

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PPEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra antropologie a zdravovědy**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Biologické a psychosociální aspekty stresu v životě žáka**

**2. stupně základní školy**

Aneta Wetterová

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Biologické a psychosociální aspekty stresu v životě žáka 2. stupně základní školy“ vypracovala samostatně a použila pouze uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne: 18.4.2024

Podpis 

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala RNDr. Kristíně Tománkové, Ph.D. za její odborné vedení a cenné rady, které mi poskytla při realizaci bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat vedení základních škol a všem respondentům, kteří se podíleli na výzkumném šetření. V neposlední řadě děkuji svojí rodině, která mě podporovala po celou dobu studia.

## Anotace

|                          |                                       |
|--------------------------|---------------------------------------|
| <b>Jméno a příjmení:</b> | Aneta Wetterová                       |
| <b>Katedra:</b>          | Katedra antropologie a zdravotní vědy |
| <b>Vedoucí práce:</b>    | RNDr. Kristína Tománková, Ph.D.       |
| <b>Rok obhajoby:</b>     | 2024                                  |

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Název práce:</b>          | Biologické a psychosociální aspekty stresu v životě žáka 2. stupně základní školy  |
| <b>Název v angličtině:</b>   | Biological and psychosocial aspects of stress in the life of an upper primary school pupil   |
| <b>Zvolený typ práce:</b>    | Výzkumná práce – zpracování primárních dat   |
| <b>Anotace práce:</b>        | Bakalářská práce se zabývá biologickými a psychosociálními aspekty stresu v životě žáka 2. stupně základní školy. Práce je členěna na přehledovou a výzkumnou studii. Přehledová studie aktuálního stavu problematiky předkládá obecné informace o stresu a přibližuje problematiku stresu u žáků 2. stupně základních škol s ohledem na biologické a psychosociální aspekty. Výzkumná studie je zaměřena na výzkumné šetření a na dosažené výsledky.  |
| <b>Klíčová slova:</b>        | stres, biologické aspekty stresu, psychosociální aspekty stresu, základní škola, žáci druhého stupně základní školy, školní zátěžová situace, školní stresory  |
| <b>Anotace v angličtině:</b> | This bachelor's thesis deals with the biological and psychosocial aspects of stress in the life of an upper primary school pupil. The work is divided into an overview and a research study. An overview study of the current state of the issue presents general information about stress and approaches the issue of stress of an upper primary school pupil with regard to biological and psychosocial aspects. The research study is focused on the research investigation and its achieved results. |

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <b>Klíčová slova v angličtině:</b> | stress, biological aspects of stress, psychosocial aspects of stress, primary school, an upper primary school pupils, school stress situation, school stressors |
| <b>Přílohy vázané v práci:</b>     | Příloha č. 1 - dotazník pro žáky 2. stupně základní školy   |
| <b>Rozsah práce:</b>               | 72 stran  |
| <b>Jazyk práce:</b>                | Český jazyk   |

# Obsah

|   |    |
|---|----|
| Úvod.....   | 6  |
| 1 Cíle práce.....   | 8  |
| 1.1 Dílčí cíle .....  | 8  |
| 2 Přehled aktuálního stavu problematiky .....                     | 9  |
| 2.1 Stres .....   | 9  |
| 2.1.1 Definice stresu.....  | 10 |
| 2.1.2 Druhy stresu.....   | 10 |
| 2.1.3 Stresory a salutory.....                                    | 11 |
| 2.1.4 Obecný adaptační syndrom .....                              | 12 |
| 2.1.5 Obecné příznaky stresu a jeho důsledky .....                | 12 |
| 2.2 Starší školní věk.....  | 15 |
| 2.2.1 Fyzické změny.....  | 15 |
| 2.2.2 Psychické a emocionální změny .....                         | 16 |
| 2.2.3 Sociální změny .....  | 16 |
| 2.3 Školní stres .....  | 17 |
| 2.3.1 Školní stresory .....                                       | 18 |
| 2.3.2 Školní zátěžová situace.....                                | 20 |
| 2.3.3 Vliv školního sociálního prostředí na působení stresu ..... | 21 |
| 2.3.4 Příznaky stresu v období dospívání .....                    | 21 |
| 2.3.5 Důsledky stresu v období dospívání.....                     | 22 |
| 3 Výzkumná studie .....   | 25 |
| 3.1 Cíle práce.....   | 25 |
| 3.1.1 Dílčí cíle .....  | 25 |
| 3.1.2 Výzkumné otázky .....                                       | 25 |
| 3.1.3 Hypotézy .....  | 26 |
| 3.2 Metodika.....   | 27 |
| 3.2.1 Popis použité metody a průběh výzkumného šetření.....       | 27 |
| 3.2.2 Popis výzkumného vzorku .....                               | 28 |
| 3.2.3 Analýza dat.....  | 29 |
| 3.3 Interpretace výsledků výzkumného šetření .....                | 30 |
| Diskuse.....  | 56 |
| Závěr.....  | 62 |
| Souhrn .....  | 63 |
| Summary .....   | 64 |
| Seznam použité literatury .....                                   | 65 |
| Seznam použitých internetových zdrojů .....                       | 68 |

|                             |           |
|-----------------------------|-----------|
| <b>Seznam obrázků .....</b> | <b>69</b> |
| <b>Seznam grafů .....</b>   | <b>70</b> |
| <b>Seznam příloh .....</b>  | <b>72</b> |

## Úvod

Termín stres představuje frekventovaný pojem, jehož působení se dotýká celé populace. Na základě tohoto uvážení bylo zvoleno téma bakalářské práce s názvem „Biologické a psychosociální aspekty stresu v životě žáka 2. stupně základní školy“.

Se stresem se setkávali lidé již od nepaměti, a přesto je dodnes aktuálním tématem. Práce je zaměřena na komplexní problematiku stresu, která pojednává o biologických, psychologických i sociálních aspektech, které se vzájemně prolínají a ovlivňují se. Se stresem se potýká každý jedinec, avšak bakalářská práce přibližuje problematiku stresu spojenou se školou.

Práce je zaměřena na žáky 2. stupně základních škol. Tato etapa je zásadní pro celkový vývoj jedince, jež prochází četnými změnami, které se dotýkají fyzické, psychické i emocionální oblasti. Právě v tomto období jsou jedinci náchylnější k působení stresových podnětů. Dospívající mají také nižší odolnost vůči stresu a jsou více zranitelní, což zapříčiňuje větší riziko ke vzniku onemocnění.

Zatímco pro některé je škola místem plné radosti, pro jiné je plné strastí. Právě prostředí školy, ve kterém žáci tráví velkou část svého života, je příčinou spousty potenciálních stresových situací, se kterými jsou jedinci nuceni se vypořádat. Problematika stresu spojená se školou spočívá také v nemožnosti volby. Pokud je školní prostředí pro jedince neuspokojující a nepříznivé, žák je i přesto nucen do školy docházet z důvodu povinné školní docházky.

Bakalářská práce se skládá z přehledu aktuálního stavu problematiky a výzkumné studie. První kapitola přehledové studie je zaměřena na obecné poznatky o stresu. Dále obsahuje definici stresu, charakteristiku pojmu stresor a salutor a popis jednotlivých druhů stresu. Následně je popsán obecný adaptační syndrom. Důležitou součástí jsou rovněž obecné příznaky a důsledky stresu v životě člověka. Druhá kapitola je zaměřena na období staršího školního věku. V rámci této kapitoly jsou vymezeny důležité změny jedince staršího školního věku ve fyzické, sociální, psychické a emocionální oblasti. Poslední kapitola pojednává o školním stresu. V této kapitole je pozornost zaměřena na stresory související se školním prostředím a na školní zátěžovou situaci. Následně je popsán vliv školního sociálního prostředí na působení stresu v životě žáka. Posledním tématem této kapitoly jsou příznaky a důsledky stresu specifické pro období dospívání.



Výzkumná studie bakalářské práce pojednává o výzkumném šetření, které bylo zaměřeno na biologické a psychosociální aspekty stresu v životě žáků 2. stupně základních škol. Tato část přibližuje nejčastější školní stresory, dále projevy stresu na psychickém i fyzickém zdraví žáků. Následně objasňuje, zda školní stres ovlivňuje výkonnost žáků 2. stupně základních škol. V neposlední řadě zjišťuje, zda představují učitelé a spolužáci závažný stresový podnět ve školním prostředí.

# 1 Cíle práce

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit působení stresu s ohledem na biologické, psychologické a sociální aspekty v životě žáka 2. stupně základní školy.

## 1.1 Dílčí cíle

- Zjistit, jaké stresory nejintenzivněji působí na žáky 2. stupně základních škol.
- Zjistit, v jaké míře a v jaké intenzitě žáci 2. stupně základních škol pocítují školní stres.
- Zjistit, jak se liší projevy stresu na psychickém zdraví žáků 2. stupně základních škol v závislosti na pohlaví.
- Zjistit, jak se stres projevuje na fyzickém zdraví žáků 2. stupně základních škol.
- Zjistit, jak se liší vnímání učitelů jako stresového podnětu v závislosti na pohlaví žáků 2. stupně základních škol.
- Zjistit, jak závažný stresor představují spolužáci žáků 2. stupně základních škol.
- Zjistit, jak ovlivňuje školní stres výkonnost žáků 2. stupně základních škol.

## 2 Přehled aktuálního stavu problematiky

### 2.1 Stres

Lidé zažívali náročné životní situace již od nepaměti a není překvapením, že se tato problematika stala středem pozornosti mnohých výzkumů, které se orientovaly na to, co se děje, když člověk pocítuje stres. K výzkumům se nejprve využívala zvířata. Tuto metodu praktikoval také I. P. Pavlov, který se ve svém výzkumném šetření zabýval chováním a změnami v organismu při působení stresu u psů. O další výzkumné poznatky se zasloužil fyziolog Walter Cannon, který se zabýval fyziologickými změnami, které se odehrávaly v důsledku náročných situací. Opět ke svému výzkumu využil zvířata, která vystavoval rizikovým situacím (Křivohlavý, 2009).

V dnešní době je k dispozici spousta informací o tom, jakým způsobem stres ovlivňuje lidské tělo. V minulosti byl stres pocítován spíše v důsledku fyzických nepříjemností, avšak v současnosti dochází ke změně. Lidé si vytvořili všemožné potenciální druhy stresových situací, jejichž typické příčiny jsou výsledkem působení psychologických a sociálních stresových podnětů. Tato transformace se uskutečnila vlivem evoluce. V dnešní době lidé již nejsou nutně odkázáni k lovu potravy a ke každodennímu boji o přežití. I přesto je psychický stres závažnější pro lidské tělo, jelikož se ve většině případech nejedná o krátkodobou tíseň (Joshi, 2007).

Pro velké množství odborných publikací a poznatků o stresu, jsou přínosné teorie stresu, jejichž pozornost je soustředěna na určitou oblast. V emocionální teorii stresu jsou středem zájmu emoce, jejichž změna je ovlivněna tíživou situací. Negativní odezvy emocí, jako je například agresivní chování či frustrace, se podílejí na přitížení dosavadní náročné situace (Křivohlavý, 2009). Biologické pojetí stresu pojednává o nerovnováze organismu, která je způsobena odezvou narušujících vlivů v oblasti neurofyziologie a biochemie (Paulík, 2017). Teorií bezmoci a naučené bezmocnosti se zabýval Seligman (2013), který bezmoc popisuje jako stav, během kterého jedinec není schopen ovlivnit další průběh událostí. V důsledku této situace se poté dostává do stavu bezmocnosti. Autor hovoří také o naučené bezmocnosti, která spočívá v nepřetržitě negativním přístupu ovlivňující každodenní život. Vlivem pesimistického přesvědčení lze také očekávat větší náchylnost ke vzniku onemocnění (Seligman, 2013).

### 2.1.1 Definice stresu

Stres je téma, kterému se věnuje velké množství výzkumů a odborných publikací, a z toho důvodu existují odlišné přístupy a koncepty pojednávající o tomto jevu. Již z hlediska definice pojmu *stres* se projevuje terminologická rozdílnost a nejednoznačnost (Urbanovská, 2010). Tento fenomén proniká do různých oborů, které přizpůsobují definici dle svého pole působnosti. Z oblasti psychologie je stres chápán jako stav ohrožení, které se projevuje sklíčeností, napětím či jinou obrannou reakcí organismu. Z oblasti fyziologie je stres chápán jako oslabení pravidelného fungování organismu, které je způsobeno nervovými, hormonálními a funkčně-metabolickými reakcemi, které jsou v evolučním procesu součástí (genetického) dědičného kódu (Bartůňková, 2010). Definice zakladatele stresové teorie Hanse Seleyeho, která se hojně využívá po celém světě, zní: *Stres je nespecifická odezva těla na jakýkoliv požadavek* (Selye, 2016, str. 78).

O významný příspěvek se zasloužil Richard Lazarus, který se obzvláště soustředil na stres z psychologické stránky a zkoumal, co se odehrává v psychice člověka, který si prochází náročnou životní situací. Lazarova definice zní následovně: *Stres je nárok jednotlivce, který přesahuje jeho schopnost se s nárokem vyrovnat* (Schreiber, 1992, str. 11). Díky jeho definici došlo k doplnění pojetí stresu z poznávacího, emocionálního a behaviorálního hlediska (Křivohlavý, 2009).

### 2.1.2 Druhy stresu

Z hlediska užitečnosti stresu jsou v zásadě rozlišovány dva druhy. Prvním typem je *distres*, který se užívá pro označení nepříjemného stresu. V případě působení distresu hrozí riziko vyčerpání a problémového fungování organismu (Bartůňková, 2010). Přítomnost distresu je dána subjektivním hodnocením, při kterém máme pocit, že na zvládnutí dané situace a vytyčených překážek nestačíme, nemáme dostatek sil na jejich překonání. Tato skutečnost způsobuje kumulaci negativní zkušenosti, která jedince demotivuje k vytrvání (Křivohlavý, 2009).

Opak představuje *eustres*, který má pro jedince zásadní význam, neboť přispívá k vyšší míře odolnosti (Bartůňková, 2010). V případě přítomnosti eustresu se neprojevuje negativní subjektivní hodnocení. Jedinec sice vyvine úsilí a námahu k dosažení cíle, avšak daná činnost mu přináší radost, a tudíž je motivován k vytrvání (Křivohlavý, 2009).

Další dělení je možné z hlediska doby působení. První typ představuje akutní stres, při kterém je jedinec vystaven působícímu stresu v řádu minut či hodin (Bartůňková, 2010). Tento

typ stresu je považován za součást vývinu. Slouží jako prostředek k překonávání překážek a k posílení dosavadních zkušeností. Z hlediska vývojové psychologie hraje důležitou roli v životě dětí a dospívajících k ověření jejich psychického a fyzického stavu (Lebrun, 2016). Na druhou stranu však hrozí riziko psychosomatických příznaků (Greenberg, 2019).

Závažnější formu představuje chronický stres, jehož doba působení může dosáhnout až několik týdnů, měsíců či dokonce let (Bartůňková, 2010). Tento typ stresu je velice nebezpečný, jelikož při dlouhodobém působení se naděje na zlepšení pomalu vytrácí a jedinec nenalézá východisko ze své situace. Neúspěšné překonání chronického stresu se odráží na fyzickém i psychickém stavu jedince (Greenberg, 2019).

### 2.1.3 Stresory a salutory

Stresory a salutory jsou protichůdné faktory, které se podílejí na tvorbě stresu (Křivohlavý, 2009).

Stresory představují nepříznivé životní faktory vyvolávající stres. Při jejich působení mohou člověka dovést do nepříznivé situace (Křivohlavý, 2009). Zásadní je především jejich intenzita a míra působení (Bartůňková, 2010). V průběhu života každého jedince dochází k proměně stresových podnětů na základě jeho vývoje (Urbanovská, 2010). V minulosti se lidé setkávali s fyzickými stresory, jako jsou útoky zvířat, lov. V důsledku evoluce se však rozmanitost i intenzita stresorů rozrůstá. Pro současnost jsou typické stresory na psychické a sociální úrovni (Zimbardo, Weber a Johnson, 2003).

Škála stresorů, kterou jednotliví autoři uvádějí, je poměrně rozsáhlá. Bartůňková (2010) rozděluje stresory na fyzikální (jsou spojeny s vlivy vnějšího prostředí, například tlak, chladno), chemické (které mají příčinu působením toxických látek, infekcí), biologické (které působí na organismus v biologické úrovni, například hlad, bolest), psychosociální (úzkost, strach ze zkoušky). Irmiš (1996) se ve své publikaci zmiňuje o vnitřních stresorech, které se projevují během onemocnění, a jejichž působením dochází k přetížení organismu. Na jedince může působit jeden či více stresorů najednou (Křivohlavý, 2009). Urbanovská (2010) se ve své publikaci zmiňuje i o stresorech intrapsychických, pramenících z myšlenek a vnitřní rozporuplnosti. Nakonečný (2013) hovoří o stresorech, které mají původ v soudobé společnosti a kultuře. Jako příklady stresorů současné civilizace uvádí kariérismus, neustálý spěch a časová tíseň.

Opakem stresových podnětů jsou salutory, pozitivní životní faktory. Tento činitel v jedinci vzbuzuje motivaci a odvalu, které jsou prospěšné v překonávání těžkostí (Křivohlavý, 2009).

#### **2.1.4 Obecný adaptační syndrom**

Fyziolog Hans Selye se ve svém výzkumu věnoval působení stresorů různého charakteru ve fyziologických funkcích. Zjistil, že odlišné stresové podněty spouštějí stále stejnou systematickou reakci organismu. Tento model ustálených reakcí organismu nazval jako *Obecný adaptační syndrom*, který strukturoval do tří fází (Schreiber, 1992).

První (alarmová) fáze započne při konfrontaci stresoru s organismem. Tělo a organismus rozpoznají hrozbu, a z toho důvodu se začnou připravovat na hrozící nebezpečí. Do krve proudící v kardiovaskulárním systému proniká zvýšené množství adrenalinu, a tudíž dochází k vzestupu arteriálního tlaku. Změny se projevují také v oblasti dýchací soustavy, kde nastává zvýšení dechové frekvence. Rovněž dochází k nárůstu aktivity potních žláz, které vylučují odpadní látky (Křivohlavý, 2009).

Druhá (adaptační) fáze nastává v důsledku opakovaného či přetrvávajícího stresoru, jehož intenzita není natolik silná, aby způsobila selhání organismu. Dochází k adaptačním reakcím organismu, jejichž výkonnost je maximální (Schreiber, 1992). Období rezistence je patrné v nadledvinkách, u kterých se zvyšuje hmotnost jejich kůry. Typické je také zvýšené množství sekrece kortisolu. Účinky působení kortisolu spočívají v zesílení obranné schopnosti organismu (Schreiber, 1992). Při této fázi dochází k mobilizaci energetických zdrojů (Irmiš, 1996).

V případě trvání stresových podnětů se adaptační schopnosti pomalu oslabují. Selhávání obranných mechanismů může být způsobeno nadměrnou intenzitou stresu, kterou organismus již nezvládá, a proto v některých případech dochází k vyčerpání ihned po alarmové fázi (Bartůňková, 2010).

#### **2.1.5 Obecné příznaky stresu a jeho důsledky**

Mezi lidmi se objevují značné rozdíly, jakým způsobem jsou stresem ovlivněni. V této souvislosti je nutné zmínit termín *stresový práh*, který pojednává o individuálních rozdílech, které se projevují v prožívání stresu. Důležitou roli hraje především intenzita působení,

náchylnost jedince ke stresorům a závažnost situace, jejíž význam je jedincem přisuzován (Binarová a kol., 2005).

Působení stresu je ovlivněno také odolností vůči stresovým situacím. Jedinci s vyšší mírou odolnosti posuzují stresové situace jako podnět ke zlepšení svých dosavadních kvalit a pro řešení zátěže uplatňují efektivní přístupy. Na druhou stranu jedinci s nízkou odolností se cítí při stresové situaci ohroženi a všední negativní záležitosti nepříznivě ovlivňují jejich zdravotní stav (Binarová a kol., 2005).

Irmíš (1996) a Kyriacou (2005) se shodují a kategorizují působení stresu do tří rovin, tedy do fyziologické, psychické a behaviorální. Dle Křivohlavého (2009) patří fyziologické příznaky stresu k nejobjektivnějším ukazatelům. Obdobné dělení zprostředkovává Mlčák (1999), který rozlišuje důsledky stresu na somatické, zážitkové a behaviorální. Přehled všech aspektů stresu zpracoval Irmíš (1996), který uvádí příznaky stresu s ohledem na oblast působení. Mezi projevy v tělesné oblasti se může objevit bušení srdce, pláč, zažívací potíže, bolest a tlak v hrudi, nepravidelný srdeční rytmus a poruchy prokrvení. Tělesné obtíže podrobněji dělí na projevy motoriky (například svalová tenze) a na projevy v autonomním nervovém systému (například pocení). Další projevy souvisí s lidskou psychikou. Jedná se o agresivní chování, stavy úzkosti, vyčerpání, problémy s pamětí a koncentrací, přecitlivělost a vtíravé myšlenky. Stres ovlivňuje také chování jedince ve stresové situaci. Zřetelné je nechutenství nebo naopak nadměrná konzumace potravy, dále okusování nehtů, únik před zodpovědností a povinnostmi. K behaviorálním projevům Joshi (2007) doplňuje také užívání návykových látek. Daniel (1984) klasifikuje projevy stresu do několika oblastí: oblast přežívání (například napětí), motorická (třes, mimika), kognitivní (problémy s udržením pozornosti), fyziologická (tepová frekvence) a oblast změn ve výkonnosti.

Dle Irmíše (1996) je prokázána spojitost psychické, somatické i sociální stránky člověka. Vzhledem ke vzájemnému působení těchto aspektů dochází k ovlivňování zdravotního stavu jedince. V tomto případě mohou psychické i sociální faktory ovlivnit fyzické zdraví. Za těchto okolností hovoříme o psychosomatice. Psychosomatické nemoci představují obtíže ovlivněné stresem. Mezi choroby, které jsou podmíněné stresem, patří například potíže v zažívacím, dýchacím a imunologickém systému.

Opakovaný stres je pro tělo velkou zátěží, jelikož způsobuje spoustu nepříznivých důsledků, které negativně působí na lidský život. Ovlivňuje například mozek, tělesnou váhu,

srdce a imunitu (Greenberg, 2019). V důsledku dlouhotrvajícího stresu je organismus náchylnější ke vzniku nemocí, které jsou specifikovány níže.

K onemocněním, které pocházejí ze stresu, patří srdeční záchvaty vlivem větší aktivity oběhového systému. Činnost srdce je zvýšená v důsledku silnějšího průtoku krve, který je intenzivnější než v klidovém stavu. Také lze pozorovat zblednutí, které má příčinu v omezení přísunu krve do ostatních částí těla, jelikož je přísun orientován do zatížených svalů. Dalšími faktory, které ovlivňují činnost srdce, jsou konzumace alkoholu, kouření a přejídání se. V imunitním systému hraje zásadní roli hormon glutokortikoid, jehož uvolnění potlačuje imunitu. Pokud působení stresu není dlouhodobé, hladina imunitního systému se navrátí do normálu. Avšak při dlouhotrvajícím stresu imunitní systém klesne na úroveň před účinkem stresu (Joshi, 2007). Oslabení imunity vede ke zvýšenému riziku vzniku infekčních onemocnění, například nachlazení (Křivohlavý, 2009). Mezi další stresové nemoci patří vysoký krevní tlak, jehož hodnota je ovlivněna negativními emocemi, například zlostí, vztekem. Hypertenze může být vyvolána také kombinací stresu a nezdravého životního stylu (Schreiber, 1992).

Stresové situace ovlivňují také vznik duševních poruch. Příkladem je deprese, jejíž zrod je podmíněn kognitivním hodnocením, tudíž závisí na zpracování stresogenní situace jedincem (Křivohlavý, 2009). Výzkumy potvrzují, že jsou k depresi náchylnější ženy (Joshi, 2007). Mezi další negativní emocionální stavy patří úzkost, která je odezvou na neznámé nebezpečí. Rozdíl mezi depresí a úzkostí spočívá v časovém ukotvení. Při úzkosti jsou obavy orientovány do budoucnosti, avšak při depresi obavy jedince směřují do minulosti (Szymanská, 2015).



