



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Školní prostředí jako důležitý faktor pro posílení resilience dítěte

Vypracovala: Bc. Tereza Šicnerová

Vedoucí práce: PhDr. Marta Franclová, Ph.D.

České Budějovice 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem Školní prostředí jako důležitý faktor pro posílení resilience dítěte vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

Bc. Tereza Šicnerová

.....

Poděkování

Děkuji vedoucí své práce PhDr. Martě Franclové, Ph.D. za odborné vedení a vstřícný přístup při zpracování této práce.

Velký dík patří všem účastníkům výzkumu za jejich spolupráci, bez níž by tato práce nemohla vzniknout.

V neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině a přátelům za jejich trpělivost, pomoc a především podporu, kterou mi poskytli.

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá resiliencí žáků ve školním prostředí. Práce koncipovaná jako teoreticko-empirická. V teoretické části je popsána problematika resilience, přičemž důraz je kladen na nejvýznamnější koncepce resilience a na resilienci dětí a dospívajících. V této souvislosti jsou zmíněna vývojová specifika žáků staršího školního věku. Opomenuto není téma stresu, nejvíce pozornosti je věnováno školním stresorům. Výzkumná část práce navazuje na část teoretickou. Za pomoci kombinace metody rozhovoru a dotazníkového šetření bylo zjišťováno, jakým způsobem ovlivňuje resilience žáka jeho úspěšnost ve škole. Dále byla v této části práce věnována pozornost tomu, jak na problematiku resilience nahlíží učitelé. V neposlední řadě byly zmapovány největší školní stresory žáků.

Klíčová slova: resilience, stres, školní stresory, coping, žák

Abstract

This diploma thesis deals with the resilience of students in school environment. The thesis is theoretically and empirically based. The theoretical part describes the concept of resilience with emphasis being placed on the most significant theories of resilience and on the resilience of children and adolescent. The specifics of adolescent student's development are also described. Furthermore, the work focuses on the concept of stress with detailed attention paid to school stressors. The research part is related to the theoretical part. Via the methods of interviewing and questionnaires, the way student's resilience affects their school results is observed. In addition, the thesis focused on the teacher's perception of the issue of resilience. Finally, the most significant school stressors of students were inspected.

Key words: resilience, stress, school stressors, coping, pupil

Obsah

Úvod.....	7
I. Teoretická část.....	8
1. Resilience jako schopnost odolat nepřízni v životě.....	8
1.1 Pojem resilience	8
1.2 Vybrané osobnostní charakteristiky ve vztahu k resilienci.....	9
1.3 Vybrané koncepce resilience.....	11
1.3.1 Locus of control (LOC)	11
1.3.2 Sense of coherence (SOC)	12
1.3.3 Hardiness	13
2. Resilience dětí a dospívajících	13
2.1 Resilience žáka staršího školního věku.....	15
2.2 Vývojově-psychologická charakteristika období dospívání	15
2.2.1 Hlavní psychologické charakteristiky období dospívání	16
2.2.2 Emoční vývoj, socializace a identita jedince	17
2.2.3 Pubescent a jeho role ve škole	18
2.3 Podpora resilience ve vývoji jedince.....	19
2.3.1 Rizikové faktory	19
2.3.2 Protektivní faktory.....	21
2.4 Posilování resilience v dětství a dospívání.....	23
3. Zátěž a stres	24
3.1 Stresory	25
3.1.1 Stresory ve školním prostředí.....	25
3.1.2 Důsledky školní zátěže na psychiku, zdraví a chování dětí	27
3.2 Zvládání stresu	28
3.2.1 Coping	28
3.2.2 Zvládací styly a strategie	29

II. Výzkumná část	33
4. Cíle výzkumu.....	33
5. Metoda výzkumu	33
6. Dotazníkové šetření	35
6.1 Výzkumný vzorek a sběr dat.....	35
6.2 Analýza a interpretace dat.....	35
7. Rozhovory s žáky	42
7.1 Výzkumný vzorek a sběr dat.....	42
7.2 Shrnutí výsledků rozhovorů s žáky.....	52
8. Rozhovory s učiteli	58
8.1 Výzkumný vzorek a sběr dat.....	58
8.2 Shrnutí výsledků rozhovorů s učiteli.....	63
9. Shrnutí výsledků dotazníkového šetření, rozhovorů s žáky a s učiteli.....	66
10. Diskuze	70
Závěr	72
Seznam použité literatury a další zdroje	74
Přílohy.....	77

Úvod

Doba, ve které žijeme, je uspěchaná, stresující. Na jedince jsou kladeny čím dál vyšší nároky. Stresu se nevyhnou ani děti a dospívající. Ve škole jsou žáci pod neustálým tlakem, musí plnit požadavky učitelů, jsou testováni ze svých znalostí, mnohdy jsou vytaveni konfliktům se spolužáky. Někdo se však s tímto tlakem okolí dokáže vyrovnat lépe, někdo hůře. To je dáno psychickou odolností jedince neboli resiliencí. Právě problematikou resilience a možnostmi jejího posilování v rámci školy se zabývá tato diplomová práce.

Často si dospělí neuvědomují, v jak náročné situaci se děti a dospívající nachází a jak stresující pro ně toto období může být. Proto je důležité, aby se ve školách věnovala větší pozornost psychickému stavu žáků a aby jejich problémy nebyly automaticky považovány za malicherné. Vzhledem ke své budoucí profesi učitelky považuji téma této práce za velice přínosné a doufám, že nejen mně pomůže se lépe zorientovat v dětském světě plném strastí.

V teoretické části práce bude věnována pozornost nejdůležitějším konceptům resilience a osobnostním charakteristikám ve vztahu k resilienci, přičemž důraz bude kladen především na resilienci dětí a dospívajících. Opomenuta nebude ani charakteristika období staršího školního věku. V neposlední řadě se pokusím zmapovat problematiku stresu, konkrétně se zaměřím na téma školní zátěže a školních stresorů.

Na část teoretickou bude navazovat část výzkumná. Pomocí kombinace metody dotazníkového šetření a rozhovorů budu zkoumat, jakým způsobem ovlivňuje resilience úspěšnost žáků ve škole, jak významným stresorem je v životě žáka škola a jakou pozornost věnují učitelé psychickému stavu žáka. Zároveň se budu zabývat otázkou, jakým způsobem lze pracovat s žáky, kteří snadněji podléhají stresu a jak lze podle učitelů zlepšit jejich resilienci.

Cílem mé práce není předat čtenářům návod, jak se zbavit stresu. Cílem je zmapovat, jakým způsobem ovlivňuje resilience život žáků, a odhalit, jakým způsobem je možné žákům, kteří nepatří mezi odolné jedince, zpříjemnit jejich každodenní pobyt ve škole.

I. Teoretická část

1. Resilience jako schopnost odolat nepřízni v životě

1.1 Pojem resilience

V souvislosti se schopností zvládat psychickou zátěž se v současné psychologii uplatňuje pojem resilience. Pojem resilience pochází z latinského slova *resilio*, *resiliere*, které v překladu znamená skákat zpět, odrážet se, odskakovat. V anglicky mluvícím prostředí doporučila Lutharová spolu se svými kolegy (Luthar, Cicchetti, Becker, 2000 in Šolcová, 2009, s. 12) vyhradit termín resilience „pro dynamický proces, kterým jedinec dosahuje pozitivní adaptace při vystavení nepřízni, a pro označení osobnostního rysu ponechat výraz resiliency“. Jelikož v češtině nelze postupovat tímto způsobem, navrhuje Šolcová (2009, s. 13), aby termín resilience odpovídal koncepci navržené Lutharovou a spol., a aby byly osobnostní rysy, které souvisí s resiliencí, popisovány jako „odolnost ve smyslu *hardiness*, odolnost ve smyslu sebeuplatnění¹ [...] apod.“.

Definovat pojem resilience není jednoduché, definice různých autorů se od sebe navzájem v leccím liší. Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000) definuje resilienci jako „nezdolnost, houževnatost a souhrn faktorů, které člověku pomáhají přežít v nepříznivých podmínkách“. Za protipól resilience je považován pojem *vulnerabilita* (= zranitelnost, podlehnutí). V naší odborné literatuře bývá pojem resilience používán jako synonymum obecného pojmu odolnost, někteří autoři však tento pojem považují za druh psychické odolnosti. Například Baštecká a Goldmann (2001, in Paulík, 2010, s. 104) chápou resilienci jako konstrukt označující určitý typ odolnosti stojící vedle nezdolnosti typu *hardiness* a *sense of coherence*². Křivohlavý (2004, s. 168) definuje resilienci jako pružnost, nezlomnost, „schopnost nedat se“. Šolcová (2009, s. 11) hovoří o resilienci jako o „souhrnném výsledku dynamických procesů vzájemného působení mezi dítětem, rodinou a prostředím v průběhu času“. Ačkoliv definic pojmu resilience existuje opravdu mnoho, konsensus panuje v názoru, že při utváření resilience se uplatňuje vliv velkého množství vzájemně podmíněných vnitřních a vnějších faktorů, které jsou založené primárně

¹ Viz podkapitola 1. 3. 3 *Hardiness*.

² Viz podkapitola 1. 3. 2 *Sense of coherence*.

v osobnosti a jsou dotvářené interakčními vazbami s faktory prostředí. (Kumpfer, 1999, in Kebza, 2005, s. 95)

Někteří autoři dále rozlišují tzv. skutečnou (nebo též autentickou) resilienci, která je založena na skutečných vnitřních (intrapersonálních) a sociálních (interpersonálních) předpokladech, a tzv. zdánlivou resilienci, neboli pseudoresilienci, která je jen stylizací jedince a spojuje se s účelovým chováním a s poukazováním na vnější projevy některých vlastností, jako je mužnost, tvrdost a síla, které bývají vlivem různých požadavků prostředí chápány jako žádoucí. (Kebza, 2005, s. 95)

Samotné pojetí resilience, stejně jako mnohé jiné koncepty humanitních oborů, prošlo značným vývojem. Odborníci se postupně vzdali představy resilience jako jednotlivého osobnostního rysu, který svého nositele predisponoval k odolávání nepříznivým okolnostem, a začali vnímat resilienci jako vícerozměrný komplex, který se skládá z rozsáhlé palety různých vlastností, vlivů a mechanismů. Odborníci postupem času přešli od původního statického modelu resilience ke komplexnějšímu transakčnímu modelu. Resilience je dnes povětšinou chápána především jako jistý dynamický, sociálně a kulturně interakční proces. (Šolcová, 2009, s. 10)

1.2 Vybrané osobnostní charakteristiky ve vztahu k resilienci

Obecně je s vysokou úrovní odolnosti nejčastěji spojováno otevření se zkušenostem všeho druhu, klidné vnímání reality, produktivní orientace a vytrvalost v cílevědomém jednání i za velmi obtížných podmínek. Jedinci s vysokou úrovní odolnosti považují překážky za výzvy. Lidé s těmito charakteristikami dokážou do jisté míry transformovat nepříznivé události ke svému dalšímu osobnímu růstu. Oproti tomu osoby s nízkou úrovní odolnosti se obtížněji vyrovnávají se zátěží, mají tendenci vidět události spíše negativně a jsou lehce zranitelné vším, co se neshoduje s jejich dosavadní zkušeností. Podle některých výzkumů dokonce dokážou více resilientní osoby vidět zátěžové situace reálněji a mají větší schopnost vidět vše pozitivně, což jim dává větší naději na konstruktivní řešení. (Urbanovská, 2010, s. 87-88)

Mezi charakteristiky osobnosti, které jsou nejčastěji spojovány s resiliencí, patří především temperament, kognitivní schopnosti jedince a některé dimenze struktury osobnosti (v rámci pojetí Big Five). (Novotný, 2015, s. 21)

První z vlastností osobnosti, která se vztahuje k resilienci, je temperament. Každý jedinec je již od narození vybaven dispozicemi reagovat individuálním, pro něj typickým způsobem jak v oblasti prožívání, tak v oblasti chování. Tento základ osobnosti spoluurčuje rozvoj dalších psychických vlastností a funkcí. Temperament je základní vlastností lidského duševního života, na němž závisí převažující způsob reagování. Obecně jde o formální vlastnosti osobnostní dynamiky, které představuje formální základ průběhu duševních dějů i projevů chování. (Vágnerová, 2010, s. 216) Podle Rothbartovy teorie (Rothbart, Bates, 1998, in Novotný, 2015, s. 21-22) existuje více dimenzí temperamentu, které určují reaktivitu na podněty. Jedním z nich je extroverze, která zahrnuje například úroveň aktivity či pozitivní emocionalitu. Jedinci s běžnějšími projevy pozitivní emocionality jsou méně ovlivněni negativními důsledky rizikových faktorů. Druhou dimenzí je sociabilita, která určuje, do jaké míry jedinec vyhledává přítomnost druhých lidí. Třetí dimenzí je flexibilita, což je schopnost jedince přizpůsobit se změnám prostředí bez toho, aby prožíval negativní emoce. (Losel, Bliesener, 1994, tamtéž)

Druhým činitelem vztahujícím se k resilienci jsou kognitivní faktory. Jedinci, kteří snadněji pracují s informacemi a se strategiemi řešení problémů, jsou úspěšnější v osobním i profesním životě a mají širší repertoár copingových strategií³, díky kterým lépe zvládají zátěž. (Novotný, 2015, s. 22)

Třetím činitelem je vztah resilience a osobnostních dimenzí, který byl zkoumán především v rámci modelu osobnostních rysů Big Five. Tato typologie osobnosti je založená na pěti superfaktorech. (Digman, 1990 in Vágnerová, 2010, s. 235) První z nich je neuroticismus. Lidé s neurotickými rysy snadněji podlehnou pocitu selhání. Neurotičtí jedinci nemají primárně horší schopnost vyrovnat se stresem, u těchto jedinců dochází ale k jiné reakci na stresovou situaci, která se projevuje silnějším negativním emočním nastavením. Výzkumy potvrdily, že resilience s tímto osobnostním rysem negativně koreluje. (Nakya a spol., 2006, in Novotný, 2015, s. 32) Oproti tomu se zbylými čtyřmi rysy resilience koreluje pozitivně. Tyto superfaktory (otevřenost ke zkušenosti⁴, svědomitost, extraverte⁵ a přívětivost) mají pozitivní vliv na větší vazbu jedince na své sociální okolí, na schopnost

³ Viz podkapitola 3. 2. 2 Zvládací styly a strategie.

⁴ Osoby s tímto superfaktorem jsou tvořivé, zvědavé, aktivně vyhledávají nové zážitky a nemají strach z neznámého. (Vágnerová, 2010, s. 235)

⁵ C. G. Jung (in Kohoutek, 2000, s. 85) rozděluje lidi podle toho, jaký mají vztah k okolnímu světu, na extroverty, kteří mají potřebu sociální stimulace a jsou společenská, a na introverty, kteří jsou světu spíše uzavřeni a nepotřebují vyhledávat společenský kontakt.

zaměřit se na cíl a na přijímání zátěžových situací jako výzev, což kladně ovlivňuje vývoj resilience. (Novotný, 2015, s. 22)

1.3 Vybrané koncepce resilience

Zhruba od poloviny 70. let 20. stol. do současnosti byla vytvořena řada definic a koncepcí resilience. Mezi koncepce resilience, které by bylo možno označit jako hlavní, patří ty, které byly od počátku vytvářeny s úmyslem prohloubení poznání o lidské psychické odolnosti. (Kebza, 2005, s. 96)

1.3.1 Locus of control (LOC)

Mezi hlavní koncepce resilience patří koncepce lokalizace kontroly (locus of control, LOC) Rottera (1996 in Urbanovská, 2010), podle které se lidé navzájem liší mj. podle generalizovaných přesvědčení, nakolik jsou determinováni ve svém chování a jeho důsledcích. Locus of control chápal Rotter jako stupeň očekávání jedince, že výsledek jeho chování je závislý na jeho vlastním chování nebo osobní charakteristice oproti míře, kterou jedinec očekává, že výsledek jeho chování je funkcí náhody, štěstí nebo osudu, je pod kontrolou mocných ostatních nebo je jednoduše nepředvídatelný. Lokalizace kontroly tedy vypovídá především o přesvědčení jedince, zda může či nemůže ovlivnit důsledky svých činů, a zároveň se situačně proměňuje (Baštecká, Goldmann, 2001). Osoby s vnějším místem kontroly (externalisti) věří, že jejich život je určován vnějšími okolnostmi a oni nemají na události ve svém životě značný vliv. Tito jedinci potřebují více podpory a povzbuzení. Jejich neúspěchy nesouvisí s menšími schopnostmi, ale se sníženým sebehodnocením, s pesimismem a s dalšími pro ně typickými osobnostními charakteristikami. Také si déle pamatují neúspěch, což může vést ke zhoršování jejich výkonu. Osoby s vnitřním místem kontroly (internalisti) jsou přesvědčeny, že vývoj událostí mají ve svých rukách a že kvalita jejich života závisí především na jejich schopnostech. Internalisti jsou obecně vnímavější, zvědavější, aktivnější, samostatní, efektivně sbírají informace, lépe spolupracují, jsou odpovědnější za své chování, dovedou lépe využívat svých schopností a dokážou účelně zvládat náročné životní situace. (Urbanovská, 2010, s. 96)

Ve školním prostředí má mylné vnímání příčin vlastního neúspěchu a s tím spojené mylné představy o možnostech situaci zlepšit vlastními silami dalekosáhlé negativní důsledky.

Pasivní chování žáka spojené s vnějším místem kontroly vede zpravidla k dalšímu neúspěchu. Toto pasivní chování může být následně učitelem a rodiči chápáno jako lenivost, či dokonce jako projev vzdoru. Významnou roli má zde proto učitel, který by měl být schopen analyzovat příčiny žákova neúspěchu a měl by vědět o reálných možnostech, které by žák na cestě ke zlepšení výkonu mohl využít. (Urbanovská, 2010, s. 96-97) Vztah mezi vnitřním místem kontroly (internalitou) a studijním stylem zkoumala Řehulková (2007, in Urbanovská, tamtéž). Výsledky jejího výzkumu potvrdily, že jedinci, kteří pociťují vyšší vnitřní kontrolu nad událostmi svého života a nad vlastním jednáním, mají výrazně méně studijních problémů, které by pramenily z povrchního zpracování informací.

Prvek kontroly nad vývojem situace je zakomponován v řadě dalších koncepcí, výjimkou nejsou ani koncepce, které jsou uvedeny níže.

1.3.2 Sense od coherence (SOC)

Autorem koncepce Sense of coherence (zkráceně SOC) je izraelský sociolog medicíny Antonovsky. Pojem Sense of coherence bývá nejčastěji do češtiny překládán jako „smysl pro soudržnost“. Setkáváme se však i s jinými překlady, například Křivohlavý (2001, in Kebza 2005, s. 97) překládá název této koncepce jako „smysl pro integritu“, V. Hošek (2003, in Kebza, tamtéž) jako „vědomí souvztažnosti“. Antonovsky při koncipování své teorie vycházel z vlastních poznatků, které se týkaly osob vězněných v nacistických koncentračních táborech. Antonovsky pozoroval rozdíly mezi jednotlivými vězni týkající se jejich schopnosti či neschopnosti čelit těmto extrémním podmínkám. Na základě svého pozorování vyslovil předpoklad o třech klíčových složkách tvořících tento smysl pro soudržnost. První složkou je comprehensibility (srozumitelnost), která vyjadřuje míru schopnosti chápat svět a vlastní místo v něm jako spořádaný celek. Druhou složkou je manageability (zvladatelnost), která představuje, do jaké míry je člověk přesvědčen o své schopnosti ovlivňovat a kontrolovat své životní role a cíle. Třetí složkou je meaningfulness (smysluplnost), ve které jde o úroveň nalezení smyslu své existence. Je-li svět srozumitelný a zvladatelný (viz předchozí dvě složky), měla by být lidská existence chápána jako smysluplná. (Kebza, 2005, s. 97-98) Základ SOC se ustanovuje už v raném vývoji jedince. Během prvních třiceti let se může proměňovat, poté se relativně stabilizuje, ovšem i pak jsou možné změny, spíše však menšího rozsahu. Nedostatek SOC ústí v pocit, že základním rysem života je chaos a že životní zvraty není možné zvládnout. Tyto pocity vedou k úzkosti, ke stresu a k depresím. (Paulík, 2010, s. 107)

1.3.3 Hardiness

Hardiness je koncepce odolnosti, vytvořená Kobasovou a jejími spolupracovníky z bostonské školy. Hardiness znamená nezdolnost, houževnatost, pevnost, zdatnost, schopnost vytrvale a usilovně bojovat s nepřízní. Toto pojetí nezdolnosti je rovněž tvořeno třemi složkami. První z nich je challenge (výzva). Je tvořena protipóly. Na jedné straně stojí schopnost vnímat každodenní požadavky jako výzvu, na straně druhé stojí vnímání těchto každodenních požadavků jako zbytečného stresu a zátěže. Druhou složkou je commitment (oddanost). Toto osobní zaujetí (jak také bývá výraz commitment překládán) je polarizované, na jedné straně jako plné zaujetí pro nějakou činnost, nalezení smyslu v tom, co děláme, a na straně druhé vymezené pólům odcizení, pocitem zbytečného, marného úsilí. Poslední složkou je control, tedy schopnost udržet vývoj událostí pod kontrolou. Tato složka je opět polarizovaná. Na jedné straně se nachází přesvědčení o vlastních možnostech ovládat dění, na opačné straně stojí pocit bezmoci. Při optimálně rozvinutých složkách hardiness pohlíží jedinec sám na sebe jako na aktivního účastníka dění, který může ovlivnit vývoj událostí. Aktivitám, které považuje za smysluplné, se zcela věnuje a svého cíle dosáhne i v případě nepříznivých okolností. Jsou pro něj velice důležité mezilidské vztahy, je iniciativní a obtížné situace jsou pro něj výzvou. Naopak, není-li charakteristika hardiness dostatečně rozvinutá, je daný jedinec plný pocitu marnosti a beznaděje, je nerozhodný, nevěří lidem a ani sám sobě, je věčně nespokojený a podléhá stresu, případně i depresím. (Paulík, 2010, s. 108-109)

2. Resilience dětí a dospívajících

Resilience dětí a dospívajících má oproti resilienci dospělých osob svá specifika. Vzhledem k tomu, že se tato diplomová práce zabývá problematikou resilience žáka ve školním prostředí, zaměřím se v této části na zvláštnosti zvládnání zátěže v jednotlivých fázích vývoje jedince od dětství do adolescence.

Vrozená výbava člověka je pro adaptaci na životní podmínky v prvních měsících naprosto nedostatečná. Uspokojování potřeb dítěte v raném věku je zcela v rukou dospělých. Přítomnost dospělého člověka a jeho chování je zásadní pro další vývoj dítěte. Zvýšenou zátěž pociťují děti zhruba kolem sedmého měsíce života, kdy začínají rozeznávat známé a neznámé osoby. Právě setkání s cizími osobami může být pro ně zdrojem strachu. To trvá

asi do prvního roku života. V tomto období se projevuje obzvláště silná vazba dítěte na matku, nebo na osobu podobně blízkou. V případě, že se takto blízká osoba byt' na krátkou dobu vzdálí, pociťuje dítě separační úzkost. Tříleté dítě již snáší krátkodobou nepřítomnost rodičů poměrně dobře. V této době je pro zdravý vývoj dítěte nezbytné, aby matka zajišťovala dítěti citové podněty, pocit bezpečí a něhy. Vztahy k otcům se zvýrazňují později, zhruba v předškolním a mladším školním věku, tyto vztahy jsou většinou ovlivňovány dětským obdivem otcovy síly a jeho schopností a vědomostí. Vztahy k vrstevníkům mimo rodinu bývají zpočátku letmé a povrchní. Běžným zdrojem zátěže bývají krátkodobé konflikty mezi vrstevníky, zpravidla vystřídané usmířením. Zpočátku si děti vybírají za kamarády osoby stejného pohlaví, to se mění v období puberty, kdy dochází k řadě fyziologických a psychických vývojových změn. Právě vztahy jedince s opačným pohlavím spolu s hledáním vlastní identity bývají v pubertě častým zdrojem zvýšené zátěže. (Paulík, 2010, s. 111-112)

Nahromadění vývojových nároků a psychické zátěže do krátkého časového úseku bývá nazýváno vývojovou či tranzitorní⁶ krizí. Pro zdravý psychický vývoj jedince je tak nezbytné posilovat odolnost vůči zátěži, tedy resilienci. V dětství je pro rozvoj odolnosti vůči zátěži nezbytný pevný vztah s pečující osobou. Pečující osoba zajišťuje dítěti naplnění jeho základních potřeb. Tato osoba by též měla zajistit bezproblémové rozvíjení vrozených dispozic dítěte pro zvládnání jeho interakce s prostředím. Tento obecný předpoklad se však ukazuje ne zcela jako jednoznačný. Řadou pozorování totiž bylo zjištěno, že některé děti z málo vývojově podnětného, až rizikového prostředí, dokážou prospívat a v dospělosti se plně sociálně zapojit. Některé výzkumy (např. Lacková, 2008, in Paulík, 2010, s. 112) dokonce poukazují na vyšší resilienci dětí z nefunkčních rodin ve srovnání s dětmi pocházejícími z rodin funkčních. Paulík (2010, s. 112) nabízí k zamyšlení hypotézu, že právě rodinné prostředí, které dětem poskytuje relativně méně ochrany a podpory, může stimulovat rozvoj adaptačních schopností dítěte. Avšak Lacková (2008, in Paulík, tamtéž) upozorňuje na to, že lidé pocházející z nefunkčních rodin, přestože jsou schopní se sami dobře vyrovnávat se zátěží, mívají ve své dospělosti problémy v partnerských vztazích.

