

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce

Radmila Růžová

Škola jako zdroj stresu u dětí na 1. stupni ZŠ

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a veškerou použitou literaturu a zdroje jsem uvedla v závěru práce.

V Olomouci dne 2014

podpis

Poděkování:

Děkuji Mgr. et Mgr. Ivetě Tiché za pomoc, odborné vedení a cenné připomínky, které mi poskytla při vypracování mé závěrečné práce. Dále bych ráda poděkovala školám, které mi umožnily provést výzkum a v neposlední řadě také všem respondentům za vyplnění dotazníků.

Obsah

ÚVOD.....	6
I TEORETICKÁ ČÁST	
1 Žák školního věku.....	7
1.1 Tělesný vývoj žáka mladšího školního věku	8
1.2 Vývoj kognitivních procesů	9
1.3 Socializace.....	11
1.4 Emoční vývoj	13
1.5 Charakteristika žáka středního školního věku.....	15
2 Stres	16
2.1 Reakce na stres a její fáze	17
2.1.1 Reakce psychické.....	18
2.1.2 Reakce fyziologické (somatické).....	19
2.2 Techniky zvládání	20
2.2.1 Relaxace.....	21
2.2.2 Aerobní cvičení.....	21
2.2.3 Biologická zpětná vazba – biofeedback.....	22
2.2.4 Náboženská víra.....	22
2.3 Důsledky působení stresu.....	23
2.3.1 Psychosomatika	25
2.4 Stresory ve školním prostředí.....	27
2.5 Školní fobie	28
3 Školní klima a třídní klima	29
3.1 Klima školy	29
3.2 Klima třídy	31
3.2.1 Stadia vývoje třídního kolektivu.....	33
3.2.2 Pozice žáků ve třídě	34
3.3 Učitel	35
3.4 Žák.....	37
4 Faktory ovlivňující školní stres	39
4.1 Motivace.....	39
4.2 Správné strategie učení	41

4.3	Školní úspěšnost.....	43
4.4	Problematika hodnocení.....	45
II PRAKTICKÁ ČÁST		
5	Cíl výzkumu a jeho metodologická východiska.....	48
5.1	Metodologická východiska	48
5.2	Výzkumný vzorek a sběr dat.....	49
6	Analýza získaných dat.....	51
7	Diskuse.....	67
	ZÁVĚR	71
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	72
PŘÍLOHY		
ANOTACE PRÁCE		

Úvod

Základní škola, ať už na ni vzpomínáme v dobrém, či nikoli, je nepochybně nedílnou součástí každého z nás. Již samotný nástup na první stupeň je důležitým mezníkem – stáváme se součástí třídního kolektivu, získáváme spoustu nových vědomostí, stojíme tváří v tvář nové autoritě. Ne pro každé dítě je tento krok, a celé období prvního stupně, výlučně pozitivní záležitostí. Škola v sobě skrývá spousty nástrah a může se pro žáky stát bohužel i nepříjemným stresem. Samotná problematika stresu je obecně velmi širokým a poměrně těžko uchopitelným tématem, proto jsme si jako jeden z cílů této práce stanovili podat výčet stresorů, které se váží ke školskému prostředí, respektive vyzdvihnout ty faktory, které by mohly být pro děti rizikové a ohrožující. Věříme, že práce by mohla být přínosná zejména pro pedagogy, jež jsou vedoucími aktéry vyučovacího procesu, a je v jejich silách také mnohé ovlivnit a změnit.

Vzhledem k tomu, že většina dostupné literatury, která se zabývá tematikou školního stresu, je zaměřena spíše na starší věkovou kategorii (puberta a adolescence), rozhodli jsme se naši práci zacílit na děti mladší, tedy žáky prvního stupně ZŠ.

Tato práce je standardně rozdělena na část teoretickou a praktickou. V úvodní kapitole podáváme základní charakteristiku žáka mladšího školního věku, a to zejména se zaměřením na jeho tělesný, kognitivní a emoční vývoj, a na jeho socializaci. Ve druhé kapitole definujeme pojem stres, zabýváme se jeho nejčastějšími následky, reakcemi těla a psychiky, technikami zvládání a vzhledem k zaměření práce uvádíme i specifické stresory školního prostředí a pojem školní fobie. Třetí kapitola se zabývá školním a třídním klimatem a jeho základními utvářejícími činiteli, tedy učitelem a žákem. A konečně poslední kapitola teoretické části práce podává výčet dalších faktorů, které by mohly mít význam v utváření školního stresu.

V empirické části jsme si pak vytyčili základní cíle našeho výzkumu, zformulovali výzkumné otázky a pomocí dotazníku (vyplněného respondenty čtvrtých a pátých tříd základní školy) tyto otázky ověřili v praxi. Na analýzu získaných dat navazujeme diskusí, kde shrnujeme získané poznatky.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Žák školního věku

„Věk dítěte, jehož dosažením má dítě nastoupit k plnění povinné školní docházky a v jehož průběhu se vzdělává.“ (Kolář, 2012, s. 145) Takto jednoduše, možná až trochu stroze, můžeme charakterizovat školní věk dítěte. Vágnerová (2012) tuto myšlenku dále rozvíjí a definuje stejný pojem jako období, kdy dítě oficiálně vstupuje do společnosti, tedy se zařazuje do vrstevnické skupiny, rozvíjí a uplatňuje své kompetence, snaží se uspět a prosadit se. Vstup do školy považuje za velmi důležitý mezník v životě dítěte, jelikož školní prostředí rozvíjí dětskou osobnost a vůbec ovlivňuje prožívání celého dětství.

Dle Eriksonovy teorie se školní období označuje jako „*fáze pýle a snaživosti*, v níž se dítě prosazuje především svým výkonem.“ (Šimíčková Čížková, 2013, s. 46).

Školní věk můžeme rozdělit na několik fází, jejichž počet se liší dle autorů. Pro účely této diplomové práce dále využijeme dělení dle Vágnerové (2012), která člení školní věk dítěte na 3 základní etapy:

- **Raný školní věk** – tedy období od nástupu do školy, tj. od 6 do 9 let. V této etapě dítě přijímá novou sociální roli žáka, která stimuluje další vývoj jeho osobnosti a učí se základnímu vzdělání.
- **Střední školní věk** – tato fáze, označovaná také jako *období relativního klidu a pohody* trvá od 9 do 11/12 let, tedy do doby, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy. V tomto vývojovém období nedochází k žádným zásadním biologickým ani sociálním změnám. Dítě se v podstatě připravuje na budoucí fázi dospívání.
- **Starší školní věk** – etapa, kterou nazýváme také pubescence, trvá do 15/16 let. Jde o období 2. stupně základní školy.

Třífázové dělení uvádí také Matějček (2003):

- **Mladší školní věk** – období od 6/7 let do cca 8/9 let. Odpovídá zhruba prvním dvěma třídám
- **Střední školní věk** – ten Matějček považuje za velkou vývojovou epochu. Individuální rozdíly mezi dětmi se vyrovnávají, je to doba tzv. *vyrovnané konsolidace* (s. 55).

- **Starší školní věk** – období zhruba od 12 do 15 let, tedy období 2. stupně ZŠ (spíše období posledních tří tříd). Mezi dětmi již nacházíme značné individuální rozdíly (zejména co se týče růstu, síly a pohlavního dospívání).

Šimíčková Čížková (2013) uvádí téměř shodné dělení jako Vágnerová, tedy raný, střední a starší školní věk. Do období raného věku však zahrnuje pouze první dva roky školní docházky a do středního následující tři. Tyto dvě zmiňované fáze souhrnně označuje jako *vývojové období mladšího školáka*. Tento pojem budeme v naší diplomové práci dále užívat.

Ve starší literatuře se často setkáme s dělením pouze do dvou etap. Příkladem může být např. Příhodovo dělení (Příhoda, 1977) na tzv. prepubescenci (6-11 let) a pubescenci (11 – 15 let).

1.1 Tělesný vývoj žáka mladšího školního věku

„Z hlediska vývoje je mladší školní věk obdobím relativního klidu, a to u dívek přibližně až do deseti let a u chlapců do jedenácti let“ (Malá, Klementa, 1985, s. 61). Po tomto období přichází etapa prudkého růstového tempa, které ohlašuje nástup dospívání – puberty (Malá, Klementa, 1985).

Na počátku školní docházky je dítě v *období tzv. první vytáhlosti*. Působí velmi štíhlým dojmem, což je způsobeno fyziologickým prodloužením končetin. Po překonání této fáze se tělesný růst zklidňuje a získává na pravidelnosti. S tím přichází následující *období druhé plnosti*, kdy v důsledku klidnějšího růstového tempa dojde k přibývání podkožního tuku (Machová, 2008). Kolem osmého roku se dítě opět začíná vytahovat do výšky (Linc, Havlíčková, 1989). Zjednodušeně řečeno: *„Dítě začíná rychleji růst, ztrácí svou dětskou baculatost a proporčně se začíná podobat dospělému člověku.“* (Šimíčková Čížková, 2013, s. 42). Hlava zmenšuje svůj poměr k tělu a dochází k výměně mléčného chrupu (Machová, 2008). První stolička se začíná prořezávat okolo šestého roku. Prořezávání druhé stoličky, ke kterému dochází v období mezi jedenáctým a dvanáctým rokem značí počátek puberty (Linc, Havlíčková, 1989).

Pomalu se začíná formovat také tvarové pohlavní rozlišování těla chlapců a dívek, čímž máme na mysli, nikoli vývoj druhotných pohlavních znaků (např. ochlupení, změny hlasu), ale vývoj pohlavních rozdílů, jako jsou odlišnosti např. mezi mužskou a ženskou pávní nebo lebkou (Machová, 2008).

Vzhledem k tomu, že se během mladšího školního věku formuje již trvalé zakřivení páteře, je velmi důležité děti bedlivě sledovat, aby nedošlo k případnému vadnému držení těla (Linc, Havlíčková, 1989). To bývá nejčastěji způsobeno nepoměrem rychle rostoucí kostry a pozdějším nástupem rozvoje kosterního svalstva, ale také vlivem dlouhodobého sezení v lavici či nesprávnými návyky v nošení školních tašek (Malá, Klementa, 1985). Značně se rozvíjí také mizní tkáň, která může mít za neblahý následek vznik adenoidní vegetace (zbytnělé mandle), případně pokud dojde ke zbytnění v oblasti přívěsku červovitého slepého střeva, je dítě ohroženo apendicitidou – zánětem tohoto přívěsku (Linc, Havlíčková, 1989).

1.2 Vývoj kognitivních procesů

Oblast kognitivních, neboli poznávacích procesů se samovolně rozvíjí se zráním dětského organismu a současně také s rostoucí aktivitou dítěte. Systematickou školní práci se však dostává na vyšší úroveň (Šimíčková Čížková, 2013).

V následujícím textu se seznámíme s charakteristikou základních poznávacích procesů.

Myšlení

Dle teorie Jeana Piageta je dítě ve věku okolo sedmi let schopno logických operací, aniž by bylo dříve seznámeno s vizuální oporou. Toto logické uvažování je však stále spojeno s konkrétními jevy, které si lze názorně představit. Jde tedy o *fázi konkrétních logických operací*. Až na konci období mladšího školního věku, tedy okolo jedenáctého roku, je dítě schopno vyvodit závěry i bez konkrétní představy. Langmeier celou tuto epochu mladšího školního věku označuje jako *období střízlivého realismu* (Langmeier, Krejčířová, 2006). „*Myšlení mladšího školáka je tedy vázáno na realitu.*“ (Vágnerová, 2012, s. 267).

Mezi výrazné charakteristiky konkrétního logického myšlení řadíme schopnost decentrace, konzervace a reverzibility.

Decentrací rozumíme schopnost, kdy dítě posuzuje skutečnost z více ohledů a bere v úvahu různé souvislosti a vztahy. „*Dítě opouští způsob, který byl omezující, ale na druhé straně mu pomáhal, protože poznávání zjednodušoval.*“ (Vágnerová, 2012, s. 268).

Konzervace je dovednost, kdy si dítě dokáže uvědomit trvalost podstaty určitého objektu, i ve chvíli, kdy změníme jeho vnější vzhled. Jako příklad můžeme uvést porovnání fotografií krajiny snímané z různých úhlů pohledu. Dítě, které je již schopno konzervace pak pochopí, že jde o jednu a tutéž krajinu.

Reverzibilita, tedy vratnost, je schopnost, kdy si dítě uvědomuje možnost navrácení věci do původního stavu. Příkladem může být např. odstranění dvou koláčů z talíře. Pokud je navrátíme zpátky, budeme jich mít stejně jako na začátku. Tato schopnost má velký význam při pochopení sčítání a odčítání v matematice, nebo také při řešení různých úkolů, kdy si dítě uvědomuje, že se při nezdaru může vrátit zpět na začátek (Vágnerová, 2012).

Paměť

Paměť je pro člověka jednou z nejdůležitějších složek učení. Je tvořena procesy vštípení, uchovávání a vybavování. U raných školáků převládá paměť bezděčná a mechanická. Z pohledu pedagoga je tedy v tomto období vhodné dbát na pozitivní motivaci a zařazovat učivo, které žák chápe, baví ho a zároveň se pochopitelně i něco naučí. Pro pozdější osvojení poznatků v různých předmětech je však nutné pochopit smysl a celkové vztahy, a proto s postupujícím věkem začíná převažovat logická paměť nad mechanickou. Kromě již výše zmíněného pochopení smyslu je její podmínkou také logické uspořádání daných informací (Čačka, 2000).

V procesu rozvoje paměti je důležitým činitelem zejména škola, která dítě stimuluje tak, aby se co nejvíce zlepšila paměťová kapacita, rychlost zpracování informací, osvojení paměťových strategií a jejich efektivnější využití. Mimo jiné se zaslouhuje o rozvoj tzv. metapaměti, tedy znalosti o tom, jak paměť funguje. To může velmi pozitivně ovlivnit využití paměťových strategií (Vágnerová, 2012).

Pozornost

„Pozornost tvoří nespecifickou součást vnímání, myšlení, prožívání i chtění. Vývojem i cvikem se její vlastnosti (intenzita, stabilita, kolísavost a rozsah) zlepšují.“ (Čačka, 2000, s. 111). Cílem tohoto vývoje a zlepšování vlastností je dosažení záměrné pozornosti. Ta je pro dítě v raném školním věku velmi vyčerpávající, a proto u něj převládá pozornost bezděčná, tedy nezáměrná. Žák není schopen odolat rušivým vlivům okolí a soustředí se slabě a velmi krátkodobě. Průměrný 6 – 7letý školák je vydrží

soustředit svou pozornost nepřetržitě asi 10 – 12 minut (Čačka, 2000). Vágnerová (2012) uvádí, že délka soustředění se prodlužuje o několik minut za rok.

Důležitým faktorem je motivace a charakter dané činnosti. Rovněž učitel má zde stěžejní roli, jelikož by měl umět žáky zaujmout nejen formální prezentací látky, ale také svou intonací, mimikou a gestikulací (Čačka, 2000). Šimíčková Čížková a kol. (2008) doporučuje střídání forem práce a zařazení relaxačních či herních prvků. Vhodná může být také aplikace alternativních vyučovacích metod či přístupů a v neposlední řadě nesmíme nezapomenout žáky chválit za úspěchy.

Opomenout nesmíme ani temperament, jelikož děti s dispozičně slabší nervovou soustavou hůře snášejí duševní vypětí a během vyučování mohou být na jednu stranu pasivnější, nebo naopak agresivní (Čačka, 2000).

Důležitým prvkem záměrné pozornosti je také tzv. *inhibice*, tedy schopnost ovládat a potlačovat informace či okolní reakce, které v dané situaci nejsou důležité (Vágnerová, 2012).

1.3 Socializace

Nástup do školy je důležitým mezníkem v životě dítěte. Kromě rodičů přibývají do jeho sociálního světa také učitelé a spolužáci. „*Reakce dítěte na druhé děti má jiný ráz než reakce na dospělé; dítě je dítěti bližší svými vlastnostmi, svými zájmy i svým postavením mezi lidmi.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 130). Z tohoto důvodu se děti učí důležitým sociálním reakcím jako je např. pomoc slabším, spolupráce, soutěživost nebo soupeřivost (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Na počátku školní docházky se dítě zajímá více o sebe a své vlastní úspěchy. S postupem času více registruje spolužáky okolo sebe a začíná si uvědomovat sounáležitost a společnou odpovědnost. Kamarádské vztahy začínají nabývat trvalejšího charakteru spíše až ke konci mladšího školního období, kdy se celá třídní skupina diferencuje (Šimíčková Čížková a kol., 2008).

Na počátku školní docházky navazuje dítě kamarádské vztahy spíše nahodile, a to např. při společné cestě do školy. Cílem je mít co nejvíce kamarádů, aniž by rozhodovala jakákoli výběrová kritéria. Postupem času, zhruba okolo devátého roku, si však hledají „spřízněnou duši“, tedy jednoho kamaráda, se kterým dobře vychází. Podmínkou přátelského vztahu začínají být určité vlastnosti – *zná zajímavé věci o letadlech, hraje dobře kopanou* apod. (Čačka, 2000).

Vágnerová (2012) uvádí, že ve školním věku jsou pro sociální rozvoj dítěte stěžejní tři oblasti, a to rodina, škola a vrstevnická skupina.

Rodina, kromě sociálního a emočního zázemí, ovlivňuje dítě i svými nároky na školní výkon a jeho hodnocením. Školní úspěšnost bývá pro rodiče důležitá, a to nejen v aktuální dané době, ale také výhledově pro budoucnost. Tímto se malý školák ztotožňuje s novým aspektem, kterým je požadavek na dobré výsledky. Škola je totiž určena jako místo učení a výkonu, který potvrzuje kvality jejich potomka. Toto zaměření na výkon můžeme často pozorovat již u rodičů dětí předškolního věku. Subjektivní pocit úspěchu či neúspěchu je pro dítě závislý na názoru dospělého (autority). Je tedy důležité, aby se rodiče snažili o co největší objektivitu.

Škola je „významnou institucí, která umožňuje rozvoj obecně sociálně požadovaných a ceněných kompetencí i způsobů chování“ (Vágnerová, 2012, s. 312). Dítě zde může získat jak předpoklady k dalšímu uplatnění ve společnosti, tak i zažít své první neúspěchy, které se učí přijímat a zvládat. Ztotožňuje se také s novou rolí žáka, případně spolužáka (Vágnerová, 2012).

Šimíčková Čížková (2013) uvádí, že to, jak dítě zvládne roli spolužáka, je stěžejní pro jeho budoucí sociální úspěch či neúspěch při přijímání v různých sociálních skupinách. Celkově škola rozvíjí dětskou osobnost, ať už jde o předložení určité perspektivy do budoucna, umožňuje získání a osvojení konkrétních znalostí a dovedností, přispívá k socializaci, rozvíjí schopnost spolupráce, respektování norem a v neposlední řadě funguje i jako důležitý faktor v procesu odpoutávání dítěte od rodiny.

Vrstevnická skupina podporuje u dítěte rozvoj jiných vlastností a dovedností, než v soužití s dospělými. Žák získává zkušenosti zejména v oblasti symetrických vztahů, hledá si nové věkově rovné vzory chování i výkonu. Důležitým faktorem je však přijetí dítěte vrstevnickou skupinou a získání přijatelné pozice. „*Děti, které mají dobré školní výsledky, mívají obvykle i dobré postavení ve skupině a více přátel. Odráží se zde úroveň jejich kompetencí a osobnostních vlastností.*“ (Howe in Vágnerová, 2012, s. 339).

Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí pojem *sebesocializace*. Jde o vnitřní procesy – to, jak dítě přijímá a jak si vysvětluje informace z okolí. Získává tak vlastně určitou teorii o sobě, která slouží pro budoucí pojetí vlastní identity.

1.4 Emoční vývoj

Stejně jako úspěšná socializace, je pro celkovou školní adaptaci a úspěšnost dítěte důležitá také jeho emocionální vyrovnanost (Šimíčková Čížková a kol., 2008).

V průběhu školního věku vyžívá CNS¹ dítěte. To má za následek zvýšení emoční stability, odolnosti vůči zátěži a rozvoj emoční inteligence. Erikson tuto etapu nazývá fází citové vyrovnanosti. Žáci se učí lépe rozumět svým pocitům a vyjádřit je. Zlepšuje se také schopnost empatie, která nejen umožňuje vcítění se do pocitů někoho jiného, ale zároveň napomáhá i v orientaci ve vlastních prožitcích, případně k jejich změně. Děti, které dobře ovládají tuto schopnost a jsou vnímavější k pocitům druhých lidí, bývají velmi oblíbené. Postupně se zdokonaluje také schopnost regulace emocí. Žák školního věku už je umí lépe ovládnout a nedávat tolik najevo. Jako příklad můžeme uvést předstíranou radost z dárku, tak aby dítě danému člověku nezkazilo radost. Důležité je také potlačení emocí jako je vztek, škodolibost či závist, někdy také strach nebo úzkost, a to z důvodu lepšího přijetí ve vrstevnické skupině. (Vágnerová, 2012). „*Emoční zralost usnadňuje adaptaci na školní režim, důležitá je především schopnost regulovat aktuální pocity nepohody a nespokojenosti.*“ (Vágnerová, 2012, s. 311).

Jedním z podstatných faktorů je i subjektivní pocit úspěšnosti nebo neúspěšnosti žáka ve škole, který se začíná formovat v mladším školním věku. Pokud je dítě s něčím nespokojeno a zažívá dlouhodobý neúspěch, dostává se do nelehké situace. Nemůže utéci, jelikož nemůže přestat navštěvovat školu. Musí se se svou situací nějakým způsobem poprat, což velmi záleží na jeho temperamentových rysech, rodinném zázemí, individuální míře potřeby úspěšnosti dítěte i jeho rodičů, a také na posouzení příčiny neúspěchu – zdali šlo jen o náhodu, malou snahu apod. (Šimíčková Čížková a kol., 2008).