## 2.2 Starší školní věk

Starší školní věk představuje vývojové období, při kterém dochází k intenzivním změnám ve fyzické i psychické oblasti jedince. Z toho důvodu je toto období známé také pod názvem *věk strukturální přeměny*, jelikož dochází ke změnách v tělesných proporcích i v oblasti psychické struktury (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Období pubescence je diferencováno na fázi prepuberty a fázi vlastní puberty. Časové ohraničení této etapy je přibližně kolem 11. až 15. roku (Langmeier a Krejčířová, 2006). Čáp s Marešem (2007) uvádí konec prepuberty u dívek kolem 13. roku při nástupu první menstruace. U chlapců se puberta projevuje později s prvními příznaky puberty. Délka působení nastupujících vývojových změn se také liší na základě pohlaví. U dívek je vývojový proces charakteristický kratším časovým rámcem v porovnání s chlapci (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Po dosažení schopnosti reprodukce je fáze vlastní puberty ukončena a je zahájena další vývojová etapa (Čáp a Mareš, 2007). Nicméně neexistuje přesné časové vymezení, jelikož je nástup pubescence zcela individuální a je ovlivněn různými faktory, které mají vliv na hormonální procesy (Obereignerů a kol., 2017). Nástup může být urychlen vhodnými nutričními faktory, a naopak zpožděn v důsledku nevhodných stravovacích návyků či dlouhodobého stresu (Jedlička, 2017). Ferin, Jewelewicz a Warren (1997) uvádějí, že nástup první menstruace může být oddálen v důsledku špatného stravování a při nepřiměřeném zatížení rozvíjejícího se svalstva.

### 2.2.1 Fyzické změny

Viditelným znakem, který svědčí o nástupu pubescence, je proměna proporcí těla a zrychlený růst, který je viditelný zejména u chlapců. Intenzivní růst může mít také za následek zhoršení tělesné zdatnosti a výkonnosti, což se může projevit nekoordinovanými pohyby a těžkopádností. Problematika neobratnosti hrubé motoriky se projevuje častěji u chlapců (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Zvýšením produkce pohlavní hormonální činnosti se objevují druhotné pohlavní znaky. U dívek vývoj sekundárních pohlavních znaků začíná již kolem 10. roku života a projevuje se růstem prsou, tělesným ochlupením a ukládáním podkožního tuku, především v oblastech boků a hýždí. U chlapců změny začínají o 1-2 roky později a typickým znakem je mutace, růst ochlupení a vousů (Vágnerová a Lisá, 2021,

Jedlička, 2017). Sekundární pohlavní znaky u dívek jsou na první pohled zřetelnější (Vágnerová a Lisá, 2021).

### **2.2.2 Psychické a emocionální změny**

Změny se projevují také v oblasti myšlení. Pubescence je období, ve kterém dochází k přechodu od konkrétních k formálním operacím. Vyvíjí se abstraktní myšlení, a zároveň se zlepšuje logické uvažování. Rozdíly v kognitivních funkcích se projevují v závislosti na pohlaví, které jsou patrné obzvláště ve školním prostředí. U dívek je prokázána lepší zdatnost v mluveném projevu, zatímco chlapci excelují v početních a prostorových úlohách (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

V emocionální oblasti dochází k citovému vývoji, který se projevuje v chování jedince. Charakteristickým znakem je nestabilní emocionální stav a proměnlivost nálad. Emoční labilita se může projevovat agresí, výbušností a vzápětí přecitlivělostí, smutkem či radostí (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Citové prožitky mohou být nepředvídatelné, nepříjemné a sami pubescenti v některých případech nedokážou pochopit jejich příčinu (Vágnerová a Lisá, 2021). Typickým rysem je porovnávání se s druhými, což zapříčiňuje nedostatek sebedůvěry, nevyrovnanost a kritický postoj ke své osobě (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

### **2.2.3 Sociální změny**

V sociální oblasti je typickým jevem odpoutání se od rodičů. Hlavní sociální skupinou se poté stávají vrstevníci. V kolektivu vrstevníků panuje rovnocennost, a z toho důvodu se stává bezpečným prostředím pro sebevyjádření a sebepoznání. V kolektivu však může dojít k potlačení individuality, jelikož se pubescenti ztotožňují se skupinou. Proces identifikace se projevuje stejným oblékáním, podobným chováním, stejným typem vyjadřování (Čáp a Mareš, 2007).

Utváření kamarádských vztahů se v období pubescence výrazně liší. V prepubertě nejsou nově vniklé kamarádské vztahy trvalé a specifickým rysem jsou skupiny stejného pohlaví. Na druhou stranu v období vlastní puberty se tvoří již pevnější spojení a ztrácí se vzájemný odstup a averze. Vrstevnické skupiny se poté sdružují nehledě na pohlaví (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

## 2.3 Školní stres

Škola představuje vzdělávací instituci, která zprostředkovává mnoho stimulů, které jsou nápomocné pro rozvoj jedince ve všech oblastech. Nicméně i prostředí školy může zapříčinit vznik stresu a může ovlivnit působení stresorů v životě žáků (Urbanovská, 2010). Již s nástupem do školy na jedince působí široké spektrum zátěží a s postupem školní docházky se množství stresových situací zvětšuje (Čáp a Mareš, 2007).

Touto problematikou se rovněž zabývá dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, který usiluje o rozvoj vzdělávání. Ve své strategické linii 1 zmiňuje averzi žáků ke škole, která s přibývajícím věkem roste. Upozorňuje rovněž na nedostatečné znalosti duševního zdraví a v důsledku této skutečnosti také na narůstající pocity úzkosti a stresu související se školním prostředím (Fryč a kol., 2020)

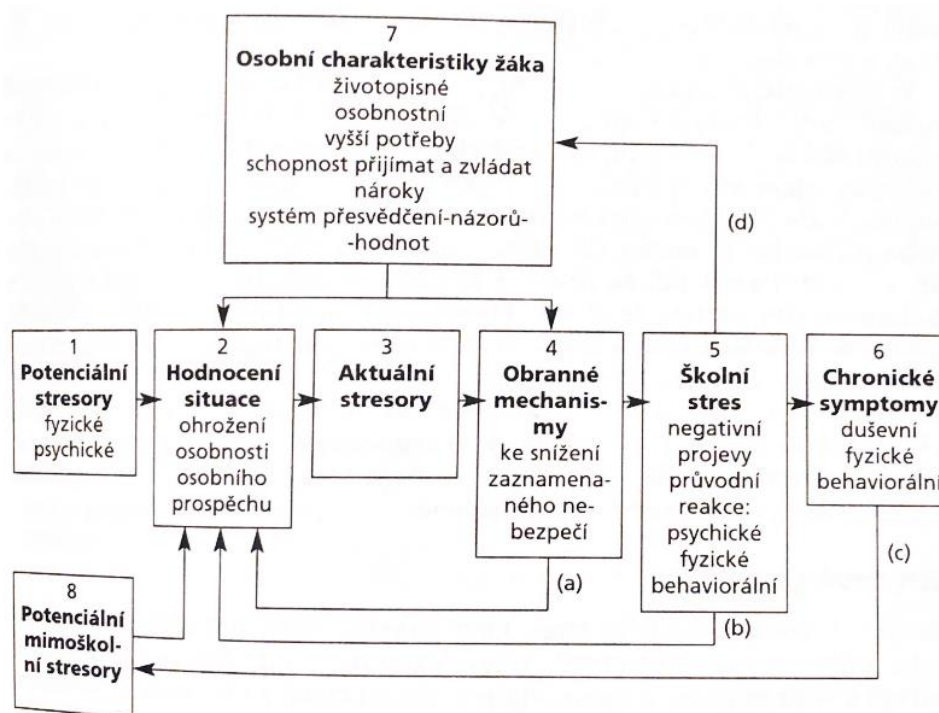
Havlíková a kol. (1998) uvádí, že školy vytváří *systemově podmíněný stres*, jehož zastánci jej chápou jako výchovný prostředek pro „zocelení“ na život, avšak tyto myšlenky jsou zcestné. Naopak zastává názor, že je sice důležité poskytnout žákům přípravu na život, které lze však docílit pomocí podpory a empatie.

Markhamová (1996) uvádí, že nejintenzivnější stres žáci pociťují v první třídě, jelikož je dítě nuceno k adaptaci na školní režim. Dále v období puberty, kdy se jedinec vyrovnává sám se sebou. Následně v posledním ročníku základní školy z důvodu přijímacích zkoušek. Poslední období největšího stresu je v prvním ročníku střední školy, jelikož se žák ocitá v neznámém prostředí a je nucen si najít nové kamarády.

Kyriacou (2005) hovoří o školním stresu jako o negativním jevu, který má původ ve školním prostředí a ve výuce. I přesto, že je žák ovlivněn stresovými podněty, které vznikají mimo školu a které jej ve školním prostředí ovlivňují, nelze je pokládat za zdroj školního stresu.

Průběh stresové reakce lze ukázat pomocí modelu školního stresu, jehož autorem je Kyriacou (2005). Rámeček č. 1 zprostředkovává potenciální stresory, které mohou být fyzického či psychického rázu. Souvislost mezi školním a mimoškolním stresorem předkládá v rámečku č. 8. Uvádí, že potenciální stresory vznikající mimo školu mohou zvýšit tendenci ke vzniku školního stresu. Model dále obsahuje obranné mechanismy (rámeček č. 4), které přispívají k překonání stresu. Osobní charakteristiky žáka (rámeček č. 7) ovlivňují, jakým způsobem je žák schopen zhodnotit rizikovou situaci a jakým způsobem je schopen zvládnout stres. Působení školního stresu (rámeček č. 5) je v modelu vyobrazeno jako důsledek

negativních emocí. Při dlouhodobém působení stresu hrozí chronické onemocnění, které se může projevit v chování či v duševní i tělesné oblasti, jak je znázorněno v rámečku č. 6. Schéma zobrazuje také zpětné vazby, které jsou označeny písmeny (a), (b), (c), (d). Písmeno (a) předkládá spojitost mezi obranným mechanismem žáka a zhodnocením stresové situace. Například pokud je obrannou reakcí žáka vytěsnění problému, při závažnější situaci žák bude nucen se s překážkami dříve či později vypořádat. Zpětné vazby (b), (c), (d) naznačují, že prožívání krajního stresu může působit na hodnocení situace. Tato skutečnost se projevuje například v případě, kdy žák pociťuje zranitelnost při vypracování nového úkolu.



Obrázek č. 1: Model školního stresu (zdroj: Kyriacou, 2005, str. 87)

### 2.3.1 Školní stresory

Termín stresor jsme již definovali, avšak nyní se budeme zabývat stresory ve školním prostředí.

Martin a Waltmanová-Greenwoodová (1997) uvádějí, že stres související se školou má čtyři hlavní příčiny, kterými jsou obavy z neúspěchu, důležitost přisuzovaná škole, rodiče a kamarádi a jejich očekávání. Kyriacou (2005) uvádí konkrétní příklady školních stresorů jako je písemný test, ukončení kamarádství, kritická připomínka učitele. Mlčák (1999)

zprostředkovává spektrum potenciálních zdrojů školní zátěže, které dále člení do tří oblastí, jejichž společným znakem je nerespektování určitých jevů ve vzdělávacím procesu. Jedná se o nerespektování úrovně schopností, dovedností a znalostí žáka, neúměrné vzdělávací aktivity a dosažených výstupů učebního procesu. Přínosem problematiky školních stresorů se stal výzkum z roku 2007, realizovaný Irenou Plevovou a Evou Urbanovskou. Hlavním cílem výzkumu bylo posoudit závažnost stresových situací ve školním prostředí. S ohledem na téma bakalářské práce jsme se soustředili pouze na žáky 2. stupně základních škol, jejichž počet dosahoval 165. Mezi nejzávažnější stresory žáci zařadili situace vztahující se ke známkování, množství učiva a konfrontaci učitel-žák (Plevová a Urbanovská, 2007). Mezi stresové aspekty školního prostředí řadí Markhamová (1996) nadměrná očekávání (rodičů, učitelů nebo samotného žáka), dále šikanu (ze strany spolužáka nebo učitele), učební potíže (jejichž příčina není známá) a výjimečné schopnosti žáka, které zapříčiňují odloučení od spolužáků.

Krowatschek a Domsch (2007) se zabývali problematikou strachu z písemné práce a zkoušení. Zastávají názor, že strach ze zkoušení či písemné práce se může projevit při učení se na zkoušku nebo přímo u zkoušky. Příčina strachu může být způsobena rovněž vlivem spolužáků (negativní připomínky), rodičů (příliš velká očekávání), ale příčiny jsou také na straně samotného žáka (nedostatečná příprava, podceňování svých schopností). Strach může být také podnícen v důsledku tlaku, který je vyvolán učitelem.

Ke klasifikaci stresorů také slouží Interakční model zátěže, který si následně přiblížíme. Provozník, Havlínová a Komárek (1985, citace dle Havlínové a kol., 1998) uvádí Interakční model zátěže, který byl vypracován Cooperem a Marshalllem (1979). Dle modelu je jedinec ovlivněn šesti činiteli, kteří spolu souvisí a vzájemně na sebe působí. Mezi tyto faktory patří pracovní proces (žák – učební činnost, učitel – vyučování), sociální role (přijmutí role a její plnění žákem i učitelem), mezilidské vztahy (ve vztahu žák – učitel, žák – žák, žák – ředitel, žák – rodič a ve vztahu učitel – učitel, učitel – žák, učitel – ředitel, učitel – rodič), životní cíle a rozvoj učitele i žáka, rodina (žák – vztah rodičů ke škole, učitel – vztah partnera k jeho učitelské profesi) a škola jako společenská instituce (vztahy s veřejností, obcí i státem). Pokud uvedení činitelé nejsou v rovnováze, mohou se stát rizikovým faktorem pro vznik stresu. Ve většině případů se jedná o narušení dvou a více činitelů současně. Následně si detailněji nastíníme zdroje stresu z pohledu žáka.

### 2.3.2 Školní zátěžová situace

Ve spojitosti se školními stresory hovoří Čáp a Mareš (2007, str. 528) o školní zátěžové situaci a udávají její charakteristické rysy: *Školní zátěžová situace bývá provázána nepříjemnými nebo negativními psychickými stavy žáka, je aktuální či jen potenciální a vyskytuje se ve škole nebo těsně se školou souvisí.* Havlínová a kol. (1998) uvádí, že původem školní zátěže je cokoliv, co je se školou spojeno. U školní zátěžové situace je taktéž zásadní subjektivní vnímání jedince. V rámci zátěžových situací se setkáváme s pojmem *daily hassles*, jehož význam spočívá v prožívání každodenních nepatrných strastí, které se však mohou hromadit (Čáp a Mareš, 2007).

Již jsme zmínili Interakční model zátěže, avšak pro potřeby bakalářské práce si nyní podrobněji přiblížíme analýzu vybraných faktorů školní zátěže z pohledu žáka. Jedním z faktorů je učební činnost žáka projevující se například narušením školního režimu, neadekvátními podmínkami ke školní práci, nevyhovujícím vyučovacím tempem a vyučovacími požadavky, které nepřihlízejí ke zralosti žáka. Dalším zdrojem zátěže jsou životní cíle a osobní rozvoj žáka, do kterého se řadí nerespektování vývoje žáka a ovlivnění jeho vůle pro potřeby školy, nevhodné nasměrování žáka k výkonu profese, nekorespondující s jeho s životními cíli. Následuje sociální role žáka, která se projevuje v neposkytnutí příslušné pomoci žákovi, který „bojuje“ s přijetím role žáka, cíleným zveličováním povinností žáka a zlehčováním odpovědnosti učitele. V modelu jsou také zahrnuty zdroje školního stresu v důsledku interakce rodiny žáka a školy. Jako příklad můžeme uvést absenci respektu mezi rodiči a učitelem, čímž je žák negativně ovlivněn. Posledním vybraným faktorem zdroje zátěže je škola jako společenská instituce, která zahrnuje omezování osobní svobody žáka v důsledku stanovených pravidel chování (Havlínová a kol., 1998).

Se školní zátěžovou situací se pojí tematika strachu ve školním prostředí. Strach a pocity ohrožení ve školním prostředí mohou gradovat až ve školní fobii. Pokud má školní fobie počátek v období dospívání, může signalizovat závažné potíže. Martin a Waltmanová-Greenwoodová (1997) uvádějí faktory, které se podílí na vzniku školní fobie, jsou jimi: lhostejný a přísný učitel, náročné studium, šikana, specifická školní aktivita vyvolávající strach (např. čtení před třídou) a narušené klima školy. Špitz a Malá (1993) hovoří o častějším výskytu školní fobie u chlapců.

### 2.3.3 Vliv školního sociálního prostředí na působení stresu

Prostředí školy představuje významný faktor, který umožňuje vytváření a formování sociálních vztahů (Havlínová a kol., 1998). Je důležité vymezit odlišnost termínů *sociální klima třídy* a *sociální atmosféra třídy*. Sociální klima je trvalejší jev, na němž se podílejí všichni žáci i všichni vyučující v dané třídě. Sociální atmosféra představuje krátkodobou proměnlivou záležitost, k jejíž změně může dojít kdykoliv během školního dne. Změna sociální atmosféry může být pozitivního či negativního rázu (Havlínová a kol., 1998).

Atmosféra sociálního prostředí je dána především tím, jakým způsobem probíhají interakce mezi účastníky a jejich vzájemné chování. Již bylo zmíněno, že mezilidské vztahy na školní půdě probíhají v mnoha variantách, avšak pro potřeby této bakalářské práce patří mezi nejdůležitější interakce vztah žáka s žákem a žáka s učitelem. Tyto vzájemné vztahy mohou být však problematické, obzvláště vztah učitele s žákem vzhledem k možnosti potenciálního zneužití postavení učitele. Nepříznivý vztah těchto sociálních rolí může taktéž ovlivnit negativní chování a přístup učitele, který se žákem nejedná jako se sobě rovným a neprojevuje mu úctu. Dále zveličování každého malého prohřešku žáka či neadekvátní zacházení se žákem na základě nesympatií (Havlínová a kol., 1998). Každý učitel ve vyučování vytváří specifické klima, které může vykazovat vřelost, nadšení a motivaci k práci, nebo naopak obavy, přepracovanost a netečnost (Čáp a Mareš, 2007). V již zmíněném výzkumu z roku 2007, který byl realizován Irenou Plevovou a Evou Urbanovskou, 165 žáků 2. stupně základních škol hodnotilo závažnost školních stresových situací, a právě interpersonální konflikty učitel-žák se objevily na předních pozicích výzkumu (Plevová a Urbanovská, 2007).

Komplikované mohou být také vztahy mezi spolužáky, které nabývají různých podob, například neoblíbenost či nepřízeň žáka. Stresovou situací je rovněž vyčlenění žáka z kolektivu, což má za následek jeho osamocenost. V horších případech může dojít ke zvýšenému riziku vzniku šikany, vyhrožování a zastrasování (Havlínová a kol., 1998). Průcha (2017) hovoří o šikaně jako o nežádoucím jevu vyskytující se ve školním prostředí.

### 2.3.4 Příznaky stresu v období dospívání

Jak již bylo řečeno, tak projevy stresu se mohou dotýkat tělesné, psychické i behaviorální oblasti. Tato skutečnost platí také u stresu dospívajících. Stejně jako reakce na stres u dospělých, tak i u mladistvých, stresové reakce závisí na individuálních okolnostech,

včetně hodnocení stresové situace. Mlčák (1999) zastává názor, že hodnocení případné stresové situace je u dětí založeno spíše na subjektivních faktorech, než je tomu u dospělých. Změna přichází právě s nástupem pubescence, během které dochází ke zlepšení hodnocení těchto situací.

Organismus dítěte je uzpůsoben k rychlé reakci, která se projevuje změnami ukazatelů v oblasti biochemie (například množstvím kortisolu a adrenalinu) i fyziologie. Pro psychické změny je charakteristická velká intenzita. Tato skutečnost platí zejména u reakcí, které jsou vyvolané emocemi. Odezvy v chování se promítají ve zbrklém a nestálém jednání (Harwas-Napierala, 1987, Grzegolowska-Klarkowska, 1989 cit. dle Mlčáka, 1999).

Krowatschek a Domsch (2007) uvádějí příznaky působení stresu na dětský organismus. Mezi tělesné příznaky řadí například nechuť k jídlu, problémy s trávením, alergie, bolesti hlavy, zvýšená produkce potu a problémy se spánkem. Duševní projevy stresu zahrnují náladovost, problémy soustředit se, vznětlivé chování, distancování od okolí, podrážděnost. Krowatschek a Domsch (2007) podotýkají, že u mnohých se stres nejprve projevuje v tělesné oblasti. S tímto výrokem také souhlasí Koucká (2021), která poznamenává, že častým jevem je ohlášení přítomnosti stresu nejprve pomocí tělesných symptomů. Jako příklad uvádí bolesti břicha, zvýšená teplota, ekzémy, bolesti zad, dráždivý tračník. Marhkamová (1996) uvádí příznaky stresu související se změnou chování, například agresivní chování, plačtivost, nespavost, problémy s jídlom.

### **2.3.5 Důsledky stresu v období dospívání**

O psychosomatické jsme se již zmínili, avšak nyní se zaměříme na problematiku psychosomatiky v dětském věku. Psychosomatický vztah se projevuje v každé vývojové etapě, avšak v období dětství (i dorostového věku) je jeho intenzita a dynamický průběh více nápadný. Výskyt dětí trpících psychosomatickými problémy se zvyšuje. Tato skutečnost může být způsobena právě psychosociální zátěží. U dětí je charakteristickým rysem snadný vznik psychosomatické nemoci. Rozdílnost se projevuje u příznaků onemocnění, u mladších dětí se jedná o celkové příznaky v tělesné oblasti, avšak u starších dětí je onemocnění více diferencováno do konkrétního typu onemocnění (Špitz a Malá, 1993).

Mezi nemoci, které jsou ovlivněné stresovými faktory řadí Schreiber (1992) astma. Jedná se o onemocnění dýchacích cest, které se projevuje dušností v důsledku stažení svalů průdušek. Tyto záchvaty dušnosti mohou trvat různě dlouho a jejich intenzita je také různorodá



(Špitz a Malá, 1993). Schreiber (1992) podotýká, že většina astmat jsou atopická, tudíž jsou sdružena i s jinými projevy alergie, právě u dětí se velmi často jedná o ekzémy. Stresové faktory však ovlivňují ve větší míře neatopické astma z důvodu psychosociálních aspektů stresových situací. Bolesti hlavy a břicha patří taktéž mezi nemoci ovlivněné stresem. Bolest hlavy může vznikat působením fyzického i emočního (psychického) stresu, ale i vlivem jiných faktorů, například nedostatkem spánku (Schreiber, 1992). Bolesti břicha trpí mladší i starší děti. Tento stav nemusí být doprovázen zvracením či nechutenstvím. Bolesti břicha mohou přijít nečekaně a může se jednat o dlouhodobé obtíže (Špitz a Malá, 1993).

Zdravotní stav negativně zatěžují taktéž zvýšené teploty, které se bez jiných příznaků choroby vyskytují nejvíce u dětí ve spojitosti se školou. V některých případech teploty mohou značit následek předešlé nemoci, v jiných případech vzniká bez spojitosti na předešlou nemoc. Tato porucha může vést k dlouhodobé absenci školní docházky (Špitz a Malá, 1993).

Mlčák (1999) zdůrazňuje, že mezi důsledky dlouhodobého stresu patří chronická únava. Problematikou únavy žáků, která vzniká v důsledku školních stresových situací, se zabýval Ďurič (1975), který hovoří o únavě jako o jednom z činitelů, kteří ovlivňují školní výkonnost. Školní výkonnost je následně limitována, jelikož dochází k oslabení schopnosti koncentrace a zapamatování. Dále upozorňuje na chronickou únavu vznikající v důsledku kumulace běžné únavy, která není odstraněna odpočinkem. Chronická únava žáků vzniká vlivem přetěžování, které může být způsobeno školními faktory (například velkým množstvím učiva a domácích úkolů, činností učitele) i mimoškolními. Kotulán (1982) upozorňuje, že v důsledku únavy mohou vznikat neurotické obtíže, které způsobují například nespavost, nechutenství, bolesti hlavy, koftání, tiky a další.

