

Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra celoživotního vzdělávání a podpory studia



Stres a zátěžové situace ve školství

Bakalářská práce

Autor: Ladislava Mirošová Partajová

Vedoucí práce: PhDr. Lucie Smékalová, Ph.D. et Ph.D.

2018

Místo pro zadávací list

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma:

Stres a zátěžové situace ve školství

vypracovala samostatně a citovala jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použila a které jsem rovněž uvedla na konci práce v seznamu použitých zdrojů.

Jsem si vědoma, že na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č.121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o použití tohoto díla.

Jsem si vědoma, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím s jejím zveřejněním dle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Jsem si vědoma, že moje bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitní databázi a bude veřejně přístupná k nahlédnutí.

Svým podpisem rovněž prohlašuji, že elektronická verze práce je totožná s verzí tištěnou.

.....

V Praze dne 28. 2. 2018

Poděkování

Chtěla bych poděkovat paní PhDr. Lucii Smékalové, Ph.D. et Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, za veškeré cenné rady a metodické vedení.

Dále bych ráda poděkovala svému manželovi Petrovi Mirošovi, za jeho morální podporu a pomoc při celé době mého studia.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá stresem a zátěžovými situacemi ve školství. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části poukazuji na působení stresu na žáky a jejich příčiny a důsledky. Nejprve popisuji, co to vlastně stres je, jaký je rozdíl mezi stresem a zátěžovou situací. Dále popisuji příčiny neboli stresory. Zdrojem příčin stresu může být nejen školní prostředí, ale i jiné, např. rodinné, zájmové, kolektivní. Stres nemusí být jen záporný, ale i kladný. Stres může přicházet, ale i odcházet, podle toho jak se mladý člověk vyvíjí. Důležité je, jak kdo stresové situace zvládá, někdo se jim vyhýbá, někdo je řeší. Způsob vypořádání se se stresem je důležitý, určitě tomu napomáhá aktivní využití volného času. Velmi významnou roli pro zvládnutí stresové zátěže žáků má dobrý pedagog.

Praktická část je tvořena dotazníkem, který sbírá informace od respondentů 2. a 3. ročníků střední školy. Cílem dotazníku je zjistit, co žákům způsobuje stres a jak se s ním vypořádávají. Analýza jednotlivých otázek je znázorněna graficky. Výsledky tohoto průzkumu jsou zajímavé, a mnohdy nečekané.

Klíčová slova

stres, zátěž, nároky, školní stres, stresor, zdroje stresu, sebevědomí.

Abstract

The bachelor thesis concerns with stress and stressful situations in the educational system. The thesis is divided into the theoretical and practical part. The theoretical part refers to the effects of stress on pupils and their causes and consequences. Firstly I define the meaning of stress, the difference between stress and stressful situation. I also describe causes alias stressors. The source of stress can be not only the school environment but also others, e.g. family, interest or collective environment. Stress can be divided into both negative as well as positive. Depending on a young person's development stress may come but also go. The important fact is how one is able to handle the stressful situations; someone avoids them whereas someone addresses them. The way of dealing with stress is relevant; active use of free time is certainly helpful. A good educator has a very important role to play in dealing with stressful strain of pupils.

The practical part consists of a questionnaire which collects information from respondents of the 2nd and 3rd years of a secondary school. The aim of the questionnaire is to find out the causes of stress and how they deal with them. Analysis of the individual questions is illustrated graphically. The results of this survey are interesting and often unexpected.

Keywords

stress, load, claims, school stress, stressor, sources of stress, self-confidence.

OBSAH

ÚVOD	10
1 Cíl a metodika	11
2 Definice základních pojmů.....	12
2.1 Termín stres.....	12
2.2 Zátěžová situace	12
2.3 Školní zátěž	13
3 Stresory.....	15
4 Příčiny stresu ve škole.....	16
4.1 Stresory přítomné ve školním prostředí	16
4.1.1 Motivace jako příčina.....	16
4.1.2 Hodnocení jako příčina	18
4.1.3 Školní neúspěch jako příčina.....	19
4.1.4 Interpersonální vztahy jako příčina	20
4.1.5 Postavení v kolektivu jako příčina	20
4.1.6 Vztah k vlastní osobě jako příčina	20
5 Zvládání stresu	22
5.1 Styl zvládání stresu.....	22
5.2 Strategie zvládání stresu.....	23
5.3 Vnímání a hodnocení zátěže ze strany žáka.....	26
5.4 Faktory, jež mají kladný vliv na zvládání zátěže	27
6 Dotazník	28
6.1 Dotazník jako metoda sběru dat	28
6.2 Design praktického šetření	28
6.3 Cíl průzkumného šetření	29
6.4 Charakteristika respondentů	29
6.5 Popis analýza a interpretace dat	31
6.6 Zhodnocení průzkumu šetření.....	48

ZÁVĚR.....	50
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	51
SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK	53
SEZNAM POUŽITÝCH GRAFŮ	54
SEZNAM PŘÍLOH.....	55
PŘÍLOHY.....	

ÚVOD

Život dnešní doby se stal do jisté míry synonymem stresu. Zátěži je člověk vystavován dennodenně nejen v rámci profesního, ale i osobního života. Stres pak má často negativní dopad jednak na fyzickou výkonnost, kdy je tento často doprovázen například bolestí hlavy, nespavostí, nebo nechutenstvím, a zároveň má stres samozřejmě neméně významný negativní dopad na psychiku člověka. Mimo negativní dopady je však nutno také zmínit, že stres má také dopady pozitivní, například dočasné zvýšení produktivity, nebo samotná skutečnost, že v těle člověka se v rámci stresu produkuje adrenalin a další hormony, mimo jiné kortizol, které následně jedince nutí vydávat své maximum. O tom, zda je stres spíše pozitivní, nebo negativní, se dlouhodobě diskutuje mezi odbornou i laickou veřejností.

Stresu jsou vystavováni čím dál častěji, a především v čím dál větší míře, také děti. Na ně jsou kladeny nároky ze strany rodičů, ale stejně tak jsou po nich vyžadovány výsledky jednak v prostředí zájmových aktivit, jednak také v rámci školního prostředí. Pravděpodobně nebude překvapením, že děti jsou co se týče stresu nejen vnímavější, ale především zranitelnější. Ostatně, zvládat stres a vypořádávat se s ním efektivně, tomu se učíme v průběhu života.

Předkládaná práce je zaměřena právě na stres, respektive přesněji na téma stresu ve školním prostředí, které představuje aktuální a často probíranou problematiku, a bylo vybráno především z důvodu vlastního zájmu autorky o danou problematiku. Zabývá se jednotlivými stresory působícími na žáky ve škole, stejně jako příčinami vzniku stresových situací, nebo tím, jak děti na ně kladenou zátěž a současně také s ní spojený stres zvládají. Součástí práce je provedené dotazníkové šetření pomocí dotazníku, jehož cílem je zjistit, zda se žáci setkali ve školním prostředí se stresem, jak na ně působil a jak se s ním vyrovnali, dotazník viz Přílohy č. 1.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Cíl a metodika

Hlavním cílem předkládané práce je analyzovat stres ve školním prostředí. Dílčí cíle práce pak byly sestaveny následovně:

- analyzovat stresory působící na žáky ve škole,
- zkoumat důsledky stresu působící na žáky ve škole,
- analyzovat způsob a schopnosti žáků vypořádat se se stresem ve školním prostředí.

Předkládaná práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. První, teoretická část práce, vychází z literární rešerše odborné domácí i zahraniční literatury, stejně jako z dalších dostupných, zejména elektronických zdrojů. Tato nejprve definuje základní pojmy, posléze již pojednává o stresorech, možném stresu ve školním prostředí, stejně jako o zvládání stresu, jednotlivých stylech a strategiích. Cílem teoretické části práce je poskytnout komplexní informace z oblasti stresu jako problematiky, na kterou se práce samotná zaměřuje, a celkově vytvořit kvalitní teoretický rámec pro následnou analytickou část práce.

V rámci praktické části práce jsou získané teoretické poznatky aplikovány, respektive ověřovány v praxi. Za tímto účelem bylo využito kvantitativní metody sběru dat prostřednictvím dotazníku. Získaná data jsou dále zkoumána za využití programu Microsoft Office Excel a to ke zpracování ve formě tabulek a grafů u vybraných otázek.

2 Definice základních pojmů

2.1 Termín stres

Slovo stres má svůj původ v anglickém termínu „stress“, jenž se v anglických textech vyskytoval již v časech středověku. Zde bylo jeho cílem vyjádření stavů prožívané tísně, napětí a problémů nejrůznější povahy. Anglický výraz „stress“ má svůj původ ve starém francouzském výrazu „estrecier“ (přinutit nebo nutit), jehož vznik je odvozován od latinského slova „strictus“ (utlačovat nebo stlačovat) (Kebza, 2004, s. 11). Ačkoli se v současnosti jedná o běžný termín, neexistuje pro něj žádné striktní vědecké vymezení. Definic je sice celá řada, ale žádná se zatím nedočkala všeobecného uznání. Již roku 1920 se snažil americký fyziolog Walter Cannon vytyčit termín stres jako „stav, do něhož se zvíře dostane při stimulaci vyvolávající útěkovou nebo útočnou reakci“ (Renaudová, 1993, s. 12). V padesátých letech termín vstoupil do širšího povědomí, a to mimo vědecké a lékařské kruhy zásluhou prací kanadského fyziologa Hanse Selyeho. Právě jeho definice je i dnes poměrně respektována. Selye v ní praví, že „stres je nespecifická (tj. nastávající po nejrůznějších zátěžích stereotypně) fyziologická reakce organismu na jakýkoliv nárok na organismus kladený“ (Schreiber, 1992, s. 11). Selyemu (Křivohlavý, 2001, s. 166) se povedlo dokázat, že každý typ agrese, lhostejno zda mikrobiální, fyzická nebo psychická, má za důsledek zrod reakce, jež se děje podle stejného modelu. Stres představuje souhrn všech takových reakcí a současně obranu organismu vůči agresi. Jestliže je agrese příliš dlouhá, proběhne biologické vyčerpání člověka a organismus se už více nepokouší bránit. Cannonovi i Selyemu však bylo vytýkáno, že pro své bádání užívali pokusná zvířata a zjištěné výsledky automaticky převedli na člověka. Zkoumáním stresu a stresových událostí se zabýval i Lazarus, jenž se snažil Selyeho definici upřesnit, a to následujícím způsobem: „stres je nárok na jednotlivce, který přesahuje jeho schopnost se s nárokem vyrovnat“ (Schreiber, 2000, s. 11). Lazarus tedy zdůraznil, že se u stresu nejedná o jakýkoliv nárok, ale primárně o nárok, jenž člověka přetěžuje.

2.2 Zátěžová situace

Zátěžovou situací se obvykle rozumí nerovnováha mezi nároky dané situace a kompetencemi, možnostmi či dovednostmi nutnými ke zvládnutí této situace. Případně se sem řadí i neschopnost či nemožnost jedince daných kompetencí využít. Jako synonymum bývá někdy užíván také termín náročná životní situace. Náročné životní situace jsou z pohledu dané osoby chápány jako problémové a krizové. Je zřejmé, že tyto situace kladou na jedince speciální požadavky na jejich překonání, vyvolávají stres a emocionální nepohodu.

K stresovým životním událostem patří ty, jež si žádají změnu současného životního stylu, ať již se jedná o změny návyků, různé události v práci, započetí nebo ukončení studia, narození nebo skony v rodině (Urbanovská, 2010, s. 10).

Běžně se rozlišuje mezi pojmy zátěž a stres. Zásadní rozdíl tkví v tom, že zátěž není v porovnání se stresem pro danou osobu škodlivá a dezintegrující. Stresová situace představuje nadhraniční zátěž, kdy dosahuje míra intenzity stresogenní situace větších hodnot, než je schopnost daného člověka tento stav zvládnout. Míra odolnosti jedince vůči stresu je u každého jiná. Zatímco pro někoho je střet s podnětem, jenž vyvolává stres, příjemnou výzvou, pro jiného se jedná o neřešitelný a deprimující problém. Ta samá situace může být pro jednu osobu stresová, kdežto pro druhou pouze zátěžová (Urbanovská, 2010, s. 10-11).

Člověk se vždy v souladu se svými možnostmi snaží reagovat na situace, jež na něj klade jeho okolí, současně sám klade jisté nároky na prostředí za pomoci svých potřeb a požadavků. Když se oba póly interakce nacházejí v dynamické rovnováze, znamená to, že jedinec má dostatečné předpoklady ke splnění nároků konkrétní situace, zde se hovoří o optimální zátěži. Ta je dokonce považována za nutnou podmínku celkového zdravého vývoje a rozvoje jedince. Jak již bylo naznačeno, nepřiměřená zátěž je naopak riziková, protože jejím důsledkem je stres (Havlínová et al., 1998, s. 56-57).

Co se stane, jestliže jsou na nějakou osobu kladeny nepřiměřeně vysoké nároky? Jestliže se jedná o jev opakovaný a dlouhodobý, může být následkem vznik rozličných poruch a onemocnění (Havlínová et al., 1998, s. 57-58).

2.3 Školní zátěž

Školský stres bývá hodnocen jako záporný emocionální zážitek, jenž má svůj původ v některém prvku vyučování. Zde je třeba mít na paměti, že i stres, jenž vznikne mimo prostředí školy (kupříkladu kvůli sporům v rodině nebo dlouhodobému onemocnění), má za důsledek proměnu nálady žáka i jeho chování ve škole. Školský stres má svůj zdroj v obavách a starostech, jež žáci ve škole prožívají, ale také v požadavcích, jež jim škola ukládá (Macková, 2009, s. 30-45).

