

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PĚDAGOGICKÁ FAKULTA**

Katedra psychologie a patopsychologie

**MÍRA STRESU U ŽÁKŮ NAVŠTĚVUJÍCÍ 1. STUPEŇ
ZÁKLADNÍCH ŠKOL BĚŽNÝCH A ZÁKLADNÍCH
ŠKOL ALTERNATIVNÍCH**



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Autor: Marie Srovnalová
Vedoucí práce: PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.

Olomouc

2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma: „Míra stresu u žáků na základních školách a základních školách alternativních“ vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

Vdne Podpis

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá stresem u dětí na 1. ZŠ běžných a ZŠ alternativních. Cílem je popsat míru pocíťovaného stresu, kterou ve škole zažívají žáci navštěvující 1. stupeň vybraných základních škol běžných a vybraných základních škol alternativního typu, porovnat míru stresu u jednotlivých typů škol, porovnat míru stresu u jednotlivých pohlaví, zmapovat míru a frekvenci stresorů a zjistit nejčastěji vyskytující se stresové situace. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá obecným vymezením stresu, stresory a zátěžovými situacemi, faktory ovlivňující stres, ortogenezi emočního vývoje a alternativními školami. Praktická část je zaměřena na výsledky výzkumu. Kvantitativní výzkumné šetření je provedeno pomocí Dotazníku stresových situací (DSS 47) u 58 žáků škol běžných a alternativních.

Počet stran práce: 69

Počet znaků: 128 515

Počet příloh: 2

KLÍČOVÁ SLOVA

stres, psychická zátěž žáků, stresové situace, školní zátěž, alternativní školy

ANOTATION

The diploma thesis deals with stress in children at primary schools and alternative primary schools. The aim is to describe the amount of stress experienced by students attending selected primary schools and selected primary schools of alternative type, to compare the amount of stress in different types of schools, to compare the amount of stress in each sex, to map the amount and frequency of stressors and occurring stressful situations. The diploma thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part deals with the general definition of stress, stressors and stressful situations, factors influencing stress, orthogenesis of emotional development and alternative schools. The practical part is focused on research results. A quantitative research survey is conducted using the Questionnaire of Stressful Situations (DSS 47) in 58 pupils of primary schools and alternative primary schools.

Number of pages: 69

Number of characters: 128 515

Number of appendixes: 2

KEYWORDS

Stress, psychological burden of pupils, stressful situations, school burden, alternative schools

Poděkování

Děkuji vedoucí práce PhDr. Soně Lemrové, Ph.D, za cenné rady, vstřícné jednání, konstruktivní připomínky a čas, který mi věnovala při osobních konzultacích. Dále bych ráda poděkovala ředitelům škol a třídním učitelům zúčastněných tříd za poskytnutí času na vyplňování dotazníku. Děkuji všem zúčastněným žákům za ochotu, sdílení a otevřenost.

Obsah

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD | 8 |
| I. TEORETICKÁ ČÁST | 9 |
| 1. STRES | 9 |
| 1.1 Terminologické vymezení..... | 9 |
| 1.2 Distres a eustres..... | 10 |
| 1.3 Transakční a interakční model stresu | 11 |
| 1.3.1 Transakční model stresu | 11 |
| 1.3.2 Interakční model stresu..... | 11 |
| 1.4 Zásadní výzkumy v oblasti stresu | 12 |
| 1.4.1 I. P. Pavlov..... | 13 |
| 1.4.2 W. Cannon | 13 |
| 1.4.3 H. Selye | 13 |
| 1.4.4 R. Lazarus | 14 |
| 1.5 Modely výzkumu stresu | 14 |
| 1.6 Příznaky stresu | 16 |
| 1.6.1 Příznaky stresu u dětí..... | 18 |
| 2. STRESORY A ZÁTĚŽOVÉ SITUACE | 19 |
| 2.1 Co je to stresor?..... | 19 |
| 2.2 Nejčastější stresory u dětí | 20 |
| 2.2.1 Obecné dětské stresory a stresové situace | 20 |
| 2.2.2 Stresory a stresové situace ve školním prostředí | 21 |
| 2.3 Zvládání zátěže..... | 24 |
| 3. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ MÍRU A ZVLÁDÁNÍ STRESU | 25 |
| 3.1 Věk..... | 25 |
| 3.2 Pohlaví | 25 |
| 3.3 Citlivost jedince | 25 |
| 4. ONTOGENEZE EMOČNÍHO VÝVOJE DÍTĚTE ŠKOLNÍHO VĚKU | 26 |
| 4.1 Emoční vývoj dítěte mladšího školního věku | 26 |
| 5. ALTERNATIVNÍ ŠKOLY | 29 |
| 5.1 Pojem alternativní škola..... | 29 |
| 5.2 Rozdíly mezi tradiční a alternativní školou | 30 |
| 5.3 Typy alternativních škol..... | 31 |
| 5.3.1 Základní škola Montessori..... | 31 |
| 5.3.2 Základní škola Waldorfská..... | 32 |

| | |
|--|-----------|
| 5.3.3 Další typy alternativ v ČR | 33 |
| II. PRAKTICKÁ ČÁST | 34 |
| 6. CHARAKTERISTIKA A METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ..... | 34 |
| 6.1 Přehled hlavních teoretických problémů, cíle práce a hypotézy..... | 34 |
| 6.2 Charakteristika souboru respondentů..... | 36 |
| 6.3 Aplikovaná metoda | 37 |
| 6.4 Popis průběhu sběru dat | 38 |
| 6.5 Statistické metody analýzy dat..... | 39 |
| 7. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ | 39 |
| 7.1 Míra a frekvence stresorů z jednotlivých oblastí (A, B, E, F, D)..... | 39 |
| 7.2 Porovnání výskytu a míry stresových situací žáků ZŠ běžných a alternativních45 | |
| 7.3 Porovnání výskytu a míry stresových situací dívek a chlapců..... | 46 |
| 7.4 Nejčastější a nejvíce zatěžující stresové situace | 47 |
| 7.4.1 ZŠ běžné a ZŠ alternativní..... | 49 |
| 7.4.2 Dívky a chlapci | 51 |
| 7.5 Nejméně časté a nejméně zatěžující stresové situace | 53 |
| 7.5.1 ZŠ běžné a ZŠ alternativní..... | 55 |
| 7.5.2 Dívky a chlapci | 57 |
| 7.6 Otevřené odpovědi | 59 |
| DISKUSE | 60 |
| ZÁVĚR..... | 64 |
| CITOVANÁ LITERATURA | 66 |
| PŘÍLOHY | 70 |

ÚVOD

„*Děti mají přirozenou, evoluci rozvinutou potřebu učit se a rozvíjet se*“ - toto heslo je jedním z principů, kterými se řídí alternativní Scio školy. Otázkou zůstává, proč u dítěte, které se v předškolním věku do školy těší, raduje se z toho, že bude přijímat nové poznatky, objevovat a učit se novým věcem, v průběhu školní docházky tato radost a potřeba opadá a škola pro něj často začne rychle představovat „povinnost“, kterou musí podstoupit, aniž by pociťovalo radost nebo pozitivní emoce z toho, co mu škola přináší. Domnívám, že tento jev můžou z části způsobovat stresové situace, kterým jsou žáci v průběhu školní docházky vystaveni, a kterým by v některých případech bylo možné snadno předcházet.

Tato práce se bude věnovat stresu u žáků navštěvující ZŠ běžné a ZŠ alternativní. Alternativní školy se vyznačují právě jiným přístupem k žákům, který by mohl výskyt těchto stresových situací snížit. V dnešní době, kdy vzniká spousta nových alternativ a začínají se dostávat do popředí v médiích, jsem považovala za vhodné zabývat se právě srovnáním stresových situací ZŠ běžných a ZŠ alternativních. Další motivací byla pedagogická praxe ve škole s programem Začít spolu, kde jsem při srovnání se ZŠ běžnou subjektivně nabyla dojmu, že přístup učitelů může být i jiný, učení se nemusí nutně soustředit na výkon a práci se třídním kolektivem lze vykonávat intenzivněji a častěji. Zároveň uznávám, že tato zkušenost se samozřejmě nemusí vztahovat ke všem základním školám alternativních a zmíněné aspekty taktéž mohou bez problémů fungovat v některých ZŠ běžných.

Hlavním cílem práce bude popsat míru pociťovaného stresu, kterou zažívají žáci navštěvující 1. stupeň vybraných základních škol běžných a vybraných základních škol alternativního typu, dílčími cíli pak zmapovat míru a frekvenci stresorů, porovnat míru stresu žáků ZŠ běžných a alternativních, porovnat míru stresu mezi dívkami a chlapci a zjistit které stresové situace jsou uváděny jako nejčastější, nejméně časté, nejvíce a nejméně zatěžující. Toto zjištění by následně mohlo pomoci pedagogům vyvarovat se situacím, které představují pro žáky největší zátěž nebo předcházet stresovým situacím, které žáci vnímají ve škole jako nejčastější, a tím zkvalitnit klima třídy a prohloubit radost z učení.