Již jsme poznamenali, že mezi negativní stavy, které jsou způsobené stresem, patří například úzkost. V kontextu školního prostředí je úzkost označovaná jako *školní anxiety*. Tento fenomén Mlčák (1999) charakterizuje jako souhrn negativních emocí rozpoznatelných v podobě ohrožení a strachu, které vznikají ve spojení s různými vlivy školního prostředí. Vágnerová (2001) charakterizuje úzkostného žáka jako jedince, který očekává obtíže a špatné známky nehledě na jeho skutečné výsledky. V hodnocení školní práce převažuje negativní postoj jedince, který se odráží i v jeho snížené školní výkonnosti, která je touto negativitou limitována. Krowatschek a Domsch (2007) ve své publikaci uvádějí, že žáci trpící úzkostnou poruchou, mají nízkou absenci ve škole, jelikož je pohlcují starosti, že by jejich nepřítomností propásli výuku nebo rozhněvali učitele. V případě, že se úzkostní žáci vyhýbají škole, může být

příčina v nedostatečné připravenosti na výuku. Krowatschek a Domsch (2007) zmiňují vliv sociální úzkosti na žáky. Sociální úzkost se u žáků, kteří trpí obavami z kontaktu s lidmi, může projevit strachem prezentovat referát, psát u tabule, hlásit se ve výuce.

Dalším důsledkem působení stresu je agresivní chování. Agrese může být nasměrována na ostatní či na sebe sama (sebepoškozování). Agresivní jedinec často netuší, jak se se zlostí vypořádat, a proto se dostává do obtížného stavu. Krowatschek a Domsch (2007) ilustrují situaci, ve které agresivní chování může mít počátek ve vztahu učitel-žák. Také uvádí, že k agresivnímu chování jsou náchylnější chlapci.

Důsledky nepřiměřené školní zátěže se promítají také do vnímání školy samotným žákem. Jedinec si vytváří negativní vztah ke škole, ztrácí motivaci k učení vlivem školních neúspěchů. Podceňuje své schopnosti, je choulostivý na okolní hodnocení. V některých případech se uchýlí k mladistvým skupinám osob, které se vyznačují rizikovým chováním (Provazník, Havlínová a Provazníková, 1998). Dle Havlínové a kol. (1998) žáci také často předstírají nemoc, aby nemuseli chodit do školy.

## 3 Výzkumná studie

### 3.1 Cíle práce

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit působení stresu s ohledem na biologické, psychologické a sociální aspekty v životě žáka 2. stupně základní školy.

#### 3.1.1 Dílčí cíle

- Zjistit, jaké stresory nejintenzivněji působí na žáky 2. stupně základních škol.
- Zjistit, v jaké míře a v jaké intenzitě žáci 2. stupně základních škol pocítují školní stres.
- Zjistit, jak se liší projevy stresu na psychickém zdraví žáků 2. stupně základních škol v závislosti na pohlaví.
- Zjistit, jak se stres projevuje na fyzickém zdraví žáků 2. stupně základních škol.
- Zjistit, jak se liší vnímání učitelů jako stresového podnětu v závislosti na pohlaví žáků 2. stupně základních škol.
- Zjistit, jak závažný stresor představují spolužáci žáků 2. stupně základních škol.
- Zjistit, jak ovlivňuje školní stres výkonnost žáků 2. stupně základních škol.

#### 3.1.2 Výzkumné otázky

Z výše stanoveného hlavního cíle a uvedených dílčích cílů vyplývají následující výzkumné otázky:

- VO1: Jaké stresory ve školním prostředí nejintenzivněji působí na žáky 2. stupně základních škol?
- VO2: Jak často a v jaké intenzitě se setkávají žáci 2. stupně základních škol se školními stresovými situacemi?
- VO3: Jak se liší projevy stresu na psychickém zdraví žáků 2. stupně základních škol v závislosti na pohlaví?
- VO4: Jaké jsou nejčastější projevy stresu na fyzickém zdraví žáků 2. stupně základních škol?
- VO5: Jak se liší vnímání učitelů jako stresového podnětu v závislosti na pohlaví žáků 2. stupně základních škol?

- VO6: V jaké míře představují spolužáci závažný stresor v životě žáků 2. stupně základních škol?
- VO7: Jak ovlivňuje školní stres výkonnost žáků 2. stupně základních škol?

### 3.1.3 Hypotézy

Pro výzkumné šetření byly stanoveny 3 hypotézy. Ke každé hypotéze je vždy uvedena nulová a alternativní hypotéza.

H1: Dívky pocít'ují školní stres častěji v porovnání s chlapci.

H0: Míra školního stresu není závislá na pohlaví.

HA: Míra školního stresu je závislá na pohlaví.

H2: Dívky pocít'ují skupinovou práci se spolužáky, se kterými se nekamarádí za více stresující v porovnání s chlapci.

H0: Míra stresu při skupinové práci se spolužáky, se kterými nejsou navázány kamarádské vztahy, není závislá na pohlaví.

HA: Míra stresu při skupinové práci se spolužáky, se kterými nejsou navázány kamarádské vztahy, je závislá na pohlaví.

H3: Při prezentování práce dívky vykazují vyšší míru obtíží v porovnání s chlapci.

H0: Míra obtíží při prezentování práce není závislá na pohlaví.

HA: Míra obtíží při prezentování práce je závislá na pohlaví.

## 3.2 Metodika

Výzkumná studie bakalářské práce je zaměřena na postup výzkumného šetření, které navazuje na poznatky v přehledové studii bakalářské práce. Tato kapitola pojednává o využitých metodách v rámci výzkumného šetření, dále upřesňuje průběh šetření, popis výzkumného vzorku respondentů a analýzu dat.

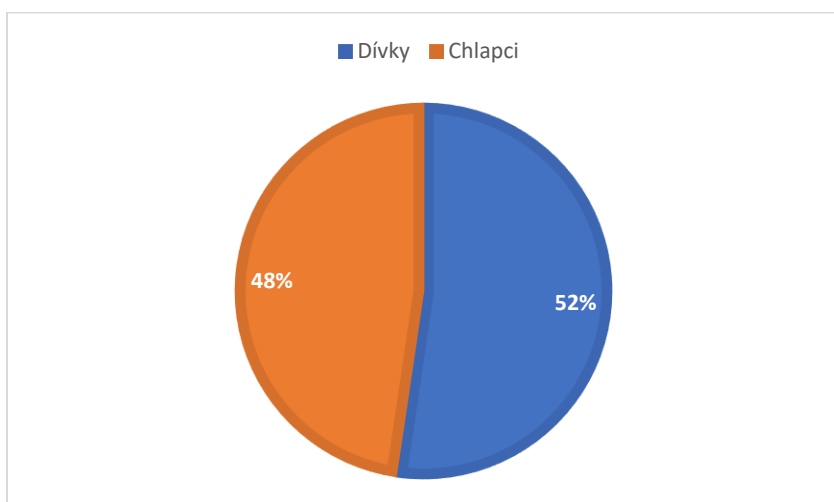
### 3.2.1 Popis použité metody a průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření vychází z výše stanovených cílů této bakalářské práce. Pro zpracování byla vybrána kvantitativní metoda z důvodu získání většího počtu respondentů. Jako nástroj výzkumného šetření byl využit dotazník. Dotazník vlastní konstrukce byl distribuován do dvou základních škol. Součástí dotazníku byl úvod, který respondenty seznamoval s cílem výzkumu. Také byla zdůrazněna anonymita respondentů a vyjádření mé vděčnosti. Dotazník obsahuje 23 otázek, včetně 3 otázek, které zjišťovaly základní informace o žákovi (pohlaví, školní třída, věk). Otázky demografického charakteru byly zařazeny až na konec dotazníku. V této souvislosti Chráska (2016) zdůrazňuje, že by demografické otázky neměly být umístěny na začátek dotazníku z důvodu potenciální nedůvěry o anonymitě. Většinu otázek v dotazníku tvořily uzavřené položky. Tři položky v dotazníku byly polouzavřené. Chráska (2016) uvádí, že polouzavřené otázky jsou vhodné, aby měl respondent prostor odpovědět, pokud by mu nevyhovovala žádná z uvedených možností. U každé otázky je taktéž uvedeno, zda má respondent zvolit jednu či více odpovědí.

Výzkumnému šetření předcházelo zhotovení samotného dotazníku. Podoba dotazníku byla nejprve konzultována s vedoucí bakalářské práce. Po schválení byly osloveny vybrané základní školy. Výzkumné šetření bylo realizováno v měsíci březnu 2024. Vybrané dvě základní školy byly zkontaktovány a obeznámeny s cílem výzkumu. Obě školy vstřícně souhlasily s realizací. Dotazníky byly do školy přineseny v tištěné podobě a následně byly předány vyučujícím, kteří dotazník zprostředkovali ve své výuce. Čtrnáct dotazníků bylo vyřazeno z výzkumného šetření vzhledem k neúplnému nebo nesprávnému vyplnění.

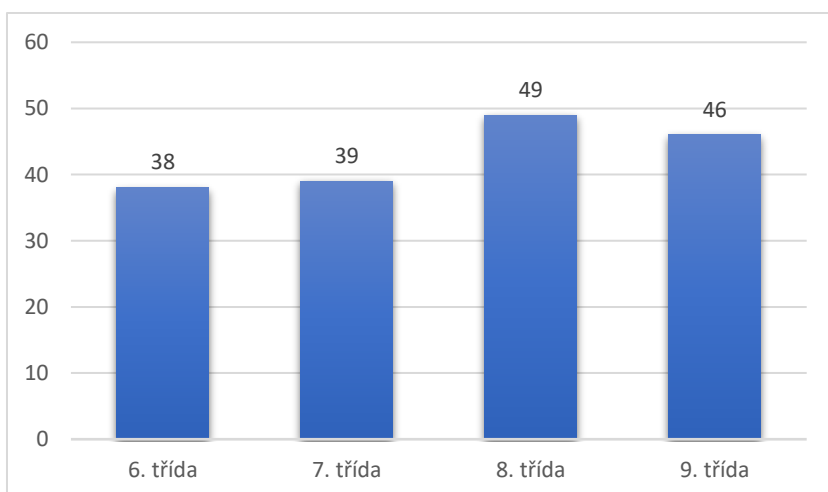
### 3.2.2 Popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek byl zaměřen na žáky 2. stupně základních škol. Na výzkumu se podílelo celkem 172 respondentů. Konkrétně se jednalo o 38 respondentů z 6. tříd, 39 respondentů ze 7. tříd, 49 respondentů z 8. tříd a 46 respondentů z 9. tříd. Dle věku, 8 žáků ve věku 11 let, 38 respondentů ve věku 12 let, 40 respondentů ve věku 13 let, 54 respondentů ve věku 14 let, 31 respondentů ve věku 15 let a 1 respondent ve věku 16 let.



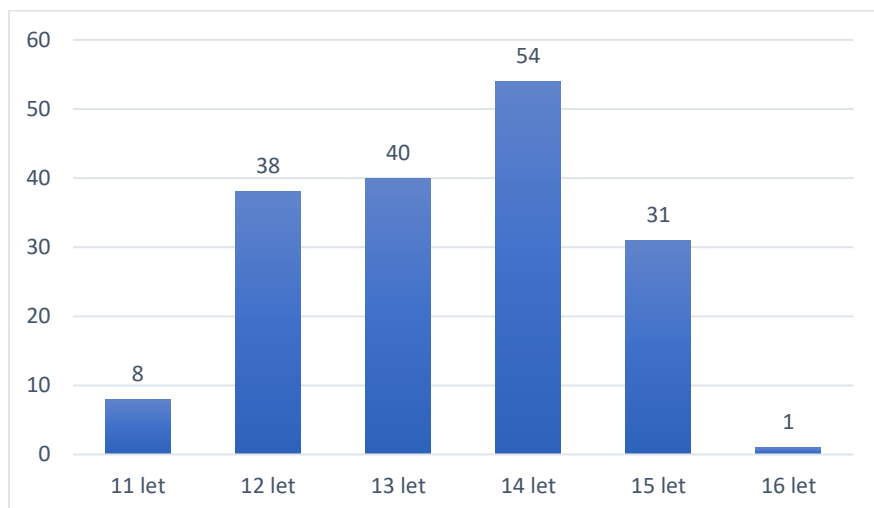
**Graf č. 1: Pohlaví respondentů** (zdroj: vlastní výzkum)

Graf znázorňuje procentuální zastoupení pohlaví respondentů. Na výzkumu se podílelo celkem 90 dívek (52 %) a 82 chlapců (48 %).



**Graf č. 2: Školní třída respondentů** (zdroj: vlastní výzkum)

Co se týká školní třídy, nejnižší zastoupení mají respondenti z 6. třídy, jejichž počet dosahoval 38 (22 %), dále pokračuje 7. třída s počtem 39 respondentů (23 %). Výzkumu se účastnilo nejvíce žáků z 8. třídy s počtem 49 (28 %). Respondentů z 9. třídy bylo 46 (27 %).



**Graf č. 3: Věk respondentů** (zdroj: vlastní výzkum)

Jak již bylo zmíněno, dle věku se výzkumného šetření zúčastnilo 8 respondentů ve věku 11 let (5 %), 38 respondentů ve věku 12 let (22 %), 40 respondentů ve věku 13 let (23 %), 54 respondentů ve věku 14 let (31 %), 31 respondentů ve věku 15 let (18 %) a 1 respondent ve věku 16 let (1 %).

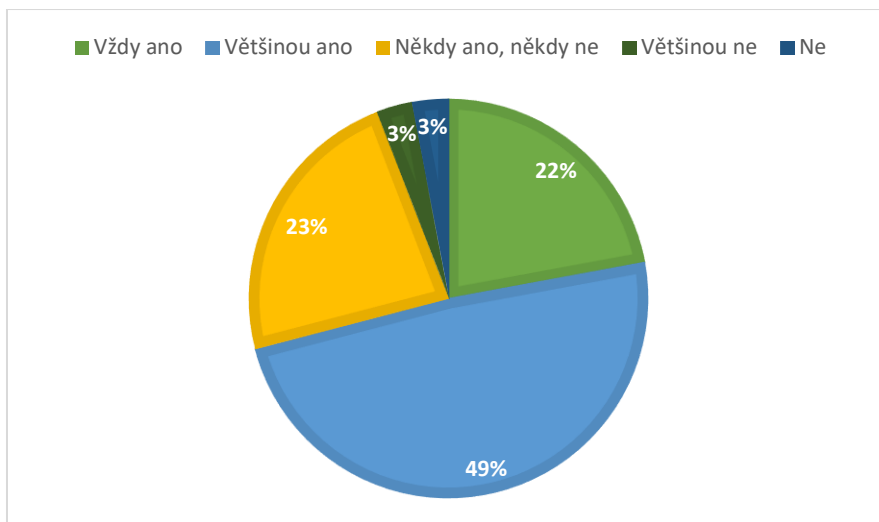
### 3.2.3 Analýza dat

Výzkumné šetření probíhalo, již zmíněnou, kvantitativní metodou. Vyhodnocení výzkumu započalo po získání všech vyplněných dotazníků. Získaná data byla nejprve přepsána do elektronické formy, poté byla zpracována pomocí počítačového programu Microsoft Excel, který byl rovněž využit ke grafickému zpracování výsledků.

### 3.3 Interpretace výsledků výzkumného šetření

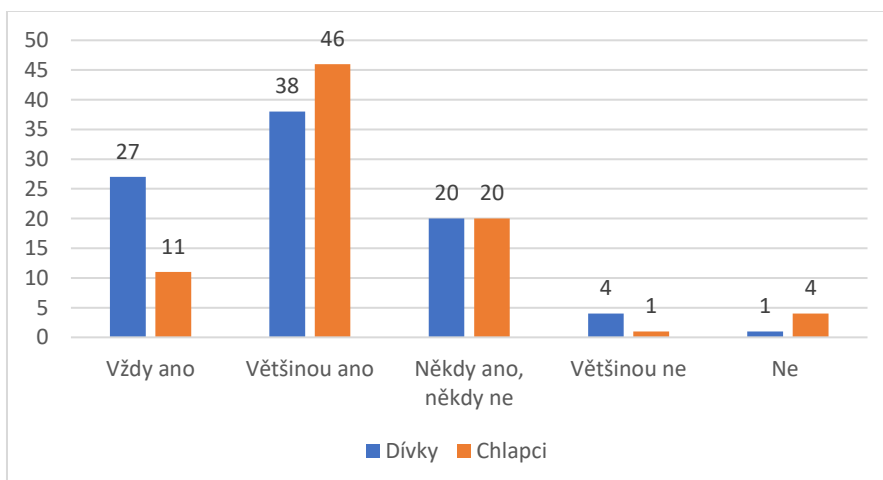
Nyní se zaměříme na interpretaci výsledků výzkumného šetření, které byly získány prostřednictvím dotazníkového šetření. Získaná data budou interpretována pomocí grafů i písemnou formou. U každé otázky je obsaženo porovnání odpovědí na základě celku a pohlaví.

**Otázka č. 1:** Je pro tebe tvůj školní prospěch důležitý?



**Graf č. 4:** Důležitost prospěchu (zdroj: vlastní výzkum)

Tato otázka měla zjistit, jaké množství respondentů považuje školní prospěch za důležitý. Největší množství respondentů zvolilo možnost *většinou ano*, a to 84 respondentů (49 %). 5 respondentů (3 %) odpovědělo *ne* a stejné množství respondentů, tedy 5 (3 %), uvedlo možnost *většinou ne*. Školní prospěch je *vždy* zásadní pro 38 respondentů (22 %). Možnost *někdy ano, někdy ne* zvolilo zbylých 40 respondentů (23 %).

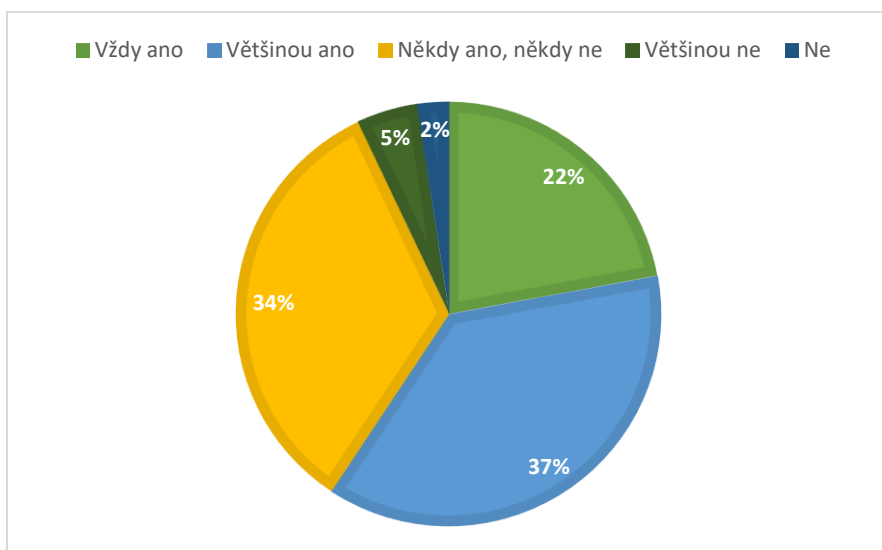


**Graf č. 5:** Důležitost prospěchu dle pohlaví (zdroj: vlastní výzkum)



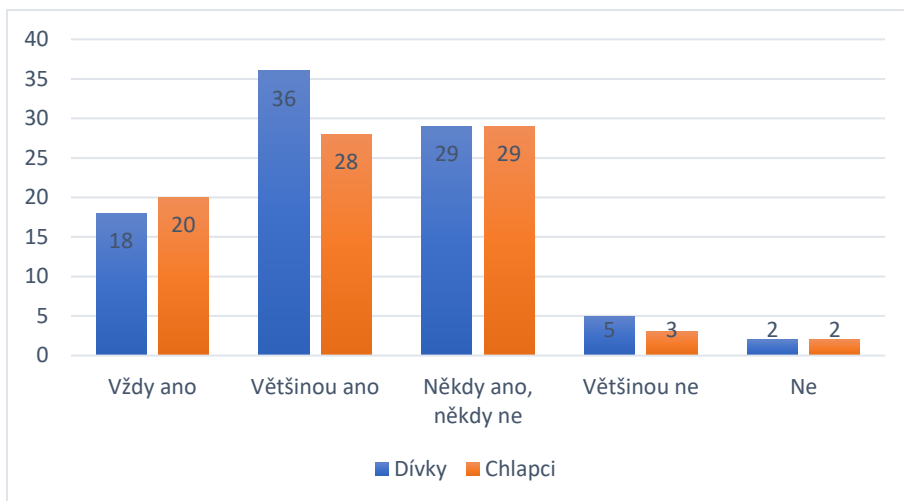
Z hlediska pohlaví nejvíce respondentů uvedlo, že je pro ně školní prospěch *většinou důležitý*, konkrétně 38 dívek (42 %) a 46 chlapců (56 %). Naopak jen 4 dívky (5 %) a 1 chlapec (1 %) odpověděli *většinou ne*. 1 dívka (1 %) a 4 chlapci (5 %) uvedli, že *nevnímají* jejich školní prospěch za důležitý. Z hlediska pohlaví je vyrovnaný počet respondentů zřejmý u odpovědi *někdy ano, někdy ne*, kterou zvolilo 20 dívek (22 %) a 20 chlapců (24 %). 27 dívek (30 %) a 11 chlapců (14 %) *vždy* považuje svůj školní prospěch za důležitý.

#### Otázka č. 2: Cítíš se dobře ve tvém třídním kolektivu?



**Graf č. 6: Spokojenost ve třídním kolektivu (zdroj: vlastní výzkum)**

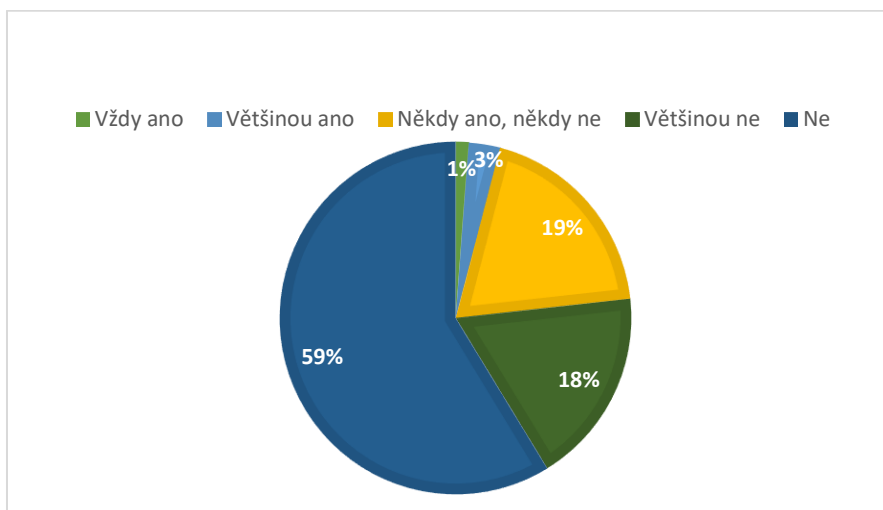
Žáci ve škole tráví většinu času se svými spolužáky, a pokud v kolektivu panují nepříznivé vztahy, může být tato skutečnost pro žáka stresující. Největší zastoupení získala odpověď *většinou ano*, kterou uvedlo 64 respondentů (37 %). Odpověď *někdy ano, někdy ne* uvedlo 58 respondentů (34 %). Odpověď *vždy ano* uvedlo 38 respondentů (22 %) z celkového počtu 172. Dále 8 respondentů (5 %) zvolilo možnost *většinou ne*. Pouze 4 respondenti (2 %) zvolili možnost *ne*.