V Pedagogickém slovníku je školní zátěž definována jako zvláštní druh zátěže, jenž má souvislost se školní prací. Jedná se o interakci mezi školními požadavky dítěte a jeho předpoklady, aby se s touto zátěží bylo schopno vyrovnat. Ke školním požadavkům autoři Pedagogického slovníku řadí primárně povinnosti a úkoly dítěte. Významnou úlohu tu také

má působení rodinného, sociálního a školního prostředí, působit může i životní prostředí a hygienické podmínky. Vše se střetává s předpoklady dítěte k tomu, aby se vyrovnalo se stresovou situací. K předpokladům se počítají vrozené vlastnosti a dispozice, odolnost žáka, dosavadní vědomosti a dovednosti, zdravotní stav, ale také naučené chování a jednání (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 242-243).

Školní zátěžová situace se může týkat žáka jako konkrétní osoby, případně skupiny žáků, a je spojena se školním prostředím. Její zdroje mohou být vnější nebo vnitřní, žák je (ne)může ovlivnit, jsou stabilní i nestabilní. Školní zátěžovou situaci lze rozlišit i podle toho, jestli se jedná o aktuální nebo potenciální hrozbu (Čáp, Mareš, 2001, s. 528).

Když žák nezvládá školní zátěž, hrozí reálné nebezpečí, že se stane neprospívajícím žákem. Podle Kašpárkové (2009, s. 65) je neprospívající žák takový, jenž nedosahuje požadovaných výsledků v jednom či více předmětech. Z pohledu psychologicko – pedagogických poraden je možné chápat jako neúspěšného žáka i takového, který nedosahuje školních výsledků, jež odpovídají jeho schopnostem. Kašpárková udává jako hlavní důvody neprospěchu žákovi i učitelovu osobnost, rodinu, školu a problémy v sociální oblasti.

3 Stresory

Pojmem stresor se označují jakékoli okolnosti, podmínky či podněty, které u člověka zapříčiňují stres, pocity nejistoty a napětí či ohrožení. Odborná literatura se ne vždy shoduje na definici tohoto pojmu, když kupříkladu v Psychologickém slovníku je stresor vymezen jako činitel vnějšího prostředí, který vyvolává v organismu stav stresu nebo stresovou situaci. K nejvýznamnějším stresorům se řadí hlad, podvýživa, hluk, konflikty, traumatické události nebo uvědomovaná bída (Hartl, Hartlová, 2000, s. 569).

Je několik způsobů klasifikace stresových podnětů. Jednou z možností je jejich rozdělení na fyzikální a emocionální. K fyzikálním stresorům patří jedy, radiace, drogy, záření i změny počasí. K emocionálním stresorům je možné začlenit úzkostnost, zármutek, obavy, očekávání špatné události nebo přílišnou ustaranost. Někdy jsou zmiňovány stresory dnešní doby, k nimž se řadí konzumní životní filozofie, nepřetržitý spěch, hon za kariérou, necitlivost, lhostejnost k potřebám druhých, rozpad rodiny, předčasná sexualita a řada dalších. Podle povahy stresoru a subjektivního chápání jeho významu lze rozlišit ztrátu, poškození, ohrožení nebo výzvu. Podle obsahu jsou stresory děleny na výkonové a interpersonální. S ohledem na intenzitu je možné hovořit o živelných katastrofách, osobních tragédiích i obvyklých každodenních starostech (Urbanovská, 2010, s. 12-13).

4 Příčiny stresu ve škole

Je nezpochybnitelné, že frekvence stresových situací je do značné míry závislá na podmínkách, v nichž žáci pracují. Jejich možnosti jsou limitovány také učební činností žáka.

Učení je možné rozumět jako aktivitě osobnosti, přičemž na motivaci do značné míry působí, jakým způsobem učení probíhá a jaké výsledky jsou dosahovány. Úspěšné učení probíhá formou utváření osobních hypotéz. Žáci dosahují nejlepších výsledků, když mohou předávané myšlenky, dovednosti a znalosti dále uplatňovat. Jako ideální se jeví učit se látku aktivním procvičováním, nikoli prostým posloucháním výkladu (Petty, 1996, s. 13-14).

Zdrojem stresu se učební činnost může stát pro žáka v okamžiku, kdy mu je učivo pouze předkládáno, což se často děje, když se učitel snaží dosáhnout časové úspory. To má však za důsledek, že učení je pro žáka něčím cizím, co musí prostě zvládnout, aby nebyl vystaven nepříjemnostem. Taková látka žáka nebaví a zpravidla o ni neprojevuje žádný hlubší zájem (Čáp, Mareš, 2001, s. 505).

4.1 Stresory přítomné ve školním prostředí

Řada výzkumů si všimá toho, že na stresu dětí se ve značné míře podílí stres, který prožívají ve škole. Jednou z příčin vzniku stresu je konkurenční prostředí, jež ve škole vládne. Zpravidla však nejsou školní stresy zaviněny školou záměrně, ale nepřímým způsobem. Stresory spjaté se školou mají do značné míry jedinečnou povahu. Zdrojem stresu se u žáka může stát množství učiva i úkolů, samotné zkoušení a proces známkování, tlak na výkon. Za stresem můžou stát i sociální vztahy, interpersonální konflikty. Nejběžnější stresory, se kterými se žáci ve škole setkávají, by bylo možné definovat jako výkonové a interpersonální. Diferenciaci školních stresorů již přinesla celá řada autorů (Urbanovská, 2010, s. 15-16).

Havlínová a kol. (1998, s. 58) ve své práci uvedla šest druhů faktorů, jež mohou stát za vznikem školního stresu. Jedná se o pracovní proces (učební činnost žáka), sociální role žáka, mezilidské vztahy v rámci školy, životní cíle žáka a potřebu jeho osobního rozvoje, rodinu žáka ve spojitosti se školou a školu jako společenskou instituci.

4.1.1 Motivace jako příčina

Vágnerová (2005, s. 127-137) zdůraznila mimořádnou úlohu motivace. Pokud ta není u dítěte na dostatečně kvalitní úrovni, nemají intelektuální schopnosti příliš velký význam, protože je nevyužívá. Z toho důvodu je nutné zjistit, jaké má žák potřeby, přání i hodnotový systém. Motivace k učení je určena kognitivními potřebami, přičemž pro žáka je lákavé již

samotné poznání, získávání informací a dovedností. Některé předměty jsou ale pro žáky nezajímavé, nudné a chápou je jako zbytečné. Nedostatečná motivovanost ve škole potom znamená, že žák je lhostejný ke svému prospěchu, nepřisuzuje mu žádnou hodnotu. Postoj ke škole a školnímu prospěchu přitom nemusí být pouze lhostejný, ale může nabýt až odmítavé formy. Neúspěch ve škole se může projevovat rozličnými pocity frustrace, stresu a deprivace v závislosti na tom, jak dlouho trvá. Trauma spjaté s neúspěchem má povahu ponížení nebo bezmocnosti ve chvíli, kdy se žák snažil, ale jeho úsilí nepřineslo žádné výsledky a nikdo je neoceníl.

Motivace ke školní práci má tedy svůj zdroj v řadě potřeb. Řadit sem lze potřebu přijatelného hodnocení, kdy žák chce docílit takového výkonu, jenž by byl oceněn osobami pro něj významnými a současně by potvrzoval jeho hodnotu. Dále je třeba mluvit o potřebě výkonu, jenž dokládá osobní kvality žáka. Význam tohoto motivu stoupá s věkem. Pro dospívající má potom klíčovou úlohu, protože si chtějí dokázat, že jisté věci zvládnou sami. Jestliže je výsledek kladný, slouží jako podpora sebejistoty i sebeúcty. Motivace k učení má svůj zdroj i v potřebě úspěchu, jež má svůj výraz v kladení důrazu na sociální ocenění, přičemž není podstatné, v jaké oblasti žák vynikne. Motivaci současně podporuje i zvědavost a potřeba nových podnětů. Ta se však ve škole objevuje spíše výběrově. Žádný žák se nezajímá o všechny předměty ve stejné míře. Pro starší žáky pak bývá motivací rovněž skutečnost, jestli jim přijde práce, kterou po nich vyžaduje učitel, jako smysluplná. Jestliže ji takovou neshledají, jejich motivace klesá (Vágnerová, 2005, s. 127-137).

Na motivaci k učení do značné míry působí také rodina. V české společnosti má sice vzdělání obecně vysokou hodnotu, neplatí to ovšem úplně u minoritních skupin populace nebo v některých individuálních rodinách. Jestliže ovšem rodina nehodnotí vzdělání jako důležité, roste tím pravděpodobnost, že žáci z takové rodiny nebudou ve škole úspěšní. Pokud totiž není dobrý výkon po zásluze ohodnocen nebo není přítomna citově důležitá osoba, která by ho uměla ohodnotit, pro žáka pozbývá mnohdy smysl lépe pracovat nebo vůbec pracovat. (Vágnerová, 2005, s. 127-137).

Zkušenost žáka s nějakým neúspěchem běžně zapůsobí na motivaci žáka k práci ve škole záporně, především potom ve chvíli, kdy k těmto neúspěchům dochází opakovaně. Neúspěch je často rozuměn jako záporný motivační impuls. Posiluje totiž záporná očekávání a žák se bojí dalšího selhání. S nimi roste potřeba vyhnout se neúspěchu, klesá pozitivní motivace a žák ztrácí sebedůvěru. V této situaci je na rodině, aby odpovídajícím způsobem reagovala,

zaujala správný postoj, a záleží i na žákovi, jak si bude svůj neúspěch interpretovat. Neúspěšný žák může právě začít přistupovat ke škole s lhostejností nebo u něho může být projevem i onen odmítavý postoj, odpor i nechut' k učení. (Vágnerová, 2005, s. 127-137).

Je obecně známo, že lepších výsledků dosahují ve škole žáci, kteří jsou motivováni možností větší samostatnosti a naučení se novým věcem. Jde o takzvanou perspektivní orientaci. Žáci, u nichž převažuje tento typ orientace, jsou výkonnější, aktivnější a vykazují lepší prospěch v porovnání s žáky s krátkodobou orientací, kteří jsou motivováni nějakou krátkodobou výhodou. Krátkodobá orientace je nedostatečná pro dosažení nějakých vzdálenějších cílů v učení, nedokáže přimět žáka k soustavnějšímu studiu, jež si žádá přemáhání nebo odříkání. Z optiky úspěšnosti žáka je jednoznačně výhodnější směřovat ho k perspektivní orientaci, jejíž zásluhou si dokáže sám vytyčit cíle, naplánovat čas pro učení i přemoci sám sebe k vyšší vývojové kvalitě. Krátkodobě orientovaní žáci často pocházejí z rodin, kde mají rodiče nižší vzdělání, případně se jedná o děti rodičů s limitovaným kulturním rozhledem (Helus, 2007, s. 371-375).

Krátkodobě orientovaní žáci chápou školní práci jako sled vzájemně nezávislých úkolů. Nedisponují dostatečnou motivací, jež by je udržela u studia, které si žádá sebezpřemáhání a lepší organizaci práce. Tito žáci se také hůře získávají k nějaké dlouhodobější spolupráci. Žáci se obvykle dělí do dvou skupin. První skupinu představují ti, kteří mají svoji perspektivu zablokovanou kvůli špatnému prospěchu nebo sníženým schopnostem. Pro ně je typický nedostatek povzbuzení ze strany rodiny a okolí, jež je často budoucností straší. Druhou skupinu představují žáci, kteří zatím nemají zformovány vnitřní předpoklady perspektivní orientace. To má za důsledek, že o svoji budoucnost zatím neprojeví větší zájem (Hrabal, Krykorková, Pavelková, 1984, s. 42-46).

4.1.2 Hodnocení jako příčina

Zcela zásadní roli při vzniku stresových situací u žáků hraje hodnocení, k němuž učitel využívá celé řady prostředků. Jeho úkolem je změřit hloubku a šíři znalostí a dovedností, přičemž bývá podrobena kritice, že je nepřesné a nespolehlivé, údajně má deformovat výuku i osnovy. Je také faktem, že výsledky hodnocení nejsou garancí kvalitního budoucího výkonu. V ideálním případě by mělo hodnocení poskytovat zpětnou vazbu, jež by měla napovídat, jestli práce ve škole dosahuje požadovaných cílů (Kolář, Šikulová, 2009, s. 18).

Pro některé žáky středních škol představuje hodnocení práce učitelem stresovou situaci, ať již se jedná o psaní testů, zkoušení u tabule nebo hodnocení seminárních prací. Žák zažije stres

i v okamžiku, kdy je výsledné hodnocení kladné, horší situace však nastává, pokud je záporné. Záporným hodnocením se chápe takové, jež zdůrazňuje žákovy chyby, jeho výkon hodnotí jako špatný, nedokonalý či nesprávný. Současně může být výkon žáka doprovázen negativními emocionálními projevy ze strany pedagoga, dokonce i posměchem. Negativní hodnocení zapříčiňuje nepříjemné situace i v rodině žáka. Příliš časté záporné hodnocení má za důsledek i výskyt těžko kontrolovatelných projevů žáků, k nimž patří vzdor, nedůvěra k jakémukoli hodnocení, pocity méněcennosti. Stálé záporné hodnocení vede k tomu, že žák přijme pozici neúspěšného a neschopného, jenž se už nemusí snažit, protože jeho úsilí je již předem stejně odsouzeno ke zmaru. Záporné hodnocení bývá mnohdy spojeno se strachem (Kolář, Šikulová, 2009, s. 19).