⁶ Tranzitorní krize jsou zpravidla přechodné krize vzniklé z důvodu z vývojových, předvídatelných a očekávaných životních změn či událostí (Kohoutek, 2000).

Tvrdí, že ačkoliv se vytvořila resilientní osobnost, resilientní rodinu už nedokázala vytvořit. Důvodem je to, že v době svého vývoje v dětství jí chyběl vzor resilientní rodiny.

2.1 Resilience žáka staršího školního věku

Vzhledem k omezenému rozsahu této práce bude pozornost zaměřena na resilienci žáka 2. stupně základní školy a příslušných ročníků víceletých gymnázií. Toto období, které bývá nazýváno starší školní věk, je plné změn v životech dospívajících jedinců a přináší s sebou celou řadu zátěžových situací, se kterými se jedinci musí vyrovnat. Proto je důležité znát osobnostní zvláštnosti žáků staršího školního věku, aby bylo možné efektivně posilovat a rozvíjet jejich psychickou odolnost.

K pochopení problematiky resilience žáka 2. stupně je nezbytné uvažovat vývojově-psychologické charakteristiky období dospívání, konkrétně pubescence. Pokusím se vymezit přechod mezi dětstvím a dospíváním, přičemž se budu věnovat problematice pubescence v kontextu psychické ontogeneze. Svou pozornost poté zaměřím především na charakteristiku osobnosti žáka 2. stupně ve vztahu k resilienci, na postavení žáka v sociálních interakcích, s větším důrazem na školní prostředí.

2.2 Vývojově-psychologická charakteristika období dospívání

Vyučující, a nejen on, by měl znát zákonitosti psychického vývoje žáka. Měl by vědět, jakým způsobem se rozvíjejí dané psychické funkce a v jakých obdobích dochází ke změnám ovlivňujícím učení a chování dítěte. Dále by si měl uvědomit, že osobnost každého jedince je jedinečná a že ke každému žákovi je zapotřebí přistupovat s individuálním přístupem. Pokud bude mít vyučující všechny potřebné informace o struktuře osobnosti žáka a zákonitostech jeho vývoje, snáze odhadne, jaké nároky může na jednotlivé žáky klást. Jeho práce tím bude efektivnější a zároveň tím sníží riziko vzniku či zhoršení nejrůznějších potíží žáků, z nichž mnohé mají vývojový charakter. (Vágnerová, 2002, s. 3)

Starší školní věk je u dětí obdobím, v němž prodělávají intenzivní tělesný i duševní vývoj. Díky těmto změnám se posouvají až na samotný práh dospělosti. Toto období se nazývá období pubescence a dělí se na fázi prepubertální a fázi vlastní puberty.

První fáze začíná prvními známkami pohlavního dospívání a končí u dívek přibližně ve věku 11-13 let nástupem menstruace, u chlapců pak obvykle o něco později prvními polucemi. Druhá fáze, fáze puberty, trvá přibližně dva roky, tedy do dosažení plné reprodukční schopnosti. Uvedená věková rozmezí nelze považovat za hodnoty absolutní, protože v oblasti dospívání existují u dětí značné interindividuální rozdíly. Obecně však puberta začíná u dívek o 1-2 roky dříve než u chlapců. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 139)

Období pubescence spolu s obdobím adolescence bývá souhrnně nazýváno jako období dospívání.

2.2.1 Hlavní psychologické charakteristiky období dospívání

Období dospívání, zvláště pak jeho první část, pubescence, je charakterizováno jako období emoční lability, která je způsobena vnitřními změnami v organismu jedince. Pudový tlak, který se pojí s pohlavním dozráváním, přináší do života pubescenta nové a neznámé vnitřní podněty a činí tak z pubescenta přecitlivělého a výbušného jedince. Toto období pak bývá označováno jako období bouří a krizí. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 143)

S dospíváním přibývá obtíží, které zapříčiňují zhoršení vztahu žáka ke škole a celkové zhoršení školních výsledků. V období pubescence dochází ke zhoršení koncentrace pozornosti, ke zvýšení unavitelnosti, ke střídání apatičnosti s krátkými fázemi vystupňované aktivity atd. Tyto změny způsobují, že sami dospívající netuší, co se s nimi děje, stále více přemýšlejí o svých vnitřních konfliktech, utíkají do svého soukromého citového světa nebo se oddávají dennímu snění, čímž se dostávají ještě více mimo realitu. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 143)

V průběhu dospívání dochází též k řadě změn v kognitivní oblasti. Podle Langmeira a Krejčířové (2006, s. 145) se „dospívající svými intelektovými schopnostmi přinejmenším blíží maximálnímu výkonu a často v tomto směru převyšují starší lidi, zejména pokud nejde jen o hromadění vědomostí a o jejich jednoduché využívání, ale o pružné a tvořivé myšlení.“ V tomto období se mění celý způsob uvažování, dochází k radikální změně kvality myšlenkových operací. Významný vývojový psycholog Piaget toto období nazývá systémem formálních operací. Tento systém popisuje tak, že se „konkrétní operace berou znovu za objekt dalších operací, tj. vyvozují se soudy o soudech, myslí se o myšlení.“

(Piaget in Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 146). Jinými slovy, v tomto období jsou jedinci schopni většího počtu myšlenkových kombinací, abstraktního uvažování a metakognice. Dospívající se nespokojí jen s jediným řešením problému, uvažují nad celou řadou alternativních řešení, které pak systematicky zkouší a hodnotí. Tento nový způsob myšlení nese však následky pro postoj jedince k okolnímu prostředí, zejména pak k blízkým osobám a k sobě samému. Dospívající srovnává skutečnost takovou, jaká je a jaká by mohla být. Nový způsob myšlení také umožňuje nahlížet na sebe, na svůj život a své pocity jakoby zvnějška, dovoluje analyzovat své vlastní myšlenky a kriticky je posuzovat. Právě odtud pochází onen kritický postoj a pesimismus dospívajících. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 148)

2.2.2 Emoční vývoj, socializace a identita jedince

Mezi hlavní vývojové úkoly dospívajícího jedince patří zejména emancipace od rodiny a navázání hlubších vztahů s vrstevníky. Ačkoli proces osamostatňování probíhá od útlého věku až po dospělost, v období dospívání hraje klíčovou roli. (Čáp, Mareš, 2007) Podle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 149) si každé dítě osvojí vlastní způsob, jak se osamostatnit od rodičů, aniž by byl mezi ním a rodiči narušen vřelý vztah. Nejčastějším způsobem bývá revoltování proti vlastním rodičům. Dospívající jedinci chtějí ukázat, nakolik odlišní jsou od svých rodičů, a to jak v názorech, tak v zájmech či v hodnotách. Z tohoto důvodu své rodiče kritizují, stydí se za jejich projevy lásky a odmítají jejich přílišnou kontrolu. Na straně druhé pak až nekriticky přijímají nové vzory. Těmito vzory bývají právě vrstevníci. Navazování vztahů s vrstevníky dodává pubescentům onu jistotu, kterou ztrácí odpoutáváním se od rodiny.

Vedle emancipace od rodiny patří k nejdůležitějším vývojovým úkolům dle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 156) i „dosažení jasného a stabilního pocitu vlastní identity.“. Podle Sedláčkové (2009, s. 19) je vlastní identita „způsob, jakým jedinec vnímá sebe, své místo ve společnosti nebo též subjektivní obraz vlastní osobnosti. Je faktorem, který ovlivňuje veškeré jednání a směřování dítěte. V tomto smyslu [...] předurčuje, o co se bude snažit, jakou pozici s největší pravděpodobností získá, jak ji bude prožívat a jak na ni bude reagovat.“. V tomto období je pro jedince důležité najít odpovědi na to, kdo je, jaký je a kam patří. Hledání identity však není jen pasivním poznáváním sama sebe, tedy zkoumáním svého vzhledu, svých myšlenek a emocí, ale bývá spojeno s aktivním experimentováním. Dospívající zkouší různé postoje a zájmy a pokouší se přiblížit svým

ideálům. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 156) Musí tedy poznat svou vlastní jedinečnost a přijmout sám sebe takového, jaký je. Jak již bylo řečeno výše, pubescenti jsou velice kritičtí, a to nejen vůči okolí, ale i vůči sobě samým, velice často pak kriticky hodnotí svůj vzhled. To, jak člověk vnímá své tělo, jak jej pocítuje a hodnotí, se nazývá tělesná identita. (Sedláčková, 2009, s. 15)

Tělesná identita je jednou ze tří základních složek vlastní identity. Vedle tělesné identity hovoříme o identitě psychické, která je souhrnem „individuálně typických procesů a vlastností, které vytvářejí představu o sobě samém, o své vlastní psychice.“ (Vágnerová, 2000, s. 377) a identitě sociální, která vyjadřuje příslušnost člověka k sociálním skupinám, jeho sociální role, které v průběhu svého života získal, a míru prestiže, kterou svému nositeli tyto role přinášejí. Pro člověka, obzvláště pak pro dospívající jedince, jsou důležité názory a postoje ostatních lidí. Ty poskytují jedinci informace o něm samém. Skutečnost, zda je člověk svým okolím hodnocen pozitivně či negativně výrazně ovlivňuje jeho představu o sobě samém. (Sedláčková, 2009, s. 15-16)

2.2.3 Pubescent a jeho role ve škole

V době dospívání dochází ke změně postoje žáka ke škole. Pubescent začíná již uvažovat o své roli žáka a o svém postavení ve škole. Jeho kognitivní schopnosti se rozvíjí (viz výše) a on tedy začíná chápat význam školy pro svůj budoucí život. Role žáka v období dospívání zahrnuje snahu příliš se nenamáhat a dělat tedy jen to, co je nezbytně nutné. Důvodem tohoto chování je mj. i potřeba vyhnout se nepříjemnostem a potížím s autoritou. Žáci se v tomto období stávají kritičtějšími k požadavkům učitele, což se projeví i v jejich postoji k plnění školních povinností. Starší žáci již neakceptují požadavky učitelů zcela automaticky, zajímá je obsah těchto požadavků a především jejich smysl. V tomto období se tak žáci odpoutávají od své závislosti na autoritě. Starší žák odmítá jakékoliv zdůrazňování formální nadřazenosti autority učitele. Učitele akceptuje jen v případě, že mu něčím imponuje, jinými slovy je ochoten si ho vážit pro jeho vlastnosti a chování, nikoli pro jeho sociální nadřazenost. Podle Vágnerové (2002, s. 247-248) žáci hodnotí kladně především takové učitele, u nichž převažující následující vlastnosti: stabilita emocí, spravedlnost a hodnocení všech žáků stejným způsobem a podle stejných kritérií, schopnost vysvětlit žákům učivo a kladný vztah učitele k výuce. Roli perfektního učitele tak získá takový učitel, který dokáže naučit, který se nevyvyšuje nad žáky, něčím žákům imponuje a má přirozenou autoritu. V období dospívání se také mění žákova motivace

k plnění požadavků učitele. Pubescent se zpravidla neučí proto, aby získal dobré známky, jak tomu bývá u žáků mladšího školního věku, ani proto, aby obohatil své znalosti, ale aby dosáhl sebou zvoleného cíle, např. přijetí na vybraný obor. (Vágnerová, 2002, s. 244-245)

Podle Pelikána (1995, s. 83) má škola významný vliv na sebepojetí žáka, na jeho sebereflexi, psychický stav a celkově i na jeho osobnost. Jak již bylo řečeno výše, škola tak představuje svou možností každodenního působení velmi významný zdroj resilience. Právě pozitivní vztah žáka k učiteli může zlepšit adaptaci jedince na náročné životní situace, se kterými se během svého života setkává.

2.6 Podpora resilience ve vývoji jedince

Studium vývoje resilience obrátilo v posledních několika letech svou pozornost na protektivní faktory a silné stránky jedince. Podpora duševního zdraví a vnitřní pohody spočívá v případě resilience v hledání způsobů, jak posílit protektivní faktory v jedinci a v jeho okolí a jak snížit působení faktorů rizikových.

Vrozená výbava jedince pro adaptaci na životní podmínky je nedostatečná a vývoj jedince tak ovlivňuje konstelace protektivních faktorů a rizik. Právě tato konstelace protektivních a rizikových faktorů se podílí na budoucí kvalitě života jedince. Závažnost a konstelace jednotlivých rizikových a protektivních faktorů se mění v čase v závislosti na fázi vývoje jedince i na životních událostech, které v té době jedinec prožívá. (Matějček, Dytrich, 1998)

2.6.1 Rizikové faktory

Šolcová (2009, s. 13) definuje rizikové faktory jako environmentální stresory, které, nejsou-li dostatečně kompenzovány protektivními faktory, zvyšují u dětí pravděpodobnost maladaptace⁷ (špatné adaptace) nebo negativních důsledků, a to v oblastech fyzického a mentálního zdraví, školního prospěchu a sociálního přizpůsobení. Rizikovými faktory nejčastěji rozumíme traumatické životní události, socioekonomické znevýhodnění, rodinný konflikt, dlouhodobé vystavení násilí (šikana, domácí týrání apod.) a vážné problémy

⁷ Porucha přizpůsobování se okolí a životním změnám. (Kohoutek, 2000). Stroufe (1997, in Kohoutek, 2000) nahlíží na maladaptaci jako na proces, který není definitivní. Považuje maladaptaci za komplexní výsledek řady rizikových a protektivních faktorů, se kterými se člověk za svůj život setkal.

rodičů, jako například závislost na návykových látkách, kriminální chování nebo duševní porucha.

Jenkinsová (2008, in Šolcová, 2009, s. 13-14) dělí rizikové faktory na proximální, tj. takové faktory, které přímo působí na jedince (např. konflikt mezi rodiči, přátelství s nevhodným spolužákem) a na distální, tj. na takové faktory, které jsou zprostředkované proximálními faktory (např. vyrůstání ve čtvrti s vysokou kriminalitou).

Wernerová (1996, in Šolcová, 2009, s. 28-29) uvádí jako vysoce rizikové faktory pro budoucí kvalitu života jedince chudobu, střední až těžké perinatální komplikace, vývojové zpoždění a psychopatologii u některého z rodičů. Jako další rizikové faktory a zdroje stresu u dětí a adolescentů popisuje „dlouhodobou absenci primární péče v prvním roce života, narození sourozence do dvou let věku dítěte, vážné a opakované dětské nemoci, chronickou chorobu rodiče, duševní chorobu rodiče, sourozence s handicapem, výukovými problémy či problémovým chováním, chronické rodinné neshody, absenci otce, ztrátu zaměstnání [...] rodičů, změnu bydliště či školy, nový sňatek matky [...], odchod nebo smrt staršího sourozence či kamaráda, umístění do pěstounské péče.“

Rizikové faktory ve škole

Vývoj a budoucí život dětí a adolescentů výrazně ovlivňuje školní prostředí. Proto je důležité zaměřit svou pozornost i na rizikové faktory týkající se školy. Podle Murraye (2003, [online]) mezi tyto faktory patří například odmítání vrstevníky, školní selhávání, slabá vazba na školu, nedostatek příležitostí pro zapojení se do školních aktivit pro zážitek úspěchu či nebezpečné prostředí školy.

Přístup orientovaný na rizika má svá omezení. Podle Bernarda (2009, in Šolcová, 2009, s. 14-16) vede takový přístup k nežádoucím důsledkům, jakými je např. přetrvávající nízká očekávání, stereotypizace a nálepkování. Učitelé a jiní edukační odborníci mají tendenci vidět děti a jejich rodiny skrze optiku rizika. Toto nahlížení na děti a jejich rodiny pak znemožňuje vidění jejich silných stránek. Proto je Bernard zastáncem teorie resilience, která je orientovaná pozitivně a jejíž koncept spočívá v tom, že dítě je schopné se „normálně“ vyvíjet i přes existenci rizikových faktorů. Přestože se tedy u jedince vyskytuje jeden nebo více rizikových faktorů, nemusí tato skutečnost znamenat, že daný jedinec nebude schopen obstojně čelit nepřízni. Šolcová (2009, s. 15) navíc upozorňuje na to, že jak rizikové, tak protektivní faktory jsou podmíněné. Například náležitost k etnické

menšinou je obecně považována za rizikový faktor, pokud je však přítomna hrdość na příslušnost k tomuto etniku, jde o faktor protektivní. Stejně tak se ukázalo, že některé vztahy platí jen do určité míry. Obecně platí, že nízký socioekonomický status je rizikovým (nebo spíše oslabujícím)⁸ faktorem a vysoký socioekonomický status faktorem protektivním. Vysoký socioekonomický status však může vést k honbě za kariérou, což vede k zanedbávání dítěte a původně protektivní faktor se tak stává faktorem oslabujícím.

2.6.2 Protektivní faktory

Protektivní faktory jsou charakteristiky, které v interakci s nepřízní redukují nebo úplně eliminují potenciałní negativní dopad rizikových faktorů. Tyto faktory napomáhají resilienci.

Sandberg a Rutter (2008, in Šolcová, 2009, s. 14) uvádí tři klíčové zdroje protektivních faktorů. Prvním zdrojem je interakce genetických faktorů s faktory prostředí. Druhým zdrojem může být cílené, kontrolované vystavení dítěte riziku. Podle autorů je vystavení dítěte riziku pro jeho vývoj příznivější než naprosté vyhýbání se rizikům, neboť dítě vychovávané prostě rizikům může později zažít šok při střetu s realitou a setkat se s nepřízní, které bez předchozích zkušeností nedokáže čelit. Za třetí, protektivním faktorem se může stát okolnost nebo stav, který je za běžných podmínek neutrální.

Protektivní faktory je možné dále dělit na kompenzační (compensatory), které dokážou neutralizovat vliv škodlivých faktorů (např. víra, vnitřní lokalizace kontroly). (Ungar, 2004, in Šolcová, 2009, s. 14) a na zvláňující faktory, které pomáhají posilovat resilienci. Jedná se o stresující situace (avšak na zvládnutelné úrovni), které, pokud jsou jedincem překonány, mají podobný vliv jako očkování. (Rutter, 1987, in Šolcová, s. 14-15)

Různí autoři uvádí různé protektivní faktory. Křivohlavý (2004, s. 169) uvádí protektivní faktory podle Mastena a Reeda (2002). Mezi protektivní faktory na úrovni dítěte patří: „dobré kognitivní schopnosti, dobré dovednosti pozornosti, klidný temperament v dětství, kladný subjektivní pohled na sebe sama a vnímaná osobní zdatnost (self-efficacy)⁹, víra a smysluplnost života, pozitivní pohled na život, dobrá schopnost řízení emocionálního

⁸ Osłabující či zcitlivující faktory (= vulnerability factors) činí jedince zranitelnějším, je-li vystaven rizikovým faktorům. Samy o sobě však nejsou rizikovými faktory. (Šolcová, 2009, s. 14)

⁹ Self-efficacy je koncept Bandury, který vyjadřuje míru schopnosti zvládnout problémy. Konkrétně se vztahuje k přesvědčení jedince, že může úspěšně realizovat takové chování, které je nutné k dosažení daného cíle. Jedná se spíše o přesvědčení, co člověk může, než o hodnocení vlastních atributů. Self-efficacy představuje jeden z faktorů resilience. (Novotný, 2015, s. 27)

vzrušení a citových impulzů, existence talentů, kterých si váží jak dané dítě, tak společnost, dobrý smysl pro humor a obecně příjemné vzezření a sociální přitažlivost“. Mezi protektivní faktory na úrovni rodiny pak řadí: „úzký vztah [...] dítěte k těm lidem, kteří se o něj starají, existence řádu a laskavé autority, vřelých sociálních vztahů a nadějného očekávání v rodině, pozitivní rodinné klima s nízkou hladinou nesrovnalostí mezi rodiči, dobře organizované domácí prostředí, pomaturitní vzdělání rodičů, rodiče, kteří mají dobrou míru výše uvedených protektivních faktorů, aktivní zájem rodičů o vzdělávání dítěte, dobrá socioekonomická úroveň rodiny.“.

Autoři Masten a Reed dále popisují protektivní faktory na úrovni širších sociálních vztahů a sociálního společenství, pro účely této práce však na tomto místě uvedu protektivní faktory na úrovni školy.

Protektivní faktory ve škole

Ve škole tráví děti velkou část dne, proto škola představuje svou možností každodenního působení velmi významný zdroj resilience. Díky dobře vedené výuce jsou děti vybaveny kognitivními a sociálními kompetencemi nezbytnými pro úspěšné zvládnání soukromého i profesního života v současném komplikovaném světě. Škola může dítěti poskytnout pocit autonomie, sebeúcty, odpovědnosti, stability, soudržnosti a sebekontroly. (Šolcová, 2009, s. 42)

Podle Murraye (2003, [online]) patří mezi protektivní faktory ve škole například přijetí a respekt vrstevnické skupiny, školní úspěch, bezpečné prostředí školy, pozitivní školní klima, dobrý vztah žák-učitel, pravidelná komunikace škola-domov, zaměření na budování vnitřní motivace a kontroly a prostor pro osobní rozvoj.

Mechanismy, jakými uplatňují protektivní faktory svůj vliv

Zjistit, jakými mechanismy uplatňují protektivní faktory svůj vliv ve vývoji dětí, má pro formování intervenčních opatření, která pomáhají znevýhodněným osobám k vyrovnání jejich handicapu, zásadní význam. Dosud se nepodařilo na tuto otázku nalézt uspokojivou odpověď. Rutter (1987, in Šolcová, 2009, s. 26) uvažuje o třech možných cestách. Za první, protektivní faktor může omezit účinek rizikového faktoru tím, že posílí vnitřní psychologické charakteristiky jedince (např. sebevědomí dítěte) nebo podpoří jeho kognitivní hodnocení pro něj stresující události. Za druhé, protektivní faktor může jedince

vybavit schopností vyrovnat se s rizikovým faktorem. A za třetí, protektivní faktor může zabránit dítěti vystavení se rizikovému faktoru. V tomto případě však nelze hovořit o pravém protektivním účinku, spíše se jedná o vyhnutí se riziku.

2.7 Posilování resilience v dětství a dospívání

Ačkoliv má resilience vrozený základ, na jejím rozvoji se zejména v dětství a v dospívání významně podílí faktory sociálního prostředí. Především v tomto období existuje možnost intencionálního ovlivnění resilience sociálním prostředím. Intervence je v tomto směru žádoucí a přínosná, a to jednak v zájmu zlepšení schopností zvládat školní zátěž, ale též jako vytvoření dostatečné úrovně resilience pro zvládání zátěže v budoucím životě. (Urbanovská, 2010, s. 92).

Podle Winfieldové (1994, in Šolcová, 2009, s. 48-49) je proces posilování resilience dlouhodobý a neustále se vyvíjí. V tomto procesu jsou zdůrazňovány nejsilnější stránky jedince, nikoli jeho nejslabší. V rámci tohoto procesu je zapotřebí měnit systémy, struktury, postoje, přesvědčení a přístupy ve školství a v celé společnosti tak, aby umožnily dětem a dospívajícím uspět. Jako vhodné schéma pro program zaměřený na podporu resilience uvádí Winfieldová (tamtéž) rozpracování čtyř protektivních procesů, na které upozornil Rutter (1987, podle Winfieldové, 1994, in Šolcová, 2009). Prvním z těchto procesů je snaha o zmírnění negativních dopadů tím, že se změní vystavení dítěte riziku. Extrémní formou této změny může být například odejmutí dítěte z rodiny. Druhým procesem je snaha o zmírnění negativní řetězové reakce, která následuje po vystavení jedince riziku. Některé nežádoucí jevy, jako například záškoláctví, vandalismus aj., vedou k tomu, že se jedinec dostane do tíživé situace, ze které se sám nedokáže vymanit, a je potřeba, aby mu byla společnost schopna za použití vypracovaných programů pomoci. Za třetí, je nutné vybudovat sebevědomí a sebeuplatnění jedince. Ve školním prostředí je toho možné dosáhnout zadáváním drobných úkolů danému jedinci, v mimoškolním prostředí je přirozeným zdrojem sebevědomí účast v kroužcích. Posledním z těchto čtyř protektivních procesů je otevření prostoru pro příležitost. Jinými slovy, je důležité, aby měli žáci možnost podílet se na školních i mimoškolních aktivitách.

Na základě výsledků výzkumů jsou tvořeny programy, které mají pomoci v podpoře a vývoji resilience u dětí a dospívajících. Jsou určeny rodičům, učitelům a všem osobám, které chtějí vhodně působit na vývoj dětí a dospívajících. Hendersonová (2007, in Šolcová,

2009, s. 49-50) rozpracovala program k posílení resilience. Zaměřila se na to, co je podstatné u dospělé zainteresované osoby, která chce podpořit resilienci žáka staršího školního věku. Zainteresovaná dospělá osoba by vždy měla klást důraz na to, v čem je daný jedinec dobrý a ne na to, v čem příliš nevykává. Současně autorka apeluje na to, aby se osoby, které mohou mít na pozitivní vývoj žáka vliv, nevzdávaly.

Zvláštnosti psychiky dospívajícího lze chápat jako úsilí o přizpůsobení se biologickým, psychickým a sociálním podmínkám. Toto období je pro dospívající velice náročné. Mnohé negativní vnější projevy dospívajících jsou jen projevem jejich nejistoty v otázce identity a současně jistou obranou proti úzkosti. Cílem jejich konfliktního chování zpravidla bývá snaha získat odezvu okolí a ubezpečit se o vlastní hodnotě. K této skutečnosti by měli přihlížet dospělí jedinci, kteří dohlíží na výchovu dospívajících. Jejich úkolem je na jedné straně vést jedince k optimálnímu zařazení do společnosti, na druhé straně však musí dospívajícím ponechat prostor pro rozvoj všech jeho osobních předpokladů.