Teoretická část práce je rozdělena na pět kapitol věnující se stresu, obecným a školním stresorům, stresovým faktorům, ontogenezi emočního vývoje dítěte školního věku a alternativním školám. Praktická část se zabývá popisem výsledků kvantitativního výzkumného šetření provedeném u žáků 1. stupně ZŠ běžných a alternativních, který byl zrealizován prostřednictvím dotazníku stresových situací (DSS 47) vytvořeným společně Katedrou psychologie a patopsychologie a Katedrou antropologie a zdravotní pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. STRES

1.1 Terminologické vymezení

Pojmenování stres vzniklo z anglického slova *stress*, což znamená zátěž (Nakonečný, 1995). I přesto se můžeme setkat s autory, kteří pojmy stres a zátěž odlišují a domnívají se, že toto rozlišování má význam (Daniel, 1984), jiní nikoliv a přikládají oběma pojmům stejnou váhu (Mlčák, 1999). V této práci budou termíny stres a zátěž zaměňovány. Termín stres je hovorově označován za chorobu století a je veřejností všeobecně velmi nadužívaný, a to například i jako označení pro úzkost, konflikt, frustraci, nadměrnější aktivizaci a pro různé nepříjemně pociťované situace (Hartl & Hartlová, 2015).

Ve vymezení tohoto pojmu se v odborné literatuře objevuje značná terminologická nejednotnost. Stres můžeme vnímat pohledem odborníků z různých oborů. V jednotlivých odvětvích se sice liší svými definicemi, avšak jejich sdíleným prvkem je ohrožení narušení integrity živé, v některých oblastech neživé hmoty. Například z fyzikálního hlediska je stres mechanické působení sil způsobující změnu tvaru tělesa (Bartůňková, 2010). Křivohlavý (2001) pojem stres přibližuje na Hookově zákonu elasticity, kde je uveden vztah stresu k zátěži takto:

$$\text{Stres} = k \times \text{napětí}$$

kde k je neproměnná veličina (Youngův modul), ta vyjadřuje druh stresu, který je použit k produkci daného napětí (strain) a elasticitu materiálu. Význam slova „strain“ v tomto pojetí je reakce materiálu na stres. Kdyby toto pojetí bylo převedeno do oblasti fyziologie stresu, pak by konstantě „ k “ odpovídala vulnerabilita jedince, který je vystaven nějakému tlaku obtížné situace. Stresem by pak bylo myšleno to, co považujeme za stresogenní situaci, soubor stresorů nebo zátěž.

V následující části si přiblížíme různé pohledy vnímání termínu stres odborníky, kteří se tímto tématem zabývají. Rokyta (2008) z fyziologického hlediska stres popisuje jako odpověď organismu na vnitřní a vnější faktory, které narušují stálost vnitřního prostředí. Z psychologického pohledu pak Bartůňková (2010) pojímá stres jako vědomé či nevědomé ohrožení celistvosti, na které jedinec reaguje napětím, úzkostí a dalším obranným bezmyšlenkovitým jednáním.

Zakladatel zkoumání v oblasti stresu Hans Bruno Selye definuje stres jako „výsledek interakce mezi určitou silou působící na člověka a schopností organismu odolat

tomuto tlaku“ (Selye in Křivohlavý, 1994). Urbanovká (2010) ale uvádí, že je třeba toto vymezení považovat v dnešní době za příliš úzké, protože zde není brán zřetel na subjektivní vnímání a hodnocení stresové situace jedincem.

Podle Křivohlavého (1994) jde o vnitřní stav člověka, který je buď něčím přímo ohrožován nebo ohrožení očekává a zároveň má strach, že jeho obrana proti škodlivým vlivům není příliš silná. Tvrzení „být ve stresu“ můžeme tedy chápat jako „být vystaven různým tlakům“ tedy „být v tísní“.

Schreiber (1992) ve své publikaci popisuje stres jako kterýkoliv účinek prostředí, tzn. chemický, fyzikální, sociální nebo politický, který ohrožuje zdraví některých senzitivních jedinců. Což poukazuje i na fakt, že míra stresu, kterou jedinec vykazuje, může být přes stejné stresory působící na jiného jedince značně odlišná.

Nakonečný (1995) pojímá stres jako frustraci silné motivace. V psychologickém slovníku Hartl (2004) vymezuje stres jako vysokou zátěž před kterou nelze uniknout a která vede ke stresové reakci; ta se pak liší od jiné reakce, která může být řešena unikovým mechanismem. Podle něho je tolerance stresu u různých lidí odlišná.

1.2 Distres a eustres

Rozdíl mezi eustresem a distresem, tedy pozitivním a negativním stresem, je z pohledu momentálních a pozdějších efektů na koordinaci, výkon i životní pocit velmi podstatný (Machač, Macháčová, & Hostovec, 1985). Termínem distres označujeme negativně prožívaný stres. Jde o stav, kdy jedinec záporně hodnotí osobní ohrožení v poměru k možnostem zvládnutí situace, tento stav také doprovází negativní emoční příznaky (Křivohlavý, 1994). Distres škodí psychickému i fyzickému zdraví (Večeřová – Procházková & Honzák, 2008).

Pokud je hladina stresu optimální, může docházet k nadprůměrným výkonům a plnění cílů, takový stres nazýváme termínem eustres (Večeřová – Procházková & Honzák, 2008). Eustres je vyvolávám kladnými zážitky jako například svatbou, oslavami, adrenalinovými sporty a dalšími. Výskyt eustresu u těchto situací dokazuje zvýšení sekrece ACTH – adenokortikotropního hormonu (Křivohlavý, 1994). Macháč, Macháčová, & Hostovec (1985) z psychologického hlediska například považují za vhodné označovat termínem „stres“ pouze distres.

1.3 Transakční a interakční model stresu

1.3.1 Transakční model stresu

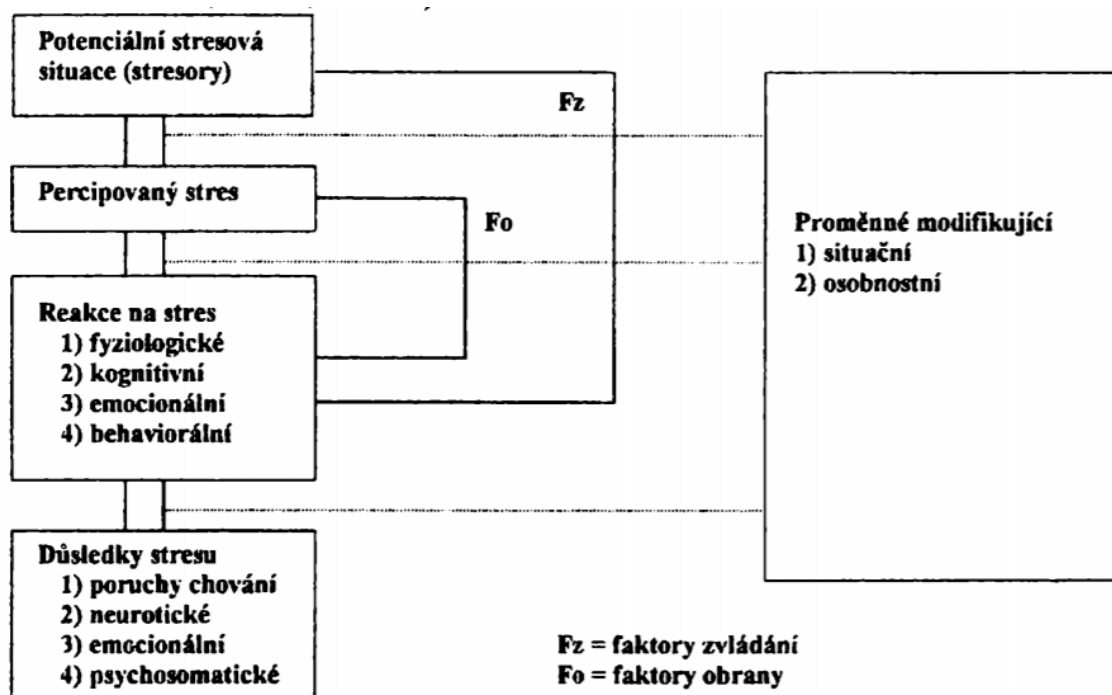
Zakladateli se roku 1974 stali R. S. Lazarus a S. Folkman (Haan, 1996). Toto pojetí vychází z předpokladu, že pro kognitivní hodnocení jsou důležité jak vlastnosti stresoru – rychlost požadovaného splnění, náročnost, ovlivnitelnost situace, rozsah, tak i to, jak jedinec subjektivně posuzuje a interpretuje danou situaci a její důležitost. Ve vnímání stresových situací totiž existují u každého člověka značné individuální rozdíly. Kognitivní hodnocení je pak v úzkém vztahu s výběrem strategie zvládnání. Podle toho, zda jedinec zhodnotí situaci jako ovlivnitelnou či neovlivnitelnou, volí buď strategii zaměřenou na problémy nebo strategii orientovanou na emoce. Pokud situaci vyhodnotí jako ohrožení kontroly, reaguje na ni jako na výzvu, aktivně. V případě že situaci vyhodnotí jako ztrátu kontroly, pak se pravděpodobně objeví rezignace. Poznatek tohoto modelu publikoval a akceptoval ve svých pozdějších publikacích H. Selye (Urbanovská, 2010).

I přesto, že transakční model vytvořil základnu výzkumu stresu, nepostihl tuto problematiku komplexně. Zahrnoval sice kognitivní složky osobnosti, ale jiné determinanty do modelu zahrnuté nebyly, proto na toto pojetí později navázal interakční model stresu. (Urbanovská, 2010)

1.3.2 Interakční model stresu

Tento model představil T. Cox v roce 1978 (Paulík, 2017). Dává důraz nejen na kognitivní úlohu, ale i na emoční a motivační složky osobnosti. U tohoto modelu se dostávají do interakce vlastnosti situace s osobnostními charakteristikami. Současně je vyzdvížena jejich důležitá vazba k volbě zvládací strategie, její realizaci a zhodnocení jejího přínosu (Urbanovská, 2010).