V konečném důsledku tedy může být hodnocení pro žáka zátěžovou, frustrující až traumatizující záležitostí. Řada žáků se jej bojí a učí se primárně proto, aby dosáhla kladného hodnocení, nikoli kvůli učivu samotnému. Nevhodně užití hodnocení může zapříčinit u žáka zrod pochyb o vlastních schopnostech a smysluplnosti jakéhokoli úsilí, stejně tak může zapříčinit vznik negativních postojů ke škole vůbec. Záporné hodnocení žáka se může odrazit i v jeho psychických problémech, jimiž mohou být strach, deprese nebo úzkostnost, případně v psychosomatických potížích, k nimž se řadí bušení srdce, žaludeční nevolnosti a bolesti hlavy (Bidlová, 1998, s. 102).

4.1.3 Školní neúspěch jako příčina

Jinou příčinu stresu představuje školní neúspěch žáka, přičemž Vágnerová (2005, s. 50) v této souvislosti zmínila tři kategorie, a to nedostatečnou úroveň rozumových schopností, nerovnoměrné nadání, kdy se často jedná o specifické poruchy učení, a poruchu jiných schopností nebo mimointelektových vlastností. Žáci, kteří nejsou ve škole úspěšní, často pocítují značnou zátěž ze strany rodičů, především v takových případech, kdy jsou intelektové schopnosti rodičů vyšší než u jejich dětí. Touha po školním úspěchu může někdy sahat tak vysoko, že se rodiče řídí podle svých přání a nikoli skutečných možností dítěte. To končí přetěžováním dětí a stálou nespokojeností s jejich výsledky. Pro dítě nastává situace, kdy pro něho školní neúspěch představuje značný stres, což se může odrazit v jedné z obranných reakcí na stres, a tou je únik nebo agrese, když dítě kvůli nepřiměřeným nárokům rodičů nemá příležitost hledat u nich oporu.

4.1.4 Interpersonální vztahy jako příčina

Další příčinou stresu u žáků na středních školách jsou interpersonální vztahy. Patří sem vztah žáka s učitelem, kdy se podle výzkumů P. Macka (2003, s. 24) prokázalo, že s narůstajícím věkem žáků se hodnocení školního prostředí zhoršuje, především s ohledem na demokratičnost a vnímanou podporu ze strany učitelů. Značná část dotazovaných nehodnotila své učitele jako vstřícné a otevřené lidi, kteří uznávají jejich názory. Záporně hodnotili především schopnost naslouchat kritice ve vztahu k vyučování.

Pozitivní vztahy mezi učitelem a žákem se opírají o vzájemný respekt, přičemž je pochopitelné, že nějakou dobu trvá, než takový vztah vznikne. Jestliže nedojde k vytvoření žádoucího vztahu, zrodí se psychologická bariéra, jež žákům zamezí, aby se podíleli na diskusi, pokládali si otázky nebo se nebáli učitele poprosit o pomoc. Projevuje se to rovněž nežádoucím dopadem na motivaci žáků a na kooperaci se třídou (Petty, 2002, s. 80).

Vágnerová (2005, s. 22) uvádí, že hodnocení učitele a jeho postoj k určitému žákovi v průběhu času nabývá jisté podoby, přičemž pak již v podstatě nedoznává změn. Jedná se o proces, kterému se říká labeling – značkování žáků. Podle dosažených výsledků a míry nápadnosti svého chování je žák zařazen do některé z předem daných kategorií. Jestliže mu je například přisouzena úloha problémového žáka, vždy se to odrazí i v chování ostatních lidí ve škole k němu. Někdy se jedná o sociální stigma, jež záporně ovlivňuje další školní kariéru žáka a vyvolává u něho stres. Navíc tu hrozí nebezpečí, že názor jednoho pedagoga přejmou i další.

4.1.5 Postavení v kolektivu jako příčina

Zdrojem stresu však pro žáka na střední škole stejně jako snaha o dobrý prospěch může být úsilí o prosazení se v kolektivu školní třídy. Je totiž důležité pro rozvoj přijatelného sebehodnocení. Do kategorie odmítaných se řadí jedinci, kteří „vynikají“ výbušností, dráždivostí a agresivitou, případně ti, kteří jsou nápadně otažití, nesmělí a bázliví. Tito žáci prožívají své postavení jako zátěž, přičemž se s ním jen velmi těžce vyrovnávají. Ve škole obvykle mívají i problémy jiného charakteru, trpí horším prospěchem, častěji chybí, nemají se ve škole dobře a nejeví o ni zájem (Vágnerová, 2005, s. 187).

4.1.6 Vztah k vlastní osobě jako příčina

Zdrojem stresu může být v době studia na střední škole i vztah k vlastní osobě. Během dospívání si totiž mladý člověk stále více uvědomuje zodpovědnost za vlastní život. Zároveň je nucen dělat mnoho rozhodnutí a přijmout řadu úloh, jež jsou svázány se společenskými

standardy. V okamžiku, kdy je jeho přesvědčení o vlastní účinnosti na nízké úrovni, prožívá silný stres, jenž může překračovat až kapacitu zvládnutí. K sociálním faktorům, jež mohou zesilovat nebo snižovat vědomí vlastní účinnosti adolescentů, se řadí i styl výchovy a způsob vzdělávání. Škola je totiž po rodině druhým nejdůležitějším socializačním činitelem a institucí, jež působí na osobnost, vztahy a obvyklou každodenní zkušenost dospívajících (Macek, 2003, s. 30-31).

Mladý člověk je vystaven i prožitku dvou protikladných pocitů, kdy má potřebu být závislý a současně se oddělit od své rodiny. Potřeba oddělit se od rodiny nachází výraz v odmítání jejích názorů, přesvědčení, způsobů výchovy. Jedná se o konfliktní období, přičemž důsledkem odlišného vnímání problému ze strany žáků a jejich rodičů může být zrod podmínek pro nepřiměřenou zátěž. Děje se tak za předpokladu, kdy rodina dítě zanedbává, jeho problémy jsou rodičům lhostejné a neprojevuje žádný zájem o školní práci (Auger, 2005, s. 35-36).

Riziko vzniku výchovných a výukových problémů se zvyšuje u žáka, kde mají rodiče specifický životní styl, jsou závislí na alkoholu, návykových látkách, případně se někdo z rodiny potýká s dlouhou či vážnou nemocí. Ke vzniku zátěžové situace současně přispívá potenciální neúplnost rodiny. Úloha osamělého rodiče je těžší, a proto se zde o něco navyšuje možnost, že rodina nedokáže poskytovat dítěti podporu a veškeré vzorce chování v takové podobě, jak by potřebovalo (Vágnerová, 2005, s. 150).

S ohledem na stres je třeba věnovat pozornost také intrapsychickým faktorům, k nimž zařadil Kohoutek (1996, s. 37-38) mimo jiné negativní vztah žáka k učení, jeho špatnou školní motivaci, ale rovněž negativní vztah k učiteli, hypobulii i intelektuální pasivitu. Nejvýznamnější vlastnosti osobnosti učitele nacházejí svůj výraz v takzvaném pedagogickém taktu. Učitel by měl být schopen co nejlépe rozeznat reakci žáka na konkrétní situaci i na svoje působení, měl by být schopen identifikovat i změnu v psychickém stavu a postoji žáka a konečně tomu přizpůsobit svoje jednání.

Jednotlivým stresorům věnuji v rámci průzkumného šetření v praktické části bakalářské práce značnou pozornost. Konkrétní otázky jsou proto koncipovány a v dotazníku uvedeny za účelem zkoumání žákovy motivace, hodnocení jeho školních výsledků, či například jeho postavení v rámci třídního, školního kolektivu (viz. kapitola 5.4, 5.5).

5 Zvládání stresu

V psychologické literatuře se ve spojitosti s touto problematikou užívá termín coping. Všeobecně jím lze chápat snahu vyřešit problém, zvládnout nějakou krizi, spor nebo konflikt. Hartl a Hartlová (2000, s. 88) vymezují coping jako schopnost vyrovnat se odpovídajícím způsobem s nároky, jež jsou na člověka kladeny, případně vydržet nadlimitní zátěž. Coping může mít i charakter změny vnímání situace nebo změny postoje.

Coping lze charakterizovat jako dynamický proces, v jehož průběhu dochází k rozličným vzájemným interakcím mezi člověkem i stresovou situací. Na zvládání stresu působí celá řada faktorů, k nimž lze zahrnout osobnostní charakteristiky lidí, kteří se potýkají se stresem, styly i strategie zvládání. Do copingu patří i využívání vnějších zdrojů, mezi něž se řadí mimo jiné sociální opora (Křivohlavý, 2001, s. 70).

S copingem jsou úzce propojeny i pojmy adaptace a obranné mechanismy. Adaptací se chápe vyrovnávání se s podmínkami nebo situacemi, jež jsou obvyklé, poměrně snadno zvládnutelné, zatímco coping se váže k vědomému řešení nebo zvládnutí nadlimitní zátěže. Obranné mechanismy jsou zpravidla rozuměny jako náhradní a neplnohodnotný způsob zvládání stresu. To znamená, že u nich nejde o skutečné řešení situace, ale o substituci, která probíhá na nevědomé úrovni. Často mají spojitost s vyrovnáním se s potlačenými konflikty (Urbanová, 2010, s. 56-57).

5.1 Styl zvládání stresu

Styl zvládání stresu je vymezen jako obecná tendence chovat se ve stresující situaci konkrétním způsobem. K hlavním stylům se řadí vyhýbání se stresu, případně stavění se mu čelem a sebeznehodnocující styl. Pod vyhýbáním se stresu se skrývá snaha zmenšit kontakt se stresem na nejnižší možnou míru. Je pochopitelné, že použití těchto stylů vždy závisí na konkrétní situaci. Vyhýbání se kupříkladu jeví jako ideální tehdy, když je možné očekávat, že stres nebude příliš velký a nebude trvat dlouho. Za opačného předpokladu je lepší využít aktivní boj se stresem. Sebeznehodnocující styl nachází uplatnění v okamžiku, kdy se konkrétní osoba domnívá, že v komplikované situaci asi neuspěje. Proto k ní přistupuje tím způsobem, že již dopředu hlásí, že se pro ni jedná o neuskutečnitelný cíl (Křivohlavý, 2001, s. 85).

Způsob, jakým žáci přistupují k situacím, kdy jsou vystaveni stresu, tedy způsob, jakým se s ním vypořádávají, je velmi podstatný. Z tohoto důvodu se, stejně jako u stresorů samotných,

v rámci praktické části práce a distribuovaného dotazníku soustředím také na problematiku zvládnání stresu (viz. kapitola 5.4, 5.5).

Macek a Hanžlová (2008, s. 3-22) pomocí faktorové analýzy vymezili tři hlavní faktory, jež lze chápat jako styly zvládnání, a to coping, odstup a bezradnost. Nejdůležitějším měřítkem je zde hodnocení situace z pohledu toho, na koho stres působí. Jedinec, jenž si je svého problému vědom, si vybírá mezi aktivní strategií nebo strategií vzdávání, bezradnosti. Aktivní strategii volí, když věří ve zvládnutí problému, druhou potom, když tomu nevěří.

5.2 Strategie zvládnání stresu

Obvykle se rozeznává strategie zacílená na řešení problému a strategie zacílená na vyrovnávání se s emocionálním stavem. Jaký je mezi nimi rozdíl? U strategie zaměřené na řešení problému se člověk snaží za pomoci vlastní aktivity konstruktivním způsobem řešit vzniklou situaci. Druhý typ strategií se orientuje na řízení (regulaci) emocionálního stavu, do něhož se v důsledku prodělaného stresu člověk dostal. Jedná se třeba o snížení míry strachu, zlosti aj. Důležitý rozdíl tkví i v tom, že se strategií řešení problému je možné setkat už u malých dětí, kdežto strategie na zvládnání emocí je běžná až u adolescentů. Folkmanová společně s Lazarusem poukázali na to, že v dospělosti se mohou obě strategie objevovat vedle sebe (Křivohlavý, 2001, s. 86).

Nyní jsou popisovány možnosti, jak k tomuto problému přistupuje pedagog. Intervence vždy staví učitele do nové pozice, protože se pohybuje na pomezí mezi pedagogickým a psychologickým poradenstvím. Lazarová (2008, s. 21-22) podle mého názoru správně poukázala na to, že krizově-intervenční kompetence učitelů jsou stále nezbytnější.

Podle Lazarové (2008, s. 25) dovolují tyto kompetence pracovníkovi zvládat celou řadu hlavních činností, mimo jiné jde o rychlou orientaci v situaci, volbu možností a zvážení práv a povinností, vypracování plánu intervence, poskytnutí základního poradenství i sociální opory, spolupráci s odborníky ve škole i mimo ni i o vyhodnocení účelnosti vlastní kompetence a reflexi nové zkušenosti.

Z mého pohledu má zcela zásadní vliv na redukci výskytu stresu u žáků správná volba volnočasových aktivit. Pávková (1999, s. 15) volný čas definovala jako opak nutné práce a povinností. Nezahrnula do něho tedy vyučování a činnosti s ním spojené, sebeobsluhu, základní péči o zevnějšek a osobní věci, povinnosti svázané s fungováním rodiny, domácnosti, výchovného zařízení. Součástí volného času potom nejsou ani činnosti spojené

s uspokojováním potřeb biologické existence člověka, k nimž patří jídlo, spánek, hygiena a zdravotní péče. Volný čas je tedy možné využít příjemným způsobem relaxací nebo pěstováním koníčků, ale také nevhodně. Pávková zdůraznila, že mladistvým zbývá poměrně hodně volného času, a proto je žádoucí jeho pedagogické ovlivňování. Potenciál vlivu výchovy mimo vyučování na rozvoj osobnosti mladého člověka je totiž poměrně značný. Dotýká se potřeb, schopností člověka, ale současně i jeho vztahů a zdraví.