3. Zátěž a stres

Období dospívání je plné zátěžových situací, se kterými se jedinci musí vyrovnat. Někteří jedinci se s nimi potýkají lépe, jiným to činí značné potíže. To, jak dokáže jedinec v zátěžové situaci obstát, ovlivňuje mj. resilience. Jak již bylo řečeno v předchozích kapitolách, resiliencí rozumíme schopnost jedince zvládat psychickou zátěž. V následující kapitole se tedy zaměříme na vymezení pojmu psychická zátěž a na to, jaké může způsobit následky. Pozornost poté bude věnována strategiím zvládání stresu, konkrétně se zaměříme na specifika zvládání stresu u adolescentů.

Mezi odborníky nepanuje konsensus ohledně vymezení vztahu mezi pojmy psychická zátěž a stres. Podle Paulíka (2010, s. 41) lze však obecně chápat stres jako „specifický případ obecněji pojaté zátěže.“. Jde tedy o takový stav, ve kterém již míra zátěže přesahuje únosnou míru z hlediska adaptačních možností organismu. Slovo stres proniklo do češtiny z anglického „stress“, které vzniklo z latinského slovesa „stringo, stringere, strinxi, strictum“, co v překladu do češtiny znamená „utahovati, stahovati“. (Křivohlavý, 1994, s. 7) Existuje velké množství definic stresu, pro účely naší práce se nejvíce hodí definice Selyea (in Křivohlavý, 1994, s. 10), podle nějž je „Stres výsledkem interakce (vzájemné

činnosti) mezi určitou silou působící na člověka a schopností organismu odolat tomuto tlaku.“.

Apply a Trumbull (in Křivohlavý, 1994, s. 11) se pokusili o vyjádření několika nejdůležitějších znaků stresu. Stres může být vyvolán nejrůznějšími vlivy, faktory apod. Některé z nich mají vliv na všechny lidi, jiné působí jen na určité osoby. Různé osoby pak dále reagují na tentýž faktor vyvolávající stres odlišně. Někteří jedinci podléhají stresu snadno, rychle a téměř vždy, někteří jsou pak vůči stresu více či méně odolnější.

V souvislosti s pojmem stres používáme termíny eustres a distres. Eustres značí kladně působící stres. Rozumíme jím ono rozechvění spojené s očekáváním kladně emocionálně zbarvené události. Pociťujeme ho například v situacích, kdy nám rozrušením a velikou radostí buší srdce. Tento stres je našemu tělu prospěšný. Naproti tomu distres, neboli negativně působící stres, je používán pro nepříznivé stresové situace. Řekneme-li v běžné mluvě, že jsme ve stresu, obvykle tím míníme právě distres. Tento druh stresu našemu organismu škodí. (Křivohlavý, 1994, s. 12)

3.1 Stresory

Pojmem stresor rozumíme jakoukoli okolnost, podmínku nebo podnět spouštějící u jedince stres, pocit nejistoty nebo ohrožení. Obecně sem lze řadit takové situace, jaké jsou vnímané jako situace ohrožující fyzické nebo psychického blaha. (Atkinson, 1995 in Urbanovská, 2010, s. 9) V odborných textech se setkáme s rozmanitým členěním stresorů podle nejrůznějších kritérií. Urbanovská (2010, s. 13) zmiňuje následující členění: „Podle charakteru stresoru a subjektivního chápání jeho významu se rozlišuje poškození, ztráta (tělesná, materiální, blízkého člověka, ohrožení (možnost ztráty nebo poškození) a výzva (možnost úspěchu [...]). Na základě obsahu se zase hovoří o výkonových (školní, pracovní, profesní, sportovní) a interpersonálních (vztahy mezi lidmi, vztah k rodičům, učitelům, přátelům apod.) stresorech. Velmi často se setkáváme s dělením podle intenzity, a to na živelné katastrofy, osobní tragédie a běžné každodenní starosti, události.“.

3.1.1 Stresory ve školním prostředí

Vzhledem k povaze této práce se zaměřím na tzv. stresory výkonové, konkrétně tedy na stresory školní. Při slově škola si mnozí vybavují nepříjemné pocity, vzpomínají na konflikty s učiteli, se spolužáky, na strach před testem a na sevřené hrdlo, kdykoli byli

zkoušení před tabulí. Škola je prostředím, které na jedné straně poskytuje celou řadu možností pro rozvoj jedince, na straně druhé je však naplněno situacemi, které lze označit za významné stresory v životě dítěte, dospívajícího, či v případě pedagogů i dospělého člověka.

Kategorizace školních stresorů

V odborné literatuře se setkáváme s velkým množstvím různých klasifikací a kategorizací školních stresorů. Podle Medved'ové (2001) se za zdroje školního stresu označují především hodnocení a školní klasifikace, organizace práce, osobnost učitele, vzájemné interpersonální vztahy, klima školní třídy a nároky rodičů na výkon a prospěch žáka. Ve výzkumných studiích se můžeme setkat s klasifikacemi, které vznikly na základě empirického výzkumu zacíleného na výskyt a preferenci stresorů u žáků, jako např. členění Binarové a kol. (2005 in Urbanovská, 2010, s. 20-21), které obsahuje pět základních kategorií stresogenních situací týkajících se „vztahu učitel-žák, procesu a výsledku školní klasifikace, podmínek učení a podávání výkonu, vzájemných vztahů mezi spolužáky a jiných školních situací a fyzikálních podmínek“. Podle výzkumu Staňkové (2013, [online]) patří mezi nejčastější stresory ve škole situace související podmínkami učebního procesu. Za nejvíce stresující označili žáci 2. stupně základních škol situaci, kdy jdou jejich rodiče na třídní schůzky. Na druhém místě se pak objevila situace, kdy učitel hledá v seznamu, koho vyvolá a na třetím místě situace, kdy je ve třídě nadměrný hluk.

To, že je škola významným stresorem, dosvědčuje výzkum Fickové (1994 in Urbanovská, 2010, s. 22). Ta ve svém výzkumu, v němž na otázky odpovídali žáci ve věku 9-11 let, zjišťovala hlavní typy situací vnímaných žáky jako problémové. Získaný přehled kategorií uvádíme v pořadí podle jejich četnosti výskytu: „škola (špatné známky, hodnocení); vztah ke spolužákovi [...]; nesplněná přání (odmítnutí rodičů koupit dítěti žádanou věc); vztah dítě-učitel; vztah dítě-rodič; vztah k sourozenci; nehoda, ztráta; rodinné problémy; vztahy mezi rodiči“. Z tohoto empirického šetření tedy vyplývá, že největšími stresory jsou pro žáky situace související se školním prostředím.

Většina dětí alespoň někdy prožívá strach ze školy. Pokud se však strach vyskytuje jen za určitých okolností, obvykle ve vztahu k nějaké nepříjemné události (například v souvislosti s budoucím zkoušením, se špatnou známkou apod.), nejedná se o patologickou reakci, která by mohla nějak předznamenat poruchu dalšího vývoje

osobnosti. Naopak negativně budoucí vývoj dítěte ovlivňuje pravá školní fobie, která představuje nepřekonatelný strach dětí z učitele, kolektivu spolužáků nebo školy obecně. Většinou vzniká tehdy, když dítě prožije (jednorázově nebo opakovaně) ve škole něco ošklivého či traumatizujícího. (Vymětal, 2004, s. 48)

V otázce školních stresorů se setkáváme s celou škálou možných klasifikací stresových situací. Obecně lze však říci, že škola je významným stresorem a že svým působením ovlivňuje rozvoj daného jedince. Strach ze školy však nemusí mít jen negativní charakter. Pokud nejde o nadměrně intenzivní a dlouhodobý pocit, může strach stimulovat žákovu snahu a může mu pomoci překonat problémy a dosáhnout požadovaného cíle. Strach totiž může být aktivátorem učení, jelikož žáka motivuje k učení, aby se vyhnul špatné známce, ze které má strach.

Učitelé by si měli uvědomit, že školní děti, především pak žáci staršího školního věku, často nedávají najevo svůj strach. Strach je totiž vzhledem k normám třídy společensky nežádoucí, kdyby některý z žáků dal najevo svůj strach ze školy, mohl by se stát terčem posměchu ze strany svých spolužáků. Učitelé mají leckdy sklon generalizovat a často se domnívají, že úspěšné děti nemají ze školy strach. Žáci jsou tak mnohdy ve stresu, aniž by o tom měli učitelé zdání. (Vágnerová, 2001)

3.1.2 Důsledky školní zátěže na psychiku, zdraví a chování dětí

Organismus dětí a dospívajících se od organismu dospělých jedinců v mnoha ohledech liší. Jinak tedy reaguje na stresové podněty. Psychické změny způsobené reakcí na školní zátěž nastupují v dětském organismu mnohem snadněji a rychleji. To se týká převážně emocionálních reakcí obranné nebo útočné povahy, jako je například strach nebo vztek. Tyto emocionální reakce bývají velice intenzivní. Podle Markhamové (1996, s. 11-26) patří mezi nejčastější příznaky stresu u dětí: změny v chování (plačtivost, agresivita, problémy se spánkem, nechutenství nebo naopak přejídání se apod.), obavy a fobie (strach jít spát, strach ze samoty, strach z lékaře apod.), lhaní a krádeže.

Mezi nejvýznamnější dlouhodobé důsledky školní zátěže se řadí chronická únava či neurotické a psychosomatické obtíže dětí. Chronická únava bývá označována jako přepracování nebo přetrénování (Paulík, 2010, s. 71). Chronicky unavené děti vykazují dlouhodobě sníženou školní výkonnost, která neodpovídá jejich skutečnému potenciálu. Příznaky chronické únavy u dětí mají rozmanitou podobu a bývají obtížně zjistitelné. Patří

k nim nezájem o školní práci, pomalé psychické a učební tempo, snížená koncentrace, zlostná nálada či apatie, zvýšená dráždivost a náladovost, změna chuti k jídlu, změny ve spánku apod. Chronická únava u dětí může zapříčinit celou řadu neurotických a psychosomatických obtíží. Neurotické děti mají problém se spánkem a s příjmem potravy, projevuje se u nich neurotické chování, jako například okusování nehtů či vytrhávání vlasů, mohou se u nich objevit poruchy řeči, jako například koktavost či mutismus, v závažnějších případech se mohou vyskytnout poruchy mikce a defekace atd. Co se týká psychosomatických obtíží, nejčastěji se u dětí, které pocítují zvýšenou zátěž, vyskytují bolesti břicha či hlavy, nevolnost, změny peristaltiky střev apod. (Mlčák, 1999, s. 26)

3.2 Zvládání stresu

V předchozích kapitolách bylo řečeno, že stres je běžnou součástí našeho každodenního života. Negativně ovlivňuje psychiku a zdraví jedinců. Stresory, tedy okolnosti spouštějící stres, jsou nejrůznější povahy. Jedním z nejvýznamnějších stresorů, který působí především na děti a dospívající, je školní prostředí. Stresovým situacím se ve svých životech nevyhneme, co je ale možné, je uvědomit si, že se potýkáme se stresem a osvojit si techniky vedoucí k jeho zvládnutí. V této kapitole se tedy budeme zabývat problematikou zvládání stresu.

3.2.1 Coping

Problematika zvládání stresu je v odborné literatuře označována pojmem „coping“. Podle některých psychologů (např. Paulík, 2010, Křivohlavý, 1994) pochází pojem „coping“ z řeckého slova „colaphos“, což v zápasnické terminologii znamená přímý úder na ucho. Podle některých (např. Urbanovská, 2010) pak tento pojem pochází z anglického „cope“ – tedy překlenout, vypořádat se, zdolat, a představuje tak schopnost poradit si s velmi těžkou situací. V odborných kruzích panuje relativní shoda v tom, co coping znamená. Např. Folkman a kol. (1986, in Paulík, 2010, s. 79-80) popisují coping jako „behaviorální, kognitivní nebo sociální odpovědi související s úsilím osoby eliminovat, zvládat či tolerovat vnitřní nebo vnější tlaky a tenze pocházející z interakce osobnosti a prostředí.“. Podle Čápa a Mareše (2001, in Urbanovská, 2010, s. 54) znamená coping „vědomé adaptování na stresor“. Lazarus (1966, in Křivohlavý, 2001) zdůrazňuje skutečnost, že coping je dynamický proces, v jehož rámci dochází k vzájemné interakci mezi stresovou

situací a člověkem. Dále podotýká, že se nejedná o automatickou reakci, ale že je zapotřebí vědomé úsilí jednatelce.

3.2.2 Zvládací styly a strategie

Podle mnohých psychologů (např. Mareš, 2001, Urbanovská, 2010) je důležité rozlišovat mezi pojmy zvládací styl a strategie zvládání (stresu). Zvládací styl je z větší části vrozený a jeho psychologický základ tvoří osobnostní dispozice a rysy. Taylor (1995, in Urbanovská, 2010, s. 59) hovoří o zvládacím stylu jako o „obecné tendenci jednat se stresující situaci zcela určitým způsobem“. Naproti tomu strategie zvládání jsou jak vrozené, tak získané a jejich základ tvoří aktuální uvažování, jednání, myšlení a v neposlední řadě hodnocení. Strategie jsou proměnlivé, chování je na rozdíl od stylu vázáno na kontext a situaci, tudíž lze říci, že jednání v konkrétní situaci je specifické a jedinečné.

Strategie zvládání stresu, resp. copingové strategie, jsou způsoby, za pomoci kterých se jedinec pokouší vyrovnat se stresem. Janke a Erdmannová (2003, in Urbanovská, 2010, s. 58) rozumí těmito strategiemi psychické pochody, kterých jedinec využívá, aby dosáhl zmírnění nebo ukončení stresu.

V současnosti existují různé přístupy klasifikace způsobů zpracování stresu. Pro účely této práce postačí zmínit pouze jednu z nejčastěji uváděných klasifikací, jejímiž autory jsou Lazarus a Folkmanová (1984, in Paulík, 2010, s. 80). Lazarus a Folkmanová rozlišují dva základní typy copingových strategií dle způsobu svého působení. Prvním z nich je coping zaměřený na problém (problem-focused coping) a druhým coping zaměřený na emoce (emotion-focused coping). Jednotlivé typy se prosazují podle zhodnocení dané situace, jinými slovy řečeno, pokud subjekt vyhodnotí, že lze něco uskutečnit, rozhodne se pro copingovou strategii zaměřenou na problém. Jeho podstata spočívá v přímé akci, ve snaze využít potřebné informace a ty nadále použít při změnách vlastního chování či při vyhledávání pomoci od jiných osob. Pokud však daný jedinec vyhodnotí, že nelze nic podniknout, převládne strategie emotivní. Ta spočívá ve snaze o snižování a regulaci emočního doprovodu stresových situací, které přináší riziko škod. Jedinec se tak obvykle vyhýbá myšlenkám na ohrožení, pozměňuje názor na to, co se děje a událostem dává jiný význam, než ve skutečnosti mají. (Paulík, 2010, s. 80) Dále tyto autoři zmiňují následující strategie zvládání stresu: konfrontační hledání řešení problému, hledání sociální opory,

plánované hledání řešení problému, sebeovládání, distancování se od dění, přijetí osobní zodpovědnosti za řešení situace a snaha vyhnout se stresové situaci. (Křivohlavý, 2001, s. 86) Vedle těchto typů copingových strategií hovoří někteří autoři (např. Endler, Parker, 1999, in Kebza, 2005, s. 119) o strategii zaměřené na vyhýbavé zvládání (avoidance-oriented coping). Vyhýbavé zvládání obsahuje činnosti zaměřené na vyhnutí se stresovým situacím cestou odvrácení pozornosti či rozptýlení.

Strategie zvládání stresu ve školním prostředí

Pro období dospívání je proces zvládání stresu nadmíru významný. Děti a dospívající neměli ve svém dosavadním životě možnost setkat se s mnoha typy stresových situací, celé řadě stresorů bývají ve školním prostředí vystaveni poprvé. Je tedy možné, že nemají prozatím osvojené potřebné strategie k efektivnímu zvládání stresových situací a těžkostí s nimi spojenými. Kvůli nedostatku zkušeností pak nejsou děti a dospívající schopni posoudit vhodnost určité strategie, často nedokážou přesně zhodnotit vlastní potenciál a rozhodují se převážně na základě vlastní intuice. (Patterson, McCubin, 1987, cit. podle Seiffge-Krenke, 2000, in Urbanovská, 2010, s. 70) Strategie zvládání stresu u dětí jsou ovlivněny převážně jejich temperamentem, úrovní sebehodnocení, typem místa kontroly¹⁰, úrovní osobní autonomie a sociální podpory. Volba strategie zvládání bývá u dospívajících podmíněna jak řadou osobnostních faktorů, tak typem zátěžové situace. (Mlčák, 1999, s. 41)

Podle Seiffge-Krenke (2000, in Urbanovská, 2010, s. 70) rozhodují zvládací styly osvojené v období rané dospělosti o tom, jak budou jedinci zvládat stresové situace ve svém dalším životě. Velká část jedinců je již v období pubescence schopna bez větších problémů zvládat běžné stresory. Výzkumy Medved'ové (2001, in Urbanovská, 2010, s. 71) a Koubekové (2002, tamtéž) prováděné na Slovensku potvrzují, že s věkem v období dospívání postupně „narůstá využívání aktivních strategií zvládání (řešení problému a vyhledávání sociální opory), ale na druhé straně nikterak neklesá míra používání pasivních copingových strategií jako rozptylující aktivity a únik.“. Používání aktivních strategií se však nepotvrdilo ve výzkumu Blatného, Kohoutka a Janušové (2002, in Urbanovská, 2010, s. 71). Podle nich je u dospívajících nejčastější strategií zvládání stresu únik do fantazie. Tato skutečnost však není zcela ve shodě s výsledky ostatních výzkumů, nebylo by tedy vhodné tento závěr dle Urbanovské (2010, s. 71) zobecňovat.

¹⁰ Viz podkapitola 1. 3. 1 Locus of control.

Podle výzkumu Macka a Hanžlové (2008, tamtéž) je nejčastějším způsobem zvládnání stresu v dospívání přemýšlení o problému a zvažování různých možností. Jako další možnosti volí dospívající rozbor situace s pomocí přátel, diskusi s rodiči, jinými dospělými nebo s někým, koho se problém týká.

Na základě výsledků mnohých výzkumů lze říci, že existuje i jistý rozdíl ve strategiích zvládnání mezi chlapci a děvčaty. Zatímco chlapci se v porovnání s dívkami vypořádávají lépe s negativními emocemi a vykazují vyšší úroveň strategií přímého řešení problému, dívky problémy zpravidla popírají, nedávají na sobě nic znát. Dívky také častěji než chlapci vyhledávají sociální oporu a o problému komunikují. (Medvěďová, 2000, 2004, Macek, Hanžlová, 2008, in Urbanovká, 2010. s. 71)

Jak již bylo řečeno v předchozích kapitolách, období dospívání, zvláště pak období pubescence, je charakterizováno jako doba emoční lability, která je způsobena vnitřními změnami v organismu jedince. V životě pubescenta dochází k celé řadě změn, které způsobují, že se z něj stává přecitlivělý a výbušný jedinec. S dospíváním navíc přibývá obtíží, které zapříčiňují zhoršení vztahu žáka ke škole a celkové zhoršení školních výsledků. Škola se pro dospívající stává více stresující, žáci nabývají pocitu, že jim rodiče ani učitelé nerozumí a že celý svět je proti nim.

Často si dospělí neuvědomují, v jak náročné situaci se dospívající nachází a jak stresující pro ně toto období může být. Proto je důležité, aby se ve školách věnovala větší pozornost psychickému stavu žáků a aby jejich problémy nebyly automaticky považovány za malicherné. Ačkoliv se učitelé mohou pokusit co nejvíce eliminovat stresové situace, ke kterým může ve školním prostředí docházet, nikdy se jim nepodaří vyvarovat se všem stresovým situacím. Stres je navíc běžnou součástí našeho každodenního života, je tedy důležité, aby se žáci naučili, jak se vyrovnat se zátěžovými situacemi a jak zvládnout stres. Ke zlepšení schopnosti zvládat stresové situace mohou učitelé přispět tím, že zjistí, zda žáci používají adekvátní strategie zvládnání, popřípadě mohou jejich rejstřík rozšířit nácvikem nových strategií.

Nácviku zvládnání stresových situací je věnována pozornost i v Rámcovém vzdělávacím programu¹¹ (dále jen RVP), z nějž musí školy vycházet při tvorbě školního vzdělávacího programu. V průřezovém tématu Osobnostní a sociální výchova, konkrétně v tematickém okruhu Osobnostní rozvoj, je vymezen prostor tématu psychohygieny. Zde je stanoveno, že žák by měl v rámci výuky rozvíjet své „dovednosti pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému; sociální dovednosti pro předcházení stresům v mezilidských vztazích; [...]dovednosti zvládnání stresových situací (rozumové zpracování problému, uvolnění/relaxace, efektivní komunikace atd.)“. (RVP, 2017, s. 128 [online]) Přestože je tedy nácvik zvládnání stresových situací v rámci výuky povinný, je mu stále ve školách i v psychologickém výzkumu věnována malá pozornost. O tom, jak je tento nácvik důležitý, se začíná hovořit zpravidla až v případech, kdy jedince neunesou tíhu školního neúspěchu a odhodlá se k zoufalému činu (např. útěk z domova, pokus o sebevraždu). (Mareš, 2002, s. 562)

Cílem nácviku strategií je naučit žáky většímu množství zvládacích strategií, správnému posouzení kontextu, případně odnaučit žáky všeobecně nevhodným či situačně znevýhodněným strategiím. Zároveň by si učitelé měli uvědomit, že věkově přiměřená zátěž s osvojenou vhodnou strategií zvládnání může působit na žáka pozitivně, podporovat jeho osobnostní rozvoj a může se tak stát impulzem ke změně či šanci něco dokázat. (Macková, 2009, s. 44 [online])

¹¹ Rámcový vzdělávací program definuje ve školství v České republice nejvyšší úroveň vzdělávání spolu s projektem *Národní program pro rozvoj vzdělávání* (tzv. Bílá kniha). (RVP, 2017 [online])

II. Výzkumná část

V teoretické části diplomové práce byla popsána problematika resilience, přičemž důraz byl kladen na nejvýznamnější koncepce resilience a na resilienci dětí a dospívajících. V této souvislosti byla zmíněna vývojová specifika žáků staršího školního věku. Opomenuto nebylo téma stresu a zátěžových situací, přičemž nejvíce pozornosti bylo věnováno školním stresorům. Výzkumná část práce bude navazovat na část teoretickou. Za pomoci kombinace kvalitativní a kvantitativní metody se pokusím odhalit, jakým způsobem ovlivňuje resilience žáka jeho úspěšnost ve škole, co žáky nejvíce stresuje, a jak na problematiku resilience nahlíží učitelé. V návaznosti na skutečnost, že rozvoj dovedností zvládnání stresových situací je i povinnou složkou výuky dle RVP mě bude zajímat, zda a jakým způsobem učitelé pracují s žáky, kteří snadněji podléhají stresu.

4. Cíle výzkumu

Cíl 1: Popsat, jakým způsobem ovlivňuje resilience žáka jeho úspěšnost ve škole.

Cíl 2: Určit, jaké události jsou pro žáky nejvíce stresující a jak významným stresem je v životě žáka škola.

Cíl 3: Zjistit, jakou pozornost věnují učitelé psychickému stavu žáka.

Cíl 4: Stanovit, jakým způsobem lze pracovat s žáky, kteří snadněji podléhají stresu a jak lze podle učitelů zlepšit resilienci žáků.

5. Metoda výzkumu

Výzkum byl proveden za použití kombinace kvalitativní i kvantitativní metody. Pro splnění výtčených cílů výzkumu jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru, neboli též rozhovoru podle návodu, a dotazníkového šetření. Podle Skutila (2011) je polostrukturovaný rozhovor kompromisem mezi rozhovorem nestrukturovaným a strukturovaným. Tazatel má předem připravený návod, tedy seznam témat a otázek, nemusí ho ale přesně dodržovat. Tato metoda je často využívána, protože umožňuje

tazateli měnit pořadí otázek, formulovat je tak, jak se hodí pro danou situaci, případně přidávat další otázky.

Rozhovory jsem vedla jak s žáky, tak s učiteli. Rozhovory s žáky byly pokaždé vedeny v soukromí v budově školy. Jeden rozhovor s učitelem byl veden v soukromí přímo v jeho kabinetu, další dva byly z časových důvodů na straně respondentů vedeny online přes videohovor. Místa, kde se budou rozhovory konat, si vybírali sami respondenti. Všem respondentům byla nabídnuta i možnost rozhovoru přes videohovor, tuto možnost si zvolily pouze dvě vyučující. Rozhovory trvaly 15-45 minut, dle časových možností respondentů.

Co se týká dodržování etických zásad, všem zkoumaným osobám byla zaručena anonymita. Výzkum jsem prováděla na školách, které na začátku školního roku 2016/2017 obdržely informovaný souhlas rodičů o možnosti spolupráce jejich dětí na výzkumných pracích. Rozhovory byly se souhlasem zkoumaných osob nahrávány, abych předešla případné desinterpretaci v jejich pozdějším zpracování. Žákům i učitelům byl před samotným výzkumem vysvětlen účel tohoto výzkumu a bylo jim sděleno téma diplomové práce, které bylo ve stručnosti vysvětleno. Respondenti byli upozorněni na to, že pokud jim bude jakákoli otázka nepříjemná, nemusí na ni odpovídat, případně mohou kdykoli rozhovor ukončit.