**Graf č. 7: Spokojenost ve třídním kolektivu dle pohlaví (zdroj: vlastní výzkum)**

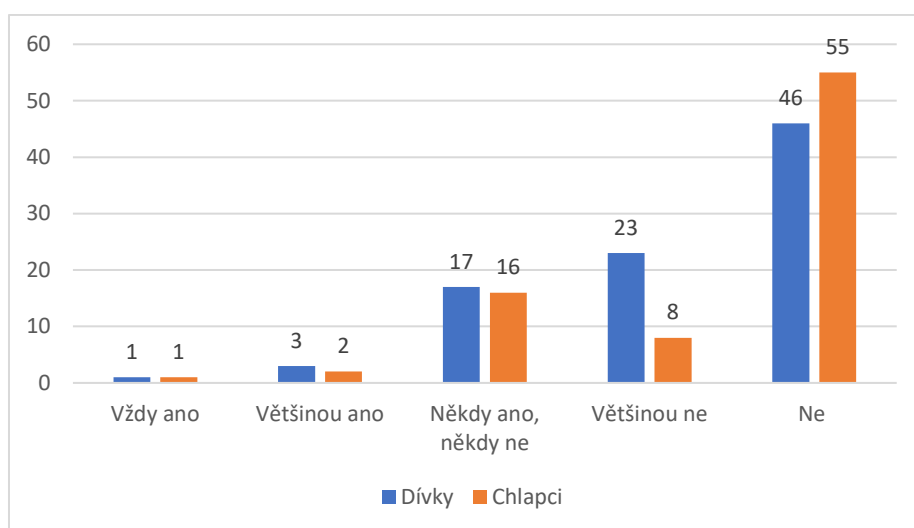
Z hlediska pohlaví 18 dívek (20 %) a 20 chlapců (24 %) odpovědělo, že se cítí *vždy* dobře ve svém kolektivu. Nejvyšší zastoupení měla odpověď *většinou ano*, kterou si zvolilo 36 dívek (40 %) a 28 chlapců (34 %). Vyrovnanost u obou pohlaví je patrná v odpovědi *někdy ano, někdy ne* s počtem 29 dívek (32 %) i 29 chlapců (35 %). 5 dívek (6 %) a 3 chlapci (4 %) zvolili odpověď *většinou ne*. Pouze 2 dívky (2 %) a 2 chlapci (3 %) odpověděli, že se ve svém kolektivu *ne cítí dobře*.

**Otázka č. 3: Zůstal/a jsi někdy záměrně doma kvůli strachu z písemného testu, zkoušení nebo prezentace?**



**Graf č. 8: Záměrná absence (zdroj: vlastní výzkum)**

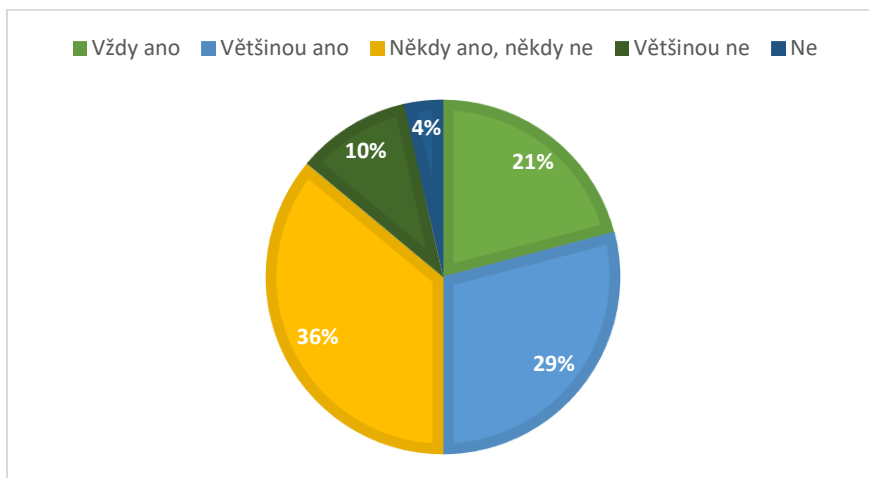
Tato otázka zjišťovala, zda respondenti pocítují natolik velký strach z písemného testu, zkoušení či prezentace, že by raději záměrně zůstali doma, aby se tomuto stresujícímu podnětu vyvarovali. Největší zastoupení měla odpověď *ne*, kterou zvolilo 101 respondentů (59 %). Možnost *někdy ano, někdy ne* zvolilo 33 respondentů (19 %) a 31 respondentů (18 %) odpovědělo, že *většinou záměrně doma nezůstávají* kvůli strachu z písemného testu zkoušení nebo prezentace. Nejnižší zastoupení měla odpověď *vždy ano*, kterou uvedli 2 respondenti (1 %). Možnost *většinou ano* zvolilo 5 respondentů (3 %).



**Graf č. 9: Záměrná absence dle pohlaví (zdroj: vlastní výzkum)**

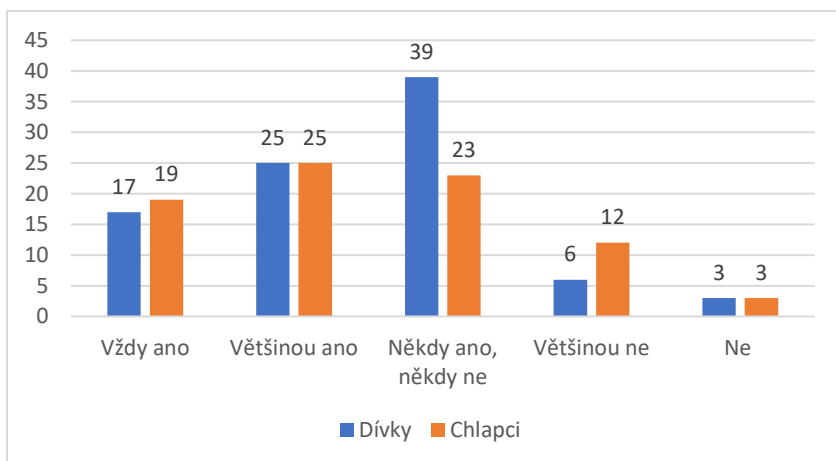
Z hlediska pohlaví pouze 1 dívka (1 %) a 1 chlapec (1 %) uvedli, že kvůli strachu z písemného testu, zkoušení nebo prezentace *zůstávají vždy* doma. Odpověď *většinou ano* zvolili 3 dívky (3 %) a 2 chlapci (2 %). 17 dívek (19 %) a 16 chlapců (20 %) uvedlo, že *někdy* zůstávají raději doma a někdy naopak ne. S odpovědí *většinou ne* měly převahu dívky s počtem 23 (26 %), chlapců bylo pouze 8 (10 %). Nejvíce respondentů, tedy 46 dívek (51 %) a 55 chlapců (67 %), uvedlo, že *nezůstávají* doma, i když mají strach z písemného testu, zkoušení či prezentace.

**Otázka č. 4:** Všímáš si na sobě během školní výuky pocitu únavy, i když si předešlou noc naspal/a dostatek hodin?



**Graf č. 10:** Únava během školní výuky (zdroj: vlastní výzkum)

Tato otázka zjišťovala, zda žáci pociťují únavu během výuky, i když mají dostatek spánku. Nejvíce respondentů získala možnost *někdy ano, někdy ne*, kterou uvedlo 62 respondentů (36 %). Možnost *většinou ano* uvedlo 50 respondentů (29 %). 36 respondentů (21 %) uvedlo, že *vždy* pociťují únavu, i když předešlou noc naspali dostatečný počet hodin. Nejmenší zastoupení měla odpověď *ne*, kterou uvedlo pouze 6 respondentů (4 %). Možnost *většinou ne* zvolilo 18 respondentů (10 %).

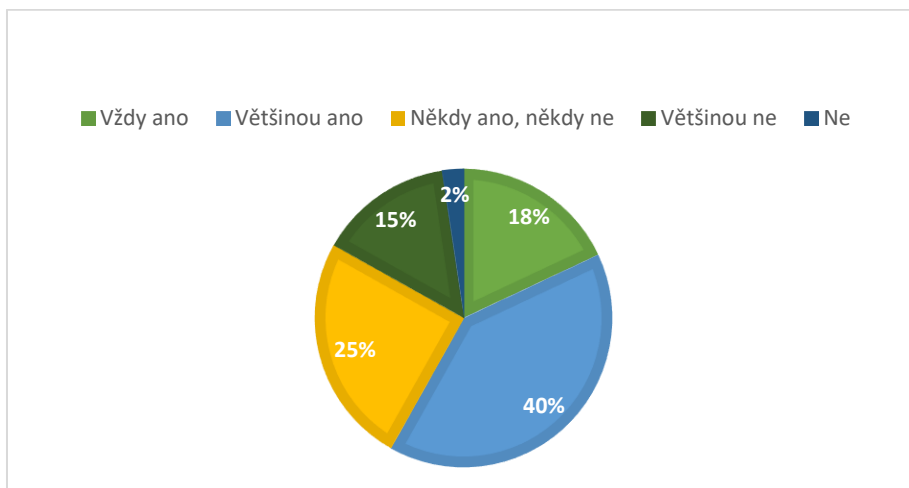


**Graf č. 11:** Únava během školní výuky dle pohlaví (zdroj: vlastní výzkum)

Dle pohlaví zvolilo 17 dívek (19 %) a 19 chlapců (23 %), že *vždy* pociťují únavu, i když mají dostatek spánku. 25 dívek (28 %) i 25 chlapců (30 %) zvolilo odpověď *většinou ano*. Největší rozdíl dle pohlaví je patrný u odpovědi *někdy ano, někdy ne*, kterou zvolilo 39 dívek (43 %) a 23 chlapců (28 %). Možnost *většinou ne* uvedlo 6 dívek (7 %) a 12 chlapců (15 %).

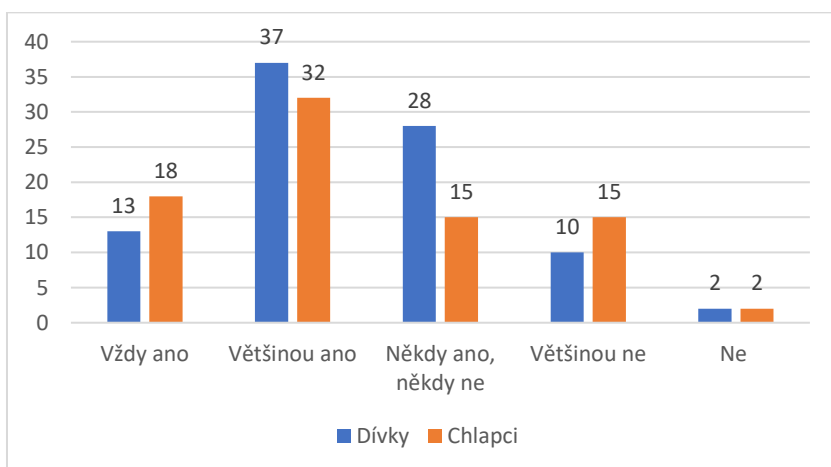
Nejméně respondentů, tedy 3 dívky (3 %) a 3 chlapci (4 %), při dostatečném spánku *nepociťuje* únavu během školní výuky.

**Otázka č. 5:** Dokážeš se soustředit na probíhající vyučovací hodinu, i když další vyučovací hodinu píšeš písemku?



**Graf č. 12:** Soustředěnost při blíží se stresové situaci (zdroj: vlastní výzkum)

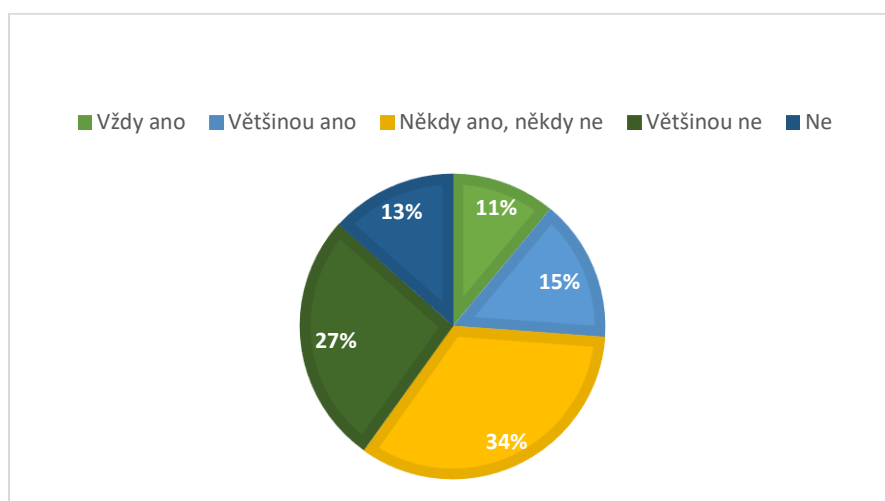
Tato otázka zjišťovala, zda respondenti mají problémy se soustředěním při blíží se stresové situaci v podobě písemného testu. Nejvíce respondentů získala možnost *většinou ano*, kterou zvolilo 69 respondentů (40 %) z celkového počtu 172. Odpověď *někdy ano, někdy ne* zvolilo 43 respondentů (25 %). 31 respondentů (18 %) uvedlo, že se *vždy* dokážou soustředit na probíhající vyučovací hodinu, i když v následující vyučovací hodině píšou písemku. Nejméně respondentů, konkrétně 4 respondenti (2 %), odpovědělo *ne*. Možnost *většinou ne* získala 25 respondentů (15 %).



**Graf č. 13:** Soustředěnost při blíží se stresové situaci dle pohlaví (zdroj: vlastní výzkum)

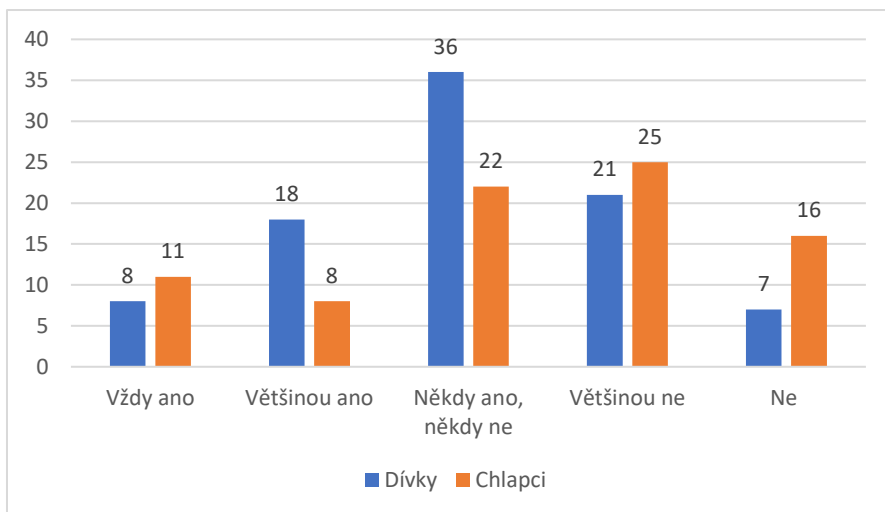
Podle pohlaví se *vždy* dokáže soustředit na probíhající vyučovací hodinu, i když následuje písemná práce, 13 dívek (15 %) a 18 chlapců (22 %). Odpověď *většinou ano* zvolilo 37 dívek (41 %) a 32 chlapců (39 %). 28 dívek (31 %) a 15 chlapců (18 %) zvolilo možnost *někdy ano, někdy ne*. Odpověď *většinou ne* zvolilo 10 dívek (11 %) a 15 chlapců (18 %). Nejméně respondentů, konkrétně 2 dívky (2 %) a 2 chlapci (3 %), zvolilo možnost, že se *nedokážou* soustředit na probíhající vyučovací hodinu při blížící se písemné práci.

**Otázka č. 6:** Když mají učitelé špatnou náladu, vylívají si zlost na tebe a tvé spolužáky?



**Graf č. 14:** Nevhodné chování učitelů k žákům (zdroj: vlastní výzkum)

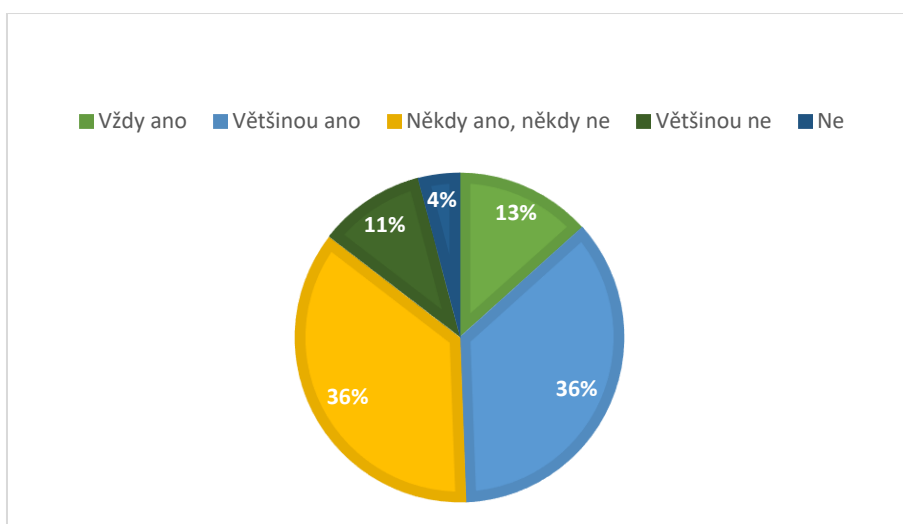
Tato otázka zjišťovala, v jaké míře učitelé působí jako stresový podnět ve školním prostředí. Nejvíce respondentů, konkrétně 58 respondentů (34 %), zvolilo odpověď *někdy ano, někdy ne*. 46 respondentů (27 %) uvedlo, že učitelé *většinou nepřenáší* zlost při špatné náladě. Odpověď *většinou ano* měla zastoupení 26 respondentů (15 %). 23 respondentů (13 %) zvolilo možnost *ne*. Nejmenší počet respondentů, konkrétně 19 respondentů (11 %), zvolil variantu *vždy ano*.



**Graf č. 15: Nevhodné chování učitelů k žákům dle pohlaví (zdroj: vlastní výzkum)**

Z hlediska pohlaví 8 dívek (9 %) a 11 chlapců (13 %) zastává názor, že učitelé při špatné náladě *vždy* přenáší zlost na žáky. 18 dívek (20 %) a 8 chlapců (10 %) zvolilo možnost *většinou ano*. Odpověď *někdy ano, někdy ne* zvolilo 36 dívek (40 %) a 22 chlapců (27 %). 21 dívek (23 %) a 25 chlapců (30 %) je přesvědčeno, že učitelé při špatné náladě *většinou nepřenáší* zlost na žáky. S jistotou zvolilo odpověď *ne* 7 dívek (8 %) a 16 chlapců (20 %).

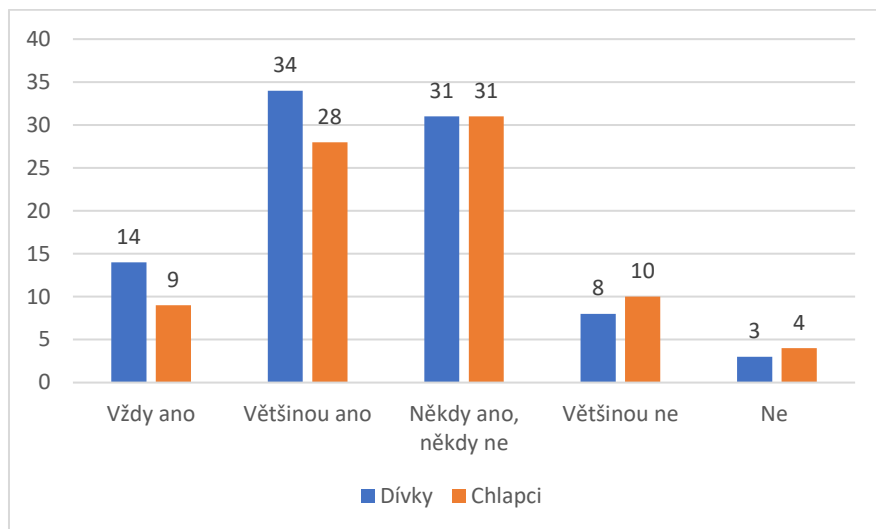
**Otázka č. 7:** Stalo se ti, že sis ze stresu během testu nemohl vzpomenout na správnou odpověď otázky, na kterou ses ale učil/a?



**Graf č. 16: Zapomnětlivost ve stresové situaci (zdroj: vlastní výzkum)**

Tato otázka zjišťovala, zda se respondenti potýkají se zapomnětlivostí během stresové situace. Stejný počet respondentů, tedy 62 respondentů (36 %), zvolil možnost *někdy ano, někdy ne* a *většinou ano*. 23 respondentů (13 %) *vždy* pociťuje, že si ve stresu nemůže vzpomenout na

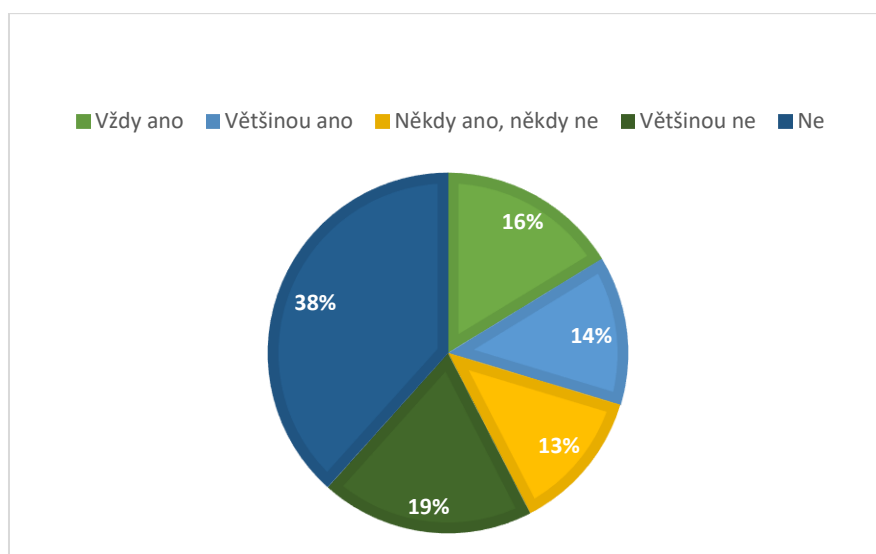
správnou odpověď otázky. Odpověď většinou ne zvolilo 18 respondentů (11 %). Nejméně respondentů, tedy 7 respondentů (4 %), zvolilo odpověď ne.



**Graf č. 17: Zapomnětlivost ve stresové situaci dle pohlaví (zdroj: vlastní výzkum)**

Dle pohlaví nejméně respondentů, tedy 3 dívky (3 %) a 4 chlapci (5 %), zvolilo odpověď ne. Možnost většinou ne zvolilo 8 dívek (9 %) a 10 chlapců (12 %). V odpovědi někdy ano, někdy ne se shodovali dívky i chlapci s počtem 31 dívek (34 %) a 31 chlapců (38 %). 34 dívek (38 %) a 28 chlapců (34 %) uvedlo, že si většinou nemohou při stresu vzpomenout na správnou odpověď v testu. Odpověď vždy ano zvolilo 14 dívek (16 %) a 9 chlapců (11 %).