Kvalitní volnočasová aktivita může mít podle mého názoru kladný dopad na vztah žáka ke škole, ke vzdělávání, ale současně i na jeho sebepojetí, socializaci, může přispět k rozvoji klíčových schopností žáka, mít vliv na zlepšení klimatu školy. Značnou výhodou je jistá neformálnost, jež je pro žáky žádoucím ulehčením od školních stresů i povinností. Tím získává volnočasová aktivita bezesporu na atraktivnosti. Kladem volnočasových aktivit je rovněž dlouhodobé působení na žáky, přičemž opakované působení přispívá ke zpevnění žádoucích postojů a chování, čímž dochází k eliminaci „sleep“ efektu jednorázových zásahů. Důležité je i pozitivní působení skupiny se společnými zájmy a v bezpečném prostředí za dozoru pedagoga (Pávková, 1999, s. 79-103).

Pro snížení výskytu stresu je nutné u volnočasových aktivit dodržet jistá pravidla. K nim patří, že pedagog by měl být žákovi známý, a prostředí by rovněž nemělo být pro žáka cizí. S ohledem na cílovou skupinu žáků je podle mě nezbytné, aby jim pomáhal učitel, jenž jim je známý. Žáci totiž mívají potíže s důvěrou k cizím lidem. Toto riziko je minimalizováno v okamžiku, kdy se žákům věnuje učitel, jehož znají z vyučování a mají k němu důvěru. Stejně tak je důležité i to, aby volnočasové aktivity probíhaly ve známém prostředí. Obavy z neznámého prostředí se totiž mohou stát výraznou překážkou. Zároveň je tu i šance, že prostřednictvím volnočasových aktivit bude pozměněn negativní vztah žáka ke škole, protože tu zažije i příjemné zážitky.

Za nejvýznamnější součást procesu upevňování duševního zdraví je dnes hodnoceno takzvané nepsychogenní ladění, tedy vše, co se podílí na utužení tělesného zdraví, přispívá současně k upevnění toho psychického. Jedná se hlavně o úpravu životosprávy i uspořádání pracovního prostředí. K dalším pomocníkům pak patří odreagování i aktivní zvládnání situací (Míček, 1975, s. 145-195).

Podle Kohoutka (2006, s. 131-132) jsou s ohledem na výchovně vzdělávací péči o zdraví žáků rodina, škola i pracoviště „těžištěm péče o zdraví“. V současnosti je pokládán značný důraz na výchovu ke zdraví i zdravému způsobu života, tedy na tělesnou, sociální i duchovní

kulturu osobnosti, přičemž školy by se měly snažit klást důraz na pravidelnou tělesnou výchovu, ale i výživu.

Pro snížení školní neúspěšnosti žáků je třeba dbát na níže zmíněná pravidla. K nim patří to, že po nástupu do školy by neměl být žák přetěžován a na jeho bedra by neměla být kladena větší zátěž, než je schopen zvládnout, čímž se dá omezit vystavení žáka vysoké hladině stresu. Důležitá je i délka vyučování, jež je spojena s rozplánováním práce, přičemž je v ní brán ohled na výkonnostní křivku žáků. Maximum je ve druhé a třetí hodině a potom klesá. Útlum nastává i brzy po obědě, kdežto těsně před koncem vyučování se mírně zvyšuje. Podobně jako denní křivku výkonnosti lze popsat i týdenní křivku, která uprostřed týdne sahá na vrchol, kdežto na jeho konci dochází k útlumu. Duševní rovnováže žáků má pomáhat prokládání vyučování pravidelnými přestávkami (Míček, 1984, s. 79-80).

Učitel, jenž bude kladně působit na úspěšnost žáka, by měl být schopen zachovat klid ve stresových situacích, měl by být tolerantní, trpělivý, sebevědomý. Naopak, na žácích se negativně projevuje učitelova podrážděnost, nervozita, netrpělivost nebo vznětlivost. Správné výchovné působení učitele na dítě je tedy velmi důležité, přičemž důležitost stoupá s klesajícím věkem dítěte. Při práci učitele potom musí být dodržovány didaktické zásady, k nimž se řadí aktivita, názornost, spojení teorie s praxí, individuální přístup k žákům, přiměřenost, ale i soustavnost a následnost nebo vědeckost. Důležitou roli má i přiměřený výběr učiva, kdy by s klesajícím věkem měla vzrůstat názornost, přiměřené podání učební látky, kdy učitel bere ohled na psychologické zákonitosti učení se, a premisa aktivního zapojení žáků do výuky. Jestliže je hodina organizována pouze jako frontální vyučování, leckdy to najde odraz v nekázní žáků, jež má často svůj zdroj v monotónním přednesu učitele (Míček, 1984, s. 79-80).

Otázka kázně je také úzce spojena s duševní hygienou, protože děti hledají pravidla, podle nichž by se mohly orientovat. S oporou ve správné disciplíně je možné docílit nejzdravějšího typu chování (Míček, 1984, s. 82).

Jako příklad narušené duševní rovnováhy často slouží právě neprospívající žáci, protože školní neúspěšnost se, jak již bylo zmíněno, negativně odráží i v jejich sebevědomí a způsobuje apatii a pasivitu. Může zavinit také rebelantství žáka (Míček, 1984, s. 84-85).

Řehulka (1987, s. 24-32) začlenil problematiku prevence a duševní hygieny k nejvýznamnějším aspektům výchovy. Připomněl také její časté zařazení do spojitosti s únavou, výchovou, výkonností, volným časem, režimem práce i odpočinkem žáka při studiu.

Na přetěžování žáka se podílejí rozličné aspekty, ať již sem patří obsah a organizace výuky, psychický i zdravotní stav žáka, rodinné prostředí žáka, učitel nebo pozice žáka v rámci třídního kolektivu. Zátěž však nemůže být chápána vždy jen jako záporná, neboť může mít i kladný dopad, když utužuje žakovu osobnost na základě překonávání překážek. Důležitou složku otázky zatíženosti žáků a její prevence představuje přihlídnutí k psychologicko-hygienickému aspektu, jež vychází z pravidla optimálního režimu práce i odpočinku odpovídajícího věku i fyziologickým, psychologickým a materiálním podmínkám existence člověka.

5.3 Vnímání a hodnocení zátěže ze strany žáka

Přestože stresovou situaci může hodnotit nejen žák, ale i jeho rodiče, přátelé, učitelé nebo zdravotníci, rozhodující je, jak ji vnímá žák sám. Hodnocením stresu ve školním prostředí samotnými žáky se zabývám také v rámci praktické části bakalářské práce (viz. kapitola 5.4, 5.5), kde sleduji nejen jak vnímají a hodnotí vzniklé stresové situace ve školním prostředí, ale také například zkoumám, zda pociťují či zaznamenávají podporu ze strany rodiny, pedagogů, či spolužáků a přátel. V odborné literatuře se hovoří o dvou typech hodnocení při zvládnutí zátěže.

Primární je hodnocení stresoru a celé stresující situace. Je na jedinci, aby posoudil míru závažnosti a rizika. Může se jednat o stresor, který je jen potenciální povahy a žákovi „pouze“ hrozí, případně jde o aktuální a reálný stresor, jenž na něho už naléhá. V těchto polohách může žák chybně hodnotit stresující situaci, když jí může dávat přehnaný význam nebo ji podcenit. Bádání ukazuje, že osobnostní specifika jako úzkostnost nebo neuroticismus mají podíl na subjektivním nadsazování hrozby, zatímco vlastnosti jako nezdolnost a optimismus se projevují v jejím zmenšování (Čáp, Mareš, 2001, s. 535).

Sekundárním hodnocením se chápe jedincovo zhodnocení vlastních možností vypořádat se se zátěží a za pomoci dostupných zdrojů zátěžovou situaci zvládnout. Přiměřené nebo nepřiměřené sekundární hodnocení je opět odvislé od faktorů, které byly zmíněny výše, ale i od věku, zkušeností. Roli zde má míra a dostupnost sociální opory, ale především vývoj jedincova „já“. Když žák vyhodnotí situaci jako neovlivnitelnou, zažívá úzkost. Jestliže vše trvá dlouhou dobu, žák se nakonec dopracuje do stadia naučené bezmocnosti. Jestliže žák chápe situaci jako neovlivnitelnou a jeho okolí mu přesto opakuje jeho odpovědnost, dochází ke vzniku pocitu viny nebo vzteku, přičemž v průběhu těchto afektivních stavů se objevují další pokusy o zvládnutí zátěžové situace (Čáp, Mareš, 2001, s. 536).

5.4 Faktory, jež mají kladný vliv na zvládnání zátěže

Zcela zásadní úlohu tu má vnitřní zdroj, kterým je osobní zdatnost daného žáka. Je důležité, když žák považuje sám sebe za vysoce zdatného, výborného v jisté oblasti, schopného zvládnout zátěž. K vnitřním zdrojům úspěšného zvládnání zátěže patří i dostatečné zvládací úsilí (Čáp, Mareš, 2001, s. 540).

Mezi vnějšími zdroji bývá největší význam přisuzován sociální opoře. Ta bývá definována jako uspokojování jedincových základních potřeb pomocí interakce s dalšími lidmi. Sociální opora by měla učit žáka správně hodnotit zátěž a hledat způsoby jejího zvládnání, když zároveň představuje kolektivní zdroje, ze kterých jednotlivec může čerpat pro svou adaptaci na zátěž nebo pro úspěšné zvládnutí zátěže (Čáp, Mareš, 2001, s. 541).

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Dotazník

6.1 Dotazník jako metoda sběru dat

V rámci první části bakalářské práce byl pomocí literární rešerše odborné literatury poskytnut teoretický rámec pro dané téma. Z tohoto budeme vycházet v praktické části práce, kdy se zaměříme na provedené průzkumné šetření, které bylo realizováno prostřednictvím dotazníků.

Dotazník je technikou sběru dat pro kvantitativní průzkumné šetření (Armstrong, 2007, s. 657). Výhodou je, že respondentům poskytuje a zajišťuje úplnou anonymitu. Nevýhodou dotazníku je, že při zkoumání problematiky se nezabývá daným tématem do hloubky a v komplexním pojetí (Vašítková, 2014, s. 74). Dotazník je technikou sběru dat, která je nejčastěji v papírové formě distribuována respondentům, ale může se jednat i o dotazníkové šetření prostřednictvím online prostředí. Respondenti na prezentované otázky odpovídají dle zadání, někdy volí pouze jednu odpověď, jindy volí více možností odpovědí. (Wagnerová a kol., 2011, s. 46).

Informace získané dotazníkem by měly následně podléhat statistickému zpracování a analýze podle charakteru zjišťovaných informací.

Předložený dotazník ve své první části obsahuje otázky identifikační (pohlaví, věk) a v další části dotazníku se již nacházejí otázky, které se zaměřují na zkoumané téma. V celkovém počtu dotazník obsahuje 28 otázek, které jsou otevřeného, polootevřeného a uzavřeného charakteru. Otevřené otázky jsou 3 (č. 2, 21 a 28), polootevřených otázek je 5 (č. 3, 4, 14, 19, a 25) a uzavřených otázek je 20 (č. 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 26 a 27). Tyto otázky by mohly být seskupeny následovně:

- Identifikační otázky (otázky č. 27-28),
- Otázky zkoumající charakter stresových situací (otázky č. 1-5),
- Otázky analyzující stresové faktory ve školním prostředí (otázky č. 6-18),
- Otázky soustředující se na reakci na stres (otázky č. 19-26).

Přesné znění otázek je uvedeno v příloze č. 1.

6.2 Design praktického šetření

Co se týče samotného sběru dat, sestavený dotazník byl osobně distribuován žákům 2. a 3. ročníku střední školy, tedy respondentům ve věku cirká 17 let.

Žáci byli osloveni po domluvě s jejich třídním vyučujícím, v rámci jím vedené vyučovací hodiny. Ačkoliv bylo v mnoha ohledech jednodušší distribuovat dotazník online formou, například pomocí platformy Google Forms, s ohledem na technickou zdatnost respondentů a omezenost dostupnosti informačních technologií školy byl dotazník distribuován v tištěné podobě tak, aby jeho vyplnění nebylo podmíněno rezervací informatické učebny, ani zásahem a pomocí v rámci jeho vyplňování.

Žáci byli v rámci zvolené vyučovací hodiny osloveni se žádostí o vyplnění dotazníku, kdy jsem se představila a krátce vysvětlila podstatu průzkumného šetření a jeho cíl. Tito žáci byli upozorněni na skutečnost, že dotazník neověřuje jejich znalosti a zároveň tedy neexistuje správná či špatná odpověď, ale že cílem je získat informace o jejich vlastním pohledu, přístupu, informace o jejich vnímání stresu jako takového.

Dotazník byl distribuován v měsíci lednu 2018, a to celkem 24 respondentům. Návratnost dotazníků byla 100 %, čemuž pomohla má osobní přítomnost, stejně jako přítomnost třídního vyučujícího. Z hlediska kvality vrácených dotazníků nutno dodat, že u čtyř dotazníků nebyly otázky zodpovězené kompletně, a tedy tyto nebyly do následné analýzy dat a výsledků průzkumného šetření zahrnuty.