Metoda rozhovoru má své výhody i nevýhody. Podle Skutila (2011) je velkou výhodou této metody, že umožňuje výzkumníkovi přímý kontakt se zkoumanou osobou a umožňuje volnost, pružnost a přizpůsobivost v kladení otázek, přičemž výzkumník má možnost dovysvětlit zkoumané osobě případné nejasnosti, což funguje i recipročně. Pomocí rozhovoru navíc může výzkumník získat osobní či důvěrné informace o zkoumané osobě. V neposlední řadě lze za pomoci této metody sledovat spontánní verbální i neverbální reakce zkoumané osoby. Nevýhodou této metody je pak bezesporu skutečnost, že se jedná o časově náročnou metodu, která umožní zkoumat pouze malé množství respondentů. Navíc kvalita získaných informací závisí na kvalitě interakce mezi výzkumníkem a respondentem, přičemž výzkumník může svým osobním zaujetím ovlivnit odpovědi respondenta. Výsledky této metody se také obtížněji vyhodnocují.

Abych vyvážila negativa plynoucí z použití této metody, rozhodla jsem se před samotnými rozhovory provést dotazníkové šetření, které současně posloužilo jako orientační sonda, resp. vhled do problematiky resilience žáků 2. stupně. Odpovědi získané na základě tohoto

dotazníkového šetření mi pomohly k formulaci témat, jichž jsem se poté dotýkala při rozhovorech. Dotazník se skládal ze 7 otevřených otázek, 1 otázky polouzavřené a 1 otázky uzavřené (viz příloha č. 1). Přestože se otevřené otázky obtížněji vyhodnocují, umožní nám získat daleko širší repertoár odpovědí než otázky uzavřené. Uzavřené otázky lze použít v případě, kdy existuje jen omezený počet možných odpovědí na danou otázku, což v případě problematiky resilience neplatí.

6. Dotazníkové šetření

6.1 Výzkumný vzorek a sběr dat

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 70¹² žáků 7. a 8. třídy základní školy a příslušných ročníků víceletého gymnázia ve věku 13-15 let. Genderové rozdělení bylo následující: 39 dívek a 31 chlapců. Výzkum byl prováděn ve dvou třídách Základní školy a Mateřské školy Tábor, Helsinská 2732, konkrétně v 7. a 8. ročníku, a v jedné třídě Gymnázia Pierra de Coubertina v Táboře, konkrétně ve třetím ročníku osmiletého gymnázia. Školy byly vybrány náhodně. Výzkumný vzorek byl vybrán za použití náhodného skupinového výběru. Výzkum probíhal v červnu 2017. Dotazníky jsem distribuovala osobně, vždy po domluvě s ředitelem/ředitelkou dané školy. Žáci měli na vyplnění dotazníků 20-25 minut. Návratnost dotazníků byla stoprocentní¹³. Odpovědi žáků jsou vyznačené kurzívou.

6.2 Analýza a interpretace dat

Jedním z cílů této orientační sondy bylo zjistit, jaké události jsou pro žáky nejvíce stresující a jak významným stresorem je v životě žáka škola. Tento cíl sledovaly otázky č. 3 a 4 v dotazníku (viz příloha č. 1). Žáci měli nejprve napsat 5 věcí (jevů, událostí), které je v jejich životě nejvíce stresují, poté je měli seřadit podle pořadí (1. nejvíce mě stresuje, 5. nejméně mě stresuje).

¹² Je nutné podotknout, že soubor o počtu 70 respondentů není natolik velký, abychom ho mohli považovat za reprezentativní. Mým cílem však nebylo zobecnit výsledky výzkumu na celou populaci, nýbrž použít výsledky tohoto výzkumu jako vhled do problematiky resilience na konkrétních školách. Výsledky tohoto výzkumu též sloužily jako opora pro tvorbu otázek k rozhovoru s žáky a učiteli, kterému je věnována pozornost v další kapitole.

¹³ Stoprocentní návratnost dotazníků není běžná, vzhledem k prostředí školy, ve kterém byl výzkum prováděn, je však tato návratnost pochopitelná.

Na otázku „Jakých pět věcí Tě nejvíce stresuje ve škole? Seřad' těchto pět věcí podle pořadí od 1. (nejvíce mě stresuje) do 5. místa.“, odpovídali žáci nejčastěji *škola*, *rodina*, *kamarádi*, *sportovní aktivity*, *učitelé*, *soutěže*¹⁴ a *vystupování před lidmi*. Další nejčastější odpovědi jsou uvedené v tabulce č. 1. Z kategorie *jiné* uvedu odpovědi, které se vyskytovaly alespoň třikrát: *partnerské vztahy*, *kroužek/koníček*; *vlastní chyba*; *strach, že někoho zklamou*; *události ve světě*, *vybitý/ztracený/zapomenutý mobilní telefon*, *stěhování*. 2 žáci odpověď na tuto otázku vynechali, 2 napsali, že se nikdy nestresují a 14 žáků neuvedlo všech 5 věcí. V tabulce č. 1 jsou podrobně rozepsané počty jednotlivých odpovědí.

Tabulka č. 1

	Škola	Rodina	Jiné	Kamarádi	Sportovní aktivity ¹⁵	Učitelé	Vystupování před lidmi	Soutěže	Názor druhých	Vzhled	Zdraví ¹⁶	Čas ¹⁷
1. místo	48	6	3	2	2	1	0	0	1	0	3	0
2. místo	7	18	4	6	9	2	1	8	1	5	3	2
3. místo	5	10	12	9	4	7	7	4	1	0	2	3
4. místo	4	7	8	18	1	2	6	3	2	0	0	2
5. místo	2	7	13	4	6	7	3	0	5	4	0	1
Celkem	62	48	40	39	22	19	17	15	10	9	8	8

Z odpovědí žáků uvedených v této tabulce jasně vyplývá, že *škola* je v životě žáků opravdu významným stresorem. Zanedbatelné není ani množství odpovědí *kamarádi*, *sportovní aktivity*, *učitelé*, *vystupování před lidmi* a *soutěže*, které se školou (ať už přímo či nepřímo) souvisí. Odpověď *učitelé* jsem se rozhodla nezařazovat do kategorie *škola*, jelikož jednotliví žáci ve svých odpovědích uváděli, že je stresuje jak škola, tak učitelé. Žáci tedy mezi těmito pojmy vnímali rozdíl.

48 z 66 žáků, kteří odpověděli na výše zmíněnou otázku, uvedlo, že je stresuje *rodina*. Přestože rodinu žáci neuváděli tak často na prvním místě jako školu, na druhém místě ji

¹⁴ Jiné než sportovní.

¹⁵ Do této kategorie jsem zařadila odpovědi žáků, jako například *tréninky*, *zápasy*, *zápasy*, *předmět tělesné výchovy* apod. Jeden žák uvedl, že jej stresuje, když se dívá na fotbalový zápas a mužstvo, kterému fandí, prohrává.

¹⁶ Žáci uváděli, že mají obavy jak o své zdraví, tak o zdraví svých blízkých, popřípadě že je stresují návštěvy v nemocnicích apod.

¹⁷ Pod kategorií *čas* se skrývají odpovědi jako např. „*Strach, že přijdu pozdě.*“, „*Nedostatek času na záliby.*“, „*Strach, že nebudu mít dostatek času na přípravu na test.*“

uvedlo hned 18 žáků. Nejčastěji žáci popisovali, že je stresuje jejich vztah s rodiči, popř. s jedním rodičem či se sourozenci, že jim rodiče nerozumí, nechť jim nic dovolit, kladou na ně příliš vysoké nároky¹⁸ nebo že je stresuje, když se rodiče nebo jiní členové rodiny mezi sebou hádají, popř. že je stresuje rozvod rodičů. Právě dobré vztahy v rámci rodiny jsou přitom jedním z nejhlavnějších protektivních faktorů ve vývoji resilience dítěte. Dobré rodinné vztahy jsou tedy jedním z primárních předpokladů pro to, aby jedinec dokázal ve školním věku zvládat bez větších obtíží nároky, které na něj budou ve školním prostředí kladeny.

Výsledky tohoto zjištění korespondují s výsledky výzkumu Fickové (1994 in Urbanovská, 2010, s. 22), která ve svém výzkumu, v němž na otázky odpovídali žáci ve věku 9-11 let (tedy žáci mladšího školního věku), uvedla, že žáci za nejvíce stresující (problémové) považovali tyto situace: *škola, vztah ke spolužákovi či kamarádovi; nesplněná přání; vztah dítě-učitel; vztah dítě-rodič* apod.¹⁹ Stejně jak z empirického šetření Fickové, tak z mého šetření vyplývá, že největšími stresory jsou pro žáky situace související se školním prostředím.

Stresory ve školním prostředí se zabývají otázky č. 5 a 6 (viz příloha č. 1), které zní následovně: „Jakých pět věcí Tě nejvíce stresuje ve škole? Seřad' těchto pět věcí podle pořadí od 1. (nejvíce mě stresuje) do 5. místa.“ Stejně jako u předchozí otázky, ani u této dva žáci nenapsali odpověď a 2 žáci, kteří v předchozí otázce uvedli, že se nikdy nestresují, odpověď na tuto otázku také vynechali. 16 žáků neuvedlo všech pět věcí, které je stresují.

Nejčastěji žáci uváděli, že je ve škole stresuje *ústní zkoušení, písemné testy a přístup některých učitelů*. Učitelé stresují 46 žáků z 66 žáků (kteří na tuto otázku odpověděli), což je jistě skutečnost vhodná k zamyšlení. Ačkoli by učitelé měli spíše pomoci žákům v překonávání stresu ze školy, jsou často oni sami významným stresorem. Žáci nejčastěji v souvislosti s touto odpovědí nejčastěji psali, že je stresuje, když jsou učitelé vůči nim nespravedliví (když si na ně dle žáků tzv. zasednou), dále je stresují učitelé, kteří rozdávají neohlášené testy (žáci to vnímají jako snahu učitelů je „potopit“), učitelé, kteří nerespektují

¹⁸ Odpovědi, že rodiče kladou na žáky příliš vysoké nároky, což žákům způsobuje stres, se objevovaly převážně u žáků víceletého gymnázia.

¹⁹ Viz podkapitola 3. 1. 1 Stresory ve školním prostředí.

individuální zvláštnosti žáků²⁰, nebo učitelé, kteří chodí již do hodin rozčlenění (z minulých hodin či přestávek) a svou zlost si „vylévají“ na žácích. I v této otázce se ukázalo, že pro žáky je významným stresorem *čas*. 3 z 5 žáků, kteří uvedli, že je nejvíce stresují učitelé, napsali, že na ně učitel přenáší stres tím, že opakuje, že danou látku nestihnou probrat.

Odpovědi žáků, že je stresují *dotazy učitelů při hodině a okamžiky, kdy učitel vybírá, koho vyzkouší*, jsem zařadila do samostatných kategorií, a to hned ze dvou důvodů. Za prvé se tyto odpovědi vyskytovaly u jednotlivých žáků současně s odpověďmi, že je stresují učitelé, což znamená, že žáci sami mezi těmito odpověďmi vnímají rozdíl, za druhé v těchto situacích není stresorem osobnost učitele či jeho specifické chování ani vystupování, nýbrž vzniklé situace. U první z těchto dvou kategorií (*vyučující vybírá, koho vyzkouší*) je pro žáky de facto stresorem ono samotné zkoušení a obavy z něj, než samotná osoba učitele. Ve druhé z těchto kategorií (*dotazy učitele při hodině*) z odpovědí žáků vyplývá, že je stresuje, když se učitelé dotazují žáků v lavicích. Pro žáky je v tomto okamžiku stresující, že neví, kdy je učitel osloví, na co se jich zeptá, a že nevědí, zda budou znát odpověď. Současně jejich reakce sleduje celá třída, což je pro mnohé velmi stresující. Pro ilustraci uvedu odpověď žáka „*Když mě učitel vyvolá a já neznám odpověď a spolužáci se díví, jak to, že to nevím.*“

Žáci také často uváděli, že je stresují ve škole vztahy se spolužáky. Často se vyskytovaly přímo odpovědi *spolužáci, třída, lidi ve škole*, někdy se dokonce vyskytovala konkrétní jména (předpokládám, že se jednalo o jména spolužáků). Do této kategorie jsem zařadila však i odpovědi, jako například „*Když si mě vyberou do týmu až jako posledního.*“ nebo „*Když se mnou nechce být nikdo ve skupině na laboroky.*“ Dobré vztahy s vrstevníky přitom patří mezi protektivní faktory ve vývoji resilience. Pokud žáci tedy uvádějí, že je ony vztahy se spolužáky stresují, znamená to riziko pro pozitivní rozvoj jejich psychické odolnosti.

Podrobné rozdělení četnosti jednotlivých odpovědí žáků na otázky č. 5 a 6 se nachází v tabulce č. 2. V kategorii *jiné* se nejčastěji objevovaly odpovědi *třídní schůzky a hluk ve třídě*. Žáci také často uváděli konkrétní předměty, které je stresují. V odpovědích žáků 8. třídy se často vyskytovala odpověď, že je stresují blížící se přijímací zkoušky na střední školu.

²⁰ U jednoho žáka se vyskytla odpověď, že jeho vyučující na český jazyk ví o jeho dyslexii, přesto na toto jeho omezení nebere ohledy a nutí jej číst úryvky z čítanky před celou třídou.

Tabulka č. 2

	Ústní zkoušení	Testy	Učitelé	Vztahy se spolužáky	Sport. soutěže/ vědomost. olympiády	Známky	Jiné	Referáty/ prezentace před třídou	Vyučující vybírá, koho vyzkouší	DÚ	Dotazy učitele při hodině
1. místo	20	18	5	6	2	3	0	4	4	1	3
2. místo	12	18	10	8	5	2	3	3	3	1	1
3. místo	11	9	11	12	4	8	2	5	1	1	1
4. místo	9	4	7	11	4	2	9	2	5	4	0
5. místo	4	3	13	3	5	4	4	2	3	5	4
Celkem	56	52	46	40	20	19	18	16	16	12	9

Dalším z cílů praktické části této práce bylo zjistit, jakou pozornost věnují učitelé psychickému stavu žáka. K tomuto tématu se vážou otázky č. 7, 8 a 9 v dotazníku (viz příloha č. 1). Nejprve jsem se žáků dotazovala, jak se daný žák projevuje v okamžicích, kdy prožívá stres, jaké má v tu chvíli pocity. Na tuto otázku odpovědělo všech 70 žáků. Dva žáci opět uvedli, že se nikdy nestresují. Někteří z žáků popsali hned několik příznaků stresu. Nejčastěji žáci uváděli psychosomatické obtíže spojené se stresem, jako je bolest hlavy či břicha, nevolnost, nadměrné pocení, zrychlené dýchání, třes, pocit na omdlení apod.

Druhou nejčastější odpovědí bylo, že žáci nedávají své obavy/stres najevo, ačkoli prožívají výše uvedené psychosomatické obtíže. Uvedu alespoň některé z této kategorie odpovědí: „*Dělám, že jsem ok, i když mi buší srdce a je mi špatně.*“ „*Nechci, aby někdo poznal, že se bojím, tak radši dělám, že se nic neděje.*“ „*Stres nedávám najevo.*“ „*Usmívám se, jakože jsem v pohodě.*“ Tato kategorie odpovědí tedy koresponduje s tvrzením Vágnerové (2001), podle níž žáci staršího školního věku často nedávají najevo, že jsou ve stresu. Stres, resp. strach, je totiž společensky nežádoucí jev. Kdyby některý z žáků ukázal, že má ze školy strach, mohl by být svými spolužáky odsouzen (ačkoli oni sami s velkou pravděpodobností onen stres spojený se školou či strach z jistých událostí nebo činností ve škole též prožívají). Pro učitele je u takovýchto žáků obtížné rozpoznat, co daní žáci prožívají. Může se tudíž stát, že nepodniknou patřičné kroky, aby žákům pomohli se se zátěžovými situacemi vyrovnat.

Mnohé z projevů stresu jsou na druhou stranu viditelné. Problém může nastat, pokud si tyto projevy stresu učitel vyloží jako vzdor či jinou negativní vlastnost žáka. Žáci

se ve stresu se chovají neuroticky (podupávání nohou, kousání nehtů, cvakání propiskou atd.), agresivně (vulgární mluva, protivné či vzteklé chování) nebo naopak přestanou zcela komunikovat, což si mnohdy učitelé vysvětlí jako nevědomost. Tito žáci dle svých odpovědí přitom jen touží být v danou chvíli sami, potřebují chvílku klidu.

Další odpovědi souvisely s tím, jak stres ovlivňuje žákův výkon a jeho úspěšnost ve škole. 9 žáků uvedlo, že se ve stresu nemůže soustředit, že zapomínají látku, kterou před ústní či písemnou zkouškou uměli a že mají tak horší prospěch, než odpovídá jejich předpokladům. 8 žáků poté popsalo své chování ve stresu jako zbrklé. Tito žáci se sami přiznali, že se ve stresu dopouští zbytečných chyb a že si v danou chvíli nejsou schopni promyslet správné odpovědi. 8 žáků odpovědělo, že ve stresu přestává vnímat své okolí, uzavírá se do sebe a přestává komunikovat s vyučujícím (což činí velký problém především při ústním zkoušení).

Strach ze školy však nemusí mít jen negativní charakter, naopak mnohdy může žáky stimulovat k lepším výkonům. Což dosvědčuje i tvrzení tří žáků, kteří napsali, že se jim ve stresu lépe pracuje, že pracují rychleji a ve stresu je napadnou i taková řešení, která by je v klidu nenapadla. Avšak zda má stres stimulující či defenzivní charakter se odvíjí především od povahy žáka. Další odpovědi na otázku č. 7 a počty jednotlivých odpovědí jsou uvedeny v tabulce č. 3. Pokud někteří žáci uvedli více příznaků, zaznamenala jsem je do tabulky všechny.

Tabulka č. 3

odpovědi	A	B	C	D	E	F	G	H
počet žáků	26	14	9	8	8	6	5	3

Legenda k tabulce (jednotlivé kategorie odpovědí):

A – psychosomatické obtíže

B – žák na sobě nedává znát obavy

C – zapomínání, neschopnost se soustředit

D – zbrklé chování, dopouštění se zbytečných chyb

E – žák chce být sám, uzavírá se do sebe, nekomunikuje s okolím

F – neurotické chování

G – vulgární mluva, agresivní/ protivné chování

H – žák ve stresu podává lepší výkon

V otázce č. 8 jsem se dotazovala žáků, zda jeví jejich učitelé (nebo alespoň některý z nich) zájem o to, jak se žáci cítí a zda jsou ve stresu. Na tuto otázku napsalo 35 žáků, že ano, 8 žáků, že jak který učitel, a 24 žáků, že ne. U několika žáků se dokonce vyskytla odpověď, že mají pocit, že se učitelé v nich snaží onen stres spíše vyvolat. Někteří žáci uvedli, že sice učitelé nejeví zájem o to, zda jsou ve stresu, ale možná je to proto, že své pocity nedávají najevo a že to tedy učitelé nemohou poznat. 3 žáci napsali, že to nedokážou sami posoudit.

Na tuto otázku navazovala otázka č. 9 „Pokusil se Ti někdy učitel pomoci se zvládnutím stresové situace nebo ti alespoň poradil možné řešení Tvého problému? Pokud ano, jak Ti pomohl?“ Na tuto otázku odpovědělo 36 žáků *ano*. Dva žáci, stejně jako u předchozích odpovědí, uváděli, že se nikdy nestresují. Necelé polovině žáků tak, dle jejich tvrzení, učitelé nikdy neposkytli pomoc při prožívání stresové situace. Většina žáků, která uvedla, že jim učitelé nabídli pomoc, již nenapsala jakým způsobem. Pouze 7 žáků napsalo následující odpovědi: „*Když viděl učitel, jak jsem se rozbřečela, když jsem dostala trojku z testu, na který jsem se učila, promluvil si se mnou po hodině a řekl mi, že známky nejsou to nejhlavnější.*“, „*Jsem dysgrafik, paní učitelka to ví, tak mi místo diktátu dává jen cvičení na doplnění i/y.*“, „*Spolužáci se mi posmívali, že jsem kopyto na tělocvik. Měla jsem z toho noční můry. Učitelka si o tom a se třídou ale promluvila a vysvětlila nám, že každý je dobrý na něco jiného.*“ „*Paní učitelka na matematiku mi radila, jak se před testem uklidnit, abych nedělala zbytečné chyby.*“ Zbylí 3 žáci uvedli, že jim učitelé dávají víc času na test, když vidí, že se z časového nedostatku stresují.

Zhruba polovina žáků odpověděla, že se jim alespoň někteří učitelé snaží pomoci při zvládnání náročných či stresových situací. Ačkoli se toto číslo zdá být nízké, je nutné si uvědomit, že žáci mnohdy nedávají své pocity a své obavy najevo, učitelé se tedy mnohdy může zdát, že žák stresovou situaci zvládá lépe, než tomu ve skutečnosti je. Často si navíc učitelé mohou jisté projevy žáků, které jsou způsobené prožíváním stresu, vykládat jako projevy nevychovanosti a vzdoru. Případné mlčení žáka způsobené jeho strachem si pro změnu mohou vyložit jako žakovu nevědomost, což se může odrazit i na prospěchu daného žáka, u nějž pak špatná známka může vyvolat další stres. Navíc podle Vágnerové (1995) často učitelé nesprávně usuzují, že úspěšní žáci nemají ze školy strach. Mnohdy jsou však úspěšní žáci vůči sobě až příliš sebekritičtí a stresují se ve výsledku více než žáci méně úspěšní.

Jak již bylo řečeno v kapitole Metodika práce, toto dotazníkové šetření provedené za spolupráce 70 žáků slouží spíše jako jakýsi vhled do celé problematiky. Výsledky tohoto šetření mi pomohly při formulaci otázek k rozhovorům s žáky a učiteli. Podrobněji se tedy otázkami spojenými s resiliencí žáků budu zabývat při rozboru těchto rozhovorů v následující kapitole.

7. Rozhovory s žáky

7.1 Výzkumný vzorek a sběr dat

Rozhovory s žáky probíhaly v červnu 2017. Celkem jsem provedla rozhovor s pěti žáky ze dvou různých škol, a to ze Základní školy a Mateřské školy Tábor, Helsinská 2732 a z Gymnázia Pierra de Coubertina v Táboře. Jednalo se tedy o žáky, kteří se před samotnými rozhovory účastnili i dotazníkového šetření v rámci této diplomové práce. První tři dotazovaní, tedy Anna, Boris a Cyril jsou žáci základní školy. Dana a Erika jsou žákyně víceletého gymnázia.²¹ Žáky jsem v jejich třídách oslovila s žádostí o spolupráci a o vykonání krátkého rozhovoru, těchto pět žáků s rozhovory souhlasilo.

Otázky polostrukturovaného rozhovoru jsem rozdělila do tří okruhů. Do prvního okruhu jsem zařadila otázky zabývající se rodinou a životem respondenta. Druhý okruh se týkal školy, přičemž mě zajímal především vztah žáků ke škole, jejich názor na přístup učitelů k žákům a jejich názor na třídní kolektiv. Ve třetím okruhu se nacházely otázky mapující žákovo sebepojetí a sebehodnocení. Otázky z tohoto okruhu měly přinést poznatky o žákově přístupu k zátěžovým situacím a o jeho osobnostních charakteristikách ve vztahu k resilienci.

Nahrávky rozhovorů jsem po opakovaném poslechu přepsala a následně zpracovala do kazuistik jednotlivých žáků, přičemž jsem tyto kazuistiky doplnila o přepsané úryvky odpovědí žáků. Doslovný přepis rozhovoru s Annou se nachází v příloze č. 2. Kurzívou jsou vyznačeny doslovné odpovědi respondentů. Ty jsou přepsané doslovně, aby bylo možné udělat si na respondenta ucelený pohled.

²¹ Jména respondentů jsou z důvodu zachování anonymity smyšlená.

Anna

Anna byla v dané třídě první zájemkyní o rozhovor. Prý ji zaujal dotazník, který na toto téma vyplňovala, a byla zvědavá, na co se budu ptát. Během rozhovoru na mě působila jako tichá dívka, která si promýšlí každou odpověď. Ze začátku rozhovoru byla nejistá, v průběhu se však uvolnila a odpovědi přicházely rychleji a spontánněji.

Rodina

Anna vyrůstá v bytě s oběma rodiči a se starší sestrou. Ke své starší sestře vzhlíží. S rodiči vychází dobře. Přesto má pocit, že si rodiče udržují odstup. Svým kamarádkám závidí, že mají s rodiči víc přátelský a otevřený vztah. Anna nemá pocit, že by se svým rodičům mohla s čímkoli svěřit. Rodiče ji sice ve všem podporují, ale do ničeho ji netlačí. Před důležitými událostmi, jako jsou například závody v běhu, se snaží rodiče Annu co nejvíce uklidnit. Hodně ji chválí a opakují jí, že jsou na ni hrdí. Když dostane Anna špatnou známku, nic jí nevyčtou, vědí, že si ji Anna opraví.