Mezi emoční stránku člověka můžeme zařadit také vývoj morálního vědomí a jednání, což je úzce spjato s rozvojem kognitivním. Dle Piagetovy teorie se předškolák a raný školák nachází v tzv. etapě **heteronomní**, která se vyznačuje tím, že pouze to, co je schváleno a výslovně uznáno rodiči, případně jinou dospělou autoritou, je správné. To, co se trestá nebo je zakázáno, je špatné. Okolo 7 – 8 roku se dítě dostává do stadia **autonomního** a začíná uznávat jednání za správné nebo nesprávné na základě svého vlastního úsudku. Stanovené zásady však platí pro všechny a vždy stejně. Teprve ve středním školním věku začíná dítě přihlížet k motivům jednání a zohledňuje vnější podmínky i vnitřní pohnutky.

¹ centrální nervová soustava

Tuto Piagetovu teorii dále rozpracoval L. Kohlberg, který vyvodil tři základní stádia vývoje morálky – **předkonvenční** (jednání je hodnoceno jako dobré nebo špatné na základě trestu nebo odměny), **konvenční** (typickým rysem je splnění sociálního očekávání) a **postkonvenční** (to co je správné a co ne závisí na principech, které jedinec sám přijímá, a předpokládá, že se na nich shodnou všichni lidé), přičemž každé z nich dále dělí ještě do dvou typů (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Za důležitý faktor emočního vývoje považuje Čačka (2000) také formování základních složek Jáství v dětství, mezi které řadí sebepoznávání, sebepojetí a sebehodnocení.

Sebepoznávání – mladší školáci mají o svých možnostech často zkreslené představy a reálně neodhadnou, co zvládnou a co ne. Z pohledu rodiče je tedy důležité napomáhat dětem k adekvátnímu sebepoznání a seberozvíjení, ať už v oblasti jeho kladů, ale i nedostatků.

Sebepojetí – tedy představa sebe sama. Jednou ze složek vlastního „Já“ je také ideál vlastní osoby, tedy představa o tom, jaké by dítě chtělo být. Postupem času tyto ideály získávají realističtější nádech.

Sebehodnocení – v dětském věku je podstatným faktorem pro vývoj zdravého sebehodnocení akceptace a pochvala autority. S postupem času, zhruba okolo osmého roku, se dítě sice hodnotí více samostatně, ale stále si přebírá určitou normu z vnějšího okolí. Sebehodnocení úzce souvisí s morálním vývojem a velmi podstatný je pro něj vliv rodiny (postoj rodičů), školy a vrstevníků. Vzhledem k zaměření této práce uvedeme o něco podrobněji pouze *dopad školy na sebehodnocení*.

Ve školním zařízení získává žák názor učitelky na svou osobu. Je-li však posuzován hůře než doma, ulpívá na svém lepším „Já“ a získává pocit, že se mu ve škole křivdí. Dalším z hodnotících prvků je také systém známek, přestože školský prospěch nezáleží pouze na schopnostech, ale také na motivaci a pili.

„Pocit neúspěšného žáka se zpravidla stabilizuje mezi 4. – 6. ročníkem. V krajním případě pak mohou děti trpět pocity bezmoci, úzkosti a méněcennosti, kterou pak často nerozptýlí ani pozdější dobré výkony.“ (Čížková a kol. in Čačka, 2000)

1.5 Charakteristika žáka středního školního věku

Vzhledem k věku respondentů, vybraných pro výzkumnou část diplomové práce (9-11 let), uvádíme také obecnou charakteristiku žáka středního školního věku.

Jak jsme již uvedli výše, považuje Matějček, téměř jako jediný, toto období za významnou etapu v životě dítěte. Z biologického hlediska jde o epochu relativně pevného zdraví a dobré tělesné výkonnosti, jelikož dětský organismus se již adaptoval na školní prostředí a stává se odolnější proti různým dětským nemocem. Tělesné proporce jsou v relativním poměru, což dětem umožňuje fyzickou práci s mnohdy až překvapivou vytrvalostí. Co se týče sociálních vztahů, vyhledávají děti hodně kamarádů a kolektivní život obecně. V této životní fázi se také rozhoduje o zdravém utváření mužské a ženské identity a děti mnohem striktněji, než v kterémkoli jiném období, oddělují chlapecké a dívčí skupiny. Matějček mimo jiné vyzdvihuje úlohu školy, jelikož ji považuje nejen za místo důležité pro vzdělání, ale také místo potřebné k utváření společenského života dětí (Matějček, 2003).

Jiní autoři, např. Langmeier, Krejčířová (2006) nahlíží na tuto fázi dětského života poněkud střídměji:

„Při běžném pohledu na tuto životní etapu můžeme nabýt dojmu, že je to období vcelku nezajímavé, ve kterém se toho s osobností dítěte tolik neděje. Změny se nezdaří tak převratné jako v útlém a předškolním věku ani tak bouřlivé jako v následujícím období dospívání. Psychoanalýza skutečně tento věk označila jako období „latence“ – tedy jako etapu, kdy je ukončena jedna část psychosexuálního vývoje a základní a pudová a emoční složka osobnosti drímá nyní až do začátku pubescence, v níž se opět projeví v plné síle.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 117-118). Dále však autoři dodávají, že i v tomto období dítě dosahuje určitých pokroků, což je prokázáno četnými studiemi.

2 Stres

Velký psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2010, s. 555) definuje pojem stres jako „*fyziologickou odpověď organismu na nadměrnou zátěž neúnikového druhu, která vede ke stresové reakci. Liší se od reakce, v níž zátěž může být vyřešena únikovým mechanismem.*“

Atkinson (2003, s. 487) uvádí, že „*stres se vyskytne tehdy, když se lidé setkají s událostmi, jež vnímají jako ohrožení své tělesné nebo duševní pohody. Tyto události se obvykle nazývají stresory a reakce lidí na stresory stresové reakce.*“

Stres můžeme rozdělit do několika typů. Hartl, Hartlová (2010) rozlišují např. **stres akutní** (kdy činitel působí náhle a lidský organismus se připravuje pro situaci útoku či úniku), **stres chronický** (zátěžová situace působí dlouhodobě a postupem času dochází k fyzickému vyčerpání organismu; jednou z nejčastějších příčin je pracovní zátěž nebo nedostatek spánku), **stres chtěný** (záměrně vyvolaný; souvisí s překonáváním vlastních hranic a možností), **stres prodlužovaný** (trvající týdny až měsíce) a **stres při kritické události** (kdy dochází k akutnímu nahromadění stresu, který lidský organismus není schopen zvládnout; typický pro záchranářské profese).

Často se také setkáváme s dělením na tzv. **eustres**, který chápeme jako stres ve své podstatě příjemný, jež zvyšuje stimulaci a často se pojí s tendencí k riziku a **distres**, který jedinec prožívá jako nepříjemný, ohrožující (Paulík, 2010). V rámci pozitivního stresu se můžeme setkat také se záměrným vyhledáváním stresových situací, jelikož z biologického hlediska dochází k uvolnění endorfinů do mozku, což člověku způsobuje navození příjemných pocitů (Vágnerová, 2008).

S termínem stres se váže i pojem **zátěž**, případně psychická zátěž. Definice se různí dle autorů, např. Hartl s Hartlovou (2010) oba pojmy ztotožňují, respektive termínem psychická zátěž odkazují k pojmu stres. Paulík (2010, s. 41) zase podotýká, že „*stres je možno chápat jako specifický případ obecněji pojaté zátěže.*“ A např. Helus (2011) ji pojímá jako namáhání adaptačních schopností lidského organismu (člověk pak zátěž vnímá buď jako hrozbu nebo jako výzvu). Stresem pak označuje zátěž takové míry, že ji jedinec svými silami může přestat zvládat.

Kromě stresu řadí Vágnerová (2008) mezi zátěžové situace, které mohou vést k narušení psychické rovnováhy, také např. **frustraci** (tedy stav, kdy člověk z nějakého důvodu nemůže dosáhnout uspokojení subjektivně důležité potřeby, ačkoli její naplnění

očekával), **konflikt** (mezi nejvýznamnější řadí konflikty vnitřního vědomí jedince, tedy střet dvou protichůdných tendencí; jako příklad uvádí rozpor mezi vědomím povinnosti a tendencí k aktuálnímu uspokojení), **trauma** (tedy situace, která vede ke ztrátě či poškození a vzniká náhle; jedním z následků může být rozvoj posttraumatické stresové poruchy), **krizi** (stav, kdy dochází k dlouhodobé kumulaci problémů, jež vede k narušení psychické rovnováhy a selhání adaptačních mechanismů) a **deprivaci**, což je „stav, kdy některá z objektivně významných potřeb, biologických či psychických, není uspokojována v dostatečné míře, přiměřeným způsobem a po dostatečně dlouhou dobu.“ (Vágnerová, 2008, s. 53)

Mezi typické charakteristiky stresových událostí řadíme **neovlivnitelnost situace**, její **nepředvídatelnost** a **míru, ve které představují výzvu pro hranice našich schopností** a pro naše sebepojetí. Rozhodujícím činitelem je však stupeň, ve kterém začíná být zmíněná situace pro člověka stresová. Tento faktor se pochopitelně individuálně liší (Lazarus a Folkman, 1984, in Atkinson, 2003).

Existují výzkumy, které popisují také vztahy mezi typem osobnosti a působením stresu. Friedman s Rosemanem v roce 1956 prokázali, že existují dva osobnostní typy – první z nich, **osobnostní typ A**, který usiluje o co největší výkon, baží po úspěchu a sebeprosazení a je neustále v pohybu s pocitem časové tísně, představuje zvýšené riziko podléhání stresu, včetně zdravotních rizik (ischemické choroby, koronární onemocnění). Oproti tomu **osobnostní typ B**, který dokáže odpočívat, relaxovat a ocenit i jiné hodnoty, než jen práci a povinnost, je ohrožen stresem podstatně méně (Helus, 2011).

V podstatě každou životní změnu můžeme chápat jako stresovou situaci, ačkoli změny negativní mají na lidský organismus mnohem horší dopad, ať už z hlediska fyzického či psychického (Atkinson, 2003).

2.1 Reakce na stres a její fáze

Při styku se stresem se lidské tělo pochopitelně začíná bránit. Rahe (1995, in Vágnerová, 2008) popsal tento proces a rozčlenil jej do tří fází.

1. Fáze aktivace obranných reakcí a uvědomění zátěže

Tyto prvotní reakce jsou zahájeny reflexně, tzn. člověk je svým názorem či rozhodnutím nemůže změnit. Dělíme je na psychické a fyziologické – viz. níže.

2. Fáze hledání účelných strategií

Zmíněné strategie by měly vést buď ke zvládnutí, eventuálně alespoň přispět ke zmírnění účinků stresu. Stěžejním faktorem je, do jaké míry člověk věří, že situaci může nějak ovlivnit a jakou zachová kontrolu nad situací. Pokud zátěž zvládne, případně se situace nějak změní, psychické i fyzické funkce se navrátí do normálu. Jestliže se zátěž dlouhodobě nedaří zvládat, nastupuje fáze třetí.

3. Fáze rozvoje stresem podmíněných poruch

Zde už se jedná o selhání obranných reakcí. Protože hovoříme spíše o trvalejších a závažnějších problémech (nejde tedy jen o akutní potíže), jsou typickým projevem této fáze např. psychosomatické poruchy – viz. dále (Vágnerová, 2008).

2.1.1 Reakce psychické

Mezi něž řadíme zejména úzkost, vztek a agresi, apatii a depresi, oslabení kognitivních funkcí.

Úzkost je považována za nejčastější reakci na stresor². Jde o subjektivně prožívanou nepříjemnou emoci, projevující se starostí, obavou, napětím či strachem a v určité míře ji občas prožíváme všichni (Atkinson, 2003). Typickým znakem je nepřítomnost konkrétního důvodu, na rozdíl třeba od strachu, který je určen specifickým podnětem. V tomto kontextu je poměrně osobité pojetí Sigmunda Freuda, který tvrdil, že úzkost je reakcí na sexuální neukojenost (Nakonečný, 2011). „*Ve srovnání se strachem je úzkost hůře snesitelná, difuznější a trvá zpravidla o něco déle*“ (Plháková, 2004, s. 405-406).

Vztek, neboli biologicky účelná reakce, která souvisí s mobilizací energie před útokem na překážku, která vztek vyvolává. Typická je ztráta sebekontroly a ovládání, ať už ve formě verbální, tak i fyzické. Vztek tedy může vést až k *agresi* (Nakonečný, 2011).

² Stresor = „činitel vnějšího prostředí, jehož dopad vyvolá stresovou reakci. Mezi nejvýznamnější stresory patří hlad, podvýživa, uvědomovaná bída, hluk, konflikty a traumatické životní události“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 556).

Apatie, čili opak vzteku či agrese, je rovněž poměrně běžnou psychickou reakcí. Často je spojována také s termínem naučená bezmocnost³, která vysvětluje jak zkušenost s nepříjemnými a neovlivnitelnými událostmi může vést právě až k rozvoji apatie a *deprese*.

Oslabení kognitivních funkcí, které se nejčastěji projevuje těžkostmi při soustředění či v logickém uspořádání myšlenek. Příčinu můžeme spatřovat buď v narušení zpracování informací, které je dáno vysokou hladinou emoční aktivace nebo rušivými myšlenkami, které se nám při setkání se stresorem honí hlavou (Atkinson, 2003).

„Zátěž aktivizuje psychické obranné reakce, které mohou být individuálně specifické. Jejich smyslem je zachování, resp. znovuzískání psychické rovnováhy jedince“ (Vágnerová, 2008, s. 52).

2.1.2 Reakce fyziologické (somatické)

V rovině fyziologické hovoříme o tzv. *reakci útoku nebo útěku*, jež je aktivována při zvládnutí tělesného ohrožení, které vyžaduje okamžité jednání. Jde v podstatě o přípravu organismu ke zvládnutí nouzové situace, bez ohledu na druh stresoru. Lidské tělo vyžaduje okamžitý přísun energie, a tak v játrech dochází k uvolnění zásoby glukózy (cukru), která je nezbytná pro činnost svalů, a do krve se vyplavují hormony, jež stimulují přeměnu tuků a bílkovin na cukr. Současně dochází ke zvýšení srdeční frekvence, krevního tlaku, dechové frekvence a svalového napětí. Do krve se vylučují endorfiny (látky tlumící bolest), kostní dřeň produkuje více bílých krvinek (pomoc v boji proti infekci) a slezina zase více krvinek červených (rozdává po těle kyslík). Reakce organismu, které nejsou pro danou situaci důležité naopak snižují svou činnost. Příkladem může být trávení, vysychání slin a hlenu (čímž dochází ke zvýšení množství vzduchu v plicích). Sucho v ústech je prvotní známkou stresu. Krevní cévy se zužují, aby se v případě zranění zmenšilo krvácení (Vašina, Strnadová, 1998).

Studie prokázaly, že *„přerušované vystavení stresorům může později přinést „fyziologickou odolnost“*. *Přerušovaný stres (příležitostné vystavení stresu s následným*

³ Naučená bezmocnost – termín, který zavedl americký psycholog Martin Seligman. Ten tvrdí, že při neúspěchu se všichni občas cítíme bezmocní. Rozdíl je v tom, že někteří lidé se s bezmocností vypořádají během několika hodin, jindy trvá tento proces týdny až měsíce. V tomto případě se může naučená bezmocnost rozvinout až v plnohodnotnou depresi, zejména pokud člověk, který zažil neúspěch, je převážně pesimistického ladění. Pro vysvětlení špatných událostí jsou pro něj typické věty typu: „Je to moje vina.“ / „Stejně to vždycky dopadne takhle.“ apod. (Seligman, 2006).

zotavením) vede později k stresové toleranci“ (Dienstbier, 1989, in Vašina, Strnadová, 1998).

V souvislosti se stresem je třeba ještě zmínit pojem *obecný adaptační syndrom*, jež v roce 1978 popsal kanadský lékař Hans Selye. Ten můžeme definovat jako soubor odpovědí, které se projevují při reakci na stres u všech organismů (Atkinson, 2003). Zjednodušeně řečeno jde o „*obecnou reakci na zátěž, kterou organismus svými adaptačními schopnostmi už nezvládá*“ (Helus, 2011, s. 177). Tento syndrom je složen ze tří fází – v první z nich (fáze poplachu) dochází k mobilizaci organismu, ve druhé (rezistence) se projevuje snaha organismu o vyrovnání se s hrozbou, útokem nebo útekem a poslední fáze (vyčerpání) nastává v momentě, kdy organismus vyčerpá veškeré své fyziologické zdroje a není schopen ani útoku ani útěku (Atkinson, 2003).

2.2 Techniky zvládání

Rozlišujeme několik technik zvládání stresových situací (tzv. copingových strategií⁴). Lazarus a Folkman (1984, in Kassin, 2007) vymezují základní dva přístupy, a to ***zvládání zaměřené na problém***, v jehož rámci je nezbytné postavit se stresoru tzv. tváří v tvář (jako příklad uvádí, že pokud má někdo problémy ve škole, měl by se pilně pustit do studia, případně si vyhledat doučování), a ***zvládání zaměřené na emoce***, kdy si jedinec musí nalézt určitý způsob, jak s daným problémem žít (příkladem může být zlehčení problému – „nic se neděje“ nebo jeho potlačení). Aspinwallová a Taylorová (1997, in Kassin, 2007) ještě uvádí techniku tzv. ***proaktivního zvládání stresu***, jež spočívá v zabránění působení vzniku stresoru, případně v jeho změně, aby dopad nebyl tak fatální.

Teorie zvládání stresu se týkají výhradně distresu (Nakonečný, 2011).

„*Pojem zvládnutí či zvládání stresu má širší význam než pojem řešení, neboť při zvládání stresu nejde nikdy jen o racionální analýzu stresové situace a o racionálně sestavený program jejího řešení; ve stresové situaci je angažována celá osobnost stresovaného jedince*“ (Nakonečný, 2011, s. 618). Příkladem může být člověk, který se pokládá za zkušeného matematika a nemůže si dost dobře dovolit nevyřešit ne příliš náročný příklad (Nakonečný, 2011).

Hošek (1999) uvádí, že člověk se při působení nové zátěže chová zprvu zcela náhodně. Až postupným podmiňováním, kdy zjistí, že při určitém způsobu chování může

⁴ Coping = „*zvládání, zejména náročných situací. Schopnost člověka vyrovnat se odpovídajícím způsobem s nároky, které jsou na něj kladeny, příp. zvládat nadlimitní zátěže*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 77).

být subjektivní dopad stresové situace menší, si začíná osvojovat určité techniky chování, které dále uplatňuje. Tyto techniky dělí na tzv. **ofenzivní (aktivní)**, jež ve své podstatě můžeme ztotožnit s Lazarusovým a Folkmanovým zvládáním zaměřeným na problém (řadí zde diagnózu situace, mobilizaci rezerv, plánování boje, samotnou realizaci a persistenci, neboli výdrž), a **defenzivní (pasivní)**, které odpovídají zvládání zaměřenému na emoce (zde spadá vyčkávání, stáhnutí se, lhostejnost, rezignace s určitou mírou naděje a bezmocnost).

Mezi konkrétní techniky, které umožňují lepší zvládání stresu, řadíme např. relaxaci, aerobní cvičení, biofeedback nebo náboženskou víru.

2.2.1 Relaxace

Tedy záměrné uvolňování, v oblasti fyzické i psychické. Mezi nejznámější relaxační techniky patří tzv. *Schultzův autogenní relaxační trénink* a *Jakobsonova progresivní (postupná) relaxace*. V obou případech se jedná o dlouhodobý trénink (nikoli o jednorázovou záležitost), jehož jádrem je zaměření na uvolňování jednotlivých skupin svalů, což se projeví i v následném psychickém uvolnění. K relaxačním technikám řadíme také *meditaci*, která využívá formy opakování některých slov (např.: a – o – u – m, jež se vyslovuje na každý nádech jednou; asi 20 minut nepřetržitě). Cílem je odpoutání pozornosti od současného problému. Jinou formou je meditace směřovaná na obtěžující problém, jež má člověku poskytnout vzhled do situace. Využívá se také *imaginace* – záměrné vytváření uklidňujících obrazů a scénérií (Křivohlavý, 2009).

Benson (1993, in Kassin 2007, s. 685) uvádí, že: „*Nácvikem dvou základních kroků – pronášení nějakého zvuku, slova ..., případně provádění nějaké svalové aktivity a pasivní návrat k opakování, jakmile se objeví znepokojující myšlenky – lze navodit fyziologické změny, které nám poskytnou ochranu před stresem.*“

2.2.2 Aerobní cvičení

„*Lidé, kteří si myslí, že nemají dost času na fyzické cvičení, si dříve či později budou muset najít čas na nemoc.*“ Edward Stanley

Tato metoda je založená na trvalé a intenzivní tělesné aktivitě. Posiluje srdce, zvyšuje kapacitu plic a napomáhá kvalitnějšímu využití kyslíku v organismu. Příkladem

aerobního cvičení je např. chůze, běh, plavání, jízda na kole, běžecké lyžování a tancování. Existují studie, jež prokazují provázanost i s prodloužením délky života. Je však otázkou, zda tyto vztahy považovat za příčinné. Často se totiž setkáme s přístupem, že lidé, jež sportují, se obecně více starají o své zdraví, zdravěji jedí, nekouří, anebo třeba při jízdě autem používají bezpečnostní pásy (Kassin, 2007).

2.2.3 Biologická zpětná vazba – biofeedback

Neboli „*metoda operantního podmiňování, jejímž prostřednictvím se jedinec učí ovládat fyziologické reakce na základě biologické zpětné vazby o vnitřním stavu organismu*“ (Kassin, 2007, s. 702). Jde tedy vlastně o možnost získání zpětné informace o tom, co se fyziologicky děje v našem těle. Pro získání těchto údajů se využívají různé přístroje ke sledování záznamu teploty kůže, sledování napětí podkožního svalstva (EMG – elektromyograf; zjišťuje např. napětí svalů a jejich uvolňování), krevního tlaku, frekvence srdečních tepů, činnosti zažívacího systému a jiných fyziologických projevů. Biofeedback umožňuje i výcvik ovládání fyziologických činností, tedy jakousi přípravu pro zvládání těžkých životních situací, stresů, konfliktů, krizí apod. Úspěšnost této metody je zjevná, nejvíce napomáhá při snižování nepříznivého stresového stavu (napětí) a při snižování intenzity bolesti, např. při migréně (Křivohlavý, 2009). Zde je velkým plusem to, že oproti medikamentózní léčbě se u biofeedbacku nevyskytují žádné vedlejší účinky (Kassin, 2007).