Po sběru dotazníků jsem za účelem grafického zpracování využila program Microsoft Office Excel.

6.3 Cíl průzkumného šetření

Hlavním cílem práce je zjistit, jaké faktory považují sami respondenti (žáci) za stresující.

Dílčí cíle jsou následující:

- Zjistit, co konkrétně u respondentů (žáků) stres ve škole vyvolává.
- Zjistit, jakou strategii zvládnutí stresu respondenti (žáci) užívají.
- Zjistit, jak respondenti (žáci) sami hodnotí (vnímají) případný stres a z něho plynoucí zátěž.

6.4 Charakteristika respondentů

Jak bylo zmíněno, dotazník byl distribuován žákům 2. a 3. ročníku střední školy. Ačkoliv bylo průzkumným šetřením získáno celkem 24 dotazníků, s ohledem na neúplnost dat v samotné analýze výsledků průzkumného šetření vycházíme z dat získaných celkem od 20 respondentů.

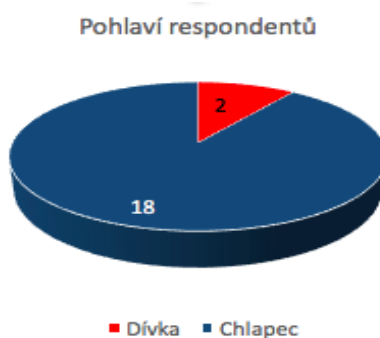
V rámci dotazníku pak směřovaly celkem dvě otázky (otázky č. 27 a č. 28) také na zjišťování základních informací o respondentech, respektive jejich věk a jejich pohlaví tak, aby bylo možné vzorek respondentů charakterizovat.

Průzkumného šetření se zúčastnilo tedy celkem 20 respondentů, mezi nimiž byly 2 dívky (10 %) a 18 chlapců (90 %). Toto nerovnoměrné rozdělení pohlaví je zapříčiněno především podstatou studia, které je orientované technicky, a bezesporu více vyhledávané mužským pohlavím.

Tabulka 1: Základní charakteristika respondentů – pohlaví

Pohlaví respondentů	Počet	% zastoupení	% kumulativní
Dívka	2	10	10
Chlapec	18	90	100
Celkově	20	100	

Graf 1: Grafické vyobrazení pohlaví respondentů



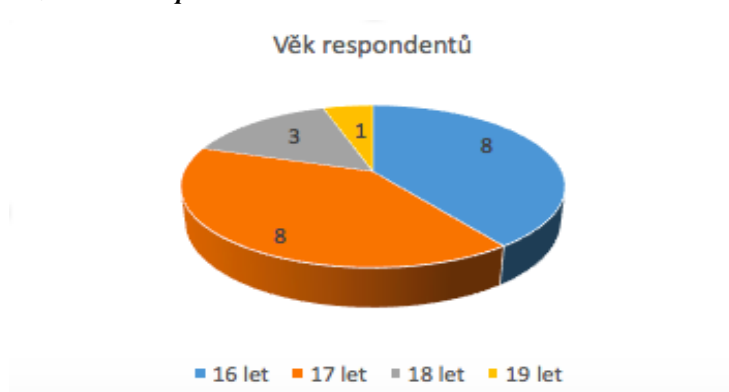
Druhá otázka z hlediska základní charakteristiky respondentů zkoumala jejich věk. Ačkoliv věk se dal do jisté míry předpokládat s ohledem na zvolenou třídu, je nutno poznamenat, že v praxi pak děti nezahajují povinnou školní docházku striktně v době dosažení jejich 6 let. Některé děti mají odklad zahájení povinné školní docházky, a dokonce některé děti ji zahajují již na konci svého 5. roku života. Současně, někteří žáci v průběhu studia opakují ročník, či i vícero ročníků, což pak bylo důvodem toho, že věkové rozpětí je větší, než se očekávalo.

Dotazníkového šetření se zúčastnili žáci ve věku 16-19 let. Přesněji pak 8 respondentů ve věku 16 let (40 %), 8 respondentů ve věku 17 let (40 %), 3 respondenti ve věku 18 let (15 %), a 1 respondent ve věku 19 let (5 %). Jejich průměrný věk byl 16,85 let. Výsledky základních charakteristik zachycuje Tabulka č. 2.

Tabulka 2: Základní charakteristika respondentů – věk

Věk respondentů	Počet	% zastoupení	% kumulativní
16 let	8	40	40
17 let	8	40	80
18 let	3	15	95
19 let	1	5	100
Celkově	20	100	

Graf 2: Grafické vyobrazení věku respondentů



6.5 Popis, analýza a interpretace dat

V této části práce budou podrobně rozebrány a analyzovány jednotlivé otázky, které byly respondentům v rámci průzkumného šetření pokládány.

Otázka č. 1. – Domníváš se, že jsi již zažil/a stresovou situaci?

V rámci první otázky dotazníku byli respondenti tázáni na to, zda se již ve svém životě setkali se stresovou situací. Respondentům je v průměru 16,85 let, a nutno dodat, že otázka sama o sobě předpokládá kladné odpovědi, jelikož současná doba vystavuje děti stresu v mnoha rovinách, a to od útlého věku. Tato otázka byla uzavřeného charakteru, kdy mohli respondenti odpovědět buď ano, nebo ne.

Tabulka 3: Deskriptivní analýza stresové situace a setkání s ní

Setkání se stresem	Počet	% zastoupení	% kumulativní
Ano	20	100	100
Ne	0	0	100
Celkově	20	100	

Všichni respondenti, tedy všech 20 žáků, se vyjádřili, že se v rámci svého života již setkali se stresovou situací.

Otázka č. 2. – Pokud „ano“, popiš mi prosím tuto stresovou situaci?

V rámci druhé otázky byli respondenti žádáni o přiblížení stresové situace. Získané odpovědi pak byly zkoumány, odpovědi kódovány, a seskupeny na základě podstaty stresové situace do následujících skupin:

- požadavky ze strany okolí – uvedlo celkem 12 respondentů (60%),
- hádky, vyhrocené situace v rodině, škole, mezi přáteli – uvedlo celkem 6 respondentů (30%),
- očekávání ze strany okolí (například okolím očekávaný úspěch u zkoušky, nebo úspěch ve sportu) – uvedli celkem 2 respondenti (10%).

Otázka č. 3. – Uveď, kde nejčastěji stresové situace prožíváš?

Třetí otázka dotazníku zkoumala, kde nejčastěji se respondenti s vystavováním sebe sama stresu setkávají. Jednalo se o polootevřenou otázku, kdy byly předdefinovány tři odpovědi – domov, škola, zájmové aktivity, a v případě, že tyto nekorespondují se skutečným stavem, byla poskytnuta také možnost „jiné“ s tím, že následně byl respondent dotázán na přiblížení své odpovědi.

Celkem 3 respondenti (15 %) uvedli, že nejčastěji se se stresem setkávají doma, tedy v rámci rodiny, dále 8 respondentů (40 %) zmínilo školu, a nakonec 9 respondentů (45 %) odpovědělo, že nejčastěji v rámci svých zájmových aktivit, kroužků.

Tabulka 4: Deskriptivní analýza nejčastějšího místa setkání se stresem

Nejčastější místo stresu	Počet	% zastoupení	% kumulativní
Doma	3	15	15
Škola	8	40	55
Zájmové aktivity	9	45	100
Celkově	20	100	

V tomto ohledu je možné sledovat například také vliv místa, kde se respondenti nejčastěji setkávají se stresem.

Otázka č. 4. – Pokud jsi uvedl/uviedla, že stresové situace nejčastěji prožíváš ve škole, tak o jaké faktory nebo situace se vůbec nejčastěji jedná? (Zde můžeš uvést více odpovědí)

Nezávisle na předchozí otázce respondenti odpovídali na otázku o jaké faktory nebo situace se jedná nejčastěji, pokud se se stresem setkávají ve školním prostředí. Z výsledků pak vyplývá, že nejčastěji je jako stresující dotazovanými žáky hodnoceno:

- **Fyzické útoky a ataky od ostatních spolužáků** – tuto možnost uvedlo celkem 5 respondentů, což odpovídá 25 % dotazovaných,
- **Psychické „týrání“ od pedagogů** - tuto možnost uvedli celkem 4 respondenti, což odpovídá 20 % dotazovaných,
- **Zkoušení, verbální útoky od ostatních spolužáků a pocity nezvládnutí školy a jejích nároků** - tuto možnost uvedli v každém z případů celkem 3 respondenti, což odpovídá 15 % dotazovaných,
- **Písemná práce** - tuto možnost uvedli celkem 2 respondenti, což odpovídá 10 % dotazovaných.

Mezi jednotlivými odpověďmi respondentů se nevyskytovala možnost výuky u konkrétního učitele, nezáměr nebo nuda v rámci výuky, ani jiný z faktorů nabízených v rámci dotazníku.

Tabulka 5: Deskriptivní analýza faktorů a situací spojených se stresem ve škole

Stres ve škole	Počet	% zastoupení	% kumulativní
Zkoušení	3	15	15
Písemná práce	2	10	25
Fyzické útoky spolužáků	5	25	50
Verbální útoky spolužáků	3	15	65
Psychické „týrání“ pedagogů	4	20	85
Pocit nezvládnutí školy	3	15	100
Celkově	20	100	

V tomto ohledu mělo opět smysl sledovat rozložení vnímání faktorů a situací vyvolávající stres ve školním prostředí v závislosti na pohlaví respondentů a na jejich věku. Za tímto účelem bylo vhodné využít křížových tabulek. Výsledek je zachycen v Tabulce č. 6 a č. 7.

Tabulka 6: Křížová tabulka – faktory a stresové situace ve škole a pohlaví

Křížové tabulky faktor stresu a pohlaví	Dívka	Chlapec
Zkoušení	-	3
Písemná práce	-	2
Fyzické útoky spolužáků	-	5
Verbální útoky spolužáků	1	2
Psychické „týrání“ pedagogů	-	4
Pocit nezvládnání školy	1	2
Celkově	2	18

Tabulka 7: Křížová tabulka – faktory a stresové situace ve škole a věk

Křížové tabulky faktor stresu a pohlaví	16 let	17 let	18 let	19 let
Zkoušení	2	1	-	-
Písemná práce	1	1	-	-
Fyzické útoky spolužáků	3	2	-	-
Verbální útoky spolužáků	1	2	-	-
Psychické „týrání“ pedagogů	1	2	-	1
Pocit nezvládnání školy	-	-	3	-
Celkově	8	8	3	1

S ohledem na skutečnost, že se šetření se zúčastnily pouze dvě dívky, hodnocení stresových faktorů a stresových situací ve škole z hlediska pohlaví nemá velkou vypovídací schopnost.

Z hlediska stresových faktorů a stresových situací ve škole a věku je pak možné sledovat, že faktory stresu se s věkem mění. Zatímco pro mladší respondenty je častěji stresem například samotné zkoušení, nebo fyzické útoky ze strany spolužáků, pro respondenty starší se pak jedná spíše o psychické stresové faktory, přesněji pak pocity nezvládnání školy, nebo pocit psychického „týrání“ ze strany pedagogů.

Otázka č. 5. – Uveď, jak dlouho tyto tvé nepříjemné pocity ve spojitosti se školou již trvají?

Významné informace poskytne i tato otázka, která vypovídá o tom, jak dlouho žáci ve věku 16-19 let vnímají stres v rámci své školní docházky.

Tabulka 8: Deskriptivní analýza délky pocíťování stresu ve školství

Doba stresu	Počet	% zastoupení	% kumulativní
Do 1 roku	1	5	5
1-2 roky	5	25	30
2-5 let	14	70	100
Celkově	20	100	

Z výsledků vyplývá, že 70 % respondentů stres v rámci své povinné školní docházky pocíťuje již po dobu 2-5 let. V tomto ohledu je však nutné si uvědomit, že na žáky nejsou kladeny nároky jen ze strany samotné školy, ale také ze strany rodiny, rodičů, kdy jejich očekávání mohou v mnohém zapříčinit, že je žák následně nadměrně vystavován stresu.

Otázka č. 6. – Uved', jak ty sám/a vnímáš stres ve školním prostředí?

Šestá otázka zkoumala, jak respondenti nahlízejí na stres a jeho působení ve školním prostředí. Jednalo se o uzavřenou otázku, kdy respondenti mohli zvolit možnosti vnímání stresu jako pozitivního, neutrálního či negativního činitele.

Tabulka 9: Deskriptivní analýza vnímání stresu ve školním prostředí

Vnímání stresu	Počet	% zastoupení	% kumulativní
Pozitivně	7	35	35
Neutrálně	5	25	60
Negativně	8	40	100
Celkově	20	100	

Celkem 7 respondentů (35 %) se domnívá, že stres má pozitivní dopad z hlediska toho, že nutí k podávání vlastního maxima, k překračování vlastních hranic. 8 respondentů (tedy 40 %) se naopak domnívá, že stres je ve školním prostředí spíše negativním faktorem, jelikož dítě je v důsledku jeho působení unavené a snižuje se jeho výkonnost. Konečně, 5 respondentů (25 %) nevnímá stres ve škole jako vyloženě pozitivní či negativní faktor.

Otázka č. 7. – Můžeš uvést, zda do školy chodíš rád/a, a to i přes uvedené stresující faktory?

Nakonec, s ohledem na to v jaké míře škola působí na žáky stresově, je nutné zjistit, zda žáci do školy i navzdory stresu chodí rádi. Výsledky zachycuje Tabulka č. 10.