Vztah ke škole a s učiteli

Anna má ke škole neutrální postoj, bere ji jako povinnost, kterou musí plnit, ale uvědomuje si, že je pro její budoucnost důležité se učit. Pokud se do školy těší, tak jedinečně na svoje spolužáky, se kterými si rozumí. Třída jako kolektiv podle ní funguje skvěle. Z většiny předmětů má výborné známky, když se jí něco nepodaří, je to kvůli tomu, že se nenaučila, což se jí stává pouze občas, když na to kvůli koníčkům nemá čas. Učí se jen kvůli sobě, protože má radost z dobrých známek a od své sestry ví, že se jí tyto znalosti budou hodit na střední škole. Na otázku, zda má z něčeho ve škole strach, odpověděla: *„Když jsem na test naučená, tak strach nemám, vím, že to dopadne dobře. Horší je, když se nestihnu naučit. To jsem pak hrozně nervózní. A čím víc jsem nervózní, tím větší mám okno a dopadne to špatně.“* Z vyučovacích předmětů ji nejvíce baví tělesná výchova. Ráda sportuje a školu reprezentuje i na nejrůznějších soutěžích. Mimoškolně se věnuje atletice. Její trenérka je současně i její učitelka na tělesnou výchovu. Podle Anny jí je velkou oporou. *„Jsem před závody vždycky hrozně nervózní. Klepou se mi ruce a mám je úplně ledový. Mám strach, že doběhnu poslední nebo že omdlím. To už se mi totiž jednou stalo. Nejradši bych se před závody sebrala a šla domů, ale je mi to blbý vůči ostatním. Trenérka mě ale umí uklidnit. Promluví si se mnou a řekne mi, že na to mám, že to všem natřu.“* Ostatní učitelé ale podle Anny o žáky moc zájem nejeví. *„Oni jen přijdou, seřvou nás,*

že nemáme úkol nebo že máme špatné známky z testu, odučí svoje a jdou. Nikdo se nás třeba nezeptal, jak se máme nebo proč jsme neměli čas napsat úkol. Je to prostě nezajímá.“ Na otázku, jestli jim učitelé někdy říkali, jak řešit stresové situace, odpověděla Anna: *„Jednou jsme brali na občance stres. Učitelka nám řekla, jak je špatný se stresovat a že když si nevíme rady nebo když máme problémy, máme si o tom promluvit s dospělými. Pak nám rozdala čísla na Linku bezpečí a tak.“* Anny jsem se poté ptala, zda jim sama vyučující nabídla, že se v případě, že budou mít problém, mohou obrátit na ni nebo na kohokoli z učitelů. Odpověď Anny byla negativní: *„Nevím, asi by nás jako vyslechli, vůbec si ale nedovedu představit, že jdu za nějakým učitelem a řeším s ním svoje problémy.“*

Sebepojetí a sebehodnocení

Anna si je vědoma toho, že patří mezi úspěšně žáky. Pokud se jí zrovna něco nepodaří, ví, že je v jejích silách to napravit. Ačkoli o sobě hovoří jako o „klid'asovi“, z jejích výpovědí vyplynulo, že se stresuje před závody a před testy, na které se nestihla naučit. Záleží jí na názoru ostatních a na tom, aby nezklamala jejich důvěru. Ačkoli ji rodiče za špatné známky nekárají, cítí pocit viny, když jim sděluje, že dostala špatnou známku. Když jsem ji požádala, zda by samu sebe mohla popsat pěti slovy, odpověděla: *„To takhle z hlavy asi nedám. Nevím. Asi kamarádká. Možná až moc zodpovědná. Ale to byste se musela zeptat někoho, kdo mě zná.“* Za svůj největší životní úspěch považuje závody v běhu, které vyhrála.

Boris

Borisovi byl ze všech žáků, s nimiž jsem dělala rozhovor, nejživější. Neustále odbíhal od tématu a odpovídal dříve, než jsem stihla položit otázku. Na otázku, proč se přihlásil jako dobrovolník, odpověděl, že jen tak z legrace, že ho nenapadlo, že si ho opravdu vyberu. Jeho vyučující mě od rozhovoru s ním zrazovala, prý je to problémový žák. Na mě však v průběhu rozhovoru působil spíše jako žák, kterého učitelé do této pozice zaškatovali, místo toho, aby s jeho živostí více pracovali. Ačkoli jsem s Borisem mluvila pouze necelou půl hodinu, nejsem si jistá, zda je u něj možné vyloučit poruchu pozornosti či učení. Současně se však může jednat o aktivní dítě, kterému nebyl poskytnut dostatečný prostor k tomu, aby svou energii přeměnil ve smysluplnou činnost.

Rodina

Boris vyrůstá v bytě s matkou a s jejím novým přítelem. Jeho rodiče se rozvedli, když bylo Borisovi 8 let. Otec má Borise ve střídavé péči, měl by ho mít u sebe každý víkend, hodně ale pracuje, navíc se znovu oženil a se svou novou ženou čeká rodinu, na Borise tak nemá příliš času a vídá se s ním jen občas. Boris si příliš nerozumí s matkou, ani s jejím přítelem. Podle Borise ho v ničem nepodporují. Když dostane špatnou známku, jen se na něj rozzlobí a pošlou ho se učit. Nikdy se ho neptali na kamarády a ani na to, jaký měl den nebo jak bylo ve škole.

Škola

Škola Borise nebaví, je to pro něj jen ztráta času. Nechce se mu do ní chodit, a to bez ohledu na to, co jej ten den ve škole čeká. *„Na škole mě nejvíc baví, když jdu ze školy domů.“* Znamky má spíše podprůměrné. *„Mám trojky, čtyřky. Někdy ale dostanu i jedničku. Jako třeba dneska. Učitelka mě bez varování vyzkoušela, že mám známky na výzvo nerozhodně. Nic jsem jí neřekl a dala mi za jedna. Vůbec nechápu za co.“* Přepokládám, že kdyby Boris opravdu nic neřekl, jak tvrdí, takto výbornou známku by nedostal. Je tedy pravděpodobné, že se podceňuje a vidí sám sebe jako horšího žáka, než ve skutečnosti je. Podle Borise by možná mohl mít lepší známky, kdyby se víc snažil, ale je to podle něj zbytečné. *„Vždyť je to jedno. Nikoho nezajímá, jaký mám známky, ani mě ne.“* Učitelé ho podle jeho slov neustále napomínají. Žádný z učitelů si s ním nikdy nepromluvil, a to ani o škole a důvodu jeho špatného prospěchu a ani o příčině jeho zlobení. *„Když se naši rozváděli, byl jsem ve škole myšlenkama mimo. Nikdo se mě nezeptal a mně se o tom nechtělo říkat. Moji spolužáci to taky asi doted' nevědí.“* Podle Borise by změna postojů učitelů mohla změnit i jeho vztah ke škole. Podle jeho slov by se tam možná i těšil, kdyby věděl, že ho čeká něco jiného než jen neustálé napomínání. Boris nenavštěvuje ve škole ani žádný kroužek, nemá ani žádné záliby, po příchodu domů prý nejčastěji hraje počítačové hry.

Sebepojetí a sebehodnocení

Na otázku, jaký zažil největší úspěch, odpověděl Boris, že žádný. Stejně tak na otázky, na co je například pyšný, co se mu kdy povedlo nebo v čem je dobrý, odpovídal, že se mu nikdy nic nepovedlo a že v ničem nevyniká. Neodpověděl ani na to, jak sám sebe vnímá. Řekl pouze: *„Jsem skvělý syn.“* a nervózně se své vlastní výpovědi zasmál. Podle jeho

chování a intonace soudím, že tuto odpověď mínil jako ironii. Učitelé ho neustále napomínají a vnímají ho jako zlobivého žáka. Boris k tomuto tvrzení sám dodal, že vyrušuje, když je nervózní. „*No, když jsem nervózní, tak hodně mluvím. I při hodině. Třeba jak jste nám minule rozdala dotazníky, slyšela jste, jak mě u toho učitelka pořád napomínala, at' jsem zticha a píšu.*“ Na otázku, proč byl nervózní z dotazníků, které vyplňoval anonymně a tedy nezávazně, odpověděl: „*Nevím, bylo to něco jiného, než normálně ve škole děláme. Na nějaké otázky jsem nevěděl, jak odpovědět a bylo mi blbý se ptát.*“ Strach z testů a ze zkoušení většinou nemá. Nestresují ho ani špatné známky, spíše má strach, co mu na špatnou známku řekne jeho matka.

Na konci našeho rozhovoru se mě Boris zeptal: „*Uděláte něco s tím, aby učitelům na nás aspoň trochu záleželo? Aby si s náma třeba popovídali jako vy teď? Možná, že kdyby se o nás trochu zajímali, byla by ta škola o něčem jiném.*“ Myslím, že tato věta plně vystihla Borisův názor na učitele v dané škole.

Cyril

Cyril je tichý chlapec. Svě odpovědi si dlouho rozmýšlel a ze začátku rozhovoru odpovídal pouze několika slovy. Po celou dobu rozhovoru na mě působil, jako kdyby byl myšlenkami jinde, někdy jsem musela svou otázku zopakovat, jelikož mě nevnímal. Na otázku, proč se přihlásil jako dobrovolník, jen pokrčil rameny a řekl: „*Byl jsem zvědavý.*“

Rodina

Cyril žije v domě s oběma rodiči a se dvěma mladšími sourozenci. S rodiči má dle svých slov úplně normální vztah. Rodiče se ho snaží povzbuzovat ve všem, co dělá a snaží se ho přimět k učení, Cyril je ale příliš neposlouchá, má vlastní hlavu. Rodiče prý často opakují, že je mrzí, že se Cyril více nesnaží. Z vystupování Cyrila jsem měla pocit, že je mu povídání o rodině nepříjemné, nechtěla jsem ho do žádného z témat nutit, proto jsme se brzy přesunuli k dalšímu okruhu otázek.

Škola

Cyrila škola nebaví. Nejvíce mu vadí, že musí každý den jezdit do školy i ze školy na kole, jelikož bydlí s rodiči mimo město a ke škole mu nejezdí autobusy. Musí také kvůli tomu brzo vstávat a celý den je pak ve škole unavený. Strach z písemek ani ze zkoušení většinou nemá. „*Stejně se nikdy neučím, tak je mi jedno, jak to dopadne.*“ I přesto má ve škole

dobré známky, většinou dvojky. Strach má akorát z hodně důležitých pololetních testů. Žádný oblíbený předmět ve škole nemá, baví ho jen přestávky, kdy si povídá se spolužáky. Oblíbeného učitele má jen jednoho. „*S *** je sranda, takoví by měli být všichni učitelé.*“ Přesto uznává, že jsou na škole i tací učitelé, kteří se snaží žákům pomoci nebo se alespoň snaží žákům hodiny ve škole trochu zpříjemnit a změnou činností je vytrhnout z každodenní nudy.

Sebepojetí a sebehodnocení

Cyril sám o sobě tvrdí, že má na víc. Kdyby se prý snažil, má samé výborné, takhle má i úplně bez učení dvojky. Na otázku, proč se tedy více nesnaží, odpověděl, že když se snaží, tak to dopadne hůře, než když se nesnaží. „*Když mi na něčem fakt záleží, tak mi úplně přeskočí a nejsem schopnej logicky uvažovat.*“ Jako svůj největší úspěch a současně neúspěch vnímá, že se hlásil na šestileté gymnázium, kam se sice nedostal, ale jen o několik bodů. Úspěch vidí hlavně v tom, že překonal svůj strach a na ty přijímací zkoušky šel. Neúspěch vidí v tom, že ho opět ve stresu zradily nervy a nebyl schopný vymyslet odpovědi na otázky, které by jinak zvládl. Na otázku, jak se vyrovnal s tímto neúspěchem, odpověděl: „*No byl jsem z toho nejdřív špatnej, ale pak jsem to zapsal a teď si říkám, že to tak asi mělo být, že se tam dostanu za dva roky.*“ Se změnou školy by se v případě, kdyby v přijímacím řízení na gymnázium letos uspěl, vyrovnal. Změna školy by tedy pro něj nepředstavovala příliš velký stres.

Dana

Dana se po celou dobu rozhovoru usmívala. Vypadala uvolněně a ochotně a s nadšením odpovídala na všechny mé dotazy. Na každou mou otázku odpovídala ze široka a chvílemi jsem ji musela usměrňovat, abychom příliš neodbíhaly od tématu. K rozhovoru se přihlásila, protože si chtěla se mnou popovídat, a byla ráda, že někoho zajímá, co si myslí.

Život Dany

V rozhovoru s Danou jsme se více než na vztahy v rodině zaměřily na její život. Do 4. třídy navštěvovala malotřídku v malé vesnici, kde žije. Do této třídy chodily různě staré děti, forma výuky byla tedy individualizovaná. Učitel se věnoval každému žákovi, popřípadě skupince stejně starých žáků zvlášť, zadal jim úkoly, které měli samostatně vyplnit, a šel se věnovat dalším žákům. Dana si tedy již od mala zvykla pracovat

samostatně a zvládla si tak sama organizovat čas na práci. Tuto školu navštěvovalo celkem 30 žáků, což byl pro ni šok, když v 5. třídě přišla na klasickou školu, kde bylo 30 žáků v jediné třídě. Učitel se jí najednou samostatně nevěnoval a Dana neměla možnost organizovat si čas a práci po svém. Kolem ní bylo navíc až příliš živo a měla problém se na svou práci soustředit. I to byl jeden z důvodů, proč se rozhodla v 5. třídě zkusit přijímací zkoušky na osmileté gymnázium. Přijímací zkoušky udělala, a ačkoli i zde třídu navštěvuje 30 žáků, na práci zde má více klid, učitelé se snaží věnovat každému z žáků a žáci jsou zde vedeni i k samostatné práci, na kterou byla Dana zvyklá. Znovu měnit školu by už ale nechtěla, změny ji sice nestresují, ale prožila si jich za poslední tři roky více než dost. „*Jako přežila bych další změnu, ale spíš mi tady vyhovují učitelé a říkám si, kdo by mě zas na té další škole učil.*“ Ani jednou se Dana nezmínila o svých spolužácích, že by pro ni bylo těžké se rozloučit s nimi. Na otázku, zda by jí nechyběli kamarádi ze třídy, jen pokrčila rameny a řekla: „*My nejsme až tak dobrý kolektiv. Jsme tu hodně na skupinky a moc si nepomáháme.*“

S rodiči vychází Dana dobře. Chválí ji za dobré známky a Dana ví, že kdyby někdy nastala nějaká komplikace, tak by jí pomohli.

Škola

Danu škola moc baví. Každý den se do ní těší a nevádí jí ani, když ji ten den čekají testy či zkoušení. Má hned několik oblíbených předmětů, ve kterých vyniká. Na testy se většinou učí, pokud na ně tedy nezapomene. „*Většinou mám dobré známky, někdy zapomenu, že máme psát, to je pak známka horší. A někdy se na to úplně vykašlu.*“ Dana se učí hlavně proto, že ji předměty baví, zvláště pak jazyky. Také proto, že má radost z dobrých známek. Učitelé ji chválí a snaží se jí povzbudit, aby se připravovala pokaždé a nejen tehdy, když se jí zrovna chce. Také vědí o tom, že je zapomnětlivá a roztržitá. Při zadávání domácího úkolu ji tedy jmenovitě osloví, aby si zadání zapsala do svého diáře. Současně jí připomínají data, kdy se blíží termín odevzdání projektů apod. Dana si učitele na své škole chválí: „*Učitelé se mi snaží promlouvat do duše, že jsem šikovná, že se musím jen trochu víc snažit. Většinou to i docela zabírá. Aspoň do dalšího testu se fakt snažím. Celkově jsou u nás učitele super. Já tedy nemám ráda pana učitele *****, ale to asi jenom já, ani nedokážu říct proč, prostě mi nesedl.*“ Její zapomínání podle ní souvisí i s tím, že má hodně koníčku a s tím i spojených hodně povinností, takže se občas stane, že na některou z povinností zapomene. Ve svém volném čase závodně jezdí na koni a hodně čte. Ze školy

ani z ničeho se nestresuje, nikdy ještě nezažila situaci nebo problém, se kterým by si nedokázala jednoduše poradit. „*Ted' jsme psali nečekaně z chemie a já dostala za 1. Byly tam příklady, na které jsem se neučila, ale vymyslela jsem, jak je spočítat. Ted' mám z té jedničky ještě o to lepší pocit. Já se vždycky snažím prodat vše, co vím. Takže i když mi třeba na lavici přistane nečekaně test, snažím se tam napsat vše, co si pamatuju z hodin. V tu chvíli napíšu, i co jsem nevěděla, že vím.*“

Sebepojetí a sebehodnocení

Dana samu sebe vnímá jako úspěšnou žákyni, která, když se snaží, má dobré známky. Současně si uvědomuje, že je zapomnětlivá a že ne vždy dává učení tolik, kolik by měla. Škola má pro ni smysl, učí se sama pro sebe, protože ji to baví, rodiče ani učitelé ji do toho nemusí nutit, občas ji akorát povzbuzují, aby nezlenivěla. Zároveň ale Dana přiznává, že se učí na předměty, které jí přijdou zajímavé, hodně podle ní tedy záleží na látce, která se v daném předmětu momentálně probírá. Za svoje největší úspěchy považuje, že se dostala na víceleté gymnázium, kam se každoročně hlásí velké množství žáků a že zde zvládá studovat s výbornými známkami, ačkoli je zde učivo těžší než na jiných školách. Co se týká hodnocení své psychické odolnosti, popsala Dana samu sebe jako člověka, který si s každým problémem dokáže poradit, aniž by se z toho hroutil. „*Já nejsem nervák, spíš mě lidi dokážou naštvat, ale to není stres, to je vztek, když musím třeba něco dělat za někoho.*“ Přesto dodává, že se doposud s žádným větším problémem nasetkala, neví tedy, jak by zareagovala, kdyby se přihodilo opravdu něco vážného.

Erika

Erika byla v průběhu rozhovoru spíše tišší, působila na mě trochu unaveně. Z rozhovoru průběžně vyplynulo, že ten den dostala z písemné práce špatnou známku, což se odrazilo i na její náladě a zřejmě i na jejích odpovědích v rozhovoru. Na otázku, proč se přihlásila jako dobrovolník k rozhovoru, odpověděla, že ji zaujal dotazník, který jsem jim minulou hodinu rozdala, ale že nestihla napsat vše, co měla na srdci. Rozhovor byl pro ni tedy možností, jak si se mnou na téma psychické odolnosti a stresu blíže popovídat.

Život Eriky

Stejně jako v rozhovoru s Danou, i s Erikou jsme se více než na rodinu zaměřily na její život před nástupem na gymnázium. Erika do 5. třídy navštěvovala základní školu, na které však nebyl dobrý učitelský kolektiv a nebyly zde ani dobré vztahy mezi spolužáky.

Ve třídě spolu žáci bojovali, někdy i doslova. Třída byla rozdělena na skupinky a členové jednotlivých skupinek měli mezi sebou zakázáno komunikovat. Školní výlety se tak neobešly bez problémů. Učitelé s touto nevráživostí žáků nic nedělali. Sami mezi sebou se učitelé pomlouvali a tím prohlubovali negativní atmosféru na škole. Špatný kolektiv byl hlavním důvodem, proč rodiče Eriky Eriku přiměli k vyzkoušení přijímacích zkoušek na osmileté gymnázium, které Erika úspěšně absolvovala. Ze základní školy tak Erika nemá příliš kamarádů a váží si tedy těch několika, které získala během studia na gymnáziu.

Erika vychází s rodiči dobře. Tvrdí o nich, že si jí snaží pomoci se zvládnutím studia na náročné škole. Přesto jim Erika trochu vyčítá, že ji přiměli na tuto školu jít.

Škola

Erika se do školy každé ráno netěší. Nechce se jí tam a do školy chodí každý den se sevřeným žaludkem. Stejně jako Dana je Erika hodně zapomnětlivá, učitelé ji už kvůli tomu mají v nelibosti. Přesto má Erika pocit, že není v její moci ovlivnit, aby domácí úkoly a pomůcky běžně zapomínala doma. *„Já vím, že už jsou učitelé naštvaní právem, ale já za to nemůžu. Vždycky se mi to vykourí z hlavy. Už jsem si to zkoušela i zapisovat do zápisníčku. Ale pak se doma zapomenu kouknout do něj. Vždycky ráno se budím a je mi úplně blbě, co jsem zas na dnešek neudělala. A pak jsem ve škole hrozně překvapená, že zas byl nějaký úkol.“* Znamky ve škole se jí předmět od předmětu liší. *„Když mě ten předmět baví a je dobrý učitel, tak mám jedničky. Horší je, když mi nesedne, jak to ten učitel říká. Hrozně mě nebaví, když jen vykládá látku, to je nuda a špatně se mi to pak učí. Pak mám teda z toho i horší známky.“* Většina učitelů ale nechce měnit své vyučovací postupy, i když za nimi již Erika se svými spolužáky zašla do kabinetu a informovala je, že jim jejich způsob výkladu nevyhovuje. Současně ale Erika podotýká, že jsou na škole učitelé, kterým na svých žácích opravdu záleží a snaží se, aby žáci byli na škole spokojení. *„Pan učitel **** se fakt snaží, aby se nám dobře učilo. Pořád vymýšlí nějaké projekty a hry a je s ním sranda. Taky se hodně zajímá o to, jestli nás to baví a co bysme změnili. Když jsme mu řekli, že nechceme ústní zkoušení, tak to odsouhlasil. Místo toho si vždycky na nějaké téma povídáme v lavicích, on se nás různě vyptává a pak dá několika žákům známky, jakože to bylo zkoušení. Většinou jsou to jedničky nebo dvojky, protože v lavicích jsou ty lidi víc v pohodě a líp jim to jde odpovídat. Navíc to není jako zkoušení, prostě si s ním jen povídáme na známky.“*

Podle Eriky je tento typ gymnázia opravdu náročný. Mnohdy má pocit, že to nezvládá, že je tady na ni až moc povinností a že by jí bylo lépe na klasické základní škole. *„Často vůbec nechápu, co bereme, ani se to nestihám učit a pak mi utíkají souvislosti. Někdy mi pomůže, když mi to třeba vysvětlují spolužáci, od těch to kolikrát chápu líp jak od učitelů. Ale ten gympl je fakt hodně těžkej.“* Erika v souvislosti se spolužáky také zmiňuje, že jejich třída jako kolektiv spolu moc dobře nefunguje. *„Je to takové neutrální, každý jede sám za sebe, jako jo, jsou tu lidi, kteří mi pomůžou, třeba něco vysvětlí. Ale asi by to mohlo být lepší. Někteří lidi jsou víc oblíbení, někteří míň. Ale aspoň to není taková bojová nálada, jako byla u mě na základce.“*

Sebepojetí a sebehodnocení

Erika má pocit, že na tento typ školy nestačí. Je z toho nešťastná a po třech letech na gymnáziu má pocit, že jí dochází síly. Nedokáže si představit, jak má tento nápor dalších pět let zvládat. Škola jí opravdu způsobuje stres. *„Ze školy mám hrůzu. Z ní mám fakt největší stres. I když bych nechtěla ztratit kamarády, který tu mám, vím, že by se mi fakt hodně ulevilo, kdybych změnila školu.“* Na otázku, jak se celkově vypořádává se zásadními změnami, odpověděla: *„Když jsem šla na gympl, měla jsem z té změny strach, teď si ale říkám, že jít odsud by byla změna k lepšímu. Asi tedy záleží, o jakou změnu se jedná, jestli k lepšímu nebo k horšímu.“* Samu sebe považuje spíše za neúspěšnou žačku, podle jejích slov to však spíše souvisí s náročností této školy. Možnost, že by školu mohla zvládat postupem času lépe, popírá. *„Já jsem to nějak nezvládla hned na začátku, jsem to všechno podcenila a teď se to na mě celé roky nabaluje, to už se asi nezlepší.“* Sama o sobě pak Erika tvrdí, že je „nervák“ a že si asi spoustu věcí bere až moc osobně. Stres se pak na ní i viditelně projevuje. *„Když jsem ve stresu, je mi fakt blbě a špatně se rozhoduju. A to nejen ve škole. Prostě v tu chvíli zvolím tu horší možnost.“* Na Eriku má stres negativní důsledky i co se týká prospěchu ve škole. *„Když píšeme test a já o něm nevím, že jsme ho měli psát, tak je to v pohodě. Prostě se snažím vymyslet odpovědi a ono to většinou jde, protože si říkám, že jsem se na to stejně neučila, tak to můžu teď maximálně zlepšit. Horší je, když se na nějaký test fakt hodně učím, to pak mám strach, že budu mít okno a nenapišu to, i když jsme se učila. A nejhorší úplně je, když se na to učím jen trochu. Protože už jsem tomu věnovala ten čas, ale zase vím, že jsem neviděla všechno, a teď mám strach, co tam bude. To pak jedním zkratovitě. Jakože to bych potřebovala víc času na vydechnutí, abych nepsala zbytečné chyby.“*

7.2 Shrnutí výsledků rozhovorů s žáky

Rodina žáka

Co se týká odpovědí žáků, s výjimkou Borise uvedli všichni žáci, že mají s rodiči kladný vztah a že se je jejich rodiče snaží podporovat. Rodiče těchto čtyř žáků se také aktivně zajímají o vzdělávání svých dětí, což je jeden z hlavních protektivních faktorů, prostřednictvím kterých buď dochází k posilování psychické odolnosti žáka, nebo se prostřednictvím nich snižuje působení rizikových faktorů. Právě pevný vztah s pečující osobou (nejčastěji s matkou, resp. s rodiči) je jedním z nejdůležitějších faktorů rozvoje resilience.