Kromě úzkostných a stresových poruch je biofeedback vhodný také pro lidi / děti s poruchami pozornosti, učení, spánku, enurézou, depresí, výše zmíněnými neurologickými poruchami (epilepsie, migréna, tikové poruchy), ale zároveň se využívá také k seberozvoji, kdy napomáhá např. zvýšení pracovní paměti, koncentrace apod. U poruch způsobených stresem se doporučuje zhruba 20 sezení.⁵

2.2.4 Náboženská víra

Tix a Frazier (1998, in Křivohlavý, 2009, s. 91) definovali tuto poměrně netypickou techniku jako „*využití kognitivních a behaviorálních technik, které jsou založeny na náboženských a duchovních momentech člověka, při zvládání těžkých životních situací*“. V popředí této problematiky je např. vidění světa v širších a hlubších souvislostech,

⁵ Dostupné z: <http://www.eegbiofeedback.cz/o-metode>

očekávání pozitivního vyústění krizové situace, nalézání smysluplnosti v utrpení, spoléhání na vyšší moc v boji s těžkostmi apod. Typické je odevzdání se do rukou vyšší moci, sebeřízení (ve smyslu využití možností a svobody, jež byly člověku dány) a spolupráce člověka s Bohem (Křivohlavý, 2009).

Aldwin (2009) ve své publikaci *Stress, Coping, and Development* podotýká, že tzv. „náboženský coping“ (Religious Coping) v sobě může skrývat i určitou sociální podporu – lidé se cítí klidněji, pokud vědí, že se za ně či jejich blízké někdo modlí.

Tato technika je však přijímána poměrně kontroverzně – často se setkáváme i s jejím negativním hodnocením, a to např. ve smyslu sekt nebo při falešném chápání nemoci a těžkostí jako trestu (Křivohlavý, 2009).

V souvislosti s technikami zvládání stresu si blíže vysvětlíme i pojem **resilience** neboli psychická odolnost. Tu můžeme vymezit jako veškerou lidskou sílu, která nás uschopňuje ke zvládání života v dobrých i zlých časech, zjednodušeně řečeno považujeme za resilientní takové lidi, které nic nezlomí nadlouho. Z krizových situací se snaží vytěžit co nejvíce zkušeností a zároveň jim napomáhají ke zlepšení osobní kompetentnosti a k posílení charakteru. Pro duševní odolnost jsou stěžejní zejména tyto tři postoje: optimismus, schopnost přijímat a zaměřenost na řešení problému (Gruhl, Körbacher, 2013).

2.3 Důsledky působení stresu

Z časového hlediska rozlišujeme důsledky **bezprostřední** a důsledky **trvalejšího rázu**. Do prvně zmíněného řadíme krátkodobé stavy, jako jsou emoční reakce a nálady, únava, ospalost, ztráta motivace, pokles výkonnosti, koncentrace, krátkodobé paměti, ale i somatické reakce organismu jako např. bolest hlavy, břicha, změny dechové a tepové frekvence. Dlouhodobější důsledky dále dělíme na symptomy *psychologické*, kam můžeme zařadit např. nespokojenost, únavu či vyčerpání a *somatické* - dlouhodobé bolesti hlavy, respirační a oběhové problémy, zvýšenou nespecifickou nemocnost a jiné (Paulík, 2010).

Schreiber (1992) mezi nejčastější následky uvádí:

Sníženou imunitu – je obecně platným pravidlem, že jakákoli nachlazení, angíny či chřipky snáze vznikají při vyčerpání, ať už se jedná o únavu fyzickou či psychickou.

Astma – bývá často spojeno spíše s alergickými projevy (astma atopického typu), avšak stres výrazně zhoršuje jeho průběh. U tzv. neatopického typu (vnitřního) jsou však psychosociální faktory jedny z hlavních spouštěčů. V tomto směru řadíme některé případy astmatu k tzv. psychosomatickým nemocem.

Migrénu, případně jiný typ bolesti hlavy – mohou být vyvolány nejen fyziologickými činiteli, jako je nedostatek či nadbytek spánku nebo vynechávání jídla, ale také emočním stresem.

Poruchy trávicího ústrojí – ať už se jedná o „obyčejné“ bolesti břicha nebo třeba i o vředové poruchy.

Únava – ať už vyvolaná zátěží nebo naopak nedostatečnou stimulací. Rozlišujeme únavu *fyziickou a psychickou* a také *fyziologickou* (přirozená reakce na vynaložené úsilí; lze ji odstranit adekvátním odpočinkem) a *patologickou* (vzniká v důsledku intenzivní, neúměrně dlouho trvající námahy, někdy však i vlivem nemoci či nedostatečné výživy). Mezi typické příznaky řadíme zrychlený dech, pocení, zvýšení tepové frekvence, zhoršení nervosvalové koordinace, snížení citlivosti vnímání, pokles výkonnosti (Paulík, 2010).

U dětí na prvním stupni elementární školy se pravděpodobně nejčastěji setkáme s výše uvedenými důsledky. U dospělých pak může dominovat např.:

Ischemická choroba srdeční – jejíž vznik je sice stresem velkou měrou podmíněn, ale působí zde i spousta jiných faktorů, jako je např. obezita, hypertenze aj. Často postihuje lidi ve vysokých profesních pozicích.

Vysoký krevní tlak (hypertenze) – bývá výrazně ovlivňován psychologickým stresem či vztekem. Často se setkáváme s pojmem hypertenze neurogenní, kdy se z přechodného stavu vyvine hypertenze trvalá.

Vředová nemoc žaludku a dvanáctníku, Stresové poruchy menstruačního cyklu aj. (Schreiber, 1992).

Kebza (2005) poukazuje také na tzv. „Burn out syndrom“ neboli **Syndrom vyhoření**. Jedná se především o psychický stav vyčerpání (emoční, kognitivní, celková únava), vyskytující se často u profesí, kde je podstatnou složkou „práce s lidmi“ (lékaři a zdravotnický personál, psychologové, učitelé aj.). Symptomy mohou být rozličné, projevují se jak v oblasti *psychické* (dlouhé a namáhavé úsilí, duševní vyčerpání, únava,

pocity smutku až vlastní bezcennosti aj.), *fyzické* (celková únava, apatie, rychlá unavitelnost, poruchy spánku, bolesti hlavy aj.), tak i *sociální* (redukce kontaktu s klienty, nezáměr o hodnocení ze strany druhých osob aj.) a často jsou výsledkem působení chronického stresu.

„Občasný výskyt stresorů může mít na organismus prospěšný vliv, protože se posiluje fyziologická odolnost organismu. Občasný stres (příležitostné vystavení stresu s následným zotavením) později vede ke stresové toleranci“ (Dienstbier, 1989, in Atkinson, 2003, s. 498).

2.3.1 Psychosomatika

V rámci problematiky stresu se často setkáváme s pojmem psychosomatika. Jelikož jde o tematiku poměrně složitou a rozsáhlou, pokusíme se v následujícím textu pouze o vymezení její základní podstaty a stručné vysvětlení.

Obecně můžeme říci, že se psychosomatika zabývá *„psychickými příčinami, průvodními a následnými projevy tělesných poruch, působením těchto poruch na pacientovo psychosociální okolí a na vztah mezi pacientem a terapeutem nebo lékařem“* (Morschitzky, Sator, 2007, s. 15). Můžeme ji chápat i jako samostatný klinický obor (existují i speciální psychosomatické kliniky), který se zabývá léčbou vzájemného působení těla a duše při určitých nemocech, nebo jako určitý nadoborový základní postoj, v němž se protínají faktory tělesné, duševní a psychosociální (Morschitzky, Sator, 2007).

Psychosomatika vychází z principu, že primárně onemocní jen duše, duch nebo tělo, ale celá bio-psycho-sociální složka člověka, ačkoli do popředí se dostávají jen některé prvky (Danzer, 2001).

Nejčastěji psychosomatiku chápeme v tom smyslu, že se naše duševní stavy, naladěnost, aktuální / dlouhodobé psychické potíže či konfliktní situace promítají do našeho fyzického stavu. Hovoříme o těžce zvladatelné psychické situaci.⁶

Za odlišný považujeme pojem somatopsychické poruchy, kdy duševní symptomy či psychosociální poškození vznikají až jako reakce na primární tělesné onemocnění (Morschitzky, Sator, 2007).

⁶ Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1378736189.pdf>

„Současná psychosomatika vyvozuje, že emoce mohou zásadním způsobem ovlivnit fungování jednotlivých orgánů. Emoce vždy provázejí fyziologické procesy. Neexistuje emoce bez paralelních důsledků.“⁷

Důležité je odlišit tzv. **poruchy funkce**, kdy je orgán neporušen (např. hyperventilace) a **poruchy orgánů**, kde jako příklad můžeme uvést žaludeční vřed (Danzer, 2001).

Říčan s Krejčířovou (1995) ještě dodávají, že v oblasti psychosomatiky představují děti populaci odlišnou od dospělých. „Čím jsou mladší, tím spíše se přetížení organismu různými patogenními vlivy snadno „přelévá“ z jedné oblasti do druhé. Děti jsou tedy mnohem více „psychosomatické“ než dospělí“ (Říčan, Krejčířová, 1995, s. 109). Matějček (2011) ale, zejména u starších školních dětí, upozorňuje také na problematiku simulace, kterou děti využívají ve snaze uniknout nepříjemnostem, chtějí-li se vyhnout škole, upoutat na sebe pozornost či se někomu pomstít.

Kučírek ve své studii uvádí přehled nejčastějších psychosomatických onemocnění, mezi něž řadí:

- **Onemocnění dýchacích cest** – Asthma bronchiale, škytavka a kašel.
- **Srdeční a oběhové nemoci** – srdeční neuróza (projevuje se bušením srdce, závratí, návaly pocení, poruchami spánku, absencí optimistického naladění), koronární onemocnění (rizikovými faktory jsou cukrovka, obezita, zvýšená hladina cholesterolu, omezený pobyt na čerstvém vzduchu).
- **Onemocnění trávicího traktu a jiné aspekty chování při jídle** – průjem, zácpa, přejíždění, bulimie, mentální anorexie.
- **Onemocnění endokrinního systému**
- **Alergie**
- **Kožní onemocnění** – endogenní ekzém (kojenecký ekzém), svědění v anogenitální oblasti.
- **Bolesti hlavy**
- **Gynekologická onemocnění⁸**

⁷ Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1378736189.pdf> (s. 8)

⁸ Ibid.

2.4 Stresory ve školním prostředí

Specifika školních stresorů jsou dána nejen jejich vázaností k určitému (tedy školnímu) prostředí, ale také vývojovými zvláštnostmi organismu dětí a dospívajících, oproti dospělým jedincům. Děti jsou například více zranitelné, mají nižší odolnost vůči stresu, což může vést k závažnějším psychosomatickým důsledkům či k obecně rizikovějšímu vývoji organismu dítěte nebo dospívajícího. (Urbanovská, 2010).

„Ne vždy je dítě v roli žáka schopno dostat školním požadavkům. Pravděpodobnost komplikací vzrůstá, pokud dítě pochází z méně podnětného rodinného prostředí, z etnika odlišujícího se od majority, pokud je zdravotně či mentálně znevýhodněné“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 527).

Za nejtypičtější školní stresory považujeme hodnocení a školní klasifikaci, učební materiál, organizaci práce, osobnost učitele, vzájemné interpersonální vztahy, atmosféru školní třídy, nároky rodičů na výkon a prospěch dítěte. Obecně je můžeme zařadit do dvou velkých kategorií, a to *stresory výkonové* a *interpersonální* (Medved'ová, 2001b, in Urbanovská, 2010). Nitsch (1981, in Mlčák, 1999) doplňuje tento výčet ještě o tzv. intelektualizaci, která klade přílišný důraz na kognitivní procesy a podceňuje praktické dovednosti žáků, dále nedostatek pohybu ve školních institucích, nedostatek volného času, jenž je dán nadměrnou domácí přípravou na vyučování, nebo třeba cizí ovládání, čímž je myšleno snížené sebevyjádření, omezení spontaneity, hravosti, kreativity apod. učitelem. Problémy mohou nastat také se zvládáním kurikula, a to jak oficiálního, tak tzv. skrytého – tedy jak obstát v třídním kolektivu, jak vyjít s různými učiteli apod. (Čáp, Mareš, 2001).

Je nutné dát pozor na situace, které mohou být svými důsledky vážnější, a to např. je-li žák nucen řešit úkol, jež přesahuje jeho možnosti (s tím se často setkáme třeba v tělesné výchově), tempem na které nestačí, když se žák musí setkávat s učitelem, jež proti němu zaujal negativní postoj apod. (Čáp, Mareš, 2001).

Medved'ová (2001b, in Urbanovská, 2010) uvádí pojem **školní zátěž**. Definuje ji jako specifickou situaci (ať už je reálná či jen potencionální), jež žák považuje za nepříjemnou, náročnou, těžko zvladatelnou či ohrožující (somaticky či psychosociálně). Čáp a Mareš (2001) obecně charakterizují školní zátěžovou situaci jako takovou, která:

- se týká výhradně školy či s ní těsně souvisí
- se zaobírá jednotlivci či skupinou žáků a působí na ně dlouhodobě, krátkodobě, spojitě či přerušovaně

- je buď reálná, ve formě požadavků, nároků či náročnější výzvy, anebo také potencionální
- je subjektivně vnímána konkrétním jedincem (provázena nepříjemnými a negativními psychickými stavy), ale lze ji hodnotit i objektivně
- má různé zdroje – buď je žák může nebo nemůže ovlivnit; mohou být vnější nebo vnitřní
- představuje pouze aktuální nápor na dítě nebo se působení této zátěže postupně kumuluje
- může vést až k ohrožení bio-psycho-sociální složky dítěte.

Vyjma medicínských důsledků, jako jsou např. zvýšený výskyt zrakových a ortopedických vad, infekčních či jiných onemocnění, řadíme mezi nejčastější a nejvýznamnější důsledky školní zátěže zejména chronickou únavu, neurotické a psychosomatické obtíže dětí. Chronicky unavené děti bývají ve škole podvýkonné, jelikož jim dlouhodobá školní činnost znemožňuje zotavující odpočinek. Mezi příznaky (které jsou však poměrně obecné) patří např. nezáměr o školní práci, nepozornost, pomalé psychické a učební tempo, snížení aktivity až apatie, náladovost, nechutenství, ospalost. Chronická únava může vést až ke vzniku neurotických či psychosomatických potíží (Mlčák, 1999).

2.5 Školní fobie

Říčan s Krejčířovou (1995) tvrdí, že pravá školní fobie je poměrně lehce zaměnitelná s tzv. odmítáním školy nebo strachu ze školy podmíněným separační úzkostí, a je proto nutné je co nejdříve od sebe odlišit. Projevy mohou být obdobné – nevolnosti, bolesti břicha, hlavy nebo poruchy spánku (vše nejčastěji před odchodem do školy). Podstatný rozdíl je však ten, že u školní fobie se dítě bojí určitých specifických situací či konfliktů ve škole, jako je např. neustálý strach ze svého selhání, strach z učitele, z kontaktu s jinými dětmi, ale všechny ostatní separace zvládá dobře (tábory, soustředění), na rozdíl od separační úzkosti, jež je dle Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize (2000) definována jako specifická úzkost, kdy jsou děti odloučeny nebo jim hrozí odloučení od osob, ke kterým mají citovou náklonnost.

Školní fobie nejčastěji vzniká hned na počátku školní docházky, ale setkáváme se i s případy, které vznikají v jejím průběhu (Gjuričová, Kubička, 2003).

3 Školní klima a třídní klima

Zdravé školní a třídní klima je pochopitelně nedílnou součástí „pohodového školního života“. Cílem všech aktérů (tedy učitelů, dětí, ostatních zaměstnanců školy) je navození příjemné nálady, tak aby se všichni účastníci cítili pohodlně a vyvarovali se tak patologických jevů na půdě školy (jako je např. šikana). V následující kapitole si vymezíme pojmy školní a třídní klima a charakterizujeme jejich nejdůležitější účastníky – tedy učitele a žáky.

V úvodu si nejprve vymezíme termín **škola**. Grecmanová (2008) ji pojímá jako určitou instituci, jejímž hlavním cílem je vychovávat a vzdělávat, ale zároveň plní i neméně důležitou socializační funkci. Vágnerová (2001) dodává, že školu můžeme vnímat nejen jako výzvu, nabídku možností vlastního rozvoje a sebepotvrzení [“*ve smyslu dosažení takové pozice, která je sociálně ceněna*“ (Ondrejko, 1997, in Vágnerová, 2001, s. 215)], ale zároveň i jako zdroj ohrožení.

Ať už školu chápeme v jakémkoli smyslu – jako prostředí, organizaci, pracoviště učitelů a učitelek nebo jako budovu, je zřejmé, že školy si mohou být poměrně podobné. Jedním z faktorů, ve kterých se budou odlišovat, je právě jejich klima (Grecmanová, 2008).

V rámci školy můžeme rozlišovat klima výuky, klima tříd, klima ročníků, klima učitelského sboru, organizační a školní klima (Ibid.).

3.1 Klima školy

Odpověď na otázku co je vlastně školní klima je poměrně nejednoznačná, dokonce i názory odborníků se v tomto směru různí a často se také setkáme s komparací s termínem kultura školy. Rozdíl vidíme např. v tom, že každý z těchto pojmů je zakotven v jiné disciplíně – klima je záležitostí psychologickou, zatímco kulturou se zabývá spíše antropologie, sociologie či management. Klima se zabývá více subjektivními aspekty, všímá si tedy prožívání a hodnocení toho, co se ve škole skutečně děje, kdežto kultura je více objektivními a poukazuje spíše na to, co by se ve škole mělo dít, tedy očekávání, hodnoty, zásady (Mareš, 2013).

Mareš (2001, in Mareš, 2013, s. 624) psychosociální klima školy definoval jako „ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. Důraz je kladen na subjektivní prožívání, na zahrnutí všech jedinců, kteří se školou přicházejí do styku, a na procesualnost.“

Hovoříme v podstatě o jakémisi „podnebí“ na půdě školy. Pojem klima byl totiž původně používán výhradně v meteorologii, kde značí dlouhodobě stabilní režim počasí. Stejně tak použijeme tento termín i na poli školském, kde nám stanovuje specifické podnebí dané instituce (Čapek, 2010).

Účastníky školního klimatu míníme především studenty, učitele (tedy celý pedagogický sbor) a podstatné je, jak se tito činitelé klimatu ve škole cítí a jestli sem chodí rádi. Pochopitelně nehovoříme pouze o jednotlivcích, ale musíme brát v potaz také celé sociální skupiny – tedy učitelský sbor, školní třídu a její podskupiny, třídu s daným učitelem apod. Zasahují zde také rodiče a ostatní pracovníci školy (Čapek, 2010).

Na takzvané *organizační klima* neboli klima školy vnímané z pohledu učitele, má poměrně podstatný vliv např. filosofie školy a její priority, řád školy, jež musí všichni respektovat, rozvrh hodin, vyučovací metody, chování jednotlivých členů vedení, pracovní aktivita učitelů, spokojenost učitelů ve škole a mimo jiné také osobnostní rozvoj učitelů. Z toho výčtu se zdůrazňují zejména vztahy učitele ke kolegům a vztahy k vedení školy. Jako konkrétní příklad můžeme uvést přerušování na poradách, příliš mnoho úkolů, rutinní práce, malý kontakt mezi učiteli a vedením apod. Klima školy pojaté z pohledu žáka můžeme označit za *klima třídy a výuky*. Podrobněji se o něm zmíníme v následující podkapitole (Grecmanová, 2008).

Klima školy můžeme různými metodami také změřit. Využíváme k tomu např. **nestandardizovaného pozorování**, kdy nezúčastněný návštěvník školy hodnotí např. prostředí, vybavení, jednání žáků, učitelů a jiných zaměstnanců v určitém časovém limitu. Je však třeba brát v úvahu, že jde v podstatě o subjektivní dojem, na němž nelze příliš stavět. Druhou možností je **standardizované pozorování**, kdy do školy rovněž přichází nezúčastněný pozorovatel, tentokrát se však soustředí na konkrétní aspekty dění ve škole. Aby minimalizoval subjektivní dojem, užívá standardizovaných postupů a daných kritérií hodnocení. **Zúčastněné pozorování** se liší v tom, že badatel pobývá ve škole dlouhodobě (měsíce, roky). Využit můžeme také **rozhovor**, nejčastěji v polostandardizované formě. Jeho velkou výhodou je, že můžeme zacházet do detailů, nevýhodou pak to, že počet osob, které vyšetříme, je poměrně nízký. Pátou možností je užití **dotazníků** a **posuzovacích škál**.

Ty vyplňují jak žáci, učitelé, pracovníci a vedení školy, tak i rodiče žáků. Vyzdvihnout můžeme velký počet respondentů a rovněž možnost statistického zpracování výsledků (Čáp, Mareš, 2001). Mareš (2013) doplňuje tento výčet ještě o **diskusi v ohniskové skupině** (jedná se o zhruba pět lidí). Zde pozorujeme emoce nebo třeba ojedinelost / četnost různých názorů. Zmiňuje ještě např. **deníky**, ať už vedené žáky nebo i učiteli, **žákovské výroky** ve škole a o škole, projektivní metody jako je **kresba** či **fotografie školního života**.

Dále si uvedeme vybrané konkrétní dotazníky. Vzhledem k zaměřenosti práce se soustředíme na ty, které lze využít na základní škole. Jsou to např.:

- **Dotazník CFK Ltd. – profil klimatu školy** Roberta Foxe a kol., jehož základním principem je získání dat o tom, jak lidé vnímají okolí a jak cítí důležitost jejich změny. Dotazník je rozdělen do čtyř částí – *Všeobecné klimatické faktory* (respekt, důvěra aj.), *Programoví činitelé* (aktivní sebevzdělávání, podpora aj.), *Činitelé rozhodování* (dovednost řešit problémy, konflikty aj.) a *Materiální činitelé* (zázemí školy aj.). Využívá se převážně na středních a vysokých školách, ale zvládnou jej i vyšší ročníky školy základní (Čapek, 2010).
- **QSL – Quality of School Life** (Adelman), který sleduje spokojenost / nespokojenost se školou, vztahy žáků s učiteli, možnosti úspěchu ve škole, příležitosti, jež škola žákovi otevírá a v neposlední řadě identitu žáka. V Česku vyšla upravená a standardizovaná verze pod názvem *Předcházení problémům v chování žáků*, jejímiž autory jsou Vojtová a Fučík.
- **SCS – School Climate Scale** (Haynes, Emmons, Comer). Zaměřuje se na výkonovou motivaci, spravedlnost, kázeň a pořádek, zaangažovanost rodičů, zdroje a jejich využívání, vztahy mezi žáky navzájem, vztahy mezi učiteli a žáky. Dotazník je určen pro 1. a 2. stupeň ZŠ (Mareš, 2013).