Tabulka 10: Deskriptivní analýza obliba školy

Obliba školy	Počet	% zastoupení	% kumulativní
Ano	5	25	25
Spíše ano	4	20	45
Bez názoru	3	15	60
Spíše ne	6	30	90
Ne	2	10	100
Celkově	20	100	

Z výsledků dostáváme celkem rovnoměrné rozložení odpovědí, kdy celkem 8 respondentů (40 %) do školy nechodí rádo, nebo chodí spíše nerado, a zároveň 9 respondentů (45 %) uvedlo, že do školy i přes tam působící stres chodí rádi, nebo spíše rádi. Bez názoru byli celkem 3 respondenti (15%).

Otázka č. 8. – Jak Tě motivuje z hlediska podávání výkonu ve škole následující:

Možnost naučit se něco nového a zajištění lepší budoucnosti

Ačkoliv všeobecně je vzdělání vnímáno jako nutnost z hlediska možnosti zajištění lepší budoucnosti, není to zpravidla hlavní motivace žáků k tomu, aby do školy chodili. Výsledky analýzy této otázky jsou zachyceny v Tabulce č. 11.

Tabulka 11: Deskriptivní analýza získávání znalostí jako motivace

Motivace znalosti	Počet	% zastoupení	% kumulativní
Ano	5	25	25
Spíše ano	3	15	40
Bez názoru	2	10	50
Spíše ne	5	25	75
Ne	5	25	100
Celkově	20	100	

Jak je vidět, 10 respondentů, tedy 50 % z celkového počtu, nepovažuje možnost naučení se něčeho nového nebo zajištění si lepší budoucnosti za motivaci k tomu, aby podávali lepší výkon. 8 respondentů (40 %) pak naopak toto vidí jako motivující. Bez názoru byli celkem 2 respondenti (10%).

Vzájemná soutěživost se spolužáky, touha být lepší, nejlepší

Další podotázka zkoumala samotnou soutěživost v rámci třídního kolektivu a zda tato působí jako motivace z hlediska výkonu.

Tabulka 12: Deskriptivní analýza soutěživosti ve třídě jako motivace

Motivace soutěživost	Počet	% zastoupení	% kumulativní
Ano	3	15	15
Spíše ano	3	15	30
Bez názoru	2	10	40
Spíše ne	7	35	75
Ne	5	25	100
Celkově	20	100	

Z výsledků vyplývá, že 30 % respondentů (6 respondentů celkově) cítí soutěživost s ostatními žáky ve třídě spíše nebo vyloženě jako motivaci, a naopak 12 respondentů, neboli 60 %, se domnívá, že soutěživost s ostatními pro ně není nebo spíše není motivujícím faktorem. Bez názoru byli celkem 2 respondenti (10%).

Ocenění ze strany spolužáků, učitelů

Ocenění je potřebné pro každého člověka, pochvala, uznání dokáže v tomto ohledu divy. Uznání je často hledáno u lidí, kterými jsme obklopeni (v rámci školní docházky jsou to mimo rodinu a přátele především spolužáci a učitelé). Další podotázka proto směřovala tímto směrem, a výsledek analýzy zachycuje Tabulka č. 13.

Tabulka 13: Deskriptivní analýza ocenění ze strany školy jako motivace

Motivace ocenění škola	Počet	% zastoupení	% kumulativní
Ano	4	20	20
Spíše ano	2	10	30
Bez názoru	2	10	40
Spíše ne	7	35	75
Ne	5	25	100
Celkově	20	100	

Z výsledků vyplývá, že pouze 6 respondentů - 30 % ze všech, považuje uznání lidí ve škole přímo nebo spíše za motivaci, a naopak 12 respondentů - 60 % ze všech tvrdí, že uznání lidí

ve škole pro ně není nebo spíše není motivujícím faktorem. Zbývající 2 respondenti (10%) jsou bez názoru.

Ocenění ze strany rodičů, rodiny

Nakonec, jelikož žáci, kteří představují zvolený průzkumný vzorek, zpravidla ještě tvoří jednu domácnost s rodiči a sourozenci, bylo zjišťováno, zda ocenění členů rodiny je pro respondenty motivujícím faktorem. Výsledky zachycuje Tabulka č. 14.

Tabulka 14: Deskriptivní analýza ocenění ze strany rodiny jako motivace

Motivace rodina	Počet	% zastoupení	% kumulativní
Ano	3	15	15
Spíše ano	3	15	30
Bez názoru	1	5	35
Spíše ne	8	40	75
Ne	5	25	100
Celkově	20	100	

Celkem 6 respondentů, respektive 30 %, považuje uznání rodiny vyloženě nebo spíše za motivaci, a naopak 13 respondentů, tedy 65 % tvrdí, že uznání rodiny pro ně není nebo spíše není motivujícím faktorem. Bez názoru byl pouze 1 respondent (5%).

Otázka č. 9. – Jak bys charakterizoval/a své celkové hodnocení školních výsledků všech předmětů?

Devátá otázka zjišťovala jak své školní výsledky vnímají sami žáci.

Tabulka 15: Deskriptivní analýza hodnocení školních výsledků žáky

Hodnocení výsledků	Počet	% zastoupení	% kumulativní
Pozitivně	5	25	25
Spíše pozitivně	6	30	55
Bez názoru	6	30	85
Spíše negativně	3	15	100
Negativně	-	-	
Celkově	20	100	

Celkem 11 respondentů, tedy 55 % uvedlo, že vlastní výsledky vnímají spíše pozitivně, nebo pozitivně. Bez názoru bylo celkem 6 respondentů (30%). Zbytek, tedy 3 ostatní respondenti (15 %) své školní výsledky hodnotí spíše negativně.

Otázka č. 10. – Jsou s tvými školními výsledky rodiče spokojeni?

Hodnocení školních výsledků ze strany samotných žáků je jedna strana mince. Tu druhou představuje hodnocení jejich výsledků rodiči.

Tabulka 16: Deskriptivní analýza hodnocení výsledků rodiči žáků

Spokojenost rodičů	Počet	% zastoupení	% kumulativní
Ano	9	45	45
Ne	11	55	100
Celkově	20	100	

Téměř polovina respondentů (45 %) odpověděla, že jejich rodiče jsou se školními výsledky spokojeni. Zbýlých 55 %, tedy 11 respondentů, uvádí, že rodiče spokojeni nejsou.

Je vysoce pravděpodobné, že u žáků, kteří jsou se svými výsledky spokojeni, budou spokojeni i sami rodiče (což zpravidla platí i naopak). Pomocí křížových tabulek je možné vidět tendence rozložení hodnot jednotlivých zkoumaných proměnných.

Tabulka 17: Křížová tabulka – žákovo hodnocení výsledků a spokojenost rodičů

Hodnocení výsledků žákem	Rodiče spokojeni	Rodiče nespokojeni
Pozitivně	4	1
Spíše pozitivně	5	1
Nedokáží posoudit	-	6
Spíše negativně	-	3
Negativně	-	-
Celkově	9	11

Jak je z výsledku vidět, zpravidla platí, že rodiče jsou spokojeni v případě, že žák sám své studijní výsledky hodnotí pozitivně či spíše pozitivně, stejně jako jsou nespokojeni v případě negativního či spíše negativního sebehodnocení žáků. Výjimku tvoří de facto jen dva případy, kdy i přes to, že žáci hodnotili své studijní výsledky v jednom případě pozitivně, v druhém případě spíše pozitivně, podle jejich mínění rodiče se studijními výsledky spokojeni nejsou.

Otázka č. 11. – Jak hodnotíš vztahy mezi spolužáky ve Tvé třídě?

Kolektiv ve třídě v mnohém ovlivňuje skutečnost, zda žák do školy chodí rád. Následující otázka sledovala právě tuto podmínku.

Tabulka 18: Deskriptivní analýza hodnocení třídního kolektivu

Hodnocení kolektivu	Počet	% zastoupení	% kumulativní
Pozitivně	5	25	25
Spíše pozitivně	7	35	60
Nedokáží posoudit	-	-	60
Spíše negativně	7	35	95
Negativně	1	5	100
Celkově	20	100	

Celkem 12 respondentů, tedy 60 % dotazovaných žáků, hodnotí třídní kolektiv pozitivně, nebo spíše pozitivně. Oproti tomu zbylých 40 %, tedy 8 respondentů, na kvalitu kolektivu nahlíží negativně, nebo spíše negativně.

Otázka č. 12. – Jak bys zhodnotil/a své postavení ve třídním/školním kolektivu?

S hodnocením kolektivu souvisí také zhodnocení vlastní pozice v něm. Výsledky zachycuje Tabulka č. 19.

Tabulka 19: Deskriptivní analýza hodnocení postavení ve třídním/školním kolektivu

Hodnocení postavení v kolektivu	Počet	% zastoupení	% kumulativní
Pozitivně	5	25	25
Spíše pozitivně	7	35	60
Nedokáží posoudit	-	-	60
Spíše negativně	7	35	95
Negativně	1	5	100
Celkově	20	100	

Jak je vidět ve srovnání s předcházející otázkou, poměrově byly jednotlivé odpovědi respondentů uvedeny stejně. V rámci srovnání dat jednotlivých dotazníků si pak nelze nevšimnout, že respondenti na tyto dvě otázky odpovídali vždy homogenně, a tedy že vnímání vlastního postavení v kolektivu souvisí s tím, jak je žákem na kolektiv jako celek nahlíženo.

Otázka č. 13. – Můžeš uvést, zda se domníváš, že u sebe rozpoznáš vznik a rozvoj stresující situace?

Poznat sami sebe, předvídat reakce, vyhybat se negativním faktorům, je v dnešní době velmi podstatné. Tato otázka zjišťovala, zda jsou žáci zvolené věkové kategorie schopni u sebe rozpoznat vznik a rozvoj stresující situace. Výsledky pak zachycuje Tabulka č. 20

Tabulka 20: Deskriptivní analýza rozpoznání vzniku a rozvoje stresu

Rozpoznání vzniku	Počet	% zastoupení	% kumulativní
Ano	7	35	35
Spíše ano	8	40	75
Nedokáží posoudit	5	25	100
Spíše ne	-	-	100
Ne	-	-	100
Celkově	20	100	

Celkem 15 respondentů, tedy 75 % dotázaných uvádí, že spíše rozpoznají nebo rozhodně rozpoznají vznik a rozvoj stresující situace. Zbýlých 5 respondentů, tedy 25 % dotázaných zvolilo odpověď „nedokáží posoudit“.

Otázka č. 14. – Můžeš uvést, zda u Tebe stres vyvolává spíše?

Někteří lidé stresové situace vyloženě vyhledávají, jiní se stresu raději vyhýbají. Je nutné vědět, jak na nás stres působí. V rámci této odpovědi nabízely možnost „nabuzenost“, „utlumenost“, nebo zvolit možnost „jiné“ a rozvést svoji odpověď.

Tabulka 21: Deskriptivní analýza co stres vyvolává

Stres vyvolává	Počet	% zastoupení	% kumulativní
Nabuzenost	-	-	-
Utlumenost	20	100	100
Celkově	20	100	

Na základě odpovědí respondentů lze konstatovat, že 100 % respondentů vypovídá, že stresové situace a stres celkově vyvolávají spíše utlumenost, a snížení výkonu.

Otázka č. 15. – Jsi pokaždé schopen vypořádat se sám se stresem?

Schopnosti vypořádat se se stresem se postupně učíme. Mnozí na stres zůstávají sami, jelikož se v rámci stresových situací zdráhají vyhledat pomoc, ať už odbornou nebo svého okolí.

Tabulka 22: Deskriptivní analýza schopnosti vypořádat se sám se stresem

Samovypořádání stres	Počet	% zastoupení	% kumulativní
Určitě ano	-	-	0
Spíše ano	7	35	35
Nedokážu posoudit	5	25	60
Spíše ne	8	40	100
Jednoznačně ne	-	-	100
Celkově	20	100	

Z výsledků analýzy vychází, že 7 respondentů (35 %) tvrdí, že jsou se stresem schopni se vypořádat sami, zatímco 8 respondentů (40 %) uvádí, že tohoto schopni nejsou. Ostatní zvolili možnost „nedokážu posoudit“ (25%).

Otázka č. 16. – Uveď, zda pociťuješ podporu a pomoc ve stresových situacích ve škole:

Ze strany rodičů, rodiny

Rodina by měla pro dítě představovat ty nejbližší a s tím souvisí také důvěra, se kterou by se k nim měl žák obracet. Zároveň však je to také rodina, kdo nás nejčastěji hodnotí, kritizuje. Nakonec, ve věku respondentů člověk prochází změnami, které se odráží ve vztazích s vlastním okolím.

Tabulka 23: Deskriptivní analýza vnímání pomoci ze strany rodiny

Podpora rodina	Počet	% zastoupení	% kumulativní
Ano	1	5	5
Spíše ano	10	50	55
Nedokážu posoudit	2	10	65
Spíše ne	6	30	95
Ne	1	5	100
Celkově	20	100	

Z hlediska podpory, kterou respondenti u své rodiny pociťují, se celkem 11 respondentů, tedy 55 % ze všech, vyjádřilo, že u rodiny podporu co se týče stresu nalézají. Naopak

7 respondentů, tedy 35 % ze všech dotázaných, uvádí, že podporu rodiny spíše nemají nebo nemají. Zbylí respondenti zvolili možnost „nedokáží posoudit“ (10%).

Ze strany učitelů, pedagogů

Další otázka se zabývala podporou, kterou žáci ve stresových situacích pocítují ze strany učitelů, pedagogů.