Mlčák (1999a) popisuje systémové aspekty zátěže a stresu v souladu s výzkumným paradigmatem psychologického stresu, který navrhli J. S. House a M. F. Jackman (in Mlčák, 1999a), ti rozdělují ve svém výzkumném paradigmatu stresu pět skupin proměnných: 1. případné stresové situace (objektivních faktorů vnějšího prostředí), 2. průběh kognitivního hodnocení stresové situace (percipovaného stresu), 3. reakce osobnosti na stres (percipovaný) 4. důsledek stresu, 5. faktory ovlivňující průběh stresu. Tento model sice nehodnotí všechny možné cirkulární a zpětnovazební vztahy, ale vychází ze zobecnění základních výzkumných strategií, respektuje globální případový proud a neztrácí srozumitelnost (Mlčák, 1999a). K tomuto modelu se rovněž přiklání Plevová & Urbanovská (2004), při jejichž zkoumání psychické zátěže u dětí a mládeže byl využit dotazník stresových situací, který je použitý i pro výzkumnou část této práce.



Obrázek č. 1 Paradigma výzkumu psychologického stresu (Mlčák, 2017).

V tomto systémovém pojetí je stres chápán jako obecný pojem pod který spadají různé druhy stresových situací, tyto situace se pak odlišují svými specifickými vlastnostmi: Jednou z nich je frustrace, ta se objevuje v případě, že vzniknou překážky při dosahování cíle. Dále pak hrozba, která se vztahuje k možné škodě, ta sice ještě nenastala, ale její působení a důsledky člověka znepokojují. Další stresovou situací je pak deprivace, která se týká stavu, při kterém člověk nemůže nasycovat životně důležité biologické a psychologické potřeby po potřebnou dobu a v dostačující míře a konflikt, ten má charakter protikladných podnětů, které vedou k narušení cílové aktivity člověka (Mlčák, 2011)

1.4 Zásadní výzkumy v oblasti stresu

Ve 20. století poprvé došlo k experimentálnímu výzkumu tohoto jevu. Toto bádání zapříčinilo otevření nových kapitol nejen v rámci medicíny, ale i v psychosomatice a psychologii. Významnými jmény výzkumů v tomto odvětví jsou hlavně I. P. Pavlov, W. Cannon, H. Selye nebo R. Lazarus, jejichž výzkumy jsou blíže popsány v následujících podkapitolách.

1.4.1 I. P. Pavlov

I.P. Pavlov započal svůj výzkum zkoumáním vyšší nervové soustavy psů. Ti byli vystavováni situacím, které vyžadovaly rozlišení podnětů spojených s diametrálně odlišnými podněty. Při zobrazení čtverce pes dostal jídlo, kdežto při expozici obdelníku elektrickou ránu. Při experimentu se tvary zmenšovaly natolik, že pes nevěděl, zda jde o obdelník či čtverec, tím se dostal do stresové situace. I. P. Pavlov pak sledoval chování psa v této situaci, ale také děje v organismu pomocí rozboru žaludečních šťáv (Křivohlavý, 2001). Toto zkoumání vedlo k názoru, že existuje několik stresogenních situací, a to: silná prvotní stimulace (hlasité zvuky nebo elektrické šoky), náročné rozlišování podnětů, které jsou z pohledu signálního významu důležité, střetnutí procesů podráždění a útlumu ve vztahu ke stejnému signálu, rychlé střídání útlumu a podráždění vyvolané podnětovými faktory (Machač, Macháčová, & Hostovec, 1985)

1.4.2 W. Cannon

Jeho studie se věnují také zkoumání stresu u zvířat, přesněji fyziologickým změnám v jejich organismu vystaveného složitým situacím. Zvířata byla v jeho laboratoři vystavována těžkým situacím, např. nadměrnému hluku nebo vysokým teplotám, pomocí toho pak byly zjišťovány změny fyziologických funkcí. Prostřednictvím této studie bylo zjištěno, že se v situaci ohrožení zvyšuje celková činnost sympatického nervového systému a uvádí se do pohotovosti celý organismus (Křivohlavý, 2001).

V roce 1929 pak byla Cannonem popsána souborná reakce organismu, která nastává při působení silné zátěže. Termín stres ještě v této době nebyl používán (Schreiber, 1992). Podle Mlčáka (2011) je také autorem termínu stres, který používal v diskuzích již v roce 1914 ve spojení s vnějšími vlivy, které narušují homeostázu organismu. Podle Hladkého (1978) ji ale v odborné literatuře použil později až H. Selye.

1.4.3 H. Selye

Za významného výzkumníka 20. století, známým jako „otec stresového výzkumu“, byl považován H. Selye. Narodil se ve Vídni v roce 1907. Byl studentem medicíny a chemie na Karlově Univerzitě v Praze, kde byl poprvé vystaven myšlence o „biologickém stresu. Začal si všímat společných znaků pacientů s různými obtížemi, jako například únava, nechutenství, snižování hmotnosti a další. Uvedené (Schreiber, 1992) společné znaky pak nazval jako „*syndrome of just being sick*“. Tento jev začal být H. Selyem zkoumán až o deset let později, kdy emigroval do Kanady. Jeho experimenty se stejně jako u jeho předchůdců prováděly na zvířatech (Tan & Yip, 2018). Ta byla uváděna do různých složitých situací a následně na nich testovány činnosti fyziologických funkcí. Hlavní pozornost se zaměřovala na endokrinní systém (Křivohlavý, 2001). Konkrétně svým pitváním vyhladověných krys zjistil, že všechny orgány a části těla atrofují s výjimkou

nadledvin. Toto je první zmínka o neobvykle reakci, kterou mají společnou všechny formy stresu (Schreiber, 1992).

Svým zkoumáním také objevil, že bez ohledu na druh stresoru vykazují fyziologické funkce stále stejný obraz, tedy že dochází vždy ke stejnému souboru fyziologických reakcí. Tento stabilní vzor reakcí organismu na ohrožení pak nazval GAS (*General Adaptation Syndrome*) – obecný adaptační syndrom V některé literatuře známý jako Selyův syndrom (Křivohlavý, 2001), dnes již nazývaný jako stresový syndrom (Bartůňková, 2010). Tento patofyziologický proces vzniká narušení homeostázy a rozděluje se do 3 fází (viz podkapitola 1.5) (Mlčák, 1999a).

Hans Selye byl tedy prvním, kdo termín „stres“ zavedl do lékařského slovníku. Jeho koncept stresu ovlivnil laickou i odbornou veřejnost, a to především v oboru endokrinologie, sociální psychologie nebo šlechtění zvířat (Tan & Yip, 2018).

1.4.4 R. Lazarus

Lazarus se zabýval hlavně kognitivní charakteristikou zvládnání těžkých situací lidmi. Především na to, co se děje v lidské psychice při střetnutí se stresovou situací. Studoval specificky lidskou činnost – snahu poznat smysl toho, co se děje, rozpoznat, odkud se nebezpečí bere, jak by člověka mohlo ohrozit a co by se dalo dělat při setkání s tímto nebezpečím. Výsledky tohoto bádání pak byly formulovány do modelu dvojího zhodnocování. Prvotní zhodnocení situace se týkalo zvážení situace z pohledu ohrožení, které jedinec pociťuje. Netýkalo se to pouze momentálního stavu, ale i o to, co by se v důsledku této situace v další fázi průběhu mohlo stát. Byl brán v potaz jak objektivní obraz světa (co může sledovat nezaujatá osoba), tak i subjektivní faktory (to, co v psychické rovině ovlivňuje usuzování, hodnocení a zvažování člověka, který je v krizové situaci). Druhotné zhodnocení se pak týkalo možností konkrétního člověka zvládnout určitou situaci. (Křivohlavý, 2001). Toto hodnocení také určuje způsob či strategii, jakými se jedinec bude vyrovnávat s ohrožením. Prostřednictvím prvotního a druhotného hodnocení stresové situace je pak možné interpretovat interindividuální a intraindividuální proměnlivost stresových podnětů i odpovědí. (Mlčák, 1999a)

1.5 Modely výzkumu stresu

Z výše uvedeného výčtu autorů a jejich experimentů je zřejmé, že výzkum stresu započal na zvířatech navozováním extrémním stavů, podáváním blokujících látek, experimentování s přežitím a sledováním posmrtných změn. Jako výzkumné stresory se používaly a dodnes používají stresory fyzikální, chemické (teplo, chlad, záření), krvácení s nízkých krevním tlakem, fyzikální zátěž (plavání, běh v točícím kolečku) nebo anticipace bolesti (elektrické výboje) (Bartůňková, 2010).

Bartůňková (2010) dále uvádí, že jeden z dalších výzkumníků, který popsal model blízký situacím člověka, je S. Freud, ten jako první popsal **model raného stresu**, podstatou tohoto výzkumu bylo separovat mláďata od matky, ty poté vykazovala extrémní stresové reakce, projevy agitovanosti a stereotypní aktivity. **Model naučené bezmocnosti**, který uvedl Stegeman v roce 1995 svým experimentem, který probíhal dlouhodobým působením stresu na zvířatech, pomocí elektrické stimulace, u těchto zvířat pak došlo k: hypoalgezi (snížení citlivosti na bolest) , hypodynamii (únava), zvýšenému svalovému tonu a neschopnosti úniku ze stresového prostředí. Tento model se dá aplikovat i v sociologické problematice. Další model je **model podřadného postavení**, který vychází z experimentu sledování makaků, kteří byli ovlivňováni dlouhodobým sociálním stresem, tento stres vedl k degeneraci hipokampu a také se zde objevily odchylky ve funkci receptorů.