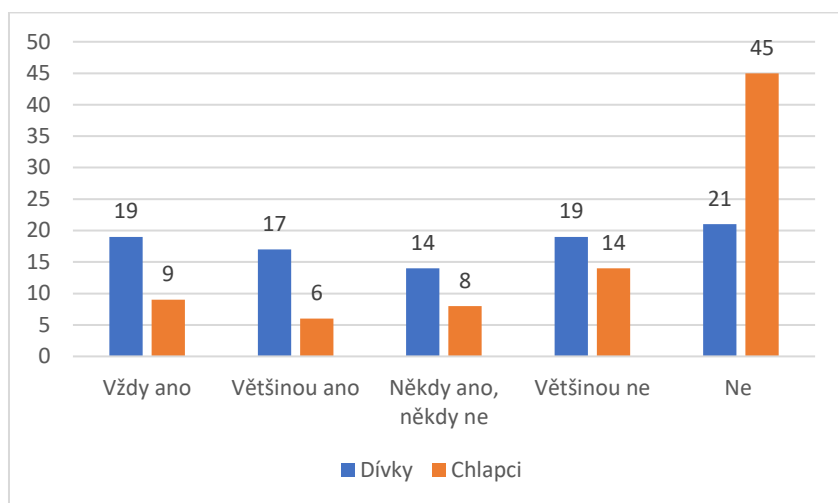
**Otázka č. 8: Jsi nervózní, když učitelé čtou nahlas před třídou tvoji známku z testu?**



**Graf č. 18: Čtení známek před třídou (zdroj: vlastní výzkum)**



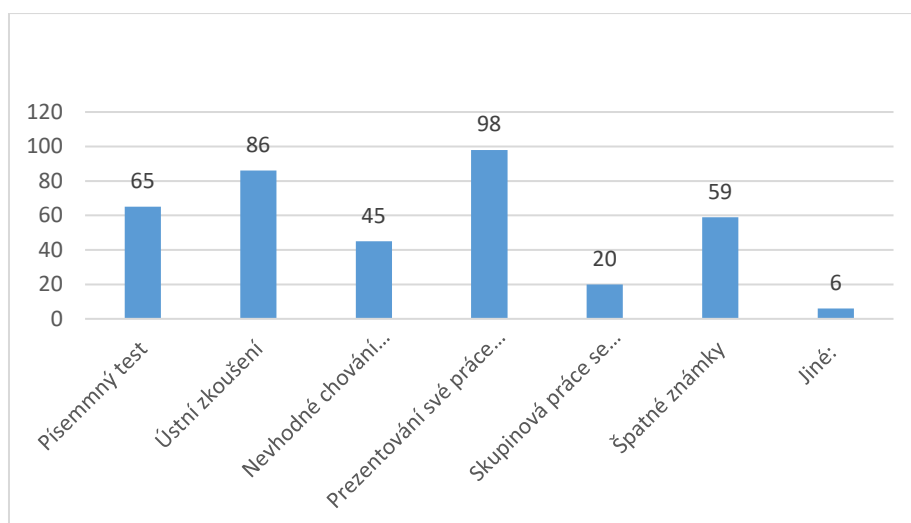
Tato otázka byla položena s účelem zjistit, jak žáci vnímají čtení známek před třídou. Pro mnohé může být tato situace stresující z důvodu obav ze špatné známky či z obav učitele i spolužáků. Největší počet respondentů, tedy 66 respondentů (38 %), *není* z této situace *nervózní*. Odpověď *většinou ne* zvolilo 33 respondentů (19 %). 28 respondentů (16 %) uvedlo, že se cítí *vždy* nervózně při hlasitém čtení jejich známky z testu. Odpověď *většinou ano* zvolilo 23 respondentů (14 %). Možnost *někdy ano, někdy ne* zvolilo nejmeně respondentů, konkrétně 22 (13 %).



**Graf č. 19: Čtení známek před třídou dle pohlaví (zdroj: vlastní výzkum)**

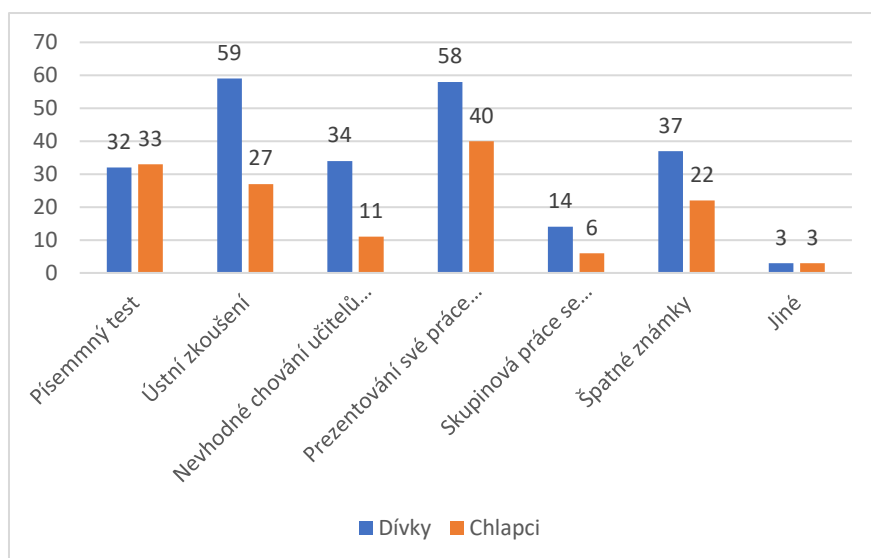
Podle pohlaví zvolilo 19 dívek (21 %) a 9 chlapců (11 %), že jsou *vždy* nervózní při hlasitém čtení jejich známky před třídou. Odpověď *většinou ano* zvolilo 17 dívek (19 %) a 6 chlapců (7 %). 14 dívek (16 %) a 8 chlapců (10 %) se cítí pouze *někdy* nervózně při čtení známky před třídou. Možnost *většinou ne* zvolilo 19 dívek (21 %) a 14 chlapců (17 %). Odpověď *ne* uvedlo nejvíce respondentů, tedy 21 dívek (23 %) a 45 chlapců (55 %).

### Otázka č. 9: V jaké situaci se cítíš nejvíc ve stresu?



**Graf č. 20: Nejintenzivnější stresové situace (zdroj: vlastní výzkum)**

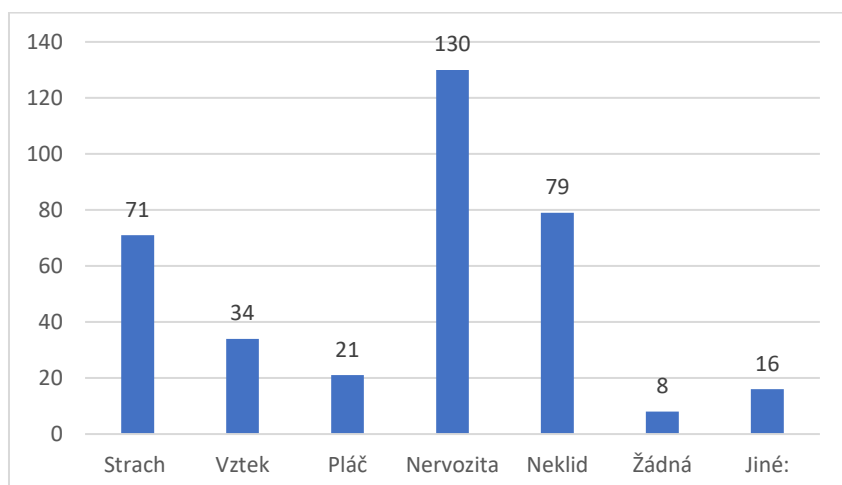
V této otázce mohli respondenti zvolit více možností, případně doplnit jinou možnost. Respondenti uvedli, že se nejvíce cítí ve stresu při *prezentování práce před třídou* (98). Druhou nejčastější odpovědí bylo *ústní zkoušení* (86). *Písemný test* získal 65 odpovědí. *Špatné známky* jsou dalším stresorem, který zvolilo 59 respondentů. Následně 45 odpovědí získalo *nevhodné chování učitelů*. Jedním z méně závažnějších stresorů se stala *skupinová práce se spolužáky, se kterými se respondent nekamarádí* (20). Respondenti taktéž uvedli i jiné stresové situace, než které byly dány v dotazníku (6). Jeden respondent uvedl, že se ve škole v *žádné* situaci necítí ve stresu. Další respondent zaznamenal, že se ve stresu cítí, avšak *netuší*, z jakého důvodu. Jeden respondent se také svěřil, že si na něj *učitelé více dovolují* z důvodu kamarádských vztahů s jeho rodiči a také se cítí ve stresu při *neúspěchu u učitele nebo v oblíbeném předmětu*. Dále respondenti uvedli: *pomlouvání* (1), *když píšu test a učitelka u mě stojí* (1), *reakce rodičů na špatnou známku* (1).



**Graf č. 21: Nejintenzivnější stresové situace dle pohlaví (zdroj: vlastní výzkum)**

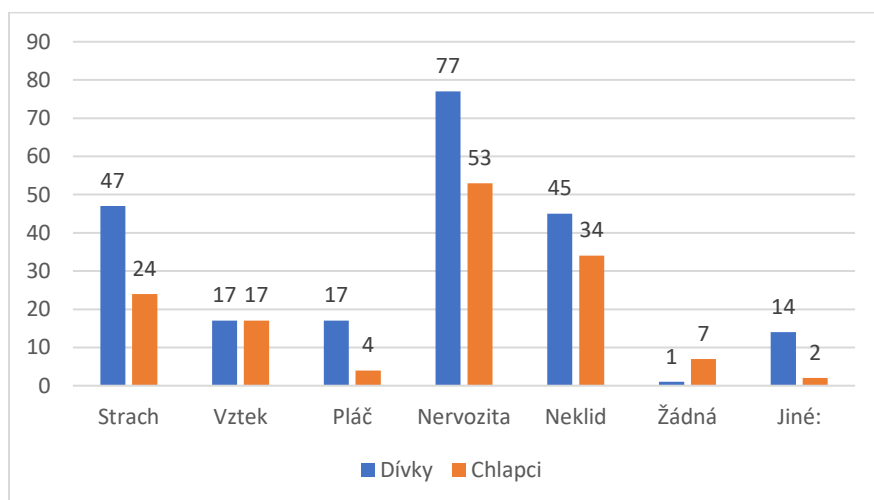
V této otázce mohli respondenti zvolit více možností, případně doplnit jinou možnost. Z hlediska pohlaví zvolilo 32 dívek a 33 chlapců, že se nejvíce cítí ve stresu z *písemného testu*. Možnost *ústní zkoušení* zvolilo 59 dívek a 27 chlapců. Pro 34 dívek a 11 chlapců je nejvíce stresující *nevhodné chování učitele*. 58 dívek a 40 chlapců uvedlo odpověď *prezentování práce před třídou*. Možnost *špatné známky* si zvolilo 37 dívek a 22 chlapců. Nejméně respondentů získala možnost *skupinová práce se spolužáky, se kterými se nekamarádím*, kterou zvolilo 14 dívek a 6 chlapců. 3 dívky a 3 chlapci rovněž uvedli i jiné stresové situace, než které byly dány v dotazníku. 1 dívka doplnila možnost *nevím z čeho, ale cítím se ve stresu*. Další dívka uvedla, že se cítí ve stresu, *když píše test a paní učitelka u ní stojí*. Následně se jedna dívka svěřila, že se cítí ve stresu *při neúspěchu u učitele nebo v oblíbeném předmětu*, také zaznamenala, že si na ní *učitelé více dovolují z důvodu kamarádských vztahů s jejími rodiči*. Jeden chlapec uvedl, že je pro něj stresující *reakce rodičů na špatnou známku*. Pro dalšího chlapce je stresující *pomlouvání*. Jeden chlapec *nepocituje stres v žádné situaci*.

### Otázka č. 10: Jaká je tvá okamžitá reakce na stres?



Graf č. 22: Okamžitá reakce na stres (zdroj: vlastní výzkum)

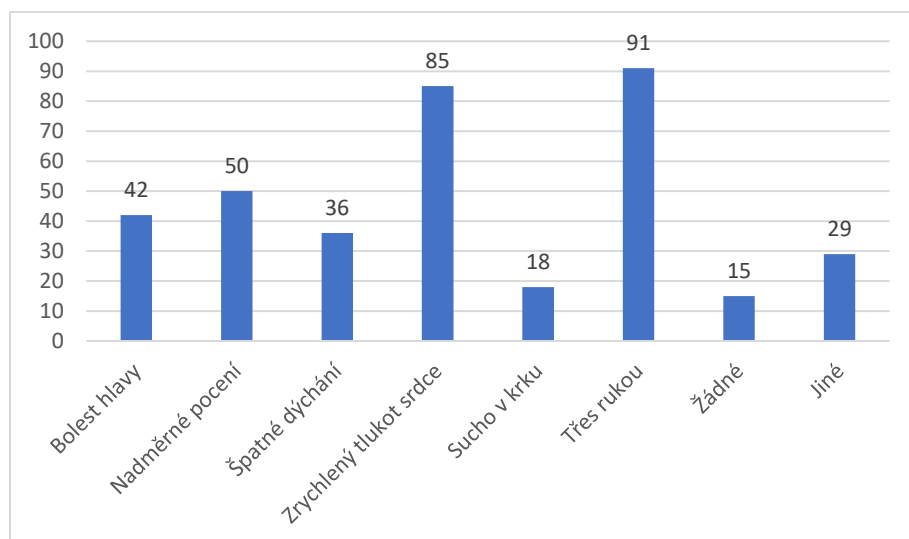
V této otázce mohli respondenti taktéž zvolit více možností, případně doplnit jinou možnost. Nejvíce respondentů pociťuje ve stresové situaci *nervozitu* (130). Následně 79 odpovědí získala možnost *neklid*. *Strach* při stresové situaci pociťuje 71 respondentů. Menší hodnoty připadaly vzteku (34) a pláči (21). 8 respondentů zaznamenalo, že při stresové situaci neprojevuje *žádnou* reakci. Respondenti taktéž uvedli i jiné reakce na stres, než které byly dány v dotazníku (16), konkrétně: *radost* (1), *rozškrabávání rukou* (1), *koukání z okna* (1), *únava* (3), *hlad a žízeň* (1), *nevolnost* (2), *panická ataka* (1), *pocit bezmoci* (1), *úzkost* (2), *třepání* (2), *chuť někoho zmlátit* (1).



Graf č. 23: Okamžitá reakce na stres dle pohlaví (zdroj: vlastní výzkum)

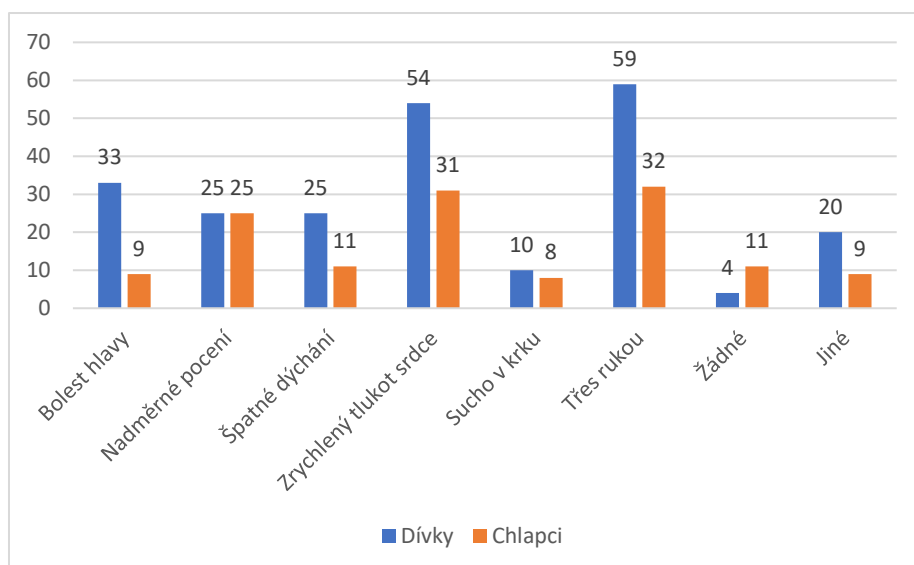
V této otázce mohli respondenti zvolit jednu či více možností, případně doplnit jinou možnost. Nejvíce odpovědí získala možnost *nervozita*, kterou zvolilo 77 dívek a 53 chlapců. 47 dívek a 24 chlapců pociťuje při stresové situaci *strach*. 17 dívek a 17 chlapců zvolilo možnost *vzteky*. Převaha dívek je zřetelná u odpovědi *pláč*, kterou zvolilo 17 dívek a jen 4 chlapci. Při stresové situaci pociťuje *neklid* 45 dívek a 34 chlapců. Pouze 1 dívka a 7 chlapců uvedli, že nepociťují *žádnou* reakci na stres. 14 dívek a 2 chlapci doplnili i jiné možnosti. 14 dívek uvedlo následující odpovědi: *rozškrabávání rukou* (1), *koukání z okna* (1), *únava* (3), *hlad a žízeň* (1), *nevolnost* (2), *panická ataka* (1), *pocit bezmoci* (1), *úzkost* (2), *třepání* (2). 2 chlapci doplnili možnost *radost* (1) a *chuť někoho zmlátit* (1).

**Otázka č. 11:** Jaké tělesné potíže se u tebe nejčastěji projevují během stresové situace?



**Graf č. 24:** Nejčastější tělesné potíže při stresu (zdroj: vlastní výzkum)

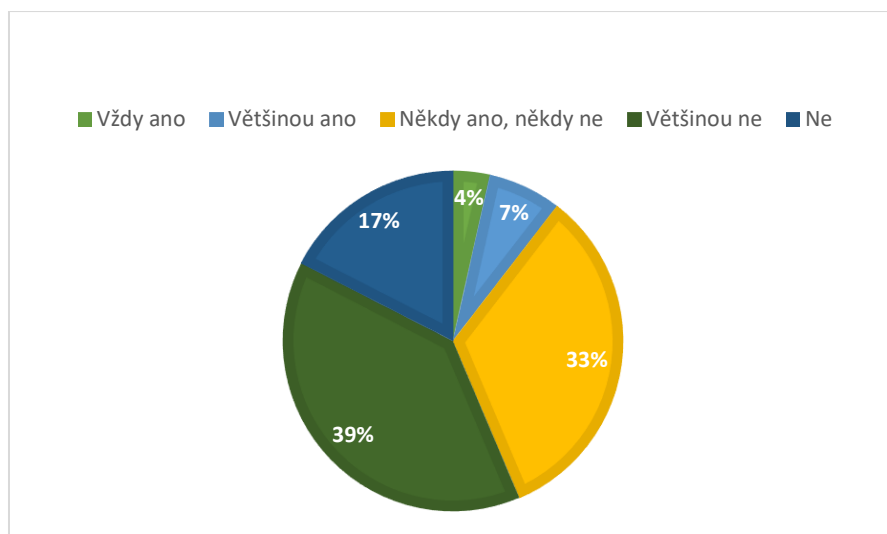
Tato otázka nabízela více možností i případné doplnění vyhovující možnosti. Nejvíce respondentů zažívá během stresové situace *třes rukou* (91). *Zrychlený tlukot srdce* se také umístil na předních příčkách (85). Často respondenti zvolili možnost *nadměrné pocení* (50) a *bolest hlavy* (42). Mezi méně časté odpovědi patří *špatné dýchání* (36) a *sucho v krku* (18). 15 respondentů uvedlo, že během stresové situace nepociťuje *žádné* tělesné obtíže. Respondenti rovněž uvedli i jiné tělesné obtíže (29), které jsou následující: *třes nohou* (6), *pocit na omdlení* (1), *klepání nohou* (2), *motýlci v břiše* (1), *padání vlasů* (1), *klepání těla* (1), *ADHD* (1), *potřeba na záchod* (2), *pocení rukou* (1), *motání hlavy* (1), *snížený cukr* (1), *nevolnost* (1), *rozmazané vidění* (1), *bolest břicha* (8), *potřeba zakouřit si* (1).



**Graf č. 25: Nejčastější tělesné potíže při stresu dle pohlaví (zdroj: vlastní výzkum)**

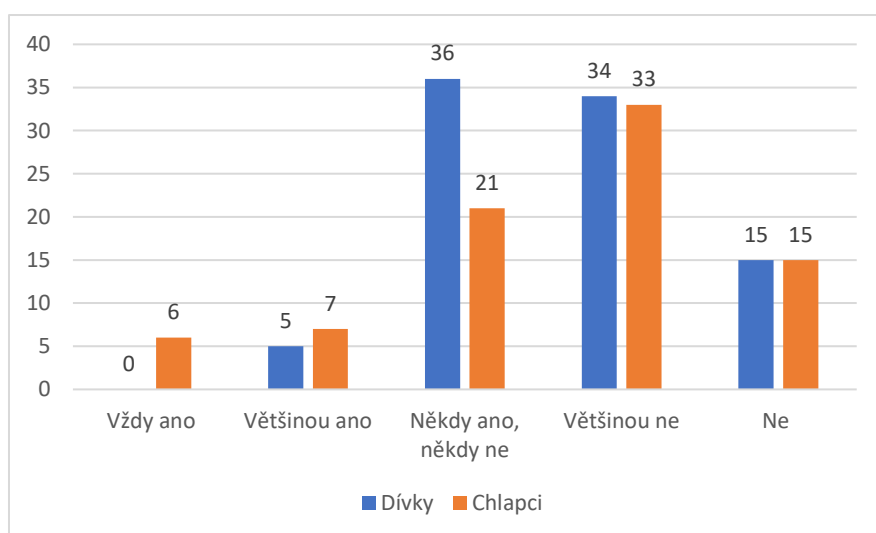
Tato otázka nabízela více možností i případné doplnění vyhovující možnosti. Dle pohlaví nejvíce odpovědi získala možnost *třes rukou*, kterou zvolilo 59 dívek a 32 chlapců. 54 dívek a 31 chlapců uvedlo možnost *zrychlený tlukot srdce*. Při stresové situaci trpí *bolestí hlavy* 33 dívek a 9 chlapců. Možnost *nadměrné pocení* zvolilo 25 dívek i 25 chlapců. Při stresové situaci pociťuje *špatné dýchání* 25 dívek a 11 chlapců. Odpověď *sucho v krku* uvedlo 10 dívek a 8 chlapců. *Žádné* tělesné potíže nevnímají 4 dívky a 11 chlapců. 20 dívek a 9 chlapců uvedlo také jiné možnosti. Dívky doplnily následující odpovědi: *bolest břicha* (6), *třes nohou* (4), *pocit na omdlení* (1), *padání vlasů* (1), *klepání těla* (1), *ADHD* (1), *motání hlavy* (1), *snížený cukr* (1), *motýlci v břiše* (1), *rozmazané vidění* (1), *klepání nohou* (2). 9 chlapců uvedlo následující potíže: *bolest břicha* (2), *potřeba na záchod* (2), *pocení rukou* (1), *třes nohou* (2), *nevolnost* (1), *potřeba zakouřit si* (1).

**Otázka č. 12:** Když odpovíš ve vyučování špatně na otázku, smějí se ti spolužáci?



**Graf č. 26: Reakce spolužáků** (zdroj: vlastní výzkum)

Tato otázka zjišťovala potenciální stresor ve třídním kolektivu, který může značit nepříznivé vztahy mezi spolužáky. Většina respondentů, konkrétně 67 respondentů (39 %) uvedla, že při nesprávném zodpovězení na otázku se *většinou* spolužáci *nesmějí*. Možnost *někdy ano, někdy ne* si zvolilo 57 respondentů (33 %) a odpověď *ne* uvedlo 30 respondentů (17 %). Nejmenší zastoupení mají odpovědi *většinou ano*, kterou zvolilo 12 respondentů (7 %) a *vždy ano* s počtem 6 respondentů (4 %).

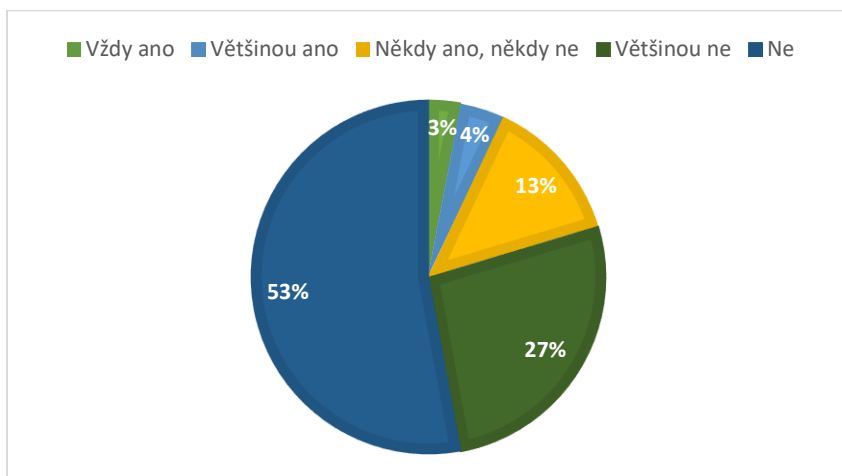


**Graf č. 27: Reakce spolužáků dle pohlaví** (zdroj: vlastní výzkum)

Dle pohlaví zvolilo 6 chlapců (7 %) možnost *vždy ano*, avšak žádná z dotazovaných dívek tuto možnost nezvolila. 5 dívek (5 %) a 7 chlapců (9 %) zvolilo možnost *většinou ano*.