Tabulka 24: Deskriptivní analýza vnímání pomoci ze strany učitelů

Podpora učitelé	Počet	% zastoupení	% kumulativní
Ano	-	-	-
Spíše ano	16	80	80
Nedokáží posoudit	4	20	100
Spíše ne	-	-	-
Ne	-	-	-
Celkově	20	100	

Celkem 16 respondentů (80 %) uvedlo, že podporu z hlediska stresu ze strany učitelů a pedagogů pocítují, což považují za velmi pozitivní. Zbylí respondenti (20%) zvolili možnost „nedokáží posoudit“, nikdo nezmiňuje, že by podpora ze strany vyučujících chyběla.

Ze strany spolužáků, přátel

Nakonec, poslední otázka týkající se poskytování podpory ve stresujících situacích okolím žáků, směřovala na jejich přátele a na jejich spolužáky.

Tabulka 25: Deskriptivní analýza vnímání pomoci ze strany přátel, spolužáků

Podpora přátel, spolužáci	Počet	% zastoupení	% kumulativní
Ano	-	-	-
Spíše ano	15	75	75
Nedokáží posoudit	3	15	90
Spíše ne	2	10	100
Ne	-	-	-
Celkově	20	100	

15 respondentů, tedy 75 % z celkového počtu uvádí, že ze strany přátel a spolužáků se jim v rámci stresových situací podpory spíše dostává. Současně, 2 respondenti (10%) jsou

opačného názoru, tedy že od přátel a spolužáků s podporou spíše nemohou počítat. Zbylí tři respondenti (15%) pak uvedli možnosti „nedokáží posoudit“.

Otázka č. 17. – Můžeš uvést, zda se domníváš, že se ve stresu zapomíná?

Tato otázka zkoumala, zda žáci pociťují, že by s ohledem na vystavování stresu měli problém se zapomínáním.

Tabulka 26: Deskriptivní analýza stres a vliv na zapomínání

Stres a zapomínání	Počet	% zastoupení	% kumulativní
Více	1	5	5
Nemá to vliv	15	75	80
Méně	4	20	100
Celkově	20	100	

Převážná většina dotazovaných žáků (75 %) se domnívá, že stres nemá absolutně žádný vliv na zapomínání. Současně, 1 respondent (5 %) vypověděl, že stres způsobuje, že se zapomíná více, a nakonec 4 respondenti (20 %) uvádí, že se domnívají, že se díky stresu zapomíná méně.

Otázka č. 18. – Máš pocit, že se ve stresu obtížněji učíš novým informacím?

Dotazovaní žáci byli následně tázáni na to, jaký vliv má stres na obtížnost učení se novým informacím.

Tabulka 27: Deskriptivní analýza stres a vliv na učení se novým informacím

Stres a učení	Počet	% zastoupení	% kumulativní
Ano	7	35	35
Spíše ano	6	30	65
Nedokáží posoudit	4	20	85
Spíše ne	3	15	100
Ne	-	-	-
Celkově	20	100	

Nadpoloviční většina respondentů uvádí, že pokud jsou ve stresu, novým informacím se jim učí hůře, nebo spíše hůře (celkem 13 respondentů, tedy 65 %). Pouze tři respondenti (15 %) zmínili, že se jim vlivem stresu novým informacím hůře neučí. Zbylí čtyři respondenti (20%) zvolili jako odpověď možnost „nedokáží posoudit“.

Otázka č. 19. – Uved', jaké pocity zažíváš, když se ocitneš ve stresové situaci? (Zde můžeš uvést více možností informací)

Pocity, které žáci ve stresových situacích zažívají, jsou velmi podstatné. Tímto směrem se také ubírala tato otázka. Z výsledků vyplývá, že:

- 11 respondentů (55 %) vnímá pocity tělesné nepohody (problémy s dýcháním, tepem, atd.),
- 15 respondentů (75 %) vnímá pocity psychické (nesoustředěnost, nervozita, nejistota, strach, atd.),
- 15 respondentů (75 %) projevuje změny v chování (nadávání, rozbíjení a házení věcí, nebo například i sklon k násilí, fyzickému napadení).

Otázka č. 20. – Stres se u Tebe běžně projevuje? (Zde můžeš uvést více možností informací)

Následující otázka pak zkoumala přímo projevy stresu, které jsou pro daného respondenta běžné. Výsledky ukazují, že nejčastěji se jedná o:

- únavu, malátnost v průběhu dne – zmínilo celkem 7 respondentů (35%),
- bolesti zad – zmínilo celkem 5 respondentů (25%),
- bolesti hlavy – zmínili celkem 3 respondenti (15%),
- zvýšená přecitlivělost vůči dříve neutrálním podnětům – uvedli celkem 3 respondenti (15%),
- pocity zvýšeného pocení – uvedli celkem 2 respondenti (10%),
- roztržitost, špatná nálada, nesoustředěnost a pocity na zvracení – zmínil vždy 1 respondent (5%).

Otázka č. 21. – Můžeš popsat, co děláš, když se ocitneš ve stresové situaci?

Tato otázka byla otevřeného charakteru, a tedy poskytovala respondentům absolutní možnost, prostor se vyjádřit. Jejich odpovědi byli následně kódovány a seskupeny. Mezi nimi je:

- trávení času s přáteli nebo rodinou za účelem změny myšlenek – uvedlo celkem 10 respondentů (50%),

- relaxace o samotě za pomoci hudby, čtení, nebo jen sledování seriálu – uvedlo celkem 8 respondentů (40%),
- vybití se ve sportu a změna myšlenek – uvedli celkem 2 respondenti (10%).

Otázka č. 22. – Domníváš se, že při stresu využíváš nějaké zvládací mechanismy a strategie?

V rámci vypořádávání se se stresem je možné využívat strategie a zvládací mechanismy. Výsledky odpovědí respondentů zachycuje Tabulka č. 28

Tabulka 28: Deskriptivní analýza projevů stresu

Mechanismy, strategie	Počet	% zastoupení	% kumulativní
Ano	-	-	-
Spíše ano	8	40	40
Nedokáží posoudit	12	60	100
Spíše ne	-	-	-
Ne	-	-	-
Celkově	20	100	

Pouze 8 respondentů (40 %) uvedlo, že nějaké mechanismy a strategie zvládnání stresu spíše využívá. Ostatních 60 % zvolilo možnost „nemohu posoudit“. To je do jisté míry jistě způsobeno tím, že žáci v oblasti zvládnání stresu nemají dostatečné znalosti, a tedy nevědí zpravidla o tom, že si mohou osvojit a aplikovat mechanismy zvládnání stresu.

Otázka č. 23. – Jestliže se dostaneš do stresové situace, jak ji nejčastěji řešíš? (Zde můžeš uvést více možností informací)

Tato otázka sledovala, jak respondenti reagují na vystavení stresu. Z předdefinovaných odpovědí pak žáci nejčastěji uváděli následující:

- relaxace – zmínilo celkem 6 respondentů (30 %),
- trávení času s rodinou, přáteli – v obou případech tuto možnost zvolili 4 respondenti (po 20%),
- během – zmínili celkem 3 respondenti (15%),
- cvičením jógy, silovým cvičením v posilovně – v obou případech 2 respondenti (po 10 %),

- více spím, hraním online her, samotou – vždy uvedeno jedním respondentem (po 5 %).

Otázka č. 24. – Můžeš uvést, zda jsi někdy vyhledal pomoc odborníka?

Vyhledat odbornou pomoc za účelem lepšího zvládnání stresu není ostudou. V tomto věku však nutno poznamenat, že okolí často nepovažuje problémy a míru stresu, jaké jsou žáci vystaveni, za tak podstatnou, aby odborník byl vyhledán.

Tabulka 29: Deskriptivní analýza vyhledání odborníka

Mechanismy, strategie	Počet	% zastoupení	% kumulativní
Ano	7	35	35
Ne	13	65	100
Celkově	20	100	

Z analýzy odpovědí vyplývá, že pouze 7 respondentů (tedy 35 % vzorku) již vyhledalo odbornou pomoc v rámci řešení stresových situací a 13 respondentů (65%) odbornou pomoc nevyhledalo.

Otázka č. 25. – Pokud jsi pomoc odborníka vyhledal/a, o koho se konkrétně jednalo?

U 7 respondentů, kteří v minulé otázce potvrdili, že odbornou pomoc vyhledali, bylo následně zjišťováno, o pomoc jakého odborníka se jednalo.

Tabulka 30: Deskriptivní analýza typu vyhledaného odborníka

Mechanismy, strategie	Počet	% zastoupení	% kumulativní
Psychiatr	1	14	14
Psycholog	6	86	100
Krizovou intervencí	-	-	100
Celkově	7	100	

Ze zmíněných sedmi případů se jednalo jednou o vyhledání odborné pomoci psychiatra, a šestkrát o vyhledání pomoci u psychologa.

Otázka č. 26. – Vyhledáváš si informace (například na internetu), jak je možné řešit stresové situace?

Poslední otázka pak zjišťovala, zda si respondenti aktivně vyhledávají informace o tom, jak je možné řešit stresové situace.

Tabulka 31: Deskriptivní analýza projevů stresu

Mechanismy, strategie	Počet	% zastoupení	% kumulativní
Ano	9	45	45
Ne	11	55	100
Celkově	20	100	

Celkem 9 respondentů (45 %) uvedlo, že dodatečné informace o možnostech zvládnutí stresu aktivně vyhledávají, zbylých 11 respondentů (tedy 55 %) tak nečiní. V tomto však nutno poznamenat, že to neznamená, že informace o možnostech řešení stresových situací nezískávají pasivní formou od svého okolí, nebo i z jiných zdrojů (televize, rádio, atd.)

6.6 Zhodnocení průzkumu šetření

Průzkumné šetření poskytlo mnoho podstatných informací. V první řadě je zajímavé, že u dotazovaných žáků nevyvolává stres ani tak zkoušení nebo písemná práce, jako samotný kolektiv a jeho atmosféra, respektive tedy fyzické a verbální útoky ze strany spolužáků. Rovněž je zajímavé, že zatímco mladší žáci (16-17 let) vnímají stres především při zkoušení a fyzických útocích, se kterými si v tomto věku nevědí rady, u starších žáků pak stres vyvolává spíše samotný pocit nezvládnutí školy a jejích nároků, nebo psychické „týrání“ pedagogů.

Čekala jsem, že většina dotazovaných žáků bude vnímat stres jako negativní, avšak poměr z hlediska záporného a kladného působení stresu byl opravdu vyrovnaný. To, jak žák vnímá stres samotný, pak souvisí také s tím, zda do školy chodí s oblibou, či nikoliv. Čekala jsem, že rodina bude pro žáky v tomto věku místem, kde nacházejí podporu ve stresových situacích. Avšak odpovědi poukazují na to, že jsou to spíše pedagogové a přátelé, kdo jim podporu v rámci stresových situací poskytuje.

Zajímavé rovněž je, že 75 % respondentů uvádí, že je schopno rozpoznat vznik stresových situací, a zároveň pouze 35 % dotazovaných žáků se s ním dokáže samo vypořádat. Jako velmi pozitivní skutečnost hodnotím, že ačkoliv byli respondenti poměrně nízkého věku,

celkem 7 z nich již s ohledem na stres, kterému jsou vystavováni, vyhledalo pomoc odborníka a dokonce téměř polovina dotazovaných žáků si aktivně vyhledává informace o způsobech a možnostech zvládnání stresu na internetu.

ZÁVĚR

Škola představuje pro každého z nás významnou životní etapu, ostatně, trávíme v ní minimálně 9 let, což koresponduje s dobou povinné školní docházky. Ve školním prostředí se učíme odpovědnosti v pravém slova smyslu, což s sebou nese samozřejmě také zátěž a stres ohledně toho, abychom zvládli vše, co se od nás vyžaduje, ať už se jedná o nároky ze strany rodiny, nebo ze strany školních pedagogů.

Všeobecně lidé, především pak rodiče, považují za zátěžové a stresové situace ve školním prostředí pouze zkoušení a písemné práce. Čím dál častěji jsou však děti ve škole vystavovány stresu v mnohem širším kontextu, především pak fyzickým a verbálním útokům spolužáků, nebo celkově psychické zátěži z hlediska pocitu absolutního nezvládnutí nároků spojených se studiem a školní docházkou. To ostatně vnímají sami žáci, jak dokazuje provedené průzkumné šetření. Toto prokázalo také změny vnímání stresu a jeho faktorů s ohledem na věk a pohlaví žáků. Stres dotazovanými žáky není vnímán vyloženě negativně, avšak jimi uvedené stresory se následně odrážejí na tom, zda žáci do školy chodí s oblibou či ne.