3.2 Klima třídy

Dreesman (1982b, in Grecmanová, 2008, s. 48) definuje klima výuky jako „*přetrvávající kvalitu prostředí ve výuce, pro niž jsou charakteristické určité znaky, které mohou žáci prožívat a které mohou ovlivnit jejich chování.*“ Mezi důležité činitele řadíme např. to, zda je výuka převážně orientovaná na žáka či na učitele, zda se zaměřuje spíše na

vedení / řízení či sociální integraci, zda žáci prožívají tlak na výkon (a v jaké míře) aj. (Grecmanová, 2008).

Mezi základní stavební pilíře třídního klimatu řadíme nejen žáky tvořící třídu jako samostatné společenství, ale do hry vstupuje i učitel. Ten „*vytváří specifické klima pro žákovské učení a chování. Může to být klima plné pohody, chuti do práce, ale také napětí, strachu, přetěžování, či naopak lhostejnosti ke všemu*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 566).

Zpochybnit nemůžeme ani význam faktorů fyzikálních, tzv. „neživých“, čímž se myslí aspekty architektonické, hygienické, technické, ergonomické, akustické nebo estetické (Mareš, 2013).

Stěžejními činiteli v utváření třídního klimatu je také zejména celkový počet dětí ve třídě, zastoupení chlapců a dívek, věk žáků, jejich ochota učit se, zvláštnosti daných vůdčích osobností ve třídě apod. Toto všechno tvoří trvalejší charakteristiku dané třídy, která se projeví i bez jakéhokoli zásahu učitele (Mareš, 2013). Zkušený učitel však jedinečnost klimatu každé třídy vnímá, a poté dochází k situacím, že v jedné třídě vyučuje rád, jinde zase méně, s nechutí anebo pod tlakem stresu (Čapek, 2010).

Vnímáme také rozdíl mezi pojmy klima a **atmosféra třídy**. Jak už jsme si vysvětlili výše, klima považujeme za jev dlouhodobý (trvajících měsíce až roky), zatímco atmosféra bývá krátkodobá, proměnlivá a situačně podmíněna. Typickým příkladem může být „hustá“ atmosféra před plánovaným těžkým testem, která však na celkovém klimatu třídy nic nemění (Mareš, 2013).

Klima třídy se vytváří nejen ve vyučování, ale také o přestávkách, na výletech či při různých společenských akcích třídy (Grecmanová, 2003, in Čapek, 2010).

Školní mikrosociální prostředí, tedy prostředí konkrétní školní třídy a konkrétní skupiny vrstevníků, ovlivňuje nejen školní úspěšnost či neúspěšnost žáka, ale také jeho vhodné či nevhodné chování, ať už vůči spolužákům, tak i vůči učiteli (Čáp, Mareš, 2001). Ve třídě se děti učí rozumět projevům chování vrstevníků, sociální interakci, navazování kontaktů, spolupráci, solidaritě, sebeovládání aj. (Vágnerová, 2001).

Stejně jako klima školy, i to třídní můžeme různými způsoby změřit. Z kvalitativních metod využíváme **mluvený / psaný projev, kresbu, fotografii**, či **videozáznam**. Častěji se však setkáme s využitím přístupů kvantitativních, a to konkrétně ve formě standardizovaných **dotazníků**. Mareš (2013) rozlišuje dva typy – tzv. **dotazník obecný, generický**, který zjišťuje klima třídy bez ohledu na zvláštnosti vyučovacího předmětu, příkladem je:

- **Dotazník B3 a B4** – vytvořen R. Braunem za účelem diagnostiky vztahů v třídním kolektivu. Otázky B4 určené k diagnostice vztahů v třídním kolektivu jsou doplněny otázkami B3 pro posouzení vlastního zapojení do třídního kolektivu (Čapek, 2010). B3 je určen pro věkovou kategorii od 4. třídy až po ukončení střední školy, kdežto B4 pro děti ve 2. – 3. třídě⁹.
- **CES – Classroom Environment Scale** (Fraser, Fisher), který se zaměřuje na angažovanost žáka a jeho zaujetí pro školní práci, vztahy mezi žáky ve třídě, na učitelovu pomoc a podporu, orientaci žáků na úkoly, pořádek a organizovanost a jasnost pravidel. V ČR existuje standardizovaná česká verze pod názvem *Dotazník sociálního klimatu školní třídy*. Dotazník je určen spíše pro vyšší stupeň ZŠ a pro školy střední (Čapek, 2010).

Druhým typem jsou **dotazníky specifické, jednoúčelové**, jež slouží pro diagnostiku třídního klimatu v jednotlivých předmětech. Zde řadíme např.:

- **MCI – My Class Inventory**, autorů Fishera a Fräsera, jež je určen žákům 3. – 6. tříd. Zkoumá spokojenost, soutěživost a třenice ve třídě, obtížnost učení a soudržnost třídního kolektivu. Poukazuje jak na aktuální stav, tak i na přání žáků v jednotlivých oblastech (Čapek, 2010). Díky své jednoduché výstavbě a způsobu vyhodnocování je poměrně oblíben učiteli nejen v Česku, ale i v jiných zemích světa. Česká verze je známa pod názvem *Naše třída* a její celé znění nalezneme např. v publikaci „Sociálně psychologické klima školních tříd a školy“ od Jana Laška (Lašek, 2001).

Veškeré dotazníky a diagnostické nástroje patří do rukou zkušeným pedagogům, případně psychologům (Braun, 2007).

3.2.1 Stadia vývoje třídního kolektivu

V rámci základní školy se třídní kolektiv a jeho diferenciaci vyvíjí ve třech cyklech:

- Prekohezní stadium, rané (1. – 3. třída)
- Stadium prvotní koheze (4. – 6. třída)

⁹ Dostupné z: <http://www.ippp.cz/spp/download/studijni-materialy/dotazniky-B3-B4.pdf>

- Kohezní stádium (7. – 9. třída)

Takzvané **prekohezní stádium** začíná první třídou. Děti (které již mohou mít sociální zkušenost s dalšími dětmi z mateřské školy, ale i ty, které dosud pobývaly jen v rodině) vstupují na půdu školy a vytváří prvotní společnou hierarchii. Stěžejním faktorem skupinové dynamiky je učitel. Ten definuje skupinové normy (obecně jsou názory učitele brány za normu), které děti bez jakýchkoli výhrad přijímají. S negativními ohlasy na osobu pedagoga se setkáme většinou tehdy, pokud jsou iniciovány rodiči („dítě tlumočí to, co na adresu učitele slyší doma“).

Na počátku čtvrté třídy se setkáme se **stádiem prvotní koheze**. V této etapě vznikají ve třídě první pocity soudržnosti, spolupráce a koheze. Žáci získávají svá sociální postavení bez ohledu na názor učitele. Vzniká tzv. „třídní veřejné mínění“. Učitel už bývá vystaven kritice, a to nejčastěji ze strany dobře socializovaných jedinců, kteří ovlivňují mínění celé třídy. Přesto lze v této fázi poměrně úspěšně využívat třídní dynamiku – „pedagog může nabízet a děti dokáží, byť s dávkou kritiky, přijímat“ (Braun, 2007, s. 27).

V **kohezním stádiu** už učitel na vytváření hierarchie nemá téměř žádný vliv. Vše vzniká dle „veřejného mínění dětí“ jako důsledek předchozího vývoje a role jedince v kontextu třídy. Děti také akcentují mezipohlavní rozdíly (Braun, 2007).

3.2.2 Pozice žáků ve třídě

Pozice dětí ve třídě může být poměrně zásadním faktorem při vytváření skupinové dynamiky třídních vztahů. Pokud učitel tato postavení zná, mohou mu být výrazně nápomocná v jeho práci (Braun, 2007).

Řezáč (1998) podotýká, že pozice žáků ve třídě je jeden z význačných faktorů, které ovlivňují mimo jiné i prospěch dítěte. Je třeba mít na vědomí, že děti prožívají své postavení ve skupině (ať už to pozitivní nebo negativní) subjektivně a hlavně velmi intenzivně. Subjektivní představy se často poměrně liší od objektivních rozložení, získaných např. sociometrickým šetřením.

Alfa – neformální vůdce skupiny, často nejaktivnější člen. Ve skupině bývá oblíben a většinou členů akceptován (Řezáč, 1998). Braun (2007) jej označuje za přirozeného vůdce kolektivu, který je pro ostatní dostatečnou autoritou, což však může v některých

dětech vyvolat až závist nebo žárlivost. Ze strany pedagoga bývají tito jedinci nenapadnutelní.

Beta – takzvaný „expert“. Kreativní jedinec, který má specifické předpoklady k navrhování, případně rozvoji variant řešení, jež prezentuje žák alfa – vůdce skupiny (Řezáč, 1998). Děti v postavení beta jsou zbytkem kolektivu považovány za chytré a inteligentní jedince. Fungují jako rádci či opory při studiu, často si k nim spolužáci chodí pro domácí úkoly k opsání. Bývají spíše respektovaní než vlivní (Braun, 2007).

Gama – jde o poměrně pasivní, ale přizpůsobivé členy, kteří se identifikují s vůdcem. Ve skupině jich je většina (Řezáč, 1998). Neradi bývají středem pozornosti a spíše se nechávají vést. Ve třídě vyhledávají menší skupinky (Braun, 2007).

Omega – outsider. Ve skupině bývá neoblíben (Řezáč, 1998).

P „obětní beránek“ – představitel nepřátelské (rivalitní) skupiny (Řezáč, 1998).

3.3 Učitel

Vymezení toho *kdo je vlastně učitel* není tak jednoznačné, jak by se na první pohled mohlo zdát. Ani odborná literatura nám není schopná dát uspokojivou odpověď. Učitele můžeme považovat nejen za edukátora (tedy toho, kdo vyučuje, vychovává, školí), pedagogického pracovníka, ale velice obecně jej chápeme i jako vykonavatele profese (Průcha, 2002).

Pedagogický slovník učitele definuje jako „*jednoho ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, spoluzodpovědného za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 261).

K tomu aby mohl člověk vykonávat povolání učitele je vyžadována **pedagogická způsobilost** (specifické schopnosti, dovednosti a vědomosti), jejíž součástí jsou tzv. **pedagogické kompetence**, mezi něž spadají *kompetence k vyučování a výchově* (např. k. diagnostická či komunikativní), *osobnostní kompetence* (odpovědnost učitele za svá pedagogická rozhodnutí a jejich důsledky) a *kompetence rozvíjející*. Zde řadíme např. kompetence výzkumné či sebereflektivní (Švec, 1999, in Lazarová, 2005).

Jak jsme již uvedli v předchozí kapitole, nezpochybnitelná je mimo jiné důležitost pedagoga v procesu utváření třídního (ale v podstatě i školního) klimatu. Pokud má být v tomto směru úspěšný, musí zvládnout alespoň tyto tři činnosti: *získat dostatečné teoretické znalosti o sociálně psychologických jevech, jež se ve třídě odehrávají; umět alespoň orientačně diagnostikovat klima školní třídy a umět (na základě zjištěných skutečností) navrhnout a provést vhodnou intervenci* (Čáp, Mareš, 2001).

Práce učitele by se měla nejvíce zaměřovat zejména na ty složky, jež může v procesu utváření klimatu ovlivnit (Čapek, 2010). Kyriacou (2012) tyto složky označuje za tzv. pedagogické dovednosti, které přispívají k úspěšnosti vyučování, a řadí zde:

- ***plánování a přípravu*** – nastavení jasných a vhodných záměrů a cílů, připravenost pomůcek, uspořádání hodiny tak, aby učitel upoutal a udržel pozornost žáků aj.
- ***samotnou realizaci vyučovací jednotky*** – jisté a uvolněné vystupování, podání výkladu tak, aby odpovídal potřebám a úrovni žáků aj.
- ***řízení vyučovací hodiny*** – hladký a rychlý úvod hodiny, udržení pozornosti žáků a jejich efektivní zapojení do hodiny, vhodné rozvržení času aj.
- ***klima třídy*** – podpora a povzbuzení žáků k učení, poskytnutí zpětné vazby, nedílnou součástí je i vzhled učebny a rozmístění jejího vybavení aj.
- ***hodnocení prospěchu žáků*** – poskytuje žákům zpětnou vazbu a motivaci k další práci, probíhá během hodiny i po ní
- ***reflexi vlastní práce a evaluaci (sebehodnocení)*** – osobnostní rozvoj, organizace času, strategie a techniky užívané v boji proti stresu aj.
- ***kázeň*** – vychází z učitelovy přiměřené autority, pozitivního klimatu třídy a dobré realizace a řízení vyučovací hodiny; mezi tradiční kázeňské prostředky řadí Bendl (2004) *příklad* (založen na identifikaci s určitým vzorem), *slovo* (zákaz, napomenutí, rada aj.; mělo by být používáno převážně v kladném kontextu), *zaměstnání* (např. hry s pravidly nebo vyučování jako dětské zaměstnání), *dozor* (ve škole zejména dozor o přestávkách či různých školních akcích), *trest* (např. tresty administrativní, pracovní, omezení volného času aj.) a *odměnu* (kladné hodnocení, pochvala, projev sympatie aj.).

Vašutová (2004) ve své knize *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu* uvádí dva nejčastější typy učitelů, se kterými se ve školské sféře můžeme setkat, a to tzv. ***učitele***

– **tradicionalistu**, který nerad mění zaběhnuté stereotypy, má negativní postoj k reformám, změnám, inovacím a lpí na tradičním pojetí vyučování. Oproti němu **učitel – chameleón**, který je sice poměrně otevřen změnám, respektive si uvědomuje jejich nutnost, ale ve skutečnosti je k novým reformám poměrně zdrženlivý.

Profesi učitele můžeme označit za tzv. socioprofesi. Podstatou je, že pedagog ze svého postavení v podstatě nikdy nemůže vystoupit, jelikož mu to jeho sociální okolí příliš neumožňuje. Jsou na něj kladeny požadavky, jak má vše zvládat, jak má vystupovat na veřejnosti i mimo školu, jak má vychovávat své vlastní děti apod. (Gillernová, Krejčová a kol., 2012).

3.4 Žák

Žákem můžeme prostě a jednoduše označit dítě, které navštěvuje základní školu nebo jedince, který je v roli vyučovaného subjektu (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

Vágnerová (2001, s. 231) uvádí pojem role žáka, který *„vymezuje chování ve vztahu k učiteli jako nadřazené autoritě a ve vztahu k výkonu, který je chápán jako cíl výuky. Vztah k učiteli se v průběhu školního věku mění. Ubývá potřeba emoční podpory, roste důraz na jeho profesní kompetence a spravedlivý přístup. Role žáka určuje sociální identitu dítěte, která je dána i jeho příslušností ke třídě. Zvládnutí této role vyžaduje překonání egocentrického způsobu uvažování, osamostatnění z vázanosti na rodinu a přijetí určité zodpovědnosti.“*

Stejně jako učitel, je i žák důležitým spolutvůrcem třídního klimatu. Pochopitelně se v průběhu školní docházky mění, stejně jako se mění jeho vnímání důležitosti složek v klimatu. Např. zpočátku vyžaduje potřebu akceptace ze strany učitele, později se stává mnohem důležitějším hodnotitelem třídy (Čapek, 2010).

Pro žáka jsou velmi důležité vztahy s jeho vrstevníky. Škola je jednou ze základních institucí, kde se dítě setkává se svými kamarády, případně potkává nové. To, jestli si zde žák najde nebo nenajde přátele, může mít vliv na to, jak se škole celkově přizpůsobí. Je prokázáno, že děti, které mají několik dobrých kamarádů už ve školce, jsou poté ve škole mnohem spokojenější a mají k ní pozitivnější přístup, než děti, které kamarády nemají. Rovněž jejich školní výsledky jsou uspokojivější. Pochopitelně není přátelství jediným ukazatelem toho, jaké bude dítě ve škole vykazovat výsledky, je však jedním z důležitých činitelů (Vasta, Haith, Miller, 1999).

V tomto kontextu zaujímá specifického postavení také role spolužáka. Ta poskytuje dítěti významnou sociální zkušenost a podporuje růst jeho sociálních kompetencí. Zvládnutí této role je součástí celkové školní zdatnosti dítěte. Tato role se vyznačuje různými rysy, mezi něž patří např. **souřadnost**, tedy rovnocennost žáků, **nevýběrovost**, kdy dítě svou roli získá zařazením do skupiny, kterou si nemůže samo zvolit. Dále zde platí princip **stabilnosti** a **uzavřenosti** skupiny, čili nelze do ní libovolně přicházet či odcházet. Spolužáci mohou pro dítě představovat zdroj citové jistoty a bezpečí, poskytovat určitou zkušenost či uspokojit potřebu stimulace, učení, seberealizace a sebeprosažení (Vágnerová, 2001).

4 Faktory ovlivňující školní stres

„Škola není docela bezpečné místo. Co tam dítě prožije, může i poškodit jeho vztah ke vzdělání, jeho psychický vývoj a růst jeho osobnosti. Je třeba, abychom udělali, co se dá, aby naše dítě mělo i po této stránce ze školy co nejvíc – a aby ztratilo co nejméně“

(Říčan, 2013, s. 81).

Cílem této poslední kapitoly teoretické části diplomové práce bude podat stručné seznámení s faktory, které mohou pozitivně ovlivňovat žáky, učitele, klima třídy (případně školy) a její aktuální atmosféru, a posilovat tak rozvoj zdravého sebevědomí žáka. To totiž tvoří základ harmonického emocionálního vývoje dítěte a úspěchu v mnoha aspektech života. Důsledkem je pak „zdravé chování“ (tedy chování s dobrými úmysly), jistota a optimismus, emocionální pohoda, všeobecné schopnosti, lepší vztahy, neohroženost a v neposlední řadě i školní úspěchy (Melgosy, Posse, 2003, in Sedláčková, 2009).

Zmíníme se také o hojně diskutované problematice hodnocení v současné škole.

4.1 Motivace

Souhrn toho, co člověka podněcuje, podporuje, aby něco dělal, či naopak tlumí, aby něco konal či nekonal (Čáp, in Čáp, Mareš, 2001). Takto jednoduše bychom mohli vytyčit pojem motivace, který mimo jiné aktivuje lidské jednání, dodává člověku energii, aby mohl začít, navozuje určitá očekávání (např. vůči danému úkolu, ale i vůči sobě samému), zaměřuje jednání určitým směrem, k určitému cíli, hodnotám, pomáhá v prožití úspěchu (ale i neúspěchu) nebo může být spouštěčem hodnocení vlastního jednání daného jedince (Mareš, 2013).

Rozlišujeme motivaci **vnitřní**, mezi kterou řadíme např. zvědavost nebo funkční libost a **vnější**. Tou máme na mysli odměnu, pochvalu, prestiž či trest. Za účinnější považujeme zdroje vnitřní, tedy motivaci v pravém slova smyslu (Čáp, 1980, in Koten, 2006). Na půdě školy je velkým motivačním činitelem úspěch žáka. Ten zvyšuje jeho sebevědomí a aspirační úroveň, což znamená, že si dítě staví stále vyšší a náročnější cíle. Úspěch je proto nejlepším předpokladem dalšího úspěchu (Liška, 1958, in Koten, 2006).

Většina pedagogů považuje za hlavní úkol (ve třídě) probrání učiva. Často se však stává, že při tom přeceňují schopnost žáků stanovit si vlastní učební cíle, která je nemálo

významným faktorem motivace dítěte. Velmi zřídka věnují učitelé čas tomu, aby zjistili názory svých žáků na přiměřenost a užitečnost učebních cílů, přitom právě tato motivační fáze tvoří základ budoucího učení a vytváří předpoklad rozvoje zájmu o učivo (Mezinárodní akademie vzdělávání, 2005). Koten (2006, s. 8) tvrdí, že „*jestliže budeme žáka v mladším a středním školním věku aktivovat k výkonu poutavým vyučováním, ve starším školním věku dojde ke zvnitřnění, které se pak může už jen oprašovat, utužovat a směřovat podle osobnosti žáka.*“

Gage a Berliner (1988) pak uvádí několik praktických tipů pro zvýšení motivace na půdě školy. Jsou to např.:

- *poskytnout žákům motivaci již v úvodu hodiny* – říci jim, k čemu je dané učivo dobré, proč je důležité a zajímavé, jak jim pomůže v dalším studiu,
- *sdělit žákům, co po nich učitel přesně chce* – nezáleží na tom, jak jsou děti motivované, pokud neví, co se od nich očekává, mají tendenci začínat práci pomalu, bývají nejisté, mohou pociťovat až úzkost,
- *učit žáky dávat si krátkodobé cíle* – je prokázáno, že nastavení těchto cílů zvyšuje motivaci a zlepšuje proces učení,
- *užívat verbální a psanou pochvalu* – ta může velmi ovlivňovat výkony dětí (v pozitivním slova smyslu); ve velkém množství však může být kontraproduktivní,
- *užívat testy a známky uvážlivě*
- *občas dělat nečekané věci* – tento faktor má pozitivní vliv na pozornost žáků a jejich zapojení do výuky,
- *jako příklad využít dětem důvěrné známé věci* – což napomáhá v procesu učení a zapamatování
- *naučit děti využívat již osvojené učivo* – posiluje u dětí pocit, že to co se naučily, není zbytečné

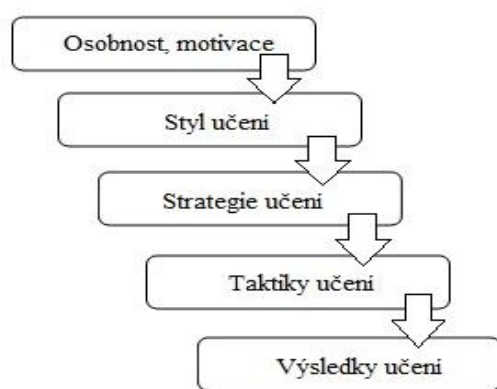
... a jiné další.