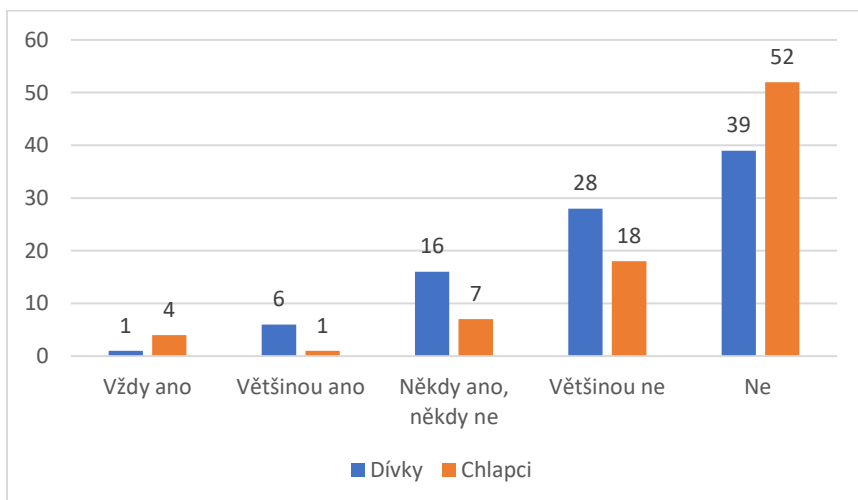
Odpověď *někdy ano, někdy ne* zvolilo 36 dívek (40 %) a 21 chlapců (26 %). 34 dívek (38 %) a 33 chlapců (40 %) usoudilo, že při nesprávném zodpovězení na otázku se spolužáci *většinou nesmějí*. 15 dívek (17 %) a 15 chlapců (18 %) uvedlo, že se jim spolužáci *nesmějí* při nesprávném zodpovězení otázky.

### Otázka č. 13: Bojíš se chodit do školy?



Graf č. 28: Strach ze školy (zdroj: vlastní výzkum)

Tato otázka měla zjistit, zda je škola pro žáky natolik stresujícím prostředím, že při chození do školy pociťují strach. 91 respondentů (53 %) se shoduje, že se do školy chodit *nebojí*. Odpověď *většinou ne* si zvolilo 46 respondentů (27 %). 23 respondentů (13 %) uvedlo, že v *některých situacích* se do školy bojí chodit a v některých ne. Možnost *většinou ano* zvolilo 7 respondentů (4 %). 5 respondentů (3 %) uvedlo, že do školy přicházejí *vždy* se strachem.

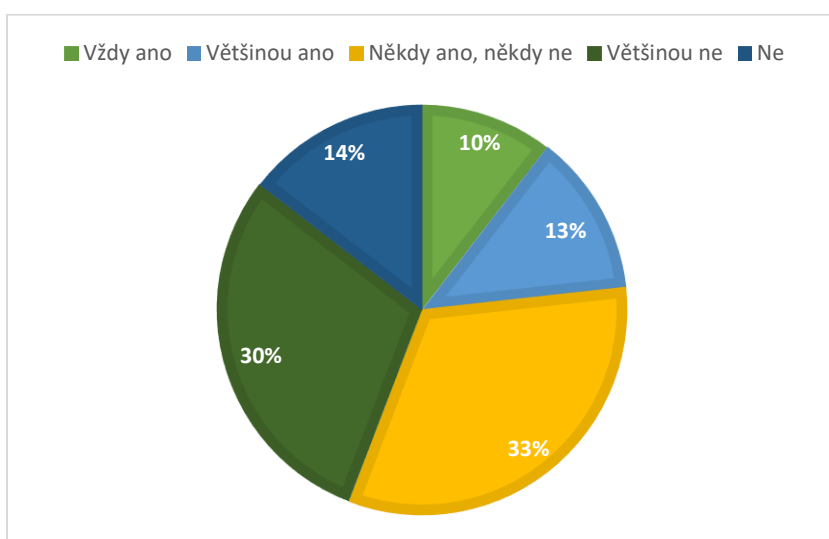


Graf č. 29: Strach ze školy dle pohlaví (zdroj: vlastní výzkum)



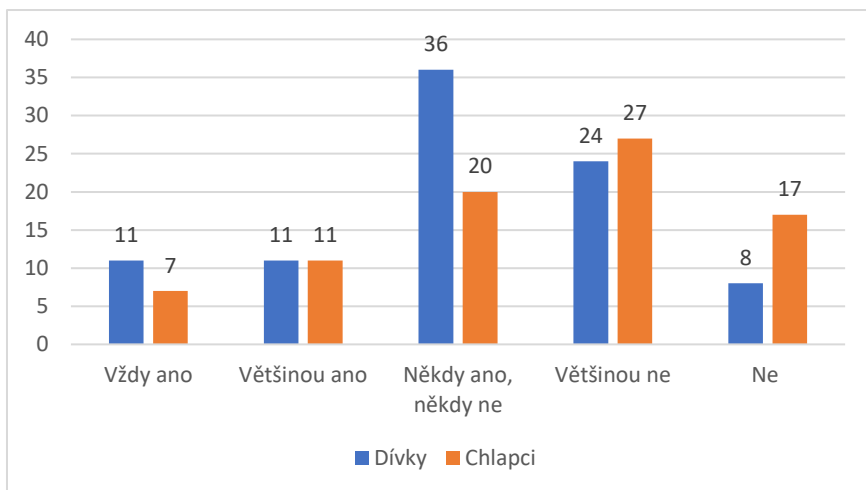
Dle pohlaví uvedlo možnost *ne* nejvíce respondentů, konkrétně 39 dívek (43 %) a 52 chlapců (63 %). Odpověď *většinou ne* zvolilo 28 dívek (31 %) a 18 chlapců (22 %). 1 dívka (1 %) a 4 chlapci (5 %) se *vždy* bojí chodit do školy. 6 dívek (7 %) a 1 chlapec (1 %) zvolili možnost *většinou ano*. 16 dívek (18 %) a 7 chlapců (9 %) se v *některých situacích* bojí chodit do školy.

**Otázka č. 14:** Ovlivňuje stres negativně tvé školní výsledky?



**Graf č. 30:** Vliv stresu na školní výsledky (zdroj: vlastní výzkum)

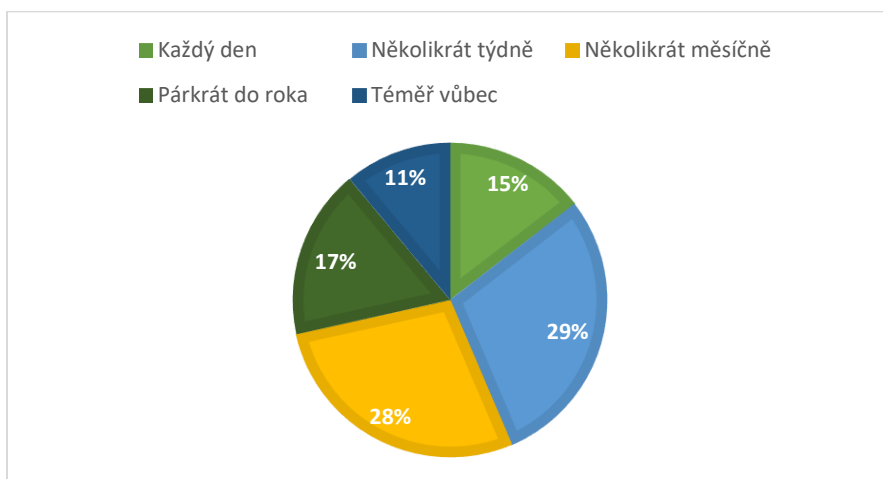
Tato otázka měla zjistit, zda má stres negativní vliv na školní výkonnost. Největší zastoupení měla odpověď *někdy ano, někdy ne* s počtem 56 respondentů (33 %). 51 respondentů (30 %) uvedlo, že ve *většině případů* stres *neovlivňuje* jejich školní výsledky. 25 respondentů (14 %) zvolilo možnost *ne* a 22 respondentů (13 %) zvolilo odpověď *většinou ano*. 18 respondentů (10 %) pociťuje, že působení stresu má *vždy* negativní vliv na jejich školní výsledky.



**Graf č. 31: Vliv stresu na školní výsledky dle pohlaví (zdroj: vlastní výzkum)**

Podle pohlaví 11 dívek (12 %) a 7 chlapců (9 %) označilo, že stres má *vždy* negativní dopad na školní výsledky. Oproti tomu 8 dívek (9 %) a 17 chlapců (21 %) uvedlo, že stresová situace *nemá* negativní dopad na školní výsledky. 11 dívek (12 %) a 11 (13 %) chlapců zvolilo možnost *většinou ano* a 36 dívek (40 %) a 20 chlapců (24 %) uvedlo *někdy ano, někdy ne*. Odpověď *většinou ne* zvolilo 24 dívek (27 %) a 27 chlapců (33 %).

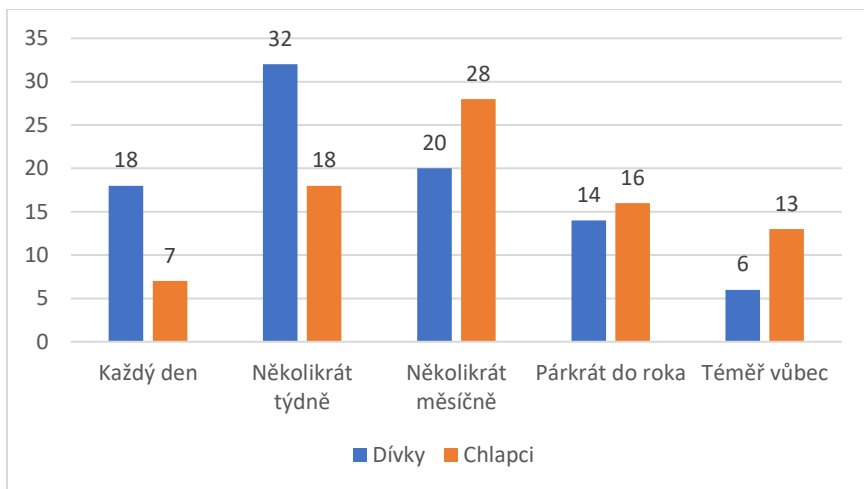
**Otázka č. 15: Jak často se cítíš ve stresu kvůli škole?**



**Graf č. 32: Míra školního stresu (zdroj: vlastní výzkum)**

Tato otázka měla zjistit míru působení školního stresu u respondentů. Nejvíce respondentů zvolilo možnost *několikrát týdně*, konkrétně 50 respondentů (29 %). Na druhém místě se umístila odpověď *několikrát měsíčně*, kterou zvolilo 48 respondentů (28 %). 25

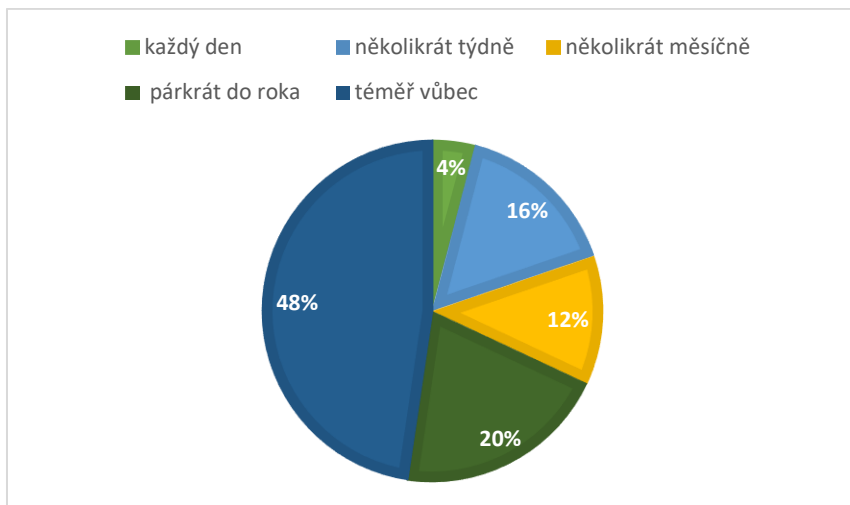
respondentů (15 %) pociťuje stres spojený se školou *každý den*. *Téměř vůbec* se necítí ve stresu kvůli škole 19 respondentů (11 %). Odpověď *párkrát do roka* zvolilo 30 respondentů (17 %).



**Graf č. 33: Míra školního stresu dle pohlaví (zdroj: vlastní výzkum)**

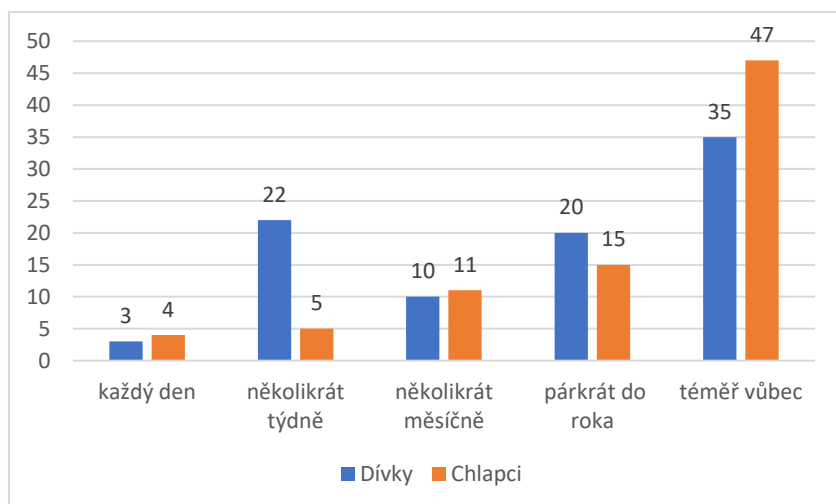
Podle pohlaví 18 dívek (20 %) a 7 chlapců (9 %) zažívá *každodenní* stres spojený se školou. Oproti tomu 6 dívek (7 %) a 13 chlapců (16 %) *téměř vůbec* nepociťuje školní stres. 32 dívek (36 %) a 18 chlapců (22 %) zažívá stres *několikrát týdně*. Odpověď *několikrát měsíčně* zvolilo 20 dívek (22 %) a 28 chlapců (34 %). 14 dívek (15 %) a 16 chlapců (19 %) uvedlo, že zažívají stres ze školy jen *párkrát do roka*.

**Otázka č. 16: Míváš problémy s usínáním kvůli strachu ze školy?**



**Graf č. 34: Potíže s usínáním (zdroj: vlastní výzkum)**

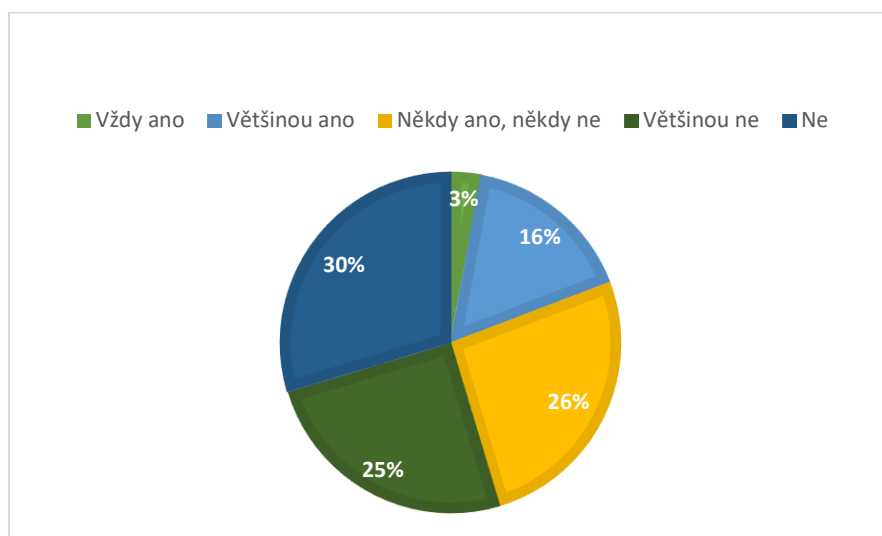
Tato otázka měla zjistit, zda se respondenti potýkají s problémy s usínáním v důsledku strachu ze školy. Nejvíce respondentů, tedy 82 respondentů (48 %), *téměř vůbec* nepocítuje obtíže s usínáním kvůli strachu ze školy. Možnost *párkrát do roka* zvolilo 35 respondentů (20 %). Pouze 7 respondentů (4 %) ovlivňuje strach ze školy natolik, že *každý den* trpí potížemi s usínáním. 21 respondentů (12 %) zvolilo možnost *několikrát měsíčně* a 27 respondentů (16 %) odpovědělo *několikrát týdně*.



**Graf č. 35: Potíže s usínáním dle pohlaví (zdroj: vlastní výzkum)**

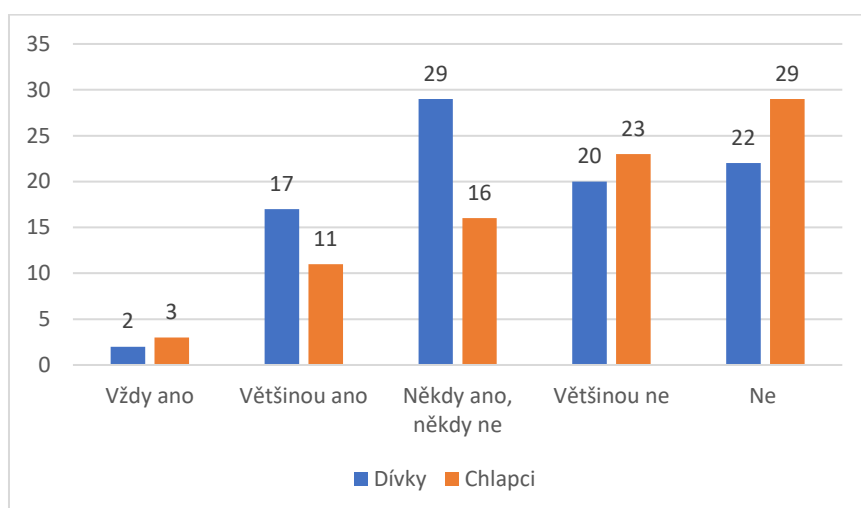
Nejvíce respondentů uvedlo, že *téměř vůbec* nepocítuje problémy s usínáním kvůli škole, a to 35 dívek (39 %) a 47 chlapců (57 %). 20 dívek (22 %) a 15 chlapců (18 %) zvolilo možnost *párkrát do roka*. *Několikrát měsíčně* trpí nespavostí kvůli obavám ze školy 10 dívek (11 %) a 11 chlapců (14 %). 22 dívek (25 %) a 5 chlapců (6 %) pocítuje problémy s usínáním *několikrát týdně*. *Každý den* se potýkají s nespavostí 3 dívky (3 %) a 4 chlapci (5 %).

### Otázka č. 17: Bojíš se projevit svůj názor ve skupinové práci?



Graf č. 36: Strach z vyjádření názorů (zdroj: vlastní výzkum)

Tato otázka je zaměřena na vztahy ve třídním kolektivu, tedy zda se respondenti ve třídě cítí bezpečně a nebojí se projevit svůj názor. Největší počet respondentů získala možnost *ne*, kterou uvedlo 51 respondentů (30 %). Odpověď *někdy ano, někdy ne* zvolilo 45 respondentů (26 %) a možnost *většinou ne* zvolilo 43 respondentů (25 %). 5 respondentů (3 %) mají *vždy* obavy projevit svůj názor ve skupinové práci. Odpověď *většinou ano* zvolilo 28 respondentů (16 %).

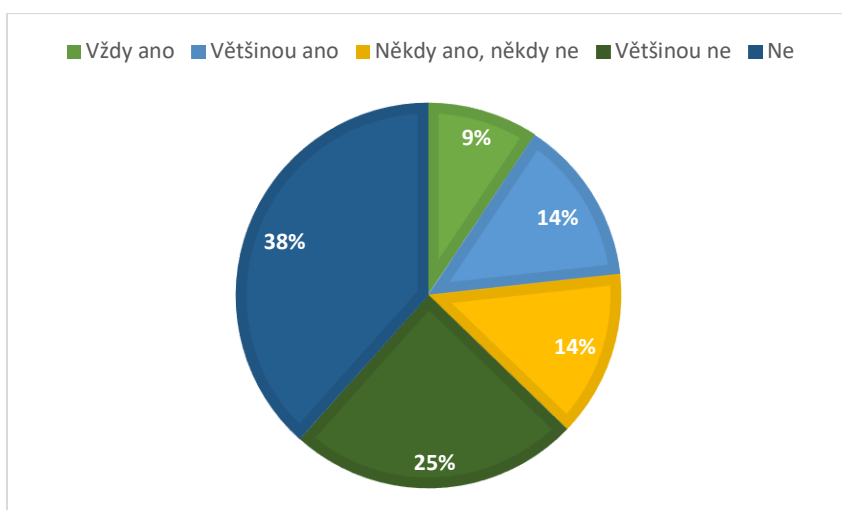


Graf č. 37: Strach z vyjádření názorů dle pohlaví (zdroj: vlastní výzkum)

Nejméně respondentů zvolilo možnost *vždy ano*, konkrétně 2 dívky (2 %) a 3 chlapci (4 %). Oproti tomu 22 dívek (25 %) a 29 chlapců (35 %) se *nebojí* projevit svůj názor ve skupinové práci. 29 dívek (32 %) a 16 chlapců (20 %) uvedlo možnost *někdy ano, někdy ne*. 20 dívek (22

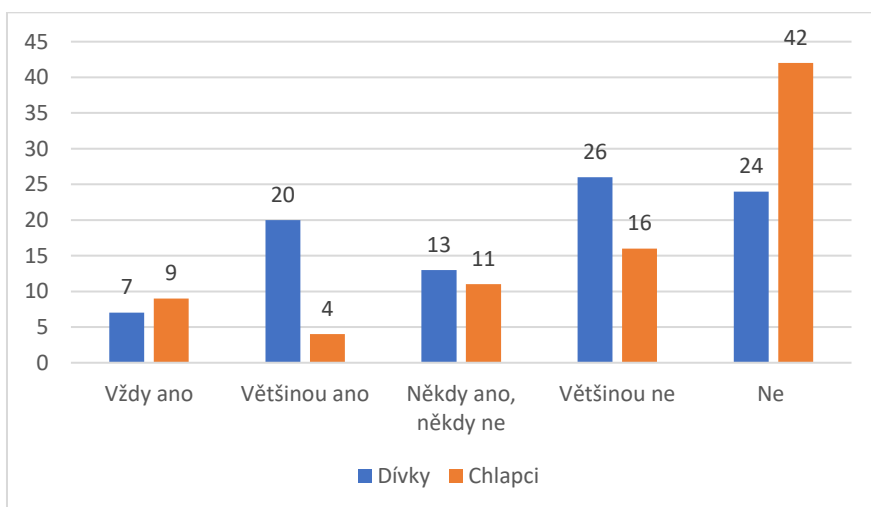
%) a 23 chlapců (28 %) do dotazníku zaznamenali, že se *většinou nebojí* projevit svůj názor. 17 z tázaných dívek (19 %) a 11 z tázaných chlapců (13 %) uvedlo možnost *většinou ano*.