Po experimentech na zvířatech, začal být prováděn výzkum stresových situací u lidí. Jako experimentální stresory, které se používaly, můžeme uvést např. různou fyzickou zátěž, spánkovou deprivaci, izolaci v jeskyních (sociální izolace a tma), působení sauny, předstírání zkoušky, řešení složitých úloh, simulaci stresujícího závažného rozhodnutí, hospitalizační deprivace nebo také sledování osob při reálných situacích, a to například při popáleninovém nebo hemoragickém stresu (Bartůňková, 2010).

Fáze GAS – obecný adaptační syndrom (Selyův syndrom)

1. Fáze – poplachová (alarmová)

Tato reakce uvádí do pohotovosti organismus. Výrazně vyšší činnost zastává sympatický nervový systém. Organismus se chystá na jednu z reakcí, „boj“ nebo „uteč“ (Křivohlavý, 2001). Poplachová reakce způsobuje: prudkou mobilizaci energetických zdrojů, zvýšení funkce systému zajišťujícího přenos kyslíku, zvýšení svalového napětí a síly, lepší kognitivní schopnosti a zlepšení paměti (pokud se nejedná o extrémní stres), mydriázu (pro lepší prostorovou orientaci), snížení odolnosti k uchování energie pro krizový stav, zkrácení času srážlivosti krve, snížení peristaltické a sekreční funkce (zatímco močový měchýř s tlusté střevo jsou stimulovány uvolnit obsah a tím zbavit tělo nadbytečné hmotnosti), utlumení trávících pochodů, zvýšené pocení a snížená funkce reprodukčních mechanismů (Bartůňková, 2010).

2. Fáze – adaptační (rezistence)

Jde o fázi boje organismu se stresem. Záleží na tom, jak intenzivní je stresor a jak odolný je organismus (Křivohlavý, 2001). Adaptační reakce jak na úrovni organismu jako celku, tak i na buněčné úrovni. V této fázi se také normalizují všechny zpětnovazební mechanismy, které dlouhodobější stres pomáhají zvládat. Adaptační reakce jsou děleny na 3 typy a to: absolutní adaptace, částečná adaptace nebo žádná adaptace. Adaptace může být jak pozitivní, tak negativní – pozitivní je myšlena například trénovanost, která plyne ze zvýšené fyzické aktivity, negativní například vyhledávání adrenalinu prostřednictvím různých závislostí. Neschopnost vyrovnání se dlouhodobému stresu může vést ke vzniku

různých psychosomatických chorob (Bartůňková, 2010). Křivohlavý (2001) uvádí například žaludeční a dvanáctníkové vředy, bronchiální astma, kardiovaskulární onemocnění nebo hypertenzi.

Je-li působení stresu mírné, jedinec se umí přizpůsobit nebo vykazuje zvýšenou odolnost vůči stresorům, nemusí ke třetí fázi vůbec dojít. (Fontana, 1997)

3. Fáze – vyčerpání (exhausce)

Tato fáze je charakterizována aktivací parasympatického systému. Zjednodušeně organismus podléhá boji se stresem a hroučí se (Křivohlavý, 2001). Pokud dojde k této fázi, byla získaná odolnost buď nedostatečná nebo se vytratila. Tuto situaci může zapříčinit jednak neúnosná intenzita stresu, tak narušení adaptačních mechanismů způsobené poruchou aktivace patoadrenálního či hypotalamo-hypofyzárního systému (Bartůňková, 2010). Křivohlavý (2001) uvádí, že tato fáze může často vyústit v příznaky deprese, za určitých okolností v některých extrémních případech může skončit exitem.

Kritické připomínky k Selyeho teorii

Bartůňková (2010) ve své publikaci poukazuje na nedostatky vycházející ze Selyeho teorie obecného adaptačního syndromu následně:

1. Každý jedinec má vnímavost pro působení stresového podnětu odlišný.
2. Některé hormony mají odlišné reakce na různé stresové situace.
3. Stejný stresor nevyvolává vždy stejnou patologickou reakci organismu, tzn. působením jednoho stresoru není vždy vyvolané stejné psychosomatické onemocnění.
4. Výsledky z experimentů reakcí zvířat nelze vždy aplikovat na reakce u lidí.

1.6 Příznaky stresu

Stres může mít velký vliv na emoce, náladu a chování, ale také na tkáně, různé tělní systémy a orgány (The American Institute of Stress, 2019).

Křivohlavý (1994) vypracoval následující souhrnný seznam příznaků, které mohou být pozorovány v souvislosti s působením stresu, tyto příznaky dále dělí na: fyziologické, emocionální a behaviorální:

A) Fyziologické příznaky (tedy jedná se o narušení nějaké funkce zdravého organismu)

1. Palpitace neboli bušení srdce – pocit rychlejšího, nepravidelnějšího a silnějšího činnosti srdce.
2. Bolest a svíravý pocit za hrudní kostí.
3. Nechuť k jídlu a plynatost v oblasti břicha (nauzea).
4. Kolikovitě (křečovité) nebo svíravé bolesti břicha v dolní části a průjem.
5. Častá nutnost močení.

6. Nedostatek sexuální touhy nebo sexuální impotence.
7. Řezavé, bodavé nebo palčivé pocity v rukou a nohou.
8. Poruchy menstruačního cyklu.
9. Svalová ztuhlost či napětí v krční oblasti a bederní části zad, obvykle spojené s bolestmi v těchto částech těla.
10. Bolesti hlavy.
11. Migréna.
12. Vyrážka v obličeji.
13. Pocit „knedlíku“ v krku.
14. Obtížné soustředění pohledu očí na jeden bod či zdvojené vidění (fokusace).

B) Emocionální příznaky

1. Výrazně rychlé změny nálad.
2. Trápení se nepříliš důležitými věcmi.
3. Obtížnost projevení náklonnosti či sympatizování s druhými lidmi.
4. Extrémní snění a sociální izolace.
5. Potíže s pozorností a nadměrná únava.
6. Nadměrné zaobírání se vlastním fyzickým stavem a vzhledem.
7. Úzkostlivost a podrážděnost.

C) Behaviorální příznaky (tedy příznaky týkající se chování nebo jednání člověka vystaveného stresu)

1. Nerozhodnost.
2. Vyšší četnost nemocí, absence a pomalejší uzdravování.
3. Sklon jak ke zvýšené osobní nehodovosti, tak například k nepozornějšímu řízení auta.
4. Časté výmluvy a snaha vyhnout se úkolům, nekvalitní práce nebo častější podvádění.
5. Více vykouřených cigaret denně.
6. Zvýšená konzumace alkoholických nápojů.
7. Vyšší pravděpodobnost k užívání návykových látek, různých tablet a léků na spaní.
8. Neobvyklá chuť k jídlu nebo naopak nechutenství.
9. Změny v denním rytmu – bdění, pozdní vstávání s pocitem únavy nebo problémy s usínáním.
10. Nekvalitnost práce, snížené pracovní nasazení a výkon.

Jak udává Křivohlavý (1994) tento rozsáhlý soubor příznaků je možné jakkoliv doplňovat. Selye (1984) v jedné ze svých publikací uvádí mimo již uvedené příznaky ještě: Sucho v krku a ústech, emocionální nestabilita a impulzivní chování, silné nutkání

utéct nebo se schovat, slabosti a závratě, ztráta „chuti do života“, třes, tendence nechat se vylekat, výrazný pronikavý smích, koktání, skřípaní zubů, neschopnost být v klidu (hypermotilita), pocení, neurotické chování, noční můry nebo psychózy.

Soubor těchto příznaků samozřejmě nemůžeme v celé své míře aplikovat i na děti školního věku, je zpracován pro dospělé populaci. U dětí proto některé z těchto příznaků nejsou pozorovány. Pro úplnost jsou tedy následně uvedeny nejčastější příznaky stresu, které se mohou objevit u dětí.

1.6.1 Příznaky stresu u dětí

Podle Vaníčkové (2004) se příznaky stresu u dětí projevují, stejně jako u dospělých, ve třech rovinách reakcí organismu, a to tělesné, emocionální a v rovině změn chování dítěte, tedy behaviorální. Mezi tělesné příznaky patří: pocení rukou, zčervenání v obličeji, nechutenství, křečové bolesti břicha, svalové napětí v oblasti krční páteře nebo časté nucení na močení. Do příznaků v emocionální rovině řadíme: impulzivitu, náladovost, nízká koncentrace pozornosti, lítostivost, plačtivost, úzkostlivost nebo přehnaná pečlivost. O stresu také svědčí změny v oblasti chování, mezi které můžeme řadit: problémy se spánkem (časté noční můry, problémy s usínáním nebo buzení během noci), změny v oblasti přijímání potravy (nechutenství nebo naopak přejídání), noční pomočování, snaha vyhnout se změnám, stydlivost, plachost, neposlušnost. Mohou se ale objevit i krádeže, různé podvody a lži.

Při posuzování těchto příznaků musíme brát v úvahu, že při působení stresu se příznaky nemusí vyskytnout všechny. Stres můžeme poznat podle několika příznaků a musíme myslet na to, že u každého dítěte se mohou projevit úplně odlišným způsobem. (Vaníčková, 2004)

2. STRESORY A ZÁTĚŽOVÉ SITUACE

2.1 Co je to stresor?

Při studiu literatury se ve vymezení tohoto pojmu můžeme opět setkat s určitou nejednotností. Stresorem můžeme chápat jakýkoliv negativně působící podnět, který způsobuje rozvoj stresu nebo přispívá k tíživým pocitům, nejistotě nebo ohrožení. Vzhledem k odlišnostem odolnosti a psychickému nastavení různých lidí nemusí určité nepříznivé vliv působit negativně na všechny stejně, některé negativní vlivy tedy působí na všechny lidi, některé pouze na určité osoby (Urbanovská, 2012).