Riziková, co se týká vývoje resilience, se jeví být pouze rodina Borise. Rozvod rodičů, výchova v neúplné rodině, nový partner matky, to vše jsou rizikové faktory. Současně Borisova rodina nejeví aktivní zájem o jeho vzdělávání. Matka Borise trestá za špatné známky, aniž by se zajímala o jejich příčinu. Zajímá se tedy o jeho prospěch, ale již ne o to, jaké jsou jeho opravdové znalosti či jaký je jeho postoj ke škole. Za dobré známky jej již nepochválí. Přesto podle názoru mnohých odborníků je dítě schopné se „normálně“ vyvíjet i přes existenci rizikových faktorů. Přestože se u dítěte vyskytuje jeden nebo více rizikových faktorů, daný jedinec může být schopen obstojně čelit zátěžovým situacím.

Na žácích bylo vidět, že jim téma Vztah s rodiči není příliš příjemné. Někteří nevěděli, jak svůj vztah s rodiči popsat, nejčastěji používali slovo „normální“. Současně na nich bylo vidět pochyby, proč by se mně, jako cizí osobě, měli svěřovat se svou rodinnou situací. Informace získané o rodinách respondentů jsou tedy velice stručné, přesto mohu usoudit, že kromě Borise pochází žáci z funkčních rodin.

Vztah ke škole a školní úspěšnost

Co se týká vztahu ke škole, setkala jsem se u respondentů s odlišnými, mnohdy i protichůdnými názory. Zatímco Danu škola vyloženě baví a každý den se do ní těší, Eriku, byť se jedná o Dany spolužačku, stresuje. Chlapce škola nebaví a nejraději by tam nechodili. Cyril si na rozdíl od Borise našel světlé okamžiky na chození do školy, jimiž jsou podle něj přestávky strávené se spolužáky. Anna má ke škole neutrální postoj. Ačkoli popírá, že by se do ní každé ráno těšila, tak ji škola nestresuje a bere ji jako prostředek

k dosažení svých cílů. U chlapců a Eriky tak lze konstatovat slabou vazbu na školu, což je opět jeden z rizikových faktorů ve vývoji resilience.

Naopak protektivním faktorem je zažití úspěchu, ať už tedy ve škole či jinde. Zažití úspěchu pomáhá žákovi vybudovat vlastní zdravé sebevědomí. Právě budování sebevědomí a zdůrazňování nejsilnějších stránek jedince, a nikoli jeho nejslabších, podporuje posilování resilience. Žáci by ve školním či mimoškolním prostředí měli mít možnost zažít úspěch. Anna a Dana samy sebe považují za úspěšné žákyně. Obě dokázaly říct, co považují za svůj největší úspěch v životě, a z obou dívek vyzařovalo zdravé sebevědomí. Prospěch jejich tvrzení, že jsou úspěšné, odpovídal. Anna i Dana mají koníčky, kterým se věnují a ve kterých vynikají. Existence schopností, kterých si váží jak dané dítě, tak společnost, je opět dalším protektivním faktorem.

Cyril si je vědom toho, že kdyby na sobě zapracoval, měl by ještě lepší známky než v současné době, přesto se považuje za relativně úspěšného žáka. Přestože pro něj neúspěšné přijímací zkoušky na víceleté gymnázium byly neúspěchem, dokáže ocenit svou odvahu, že se jich zúčastnil. Se svým neúspěchem se tedy dokázal vyrovnat tím, že na něm našel i to pozitivní. Právě kladný subjektivní pohled sama na sebe, tedy schopnost vidět sám sebe v dobrém světle, je jedním ze základních pilířů rozvoje resilience.

Boris sám sebe považuje za neúspěšného žáka, ačkoli ten den získal výbornou známku z ústního zkoušení, což, jak se nakonec ukázalo, nebyla výjimka. Přesto v jeho školním prospěchu převládají průměrné až podprůměrné známky. Boris se navíc neúčastní mimoškolních aktivit, ve kterých by měl možnost úspěch zažít.

Erika se nejvíce ze všech dotazovaných podceňovala. Přestože studuje na výběrovém gymnáziu, kam je těžké se dostat, vnímá samu sebe jako neúspěšnou. V testech, na které se poctivě připravuje, selhává. Naopak testy, na které se nepřipravuje, dopadají dobře. Eriku totiž negativně při písemných pracích ovlivňuje stres. Eriky snaha spojená s učením je tedy ve výsledku oceněna špatnou známkou místo toho, aby byla odměněna. Hromadění neúspěchů z testů, na které se Erika pilně připravovala, ji tak akorát odrazuje od dalšího učení.

Přístup učitelů z pohledu žáků

V rozhovorech s žáky jsem se poměrně do hloubky zabývala jejich vztahem s učiteli. Pozitivní vztah žáka k učiteli totiž může zlepšit adaptaci žáka na zátěžové situace, se kterými se během svého života setká. Právě učitelé ovlivňují významným způsobem sebepojetí žáků. Skutečnost, zda je žák hodnocen svým učitelem pozitivně či negativně, výrazně ovlivňuje jeho představu o sobě samém.

Učitelé tak mohou resilienci žáků podpořit například tím, že jim zvýší sebevědomí. Podle Anny ji její vyučující na tělocvik před závody dokázala povzbudit tím, že ji ujistila o tom, že je dobrá („*Ty to všem natřeš!*“). Jako neúčinné se pak ve výpovědi Anny ukázaly tzv. jednorázové hodiny na téma stres. Anna si sice uvědomovala, že na občanské výchově se tomuto tématu věnovali, podrobnosti si však již nezapamatovala. Současně ačkoli jim v rámci této hodiny vyučující rozdala kontakty na Linku bezpečí a další organizace (na názvy si již Anna nevzpomněla), neupozornila žáky na to, že by se v případě, že budou mít starosti či problémy, mohli obrátit i na někoho z učitelů. Podle Borise by bylo mnohem účinnější, kdyby jej učitelé někdy pochválili místo toho, aby mu jen vyčítali špatné chování či neúspěchy. Dana pozitivně hodnotí individuální přístup učitelů. „*Učitelé se mi snaží promlouvat do duše, že jsem šikovná, že se musím jen trochu víc snažit. Většinou to i docela zabírá.*“ Mnohdy dokáže psychický stav žák pozitivně ovlivnit i změna vyučovacích postupů a strategií, které však záleží individuálně na každé třídě. Podle Eriky může žáky uklidnit i změna způsobu zkoušení, které nebude pro žáky tolik stresující.

Přesto ale podle výpovědí čtyř žáků (kromě Dany) učitelé nejeví přílišný zájem o to, jak se žáci cítí, více než výchově se věnují vzdělávání a více než na postoje a hodnoty žáků kladou důraz na známky, znalosti a na to, jak žáci zvládají či nezvládají své školní povinnosti.

Třídní kolektiv

Anna a Cyril hodnotili vztahy ve třídě mezi spolužáky pozitivně, oproti tomu Boris, jejich spolužák, se o svých spolužácích sám ani jednou nezmínil. Ve škole nechtěl trávit žádný čas a neradoval se ani z toho, že může být o přestávkách se svými spolužáky. Dana a Erika pak hodnotily kolektiv na gymnáziu spíše negativně. Obě se shodly na tom, že třídu tvoří skupinky žáků, které mezi sebou nespolupracují. Přesto si mezi nimi Erika, na rozdíl od Dany, našla kamarády. Dana však vypadala, že třídní kolektiv ani nevnímá, z jejich

výpovědi vyplynulo, že přijetí mezi ostatní spolužáky pro ni není zásadní. Vztahy ve třídě bývají uváděny jako jeden z největších stresorů na školách (což se potvrdilo i v dotazníkovém šetření, které předcházelo těmto rozhovorům), pokud tedy třída jako kolektiv nespolupracuje, je na učitelích a dalších pedagogických pracovnících, aby pomohli vztahy ve třídě zlepšit.

Zátěžové situace

Všichni žáci se shodli na tom, že škola je stresuje. Anna, Cyril a Erika jsou si vědomi toho, že pod tlakem podávají horší výkon. Stres ovlivňuje jejich logické uvažování, schopnost správně se rozhodnout, vybavit si poznatky. Projevy stresu jsou u těchto žáků obdobné. Třes, nevolnost, zkratkovité jednání. Odlišně se stres projevuje u Borise a Dany. Borise stresují především změny, popřípadě nové věci, se kterými neví, jak se vypořádat. Nervozita se na Borisovi projevuje tím, že ještě více povídá, je zlobivější. Pro učitele pak může být obtížné vnímat rozdíl mezi úmyslným vyrušováním a projevem nervozity. Pro učitele je v takovýchto případech zřejmě obtížné poznat, že je daný žák ve stresu, žákovi se tak nemusí dostat potřebné pomoci a podpory ze strany učitelů. Dana jako jediná uvedla, že stres má v jejím případě stimulující účinky. Takže zatímco stres, který žáci zažívají při psaní písemné práce, čtyři z pěti žáků ovlivňuje negativně a má za důsledek zhoršení jejich výkonu, Dana ve stresu podává lepší výkon: *„Takže i když mi třeba na lavici přistane nečekanej test, snažím se tam napsat vše, co si pamatuju z hodin. V tu chvíli napíšu, i co jsem nevěděla, že vím.“*

Erika jako jediná ze všech žáků přiznává, že snadno podléhá stresu. Dana naopak o sobě hovoří jako o člověku, co se prozatím se vším dokázal bez problémů vyrovnat. Ostatní žáci jsou si sice vědomi, že je stresují testy, známky, popřípadě reakce rodičů na špatné známky, přesto by sami sebe za „nerváky“ neoznačili. Se stresem se žáci budou setkávat po celý život, záleží tedy na jejich psychické odolnosti, nakolik se s ním dokážou vypořádat.

Vybrané osobnostní charakteristiky ve vztahu k resilienci

V poslední části rozhovoru se nachází otázky mapující vybrané osobnostní charakteristiky žáků ve vztahu k resilienci. V této části jsem vycházela z předpokladu, že obecně bývají jedinci s vysokou úrovní odolnosti otevření k novým zkušenostem, klidně a reálně vnímají realitu, jsou produktivní, vytrvalí a cílevědomí ve svém jednání i za velmi obtížných

podmínek. Jedinci s vysokou úrovní odolnosti považují překážky za výzvy a dokážou do jisté míry transformovat nepříznivé události ke svému dalšímu osobnímu růstu.²²

Tyto osobnostní charakteristiky žáků jsem dále zkoumala ve vztahu ke koncepci resilience Locus of control²³. Podle této koncepce lze za osoby s vyšší mírou resilience (též osoby s vnitřní mírou kontroly – internalisti) považovat takové osoby, které jsou přesvědčeny, že kvalita jejich života závisí především na jejich schopnostech. Tito jedinci jsou obecně zvědaví, aktivní, samostatní, dovedou lépe využívat svých schopností, dokážou účelně zvládat náročné životní situace atd. Oproti tomu osoby s nižší mírou resilience (externalisti) věří, že jejich život je určován vnějšími okolnostmi. Tito jedinci potřebují více podpory a povzbuzení. Jejich neúspěchy souvisí se sníženým sebehodnocením, s pesimismem a s dalšími pro ně typickými osobnostními charakteristikami. Také si déle pamatují neúspěch, což může vést ke zhoršování jejich výkonu. (E. Urbanovská, 2010, s. 96)

Anna samu sebe hodnotí kladně, což svědčí o jejím zdravém sebevědomí. Ačkoli má před závody strach, postaví se mu čelem a závodí, dokáže tedy účelně zvládnout i náročné situace. Špatné známky většinou nemá, pokud ano, ví, že je v jejích silách si je opravit, uvědomuje si tedy, že možnost změnit věci, které se jí nelíbí, má zcela ve svých rukách. Skutečnost, že byla první zájemkyní o tento rozhovor, zase dokazuje, že je zvědavá a otevřená k novým zkušenostem. Učí se pro svou budoucnost, má tedy cíl, za kterým vytrvale kráčí. Současně se věnuje i mimoškolním aktivitám, sportuje, což dokazuje, že svůj volný čas využívá aktivně a produktivně. Ačkoli tedy Anna přiznává, že mnohdy čelí situacím, které jsou pro její psychiku náročné, má předpoklady pro to, aby se s nimi dokázala vyrovnat.

Boris byl jako všichni respondenti dobrovolníkem, přesto jako důvod, proč se k tomuto rozhovoru přihlásil, uvedl, že se nedomníval, že ho vyberu. Současně ho znervózňují situace, které nezná (vyplňování dotazníku). Během rozhovoru byl navíc roztěkaný a upovídaný, tak se podle něj projevuje právě v situacích, kdy je nervózní. Lze se tedy domnívat, že Boris otevřený k novým zkušenostem není, ba naopak neznámé věci jej znervózňují. Sám sebe podceňuje, ze svých neúspěchů viní sám sebe, zatímco své úspěchy přičítá spíše náhodě a vnímá je jako nezasloužené. (*„Učitelka mě bez varování vyzkoušela,*

²² Viz podkapitola 1. 2 Vybrané osobnostní charakteristiky ve vztahu k resilienci.

²³ Viz podkapitola 1. 3. 1 Locus of control.

že mám známky na význo nerozhodně. Nic jsem jí neřekl a dala mi za jedna. Vůbec nechápu za co.“) Mimoškolním aktivitám se nevěnuje, svůj čas tráví hraním počítačových her, tedy ne příliš produktivně. Boris hodnotí negativně sám sebe i přístup svých rodičů a učitelů. Na konci rozhovoru zaznělo i jeho přání, aby učitelé změnili svůj přístup (*„Uděláte něco s tím, aby učitelům na nás aspoň trochu záleželo? Aby si s náma třeba popovídali jako vy teď? Možná, že kdyby se o nás trochu zajímali, byla by ta škola o něčem jiném“*). Z těchto vět lze vyčíst nejen to, jak žáci vnímají přístup učitelů k žákům, ale také to, že Boris věří, že jeho vztah ke škole se může změnit jedině tehdy, změní-li se přístup učitelů. Boris tedy nepředpokládá, že by mohl svůj vztah ke škole změnit vlastními silami a domnívá se, že nemá předpoklady k tomu, aby sám a efektivně čelil nepřízni. Navíc je ohrožen rizikovými faktory na úrovni školy i rodiny, které nejsou kompenzovány protektivními faktory. Učitelé by tedy měli v Borisově případě brát v úvahu jeho zranitelnost, podporovat rozvoj jeho resilience a měli by se věnovat rozvoji jeho copingových strategií, které by mu mohly pomoci vypořádat se s nepřízní.

Cyril o sobě na jednu stranu tvrdí, že má na to mít lepší známky. Na druhou stranu má však pocit, že snažit se je zbytečné, protože čím víc mu na nějakém testu záleží, tím horší má známku. Cyril má tedy zdravé sebevědomí, když si uvědomuje své schopnosti, potřeboval by se však naučit čelit stresujícím událostem. To, že jej stres negativně ovlivňuje, si sám uvědomuje. Podle něj je právě stres důvodem, proč neuspěl v přijímacím řízení na osmileté gymnázium. Přesto se dokázal s tímto neúspěchem vyrovnat a navíc jej dokázal přetransformovat ve svůj úspěch. Pro Cyrila je totiž jeho největším úspěchem, že překonal svůj strach a přijímací řízení šel zkusit. Kdyby se na gymnázium dostal, dokázal by se změnou školy vyrovnat, což svědčí o tom, že je otevřen k novým zkušenostem. Podle koncepce Locus of control se Cyril jeví spíše jako internalista a má tedy v sobě zakořeněné předpoklady k tomu, aby se dokázal vyrovnat s případnou nepřízní. Přesto jsou situace, kterým čelit nedokáže a ve kterých stresu podléhá.

Dana samu sebe vnímá jako úspěšnou žákyni, což svědčí o jejím pozitivním sebepojetí. Je sice zapomnětlivá a přiznává se, že občas se jí do učení nechce, to vše však souvisí s vývojovým obdobím, ve kterém se právě nachází. Uvědomuje si tedy, že pokud dostala horší známku, je to způsobeno její chybou, nikoli chybou druhých. Přesto ví, že když se na to příště více připraví, svou chybu napraví. V učení vidí smysl, učí se sama pro sebe. Aktivně tráví svůj volný čas. Ve škole jí vyhovuje samostatná práce, kdy pouze učitel zadá

práci. Přestože Dana přiznává, že tento typ školy je náročný, má výborné známky. Studovat na takovéto škole je pro ni výzvou, které obstojně čelí. Náročné situace, jako například nečekané testy, zvládá bez obtíží, dokonce, jak sama podotýká, v tu chvíli podává lepší výkony.

Erika je zapomnětlivá žákyně. Podle ní jsou za to na ni učitelé naštvaní, přesto odmítá, že by ono zapomínání byla její vina. Samu sebe podceňuje, ačkoli studuje na výběrovém osmiletém gymnáziu, považuje se za neúspěšnou žákyni. Nedokáže se vypořádat s překážkou v podobě náročného studia a místo řešení tohoto problému by nejraději z gymnázia odešla na lehčí školu. Své současné neúspěchy považuje za důsledek toho, že na začátku studia pochybila, nevěnovala se učení a nyní již je podle ní pozdě na nápravu. Podle koncepce Locus of control je tedy Erika externalista, což dosvědčuje i skutečnost, že má Erika nízké sebevědomí, přístup učitelů i samu sebe vidí v negativním světle a lpí spíše na tom, co jí nepovedlo, než aby se snažila zaměřit na to, co se jí povedlo.

8. Rozhovory s učiteli

8.1 Výzkumný vzorek a sběr dat

Rozhovory s učiteli probíhaly v červnu 2017. Celkem jsem oslovila emailem pět učitelů s žádostí o spolupráci a o vykonání krátkého rozhovoru, tři z těchto pěti oslovených učitelů s rozhovory souhlasili. Tito tři učitelé vyučují na třech různých školách v Táboře. Názvy jednotlivých škol jsou na základě žádosti samotných učitelů anonymní

Nahrávky rozhovorů jsem po opakovaném poslechu zpracovala do kazuistik jednotlivých učitelů, přičemž jsem tyto kazuistiky doplnila o přepsané úryvky odpovědí učitelů. Doslovný přepis rozhovoru s panem učitelem Filipem²⁴ se nachází v příloze č. 3. Kurzívou jsou vyznačeny doslovné odpovědi respondentů. Ty jsou přepsané doslovně, aby bylo možné udělat si na respondenta ucelený pohled.

Pan učitel Filip

Pan učitel Filip učí již patnáctým rokem, za dobu své učitelské profese vystřídal 3 školy, na nichž vyučoval. Na současné škole učí šestým rokem a je zde velice spokojený. Jeho aprobací je český jazyk a občanská výchova. S většinou žáků má na této škole dobrý vztah,

²⁴ Jména jednotlivých respondentů jsou smyšlená.

i když přiznává, že pracovat s některými žáky je náročné. „Člověk se ve školství nevyhne napjatým situacím a ne vždy jde vše řešit po dobrém.“ Zdůrazňuje, že je třeba věnovat pozornost každému z žáků, a nejen těm nadprůměrným nebo naopak podprůměrným či zlobivým. Všeobecně se zajímá o to, jak se žáci ve škole cítí a snaží se jim výuku co nejvíce ulehčit a zpříjemnit. Sám však uznává, že odbourat úplně stres ve škole je nemožné. Stres ve škole vnímá pan učitel takto: „Menší míra stresu může žáka aktivovat. Někteří žáci pod tlakem pracují efektivněji. Někdy je to právě strach ze známek nebo z reakce rodičů na ty známky, co donutí žáky se lépe připravovat na hodiny. Větší míra ale jen žákovi zbytečně znepříjemňuje život. Hodně záleží na žákově odolnosti vůči stresu, ta je u každého žáka jiná. Pro některé stejná situace může znamenat jen mírný stres a někoho už může ničit.“ Pan učitel si je vědom, že škola je v životě žáka největším stresorem. Na otázku: „Jakých pět věcí podle Vás žáky nejvíce stresuje v jejich životě?“ opověděl: „Škola, mimoškolní povinnosti (koníčky), nároky rodičů, vlastní nároky sama na sebe a vztahové problémy.“ Ve škole pak podle něj žáky nejvíce stresují „testy, zkoušení, nároky učitelů na znalosti žáků, přístup učitelů a vztahy mezi spolužáky.“ Na otázku, co konkrétně myslí tím přístupem učitelů, odpověděl: „Myslím tím, jak učitelé přistupují k žákům, s jakým respektem a zda zohledňují individualitu každého žáka. To, že každý žák je jiný a každý je holt nadaný na něco jiného. To, že tohle někteří učitelé nedokážou pochopit.“

Pan učitel se pokouší pomoci každému žákovi, na němž pozoruje příznaky stresu. Je si ale vědom toho, že ty se u každého žáka projevují individuálním způsobem. „Většina žáků si klasicky před testem kouše nehty, podupává nohama. Při ústním zkoušení pak většinou žáci koktají, mluví extrémně rychle nebo extrémně potichu, klepou se jim ruce a hlas, červenejí se, před testem si stěžují na nevolnost. Někteří žáci jsou ale naopak ve stresu více hluční, aby ukázali, jak jsou nad věcí, že je žádný test nerozhází. Někdy je tedy těžké poznat, kdo je opravdu nad věcí a kdo je nad věcí v uvozovkách.“ Na otázku, jakým způsobem si tedy myslí, že by mohl nervózní žáky trochu uklidnit, opověděl: „Před testem si trochu zacvičíme, zaskáčeme, protáhneme se. Žáci se zasmějí a trochu uvolní. Někdy přidávám čas na test, když vidím, že třída ještě píše, nechci je zbytečně znervózňovat větou „Měli byste pomalu končit.“. Když jsou žáci v časovém presu, zmatkují a dělají zbytečné chyby. Některým žákům pomohlo, když jsem si s nimi promluvil a jemně jim naznačil, že známky nejsou nejdůležitější věc na světě a že na jedné špatné známce jejich budoucí kariéra nestojí. Většina způsobů, jak žáky uklidnit, ale vychází z konkrétních situací,

neexistuje návod, který by se dal použít na všechny situace, ve všech třídách a na všechny žáky.“

Podle pana učitele je psychická odolnost žáků daná především povahou každého žáka, tedy tím, co mu bylo dáno od narození. Také ale podle něj záleží na tom, jaké si žák nastaví hodnoty, respektive jaké hodnoty přebírá od svých rodičů. Žák, který je resilientní, je tak podle něj člověk s nadhledem, který má pevné nervy a umí se na svět dívat reálně. Rozvoj odolnosti se pak dá podle něj podporovat tím, že se žák v průběhu školní výuky naučí *„reálně vidět sám sebe a své schopnosti. Aby se nepodceňoval a současně nepřeceňoval své schopnosti. To pak má za následek, že si stanoví až moc vysoké cíle a čeká ho zklamání, když je nenaplní.“* Žák by se tak podle pana učitele měl učit sebereflexi a sebehodnocení. *„Po zkoušení se vždycky ptám žáků, jakou by si dali známku. Ze začátku se většina žáků podceňovala a pár žáků zkoušelo navrhopvat lepší známky, než jaké odpovídaly jejich výkonu, postupem času se v tom ale výrazně zlepšili.“*

Paní učitelka Gita

Paní učitelka Gita učí pátým rokem. Na škole, kde učí v současné době, pracuje již čtvrtým rokem. Na škole je velice spokojená, žáci na této škole jsou velice snaživí, s kolegy v práci si skvěle rozumí, v otázkách vzdělávání žáků sdílí stejné názory. Na škole vyučuje občanskou a rodinnou výchovu. Výuku přizpůsobuje vždy potřebám žáků. *„Neexistuje, že bych s jednou a tou samou přípravou přišla do více tříd. Nechápu učitele, co odříkávají několik let tu samou látku pořád stejně dokola. Každý žák a každá třída je jedinečná, v některé třídě můžeme celou hodinu diskutovat, v další zase musíme co deset minut měnit aktivitu.“* Na city a prožívání klade při hodinách velký důraz. *„Je to jeden ze základních principů fungování naší školy. Snažíme se o to, aby se v naší škole žáci cítili co nejlépe. Žáci sami si volí si činnosti, které chtějí dělat, když jim je nějaká činnost nebo nějaké téma nepříjemné, nenutíme je do toho. Tím se rozvíjí jejich samostatnost a schopnost rozhodování. Pracujeme s respektem a přátelským prostředím mezi všemi, proto ani při prezentování žáci nebyvají ve stresu.“* Přesto dodává, že i přese všechna opatření se stresovým situacím nelze úplně vyhnout. Žáky nejvíce ve škole podle ní stresují učitelé, známky, spolužáci, zkoušení a nesvoboda. Nesvobodu vysvětluje jako *„...když žáci musí jen plnit příkazy učitelů a nemohou si sami volit, kdy se budou věnovat jaké činnosti a jak dlouho.“* U žáků, kteří nezakusili úspěch, je pak velkým stresem pocit marnosti, že přes

veškeré snahy nejsou úspěšné. Co se týká životních obtíží, žáky podle paní učitelky Gity nejvíce stresuje škola, vlastní neúspěch, rodiče, začlenění do party a vzhled.