**Otázka č. 18:** Míváš při stresu žaludeční potíže (průjem, nechutenství, nevolnost, bolesti břicha)?



**Graf č. 38:** Žaludeční potíže při stresu (zdroj: vlastní výzkum)

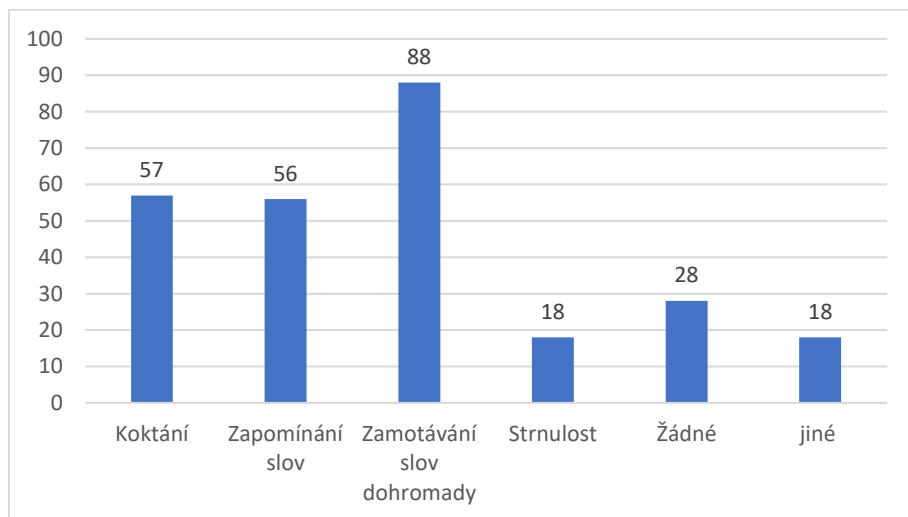
Tato otázka zjišťovala, zda respondenti pociťují žaludeční potíže během stresové situace. S převahou zvolilo 66 respondentů (38 %), že při stresové situaci *nepociťuje* žaludeční potíže. Možnost *většinou ne* zvolilo 42 respondentů (25 %). 24 respondentů (14 %) odpovědělo *někdy ano, někdy ne* a stejné množství respondentů, konkrétně 24 (14 %), uvedlo možnost *většinou ano*. 16 respondentů (9 %) *vždy* zažívá žaludeční obtíže při stresové situaci.



**Graf č. 39:** Žaludeční potíže při stresu dle pohlaví (zdroj: vlastní výzkum)

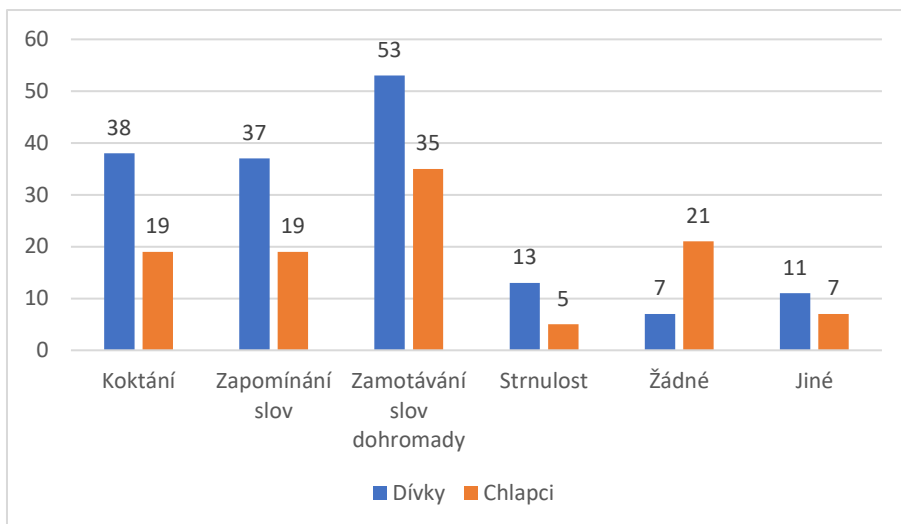
Podle pohlaví zvolilo 24 dívek (27 %) a 42 chlapců (51 %), že je při stresu *netrápí* žaludeční potíže. Oproti tomu 7 dívek (8 %) a 9 chlapců (11 %) při stresové situaci *vždy* pociťuje žaludeční obtíže. Odpověď *většinou ne* uvedlo 26 dívek (29 %) a 16 chlapců (20 %) a možnost *někdy ano, někdy ne* zvolilo 13 dívek (14 %) a 11 chlapců (13 %). 20 dívek (22 %) a 4 chlapci (5 %) zvolili odpověď *většinou ano*.

**Otázka č. 19:** Jaké potíže se u tebe nejčastěji projevují při prezentování práce před třídou?



**Graf č. 40:** Nejčastější potíže při prezentování (zdroj: vlastní výzkum)

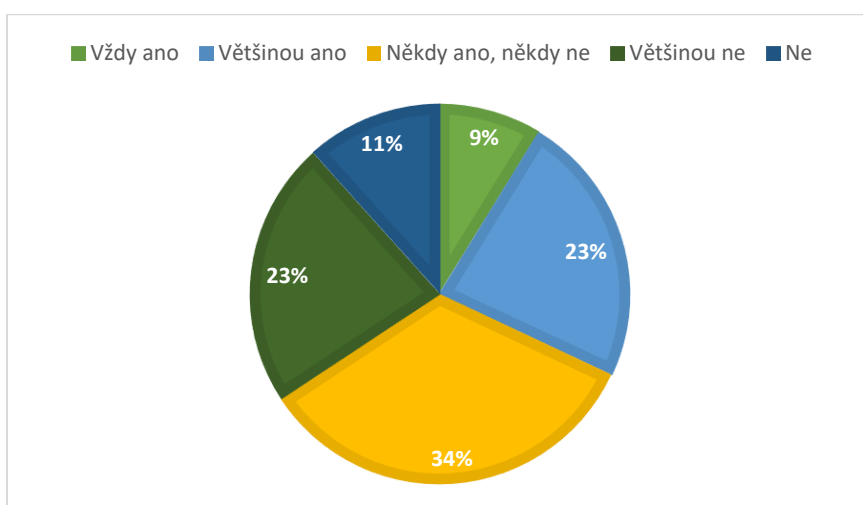
V této otázce mohli respondenti zvolit více možností, případně doplnit jinou možnost. Respondenti nejčastěji uvedli možnost *zamotávání slov dohromady* (88). Druhou nejčastější odpovědí bylo *kóktání* (57). Pouze o jednoho respondenta méně získala možnost *zapomínání slov* (56). 28 respondentů uvedlo, že při prezentování práce před třídou nepociťují *žádné* potíže. Následně 18 odpovědí získala *strnulost*. Respondenti taktéž uvedli i jiné obtíže, než které byly dány v dotazníku (18). Jeden respondent uvedl, že *netuší*, jaké potíže se u něj projevují. Dále se odpovědi opakovaly, a tudíž byly rozděleny do čtyř kategorií. První kategorie představuje potíže se čtením a mluvením, konkrétně respondenti uvedli: *rychlé čtení* (1), *rychlé mluvení* (2), *špatné a pomalé čtení* (1), *docházení slov* (1). Druhá kategorie pojednává o potížích s hlasem, konkrétně respondenti uvedli: *klepavý hlas* (1), *šišlání* (1), *změna hlasu* (1). Další kategorie zahrnuje tělesné potíže, konkrétně respondenti uvedli: *pocit na omdlení* (1), *pocení* (1), *klepání těla* (2), *třes* (2), *hýbání se* (1). V poslední kategorii jsou zařazeny ostatní potíže, konkrétně respondenti uvedli: *nesoustředěnost* (1), *vzteky* (1).



**Graf č. 41: Nejčastější potíže při prezentování dle pohlaví (zdroj: vlastní výzkum)**

V této otázce mohli respondenti zvolit více možností, případně doplnit jinou možnost. Dle pohlaví 53 dívek a 35 chlapců zvolilo možnost *zamotávání slov dohromady*. 37 dívek a 19 chlapců při prezentování pociťuje *zapomínání slov*. Možnost *koktání* uvedlo 38 dívek a 19 chlapců. 13 dívek a 5 chlapců pociťuje při prezentování práce před třídou *strnulost*. 7 dívek a 21 chlapců nepociťuje při prezentování *žádné* potíže. Následně doplnilo 11 dívek a 7 chlapců jinou možnost, než která byla uvedena v dotazníku. Dívky uvedly následující odpovědi: *rychlé mluvení* (2), *klepání těla* (2), *rychlé čtení* (1), *hýbání se* (1), *pocit na omdlení* (1), *klepavý hlas* (1), *třes* (2), *špatné a pomalé čtení* (1). Uvedené odpovědi chlapců jsou následující: *změna hlasu* (1), *šišláni* (1), *pocení* (1), *nesoustředěnost* (1), *vztek* (1), *docházení slov* (1). Jeden chlapec také uvedl, že *netuší*, jaké potíže se u něj při prezentování projevují.

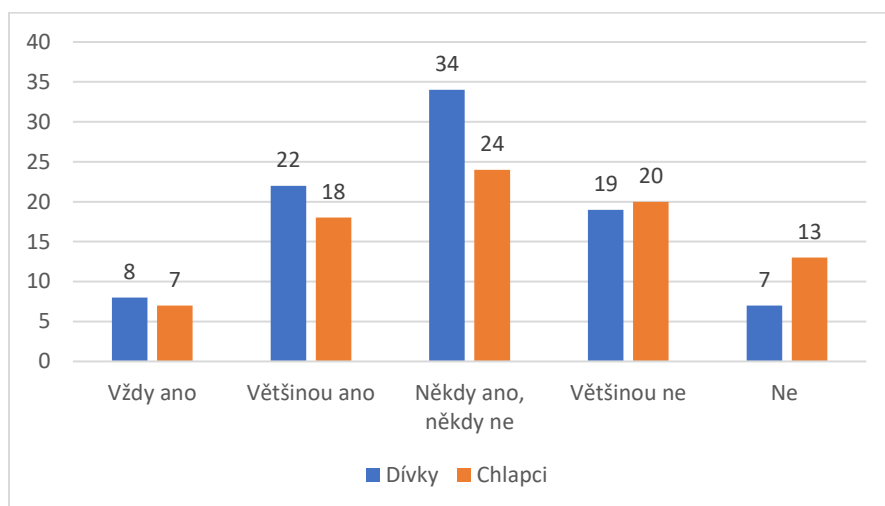
**Otázka č. 20: Ovlivňuje škola negativně tvou náladu?**



**Graf č. 42: Vliv školy na náladu (zdroj: vlastní výzkum)**



Tato otázka zjišťovala, zda se vliv školy negativně projevuje na náladě respondentů. Odpověď *někdy ano, někdy ne* získala 58 respondentů (34 %). Druhá nejvíce zvolená možnost je *většinou ano*, kterou uvedlo 40 respondentů (23 %). 15 respondentů (9 %) pociťuje *vždy* negativní náladu v důsledku školy. Možnost *ne* zvolilo 20 respondentů (11 %). 39 respondentů (23 %) uvedlo, že škola *většinou* negativně *neovlivňuje* jejich náladu.



**Graf č. 43: Vliv školy na náladu dle pohlaví (zdroj: vlastní výzkum)**

Dle pohlaví zvolilo nejvíce respondentů odpověď *někdy ano, někdy ne*, tedy 34 dívek (38 %) a 24 chlapců (29 %). U 8 dívek (9 %) a 7 chlapců (9 %) je nálada *vždy* negativně ovlivněna vlivem školy. Oproti tomu 7 dívek (8 %) a 13 chlapců (16 %) *nepociťuje* negativní vliv školy na jejich náladu. Odpověď *většinou ne* zvolilo z dotázaných respondentů 19 dívek (21 %) a 20 chlapců (24 %) a možnost *většinou ano* zvolilo 22 dívek (24 %) a 18 chlapců (22 %).

## Diskuse

Na úvod je důležité připomenout hlavní cíl bakalářské práce, kterým bylo zjistit působení stresu s ohledem na biologické, psychologické a sociální aspekty v životě žáka 2. stupně základní školy.

Výzkumného šetření, které bylo realizováno formou dotazníku, se zúčastnilo 172 žáků. Výzkum byl uskutečněn na dvou základních školách a zaměřoval se na žáky 2. stupně základních škol.

**Výzkumná otázka č. 1** zjišťovala, jaké stresory ve školním prostředí nejvíce působí na žáky 2. stupně základních škol. Na základě vyhodnocení výsledků, jak předkládá graf č. 20, mezi nejintenzivnější stresory žáci zařadili prezentování své práce před třídou (98), ústní zkoušení (86), písemný test (65) a špatné známky (59). Lze tedy říci, že pro žáky jsou nejvíce stresující situace, které pramení ze školního výkonu a klasifikace. Jiné výsledky jsou patrné ve výzkumu Binarové a kol. (2005), ve kterém bylo zjištěno, že pro žáky jsou nejvíce stresující situace, které se týkají vztahu učitel-žák.

**Výzkumná otázka č. 2** zjišťovala, jak často a v jaké intenzitě se setkávají žáci 2. stupně základních škol se školními stresovými situacemi. Z grafu č. 32 je patrné, že nejvíce žáků, konkrétně 50 žáků (29 %), zažívá stres *několikrát týdně*, dále *několikrát měsíčně* se potýká se stresem 48 žáků (28 %). Odpověď *párkrát do roka a téměř vůbec* zvolilo 30 (17 %) a 19 (11 %) žáků. *Každý den* pociťuje stres související se školou jen 25 žáků (15 %). Na základě dosažených výsledků je patrné, že pouze menší počet žáků pociťuje každodenní stres kvůli škole. Podobných výsledků dosáhla Schwemleinová (2011) ve své bakalářské práci s názvem *Typy stresů u žáků na druhém stupni základní školy*. V jejím výzkumu bylo zjištěno, že pouze 19 žáků (z celkového počtu 100) se potýká s každodenním stresem. S výzkumnou otázkou souvisí také graf č. 28, který zjišťuje, zda je školní prostředí pro žáky natolik stresující, že se bojí chodit do školy. Nicméně pouze 7 (4 %) a 5 žáků (3 %) uvedlo, že při chození do školy *většinou pociťují* nebo *vždy pociťují* strach. Z hlediska pohlaví dle grafu č. 29 *vždy pociťuje* strach 1 dívka (1 %) a 4 chlapci (5 %) a *většinou se bojí* chodit do školy 6 dívek (7 %) a 1 chlapec (1 %). Rozdílného výsledku bylo dosaženo ve výzkumném šetření Národního centra podpory zdraví v Praze z roku 1994. I přesto, že se jedná o výzkum z 20. století, přinesl hodnotné zjištění k dané problematice (Kopřiva, 1994). Z výzkumu vyplynulo, že až 61 % chlapců a 62 % dívek se bojí chodit do školy. Pozitivní výsledek, který předkládá graf č. 8, byl také zjištěn v souvislosti se záměrnou absencí z důvodu strachu z písemného testu, zkoušení nebo

prezentace. Jen 5 žáků (3 %) *zůstává většinou* doma ze strachu a pouze 2 žáci (1 %) *vždy zůstávají* doma v důsledku strachu.

**Výzkumná otázka č. 3** zjišťovala, jak se liší projevy stresu na psychickém zdraví žáků 2. stupně základních škol v závislosti na pohlaví. Na základě vyhodnocení dotazníku dle grafu č. 23 bylo zjištěno, že dívky pocítují ve vyšší míře *strach*, konkrétně 47 dívek (23 %) a 24 chlapců (17 %), také na stresové situace reagují *pláčem* častěji v porovnání s chlapci, konkrétně 17 dívek (8 %) a 4 chlapci (3 %). Avšak překvapivé výsledky byly zjištěny o pocitu *vzteku* během stresové situace, který zažívá 17 dívek (8 %) a 17 chlapců (12 %). Tento výsledek koresponduje s výzkumným šetřením Binarové a kol. (2005), ve kterém byla zjištěna vysoká míra hostility a agresivity ve stresové situaci u dívek (56 %) i u chlapců (57 %). S výzkumnou otázkou souvisí rovněž graf č. 43, který zjišťoval, zda má škola negativní vliv na náladu žáků. Z výsledků našeho výzkumu je patrné, že většina žáků, konkrétně 34 dívek (38 %) a 24 chlapců (29 %), pocítuje jen *v některých situacích* špatnou náladu kvůli škole. 7 dívek (8 %) a 13 chlapců (16 %) *nepocítuje* a 19 dívek (21 %) a 20 chlapců (24 %) *většinou nepocítuje* negativní vliv školy na jejich náladu. Naopak 22 dívek (24 %) a 18 chlapců (22 %) *většinou pocítuje* a 8 dívek (9 %) a 7 chlapců (9 %) *vždy pocítuje* špatnou náladu. Z těchto výsledků vyplývá, že má sice škola podíl na negativní náladě žáků, avšak většina se shoduje, že záleží na situaci. Problematikou stresu u žáků na základních školách se zabývali již ve 20. století. Přínosný se stal výzkum Národního centra podpory zdraví v Praze, který zjistil, že 58 % chlapců a 40 % dívek často pocítuje negativní vliv školy na jejich náladu (Kopřiva, 1994). Na základě této skutečnosti náš výzkum dosáhl pozitivnějších výsledků.

**Výzkumná otázka č. 4** zjišťovala nejčastější projevy stresu na fyzickém zdraví žáků 2. stupně základních škol. Výsledky výzkumu v grafu č. 24, uvádí, že nejvíce žáků pocítuje ve stresové situaci *třes rukou* (91) a *zrychlený tlukot srdce* (85). Z hlediska pohlaví dle grafu č. 25 tyto tělesné potíže měly také převahu, konkrétně *třes rukou* zvolilo 59 dívek a 32 chlapců a *zrychlený tlukot srdce* uvedlo 54 dívek a 31 chlapců. Obdobného výsledku dosáhly ve výzkumu, který se zaměřil na nejčastější příznaky stresu u dětí na základních školách v Tabrizu (Valizadeh, Farnam a Rahkar Farshi, 2012). Bylo zjištěno, že více jak polovina žáků pocítuje ve stresové situaci *zrychlený tlukot srdce*, konkrétně 458 žáků (55 %) z celkového počtu 839 žáků. S výzkumnou otázkou také souvisí graf č. 10, který zjišťoval, zda žáci pocítují únavu během vyučování, i když naspali dostatečný počet hodin. Po vyhodnocení bylo zjištěno, že 50 žáků (29 %) *většinou pocítuje* únavu a 36 žáků (21 %) uvedlo, že *vždy pocítuje* únavu, i když mají dostatek spánku. Z těchto výsledků je patrné, že polovina žáků *většinou pocítuje* nebo *vždy*

*pocituje* únavu během školního vyučování. Problematikou únavy v důsledku školní zátěže se zabýval Mlčák (1999), který ve svém výzkumu z roku 1996 zjistil, že 61-70 % žáků ve věku 9-12 let *pocituje* únavu během vyučování.

**Výzkumná otázka č. 5** zjišťovala, zda se vnímání učitelů jako stresového podnětu liší v závislosti na pohlaví žáků 2. stupně základních škol. Dle grafu č. 15 jen 21 dívek (23 %) *většinou nepocituje* a 7 dívek (8 %) *nepocituje*, že by učitelé přenášeli špatnou náladu na žáky. Naopak 25 chlapců (30 %) *většinou nepocituje* a 16 chlapců (20 %) *nepocituje* tuto situaci. Rovněž v grafu č. 21, který pojednával o nejvíce stresujících situacích, zvolilo jako největší stresor *nehodné chování učitelů* více dívek v porovnání s chlapci, konkrétně 34 dívek (14 %) a 11 chlapců (8 %). Z těchto výsledků je patrné, že vztah učitel-žák je pro dívky stresující ve vyšší míře. Výsledky našeho výzkumu korespondují s výzkumem Binarové a kol. (2005), ve kterém bylo zjištěno, že dívky 2. stupně základních škol, případně dívky nižšího stupně gymnázia, jsou více senzitivní ve vnímání stresových situací mezi učitelem a žákem.

**Výzkumná otázka č. 6** zjišťovala, v jaké míře představují spolužáci závažný stresor v životě žáků 2. stupně základních škol. Dle grafu č. 6 uvedlo 64 žáků (37 %), že se *většinou cítí dobře* a 38 žáků (22 %) se *vždy cítí dobře* ve svém kolektivu. Naopak 8 žáků (5 %) zvolilo, že se *většinou necítí dobře* a pouze 4 žáci (2 %) uvedli, že se *necítí dobře* ve svém třídním kolektivu. Z těchto výsledků je patrné, že mají žáci v kolektivu převážně kladné vztahy. S výzkumnou otázkou souvisí i graf č. 20, který zjišťoval, v jaké situaci se žáci cítí nejvíce ve stresu. Pouze 20 žáků uvedlo, že je pro ně stresující *skupinová práce se spolužáky*, se kterými se nekamarádí. Následně graf č. 26 zjišťoval, zda se spolužáci smějí v případě, že respondent odpoví špatně na otázku. Dle výsledků však většina žáků, tedy 67 žáků (39 %), uvedla, že při nesprávném zodpovězení otázky se *většinou spolužáci nesmějí* a 30 žáků (17 %) uvedlo, že se spolužáci *nesmějí*. Naopak nejméně respondentů uvedlo možnosti *většinou ano* a *vždy ano*, konkrétně 12 respondentů (7 %) a 6 respondentů (4 %). Z těchto výsledků je patrné, že pro většinu žáků nepředstavují spolužáci závažný stresor. Získané výsledky korespondují s výzkumem Binarové a kol. (2005), ve kterém žáci uvedli interpersonální vztahy mezi spolužáky jako nejméně stresující. Problematikou zátěžových situací, které souvisí se vztahy ve třídním kolektivu, se zabýval také výzkum Národního centra podpory zdraví v Praze (Kopřiva, 1994). Ve výzkumu bylo zjištěno, že 55 % chlapců a 62 % dívek se ve třídě bojí vyjádřit svůj názor. V porovnání s naším výzkumem dle grafu č. 37 uvedli 2 dívky (2 %) a 3 chlapci (4 %), že se *vždy bojí* projevít svůj názor a 17 dívek (19 %) a 11 chlapců (13 %) se *většinou bojí* vyjádřit svůj názor. Oproti tomu se 20 dívek (22 %) a 23 chlapců (28 %) *většinou*

*nebojí* a 22 dívek (25 %) a 29 chlapců (35 %) se *nebojí* projevit svůj názor. Náš výzkum, v porovnání s výzkumem Národního centra podpory zdraví v Praze, dosáhl pozitivnějších výsledků, tedy že více jak polovina žáků se *většinou nebojí* nebo *nebojí* projevit svůj názor.

**Výzkumná otázka č. 7** zjišťovala, jak ovlivňuje školní stres výkonnost žáků 2. stupně základních škol. Se školní výkonností se pojí školní prospěch, který je důležitou součástí vzdělání. Dle grafu č. 4 pouze pro 5 žáků (3 %) *není* školní prospěch *většinou důležitý* a pro 5 žáků (3 %) *není důležitý*. Z těchto výsledků vyplývá, že velká většina žáků vnímá školní prospěch za důležitý. Školní výkonnost může být ovlivněna různými faktory, například i schopností soustředit se při blížící se stresové situaci. Dle grafu č. 12 zvolilo 69 žáků (40 %), že se *většinou dokážou* soustředit a 31 respondentů (18 %) uvedlo, že se *vždy dokážou* soustředit na probíhající vyučovací hodinu, i když v následující vyučovací hodině píšou písemku. Tedy více jak polovina respondentů uvedla, že *se většinou dokáže* soustředit nebo *se vždy dokáže* soustředit při blížící se stresové situaci, konkrétně 69 žáků (40 %) a 31 žáků (18 %). V tomto případě tedy stres ve velké míře neovlivňuje koncentraci. V porovnání s výzkumem Mlčáka (1999), který byl realizován v roce 1996 a kterého se zúčastnilo 876 žáků ve věku 9-12 let, trápilo 51-60 % žáků snížená schopnost koncentrace. K výzkumné otázce se vztahuje rovněž graf č. 16, který zjišťoval, zda si žáci v důsledku stresu nemohou vzpomenout na správnou odpověď otázky. Z výsledků vyplývá, že 62 žáků (36 %) *většinou pociťuje* a 23 respondentů (13 %) *vždy pociťuje*, že si ve stresu nemohou vzpomenout na správnou odpověď otázky. Naopak odpověď *většinou ne* zvolilo 18 respondentů (11 %) a odpověď *ne* uvedlo pouze 7 respondentů (4 %). Z uvedených výsledků je tedy patrné, že problémy s pamětí zažívají žáci ve větší míře. S výzkumnou otázkou taktéž souvisí graf č. 30, který zjišťoval, zda stres negativně ovlivňuje školní výsledky. 51 respondentů (30 %) uvedlo, že ve *většině případů* stres *neovlivňuje* jejich školní výsledky. 25 respondentů (14 %) zvolilo možnost *ne*. Oproti tomu 22 respondentů (13 %) zvolilo odpověď *většinou ano* a 18 respondentů (10 %) pociťuje, že působení stresu má *vždy* negativní vliv na jejich školní výsledky. Z výsledků tedy vyplývá, že stres negativně ovlivňuje školní výsledky žáků jen v určité míře. Mikač (2009) ve své bakalářské práci s názvem *Řešení stresových situací u žáků ZŠ*, zjišťoval, zda se stres projevuje na školních výsledcích žáků 2. stupně základních škol. Došel k závěru, že stres negativně ovlivňuje školní prospěch žáků, avšak vzhledem k omezenému počtu žáků jeho výzkumu, nelze výsledky s naším výzkumným šetřením komplexně porovnat. Na závěr je tedy nutné podotknout, že na základě dosažených výsledků je patrné, že stres negativně ovlivňuje školní výkonnost, avšak pouze v určitých aspektech a v určité míře.