Podle Vojáčka (2020) totiž lidi v průběhu života formují také faktory, kterými jsou spánek, pitný režim, strava, prostředí, vnitřní přesvědčení, postoje, sociální vazby, víra nebo vzorce chování a podle těchto faktorů se pak stresory tvoří.

Stresory můžeme podle Paulíka (2017) rozdělit na stresory reálné, tedy momentálně rušivé a ohrožující faktory a na stresory potenciální – faktory které mohou vyvolat stres při působení ve větší intenzitě, kumulace, frekvence nebo doby trvání, to může být například chlad, hluk nebo velké množství povinností při časové tísní.

Na to, zda se z potenciálních stresorů stanou stresory reálné má dle Paulíka (2017) vliv zejména:

- a) Subjektivní hodnocení – člověk v dané situaci hodnotí podmínky a okolnosti ve smyslu, jak moc ohrožují jeho hodnoty, co by se v dané situaci dalo dělat a jaká jsou východiska pro zvládnutí situace; může pak hodnotit relativně jednoduchou situaci jako velmi náročnou a ohrožující.
- b) Osobnostní charakteristiky daného jedince, které ovlivňují hodnocení zátěže (intelekt, myšlení, odolnost atd.).
- c) Způsob vyrovnávání se se zátěží.
- d) Výskyt neblahých životních událostí nebo drobných nepříjemností.
- e) Zkušenosti, které jedinec už se stresem měl.
- f) Sociální opora
- g) Sociální status

Stresory samy o sobě nemusí být patogenním činitelem, mohou mít v podstatě i kladný význam pro vývoj lidské osobnosti. Jde ale o to, aby nároky na zvládnutí situace nepřesahovaly možnosti jedince, a to například právě zkušenost, věk, vyspělost nebo sociální oporu (Paulík, 2017).

Zejména pak u dětí je důležitý dostatek kladného vztahu dítěte s rodičem, jinak může mít působení stresoru na dítě, které má nízký věk, nemá dostatečné zkušenosti a dostatečně

vyvinutou osobnost, velmi negativní vliv (Čáp, 1987). Stresory mohou přicházet jak z vnějšího, tak z vnitřního prostředí (Urbanovská, 2010)

2.2 Nejčastější stresory u dětí

2.2.1 Obecné dětské stresory a stresové situace

V průběhu dětství se děti výchovou teprve učí zvládat zátěžové situace a obtížné životní situace. Na rozdíl od dospělých, ale neumí poznat, zda se děje něco nebezpečného, co by se dítě nemělo. Pokud samy na sobě registrují negativní pocity, nesvěří se, protože si myslí, že hodnocení je subjektivní. Vnímají to způsobem, že pocit má na svědomí jejich „špatnost“ a důsledkem toho pak dochází k pocitu tísně a ke stresu. (Vaníčková, 2004)

Stresory v dětství lze rozdělovat takto: **a) výjimečné nebo traumatické** události, které vyžadují určitou adaptaci a mají vliv na život jedince – smrt blízké osoby, rozvod rodičů nebo třeba narození sourozence, **b) stresory trvající delší dobu**, tedy stresory chronické, které plynou ze stále se zhoršujících sociálních a fyzických podmínek – chudoba nebo dlouhodobé konflikty, **c) každodenní stresory**, které vedou k podráždění jedince – školní stresory – požadavky školy, konflikt s učitelem (viz podkapitola 2.2.2), nedostatečná pozornost rodičů nebo návštěva lékaře (Fernández-Baena, 2015).

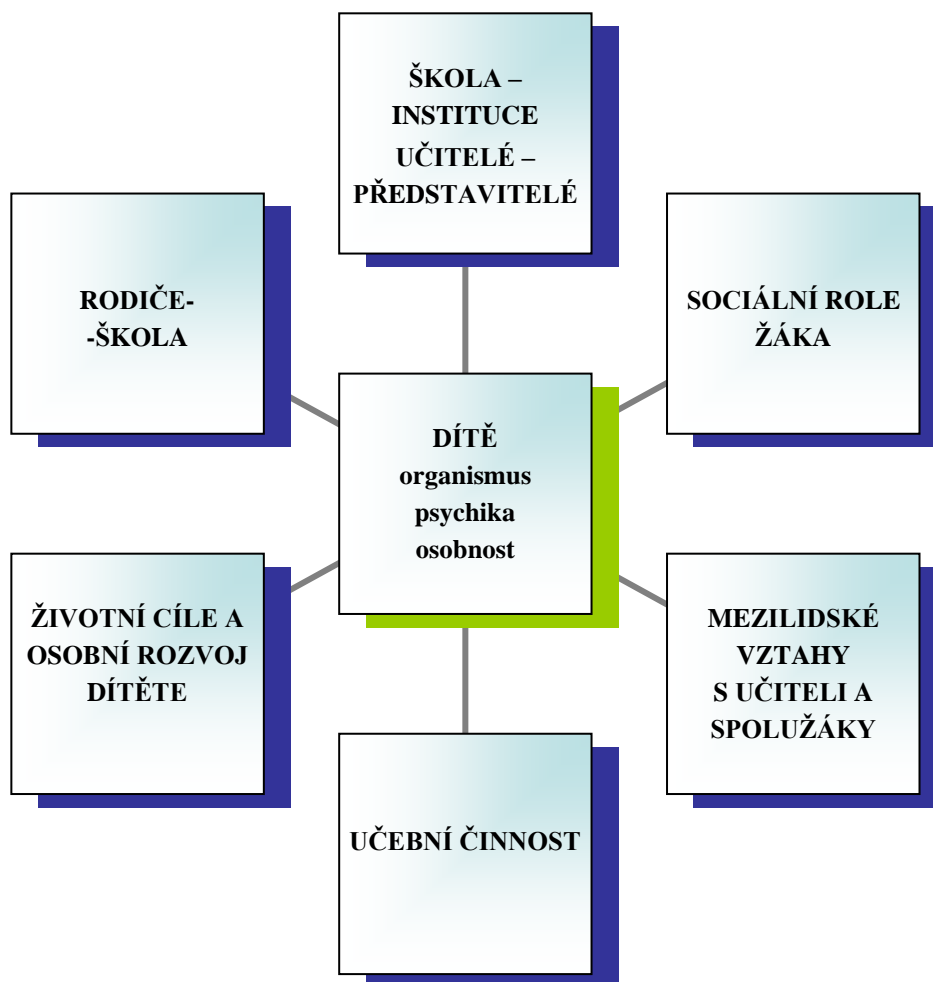
Elliott & Place (2002) ve své publikaci uvádí jako typické stresové situace u dětí násilí v rodině, úmrtí blízké situace, sexuální zneužívání, rozchod nebo rozvod rodičů, tělesné postižení či onemocnění. Vaníčková (2004) dále dělí dětské stresory na stresory vycházející ze životních změn dítěte a traumata jako stresory. Traumata také považuje za nejčastější stresory u dětí.

Mezi nejčastější stresory, které způsobují změny v životě dítěte patří: Narození sourozence, smrt blízké osoby dítěte, stěhování, rozvod rodičů, nástup do 1. třídy, změna školy, změna učitele, smrt kamaráda nebo mazlíčka, nemoc či nemoc v rodině, nevlastní sourozenci nebo nový vztah jednoho z rodičů. Mezi traumata pak psychické, fyzické, sexuální či citové násilí, domácí násilí, zanedbávání dítěte, šikana, úraz, operace, pocit méněcennosti, posmívání se či pohrdání směřující k rodině dítěte nebo také školní neúspěch (Vaníčková, 2004).

Helus (2004) řadí mezi nejčastější zdroje emoční zátěže dětí neshody mezi rodiči, nedostatek citového pouta, problémy spojené se školou, některé výchovné styly, a to především ty založené na trestání dítěte prostřednictvím odírání lásky, podceňováním, vyzdvihováním jeho špatností nebo zavrhováním, dále také zklamání v životních cílech.

2.2.2 Stresory a stresové situace ve školním prostředí

Žák vstupuje do vzájemného působení s šesti základními faktory, které představují riziko pro vznik zátěže (Mlčák, 1999b).



Obrázek č. 2 Schéma faktorů ovlivňující vznik školní zátěže (Mlčák, 1999b).

Každý z těchto faktorů představuje konkrétní zdroje (stresory), které přispívají vzniku školní zátěže u dětí:

- 1) V oblasti učební činnosti můžeme uvést například nadměrnou domácí přípravu, nízkou úroveň kognitivních funkcí, nepoměr mezi osobním tempem a tempem vyučování, časté zkoušení, používání nevhodných učebních metod nebo nedostatečně pracovní podmínky.
- 2) V oblasti spolupráce mezi rodinnou a školou může být dítě stresováno častými negativními zprávami, které získávají rodiče od učitele nebo také přímo příliš autoritativním nebo naopak lhostejným přístupem rodičů ke vzdělávání dítěte.