Motivace má mimo jiné i velký vliv na utváření paměťových stop. „*Pokud je subjekt učení motivovaný, paměťová stopa se utvoří velmi rychle a může k tomu dojít už po jediném spojení, zejména jde-li o biologicky nebo emocionálně významný podnět*“ (Jedlička a kol., 2002, in Škoda, Doulík, 2011, s. 27). Je však třeba dávat pozor i na přílišnou přemotivovanost. Mějme na paměti, že každého jedince je možné motivovat

pouze do takové úrovně, která nepřevyšuje jeho schopnosti, vědomosti a dovednosti (Armstrong, 2007, in Škoda, Doulík, 2011).

4.2 Správné strategie učení

K tomu, aby bylo dítě ve škole úspěšné a spokojené, je mimo jiné důležité, aby si osvojilo určité strategie učení. V literatuře se setkáváme s různými klasifikacemi učebních stylů, z nichž pak vychází rozdílné učební strategie (obr. 1). Taktikou chápeme jednotlivé dílčí kroky, pravidla pro zacházení s informacemi.



Obr. č. 1: Model vazeb mezi individuálními rozdíly a styly učení dle Schmecka (Mareš, 1998, s. 58, in Škoda, Doulík, 2011, s. 60).

Co se týče stylů, rozlišujeme např. typy **vizuální** (jež si svou realitu představuje a vytváří v podobě vizuálních mentálních obrazů, věcí a tvarů) či **auditivní** (který svou realitu vypráví v podobě vnitřního jazyka), **haptický** (který preferuje a lépe si zapamatuje to, co si ohmatá) nebo **slovně-pojmový** (jež funguje na základě utváření si vzájemných vztahů a vazeb mezi pojmy, z nichž vytváří celkovou strukturu; vyskytuje se velmi zřídka), dále pak typy, které preferují **povrchový styl učení** (jehož cílem je naučit se za co nejkratší možnou dobu) nebo naopak **hloubkový styl** (snaha o pochopení a porozumění) a spousta dalších (Škoda, Doulík, 2011).

Aktuální přístupy ke strukturování učiva se opírají o teorii sémantické paměti, teorii učebních strategií, teorii umělé inteligence, či teorii zpracování informací člověkem. Jejich cílem je pak zlepšení učebních strategií, tedy to, jakou žák zvolí činnost při výběru učiva, při zapamatování, uchovávání v paměti a při vybavování učiva (Čáp, Mareš, 2001).

Neméně důležitou roli při učení hrají rovněž fyzické posilující faktory a faktory prostředí. Všímáme si např. jaká *tělesná poloha* dítěte (jestli se raději učí vleže, vsedě), *pohyb* (zda se např. žák nepotřebuje projít) působí na kvalitu učení, zda je *učební místnost* dostatečně *osvětlená*, *vyvětraná* a má optimální *teplotu*, důležitá je i její *struktura* (každému vyhovuje např. jiné rozložení lavic). I *denní doba* působí na lidskou schopnost učit se (pro většinu dětí školního věku je neoptimálnější dobou na učení čas mezi desátou a čtrnáctou hodinou). Někomu také pomáhá při učení *zvuk* (např. hudba), jinému zase *ticho* (Henleyová, 2000).

Samotné strategie učení jsou spojeny s naplánováním a uskutečněním aktivit, které vedou k řešení určitého problému. Podstatou volby vhodné strategie je jednak uplatnění znalostí a dovedností, které žák má, a které souvisí se strukturou dané úlohy, ale i schopnost dítěte nacházet různé spojitosti mezi objekty a situacemi, a v neposlední řadě také individuální zkušenost s řešením podobných typů úloh (Vágnerová, 2001, in Škoda, Doulik, 2011).

Kohoutek (2008, in Škoda, Doulik, 2011) vymezuje osm základních typů učebních strategií, jsou to: **1. Paměťové učební strategie** (využívající různé mnemotechnické pomůcky, vizualizace či pojmové mapy), **2. Kompenzační učební strategie** (kdy žák intuitivně odhaduje význam textu, domýšlí slova, využívá synonym), **3. Afektivní učební strategie** (tzv. „nepřímé strategie“, které se zaměřují na ovlivnění vlastní motivace, jež pak působí nepřímo na zpracování informací; jde o uvědomění si vlastní náladu, únavy apod. a následnou práci s těmito pocity), **4. Kognitivní učební strategie** (související s cílevědomým kladením cílů, zaměřením na výkon či překonáváním zátěžových situací; velmi se zde uplatňuje analýza, syntéza, sumarizace apod.), **5. Smyslové a pohybové učební strategie** (vychází z přesvědčení, že čím více smyslů je zapojeno na získání informace, tím lépe si ji člověk zapamatuje), **6. Sociální učební strategie** (jde o schopnost kooperace ve skupině, tedy schopnost diskutovat, ovládat polemiku a kritiku apod.), **7. Metakognitivní učební strategie** (které souvisí s uvědomováním si vlastního procesu a strategií učení; ve škole se často velmi podceňují) a **8. Automanážerské učební strategie** (jde o sebeutváření, sebezdokonalení, sebeřízení, dodržování řádu apod.; tyto strategie se využívají zejména při plánování a dosahování stanovených cílů).

Za určitý typ strategií učení můžeme považovat i *klíčové kompetence k učení*, jež směřují žáky k tomu, aby např.:

- operovali s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, aby uváděli věci do souvislostí, propojovali do širších celků poznatky z různých vzdělávacích

oblastí a na základě toho si vytvářeli komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy.

Dále pak *kompetence k řešení problémů*, kdy žák:

- vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností;
- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému apod.

Obě tyto kompetence jsou vymezeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.¹⁰

Z kompetencí vyplývá, že pro nalezení efektivních strategií učení má podstatný význam kritické myšlení, vlastní usuzování a schopnost vytváření tvůrčích závěrů. Všechny zmíněné vlastnosti jsou vysoce individuální (Škoda, Doulík, 2011).

4.3 Školní úspěšnost

Definovat školní úspěšnost bychom mohli asi takto: „*Soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé*“ (Helus a kol., 1979, s. 39). Výchovně vzdělávací kooperací obecně chápeme spolupráci lidí, jež vykonávají různé společenské funkce a role. Ve školním prostředí pak máme konkrétně na mysli působení mezi učiteli a žáky a mezi žáky navzájem (Helus a kol., 1979).

Úspěch či neúspěch ve škole není vázán pouze na školní prostředí, ale zasahuje i do rodinných vztahů, plánů žáka a jeho rodiny, do představ o dalších krocích ve studiu apod. (Kosíková, 2011).

K tomu, aby bylo dítě schopno podávat ve škole určité výkony, je třeba klást důraz na uspokojování jeho potřeb. Zde řadíme: **1. potřeby základní**, kam spadají veškeré tělesné potřeby jako jídlo, pití, pohyb, vyměšování a v neposlední řadě také spánek (Helms, 1996). Spánková deprivace může postihnout nejen kognitivní schopnosti a školní úspěšnost, dlouhodobý nedostatek spánku může vést až k vážným zdravotním problémům, jako je

¹⁰ Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/433>

cukrovka, obezita, nemoci srdce či deprese. Děti ve věku 5 – 12 let potřebují denně alespoň 10 – 11 hodin spánku (dle *National Sleep Foundation*), průzkumy však ukazují, že většina dětí spí v průměru o hodinu méně, než jejich vrstevníci před zhruba třiceti lety. Existují i studie, které spojují nedostatek spánku s agresivním chováním, šikanou, špatnými známkami, nízkou pozorností, narušením v kognitivních a řečových funkcích, což zahrnuje i schopnosti potřebné pro čtení a jazykový vývoj. Několik vědeckých teorií uvádí, že problémy se spánkem v nízkém věku mohou způsobit permanentní změny v dětských mozkových strukturách.¹¹ Další důležitou potřebou je **2. potřeba jistoty**, kam spadá např. uspořádaný denní režim, zajištěné živobytí apod. **3. sociální potřeby**, čímž máme na mysli potřebu kontaktů s jinými lidmi, potřebu bezpečí a zařazení do skupiny atd. Čtvrtou potřebou je pak **potřeba vlastního já**, což je potřeba společenského uznání a uplatnění, potřeba mít moc aj. a poslední pátou potřebou je **seberealizace**, tedy potřeba věnovat se záležitostem, které člověk dělá kvůli sobě samému (Helms, 1996).

Důležitou úlohu v pojetí školní úspěšnosti má učitel, jeho osobnost, styl jednání a vytváření sociálního klimatu ve třídě, schopnost, ochota a dovednost vcítit se do problémů žáků, řešit s nimi jejich problémy apod. Zároveň také:

- *napomáhá dítěti v jeho perspektivním vývoji* – je pro něj určitým modelem (žák se s ním ztotožňuje jakožto s člověkem) a autoritou,
- *působí jako činitel očekávání žákova výkonu* – už jen tím, že je učitel přesvědčen o žakově posunu vpřed, přispívá k jeho úspěšnosti; s tímto se pojí tzv. *Pygmalion efekt*, což je označení pro učitelovo pozitivní očekávání a jednání směrem k žákovi, které však často plyne z mylných představ a dostupných informací – učitel pak dělá vše, aby na jeho slova došlo (Průcha, Walterová, Mareš, 2001),
- *ovlivňuje žakovu úspěšnost prostřednictvím interakce a řečové komunikace učitel / žák* – Mareš (1975, in Helus a kol., 1979) uvádí, že otázky, které kladou učitelé žákům, ale i čas, jež jim poskytují pro odpověď, ve své podstatě pomáhá rozvíjet výkon žáků,
- *musí vhodně zvolit různé sociálně organizační formy práce s žáky* – volí buď frontální výuku (učitel předkládá učivo dětem, které sedí v lavicích a poslouchají), skupinovou výuku (žáci pracují v malých skupinkách) a samostatnou práci žáků (Helus a kol., 1979).

¹¹ Dostupné z: <http://www.greatschools.org/parenting/health-nutrition/620-sleep-the-secret-weapon-for-school-success.gs>

Pojetí úspěšnosti na pedagogické půdě souvisí zejména s hodnocením žákových výkonů, ať už jde o hodnocení ze strany učitele nebo o sebehodnocení žáka. Tato rovina může být zkreslena nepřiměřenými požadavky pedagoga a jeho neadekvátní představou o úspěšném žákovi (Kosíková, 2011). S výkonem pak velmi úzce souvisí i problematika výkonnosti jedince, která může silně ovlivňovat jeho výsledky učení. Výkonnost, kterou dělíme na fyzickou a psychickou, během dne kolísá v závislosti na přirozených biorytmech člověka (Škoda, Doulík, 2011).

Mezi základní faktory, které mohou způsobovat školní neúspěch, řadí Štefanovič (1977, in Kosíková, 2012) např. poruchu v učení žáka, nedostatky v intelektové oblasti, poruchy tělesného a duševního vývoje, emocionální poruchy, dále pak příčiny podmíněné osobností učitele (např. nedobré vztahy s žákem), rodinou žáka (nízká kulturní úroveň, narušená struktura rodiny), ale zejména samotnou školou (přeplněné třídy, vysoké požadavky kladené na žáky apod.). Hrabal, Man a Pavelková (1989) specifikují tyto školní faktory zejména na nudu (která bývá výsledkem frustrace potřeb poznávání a poměrně často se podhodnocuje) a strach ve škole.

4.4 Problematika hodnocení

Hodnocení můžeme označit za jeden ze základních a poměrně účinných prostředků učitele, pomocí kterého může usměrňovat a řídit složité a pro žáky značně náročné učební činnosti. Ve škole probíhá soustavně, a to nejen v situacích, které jsou pro hodnocení záměrné (jako např. testy nebo zkoušení), ale hodnocením můžeme chápat i např. souhlasné pokývnutí hlavou, pochvalu, tzn. že probíhá ve chvíli, kdy si jej záměrně ani neuvědomujeme (Kolář, Šikulová, 2009).

Slavík (1999, s. 14) uvádí, že hodnocení je „*nejsilnějším pojítkem mezi školou a rodinou*“. Informuje o tom, jaké jsou výsledky školní výuky, zda je tato výuka úspěšná, a také jestli práce ve škole dosahuje předpokládaných cílů. Je tedy jakousi zpětnou vazbou. Košťálová, Miková a Stang (2008) však uvádí, že zpětná vazba je pojem širší než hodnocení. Podává žákovi informace o tom, jak se mu učení daří, ale správně by měla korigovat i to, co se nepovedlo.

Současná školská legislativa otázku hodnocení ve škole pojímá takto: „*hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm (dále jen „klasifikace“), slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady*“ (zákon 561/2004 Sb., §51, ods. 2).

V hodnocení v rámci školy spatřujeme určitá specifika. Můžeme říci, že jde o hodnocení *systematické*, tzn. učitel je vázán určitými vzdělávacími standardy (kritérii), která se užívají pro hodnocení a jsou dána ve školních kurikulárních dokumentech. Dále je třeba si uvědomit, že nehodnotíme jen výsledky učební činnosti žáků, ale rovněž i *kvalitu samotného průběhu učení*. Tedy to, zda žák pracuje samostatně, promyšleně, jaké u toho vynakládá úsilí apod. Mějme na paměti, že žáci se ve škole učí především učit se (Kolář, Šikulová, 2009).

Specifické jsou i funkce, které hodnocení ve školním prostředí může plnit, přičemž každá z nich má dle okolností rozdílné dopady na psychiku žáka. Jednou ze základních funkcí je *funkce motivační*. S tou je v pedagogické praxi nutno zacházet poměrně opatrně, jelikož se přímo týká emocí a prožitků člověka (ať už toho, který hodnotí nebo toho, kdo je hodnocen). Ptáme se na ni osobními otázkami, jako např. „*Proč se ti to (ne)líbí?*“ a uplatňujeme ji nejčastěji při seznámení žáků s novým učivem a při sebehodnocení dětí. Druhou neméně důležitou funkcí je *funkce poznávací*, která souvisí s intelektuální (rozumovou) stránkou hodnocení a jejím smyslem je, aby člověk poznával důležitost věcí, které jej obklopují. Typické jsou analytické otázky typu „*Co se ti na tom (ne)líbí?*“. Užívá se při rozvíjení a prohlubování znalostí. A konečně poslední funkcí je *funkce konativní*, která napomáhá aktivizovat a udržovat lidské hodnoty. Upevňuje znalosti a jejich aplikaci a podněcuje (sebe)hodnocení výkonů žáků (Slavík, 1999).

V současné době se setkáváme s novým pojmem *psychologie zkoušky*, která se zabývá nepsanými pravidly, jež by měla jakákoli zkoušková situace mít. Mezi tato základní pravidla patří např. to, že zkoušení by mělo vždy probíhat v přátelské atmosféře a co nejvíce respektovat individualitu žáka, dále by měl pedagog žáky na zkoušení připravit tak, aby byli srozuměni s tím, co se od nich očekává a vyžaduje, učitel by měl formulovat stručné a srozumitelné otázky, co nejvíce eliminovat trému a napětí žáka, znát faktory, které toto napětí zvyšují, vytvořit návyk na zkouškovou situaci a v neposlední řadě se vyvarovat nevhodných zásahů do průběhu zkoušení, jako jsou ironické poznámky apod. (Kosíková, 2011).

Vzhledem k tomu, že shrnující hodnocení může mít až osudový vliv na život žáků, působí na jejich motivaci k dalšímu vzdělávání a na pocity, jež je provází při učení, je důležité dát dětem najevo, že hodnocení je cestou ke společnému cíli (učitele a žáka), tedy co nejlépe zvládnout určité dovednosti, aplikovat znalosti a zaujmout určité žádoucí postoje. Hodnocením nikdy v dětech nesmíme vyvolat dojem, že něco nezvládnou (Košťálová, Miková, Stang, 2008).

Poměrně specifické postavení v kontextu školního hodnocení zaujímá **hodnocení slovní**. Průcha, Walterová a Mareš (2001, s. 215) jej definují jako „*hodnocení žáků nikoli numerickými stupni (známkami), nýbrž verbálními výroky. V ČR nyní prosazováno některými pedagogy jako vhodnější (což není výzkumně prokázáno) a zkouší se jako alternativa na I. stupni školy.*“

Slovní hodnocení v podstatě nemá (a ani by nemělo mít) danou jednotnou formu. Co se týče *rozsahu*, může být dostačující hodnocení na pár řádků, ale třeba i stránku či dvě. Záleží, zda např. přikládáme hodnocení ke známkám, nebo jestli jej vydáváme místo známkování apod. Zvážit bychom měli také celkový *tón hodnocení* – osobní, formulované s oslovením a adresované přímo dítěti, či neosobní, které je zase objektivnější (Nováčková, Nevolová, in Růžicková, 2012). Slavík (1999) však úplnou objektivitu považuje za nesplnitelný čin, jelikož se domnívá, že se nelze vyvarovat omylů a chyb v hodnocení (jelikož chybami jsou ovlivněna i ta nejdokonalejší měření např. ve fyzice). Snahou je vyvarovat se alespoň takových chyb, které by mohly žákovi uškodit.

Nejdůležitější zásadou je, že vždy *popisujeme pouze pozorovatelnou skutečnost* (je třeba odpoutat se od subjektivních dojmů). V praxi se pak osvědčila tzv. „*lístečková metoda*“, kdy si na malé papírky stručně zapisujeme, co daný žák v konkrétní den udělal (př.: 3. 12. 2006 – *Anička poté, co skupina nepřijala její návrh o ..., přestala asi na 10 min. se skupinkou komunikovat.*). Opomenout nesmíme ani taktní *zmínku o potížích či problémech*, ačkoli úvod by měl být vždy pozitivní. Vhodné je uvést i *náměty pro zlepšení* (Nováčková, Nevolová, in Růžicková, 2012).

Kromě slovního hodnocení existují i jiné alternativy, jako je např. společné setkání rodičů, dítěte a učitele, portfolia [“*soubor dokladů o žákově učení, které vznikají za určité období při dosahování vzdělávacích cílů*“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 112)], týdenní plány se sebehodnocením dítěte a vyjádřením učitele, individuální smlouvy s dítětem a další formy sebehodnocení žáka. V našich českých podmínkách se s nimi však příliš neseznamujeme (Nováčková, Nevolová, in Růžicková, 2012).

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 Cíl výzkumu a jeho metodologická východiska

Tato praktická část diplomové práce je zaměřena na žáky prvního stupně základních škol, konkrétně žáky čtvrtých a pátých tříd. Cílem je zjistit současný postoj dětí ke škole, faktory které jsou pro ně (v rámci školy) nejvíce stresující, a zda se v tomto směru objevují výraznější rozdíly mezi chlapci a dívkami.

Výzkumné otázky

1. Jaký je postoj žáků ke škole?
2. Jak velký vliv má na školní stres hodnocení žáků?
3. Má na školní stres vliv třídní klima?
4. Mají psychosomatické potíže u dětí souvislost se školním prostředím? V jaké míře?
5. Jsou děti stresované také v důsledku přetěžování školními povinnostmi?

5.1 Metodologická východiska

K získání dat pro praktickou část své diplomové práce jsem zvolila kvantitativní metodu – *dotazník*. Maňák, Švec a Švec (2005, in Skutil a kol., 2011, s. 80) uvádí, že se jedná o „*metodický nástroj výzkumu zjišťování informací o osobních znalostech, postojích k aktuální skutečnosti a hodnotových preferencích*“. Výhodou této metody je např. její snadná a rychlá administrace, možnost oslovení vysokého počtu respondentů a jejich anonymita. Naopak mezi nevýhody můžeme zařadit subjektivitu výpovědí, riziko nevyplnění všech kladených otázek, nemožnost dovysvětlení otázky (pokud dotazník neadministrujeme sami) apod. (Skutil a kol., 2011).

Pro jednotlivé otázky v dotazníku je vhodné užívat termín položky. Ty můžeme dle formy požadované odpovědi dělit na *otevřené* (respondent odpovídá volně, většinou formou vět, či výčtem slov), *polouzavřené* (respondent vybírá z předem připravených možností, ale zároveň může tento výčet doplnit) a *uzavřené* (které dále dělíme na tzv. *dichotomické* – respondent vybírá pouze ze dvou odpovědí ano/ne, a *nepravé dichotomické*, kdy jsou odpovědi ano/ne doplněny ještě o položku neví). Speciálním

typem jsou položky škálové, z nichž mezi nejčastěji užívané patří tzv. *Likertovy škály*, které můžeme dále dělit na numerické (číselné škály např. od 1 do 5), grafické (zobrazení na grafické přímce) a kategoriální, jež můžeme vyjádřit např. smajlíky (Svoboda, 2012).

Chráška (2007) uvádí, že každý správně sestavený dotazník by měl splňovat určitá kritéria – jsou to zejména validita a reliabilita. Podstata *validity* tkví v tom, že dotazník zjišťuje skutečně to, co je jeho záměrem (tedy to, co má zjišťovat). Svoboda (2012, s. 22) dodává, že „*měření je validní tehdy, pokud se pomocí úplně jiného postupu či měření dobereme k podobným nebo úplně shodným výsledkům*“. Posouzení validity je však do jisté míry subjektivní. *Reliabilita* pak znamená „*schopnost dotazníku zachycovat spolehlivě a přesně zkoumané jevy*“ (Chráška, 2007, s. 171). Zjistíme ji tak, že opakovaným měřením získáme podobné či ještě lépe stejné výsledky (Svoboda, 2012).

Jednotlivé položky (otázky) dotazníku by měly být formulovány jasně a srozumitelně, měly by být jednoduché a smysluplné. Naopak vyhýbat bychom se měli záporným formulacím (často se těžce interpretují), předpojatým a dvojitým otázkám (poznáme je podle typické spojky „a“) a také výrazům jako „několik“, „obvyčejně“ a „někdy“, jež často bývají interpretovány velmi individuálně (Skutil a kol., 2011).