Žáci jsou z hlediska stresu velmi vnímaví a citliví. Každý z nich na stresové a zátěžové situace reaguje jinak a nutno mít na paměti, že ne všichni jsou schopni se se stresem sami vypořádat. Možnost svěřit se a vyhledat pomoc je základním předpokladem správného psychického vývoje dětí, jelikož ony samy nejsou prozatím schopny se se vším efektivně a vhodně vyrovnat. Průzkum současně prokázal, že žáci nenacházejí dostatečnou podporu ve svém okolí a zejména rodina jim, v porovnání například s přáteli a pedagogy, poskytuje menší míru podpory. Proto je velmi podstatné zvyšovat povědomí o tom, že děti potřebují cítit podporu jak ze strany rodiny, tak i ze strany vyučujících a celkově všech ve svém okolí.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Tištěné zdroje

- ARMSTRONG, Michael, *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy: 10. vydání*. 1. Vyd. Praha :Grada, 2007. 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3
- AUGER, M. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8907-0.
- BIDLOVÁ, E. *Úvod do psychologie osobnosti a do sociální psychologie*. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze. Provozně ekonomická fakulta, 1998.
- ČÁP, J. a MAREŠ, J.. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-736-7273-7.
- HAVLÍNOVÁ, M. et al. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-717-8263-7.
- HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8303-X.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.
- HRABAL, Vladimír, KRYKORKOVÁ, Hana a PAVELKOVÁ, Isabella. *Školní prospěch jako ukazatel výchovy a vzdělání: analýza prospěchu z hlediska pojetí úspěšného žáka*. Praha: Ústav školských informací při Ministerstvu školství ČSR, 1984. 116 s. Informace / Ústav školských inf. při min. školství ČSR.
- KAŠPÁRKOVÁ, S. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009. ISBN 978-80-7318-790-3.
- KEBZA, V. a ŠOLCOVÁ, I. Praha: *Státní zdravotní ústav*, 2004. ISBN 80-707-1246-5.
- KOHOUTEK, R. *Úvod do psychologie: psychologie osobnosti a zdraví žáka*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4077-7.
- KOHOUTEK, R. et al. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-858-6794-X.
- KOLÁŘ, Z. a ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4.
- LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-731-5115-4.
- MACEK, P. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
- MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena*. SPN - Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
- MÍČEK, Libor. *Sebevýchova a duševní zdraví*. SPN - Státní pedagogické nakladatelství, 1975.
- PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-717-8295-5.
- PETTY, G. *Moderní vyučování: [praktická příručka]*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-717-8070-7.
- PRŮCHA, J, WALTEROVÁ, E a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

- RENAUD, J. *Stres: Co je stres a jak se mu vyhnout : Testy a antistresové programy*. Praha: Práce, 1993. ISBN 80-208-0297-5.
- ŘEHULKA, E. *Otázky zatížení žáků*. Brno: Univerzita J.E.Purkyně, 1987.
- SCHREIBER, V. *Lidský stres*. 2., upr. vyd. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0240-5.
- URBANOVSKÁ, E. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-244-2561-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- VAŠTÍKOVÁ, Miroslava. *Marketing služeb: efektivně a moderně*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. 268 s. Manažer. ISBN 978-80-247-5037-8.
- WAGNEROVÁ, Irena a kol. *Psychologie práce a organizace: nové poznatky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 155 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3701-0.

Elektronické zdroje

- HANŽLOVÁ, M. a MACEK, P. *Zvládací strategie a styly dospívajících*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa [online]. Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny, Fakulta sociálních studií MU, 2008, 43(1), 3-22 [cit. 2018-02-25]. Dostupné z: http://www.vudpap.sk/sub/vudpap.sk/images/CelyCasopis/papd_2008-1-text.pdf
- MACKOVÁ, K. *Zvládací strategie školského stresu*. e-Pedagogium. 2009, IV, s. 30-45. Dostupné z: http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/E-pedagogium_IV-2009_internet.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK

Tabulka 1: Základní charakteristika respondentů – pohlaví	30
Tabulka 2: Základní charakteristika respondentů – věk	31
Tabulka 3: Deskriptivní analýza stresová situace a setkání s ní	31
Tabulka 4: Deskriptivní analýza nejčastějšího místa setkání se stresem	32
Tabulka 5: Deskriptivní analýza faktorů a situacích spojených se stresem ve škole	33
Tabulka 6: Křížová tabulka – faktory a stresové situace ve škole a pohlaví	34
Tabulka 7: Křížová tabulka – faktory a stresové situace ve škole a věk	34
Tabulka 8: Deskriptivní analýza délky pocíťování stresu ve školství	35
Tabulka 9: Deskriptivní analýza vnímání stresu ve školním prostředí	35
Tabulka 10: Deskriptivní analýza obliba školy	36
Tabulka 11: Deskriptivní analýza získávání znalostí jako motivace	36
Tabulka 12: Deskriptivní analýza soutěživosti ve třídě jako motivace	37
Tabulka 13: Deskriptivní analýza ocenění ze strany školy jako motivace	37
Tabulka 14: Deskriptivní analýza ocenění ze strany rodiny jako motivace	38
Tabulka 15: Deskriptivní analýza hodnocení školních výsledků žáky	38
Tabulka 16: Deskriptivní analýza hodnocení výsledků rodiči žáků	39
Tabulka 17: Křížová tabulka – žákovo hodnocení výsledků a spokojenost rodičů	39
Tabulka 18: Deskriptivní analýza hodnocení třídního kolektivu	40
Tabulka 19: Deskriptivní analýza hodnocení postavení ve třídním/školním kolektivu ..	40
Tabulka 20: Deskriptivní analýza rozpoznání vzniku a rozvoje stresu	41
Tabulka 21: Deskriptivní analýza co stres vyvolává	41
Tabulka 22: Deskriptivní analýza schopnosti vypořádat se sám se stresem	42
Tabulka 23: Deskriptivní analýza vnímání pomoci ze strany rodiny	42
Tabulka 24: Deskriptivní analýza vnímání pomoci ze strany učitelů	43
Tabulka 25: Deskriptivní analýza vnímání pomoci ze strany přátel, spolužáků	43
Tabulka 26: Deskriptivní analýza stres a vliv na zapomínání	44
Tabulka 27: Deskriptivní analýza stres a vliv na učení se novým informacím	44
Tabulka 28: Deskriptivní analýza projevů stresu	46
Tabulka 29: Deskriptivní analýza vyhledání odborníka	47
Tabulka 30: Deskriptivní analýza typu vyhledaného odborníka	47
Tabulka 31: Deskriptivní analýza projevů stresu	48

SEZNAM POUŽITÝCH GRAFŮ

Graf 1: Grafické vyobrazení pohlaví respondentů	30
Graf 2: Grafické vyobrazení věku respondentů	31

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Ukázka formuláře dotazníku

PŘÍLOHY

Příloha 1: Ukázka formuláře dotazníku

1. Domníváš se, že jsi již někdy zažil/a stresovou situaci?

- a) Ano
- b) Ne

2. Pokud „ano“, popiš mi prosím tuto stresovou situaci:

.....

3. Uveď, kde nejčastěji stresové situace prožíváš?

- a) doma
- b) ve škole
- c) při zájmových aktivitách (například sport aj.)
- d) jiné, prosím vypiš:

4. Pokud jsi uvedl/a, že stresové situace nejčastěji prožíváš ve škole, tak o jaké faktory nebo situace se vůbec nejčastěji jedná? (Zde můžeš uvést více odpovědí)

- a) zkoušení
- b) písemná práce
- c) výuka u konkrétního učitele
- d) fyzické útoky a ataky od ostatních spolužáků
- e) verbální útoky od ostatních spolužáků
- f) psychické „týrání“ od pedagogů
- g) nezáměr a nuda při výuce určitých předmětů
- h) pocity, že nezvládáš školu a její nároky
- i) jiné, prosím vypiš:

5. Uveď, jak dlouho tyto tvé nepříjemné pocity ve spojitosti se školou již trvají?

- a) méně než 1 rok
- b) 1 - 2 roky
- c) 2 - 5 let
- d) více jak 5 let

6. Uveď jak ty sám/sama vnímáš stres ve školním prostředí?

- a) spíše pozitivně, nutí mě k podání vyššího výkonu

- b) neutrálně, je mi to zcela jedno, situaci neřeším
- c) rozhodně negativně, jsem z toho unaven/unavena a nevýkonný/nevýkonná

7. Můžeš uvést, zda do školy chodíš rád/a, a to i přes uvedené stresující faktory?

- a) samozřejmě ano
- b) spíše ano
- c) nedokáži posoudit
- d) spíše ne
- e) jednoznačně ne

8. Jak Tě motivuje z hlediska podávání výkonu ve škole následující:

Možnost naučit se něco nového a zajištění lepší budoucnosti

- a) rozhodně ano
 - b) spíše ano
 - c) nedokáži posoudit
 - d) spíše ne
 - e) jednoznačně ne
-

Vzájemná soutěživost se spolužáky, touha být lepší, nejlepší

- a) rozhodně ano
 - b) spíše ano
 - c) nedokáži posoudit
 - d) spíše ne
 - e) jednoznačně ne
-

Ocenění ze strany spolužáků, učitelů

- a) rozhodně ano
 - b) spíše ano
 - c) nedokáži posoudit
 - d) spíše ne
 - e) jednoznačně ne
-

Ocenění ze strany rodičů, rodiny

- a) rozhodně ano
 - b) spíše ano
 - c) nedokáží posoudit
 - d) spíše ne
 - e) jednoznačně ne
-

9. Jak bys charakterizoval/a své celkové hodnocení školních výsledků všech předmětů?

- a) velmi pozitivně
- b) spíše pozitivně
- c) nedokáží posoudit
- d) spíše negativně
- e) velmi negativně

10. Jsou s tvými školními výsledky rodiče spokojeni?

- a) ano
- b) ne

11. Jak hodnotíš vztahy mezi spolužáky ve Tvé třídě?

- a) velmi pozitivně
- b) spíše pozitivně
- c) nedokáží posoudit
- d) spíše negativně
- e) velmi negativně

12. Jak bys zhodnotil/a své postavení ve třídním/školním kolektivu?

- a) velmi pozitivně
- b) spíše pozitivně
- c) nedokáží posoudit
- d) spíše negativně
- e) velmi negativně

13. Můžeš uvést, zda se domníváš, že u sebe rozpoznáš vznik a rozvoj stresující situace?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) nedokáži posoudit
- d) spíše ne
- e) jednoznačně ne

14. Můžeš uvést, zda u Tebe stres vyvolává spíše?

- a) nabuzenost a zvýšení výkonu
- b) utlumenost a snížení výkonu
- c) jiné, prosím vypiš:

15. Jsi pokaždé schopen vypořádat se sám se stresem?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) nedokáži posoudit
- d) spíše ne
- e) jednoznačně ne

16. Uveď, zda pocítuješ podporu a pomoc ve stresových situacích ve škole:

Ze strany rodičů, rodiny

- a) rozhodně ano
 - b) spíše ano
 - c) nedokáži posoudit
 - d) spíše ne
 - e) jednoznačně ne
-

Ze strany učitelů, pedagogů

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) nedokáži posoudit

- d) spíše ne
 - e) jednoznačně ne
-

Ze strany spolužáků, přátel

- a) rozhodně ano
 - b) spíše ano
 - c) nedokáží posoudit
 - d) spíše ne
 - e) jednoznačně ne
-

17. Můžeš uvést, zda se domníváš, že se ve stresu zapomíná?

- a) mnohem více
- b) nemá to vliv
- c) mnohem méně

18. Máš pocit, že se ve stresu obtížněji učíš novým informacím?

- a) jednoznačně ano
- b) spíše ano
- c) nedokáží posoudit
- d) spíše ne
- e) jednoznačně ne

19. Uveď, jaké pocity zažíváš, když se ocitneš ve stresové situaci? (Zde můžeš uvést více možností informací)

- a) tělesné (pocit nemožnosti dýchání, zrychlení tepu aj.)
- b) psychické (nesoustředěnost, nervozita, výrazná nejistota, strach apod.)
- c) projevy ve tvém chování (nadávání, vyhrožování, sklon k násilí-rozbíjení věcí aj.)
- d) jiné, prosím napiš:

20. Stres se u Tebe běžně projevuje? (Zde můžeš uvést více možností informací)

- a) špatná nálada
- b) zvýšená přecitlivělost vůči dříve neutrálním podnětům
- c) problémy se spánkem (usínání, buzení během noci)
- d) únava a malátnost v průběhu dne
- e) bolesti zad
- f) bolesti hlavy
- g) pocity na omdlení
- h) bušení srdce
- i) nepříjemné pocity až pocit bolesti na hrudi
- j) změny krevního tlaku
- k) pocity zvýšeného pocení
- l) roztržitost
- m) nesoustředěnost
- n) problémy s trávením (zácpa nebo průjem)
- o) pocity na zvracení
- p) zvracení
- q) pocity samoty
- r) potřebu někam zalézt a schovat se
- s) nemám žádnou motivaci k jakékoliv činnosti

21. Můžeš popsat, co děláš, když se ocitneš ve stresové situaci?

Prosím napiš:

.....

22. Domníváš se, že při stresu využíváš nějaké zvládací mechanismy a strategie?

- a) spíše ano
- b) nedokáží posoudit
- c) spíše ne

23. Jestliže se dostaneš do stresové situace, jak ji nejčastěji řešíš? (Zde můžeš uvést více možností informací)

- a) poslouchám hudbu
- b) více spím
- c) snažím se být s kamarády
- d) snažím se být s rodinou
- e) relaxací
- f) cvičením jógy
- g) silovým cvičením v posilovně

- h) během
- i) upřednostňuji samotu
- j) přejídáním se
- k) hraním online her
- l) nadměrně konzumuji sladké
- m) kouřím cigarety
- n) pítím alkoholu
- o) užíváním jiných návykových látek (marihuana, heroin....)

24. Můžeš uvést, zda jsi někdy vyhledal pomoc odborníka?

- a) ano
- b) ne

25. Pokud jsi pomoc odborníka vyhledal/a, o koho se konkrétně jednalo?

- a) pomoc psychiatra
- b) pomoc psychologa
- c) krizovou intervenci
- d) jiné, prosím uveď:

26. Vyhledáváš si informace (například na internetu), jak je možné řešit stresové situace?

- a) ano
- b) ne

27. Jsi?

- a) Dívka
- b) Chlapec

28. Tvůj věk?

Děkuji za vyplnění dotazníku. Pokud máš ještě nějaké připomínky, tak je prosím uveď tady:

.....