- 3) Z hlediska školy jako instituce a z hlediska vztahu učitel a žák může být dítě negativně ovlivněno opět autoritativním způsobem výuky učitele, nepodnětným vyučovacím procesem nebo ovlivňováním přirozeného jednání dítěte kvůli školní disciplíně. Výrazným zdrojem může být také časté využívání trestů.
- 4) V sociálních rolích může být zdrojem vzniku zátěže neztotožnění se s rolí žáka, kamaráda, spolužáka nebo také snaha vyniknout mezi ostatními žáky.
- 5) Z hlediska mezilidských vztahů se zdrojem stresu může stát extrémní, neempatické, konfliktní chování učitele, ale také neúplně začlenění žáka do kolektivu, izolace žáka nebo nepochopení kolektivu pro žákovu odlišnost.
- 6) V oblasti životních cílů a rozvoje dítěte se jako zdroj pro psychickou zátěž může jevit ztráta motivace, pocit nezvládnutí požadavků školy nebo nedostatečně stimulace vývoje dítěte (Mlčák, 1999b).

Při nástupu do školy se rozšiřuje množství stresových situací, které na dítě působí. Pokud dítě není schopno ustát požadavkům, které jsou na něho kladeny dostává se do situace, kdy je nepřiměřeně psychicky zatíženo. Vyšší pravděpodobnost nepřiměřené zátěže může být u dětí z nepodnětného rodinného prostředí, zdravotně nebo mentálně znevýhodněných nebo u dětí pocházejících z jiného etnika než většina vrstevníků. Potíže může mít paradoxně i dítě nadané, které se ve škole nudí, neboť není dostatečně vytižené (Čáp & Mareš, 2001).

Dětství ve věku 7-11 let může být obzvláště skličující a stresující, neboť odpovědnost žáků v tomto nabývá vyšší složitosti, pokud jde například o domácí úkoly nebo projektové spolupráce (Eccles, 1999). Jako zátěžové situace mohou být zmíněny i další situace, ať už se jedná o problémy se zvládnutím kurikula, které by měl žák plnit nebo problémy neoficiálního kurikula, tedy jak zapadnout do kolektivu, jak uspět mezi staršími žáky, jak vyjít s učitelem nebo jak se vyrovnat s rozdílnými požadavky, které jsou na žáky kladeny či samotné známkování (Čáp & Mareš, 2001).

Čáp & Mareš (2001) charakterizují školní zátěžovou situaci jako situaci, která probíhá ve škole nebo se ke škole úzce vztahuje, týká se jednotlivce nebo skupiny žáků, má různé zdroje, může působit dlouhodobě, krátkodobě, přerušovaně nebo spojitě, je aktuální (tedy reálně fungující) nebo potenciální (mohlo by k ní dojít), má tři podoby; standardní požadavky, závažnější výzvy nebo může ohrožovat bio-psycho-sociální sféru žáka. Probíhá za doprovodu negativních psychických stavů žáka. Působí dvojitým účinkem – buď se působení postupně hromadí, anebo působí jako momentální nápor na žáka. Dá se hodnotit objektivně, důležitější je ale subjektivní prožívání konkrétního žáka.

Nejvíce zatěžujícím stresorům se věnuje například kvantitativní výzkum zatěžových situací dětí ve škole, při kterém byla v jedné části výzkumu 203 žákům ve věku 9-15 let předložena situace, kdy se žákovi nechce a bojí se jít do školy. Žáci, kteří byli zapojeni do výzkumu pak měli za úkol říct, z jakého důvodu se jim do školy nechce. Z tohoto výzkumu vyplývá, že nejsilnějším zdrojem zátěže jsou písemky, testy a známky, tato odpověď se objevila u 54,2 % žáků, druhým významným zdrojem se ukázala šikana nebo strach ze spolužáků (49,3 %), dále potom strach z poznámek či průšvihů (15,3 %) nebo strach z učitele (13,8 %) (Poledňová, Stránská, Vízdalová, & Zobačová, 2003).

V kvalitativním výzkumu Sotardi (2016) byla žákům 3. třídy kladena otázka, co je ve škole nejvíce stresuje. Výsledky výzkumu jsou rozděleny do čtyř kategorií – škola jako stresor, vrstevníci jako stresor, nejlepší kamarád jako stresor a učitelé jako stresor. Z výzkumu vyplývá, že stresorem v tomto věku je primárně tempo nebo časové omezení při plnění úkolů nebo při zvládnání cíle učení. Někteří uváděly rozptylování od učení jinými žáky, nadšení žáci zmiňovaly jako stresor nuda. Z hlediska sociální interakce byly jako stresory uváděny – kritika ze strany druhých nebo práce v malých skupinách z důvodu nerovnoměrnosti práce a nedostatečné účasti při řešení problémů studentů, kteří jsou součástí skupiny. Z hlediska vrstevníků ve třídě byly uváděny konflikty v kolektivu a šikana. Konflikt se svým nejlepším kamarádem popisovali jako stresující, častěji ale uváděli jako zdroj stresu přítel v nesnázích. Učitelé byli jen zřídka zdrojem stresu, jako stresor z tohoto pohledu pak žáci vnímali kárání za špatné chování a tresty ve formě domácích úkolů.

Helus (2004) uvádí mezi školní stresory nevlídné postoje učitele, školní neúspěšnost, nezačleněnost dítěte do kolektivu, ignorování, posměch, šikanu nebo vyžadování nejlepších výkonů, jak rodiči, tak učitelé, bez ohledy na možnosti dítěte.

Jednou z klasifikací školních stresorů, kterou je nutno zmínit, je klasifikace I. Binarové a kol. (2005), ze které vychází dotazník stresových situací (příloha č. 2). Tato klasifikace se rozděluje na pět kategorií a těmi jsou: proces a výsledky školní klasifikace, vztah učitel – žák, vztahy mezi spolužáky, podmínky učení a podávání výkonu a jiné školní situace a fyzikální podmínky. Z publikací, které vyšly na základě provedených výzkumů základních a středních školách v České republice, ve kterých byl dotazník stresových situací použit (Binarová a kol., 2004, 2005 Urbanovská, 2006, 2010) vyplývá, že stresory, které jsou ve školách nejvíce zastoupeny jsou spojeny s podmínkami učení a podáváním výkonu, nejvíce subjektivně zatěžující jsou pak situace týkající se vztahu učitel – žák a situace, které se týkají podmínek učebního procesu.

2.3 Zvládání zátěže

Na působící stres může jedinec reagovat dvěma způsoby, jedním je obranná reakce, druhým zvládací reakce (Urbanovská, 2010). Erickson (in Čáp & Mareš, 2001) uvádí rozdílné charakteristiky jednotlivých reakcí: **Obranné reakce** obsahují implicitní operace, jsou aktivovány intrapsychicky, jsou obtížně pozorovatelné, jedinec si je neuvědomuje, nejsou ovladatelné vůlí, vychází z instinktivního chování, jsou určovány osobnostními rysy jedince, jejich výsledkem je nepromyšlené chování. Obranné reakci také nepředchází zhodnocení situace. Naopak **zvládací reakce** obsahují jasné operace, aktivovány jsou prostředím a aktuálními okolnostmi, dají se snadno pozorovat, jedinec je dokáže vůlí ovládnout a uvědomuje si je, jsou určovány jak osobnostními rysy, tak situací. Této reakci předchází zhodnocení vlastních možností a zhodnocení situace. Výsledkem je pak účelné chování.

Lazarus (in Paulík, 2017) určil dva základní druhy zvládání podle jeho působení:

- **zvládání zaměřené na problém**, v tomto případě jedinec stresovou situaci zvládá prostřednictvím vlastního úsilí nebo vlastní změnou okolností,
- **zvládání zaměřené na emoce**, zde se jedinec zaměřuje na zvládnutí svých emocí takovým způsobem, aby stresová situace neovlivnila jeho vztahy s okolím a nenarušovala jeho integritu.

Tyto typy zvládání se pak následně prosazují dle vyhodnocení situace jedincem. Pokud jedinec usoudí, že je situace zvládnutelná, volí zvládání zaměřené na problém, pokud však vyhodnotí situaci jako nezvládnutelnou, zvolí zvládání zaměřené na emoce.

Carver, Scheier a Weintraub (in Paulík, 2017) popisují kromě zvládání zaměřeného na problém a zvládání zaměřeného na emoce ještě třetí druh, a to:

- **zvládání zaměřené na projev negativních emocí**, v tomto případě se jedinec snaží od problému vzdálit prostřednictvím jiné aktivity.

3. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ MÍRU A ZVLÁDÁNÍ STRESU

Ačkoliv na žáky mohou působit v jednu chvíli stejné stresory, míra pocíťovaného stresu může být u jednotlivců rozdílná. Záleží na řadě faktorů, které míru pocíťovaného stresu mohou ovlivňovat nebo mohou mít vliv na zvládání stresu.

3.1 Věk

Čím je člověk mladší, tím jsou důsledky působení stresového faktoru vyšší. Příkladem může být delší odloučení od blízké osoby, dospělý člověk se s touto situací dokáže vyrovnat, avšak dítě tato stresová událost může poznamenat na celý život (Nývtová, 2010). Medveďová (2004) uvádí, že děti a adolescenti mohou stres zvládat obtížněji, nemají totiž dostatek zkušeností se stresory, nemohou je tak zcela dobře vyhodnocovat a užít adekvátní reakci. Z výzkumu Blahutkové & Charváta (2009), kde bylo za pomoci upraveného Testu stresu šetřeno 1000 žáků mladšího a staršího školního věku, vyplývá, že stres u žáků staršího školního věku je vyšší, i přesto ale zůstává na hladině normálního stresu.

Z výzkumu, který byl pomoci Dotazníku stresových situací proveden u 1798 žáků 2. stupně ZŠ a studentů středních škol také vychází, že míra stresu zvyšujícím věkem narůstá, autoři ale upozorňují na to, že tento narůst v 16 letech klesá a v 17-18 je naopak pozorován mírný pokles míry zátěže (Plevová & Urbanovská, 2005).