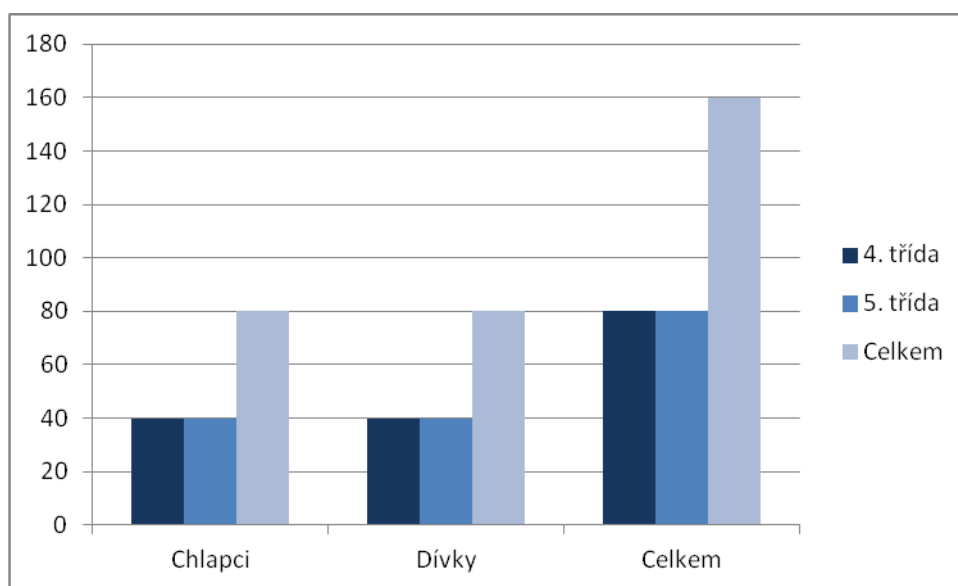
5.2 Výzkumný vzorek a sběr dat

Výzkumné šetření bylo realizováno v listopadu roku 2013, na třech základních školách, a to v ZŠ ve Staré Vsi nad Ondřejnicí, ZŠ Mudr. Emílie Lukášové v Ostravě-Hrabůvce a ZŠ A. Kučery v Ostravě-Hrabůvce. Dotazník, který je ve svém plném znění uveden v příloze této práce, byl zadán žákům čtvrtých a pátých tříd. Celkový počet respondentů byl 160, z toho 80 chlapců (40 ze čtvrté a 40 z páté třídy) a 80 dívek (40 ze čtvrté a 40 z páté třídy). K analýze dat byly využity všechny dotazníky. Pokud nějaká položka nebyla vyplněna, je u této otázky (v analýze) uvedena poznámka.

V úvodu administrace výzkumu byly děti seznámeny se smyslem a využitím dotazníků a ujištěny, že vše je zcela anonymní. Dále jim byl vysvětlen princip Likertových škál a slovního hodnocení (na žádné ze škol, ve který byl prováděn výzkum, se slovní hodnocení neužívá). Žáci byli také upozorněni, aby nezapomněli vyplnit hlavičku dotazníku (pohlaví, věk a třída) a aby se v případě nejasností nebáli na cokoli zeptat. Nebyli nijak limitováni časem. Celkové vyplnění dotazníků trvalo zhruba 20 minut.

	Chlapci	Dívky	Celkem
4. třída	40	40	80
5. třída	40	40	80
Celkem	80	80	160

Tab. č. 1: Počet respondentů



Graf č. 1: Počet respondentů

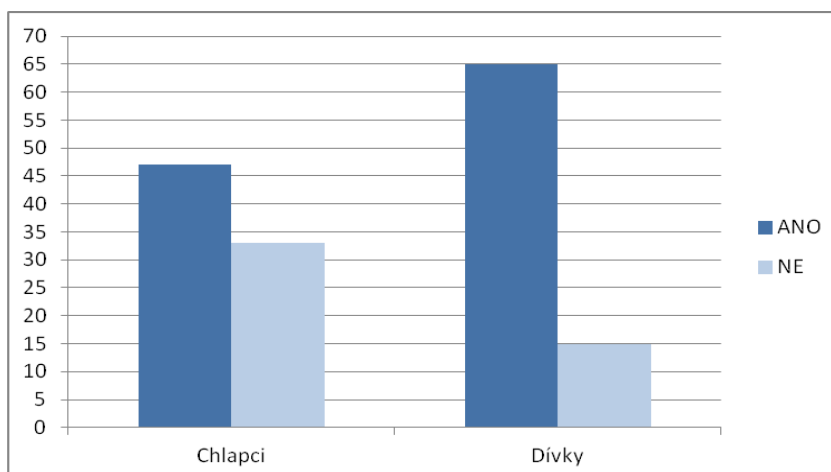
6 Analýza získaných dat

V rámci první výzkumné otázky: *Jaký je postoj žáků ke škole?* odpovídali respondenti na otázky 1 a 17 v uvedeném dotazníku.

Otázka č. 1: *Chodíš do školy rád/a?* Podotázka: *Můžeš uvést proč?*

	Chlapci		Dívky	
	Četnost	Procenta	Četnost	Procenta
ANO	47	59%	65	81%
NE	33	41%	15	19%

Tab. č. 2: *Chodíš do školy rád/a?*



Graf č. 2: *Chodíš do školy rád/a?*

U podotázky, kdy měli žáci uvést důvod, proč chodí či nechodí rádi do školy, se u kladných odpovědí *chlapců* nejčastěji vyskytoval názor, že zde mají hodně kamarádů (18x), že se naučí nové věci (7x), a že je ve škole sranda (3x). Jednotlivě pak názory, že se těší na paní učitelku, na některé předměty, že se rádi učí a hrají zde hry. U záporných odpovědí převažoval názor, že se musí pořád učit (5x), že je ve škole nuda (5x), začíná příliš brzy a trvá dlouho (4x), jednotlivě pak názory, že je škola těžká, „že mi zde všichni nadávají“, je to ztráta času anebo „kvůli spolužákovi“.

U kladných odpovědí *dívek* se dokonce v nadpoloviční většině vyskytl názor, že do školy chodí rády kvůli kamarádům/kamarádkám (23x), velmi často také kvůli tomu, že se něco nového naučí (17x), že je škola obecně baví (6x), dále kvůli některým předmětům

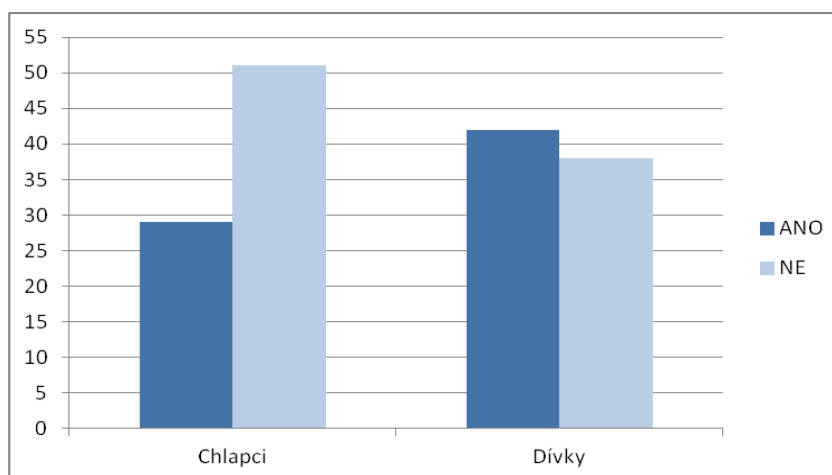
(5x), ojediněle kvůli paní učitelky (2x). V jednom případě uvedla respondentka názor, že vzdělání je důležité. Ze záporných důvodů uvádí dívky nudu (4x) a povinnost učení (3x). Vyskytly se i názory, že dívky školu doslova nenávidí (2x).

Otázka č. 17: *Je ve škole něco, co bys chtěl/a změnit, aby ses cítil/a lépe?*

Podotázka: ***Pokud ano, co by to bylo?***

	Chlapci		Dívky	
	Četnost	Procenta	Četnost	Procenta
ANO	29	36%	42	52,5%
NE	51	64%	38	47,5%

Tab. č. 3: Změny ve škole.



Graf č. 3: Změny ve škole.

U podotázky, co by žáci chtěli na škole změnit, se u *chlapců* nejčastěji objevovala odpověď, že by uvítali méně domácích úkolů (7x), delší přestávky (5x), změnili zasedací pořádek (3x), častěji by zavedli tělesnou výchovu (3x). Jednotlivě se vyskytly i názory, že by si respondent přál, aby jej ve třídě nemlátili a nevyhazovali mu věci do popelnice. Objevila se i přání novějšího vybavení školy – skřínky, polstrované židle, interaktivní tabule apod.

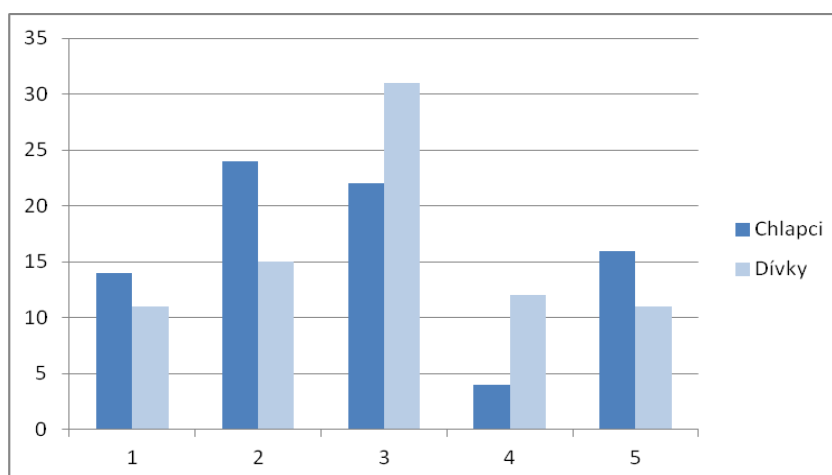
U *dívek* převažoval názor, aby je kluci nezlobili (12x), aby byly ve škole kratší hodiny a delší přestávky (7x), aby měli méně písemek (5x), aby byli všichni hodnější (5x), zkrátka celkově by si přály lepší kolektiv. Vyskytl se i požadavek tzv. „školy hrou“ (2x), jednotlivě pak názory, aby se jim ve třídě nikdo nesmál nebo aby ve škole fungovaly oddělené třídy pro kluky a holky.

V rámci druhé výzkumné otázky: ***Jak velký vliv má na školní stres hodnocení žáků?*** odpovídali respondenti na otázky 2, 3, 4, 5 a 6 v uvedeném dotazníku.

Otázka č. 2: ***Zakroužkuj, jak moc jsi nervózní, když píšete písemný test.***

Položky Likertovy škály	Chlapci		Dívky	
	Četnost	Procenta	Četnost	Procenta
1 (nejsem vůbec nervózní)	14	17,5%	11	13,75%
2	24	30%	15	18,75%
3	22	27,5%	31	38,75%
4	4	5%	12	15%
5 (jsem hodně nervózní)	16	20%	11	13,75%

Tab. č. 4: Nervozita při písemném testu.

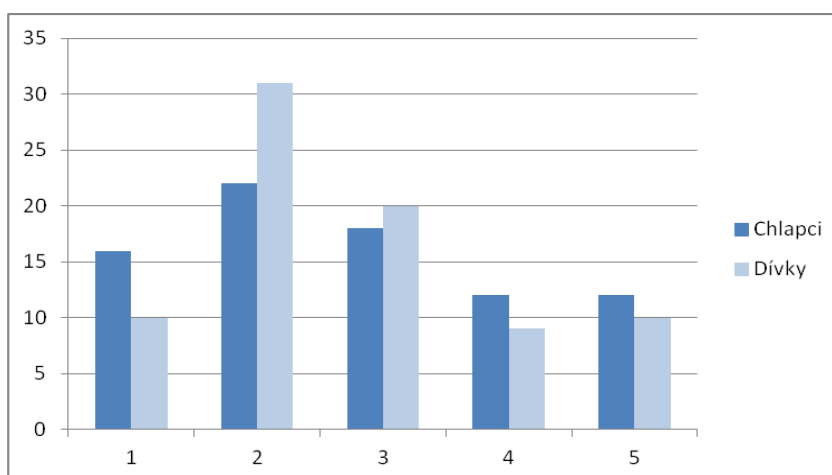


Graf č. 4: Nervozita při písemném testu.

Otázka č. 3: *Zakroužkuj, jak moc jsi nervózní, když tě pan učitel/paní učitelka zkouší ústně/když jsi vyvolán/vyvolaná.*

Položky Likertovy škály	Chlapci		Dívky	
	Četnost	Procenta	Četnost	Procenta
1 (nejsem vůbec nervózní)	16	20%	10	12,5%
2	22	27,5%	31	38,75%
3	18	22,5%	20	25%
4	12	15%	9	11,25%
5 (jsem hodně nervózní)	12	15%	10	12,5%

Tab. č. 5: Nervozita při ústním zkoušení.

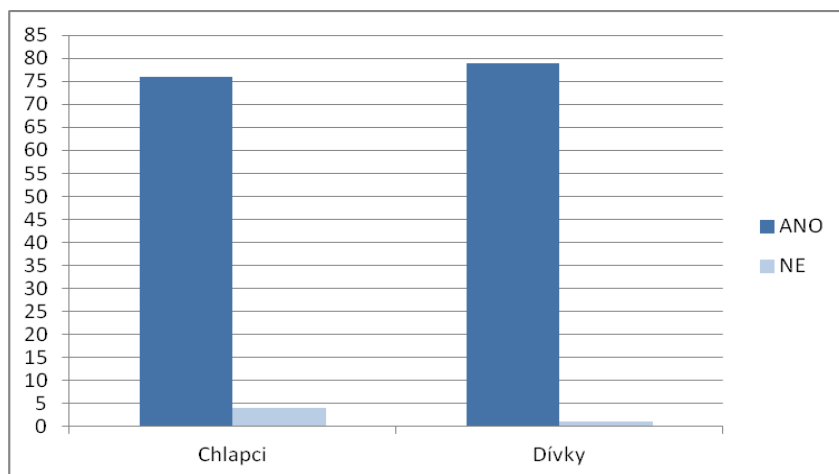


Graf č. 5: Nervozita při ústním zkoušení.

Otázka č. 4: *Záleží ti hodně na tvých známkách?*

	Chlapci		Dívky	
	Četnost	Procenta	Četnost	Procenta
ANO	76	95%	79	98,75%
NE	4	5%	1	1,25%

Tab. č. 6: Důležitost známek.

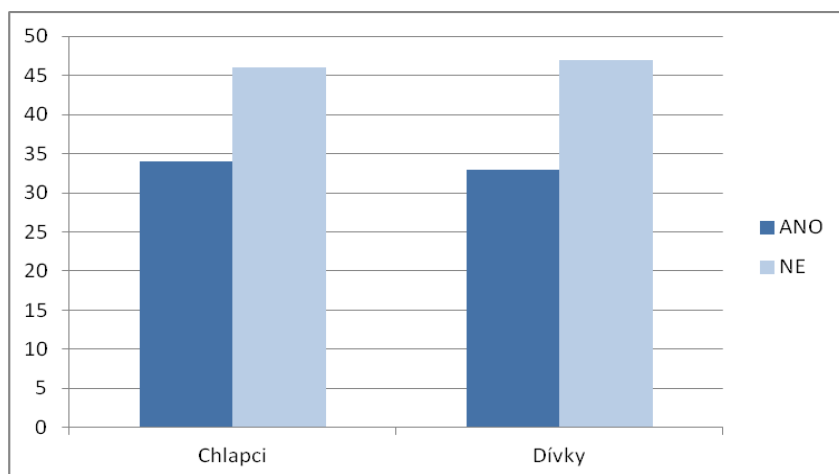


Graf č. 6: Důležitost známek.

Otázka č. 5: *Trestají tě doma za špatné známky?* Podotázka: *Pokud ano, jak?*

	Chlapci		Dívky	
	Četnost	Procenta	Četnost	Procenta
ANO	34	42,5%	33	41%
NE	46	57,5%	47	59%

Tab. č. 7: Tresty za známky.



Graf č. 7: Tresty za známky.

U *chlapců* se mezi nejčastějšími typy trestů objevoval zákaz počítače (13x), těsně za ním pak uložení „zaracha“ (11x), zákaz televize (5x), výprask od rodičů (5x), doučení školní látky (3x), zákaz tabletu a mobilu (2x).

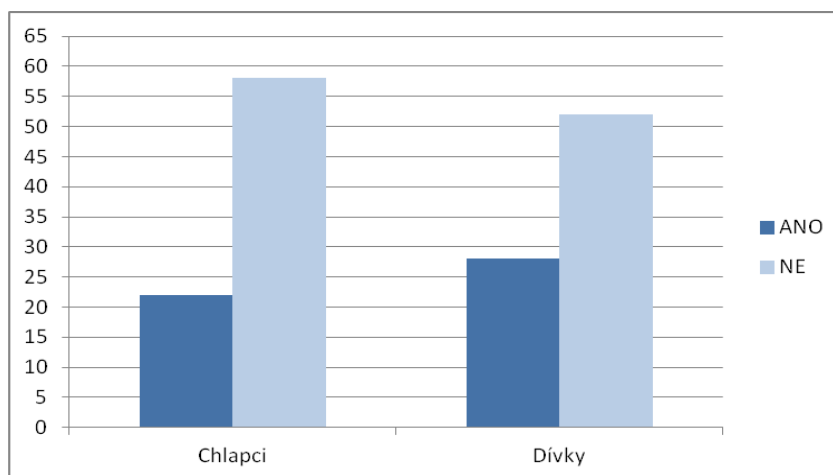
U *dívek* je v popředí rovněž zákaz PC (9x), dále pak doučení látky (8x), zákaz televize (8x), uložení „zaracha“ (6x), ale také zákaz kroužků (4x), křik rodičů (3x),

jednotlivě pak snížení kapesného, výprask, povinnost chodit brzy spát a zákaz návštěvy s otcem.

Otázka č. 6: *Uvítal/a bys na vaší škole možnost slovního hodnocení místo známek?* Podotázka: *Můžeš napsat proč?*

	Chlapci		Dívky	
	Četnost	Procenta	Četnost	Procenta
ANO	22	27,5%	28	35%
NE	58	72,5%	52	65%

Tab. č. 8: Slovní hodnocení.



Graf č. 8: Slovní hodnocení.

U záporných odpovědí uváděli *chlapci* nejčastěji důvod, že jsou známky lepší a přehlednější (10x), že je slovní hodnocení zbytečné a divné (3x), že by se v něm nevyznali (3x) a 2x se vyskytl také názor, že by šlo o zbytečnou práci pro učitele. U kladných odpovědí by se chlapcům líbilo, že by šlo o něco nového (2x), a také by chtěli vědět, v čem konkrétně se mají zlepšit (1x).

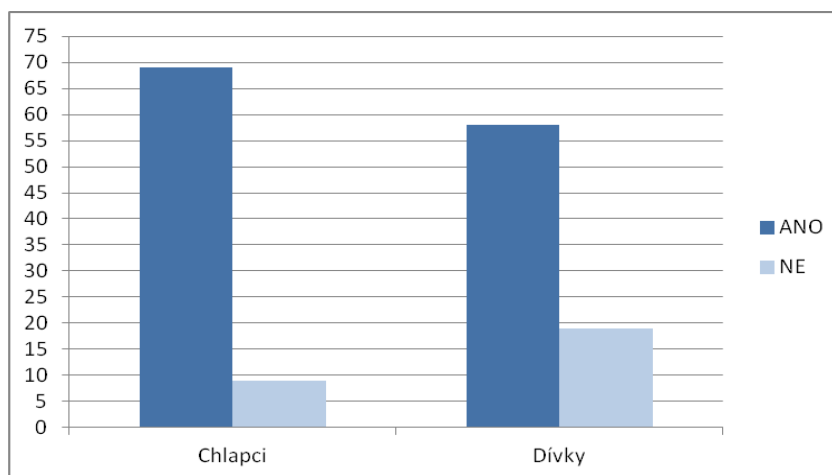
U záporných odpovědí *dívek* jednoznačně převládal názor, že jsou pro ně známky přehlednější (15), že by slovnímu hodnocení nerozuměly (4x), je to hloupost (2x). Jednotlivě se pak vyskytly názory, že je respondentka na známky zvyklá, že se jí slovní hodnocení nelíbí a nechápala by ho. U kladných odpovědí by dívky ocenily, že by věděly, v čem se mohou zlepšit (3x), jednotlivě se pak vyskytly názory, že se paní učitelka vyjádří lépe, může jim napsat do hodnocení hezké věci, a že jde o něco nového.

V rámci třetí výzkumné otázky: *Má na školní stres vliv třídní klima?* odpovídali respondenti na otázky 7, 8, 9 a 10 v uvedeném dotazníku.

Otázka č. 7: *Cítíš se dobře ve vašem třídním kolektivu?* Podotázka: *Můžeš napsat proč?*

	Chlapci		Dívky	
	Četnost	Procenta	Četnost	Procenta
ANO	69	88%	58	75%
NE	9	12%	19	25%

Tab. č. 9: Třídní kolektiv.



Graf č. 9: Třídní kolektiv.

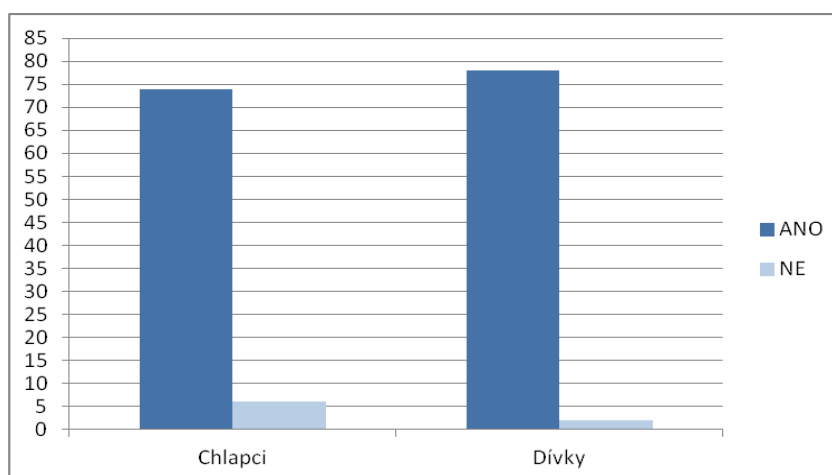
U této otázky *chlapci* velmi málo vyjadřovali své názory, proč se cítí/necítí dobře v třídním kolektivu. Ze 78 respondentů (2 z chlapců neoznačili žádnou odpověď) se u kladné položky vyskytl 7x názor, že se zde cítí dobře kvůli kamarádům a 1x názor, že paní učitelka je hodná. U záporné odpovědi pak, že se s respondentem nikdo nebaví (1x), všichni si tu nadávají (1x) a kvůli spolužáka (1x).