Podle paní učitelky se stres u každého žák projevuje jinak. *„Někteří žáci jsou ve stresu podráždění, napjatí, jiní zase úzkostní, nemají daleko k pláči. Mohou být i třeba agresivní a bezdůvodně zlí na své okolí, což může být jen obrana nebo tak mohou ventilovat svůj vztek, který mají sami na sebe. Často jsou žáci ve stresu nesoustředění, mají chuť vše zaspát, jsou hodně unavení. K tomu se pak přidávají i různé fyziologické a neurotické projevy.“* Pokud pozoruje, že se nějaký žák stresuje pravidelně a i mimo situace, ve kterých bývá menší míra stresu u žáků přirozená (např. před důležitými testy), promluví si s ním o samotě a pokusí se zjistit příčiny. *„Někteří žáci zvládají zátěž lépe než jiní, tak to prostě je. Naším cílem je naučit žáky, kteří mají nižší toleranční hranici stresu, jak zátěž zvládat. Někdy pomůže si s nimi o tom popovídat, někdy tato situace vyžaduje rozhovor s rodiči. Často jsou to totiž právě rodiče, kdo klade na žáky příliš vysoké nároky. Někdy se žáci bojí jejich reakce na svůj neúspěch, často bezdůvodně. Rodiče kolikrát ani nenapadne, že právě oni mohou být původci stresu jejich dítěte. Všeobecně se ale snažíme ve škole odbourat důraz na výkon a soutěživost mezi žáky. Kládeme důraz na posílení vnitřní motivace žáků. Aby pro ně učení bylo užitečné a smysluplné a aby sami dychtili po nových informacích.“*

Podle paní učitelky rozhodují o tom, zda je nebo není žák psychicky odolný, jednak vrozené předpoklady a jednak výchova rodiny. *„Myslím, že toleranční hranice stresu je zakořeněna v tom, jak daného jedince vnímá okolí a jaké na něj klade nároky, a na tom, jak ty nároky okolí danému člověku prezentuje. Současně ale věřím, že každý žák si může osvojit postupy, jak se se zátěží vyrovnat a jak vzdorovat stresu.“*

Paní učitelka Helena

Paní učitelka Helena je čerstvou absolventkou vysoké školy. Na současné škole, kde pracuje jako záskok za rodičovskou dovolenou, vyučuje čtvrtý měsíc. Její aprobaci je český jazyk a občanská výchova. S žáky má prozatím dobrý vztah, i když jsou pro ni tyto začátky velice náročné. *„Když jsem nastupovala, měla jsem spoustu předsevzetí, jak každá hodina bude naprosto jedinečná, jak budu vymýšlet nové a nové aktivity. To se ale trochu změnilo. Nechci říct, že bych se na každou hodinu poctivě nepřipravovala, ale vím, že žákům nedávám tolik, kolik by si zasloužili. Nikdy mě nenapadlo, že učitelská profese bude až tak náročná.“* Snaží si všimnout si toho, jak se jednotliví žáci projevují, jak

se chovají při práci ve skupině, při samostatné práci nebo před testem. „Většinou se žákům, kteří jsou více náchylní k tomu, aby se stresovali, špatně pracuje ve skupině. Minimálně hůř než těm, kteří se tolik nestresují. Příliš se nezapojují, mají strach, aby třeba ve skupině neplácli hloupost a spolužáci se jim nevysmáli. Moc si nedůvěřují, nejsou moc průbojní, uzavírají se sami do sebe, nestojí si za svým názorem. Taky jsou přecitlivělí a kritiku si berou osobně. Dotkne se jich i dobře míněná rada. Celkově se jim hůř soustředí, dělají větší množství chyb při práci, jsou vyčerpaní a více zranitelní až neurotičtí. Stres se u nich projevuje i mnohými tělesnými projevy, jako například kousání nehtů nebo trhání záděr na rukou.“

Na otázku, čím je podle ní způsobené, že se někteří žáci vyrovnávají se stresem lépe než jiní, opověděla: „To je dané jejich psychickou odolností, která je způsobena specifíčností nervové soustavy každého žáka a přístupem rodičů. To, že se z žáka stane nervák, ovlivňuje hned několik faktorů. Například přílišná orientace žáka na výkon a strach ze selhání; špatný přístup učitele, který je příliš autoritativní a praktikuje tresty; rodiče, kteří jsou příliš zaměřeni na výkon a své dítě nepodporují, spíše stresují.“ Současně ale zastává názor, že stres, pokud netrvá dlouho a nenese s sebou žádné následky, může být pro žáky motivující. Navíc dodává, že „stres bude žáky doprovázet po celý jejich život, je nemožné se mu vyhnout, musí se naučit, jak s ním pracovat.“ Přesto je podle ní důležité u každého žák posuzovat stresové situace jinak. Co pro jednoho může být stimulující míra stresu, to pro druhého může být zničující. Předcházet tomu, aby se žáci nepřiměřeně stresovali, lze tím, že „by se učitelé neměli při výuce tolik zaměřovat na výkon, neměli by podporovat soutěživost mezi žáky, která sice může nadané žáky stimulovat, ostatní spíše ale ubíjí, a především by neměli porovnávat žáky mezi sebou. Naopak by měli klást důraz na individuální pokroky, což by pro stresovaného žáka mohlo být uvolňující.“

Žáky podle paní učitelky nejvíce v jejich životech stresuje škola, konflikty v rodině, konflikty v kolektivu vrstevníků, vlastní názor sama na sebe a jejich vzhled. Ve škole je nejvíce stresují takové předměty, které žáci osobně vnímají jako důležité, v nichž se jim ale nedaří, důraz na soutěživost a výkon ze strany učitelů, agresori mezi spolužáky, špatné vztahy s učiteli a reakce rodičů na špatné známky.

Základem předcházení hromadění problémů u žáků, ať už se tím míní špatné známky nebo rostoucí negativní vztah ke škole či k učiteli, je podle paní učitelky zpětná vazba ze strany žáků. Žáci by měli mít možnost projevit, jaký způsob výuky jim vyhovuje, v čem vidí své

nedostatky a jaké situace je stresují. Učitelé by pak měli na tyto zpětné vazby reagovat a brát ohledy na potřeby žáků.

8.2 Shrnutí výsledků rozhovorů s učiteli

Přístup učitele k žákům

Všichni z dotazovaných učitelů uvedli, že mají s žáky dobrý vztah, snaží se věnovat pozornost všem žákům a že se pokouší vyjít vstříc jejich individuálním potřebám. Filip dále dodal, že s některými žáky se pracuje hůře než s jinými, zdůrazňuje však, že je potřeba věnovat se všem žákům, nejen těm, kteří, ať už negativně či pozitivně, vyčnívají z řady. Podle Gity je důraz na city a prožívání žáků jedním z hlavních principů fungování školy, v níž pracuje. Žáci mají na této škole možnost volby činností, kterým se budou věnovat, což rozvíjí jejich samostatnost a schopnost rozhodování. Helena připouští, že přese všechnu svou snahu nevěnuje žákům tolik pozornosti, kolik by si zasloužili, což je způsobené tím, že se svou učitelskou praxí teprve začíná, a jak sama dodává, začátky jsou pro ni velice těžké.

Školní zátěž

Všichni dotazovaní učitelé jsou si vědomi toho, že žáky nejvíce stresuje škola, tu uvedli vždy na prvním místě v odpovědi na otázku: „Jakých pět věcí podle Vás nejvíce stresuje žáky v jejich životě?“ Odpovědi učitelů se v leccem shodují. Podle všech učitelů žáky stresují vedle školy rodiče a vlastní názor (nároky) sama na sebe, popřípadě vlastní neúspěch. Výpovědi Gity a Heleny se shodují i v dalších dvou bodech. Filip na rozdíl od svých kolegyně nevěděl, že žáky stresují vrstevníci a vzhled, podle něj žáky stresují mimoškolní povinnosti a vztahové problémy.

Co se týká stresu ve škole, shodli se všichni dotazovaní, že žáky ve škole stresují právě samotní učitelé. Podle Filipa žáky stresují jak vysoké nároky učitelů na znalosti žáků, tak přístup učitelů k žákům, tedy jak učitelé přistupují k žákům, s jakým respektem a zda zohledňují individualitu každého žáka. Helena se domnívá, že žáky stresuje především důraz na soutěživost a výkon ze strany učitelů a špatné vztahy s učiteli. Všichni tři učitelé také odpověděli, že žáky stresují vztahy mezi spolužáky, popřípadě nachází-li mezi spolužáky nějaké agresory. Filip s Gitou se ve svých odpovědích dále shodli na tom, že žáky stresují testy a ústní zkoušení. Gita a Helena považují za další zdroj stresu ve škole

známky, Helena upřesňuje, že žáky nestresují tolik samotné známky, jako reakce rodičů na špatné známky. Gita dále podotkla, že žáky stresuje nesvoboda, v podstatě, když žáci musí jen plnit příkazy učitelů a nemohou si sami volit, kdy se budou věnovat jaké činnosti a jak dlouho. Podle Heleny však žáky v rámci školy nejvíce stresují takové předměty ve škole, které žáci osobně vnímají jako důležité, v nichž se jim ale nedaří.

Ve svých výpovědích se učitelé shodli, že stresu na škole se nedá vyhnout. Filip a Helena dále téměř shodně podotýkají, že menší míra stresu může být pro žáky stimulující. Současně však upozorňují na to, že situace, která pro některého žáka může představovat jen lehce zvýšenou zátěž a může mu pomoci efektivněji pracovat, může jiného žáka ničit.

Projevy stresu u žáků

Všichni dotazovaní věnují pozornost tomu, jak se žáci při hodinách cítí a zda pro ně daná situace či aktivita není stresující. Odpovědi učitelů, jak se žáci projevují ve stresu, se poměrně od sebe lišily. Učitelé se v zásadě shodli pouze na tom, že si u žáků při stresu všimají fyziologických projevů (žáci si stěžují na nevolnost, červenalí se, klepou se atd.) a neurotického jednání (změna tempa řeči, kousání nehtů atd.). Odpovědi učitelů se však celkově, pokud se zaměříme na odpovědi učitelů jako na celek, shodují s odpověďmi žáků. Ve stresu jsou žáci podle výpovědí podráždění až agresivní, přecitlivělí, nesoustředění a unavení. Mnohdy si nedůvěřují, nestojí si za svým názorem. Někteří žáci se ve stresu uzavírají do sebe, jiní jsou naopak o to více hluční a předstírají, že ve stresu nejsou, aby nesnížili své postavení před spolužáky.

Tuto otázku jsem jak do dotazníkového šetření, tak do rozhovorů jak se samotnými žáky, tak s učiteli, zařadila z toho důvodu, aby bylo možné určit, zda se shodují názory učitelů na to, jak se u žáků projevuje stres s tím, jak se u žáků opravdu reálně projevuje. Vzhledem k tomu, že se jejich odpovědi v zásadě shodují, lze říci, že dotazovaní učitelé jsou kompetentní k tomu určit, kdy žáka daná situace stresuje. Na základě toho mohou dále rozeznat, kteří žáci jsou odolní vůči zátěži a kteří nikoli. Díky tomu pak mohou činit potřebná opatření, aby i ti méně odolní žáci neměli školu spojenou pouze s negativními pocity.

Resilience žáka

Jak vyplývá z odpovědí, učitelé vnímají, že někteří žáci podléhají stresu snáz než ostatní. V rozhovoru jsem se pokusila zjistit, čím je podle nich dané, že někteří žáci jsou více

odolní než jiní a jak pracují s žáky, kteří jsou méně odolní vůči zátěži. Podle Filipa je psychická odolnost žáků daná především povahou každého žáka, tedy tím, co mu bylo dáno od narození. Také ale podle něj záleží na tom, jaké si žák nastaví hodnoty, respektive jaké hodnoty přebírá od svých rodičů. Žák, který je resilientní, je tak podle něj člověk s nadhledem, který má pevné nervy a umí se na svět dívat reálně. Podle Gity rozhodují o tom, zda je nebo není žák psychicky odolný, jak vrozené předpoklady, tak výchova a nároky rodiny. Současně záleží na tom, jaké nároky na sebe klade daný jedinec. Dále však Gita dodává, že každý žák si může osvojit postupy, jak se se zátěží vyrovnat. Stejně tak Helena předpokládá, že za psychickou odolností žáka stojí přístup jeho rodičů. Podle ní málo odolní bývají žáci, kteří se příliš orientují na výkon, mají strach ze selhání a přísné rodiče. Zároveň podotýká, že často za sníženou psychickou odolnost žáka může nesprávný přístup učitele.

Podpora resilience

Všichni tři učitelé jsou vůči žákům velice vnímaví, záleží jim na jejich psychickém rozpoložení a uvědomují si, jak důležité je podporovat u žáků resilienci. Podle Filipa je základem podpory resilience naučit žáka reálně vnímat své schopnosti. Žáci by se ve škole měli učit sebereflexi a sebehodnocení, aby si dokázali klást reálné cíle. Na škole, kde učí Gita, kladou učitelé důraz na rozvoj vnitřní motivace, díky níž se žáci neučí pro dobré známky, ale sami pro sebe. Učení má pro ně smysl. Ačkoli Gita dále tuto myšlenku nerozváděla, musím podotknout, že tato vnitřní motivace, neboli též osobní zaujetí, je jednou ze tří složek koncepce resilience Hardiness²⁵. Žáci, kteří mají pocit, že práce, které se věnují, je zbytečná, snáze podléhají stresu než ti, kteří v ní nalézají smysl. Podle Heleny mohou resilienci žáka učitelé ovlivnit tím, že se při výuce nesoustředí pouze na výkon žáka, nebudou podporovat soutěživost mezi žáky, a především nebudou porovnávat žáky mezi sebou. Naopak by podle ní měli klást důraz na individuální pokroky žáka. Žáci by měli mít možnost dát najevo, v čem vidí své nedostatky a jaké situace je stresují. Učitelé by pak měli na tyto zpětné vazby ze strany žáků reagovat.

Podpora resilience je dlouhodobý proces. Ani žáci, kteří jsou odolní, se zcela neubrání pocitům nervozity a stresu. Učitelé proto volí různé metody, jak působení stresu na žáky zmírnit. Filip se snaží před testem uvolnit napětí ve třídě tím, že si s žáky zacvičí. Žáci přijdou na chvíli na jiné myšlenky a uvolní se. Pokud jsou žáci nervózní z nedostatku

²⁵ Viz podkapitola 1. 3. 3 Hardiness.

času na napsání práce, přidá jim Filip pár minut na víc. Žáci ve stresu podle Filipa zbytečně zmatkují, díky času na víc se tak mohou vyvarovat zbytečných chyb. Pokud se některý žák nepřiměřeně stresuje kvůli známám, promluví s ním o samotě a pokusí se mu vysvětlit, že známky nejsou nejdůležitější. Stejně tak se Gita domnívá, že mnohdy může rozmluva s žákem pomoci. Dodává, že někdy je však nutná promluva i s rodiči žáka, kteří na své dítě často kladou nepřiměřené požadavky. Jak však podotýká Filip: „*Většina způsobů, jak žáky uklidnit, ale vyplívá z konkrétních situací, neexistuje návod, který by se dal použít na všechny situace, ve všech třídách a na všechny žáky.*“

9. Shrnutí výsledků dotazníkového šetření, rozhovorů s žáky a s učiteli

Odpovědi získané jak v dotazníkovém šetření, tak v rozhovorech s žáky a učiteli, mi pomohly dosáhnout cílů, které jsem si stanovila na začátku výzkumné části práce.

Cíl 1

Prvním cílem bylo popsat, jakým způsobem ovlivňuje resilience žáka jeho úspěšnost ve škole. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že mnozí žáci podávají ve stresu zhoršené výkony. 9 ze 70²⁶ dotazovaných žáků uvedlo, že v momentě, kdy prožívá stresovou situaci, se hůře soustředí, nedokáže se plně koncentrovat na práci a zapomíná již naučenou látku. Dalších 8 žáků se ve stresu dopouští zbytečných chyb a jedná bez rozmyslu. 8 žáků dále odpovědělo, že ve stresu přestává vnímat své okolí, uzavírá se do sebe a přestává komunikovat s vyučujícím. Oproti tomu žáci, kteří dokážou se zátěží pracovat, podávají ve stresu lepší výkon. U takovýchto žáků má stres stimulační účinky. Avšak odpověď, že při zátěži podávají žáci lepší výkon, uvedli pouze tři respondenti.

Tato zjištění korespondují se zjištěními získanými prostřednictvím rozhovorů s žáky. Anna, Cyril a Erika si uvědomují, že ve stresu podávají horší výkon. V jejich odpovědích se dokonce vyskytl názor, že čím více záleží na výsledku dané činnosti, tím hůře dopadne. Stres negativně ovlivňuje jejich paměť, uvažování či rozhodování. Anna a Cyril se přesto považují za úspěšné žáky, čemuž odpovídá i jejich prospěch. Oba mají osobnostní charakteristiky pozitivně korelující s resiliencí, podle Locus of control bychom je mohli

²⁶ Dva žáci odpověděli, že se nikdy nestresují.

označit jako internalisty. Přestože tedy při důležitých testech pociťují stres, dokážou se s ním vypořádat a tento stres nemá výrazný vliv na jejich školní úspěšnost. Oproti tomu Erika se považuje za ne příliš úspěšnou žákyni. Ve škole se jí dle ní nedaří a její známky jsou spíše průměrné. Její osobnostní charakteristiky korelují s resiliencí negativně, její charakteristika koresponduje s charakteristikou externalisty. Dana jako jediná uvedla, že při zátěži pracuje efektivněji. Tato žákyně se během celého rozhovoru jevila jako resilientní osoba, která dokáže obstojně čelit zátěži.

Boris sice ve svých odpovědích uváděl, že jej stresuje pouze reakce matky na jeho známky a nové věci, se kterými neví, jak se vypořádat. Z jeho chování a ostatních nepřímých odpovědí však vyplynulo, že se stresuje častěji, než přiznává, a že není příliš odolný. Boris však ve stresu vyrušuje a snaží se svůj strach maskovat, popírá ho. Je možné, že se jedná jeho způsob jak čelit zátěži tím, že ji popře. Jeho vyrušování má však za následek to, že je neustále učiteli napomínán. Je již zaškatulkován jako neúspěšný žák, sám se tak i vnímá. Pokud dostane dobrou známku, není pochválen a sám ji přičítá spíše náhodě, než svým schopnostem. Učitelé mu nevěnují patřičnou péči, což by Borisovi mohlo pomoci k rozvoji resilience. Boris se domnívá, že sám bez cizí pomoci se z této situace nedostane. To, že nemá dostatek sebedůvěry a motivace, a to ani ze strany rodičů či učitelů, zapříčinilo jeho nezáměr o školu, učení a dobré známky. Boris je tak i nadále zaškatulkován jako neúspěšný žák a ze začarovaného kruhu neúspěšnosti by jej mohla dostat pouze patřičná podpora ze strany rodičů a učitelů. Stejně jako Erika je i on externalista.

Na tom, že méně odolní žáci mají ve škole větší obtíže, se shodli i učitelé. Například podle Heleny si tito žáci nestojí za svým názorem a jsou si nejistí ve všem, co činí, což může mít za následek zhoršení jejich prospěchu, neboť žáci, kteří si nestojí za svým názorem, jsou často nařknuti učiteli, že danou látku neovládají. Oproti tomu resilientní žáci mají výrazně méně problémů se zapojením se do skupinové práce, jsou samostatnější, lépe se soustředí a dělají méně chyb z nepozornosti. Na základě těchto zjištění a na základě zjištění Řehulkové (2007, in Urbanovká, 2010)²⁷ lze soudit, že internalisti mají méně studijních problémů a jsou tedy ve škole úspěšnější.

Cíl 2

Druhým cílem bylo určit, jaké události jsou pro žáky nejvíce stresující a jak významným stresorem je v životě žáka škola. Z odpovědí získaných pomocí dotazníkového šetření

²⁷ Viz podkapitola 1. 2 Vybrané osobnostní charakteristiky.

vyplývalo, že žáky nejvíce stresuje škola, rodina, kamarádi, sportovní aktivity, učitelé, soutěže a vystupování před lidmi. Školu jako jeden z hlavních pěti stresorů uvedlo 62 žáků z 66 žáků, kteří odpovídali na otázku: „Jakých pět věcí Tě nejvíce stresují v Tvém životě.“. Z toho 48 žáků označilo školu za svůj největší stresor.

Učitelů jsem se při rozhovorech dotazovala, co dle nich nejvíce stresuje žáky. Všichni učitelé odpověděli, že žáky bude pravděpodobně nejvíce stresovat právě škola. Podle výpovědí učitelů žáky stresují vedle školy rodiče, vlastní názor sama na sebe, vlastní neúspěch, vrstevníci, vzhled, mimoškolní povinnosti a vztahové problémy. To, že je škola významným stresorem v životě žáků se potvrdilo i při rozhovorech s žáky. Škola, známky, popřípadě reakce rodičů na špatné známky, stresuje čtyři z pěti dotazovaných žáků.

Cíl 3

Jako třetí cíl jsem si stanovila zjistit, jakou pozornost věnují učitelé psychickému stavu žáka. Jak již bylo řečeno v teoretické části práce, resilience je považovaná za schopnost jedince čelit nepřízni. Aby však učitelé mohli posoudit, zda je daný žák schopen čelit nepřízni, musí jej poznat, vědět, jaké situace jej stresují, který z žáků dokáže s klidnou hlavou řešit náročné situace a kterému je naopak třeba pomoci, aby tyto situace zvládal lépe. Zajímalo mě tedy, jakou pozornost věnují učitelé prožívání žáků a celkově jejich psychickému stavu.

V rámci sondy do problematiky resilience na školách jsem žákům v dotazníkovém šetření položila otázku „Jeví některý z Tvých učitelů (nebo aspoň některý z nich) zájem o tom, jak se cítíš a zda jsi ve stresu?“. Na tuto otázku odpovědělo 35 žáků, že ano, 8, jak který učitel, 24, že ne a 3 žáci napsali, že to nedokážou sami posoudit. Více jak polovina žáků se tedy domnívá, že se učitelé (nebo alespoň někteří z nich) zajímají o jejich psychický stav.

Na otázku, zda se jim alespoň některý z učitelů pokusil pomoci se zvládnutím stresové situace, odpovědělo 36 žáků ano a 32 ne. To, že se necelá polovina z dotazovaných žáků domnívá, že se jim učitelé nikdy nepokusili pomoci, je zarážející.

Tyto odpovědi se však potvrdily i při rozhovorech s žáky. Všichni žáci kromě Dany uvedli, že se učitelé všeobecně příliš o jejich psychický stav nezajímají. Přesto Anna, Cyril a Erika dodávají, že se na jejich školách najdou i tací učitelé, kteří se jim snaží pomoci. Podle Borise je dokonce nezájem učitelů takový, že si s ním žádný z učitelů nikdy nepromluvil,

a to ani o škole a důvodu jeho špatného prospěchu, ani o příčině jeho zlobení a ani o jeho rodině.

Odpovědi učitelů však svědčily o opaku. Všichni tři dotazovaní učitelé se pokouší žákům věnovat pozornost a klást důraz na jejich prožívání.

Cíl 4

Posledním cílem, který jsem si v rámci výzkumné části práce vytkla, bylo stanovit, jakým způsobem lze pracovat s žáky, kteří snadněji podléhají stresu a jak lze podle učitelů zlepšit resilienci žáků.

Přestože na téma posilování resilience vzniklo poměrně velké množství publikací a na téma, jak zvládat stres, možná ještě více, zajímalo mě, jaké způsoby volí dotazovaní učitelé a jaké způsoby hodnotí kladně dotazovaní žáci.

V dotaznících jsem se ptala žáků, zda se jim někdy učitel pokusil pomoci se zvládnutím stresové situace a pokud ano, jakým způsobem. Způsob, jakým se jim učitel pokusil pomoci, však napsalo jen 7 žáků. Nejčastěji uváděli, že jim učitelé přidávají čas na napsání testu. Něktěm žákům pomohla osobní promluva s učitelem, jiným, když si učitel promluvil s celou třídou. V jednom případě uvedla žákyně, že jí učitelka poradila, jak i příště zvládnout stresovou situaci.

V rozhovorech se žáci svěřili, že nejvíce jim ve zvládnutí stresové situace pomáhá, když si s nimi vyučující promluví, pokusí se je uklidnit, zvýšit jim sebevědomí, popřípadě je motivovat. Postoj žáků ke škole by se dal dle nich zlepšit změnou přístupů učitelů. Učitelé by se o žáky měli více zajímat. Pomohlo by, kdyby si s každým z žáků alespoň občas promluvili, zjistili, jaké jim vyhovují učební postupy a metody zkoušení a pokusili se jim co nejvíce vyhovět. Jako neúčinné se pak z jejich strany zdají být pouze jednorázové hodiny na téma stres, kdy jsou žákům předávána teoretická fakta.

Dotazovaní učitelé volí různé metody, jak působení stresu na žáky zmírnit. Filip se snaží před testem uvolnit napětí ve třídě tím, že si s žáky zacvičí. Pokud jsou žáci nervózní z nedostatku času na napsání práce, přidá jim čas navíc. Mnohdy podle něj a Gity pomáhá promluva s žáky, případně s jejich rodiči. Za účinné způsoby, jak podpořit resilienci žáků, považují učitelé: naučit žáka reálně vnímat své schopnosti a klást si reálné cíle; rozvoj vnitřní motivace, díky níž se žáci neučí pro dobré známky, ale sami pro sebe; nesoustředit

se pouze na výkon žáka; nepodporovat soutěživost mezi žáky; neporovnávat žáky mezi sebou; klást důraz na individuální pokroky žáka a dát žákům prostor pro zpětnou vazbu. Uvolnění a relaxace, efektivní komunikace, dobrý vztah k sobě samému, zdravé a vyrovnané sebepojetí, to vše patří podle RVP mezi důležité prvky osobnostního rozvoje a mezi způsoby, jak zvládat stresové situace.

10. Diskuze

Cíle, které jsem si vytkla, se mi z velké části podařilo naplnit. Ověřila jsem svůj předpoklad, že škola je pro žáky opravdu velkým stresorem. Zjistila jsem, že resilience žáka jistým způsobem opravdu ovlivňuje jeho úspěšnost ve škole. V neposlední řadě jsem dospěla ke zjištění, že učitelé mohou svým žákům pomoci už jen tím, že s nimi budou více komunikovat a budou věnovat více pozornosti jejich psychickému stavu.