3.2 Pohlaví

Bartůňková (2010) uvádí, že ženy mají větší počet strategií, které udávají, jakým způsobem stresu odolávat, jsou tedy vůči určitým typům stresu odolnější, i přesto ale z výzkumů plyne, že ženy na stres reagují intenzivněji. Z výzkumu Urbanovské (2010), který byl proveden u 619 studentů středních škol a gymnázií opravdu plyne, že opět vyšší intenzitu stresu ve školením prostředí pocíťují dívky, i přesto, že výskyt stresorů pocíťují jako méně častý. Blahutková a Charvát (2009) ve svém výzkumu, do kterého bylo zapojeno 1000 žáků, taktéž zjistili, že vyšší procento míry stresu pocíťují dívky. I Plevová & Urbanovská (2005) uvádí ve svém příspěvku k již zmíněnému výzkumu, že dívky pocíťují vyšší míru stresu než chlapci a uvádí také, že největší rozdíl v míře pocíťovaného stresu mezi dívkami a chlapci je ve věku 13-14 let.

3.3 Citlivost jedince

Různí lidé na stejné podněty reagují jiným způsobem. Každé dítě potřebuje jiný styl výchovného vedení. Někdo potřebuje pevný řád a direktivnější vedení, někdo více něhy,

lásky a porozumění. Někteří lidé jsou tedy, kvůli své vrozené tělesné fyziologii a morfologii, citlivější na různé podněty. Někoho konkrétní podnět vůbec nezasáhne, někoho tentýž podnět posílí a jiný může mít vlivem působení závažné psychické problémy (Nývtová, 2010).

Mlčák (1999a) taktéž uvádí, že každý stresor se vyznačuje jinou účinností na různého jedince. Tuto rozdílnost vnímání situace připisuje odlišnému rozumovému zhodnocení situace každým jedincem a také rozdílné psychické odolnosti. V rámci kognitivního zhodnocení situace může pak záviset na faktorech osobnosti jednotlivce. Mezi tyto faktory můžeme řadit temperament, sebevědomí, sebedůvěru, sebepojetí, aktuální psychický a fyzický stav, předchozí zkušenosti se situací a celkovou odolnost vůči stresu. Z výzkumu Childs & White (2014) vyplývá, že na zvládání stresu má vliv také osobnost a temperament člověka.

4. ONTOGENEZE EMOČNÍHO VÝVOJE DÍTĚTE ŠKOLNÍHO VĚKU

Školní věk lze podle Vágnerové (2000) dělit do 3 fází: Raný školní věk – období nástupu dítěte do školy, tedy 6/7-8/9 let, střední školní věk – období do přechodu na 2. stupeň ZŠ, tedy 8/9-11/12 let. Toto období lze považovat jako přípravnou fázi na dospívání a na starší školní věk – období dospívání, 11/12-15 let. Tato část práce se bude, vzhledem k tématu, podrobněji věnovat především střednímu školnímu věku.

Jedná se o období klidu a pohody, ty ovšem narušuje sociální nátlak, který přichází ze strany vrstevníků a ze školního prostředí. V průběhu této fáze vývoje se dítě plynule rozvíjí ve všech oblastech a připravuje se na přicházející změnu, ta dosud probíhá pouze na psychické úrovni (Vágnerová, 2012).

4.1 Emoční vývoj dítěte mladšího školního věku

Zrání organismu se projevuje především zvýšenou odolností vůči zátěži a stresu, ale také zvyšováním emoční stability (Vaníčková, 2012). Dítě má v období středního školního věku stále velmi nízkou frustrační toleranci a může být jednoduše vystaveno stresu (Thorová, 2015).

Od předškolního věku se dítě buď začíná projevovat jako dominující a vedoucí osoba nebo jako osoba podmanivá, nechající se vést. Tento projev se pak během mladšího školního věku dále rozšiřuje, dokonce může vést k extrémům, přílišné panovačnosti a agresivnosti nebo naopak k přehnané podřízenosti (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Později postupně narůstá míra sociálního porozumění – tedy dítě se ve vrstevnické skupině učí lépe rozumět přáním, potřebám a názorům jiných spolužáků. Současně

s narůstající mírou sociálního porozumění, narůstá i míra sebeovládání. Dítě je schopné odložit své vlastní potřeby a věnovat se školním povinnostem. U dobrovolných úkolů, kterým předchází vytyčení vlastního vzdálenějšího cíle, vydrží dítě středního školního věku již poměrně dlouho (Langmeier & Krejčířová, 2006). Tedy s emoční zralostí narůstá i zralost zájmu o práci, dítě již vydrží déle u cílevědomé činnosti a je schopno plnit úkoly, důležitá je ale i hra, která je podstatná pro následující rozvoj, a které by dobrý učitel měl ve své praxi využívat (Pugnerová & kol., 2019).

Podle Langmeiera & Krejčířové (2006) je vzrůstající seberegulace výsledkem dvou ovlivňujících se faktorů:

1. Emoční reaktivita – ovlivňována biologicky, temperamentově a celkovým zráním organismu. Emoční reaktivita se s věkem stává stálejší a ovládání postupně nevyžaduje takové úsilí.

2. Volní ovládání emočních reakcí – ovládání emoční reakce u malého dítěte má automatický charakter, u dítěte v předškolním věku je ovládání emoční reakce stále omezené, ve školním věku je již dítě schopné tuto reakci potlačit a jednat se záměrem. To mu umožňuje lepší soustředivost na vykonávanou činnost a formovat míru a proces vnitřního prožitku.

Zvyšující se sebeovládání je důsledkem lepšího porozumění svým emocím v konkrétní situaci, ale i skutečnosti, že dítě již bere ohledy na postoje, názory a očekávání sociálního okolí (Langmeier & Krejčířová, 2006).

V období nástupu do školy se projevuje zvýšená citová labilita, emoce dítěte bouřlivý charakter, rychle vznikají, ale snadno také odezní. Může se také objevit přehnaná kritičnost k sobě samým střídající se s neschopností uznat své nedostatky, toto chování je však způsobeno nerozhodností a nesamostatností dítěte. S věkem narůstá určitá formalizovanost, stabilita a dlouhodobost citových vztahů (Čačka, 2009).

Ve středním školním věku, přibližně kolem 10 let, začínají děti chápat takzvanou emoční ambivalenci – rozumí, že emoce mohou mít protikladný charakter, mohou se vztahovat k jednomu objektu či události a vyskytovat se současně (Vágnerová, 2012). Toto porozumění však závisí na kognitivních vlastnostech dítěte a schopnosti vidět věci z více perspektiv. Emoční vývoj je závislý i na sociálních zkušenostech dítěte. Opoždění vývoje emočního prozření se často objevuje u zanedbaných dětí nebo u dětí hyperprotektivních rodičů, kteří svému dítěti neposkytují dostatečnou zpětnou vazbu (Langmeier & Krejčířová, 2006). V období celého dětství ve většině případech přetrvává optimismus, sebedůvěra a posuny v sociálním citění (Čačka, 2009). Čačka (2009) ale zároveň upozorňuje na tzv. období dětského vzdoru, kterými si dítě prochází v průběhu vývoje víckrát. První znaky tohoto období můžeme vnímat u kojenců, batolat, později pak v období 6-7 let, kdy je dítě tlačeno k samostatnosti a 8-9 letech při nástupu kritičnosti.

Ve věku šesti let se postupně začínají projevovat počátky kognitivní empatie, to znamená, že se dítě na věc dokáže podívat pohledem druhého a podle toho se také chovat. Ve stádiu kognitivní empatie má dítě vyvinutý vnitřní cit a také vzor pro to, jak se člověk může cítit v zátěžové situaci, ať již tuto situaci dává najevo či ne. Z tohoto důvodu již nevyužívá tak často emoční komunikaci, kterou může být například pláč. Ve věku mezi osmým a dvanáctým rokem nastává stádium takzvané abstraktní empatie, dítě se dokáže vcítit i do člověka, kterého nikdy předtím nevidělo (Shapiro, 2009). Schopnost empatie v tomto věku je ve velké míře ovlivněna poklesem kognitivního egocentrismu (Vágnerová, 2012). Vývoj morálního jednání závisí taktéž na kognitivním vývoji dítěte. Na začátku školní docházky dítě hodnotí chování „dobré“ a „zlé“ na základě toho, zda je učitelem, rodičem nebo jinou osobou, dovoleno, schváleno nebo naopak zakázáno či trestáno. Mravní hodnocení je tedy zcela závislé na postoji dopěleho. Kolem sedmého až osmého roku života se morálka stává více autonomní, to znamená, že si dítě již uvědomuje, co je správné či nesprávné bez ohledu na autoritu dospělé osoby. Důsledkem toho může být i větší kritičnost k dospělým (Langmeier & Krejčířová, 2006). Hluběji se do podstaty mravního hodnocení však dítě dostává až ve věku 11-12 let, kdy bere v potaz vnější podmínky a vnitřní pohnutky v určité situaci a neočekává tedy za stejné jednání vždy stejný trest nebo odměnu (Langmeier & Krejčířová, 2006).

V období nástupu do školy, se také formuje přijímání vlastních nedostatků, děti v tomto období hledají chyby především na druhých, typickým znakem z tohoto pohledu je neschopnost přijmout kritiku, ale také poukazování na nedostatky svých spolužáků nebo kamarádů a posmívání se (Thorová, 2015). Vrstevníci mezi sebou negativně hodnotí především pohybovou neobratnost, zvláště pak u chlapců (Čáp & Mareš, 2001). V období středního školního věku se naopak začíná projevovat vyšší míra sounáležitosti s vrstevníky. K oblíbě se dostává skupinová práce a společenské hry. Napětí se v tomto období projevuje převážně zlozvyky – kousání nehtů, tikové zlozvyky, okusování různých předmětů apod. (Thorová, 2015).