U kladných odpovědí *dívek* převažoval, stejně jako u chlapců, názor, že se jim v kolektivu líbí kvůli kamarádům (4x), a také kvůli paní učitelky (3x). U záporných odpovědí převažovaly názory, že dívkám ve třídě chlapci dělají naschvály a ubližují jim (8x), smějí se jim (4x), jednotlivě pak hádky a neshody s kamarádkou a ubližování od ostatních dětí ve třídě. Tři z dívek neoznačily žádnou odpověď.

Otázka č. 8: *Máš rád/a svou paní učitelku?* Podotázka: *Můžeš napsat proč?*

	Chlapci		Dívky	
	Četnost	Procenta	Četnost	Procenta
ANO	74	92,5%	78	97,5%
NE	6	7,5%	2	2,5%

Tab. č. 10: Učitel – oblíbenost.



Graf č. 10: Učitel – oblíbenost.

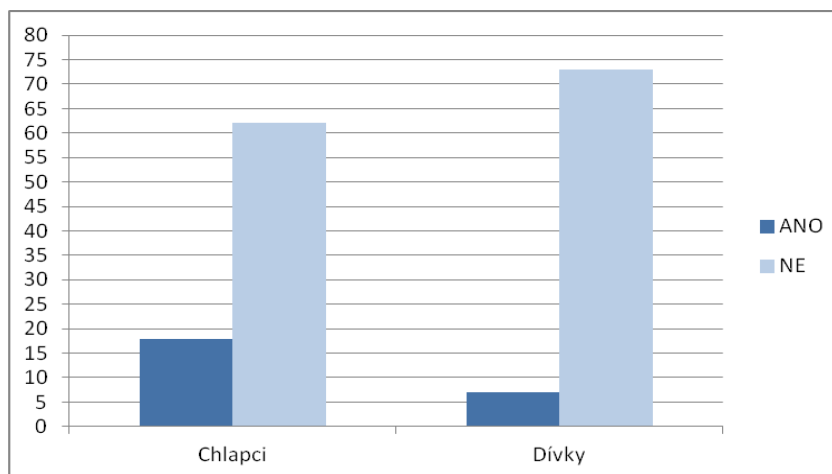
U kladných odpovědí *chlapců* se nejčastěji objevoval názor, že paní učitelka je hodná (4x), dále pak, že mě naučí hodně věcí (1x), je přísná (1x), není moc hodná ani moc přísná (1x), má s námi velkou trpělivost (1x). U negativních odpovědí se vyskytly názory, že je paní učitelka přísná (2x), když něco zapomenu, křičí na mě před celou třídou (1x), dává nám úkoly (1x) a jeden respondent uvedl, že paní učitelku nemá rád jako všichni ostatní.

U kladných odpovědí *dívek* převažoval názor, že paní učitelka je hodná a nekřičí (8x), je s ní legrace (2x), je chytrá (1x), ve všem nám pomáhá (1x) a každý den jí to moc sluší (1x). U negativních odpovědí se vyskytl jeden názor, že paní učitelka tahá respondentku za vlasy.

Otázka č. 9: *Myslíš si, že je na vás paní učitelka moc přísná?*

	Chlapci		Dívky	
	Četnost	Procenta	Četnost	Procenta
ANO	18	22,5%	7	9%
NE	62	77,5%	73	91%

Tab. č. 11: Učitel – přísnost.

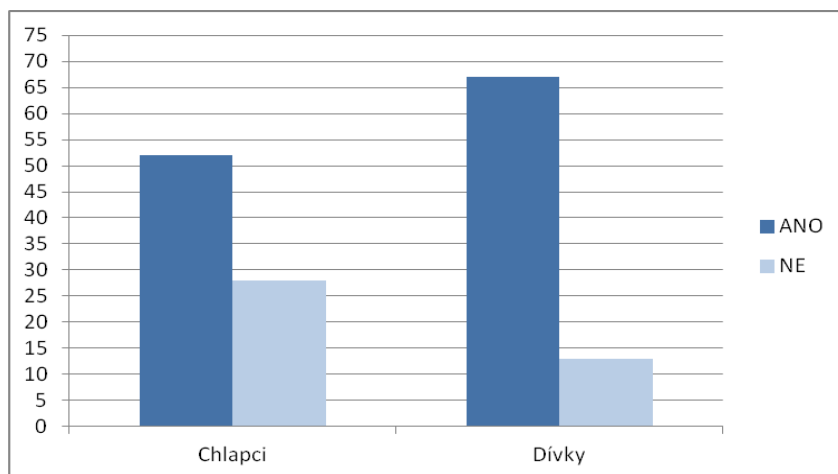


Graf č. 11: Učitel – přísnost.

Otázka č. 10: *Když se ti ve škole něco nelíbí nebo nedaří, máš někoho, s kým bys tento problém řešil/a?* Podotázka: *Pokud ano, kdo je to?*

	Chlapci		Dívky	
	Četnost	Procenta	Četnost	Procenta
ANO	52	65%	67	84%
NE	28	35%	13	16%

Tab. č. 12: Máš někoho, s kým bys řešil/a školní problémy?



Graf č. 12: Máš někoho, s kým bys řešil/a školní problémy?

V této otázce *chlapci* nejčastěji označovali kamaráda (19x), těsně za ním pak mamku (12x), rodiče obecně (8x), paní učitelku (7x), tatku (6x), jednotlivě pak sestru a paní asistentku. U odpovědi NE se vyskytla se i jedna negativní reakce, kdy respondent uvedl, že nemá žádného kamaráda.

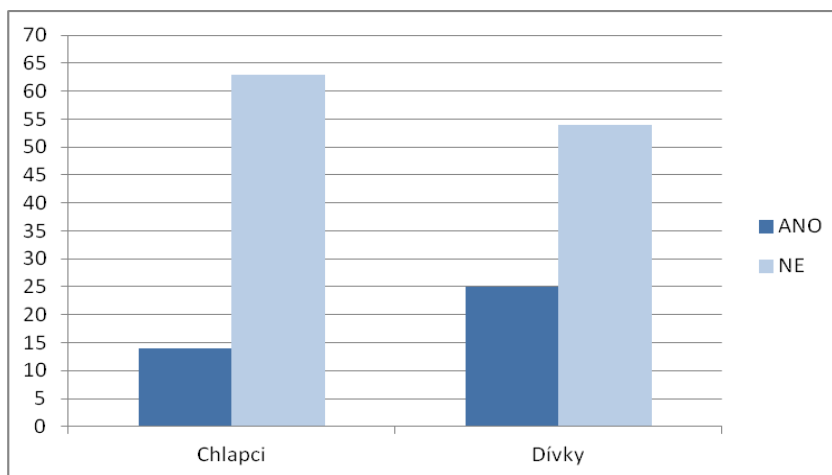
U *dívek* dominovala kamarádka (29x), rodiče (22x), mamka (12x), paní učitelka (9x), sourozenec (7x), jednotlivě se pak vyskytl školní psycholog, vychovatelka z družiny, babička, školní schránka důvěry, tatka a také odpověď typu „mamka, ale ta tomu neuvěří“.

V rámci čtvrté výzkumné otázky: *Mají psychosomatické potíže u dětí souvislost se školním prostředím? V jaké míře?* odpovídali respondenti na otázky 11, 12 a 13 v uvedeném dotazníku.

Otázka č. 11: *Bývá ti někdy špatně, předtím než jdeš do školy?* Podotázka: *Pokud ano, jak?*

	Chlapci		Dívky	
	Četnost	Procenta	Četnost	Procenta
ANO	14	18%	25	32%
NE	63	82%	54	68%

Tab. č. 13: *Nevolnost před školou.*



Graf č. 13: *Nevolnost před školou.*

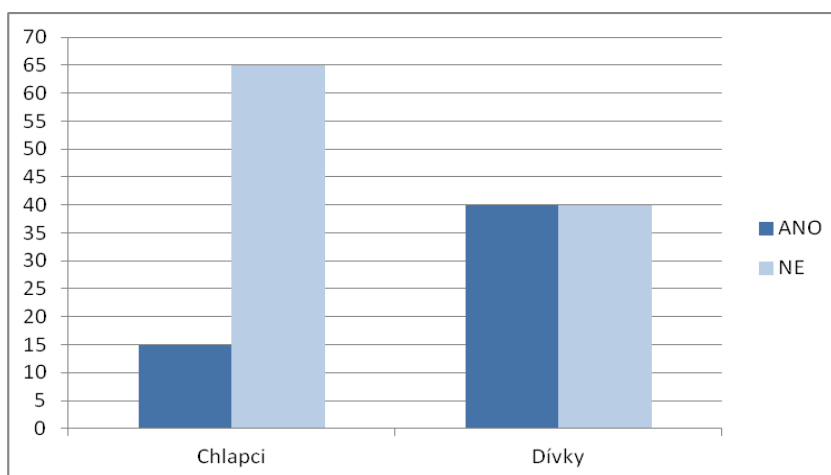
Chlapci nejčastěji uváděli bolesti hlavy (5x), žaludku (2x), jednotlivě pak bolesti očí a v krku. Jeden z chlapců uvedl, že jej bolí žaludek, když ví, že se bude psát test. Tři chlapci neoznačili žádnou z odpovědí.

U *dívek* se vyskytovaly bolesti hlavy (11x) a žaludku (8x). Jedna z dívek neoznačila žádnou odpověď.

Otázka č. 12: *Býváš někdy ve škole tak moc nervózní, až je ti z toho špatně/bolí tě hlava apod.? Podotázka: Můžeš napsat kdy?*

	Chlapci		Dívky	
	Četnost	Procenta	Četnost	Procenta
ANO	15	19%	40	50%
NE	65	81%	40	50%

Tab. č. 14: Nevlnost ve škole.



Graf č. 14: Nevlnost ve škole.

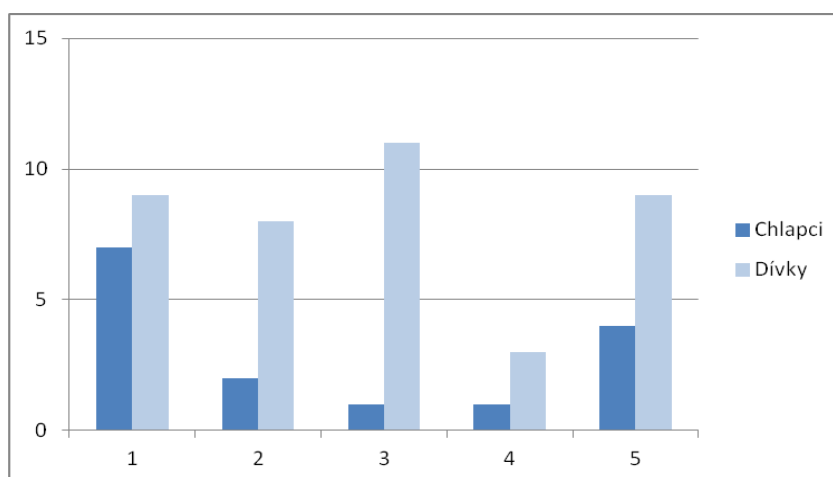
Chlapci uvádí, že nejčastěji bývají nervózní před písemným testem (8x), a když se pohádají se svým kamarádem (4x).

U dívek je v popředí rovněž stres před písemným testem (17x), hádky s kamarádkami (6x), dále pak situace, kdy si musí vybrat „mezi dvěma stranami“ (2x), když kluci ve třídě řvou a bijí se (1x) nebo před recitováním (1x).

Otázka č. 13: ***Pokud jsi u otázky 12 zvolil/a odpověď ANO, zakroužkuj, jak moc?***

Položky Likertovy škály	Chlapci		Dívky	
	Četnost	Procenta	Četnost	Procenta
1 (trochu špatně)	7	46,6%	9	22,5%
2	2	13,3%	8	20%
3	1	6,7%	11	27,5%
4	1	6,7%	3	7,5%
5 (hodně špatně)	4	26,7%	9	22,5%

Tab. č. 15: Nevolnost – jak moc?



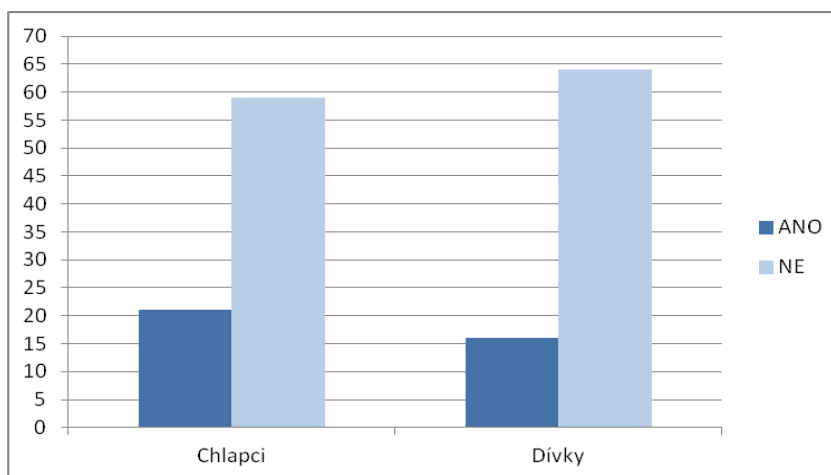
Graf č. 15: Nevolnost – jak moc?

V rámci páté výzkumné otázky: *Jsou děti stresované také v důsledku přetěžování školními povinnostmi?* odpovídali respondenti na otázky 14, 15 a 16 v uvedeném dotazníku.

Otázka č. 14: *Myslíš si, že máte hodně domácích úkolů?*

	Chlapci		Dívky	
	Četnost	Procenta	Četnost	Procenta
ANO	21	26%	16	20%
NE	59	74%	64	80%

Tab. č. 16: Domácí úkoly.

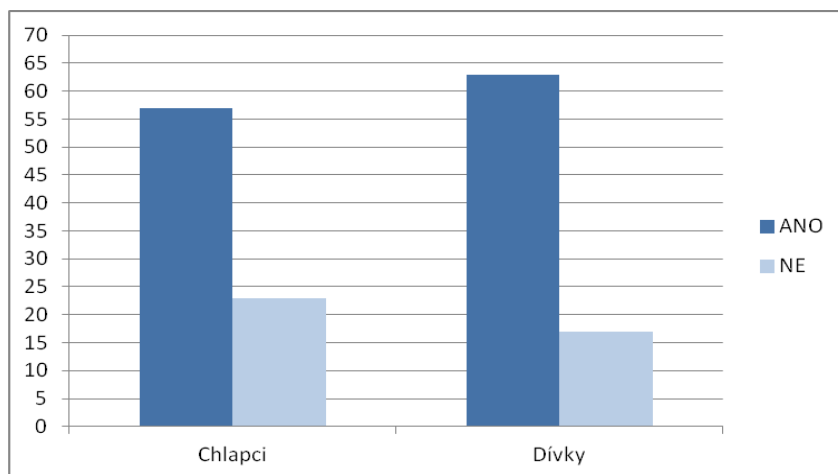


Graf č. 16. Domácí úkoly.

Otázka č. 15: *Připravuješ se do školy i o víkendu?* Podotázka: *Pokud ano, odhadneš, kolik ti to zhruba zabere času?*

	Chlapci		Dívky	
	Četnost	Procenta	Četnost	Procenta
ANO	57	71%	63	79%
NE	23	29%	17	21%

Tab. č. 17: Příprava do školy o víkendu.



Graf č. 17: Příprava do školy o víkendu.

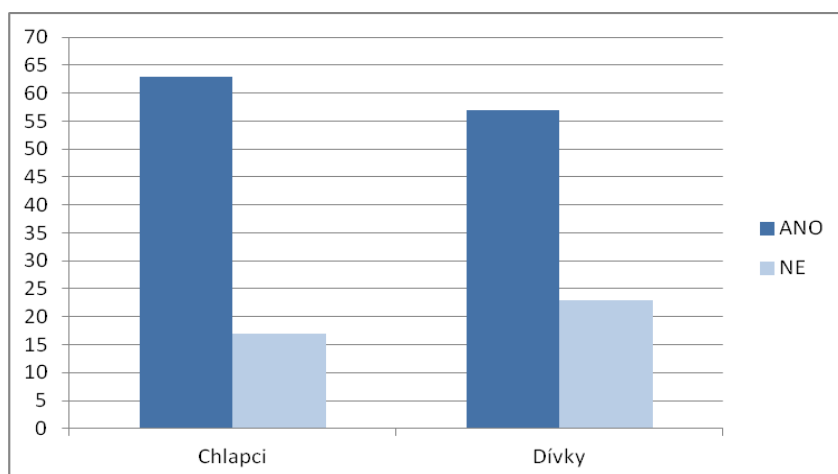
Chlapci nejčastěji uváděli průměrnou dobu 1 hodinu (16x), 2 hodiny (7x), 30 minut (7x), 5 minut (3x), 3 hodiny (2x), jedenkrát se vyskytlo 5 hodin.

U dívek se nejčastěji vyskytovalo časové rozmezí 1 hodiny (16x), 2 hodin (10x), 20 minut (10x), dále pak 30 minut (9x), 5 minut (5x), 10 minut (4x) a jedenkrát 5 hodin.

Otázka č. 16: *Máš po škole dostatek času na odpočinek?* Podotázka: *Jak odpočíváš?*

	Chlapci		Dívky	
	Četnost	Procenta	Četnost	Procenta
ANO	63	79%	57	71%
NE	17	21%	23	29%

Tab. č. 18: Čas na odpočinek.



Graf č. 18: Čas na odpočinek.

U kladných odpovědí *chlapců* se nejčastěji vyskytoval názor, že ve svém volném čase hrají počítačové hry (16x), sportují (12x), dívají se na televizi (6x), dále že jen tak leží (4x), čtou knihy (3x), hrají hry na telefonu (2x), poslouchají hudbu (1x), hrají si s legem (1x), se sourozenci (1x), malují si (1x), jezdí na výlety s rodinou (1x) nebo tancují (1x). U záporných odpovědí chlapci uvádí, že na odpočinek nemají čas, protože sportují (6x), jeden z respondentů pak uvedl, že musí chodit do houslí.

Dívky u kladných odpovědí nejčastěji uvádí, že ve volném čase odpočívají sportem (16x), hraním na PC (11x), díváním se na televizi (9x), dále že jen tak leží v posteli (7x), čtou si (5x), hrají si v družině (4x), kreslí si (4x), chodí do kroužků (4x), hrají si se svými zvířaty (3x), chodí ven se svými kamarádkami (1x), hrají si se sourozenci (1x) nebo si pouští hudbu (1x). U negativních odpovědí dívky uvádí, že nemohou odpočívat z důvodu tréninků (2x), že se musí učit (1x) nebo že mají celkově hodně kroužků (1x).

7 Diskuse

1. výzkumná otázka: *Jaký je postoj žáků ke škole?*

Cílem první výzkumné otázky bylo zjistit obecný postoj žáků k současné škole a také faktory, které tyto jejich postoje determinují. Když vyjdeme z obecně platných teoretických poznatků o vývoji třídního kolektivu (kap. 3.2.1), jež tvrdí, že na počátku čtvrté třídy nastává tzv. *stadium prvotní koheze*, zjistíme, že pro věkovou skupinu dotazovaných respondentů jsou velmi důležití jejich vrstevníci – spolužáci. Tento fakt se nám potvrdil ve výzkumu, kdy většina žáků označila kamarády za stěžejní důvod, proč rádi navštěvují školu. Za potěšující můžeme považovat názor, že žáci na škole oceňují získání nových vědomostí a dovedností. Tento důvod (tedy učení se novým věcem) se však také ambivalentně objevil i v negativním smyslu, což by mohlo být způsobeno přechodem do druhého učebního období (4. – 5. třída), kdy se učivo více prohlubuje a je stále náročnější. Přibývá i vyučovacích hodin, což někteří respondenti (formulací, že „škola je příliš dlouhá“) rovněž uvedli jako jeden z negativních činitelů. Přes uvedené nepříznivé aspekty však více než polovina žáků (59% chlapců a 81% dívek) uvádí, že jsou celkově se školou spokojeni a navštěvují ji rádi. Ačkoli můžeme u dívek považovat výsledek za poměrně uspokojivý, uvítala by zhruba polovina z nich (52,5%) ve škole určité změny. Nejvíce by si přály, aby je nezlobili kluci, aby byly ve škole delší přestávky a kratší hodiny, nebo také, aby psaly méně písemných prací. Z chlapců by změnu uvítala zhruba třetina (36%) a dle výsledků výzkumu by se měla týkat snížení množství domácích úkolů, delších přestávek či změny zasedacího pořádku.

Vzhledem k postavení současné školy v médiích, které se nejvíce v úplně nejlepším světle – kdy je škola pokládána za nutné zlo, kdy učitelé ztrácejí svou autoritu (a často se také setkáme s jejím podrýváním rodiči), považujeme výsledek za příjemně překvapivý. Velmi potěšující je také fakt, že žáci oceňují hodnotu vzdělání.

2. výzkumná otázka: *Jak velký vliv má na školní stres hodnocení žáků?*

Hodnocení je pochopitelně nedílnou součástí vyučovacího procesu, jelikož žáci potřebují za svůj projevový výkon získat určitou zpětnou vazbu, která, jak vyplývá z výsledků provedeného výzkumu, je pro ně velmi důležitá. Celých 98,75% dívek a 95% chlapců uvádí, že jim záleží na známkách, které ve škole dostávají. Bohužel poměrně

vysoké procento dětí (chlapci 42,5%, dívky 41%) je doma za dosažené známky trestáno, což danou důležitost školního hodnocení nejspíš v mnoha případech silně ovlivňuje.

Hodnocení samo o sobě je poměrně širokým pojmem (kap. 4.4). Pro potřeby našeho výzkumu však operujeme s jeho užším pojetím, a to ve smyslu hodnocení výkonu žáka číselnou známkou, jelikož se s ním v našich českých podmínkách setkáme nejčastěji. Do dotazníku jsme zkusili zařadit otázku, zdali by žáci uvítali i jinou formu hodnocení – slovní. Naším předpokladem bylo, že slovní hodnocení není tolik přísné, striktní a jednosměrné a dokáže vyzdvihnout i kladné stránky žákova výkonu, tudíž by pro děti mohlo být méně stresující či zatěžující, než běžné známky. Tato, pro většinu dětí, novinka, se však nesetkala s příliš kladnou odezvou a celých 72,5% chlapců a 65% dívek by bylo proti jeho zavedení. Žáci uváděli, že číselné známky jsou pro ně přehlednější, a také se vyskytly obavy, že by slovnímu hodnocení příliš nerozuměli.