Pro výzkumné šetření byly stanoveny 3 hypotézy:

H1: Dívky pocít'ují školní stres častěji v porovnání s chlapci.

H0: Míra školního stresu není závislá na pohlaví.

HA: Míra školního stresu je závislá na pohlaví.

Hypotézu 1 na základě vyhodnocení dotazníku přijímáme. Dle grafu č. 33 zažívá 18 dívek (20 %) a 7 chlapců (9 %) *každodenní* stres spojený se školou. Oproti tomu 6 dívek (7 %) a 13 chlapců (16 %) *téměř vůbec* nepocít'uje školní stres. 32 dívek (36 %) a 18 chlapců (22 %) zažívá stres *několikrát týdně*. Odpověď *několikrát měsíčně* zvolilo 20 dívek (22 %) a 28 chlapců (34 %). 14 dívek (15 %) a 16 chlapců (19 %) uvedlo, že zažívají stres ze školy jen *párkrát do roka*. Z dosažených výsledků je patrné, že dívky pocít'ují školní stres častěji v porovnání s chlapci.

H2: Dívky pocít'ují skupinovou práci se spolužáky, se kterými se nekamarádí za více stresující v porovnání s chlapci.

H0: Míra stresu při skupinové práci se spolužáky, se kterými nejsou navázány kamarádské vztahy, není závislá na pohlaví.

HA: Míra stresu při skupinové práci se spolužáky, se kterými nejsou navázány kamarádské vztahy, je závislá na pohlaví.

Hypotézu 2 na základě vyhodnocení dotazníku přijímáme. Dle grafu č. 20, který zjišťoval, v jaké situaci se žáci cítí nejvíce ve stresu, uvedlo 14 dívek a 6 chlapců, za stresující situaci *skupinovou práci se spolužáky, se kterými nejsou navázány kamarádské vztahy*. Z dosaženého výsledků je patrné, že více dívek pocít'uje stres při skupinové práci se spolužáky.

H3: Při prezentování práce dívky vykazují vyšší míru obtíží v porovnání s chlapci.

H0: Míra obtíží při prezentování práce není závislá na pohlaví.

HA: Míra obtíží při prezentování práce je závislá na pohlaví.

Hypotézu 3 na základě vyhodnocení dotazníku přijímáme. Dle grafu č. 41 uvedlo 53 dívek a 35 chlapců možnost *zamotávání slov dohromady*, 37 dívek a 19 chlapců zvolilo

*zapomínání slov*. Možnost *koktání* uvedlo 38 dívek a 19 chlapců. 13 dívek a 5 chlapců pocit'uje při prezentování práce před třídou *strnulost*. 7 dívek a 21 chlapců nepocit'uje při prezentování žádné potíže. Z těchto výsledků je patrné, že míra obtíží při prezentování práce je závislá na pohlaví, tedy dívky vykazují vyšší míru obtíží v porovnání s chlapci.

## Závěr

Jak již bylo zmíněno, hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit působení stresu s ohledem na biologické, psychologické a sociální aspekty stresu v životě žáka 2. stupně základní školy. Poznatky v přehledu aktuálního stavu problematiky, které vycházely z odborné literatury, umožnily zpracování výsledků výzkumného šetření výzkumné studie.

Přehledová studie objasnila termín stres a osvětlila pojmy stresor a salutor. Dále popsala jednotlivé druhy stresu, obecný adaptační syndrom a příznaky a důsledky stresu v životě člověka. Následně se zaměřila na období staršího školního věku a na školní stres, včetně školních stresorů, školního prostředí a zátěžové situace ve školním prostředí. V neposlední řadě vyzdvihla důležitost sociálního prostředí ve škole. Na závěr poukázala na specifické příznaky a důsledky stresu pro období dospívání.

Výzkumná studie následně představila převážně pozitivní výsledky výzkumného šetření. Bylo zjištěno, že spolužáci nepředstavují jeden z největších zdrojů stresu, ba naopak v kolektivu panují převážně kladné vztahy. V souvislosti vztahu učitel-žák žáci vnímají tento interpersonální vztah za méně závažný stresor. Pozitivní zjištění se týkalo i důležitosti školního prospěchu, neboť velká část žáků vnímá školní prospěch za většinou či vždy zásadní. V kontextu školní výkonnosti jsme rovněž došli k závěru, že stres ve velké míře neovlivňuje koncentraci, a tudíž většina žáků nemá potíže se soustředěním při blížící se stresové situaci. Překvapivé byly i výsledky týkající se míry stresu, které zjistily, že pouze menší část žáků zažívá každodenní stres v důsledku školy. Převážná část žáků označila za nejvíce stresující podnět písemný test, ústní zkoušení a špatné známky. V této souvislosti je patrná spojitost, jelikož většina žáků vnímá právě školní úspěšnost za zásadní. Znepokojivé výsledky se týkaly pocitu únavy při vyučování. V tomto případě téměř polovina žáků uvedla, že většinou či vždy pocítuje únavu, i když si dopřála dostatečný spánek. Velká část studentů se také potýká se zapomnětlivostí při stresové situaci, která se projevuje omezenou schopností vzpomenout si na správnou odpověď otázky.

Na závěr bych chtěla podotknout, že zpracování této problematiky pro mě, jako pro budoucího pedagoga, bylo velice prospěšné. Také nesmíme opomenout, že je stres součástí vzdělávacího prostředí, a tudíž je důležité, aby pedagogové získali dostatečné povědomí o této problematice. Dobrá informovanost o stresu rovněž přispívá k prevenci a minimalizaci stresových situací ve školním prostředí.



## Souhrn

Bakalářská práce se zaměřuje na biologické a psychosociální aspekty stresu v životě žáka 2. stupně základní školy. Hlavním cílem je zjistit působení stresu s ohledem na biologické, psychologické a sociální aspekty v životě žáka 2. stupně základní školy. Bakalářská práce je rozdělena na přehledovou a výzkumnou studii. Přehledová studie obsahuje poznatky, které pojednávají o dané problematice. Výzkumná studie předkládá výsledky výzkumného šetření pomocí grafického znázornění a slovního komentáře. Pro výzkum byla zvolena kvantitativní metoda a ke sběru dat byl využit dotazník vlastní konstrukce. V diskusi jsou následně porovnány dosažené výsledky, které se vztahují k výzkumným otázkám, s výsledky jiných výzkumů zkoumající tuto problematiku.

Klíčová slova: stres, biologické aspekty stresu, psychosociální aspekty stresu, základní škola, žáci druhého stupně základní školy, školní zátěžová situace, školní stresory

## **Summary**

The bachelor's thesis focuses on the biological and psychosocial aspects of stress in a life of an upper primary school pupils. The main goal of the work is to find out the effects of stress with regard to biological, psychological and social aspects in the life of an upper primary school pupils. The bachelor's thesis is divided into an overview and a research study. An overview study contains knowledge that discusses the given issue. The research study presents the results of the research investigation using graphical representation and verbal commentary. For the research was chosen a quantitative method and a self-constructed questionnaire was used to collect data. In the discussion, the achieved results related to the research questions are compared with the results of other researches investigating this issue.

Key words: stress, biological aspects of stress, psychosocial aspects of stress, primary school, an upper primary school pupils, school stress situation, school stressors

## Seznam použité literatury

1. BARTUŇKOVÁ, S. 2010. *Stres a jeho mechanismy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1874-6.
2. BINAROVÁ, I. a kol. 2005. *Antropologický obraz populace moravských lokalit: psychosomatické studie*. Svazek 5, Výzkum vzájemného vztahu působení zátěžových situací a některých osobnostních charakteristik dětí a mládeže. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1148-2.
3. ČÁP, J. a J. MAREŠ. 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-807-3672-737.
4. DANIEL, J. 1984. *Psychická zátěž v laboratorních a terénních podmínkách*. Bratislava: Veda.
5. ĎURIČ, L. 1975. *Výkonnosť žiakov vo vyučovacom procese*. 2., přepracované vydání. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
6. FERIN, M., JEWELWICZ F. a M. WARREN. 1997. *Menstruační cyklus*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-350-2.
7. GREENBERG, M. 2019. *Jak lépe zvládat nepříjemné situace a konflikty: cesta k odolnější a vyrovnanější mysli*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2584-5.
8. HAVLÍNOVÁ, M. a kol. 1998. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-263-7.
9. CHRÁSKA, M. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
10. IRMIŠ, F. 1996. *Nauč se zvládat stres*. Praha: Alternativa. ISBN 80-859-9302-3.
11. JEDLIČKA, R. 2017. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0096-5.
12. JOSHI, V. 2007. *Stres a zdraví*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3672-119.
13. KOPŘIVA, P. 1994. Co prožívají a jak se chovají naši školáci: výsledky výzkumu. In *Ratolest: časopis na podporu zdraví v našich základních a mateřských školách*, 1994, č. 4. Praha: Národní centrum podpory zdraví. ISSN 1210-6216.
14. KOTULÁN, J. 1982. *Přehled školní hygieny pro pedagogy*. Brno: Rektorát Univerzity J.E. Purkyně.

15. KOUCKÁ, P. 2021. *Odolné dítě: výchova k psychické odolnosti, samostatnosti a vytrvalosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1842-5.
16. KROWATSCHEK, D a H. DOMSCH. 2007. *Do školy beze strachu: [jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků: rady pro rodiče dětí od 1. třídy do maturity]*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1767-5.
17. KŘIVOHLAVÝ, J. 2009. *Psychologie zdraví*. 3. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-568-4.
18. KYRIACOU, Ch. 2005. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-945-3.
19. LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
20. MARKHAM, U. 1996. *Pomáháme dětem zvládnout stres*. Praha: Talpress. ISBN 80-7197-020-4
21. MARTIN, M. a C. WALTMANOVÁ-GREENWOODOVÁ. 1997. *Jak řešit problémy dětí se školou: lexikon pro rodiče*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-125-8.
22. MLČÁK, Z. 1999. *Psychická zátěž u dětí základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-543-1.
23. NAKONEČNÝ, M. 2013. *Lexikon psychologie*. 2., podstatně rozšířené vydání. Praha: Vodnář. ISBN 978-80-7439-056-2.
24. OBEREIGNERŮ, R. a kol. 2017. *Sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5201-2.
25. PAULÍK, K. 2017. *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5646-2.
26. PROVAZNÍK, K., HAVLÍNOVÁ, M. a H. PROVAZNÍKOVÁ. 1998. Škola a školní zátěž. In PROVAZNÍK K. a kol. *Manuál prevence v lékařské praxi. VI., Prevence poruch zdraví dětí a mládeže*. Praha: Fortuna, str. 59-63. ISBN 80-7071-108-6.
27. PRŮCHA, J. 2017. *Moderní pedagogika*. 6., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.
28. SELIGMAN, M. E. P. 2013. *Naučený optimismus: jak změnit své myšlení a život*. Praha: Dobrovský. ISBN 978-80-7306-534-8.
29. SELYE, H. 2016. *Stres života*. Hodkovičky: Pragma. ISBN 978-80-7349-392-9.
30. SCHREIBER, V. 1992. *Lidský stres*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0458-0.

31. SZYMANSKÁ, T. 2015. Úzkostné poruchy, poruchy vyvolané stresem a somatoformní poruchy. In HOSÁK, L. a kol. *Psychiatrie a pedopsychiatrie*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, str. 241-277. ISBN 978-80-246-2998-8.
32. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upravené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2433-0.
33. ŠPITZ, J. a E. MALÁ. 1993. Psychosomatická problematika v dětském a dorostovém věku. In BAŠTECKÝ, J. a kol. *Psychosomatická medicína*. Praha: Grada, str. 288-295. ISBN 80-716-9031-7.
34. URBANOVSKÁ, E. 2010. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2561-0.
35. VÁGNEROVÁ, M. 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.
36. VÁGNEROVÁ, M. a L. LISÁ. 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 3., přepracované a doplněné vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.
37. ZIMBARDO, P. G., WEBER, A. L. a R. L. JOHNSON. 2003. *Psychology: core concepts*. 4th ed. New York: Allyn and Bacon. ISBN 0205356605.

## Seznam použitých internetových zdrojů

1. FRYČ, J. a kol. 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2024-03-01]. Dostupné na: [https://www.msmt.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf)
2. LEBRUN, M. 2016. Stress: beliefs, influences, and solutions. In LEBRUN, M. a E. MANN. *Surviving school stress: strategies for well-being in today's complex world* [online]. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, str. 1-75. [cit. 2024-03-01]. ISBN 9781475820492. Dostupné na: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=nlebk&AN=1442929&authtype=shib&lang=cs&site=eds-live&scope=site&authtype=shib&custid=s7108593>
3. MIKAČ, D. 2009. *Řešení stresových situací u žáků ZŠ: bakalářská práce* [online]. Brno: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 52 s. [cit. 2024-04-12]. Vedoucí bakalářské práce: Irena Ocetková. Dostupné na: [https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/10054/mika%C4%8D\\_2009\\_bp.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/10054/mika%C4%8D_2009_bp.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
4. PLEVOVÁ, I. a E. URBANOVSKÁ. 2007. Subjektivní důležitost jako faktor ovlivňující hodnocení životních situací. *e-Pedagogium* [online]. vol. 7, iss. 4, p. 18-33 [cit. 2024-04-02]. Dostupné na: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2007/04/02.pdf>
5. SCHWEMLEINOVÁ, S. 2011. *Typy stresů u žáků na druhém stupni základní školy: bakalářská práce* [online]. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 62 s. [cit. 2024-04-12]. Vedoucí bakalářské práce: Rudolf Kohoutek. Dostupné na: [https://is.muni.cz/th/jcj3s/Bakalarska\\_prace\\_Schwemleinova\\_Simona\\_178916.pdf](https://is.muni.cz/th/jcj3s/Bakalarska_prace_Schwemleinova_Simona_178916.pdf)
6. VALIZADEH, L., FARNAM, A., a M. RAHKAR FARSHI. 2012. Investigation of Stress Symptoms among Primary School Children. *Journal of caring sciences* [online]. 1(1), 25–30 [cit. 2024-04-12]. Dostupné na: <https://doi.org/10.5681/jcs.2012.004>

## **Seznam obrázků**

Obrázek č. 1 – Model školního stresu (Kyriacou, 2005, str. 87)

## Seznam grafů

Graf č. 1 – Pohlaví respondentů

Graf č. 2 – Školní třída respondentů

Graf č. 3 – Věk respondentů

Graf č. 4 – Důležitost prospěchu

Graf č. 5 – Důležitost prospěchu dle pohlaví

Graf č. 6 – Spokojenost ve třídním kolektivu

Graf č. 7 – Spokojenost ve třídním kolektivu dle pohlaví

Graf č. 8 – Záměrná absence

Graf č. 9 – Záměrná absence dle pohlaví

Graf č. 10 – Únava během školní výuky

Graf č. 11 – Únava během školní výuky dle pohlaví

Graf č. 12 – Soustředěnost při blížící se stresové situaci

Graf č. 13 – Soustředěnost při blížící se stresové situaci dle pohlaví

Graf č. 14 – Nevhodné chování učitelů k žákům

Graf č. 15 – Nevhodné chování učitelů k žákům dle pohlaví

Graf č. 16 – Zapomnětlivost ve stresové situaci

Graf č. 17 – Zapomnětlivost ve stresové situaci dle pohlaví

Graf č. 18 – Čtení známek před třídou

Graf č. 19 – Čtení známek před třídou dle pohlaví

Graf č. 20 – Nejintenzivnější stresové situace

Graf č. 21 – Nejintenzivnější stresové situace dle pohlaví

Graf č. 22 – Okamžitá reakce na stres

Graf č. 23 – Okamžitá reakce na stres dle pohlaví

Graf č. 24 – Nejčastější tělesné potíže při stresu

Graf č. 25 – Nejčastější tělesné potíže při stresu dle pohlaví

Graf č. 26 – Reakce spolužáků

Graf č. 27 – Reakce spolužáků dle pohlaví

Graf č. 28 – Strach ze školy

Graf č. 29 – Strach ze školy dle pohlaví



- Graf č. 30 – Vliv stresu na školní výsledky
- Graf č. 31 – Vliv stresu na školní výsledky dle pohlaví
- Graf č. 32 – Míra školního stresu
- Graf č. 33 – Míra školního stresu dle pohlaví
- Graf č. 34 – Potíže s usínáním
- Graf č. 35 – Potíže s usínáním dle pohlaví
- Graf č. 36 – Strach z vyjádření názorů
- Graf č. 37 – Strach z vyjádření názorů dle pohlaví
- Graf č. 38 – Žaludeční potíže při stresu
- Graf č. 39 – Žaludeční potíže při stresu dle pohlaví
- Graf č. 40 – Nejčastější potíže při prezentování
- Graf č. 41 – Nejčastější potíže při prezentování dle pohlaví
- Graf č. 42 – Vliv školy na náladu
- Graf č. 43 – Vliv školy na náladu dle pohlaví

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 – Dotazník pro žáky 2. stupně základních škol

# **Příloha č. 1 - Dotazník pro žáky 2. stupně základních škol**

Milé zákyně, milí žáci,

jmenuji se Aneta Wetterová a jsem studentkou 3. ročníku bakalářského studia Univerzity Palackého v Olomouci, konkrétně studuji obor Výchova ke zdraví a Český jazyk a literaturu. Chtěla bych Vás poprosit o vyplnění mého dotazníku, který bude součástí mé bakalářské práce. Dotazník je anonymní a je určen pouze pro výzkum mé bakalářské práce. Velice děkuji za Vaši upřímnost a spolupráci.

## **1. Je pro tebe tvůj školní prospěch důležitý? (Vyber jednu odpověď)**

- a) Vždy ano
- b) Většinou ano
- c) Někdy ano, někdy ne
- d) Většinou ne
- e) Ne

## **2. Cítíš se dobře ve tvém třídním kolektivu? (Vyber jednu odpověď)**

- a) Vždy ano
- b) Většinou ano
- c) Někdy ano, někdy ne
- d) Většinou ne
- e) Ne

## **3. Zůstal/a jsi někdy záměrně doma kvůli strachu z písemného testu, zkoušení nebo prezentace? (Vyber jednu odpověď)**

- a) Vždy ano
- b) Většinou ano
- c) Někdy ano, někdy ne
- d) Většinou ne
- e) Ne

## **4. Všimáš si na sobě během školní výuky pocitu únavy, i když si předešlou noc naspal/a dostatek hodin? (Vyber jednu odpověď)**

- a) Vždy ano
- b) Většinou ano
- c) Někdy ano, někdy ne

- d) Většinou ne
- e) Ne

**5. Dokážeš se soustředit na probíhající vyučovací hodinu, i když další vyučovací hodinu píšeš písemku? (Vyber jednu odpověď)**

- a) Vždy ano
- b) Většinou ano
- c) Někdy ano, někdy ne
- d) Většinou ne
- e) Ne

**6. Když mají učitelé špatnou náladu, vylívají si zlost na tebe a tvé spolužáky? (Vyber jednu odpověď)**

- a) Vždy ano
- b) Většinou ano
- c) Někdy ano, někdy ne
- d) Většinou ne
- e) Ne

**7. Stalo se ti, že sis ze stresu během testu nemohl vzpomenout na správnou odpověď otázky, na kterou ses ale učil/a? (Vyber jednu odpověď)**

- a) Vždy ano
- b) Většinou ano
- c) Někdy ano, někdy ne
- d) Většinou ne
- e) Ne

**8. Jsi nervózní, když učitelé čtou nahlas před třídou tvoji známku z testu? (Vyber jednu odpověď)**

- a) Vždy ano
- b) Většinou ano
- c) Někdy ano, někdy ne
- d) Většinou ne
- e) Ne

**9. V jaké situaci se cítíš nejvíce ve stresu? (Vyberte jednu nebo více odpovědí)**

- a) Písemný test
- b) Ústní zkoušení
- c) Nevhodné chování učitelů (například křičení, zesměšňování, ponižování)
- d) Prezentování své práce před třídou

- e) Skupinová práce se spolužáky, se kterými se nekamarádím
- f) Špatné známky
- g) Jiné: \_\_\_\_\_

**10. Jaká je tvá okamžitá reakce na stres? (Vyberte jednu nebo více odpovědí)**

- a) Strach
- b) Vztek
- c) Pláč
- d) Nervozita
- e) Neklid
- f) Žádná
- g) Jiné: \_\_\_\_\_

**11. Jaké tělesné potíže se u tebe nejčastěji projevují během stresové situace? (Vyberte jednu nebo více odpovědí)**

- a) Bolest hlavy
- b) Nadměrné pocení
- c) Špatné dýchání
- d) Zrychlený tlukot srdce
- e) Sucho v krku
- f) Třes rukou
- g) Žádné
- h) Jiné: \_\_\_\_\_

**12. Když odpovíš ve vyučování špatně na otázku, smějí se ti spolužáci? (Vyber jednu odpověď)**

- a) Vždy ano
- b) Většinou ano
- c) Někdy ano, někdy ne
- d) Většinou ne
- e) Ne

**13. Bojíš se chodit do školy? (Vyber jednu odpověď)**

- a) Vždy ano
- b) Většinou ano
- c) Někdy ano, někdy ne
- d) Většinou ne
- e) Ne

**14. Ovlivňuje stres negativně tvé školní výsledky? (Vyber jednu odpověď)**

- a) Vždy ano
- b) Většinou ano
- c) Někdy ano, někdy ne
- d) Většinou ne
- e) Ne

**15. Jak často se cítíš ve stresu kvůli škole? (Vyber jednu odpověď)**

- a) Každý den
- b) Několikrát týdně
- c) Několikrát měsíčně
- d) Párkrát do roka
- e) Téměř vůbec

**16. Míváš problémy s usínáním kvůli strachu ze školy? (Vyber jednu odpověď)**

- a) Každý den
- b) Několikrát týdně
- c) Několikrát měsíčně
- d) Párkrát do roka
- e) Téměř vůbec

**17. Bojíš se projevit svůj názor ve skupinové práci? (Vyber jednu odpověď)**

- a) Vždy ano
- b) Většinou ano
- c) Někdy ano, někdy ne
- d) Většinou ne
- e) Ne

**18. Míváš při stresu žaludeční potíže (průjem, nechutenství, nevolnost, bolesti břicha)? (Vyber jednu odpověď)**

- a) Vždy ano
- b) Většinou ano
- c) Někdy ano, někdy ne
- d) Většinou ne
- e) Ne

**19. Jaké potíže se u tebe nejčastěji projevují při prezentování práce před třídou? (Vyberte jednu nebo více odpovědí)**

- a) Kóktání
- b) Zapomínání slov
- c) Zamotávání slov dohromady
- d) Strnulost
- e) Žádne
- f) Jiné: \_\_\_\_\_

**20. Ovlivňuje škola negativně tvou náladu?**

- a) Vždy ano
- b) Většinou ano
- c) Někdy ano, někdy ne
- d) Většinou ne
- e) Ne

**21. Pohlaví:**

- a) Chlapec
- b) Dívka

**22. Třída, do které nyní chodíš:**

- a) 6. třída
- b) 7. třída
- c) 8. třída
- d) 9. třída

**23. Dopln Tvůj věk: \_\_\_\_\_ let**