Nejasnosti nastaly u cíle číslo 3, kdy jsem chtěla zjistit, jakou pozornost věnují učitelé psychickému stavu žáka. Z odpovědí žáků, a to jak v dotaznících, tak při rozhovorech, vyplynulo, že učitelé tomu, jak se žáci momentálně cítí, příliš pozornosti nevěnují. Alespoň ne všichni učitelé. Někteří dotazovaní žáci mají dokonce pocit, že žádný z vyučujících jim nikdy nevěnoval pozornost. Naproti tomu všichni dotazovaní učitelé odpověděli, že se všem žákům pokouší dostatečně věnovat, všichni dokonce uvedli, jakým způsobem pracují s žáky, kteří jsou ve stresu a jaké jsou podle nich vhodné metody pro posílení resilience žáků. Otázkou tedy zůstává, proč se odpovědi učitelů a žáků takto výrazně liší. Možností může být hned několik, zmíním alespoň některé z nich.

Za první, tento výzkum nebyl prováděn na dostatečně reprezentativním vzorku. Pokud by byl vzorek reprezentativní, odpovědi by se pravděpodobně od těch našich v něčem částečně lišily. Výzkum s reprezentativním vzorkem však nebyl z ekonomických, personálních a časových důvodů možný.

Za druhé, přes emailové adresy jsem oslovila pouze pět učitelů, na něž jsem měla kontakt, a domnívala jsem se, že by byli ochotni účastnit se rozhovorů. Z těchto pět učitelů mé žádosti vyhověli tři učitelé. Je možné, že právě těmto třem učitelům nevádí odpovídat na poměrně osobní otázky týkající se jejich vyučovacích postupů a přístupu k žákům. Pravděpodobně i proto, že své vyučovací postupy považují za správné a rádi se podělí

o metody výuky, které považují za účinné. Právě tito tři učitelé tedy mohou být těmi učiteli, jejichž přístup žáci hodnotí kladně.

Za třetí, je důležité si uvědomit, že respondenti nemusí za všech okolností odpovídat pravdivě. Mnohdy je pro dotazující jednodušší odpovědět tak, jak si myslí, že je to správné než tak, jak je to doopravdy. Na otázku: „Věnujete pozornost tomu, jak se žáci při hodinách cítí?“ tedy pravděpodobně většina dotazovaných učitelů odpoví kladně, a to i přestože jsou odpovědi anonymní.

Za čtvrté, jednu a tu samou situaci mohou vnímat jednotliví účastníci odlišně. To, co se jednomu může zdát jako zájem a snaha pomoci, druhý nemusí vůbec registrovat. Každý žák může daného učitele vnímat jinak, každý učitel může vnímat jinak daného žáka. To, jak jedinci nahlíží na svět, je jedinečné a neměřitelné. To, že vnímání reality je subjektivní, dosvědčují i odpovědi třech žáků v dotaznících, kteří uvedli, že nemohou sami posoudit, zda učitel věnuje pozornost jejich psychickému stavu.

Za páté, jak již bylo řečeno v teoretické části práce, období staršího školního věku je období vzdoru. Pubescenti jsou negativní vůči sobě i svému okolí a učitel pro ně přestává být vzorem, autoritu si musí zasloužit. Je tedy možné, že učitele hodnotí více negativně a na zájem učitelů a jejich snahu pomoci tak vůbec nemusí být brán ze strany žáků zřetel.

Zajímavé taky je, že při rozhovorech ani jeden z žáků a dokonce ani jeden z učitelů přímo nezmínil, že by se v rámci výuky žáci učili, jak účinně zvládat stres. Přesto na dotaz, jak ve stresových situacích uklidňují žáky, učitelé odpovídali popisem konkrétních metod vycházejících z oněch dovedností zvládnání stresu, jako například efektivní komunikace, uvolnění, relaxace atd.

V neposlední řadě se nemohu ubránit myšlence, proč na otázku č. 9 v dotazníku: „Pokusil se Ti někdy učitel pomoci se zvládnutím stresové situace nebo ti alespoň poradil možné řešení Tvého problému? Pokud ano, jak Ti pomohl?“ odpovědělo 36 žáků kladně, ale pouze 7 z nich uvedlo způsob. Zbytek žáků tuto podotázku nechal bez odezvy. Času měli žáci na vyplnění dostatek a věděli, že práce je anonymní. Domnívám se tedy, že se jim buď již na tuto poslední otázku nechtělo odpovídat, jelikož věděli, že vyplnění dotazníku je zcela dobrovolné a za nevyplnění je nečeká žádný postih, nebo nebyli schopni konkrétním způsobem pomoc ze strany učitele popsat.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývá problematikou resilience žáků ve školním prostředí. Práce je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou. V teoretické části je věnována pozornost nejdůležitějším koncepcím resilience a osobnostním charakteristikám ve vztahu k resilienci, přičemž vzhledem k povaze práce je kladen důraz především na resilienci dětí a dospívajících. Z tohoto důvodu jsem rozhodla jednu samostatnou kapitolu věnovat vývojovému období staršího školního věku. V neposlední řadě jsem se v teoretické části pokusila zmapovat problematiku stresu, školní zátěže a školních stresorů.

Významnou část této práce tvoří část výzkumná. Pomocí dotazníkového šetření a především pak prostřednictvím rozhovorů s žáky a učiteli jsem zkoumala, jakým způsobem ovlivňuje resilience úspěšnost žáků ve škole, jak významným stresorem je v životě žáka škola a jakou pozornost věnují učitelé psychickému stavu žáka. Dospěla jsem k mnoha zajímavým zjištěním, která jistým způsobem ovlivnila mé dosavadní smýšlení o problematice resilience ve školním prostředí. Resilience ovlivňuje úspěšnost žáků ve škole a domnívám se, že i mimo ni. Žáci, kteří jsou odolní a se zátěžovými situacemi se dokážou účinně vypořádat, mají už na půl vyhráno. Jak však vyplývá z teoretické části, tak i žáci, kteří nejsou příliš odolní, se mohou naučit se stresem pracovat. Téměř každého žáka stresuje škola a pro spoustu žáků je škola i největším stresorem. Přesto podle žáků ne všichni učitelé věnují jejich psychickému stavu dostatečnou pozornost a mnohdy ani nenabídnou pomocnou ruku těm žákům, kteří jsou méně odolní a podporu učitelů by uvítali. V rámci výzkumu jsem se zabývala i otázkou, jakým způsobem lze pracovat s žáky, kteří snadněji podléhají stresu a jak lze podle učitelů zlepšit jejich resilienci. Na tuto otázku asi neexistuje jednoznačná odpověď, neboť jak vyplynulo z rozhovorů, každý žák, každý učitel i každá situace je jedinečná a nelze říci, jaký postup by mohl fungovat za všech okolností. Přesto se všichni dotazovaní shodli na tom, že základem, jak pomoci žákům s rozvojem jejich psychické odolnosti, je vzájemná komunikace a především zájem učitelů o žáky a jejich ochota pomoci.

V rámci zpracovávání výsledků získaných dotazníkovým šetřením i v průběhu rozhovorů se vyskytla celá řada zajímavých momentů, které by si zasloužily, aby jim byla věnována samostatná práce. Zajímavé by bezpochyby bylo zkoumat resilienci žáků s ohledem

na jejich rodinné prostředí, popřípadě zkoumat odlišný vliv resilience na úspěšnost žáků na základní škole a na víceletém gymnáziu.

Na samotný závěr práce bych ráda podotkla, že díky rozhovorům s žáky jsem měla možnost nahlédnout na problematiku školního stresu pohledem samotných žáků. Výzkum pro mě byl jakousi zpětnou vazbou toho, co je společností považováno za důležité, a co je opravdu důležité, protože znalosti nejsou to jediné, co by si žáci měli z let strávených ve školních lavicích odnášet.

Seznam použité literatury a další zdroje

Knižní publikace

BAŠTECKÁ, Bohumila a Petr GOLDMANN. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-550-4.

ČÁP, J. – MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál 2007. 656s. ISBN 978-80-7367-273-7.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 807178303x.

KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia, 2005. ISBN 8020013075.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM, 2000. ISBN 80-7204-156-8.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum, 1994. ISBN 80-7169-121-6.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Pozitivní psychologie*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-262-0978-2.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MAREŠ, Jiří. *Sociální opora u dětí a dospívajících*. Hradec Králové: Nucleus, 2002. ISBN 80-86225-25-9.

MARKHAM, Ursula. *Pomáháme dětem zvládnout stres*. Praha: Talpress, 1996. ISBN 80-7197-020-4.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Děti, rodina a stres: Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. Praha: Galén, 1998. ISBN 80-85824-06-x.

- MLČÁK, Z. *Psychická zátěž u dětí základní školy*. 1. vyd. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity, 1999. 193 s. ISBN 80-7042-543-1.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.
- NOVOTNÝ, Jan Sebastian. *Zdroje resilience a problémy s přizpůsobením u dospívajících*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. ISBN 978-80-7464-700-0.
- PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2959-6.
- PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis, 1995. Dědictví Komenského (Amosium servis). ISBN 80-85498-27-8.
- SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2685-4.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2947-3.
- URBANOVSÁ, Eva. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2010. Monografie (Univerzita Palackého). ISBN 978-80-244-2561-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. V Praze: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-0956-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. V Praze: Karolinum, 2010. ISBN: 978-80-246-0841-9.

VYMĚTAL, Jan. *Úzkost a strach u dětí: [jak jim předcházet a jak je překonávat]*. Praha: Portál, 2004. ISBN 9788071788300.

Diplomová práce

STANĚKOVÁ, Romana. Zátěžové situace žáků na 2. stupni základních škol a na středních školách. Olomouc, 2013. diplomová práce (Mgr.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta.

Publikace v elektronické podobě a internetové zdroje

MACKOVÁ, K. *Zvládací strategie školského stresu*. e-Pedagogium. [online]. 2009, IV, s. 30-45. [cit. 2017-07-01]. Dostupné z: http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/E-pedagogium_IV-2009_internet.pdf.

MURRAY, Christopher. *Risk Factors, Protective Factors, Vulnerability, and Resilience: A Framework for Understanding and Supporting the Adult Transitions of Youth with High-Incidence Disabilities. Remedial and Special Education* [online]. 2003, roč. 24, č. 1, s. 16-26 [cit. 2017-07-01]. DOI: 10.1177/074193250302400102. Dostupné z: <http://rse.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/074193250302400102>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. [cit. 2017-07-01]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_cerven.pdf.

Přílohy

Příloha č. 1

Dotazník k diplomové práci

Předem Vám děkuji za vyplnění.

- 1) Jsi (prosím zakroužkuj): chlapec dívka
- 2) Dopln Tvůj věk
- 3) Jakých pět věcí Tě v Tvém životě nejvíce stresuje?

- 4) Očísluj těchto pět věcí podle pořadí od 1. (nejvíce mě stresuje) do 5. místa.
- 5) Jakých pět věcí Tě nejvíce stresuje ve škole?

- 6) Očísluj těchto pět věcí podle pořadí od 1. (nejvíce mě stresuje) do 5. místa.
- 7) Jak se chováš, když jsi ve stresu? Jaké v tu chvíli prožíváš pocity?

- 8) Jeví Tvoji učitelé (nebo alespoň některý z nich) zájem o to, jak se cítíš (jestli jsi ve stresu, klidný, máš strach atd)?

- 9) Pokusil se Ti někdy učitel pomoci se zvládnutím stresové situace nebo ti alespoň poradil možné řešení Tvého problému? Pokud ano, jak Ti pomohl?

Příloha č. 2

Přepis rozhovoru s Annou

Před samotným rozhovorem si s Annou povídáme cestou do prázdné třídy, kde se bude konat rozhovor. Vysvětluju jí, že kdyby jí bylo nějaké téma nepříjemné, nemusí mi vůbec odpovídat, že můžeme rozhovor kdykoli ukončit.

Já: *Proč ses jako první přihlásila k rozhovoru?*

Anna: *No líbilo se mi, na co byl ten dotazník, takovej jsme ještě nevyplňovali. Zajímalo mě, na co se mě tu ještě k tomu budete ptát.*

Já: *Dobře, tak začneme. Pověz mi něco o rodičích, jestli máš sourozence, jestli žiješ s oběma rodiči, co Tě napadne.*

Anna: *Mám starší ségru. Ta už je na střední, hodně chodí s kamarády ven a má dobré známky. Je fakt dobrá. Ale je fakt, že se kolikrát hodně učí.*

Já: *A jaký s ní máš vztah? Vycházíte spolu dobře?*

Anna: *Jo.*

Já: *A jaký máš vztah s rodiči?*

Anna: *Dobrý.*

Já: *Máš pocit, že se jim můžeš se vším svěřit? Že bys za ním mohla přijít s jakýmkoli problémem a oni by ti pomohli?*

Anna: *Nevím s jakým problémem.*

Já: *Kdyby Tě cokoliv trápilo, měla bys strach z něčeho, měla bys z něčeho těžkou hlavu.*

Anna: *To by asi záleželo, co by to bylo. Nevím, jestli bych jim řekla všechno.*

Já: *Proč ne?*

Anna: *No jsou to rodiče.*

Já: *A ty se rodičům nesvěřuješ?*

Anna: *Jako jo, ale ne se vším. Něco řeknu ségře.*

Já: *A jak bys tedy popsala Tvůj vztah s rodiči? Kamarádský nebo ...*

Anna: *To rozhodně ne.*

Já: *Tak jsou přísní?*

Anna: *Ne, to taky ne. Jsou... No. Prostě rodiče.*

Já: *Takže má*

te takový klasický vztah dítě-rodič?

Anna: *Jo. Jako nejsou jako rodiče holek. Ty s nimi řeší fakt úplně všechno. To já s našima nemůžu.*

Já: *Myslíš si, že vztah Tvých kamarádek s rodiči je lepší, než máš Ty?*

Anna: *No... Můžou spolu řešit víc věcí. Rodiče ***** jsou víc v pohodě.*

Já: *A jak to máš se školou? Když je neděle večer, těšíš se na druhý den do školy?*

Anna: *Ani ne.*

Já: *Takže se Ti tam nechce?*

Anna: *Jako ne, že bych se těšila, ale ani to není, že by se mi úplně nechtělo. Něco mezi. Beru to tak, že tam musím chodit.*

Já: *Takže není nic, na co by ses tam těšila?*

Anna: *Na kámošky.*

Já: *Máte dobré vztahy ve třídě mezi sebou?*

Anna: *Jo, super.*

Já: *A baví Tě učení?*

Anna: *Ne.*

Já: *A jaké máš známky?*

Anna: *Většinou jedničky. Někdy ale horší.*

Já: *Tak to je skvělé. Jak to děláš, že máš tak dobré známky, když Tě nebaví učení?*

Anna: *No ale já se učím.*

Já: *I když Tě to nebaví?*

Anna: *Jo, protože musím.*

Já: *Proč musíš, rodiče chtějí, aby ses učila?*

Anna: *Ne. Teda jako jo. To je jasné, chtějí, abych se učila, ale nenutí mě do toho. Ví, že se učím, když musím.*

Já: *A proč tedy musíš?*

Anna: *Ségra říká, že se mi to bude hodit na střední. A aby sem měla jednu dobrou práci.*

Já: *A co chceš jednou dělat?*

Anna: *To nevím, ale aby tam bylo dobře peněz. Aby sem mohla mít barák a nebydlet v bytě jako teď s našima.*

Já: *A když máš někdy horší známky, jak jsi říkala, dokázala bys říct, proč?*

Anna: *Protože jsem se nestihla naučit.*

Já: *A proč?*

Anna: *Protože jsem neměla čas.*

Já: *Jak to, že jsi neměla čas, to máš hodně koníčků?*

Anna: *Jo, dělám atletiku.*

Já: *No to je krásné. Jsi v tom dobrá?*

Anna: *Jako nevím. Jak kdy. Někdy závodím za školu. Už jsem i vyhrála.*

Já: *Považuješ to za velký úspěch ve svém životě?*

Anna: *Jo.*

Já: *Máš někdy strach před závody?*

Anna: *Jo. Jsem před závody vždycky hrozně nervózní. Klepou se mi ruce a mám je úplně ledový. Mám strach, že doběhnu poslední nebo, že omdlím. To už se mi totiž jednou stalo.*

Nejradši by sem se před závody sebrala a šla domů, ale je mi to blbý vůči ostatním. Trenérka mě ale umí uklidnit. Promluví si se mnou a řekne mi, že na to mám, že to všem natřu.

Já: Takže Tě dokáže uklidnit?

Anna: Jo, ona je super. My ji máme i na tělák. Proto mě taky tělák baví nejvíc.

Já: A co rodiče, ti Tě před závody taky uklidňují?

Anna: Jo, snaží se. Říkaj, že jsem dobrá a že jsou na mě pyšní.

Já: A jsou na Tebe pyšní i kvůli známkám?

Anna: Jo. I mě chválí.

Já: A jak reagují na špatnou známku?

Anna: V pohodě, ví, že si to opravím, že mě ta špatná známka štve. Štve mě i kvůli nim. Nechci, aby si mysleli, že jsem hloupá.

Já: To si určitě nikdo nemyslí, máš krásné známky, jsi určitě chytrá holka... Máš někdy z něčeho ve škole strach?

Anna: Z testů. Někdy.

Já: Na čem záleží... Co rozhodne, že někdy strach máš a někdy ne?

Anna: Když jsem na test naučená, tak strach nemám, vím, že to dopadne dobře. Horší je, když se nestihnu naučit. To jsem pak hrozně nervózní. A čím víc jsem nervózní, tím větší mám okno a dopadne to špatně.

Já: Snaží se Tě učitelé před testem uklidnit, když vidí, že jsi nervózní?

Anna: Ne.

Já: A myslíš, že je zajímavá, jak se cítíš?

Anna: Ne, těm je to fuk.

Já: Jak to myslíš? Mohla bys to trošku víc popsat?

Anna: *Oni jen přijdou, seřvou nás, že nemáme úkol nebo, že máme špatné známky z testu, odučí svoje a jdou. Nikdo se nás třeba nezeptal, jak se máme nebo proč jsme neměli čas napsat úkol. Je to prostě nezajímá.*

Já: *Tak to od nich není pěkné. A učili vás někdy ve škole, jak zvládat stresové situace?*

Anna: *(Zamyšleně se dívá na lavici.)*

Já: *Slyšeli jste něco někdy o stresu ve škole? Co to je, jak se mu bránit, jaké má následky, jak se uklidnit před testem...*

Anna: *Jednou jsme brali na občance stres. Učitelka nám řekla, jak je špatný se stresovat a že když si nevíme rady, nebo když máme problémy, máme si o tom promluvit s dospělými. Pak nám rozdala čísla na Linku bezpečí a tak.*

Já: *A tak...?*

Anna: *Já už nevím, co to bylo.*

Já: *A nabídla vám aspoň ta učitelka, že když budete mít problém, nemusíte hned někam volat, ale můžete si promluvit s ní nebo s jiným učitelem?*

Anna: *Ne.*

Já: *Takže v případě, že by se něco vážného dělo, tak se na ně nemůžete obrátit?*

Anna: *„Nevím, asi by nás jako vyslechli, vůbec si ale nedovedu představit, že jdu za nějakým učitelem a řeším s ním svoje problémy.*

Já: *Jak na sebe vlastně nahlížíš? Jak by ses popsala pěti slovy?*

Anna: *(Dlouho přemýšlí.) To takhle z hlavy asi nedám. Nevím. Asi kamarádká. Možná až moc zodpovědná. Ale to byste se musela zeptat někoho, kdo mě zná.*

Já: *Myslíš si, že jsi spíš nervák nebo klid'as?*

Anna: *Klid'as.*

Já: *Tak to bude ode mě vše, děkuji Ti za rozhovor.*

Anna: *Není zač.*

Příloha č. 3

Přepis rozhovoru s Filipem

Já: *Jak dlouho pracujete jako učitel?*

Filip: *Učím patnáctým rokem. Ted' už učím na třetí škole. Tady učím šestým rokem.*

Já: *Jste zde spokojený?*

Filip: *Ano, velice.*

Já: *Jakou máte aprobaci?*

Filip: *Český jazyk a občanská výchova.*

Já: *Jaký máte vztah s žáky?*

Filip: *S většinou žáků dobrý. S některými žáky je to ale napjatější. Někdy se holt člověk ve školství nevyhne napjatým situacím a ne vždy jde vše řešit po dobrém.*

Já: *Věnujete pozornost tomu, jak se žáci ve třídě cítí?*

Filip: *Ano, je třeba věnovat pozornost každému z žáků, a nejen těm nadprůměrným nebo naopak podprůměrným či zlobivým.*

Já: *Všimáte si, jak se žáci ve třídě cítí a zda se žáci ve třídě například nestresují?*

Filip: *Ano. A pokouším se jim výuku co nejvíc ulehčit a zpříjemnit. Ale úplně ten stres neodbouráme.*

Já: *Jak vlastně nahlížíte na stres ve škole?*

Filip: *Menší míra stresu může žáka aktivovat. Někteří žáci pod tlakem pracují efektivněji. Někdy je to právě strach ze známek nebo z reakce rodičů na ty známky, co donutí žáky se lépe připravovat na hodiny. Větší míra ale jen žákovi zbytečně znepríjemňuje život. Hodně záleží na žákově odolnosti vůči stresu, ta je u každého žáka jiná. Pro některé stejná situace může znamenat jen mírný stres a někoho už může ničit.*

Já: *Jakých pět věcí podle Vás žáky nejvíce stresuje v jejich životě?*

Filip: *To jste mě zaskočila. Pět věcí? No určitě škola. Pak asi mimoškolní povinnosti, jakože koníčky, určitě pak nároky rodičů a vlastní nároky sama na sebe. Kolik jich máme? Tak já nevím. Možná vztah u těch starších? Ti už začínají randit*

Já: *A co je podle Vás nejvíce stresuje ve škole? Zase prosím pět věcí.*

Filip: *Vy mi dáváte! (Směje se.) Tak testy, zkoušení, když mají učitelé až moc velké nároky na znalosti. Pak přístup učitelů a vztahy mezi spolužáky.*

Já: *Přístup učitelů? Co tím myslíte?*

Filip: *Myslím tím, jak učitelé přistupují k žákům, s jakým respektem a zda zohledňují individualitu každého žáka. To, že každý žák je jiný a každý je holt nadaný na něco jiného. To, že tohle někteří učitelé nedokážou pochopit.*

Já: *Aha, děkuju. A snažíte se žáky před testy uklidnit, když je podle Vás stresují?*

Filip: *Ano, když poznám, že je ve stresu. Což nemusím. Ono se to u každého projevuje jinak.*

Já: *A jak?*

Filip: *Většina žáků si klasicky před testem kouše nehty, podupává nohama. Při ústním zkoušení pak většinou žáci koktají, mluví extrémně rychle nebo extrémně potichu, klepou se jim ruce a hlas, červenají se, před testem si stěžují na nevolnost. Někteří žáci jsou ale naopak ve stresu více hluční, aby ukázali, jak jsou nad věcí, že je žádný test nerozhází. Někdy je tedy těžké poznat, kdo je opravdu nad věcí a kdo je nad věcí v uvozovkách.*

Já: *Řekl jste, že se žáky před testem snažíte uklidnit. Prozradíte jak?*

Filip: *(Směje se.) Před testem si trochu zacvičíme, zaskáčeme, protáhneme se. Žáci se zasmějí a trochu uvolní. Někdy přidávám čas na test, když vidím, že třída ještě píše, nechci je zbytečně znervózňovat větou „Měli byste pomalu končit.“. Když jsou žáci v časovém presu, zmatkují a dělají zbytečné chyby. Ně kterým žákům pomohlo, když jsem si s nimi promluvil a jemně jim naznačil, že známky nejsou nejdůležitější věc na světě a že na jedné špatné známce jejich budoucí kariéra nestojí. Většina způsobů, jak žáky uklidnit, ale vyplývá z konkrétních situací, neexistuje návod, který by se dal použít na všechny situace, ve všech třídách a na všechny žáky.*

Já: *Čím je podle Vás dané, že se někteří žáci stresují více než jiní?*

Filip: *Povahou každého žáka. Tím, co mu bylo do vínku už od narození. Taky ale záleží, je si nastaví hodnoty, respektive jaké hodnoty přebírá od svých rodičů.*

Já: *Jak byste popsal psychicky odolného člověka? Jak podle Vás uvažuje?*

Filip: *Je to člověk s nadhledem, který má pevné nervy a umí se na svět dívat reálně.*

Já: *Jak se dá podle Vás rozvíjet psychická odolnost i u těch, kterým nebyla dána do vínku?*

Filip: *No chce to se naučit reálně vidět sám sebe a své schopnosti. Aby se nepodceňoval a současně nepřeceňoval své schopnosti. To pak má za následek, že si stanoví až moc vysoké cíle a čeká ho zklamání, když je nenaplní.*

Já: *Takže by se měli učit sebereflexi?*

Filip: *Ano. A sebehodnocení. My to trénujeme každou hodinu. Po zkoušení se vždycky ptám žáků, jakou by si dali známku. Ze začátku se většina žáků podceňovala a pár žáků zkoušelo navrhnout lepší známky, než jaké odpovídaly jejich výkonu, postupem času se v tom ale výrazně zlepšili.*

Já: *To bude ode mě vše. Tak Vám mockrát děkuji za rozhovor a za Váš čas.*

Filip: *Není zač.*