Co se týče samotné míry stresu, měli žáci na škále označit, jak moc se cítí nervózní, když píší písemný test, a když jsou zkoušeni ústně, jelikož předpokládáme, že právě tyto aktivity bývají známkami nejčastěji hodnoceny. Jsme si však vědomi, že zde mohou působit i jiné faktory, než jen samotná známka, a to např. antipatie s učitelem při ústním zkoušení, nervozita při projevu před třídou, u písemek např. časový limit apod.

Psaní písemek hodnotily dívky nejčastěji (38,75%) stupněm 3, což můžeme označit za „střední nervozitu“. Ostatní stupně byly zastoupeny poměrně rovnoměrně ($15 \pm 3\%$). U chlapců lehce převažoval (rovných 30%) stupeň 2, řekněme „lehká nervozita“. U ostatních stupňů se vyskytovaly poměrně výkyvy. Co se týče ústního zkoušení, dominoval u obou pohlaví stupeň 2 „lehká nervozita“ (chlapci 27,5%, dívky 38,75%). V průměru tyto výsledky vypadají poměrně optimisticky, ale zdůraznit musíme také ne úplně zanedbatelná procenta pátého stupně, tedy silné nervozity.

Z výsledků vyplývá, že hodnocení je pro žáky poměrně diskutovanou a důležitou záležitostí. Otázkou zůstává, jak velkou roli zde hraje vliv rodiny – tresty za špatné známky, nepřiměřené nároky rodičů na výkon, případně nesprávný odhad možností vlastního dítěte. Řešením by mohla být např. zvýšená spolupráce rodiny se školou, nebo aktivnější zájem rodiče o průběžný prospěch dítěte.

3. výzkumná otázka: ***Má na školní stres vliv třídní klima?***

Jak už se nám prokázalo v první výzkumné otázce, je vliv vrstevníků pro děti čtvrtých a pátých tříd poměrně zásadní. To potvrzuje i fakt, že většina žáků v dotazníku označila své kamarády jako osoby, se kterými nejčastěji sdílí své problémy se školou.

Pojem třídní klima je však o něco širší a kromě spolužáků zahrnuje např. i vliv pedagoga (kap. 3.2). U otázky, zda se děti cítí dobře ve svém třídním kolektivu, tři čtvrtiny dívek uvedly (75%), že jsou spokojené, a to zejména díky kamarádům a paní učitelky. U chlapců byly důvody totožné, spokojenost v kolektivu vyjádřilo celých 88% z nich. Učitelům žáci projevují přízeň. Z výzkumu vyplývá, že je děti mají rády a oceňují na nich zejména to, že jsou na ně hodní a je s nimi legrace.

Na zkoumaném vzorku dětí se nám potvrdilo, že třídní klima je zcela jistě důležitým činitelem v utváření celkové „školní pohody“. Výsledky našeho výzkumu můžeme označit za povzbudivé, jelikož u žáků převládá spokojenost s třídním klimatem. Přesto si tróufáme tvrdit, že možná větší roli, než si děti myslí, zde hraje osobnost učitele. Ten má totiž ve třídě stěžejní vedoucí pozici, a pokud tzv. „nezavírá oči“, dokáže částečně usměrňovat i vztahy mezi žáky a nepozorovaně svou třídu řídit.

4. výzkumná otázka: *Mají psychosomatické potíže u dětí souvislost se školním prostředím? V jaké míře?*

Stres ve školním prostředí s sebou jistě přináší určité následky. Jedním z nich mohou být psychosomatické obtíže (kap. 2.3.1). V dotazníku jsme zjišťovali nejen jejich výskyt mezi dětmi, ale také případnou míru, v jaké se objevují. 18% chlapců a 32% dívek (což je zhruba třetina respondentek) uvádí, že jim čas od času nebývá před odchodem do školy dobře. Nejčastěji uváděným projevem jsou bolesti hlavy, hned nato bolesti žaludku. Poměrně alarmující výsledky se však vyskytly u otázky, *zda bývají děti ve škole tak moc nervózní, až jim z toho bývá nevolno (a za jakých situací)*, a to zejména u dívek, kde kladnou odpověď označilo celých 50% z nich. Jako nejčastější příčinu uvádí nervozitu před testem a hádky s kamarádkami. Důvody u chlapců byly totožné, nervozitu v průběhu školy připouští 19% z nich. Pomocí Likertovy škály měli žáci také uvést, v jaké míře tuto svou nervozitu pociťují. Téměř polovina chlapců (46,6%) z těch, kteří uvedli, že ve škole bývají nervózní, označila stupeň 1 – tedy že je jim jen „trochu špatně“. Zhruba čtvrtina (26,7%) však označila stupeň poslední (pátý) – „hodně špatně“. Následoval stupeň 2, jež označilo 13,3% procenta chlapců. Položky 3 a 4 získaly shodně po 6,7%. U dívek s 27,5% dominoval stupeň 3. Následovaly stupně 1 a 5, jež označilo 22,5% respondentek, dále pak položka 2 (20%) a poslední příčku obsadila položka 4 se 7,5%.

Z těchto výsledků můžeme vyčíst, že dívky jsou k psychosomatickým obtížím (spojených se školním prostředím) o něco náchylnější a citlivější, a to ať už v četnosti

výskytu, či v jejich míře. Stále však musíme mít na paměti, že jde o poměrně individuální záležitost, která jistě značně záleží na osobnostních předpokladech dítěte.

Co se týče nervozity u písemných prací, je třeba na tuto problematiku nahlížet v širším kontextu. Jistě zde bude hrát roli více faktorů, jako je např. náročnost konkrétního učiva, požadavky (příliš nízké či příliš vysoké) daného učitele, biologické faktory (např. únava) aj. Zmíněné neshody v kamarádských vztazích považujeme v tomto věku za poměrně běžný jev (zejména v dívčím kolektivu) – více se formuje sociální postavení žáků ve třídě, děti mezi sebou hodně soutěží. Přesto by měl mít učitel tyto rozepře pod kontrolou, aby dokázal včas zasáhnout před případným vznikem patologických jevů, jako je např. šikana.

5. výzkumná otázka: ***Jsou děti stresované také v důsledku přetěžování školními povinnostmi?***

Cílem poslední výzkumné otázky bylo zjistit, zda se děti subjektivně cítí přetěžovány školskými úkoly, a zda mají dostatek času pro odpočinek. Pouze 26% chlapců a 20% dívek v dotazníku uvedlo, že jim připadá, že mají hodně domácích úkolů, což můžeme považovat za příznivý výsledek. Zhruba shodné procento chlapců (21%) a dívek (29%) uvádí, že po škole nemají příliš času na odpočinek, nejčastěji z důvodu tréninků, sportu, či z přílišného množství domácích úkolů. Zajímavým, a zároveň potěšujícím, zjištěním bylo, že sport se objevoval i jako způsob odpočinku, a to zejména u chlapců.

Více než polovina dětí (71% chlapců a 79% dívek) v dotazníku uvádí, že se sice do školy musí připravovat i o víkendu, nejčastěji uváděnou časovou jednotkou však byla 1 hodina (až 2 hodiny), což lze považovat za přijatelnou dobu.

Ačkoli si uvědomujeme, že domácí úkoly mají ve škole své místo a význam (zejména k procvičení učiva), je potěšující, že většina dětí nepocítuje přetěžování úkoly a uvádí, že si po škole najde čas na odpočinek. Ze získaných dat můžeme usuzovat, že se nám výzkumná otázka nepotvrdila.

Závěr

Diplomová práce se zabývá problematikou stresu způsobeného školou u dětí na 1. stupni základní školy. Jak jsme již uvedli v úvodu, jedná se o téma poměrně široké a těžko uchopitelné, přesto jsme se snažili předložit jej co nejvíce uceleně a srozumitelně. Za cíl jsme si kladli zjistit současný postoj dětí ke škole, seznámit čtenáře s faktory, které mohou ovlivňovat školní stres, a také jestli se vyskytují výrazné rozdíly ve vnímání těchto faktorů u chlapců a dívek (které jsou obecně považovány za citlivější). Pomocí výzkumných otázek jsme tyto stanovené cíle ověřili v praxi.

Výraznější rozdíly jsme zaznamenali pouze ve čtvrté otázce, kde dívky oproti chlapcům vykazovaly zvýšenou psychosomatickou citlivost vůči škole. Ostatní výsledky byly mezi oběma pohlavími poměrně rovnoměrné. Můžeme tedy usoudit, že výrazné výkyvy mezi odpověďmi chlapců a dívek nezaznamenáváme.

Odpověď na prvotní cíl – tedy postoj žáků k současné škole jsme v podstatě zodpověděli první výzkumnou otázkou. Výsledky jsou shrnuty v diskusi této práce.

A konečně faktory determinující školní stres uvádíme nejen v teoretické části této práce, ale jejich zjištění tvořilo stěžejní část části praktické. Zaměřili jsme se zejména oblast hodnocení, třídního klimatu, školních povinností a zjišťovali jsme také výskyt psychosomatických následků, které s sebou školní prostředí může přinášet. Výsledky výzkumu jsou rovněž shrnuty v diskusi.

Získané výsledky se nám jeví jako poměrně povzbudivé. Z vyplněných dotazníků vyplynulo, že žáci prvního stupně mají ke škole relativně pozitivní vztah a obecně ji nevnímají jako příliš ohrožující prostředí. Stále je však třeba mít na paměti, že pracujeme s lidským faktorem a na každé z dětí je třeba nahlížet individuálním pohledem.

Seznam použité literatury

1. ALDWIN, Carolyn M.: *Stress, Coping, and Development: An Integrative Perspective*. 2nd edition. New York: The Guilford Press, 2007. ISBN 978-1-60623-559-1.
2. ATKINSON, Rita L. a kol.: *Psychologie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.
3. BENDL, Stanislav: *Jak předcházet nekázni aneb kázeňské prostředky*. 1. vydání. Praha: ISV, 2004. ISBN 80-86642-14-3.
4. BRAUN, Richard: *Školní třída a co o ní víme?* In Sborník příspěvků ze vzdělávacího soustředění: *Možnosti a meze ovlivňování rizikového chování ve školách*. Olomouc: Katedra psychologie FF UP Olomouc, 2007. ISBN 80-7326-117-0.
5. ČAČKA, Otto: *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vydání. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
6. ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří: *Psychologie pro učitele*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
7. ČAPEK, Robert: *Třídní klima a školní klima*. 1. vydání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
8. DANZER, Gerhard: *Psychosomatika – celostný pohled na zdraví těla i duše*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-456-7.
9. GAGE, N. L. and BERLINER, David C.: *Educational psychology*. 4th edition. Boston: Houghton Mifflin Company, 1988. ISBN 0-395-35766-7.
10. GILLERNOVÁ, Ilona a KREJČOVÁ, Lenka a kol.: *Sociální dovednosti ve škole*. 1. vydání. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.
11. GJURIČOVÁ, Šárka a KUBIČKA, Jiří: *Rodinná terapie: Systemické a narativní přístupy*. 1. vydání. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0415-3.
12. GRECMANOVÁ, Helena: *Klima školy*. 1. vydání. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
13. GRUHL, Monika a KÖRBÄCHER, Hugo: *Psychická odolnost v každodenním životě*. 1. vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0345-2.
14. HARTL, Pavel a HARTLOVÁ Helena: *Velký psychologický slovník*. 1. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

15. HELMS, Wilfried: *Lépe motivovat – méně se rozčilovat*. 1. vydání. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-087-1.
16. HELUS, Zdeněk: *Úvod do psychologie*. 1. vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3037-0.
17. HELUS, Zdeněk a HRABAL, Vladimír ml. a KULIČ, Václav a MAREŠ, Jiří: *Psychologie školní úspěšnosti žáka*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.
18. HENLEYOVÁ, Karyn: *Citlivé vyučování*. Praha: SAMUEL, Biblická práce pro děti, 2000.
19. HOŠEK, Václav: *Psychologie odolnosti*. 2. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze – nakladatelství Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-889-1.
20. HRABAL, Vladimír a MAN, František a PAVELKOVÁ, Isabella: *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. upravené vydání. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-23487-9.
21. CHRÁSKA, Miroslav: *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
22. KASSIN, Saul: *Psychologie*. 1. vydání. Brno: Computer Press, a.s., 2007. ISBN 978-80-251-1716-3.
23. KEBZA, Vladimír: *Psychosociální determinanty zdraví*. 1. vydání. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1307-5.
24. KOLÁŘ, Zdeněk a kol.: *Výkladový slovník z pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
25. KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata: *Hodnocení žáků*. 2., doplněné vydání. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
26. KOSÍKOVÁ, Věra: *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. 1. vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.
27. KOŠTÁLOVÁ, Hana a STANG, Jiřina a MIKOVÁ, Šárka: *Školní hodnocení žáků a studentů*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
28. KOTEN, Tomáš: *Škola? V pohodě*. 1. vydání. Most: Hněvín, 2006. ISBN 80-86654-18-4.
29. KŘIVOHLAVÝ, Jaro: *Psychologie zdraví*. 3. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4.
30. KYRIACOU, Chris: *Klíčové dovednosti učitele*. 4. vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.

31. LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ Dana: *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
32. LAŠEK, Jan: *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 978-80-7041-980-9.
33. LAZAROVÁ, Bohumíra: *Netradiční role učitele – O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-115-4
34. LINC, Rudolf a HAVLÍČKOVÁ, Ladislava: *Biologie dítěte a dorostu*. 3., přepracované vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1989.
35. MACHOVÁ, Jitka: *Biologie pro učitele*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-7184-867-7.
36. MALÁ, Helena a KLEMENTA, Josef: *Biologie dětí a dorostu*. 1. vydání. Praha: SPN, 1985.
37. MAREŠ, Jiří: *Pedagogická psychologie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
38. MATĚJČEK, Zdeněk: *Co děti nejvíc potřebují*. 3. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-853-8.
39. MATĚJČEK, Zdeněk: *Praxe dětského psychologického poradenství*. 1. vydání. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0
40. MEZINÁRODNÍ AKADEMIE VZDĚLÁVÁNÍ, UNESCO: *Efektivní učení ve škole*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-556-3.
41. MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE NEMOCÍ 10. REVIZE: *Duševní poruchy a poruchy chování – Popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka*. 2. vydání. Praha: Psychiatrické centrum, 2000. ISBN 80-85121-44-1.
42. MLČÁK, Zdeněk: *Psychická zátěž u dětí základní školy*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 1999. ISBN 80-7042-543-1.
43. MORSCHITZKY, Hans a SATOR, Sigrid: *Když duše mluví řečí těla*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-218-8.
44. NAKONEČNÝ, Milan: *Psychologie, přehled základních oborů*. 1. vydání. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-443-8.
45. NOVÁČKOVÁ, Jana a NEVOLOVÁ, Dobromila: *Slovní hodnocení – jedna z možností obrazu o procesu vzdělávání dítěte*. In RŮŽIČKOVÁ, Dora: *Jak si rozumět ve třídě*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3165-9.

46. PAULÍK, Karel: *Psychologie lidské odolnosti*. 1. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-247-2959-6.
47. PLHÁKOVÁ, Alena: *Učebnice obecné psychologie*. 1. vydání. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.
48. PRŮCHA, Jan: *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
49. PRŮCHA, Jan a WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří: *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
50. PŘÍHODA, Václav: *Ontogeneze lidské psychiky: učebnice pro vysoké školy, 1. díl, vývoj člověka do 15 let*. 4. vydání. Praha: SPN, 1977.
51. ŘEZÁČ, Jaroslav: *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
52. ŘÍČAN, Pavel: *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. 1. vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0343-8.
53. ŘÍČAN, Pavel a KREJČÍŘOVÁ, Dana a kol.: *Dětská klinická psychologie*. 1. vydání. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169-168-2.
54. SEDLÁČKOVÁ, Daniela: *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. 1. vydání. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4.
55. SELIGMAN, Martin E. P.: *Learned optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. New York: Vintage Books, 2006. ISBN 978-1-4000-7839-4
56. SCHREIBER, Vratislav: *Lidský stres*. 1. vydání. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0458-0.
57. SKUTIL, Martin a kol.: *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vydání. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
58. SLAVÍK, Jan: *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. 1. vydání. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
59. SVOBODA, Pavel: *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3067-6.
60. ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol.: *Přehled vývojové psychologie*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.
61. ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka: *Vývojová psychologie*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-302-6.

62. ŠKODA, Jiří a DOULÍK, Pavel: *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. 1. vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3341-8.
63. URBANOVSKÁ, Eva: *Škola, stres a adolescenti*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2561-0.
64. VÁGNEROVÁ, Marie: *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.
65. VÁGNEROVÁ, Marie: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.
66. VÁGNEROVÁ, Marie: *Vývojová psychologie – dětství a dospívání*. Vydání druhé, rozšířené a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
67. VASTA, Ross and HAITH, Marshall M. and MILLER, Scott A.: *Child Psychology: the modern science*. 3rd edition. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1999. ISBN 0-471-19221-X.
68. VAŠINA, Lubomír a STRNADOVÁ, Věra: *Psychologie osobnosti I*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. ISBN 80-7041-974-1.
69. VAŠUTOVÁ, Jaroslava: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

Internetové zdroje

70. BRAUN, Richard: *Dotazníky B3 a B4 – představení metody a její vyhodnocování* [online]. [cit. 2014-3-8].
Dostupné z: <<http://www.ippp.cz/spp/download/studijni-materialy/dotazniky-B3-B4.pdf>>
71. EEG Biofeedback – Psychologické centrum a institut: *O metodě* [online]. [cit. 2014-3-5].
Dostupné z: <<http://www.eegbiofeedback.cz/o-metode>>
72. GREATSCHOOLS STUFF: *The secret weapon for school success* [online]. [cit. 2014-3-21].
Dostupné z: <<http://www.greatschools.org/parenting/health-nutrition/620-sleep-the-secret-weapon-for-school-success.gs>>
73. KOLEKTIV AUTORŮ: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2013, [cit. 2014-3-22].

Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/file/433>>

74. KUČÍREK, Jiří: *Psychosomatika a děti* [online]. 2006, [cit. 2014-3-4].

Dostupné z: <<http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1378736189.pdf>>

75. Zákon č. 561/2004 Sb.: *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. [cit. 2014-3-13].

Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/file/19743>>

Přílohy

Dotazník

(odpověď zakroužkuj)

Jsem: chlapec - dívka

Třída: 4. - 5.

Věk: _____ let

1. Chodíš do školy rád/a?

ANO - NE

Můžeš napsat proč?

.....

2. Zakroužkuj, jak moc jsi nervózní, když píšete písemný test.

nejsem vůbec nervózní 1 - 2 - 3 - 4 - 5 *jsem hodně nervózní*

3. Zakroužkuj, jak moc jsi nervózní, když tě pan učitel/paní učitelka zkouší ústně/když jsi vyvolán/vyvolaná.

nejsem vůbec nervózní 1 - 2 - 3 - 4 - 5 *jsem hodně nervózní*

4. Záleží ti hodně na tvých známkách?

ANO - NE

5. Trestají tě doma za špatné známky?

ANO - NE

Pokud ano, jak?

.....

6. Uvítal/a bys na vaší škole možnost slovního hodnocení místo známek?

Můžeš napsat proč?

ANO - NE

.....

7. Cítíš se dobře ve vašem třídním kolektivu?

ANO - NE

Můžeš napsat proč?

.....

8. Máš rád/a svou paní učitelku/pana učitele?

ANO - NE

Můžeš napsat proč?

.....

9. Myslíš si, že je na vás pan učitel/paní učitelka moc přísná? ANO - NE

10. Když se ti ve škole něco nelíbí nebo nedaří, máš někoho, s kým bys tento problém řešil/a? ANO - NE

Pokud ano, kdo je to?

.....

11. Bývá ti někdy špatně, předtím než jdeš do školy? ANO - NE

Pokud ano, jak?

.....

12. Býváš někdy ve škole tak moc nervózní, až je ti z toho špatně/bolí tě hlava apod.?

Můžeš napsat kdy?

ANO - NE

.....

13. Pokud jsi u otázky 12 zvolil/a odpověď ANO, zakroužkuj, jak moc.

trochu špatně 1 - 2 - 3 - 4 - 5 *hodně špatně*

14. Myslíš si, že máte hodně domácích úkolů? ANO - NE

15. Připravuješ se do školy i o víkendu? ANO - NE

Pokud ano, odhadneš kolik ti to zhruba zabere času?

.....

16. Máš po škole dostatek času na odpočinek? ANO - NE

Jak odpočíváš?

.....

17. Je ve škole něco, co bys chtěl/a změnit, aby ses cítil/a lépe? ANO - NE

Pokud ano, co by to bylo?

.....

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Radmila Růžová
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. et Mgr. Iveta Tichá
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Škola jako zdroj stresu u dětí na 1. stupni ZŠ
Název v angličtině:	School as the cause of stress for lower elementary school students
Anotace práce:	Tato diplomová práce se zabývá problematikou školního stresu u dětí na základní škole. Teoretická část popisuje žáka mladšího školního věku, stres obecně, třídní a školní klima a základní faktory, které školní stres ovlivňují. Pomocí kvantitativního výzkumu zjišťuje vliv těchto faktorů a současný postoj dětí ke škole.
Klíčová slova:	škola, stres, žák, učitel, třídní klima, školní klima, motivace, školní úspěšnost, strategie učení, hodnocení
Anotace v angličtině:	The thesis deals with school stress of elementary school students. The theoretical part characterizes a lower elementary school student, describes stress in general, school & class environment and the main factors that affect the school stress. Using quantitative research determines affect of these factors and the current attitude of children towards school.
Klíčová slova v angličtině:	school, stress, pupil, teacher, school environment, class environment, motivation, school success, learning strategies, marking
Přílohy vázané v práci:	dotazník pro žáky CD
Rozsah práce:	77 stran + 2 strany příloh
Jazyk práce:	čeština