I přesto, že v tomto období převládá optimismus a pozitivní vnímání světa, velmi těžce bývá dětmi přijímáno právě odmítnutí skupinou vrstevníků, například projevy nesympatie či posměšky, důsledkem může být pocit méněcennosti. Kolektiv dětí totiž mívá velmi vysoké nároky, ten kdo tyto nároky neplní může být velmi snadno z kolektivu vyřazen. V tomto případě je důležitá práce pedagoga, který by měl těmto situacím předcházet (Pugnerová & kol., 2019).

5. ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

Tato kapitola je věnována jednotlivým typům alternativních škol, jejich specifikaci a rozdílům mezi běžnou základní školou a základní školou alternativní

5.1 Pojem alternativní škola

Pojem alternativní školy je v literatuře opět značně nejednotný. Podle Průchy (2012) můžeme označení alternativní školy chápat jako všechny druhy škol – soukromé, církevní a veřejné, které se nějakým způsobem odlišují od běžného vzdělávacího systému, bez ohledu na zřizovatele školy. Běžné neboli standardní školy jsou takové, které svými podstatnými znaky představují zavedený předepsaný styl. Alternativní neboli nestandardní školy pak, ve vztahu k tomuto stylu, označují školu, která se tomuto stylu nějakým způsobem vymyká. Tyto odlišnosti se mohou projevit ve způsobu organizace vyučování, ve změnách cílů vzdělávání, v úpravách forem hodnocení žáků, v komunikaci mezi dětmi a učiteli, ale i ve vztazích učitelů s rodiči. Tyto odlišnosti mohou být různé. Průcha ve své publikaci zároveň zdůrazňuje, že definice alternativních škol se mohou v jednotlivých zemích lišit.

Podle slovenského psychologa a autora Zeliny (2000) je alternativní škola ta, která je alternativou ke škole tradiční. Pracuje způsobem systémové alternativy a liší se většinou v znacích. Pod pojmem tradiční škola pak myslí školu, která je založena na učení paměťově-reprodukčním, používá různé donucovací metody, má stálou organizaci vyučování, autoritativně postaveného učitele, pevné osnovy a učební plány a je řízena direktivním způsobem. V tomto smyslu není alternativní pouze ta škola, která si volí jeden z alternativních plánů tradiční školy. To znamená, že za alternativní školy nepovažujeme školy, které například zařazují jeden cizí jazyk navíc. Nepovažujeme za ně ani školy, které jsou zaměřené např. na matematiku či sport nebo školy, které v nižších ročnících používají slovní hodnocení. Alternativní školy zasahuje více než jeden systémový znak nebo změny v detailech. Měla by stanovit nové definování cílů, zajistit efektivnější vzdělávání s důrazem právě na jiné cíle, než je vyučování a vzdělávání ve standardním obsahu pomocí klasických vyučovacích metod.

Němečtí autoři Klassen a Skiera (in Průcha, 2012) uvádí pět základních charakteristických rysů alternativní školy a těmi jsou:

1. Výchova v alternativní škole je zaměřena na individualitu žáka a na jeho osobu.
2. Cílem různých vyučovacích forem, které se na alternativní škole uplatňují, je především rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka. Za nepostradatelnou součást výchovného procesu se v alternativní škole považuje i kreativní umělecká činnost a tělesný rozvoj.
3. Formy a postupy ve škole jsou tvořeny společně s žáky a rodiči.
4. Alternativní škola se snaží o komplexní výchovu. Klade vysokou důležitost na oblast emoční a sociální.
5. Cílem alternativního vzdělávání je rovněž zapojení žáků do světa práce a rozšíření znalostí i mimo oblast školy.

5.2 Rozdíly mezi tradiční a alternativní školou

K. Rýdl (in Průcha, 2012) popisuje rozdíly mezi tradiční a alternativní školou následovně: v tradiční formě výuka probíhá podle striktně daného rozvrhu, v alternativní je naopak rozvrh přizpůsobován flexibilitě, zájmu a potřebám žáků. V běžné základní škole má učitel výhradní právo mít pravdu a tuto pravdu následně předává žákům, v alternativní škole učitel přebírá pouze roli poradce nebo kamaráda s většími zkušenostmi. V tradiční škole dítě vykonává činnosti podle přesného zadání a největší důraz je připisován paměťovému učení a vnější motivaci, kdežto v alternativních školách je považována za důležitou motivace vnitřní, klade se důraz na objevování, pořadí plnění úkolu a rozsah si může stanovit sám žák. Není zde také vyzdvižována soutěživost, naopak žáci se snaží kooperovat ve skupinách. Alternativní vzdělávání se také snaží o rozvoj dětské iniciativy a tvořivosti, dle Rýdla se na tento aspekt v klasické škole klade menší důraz.

Podle Průchy (2012) jsou ale rysy stanoveny příliš vyhroceně, některé aspekty, které jsou totiž připisovány pouze školám alternativním se mohou objevovat i ve školách tradičních, běžné školy totiž usilují o stejný cíl.

Průcha (2012) také zmiňuje, že je nutné alternativní školy vymezit nejen z hlediska jejich vlastností, ale také z hlediska funkce. Funkce, které alternativní škola plní jsou následující:

- **Funkce kompenzační** – tato funkce znamená, že alternativní školy jsou zřízeny proto, aby kompenzovali nedostatky tradičního vzdělávání.
- **Funkce diverzifikační** – znamená to, že alternativní školy vznikají, aby zajišťovaly určitou četnost vzdělávání, která je nutná. Rozšiřují variabilitu vzdělávacích institucí.
- **Funkce inovační** – tato funkce znamená, že se zde vytváří prostor pro zavedení něčeho nového do vzdělávání. Týká se to především v inovace organizace ve vzdělávacím procesu, tedy metody výuky, komunikace, ...),

ale také inovace v obsahu vzdělávání (nestandardní vyučovací předměty, inovace ve způsobech standardní výuky, ...)

Podle Svobodová & Jůvy (1996) vyplynula potřeba alternativních škol z některých nedostatků, které vykazují školy tradiční, tito autoři pak nedostatky tradičního školství shledávají v příliš intelektualistickém zaměření a nekomplexním rozvoji jedince, v nízkém braní zřetele na tělovýchovnou a estetickou stránku výchovy, v podceňování tvůrčích schopností a přílišné orientaci na učení. Jako další nedostatek vidí obětování současného života dítěte budoucnosti, která je však nejistá, přemíru nátlaku, uplatňování jednostranné autority založené na poslušnosti, necitlivost vůči dítěti a přílišná izolace školského zařízení vůči kulturním akcím a rodinnému prostředí. Z uvedených nedostatků pak vyplývají inovativní závěry alternativních programů, těmi je například celková změna orientace školy, komplexní přístup k výchově – tedy k rozvoji intelektové složky, zařazení také složky emoční a volní, učební aktivitu nahradit aktivitou tvůrčí, uskutečnit školu činnou a aktivní, větší důraz klást na tělesnou, zdravotní a kreativní aktivitu, prohloubit propojení školy s kulturními akcemi, přírodou a rodinou, využívat skupinové a individuální formy výuky, ne pouze formy zaběhlé. Ve velké míře zapojit úlohu hry do vyučování, vytvářet přirozené skupiny žáků – tzn. nedělit žáky pouze podle věkových kategorií, navodit vztah učitel – žák na partnerskou úroveň a posílit tím atmosféru školy.

V České republice existuje několik typů alternativních škol, které vystupují některými společnými znaky. Těmito znaky jsou:

- Snaha získat zájem dítěte o vzdělávání,
- vytváření přátelského vztahu učitele a žáka,
- využití pozitivní motivace,
- úzká spolupráce školy a rodiny,
- aktivní zapojení žáka do výuky,
- podíl žáka na rozhodování, tedy rozvoj odpovědnosti,
- propojování vyučovacích předmětů a důraz na pochopení souvislostí,
- vyučování bez zvonění, tedy výuka uzpůsobena potřebám žáků,
- využití slovního hodnocení (Horváthová, 2019).

5.3 Typy alternativních škol

5.3.1 Základní škola Montessori

Metoda ZŠ Montessori se začíná objevovat roku 1907, kdy byl italskou lékařkou, univerzitní profesorkou a učitelkou Marií Montessori založen Dům dětí a tato metoda v něm začala být využívána. Později byly Marií Montessori vyučovány kurzy věnující se této metodě. Roku 1911 byla metoda Montessori rozšířena do světa a zároveň otevřeno

první zařízení pro základní vzdělání ve Velké Británii, Argentíně, Itálii a Švýcarsku a Montessori školy v Paříži, Bostonu a New Yorku. V České republice se metoda Montessori začala rozšiřovat v roce 1997, kdy byl zaveden 1. vzdělávací kurz Montessori pro předškolní děti a byla otevřena první MŠ Montessori typu v Jablonci nad Nisou. Pro žáky základní školy pak metoda byla v České republice rozšířena v roce 1999. (Montessori ČR, 2019).

Montessori pedagogika je založena na důležitosti svobody dítěte, respektování jeho osobnosti, rozvoje jeho dovedností, schopností a co nejjednodušším utvářením sebe sama (Kasper, 2008). Je řízena především myšlenkou „pomoz mi, abych to dokázal sám“- znamená to, že by neměly být odstraňovány překážky, které stojí dítěti v cestě. Není úkolem dítě formovat podle vlastního usouzení, ale vše přizpůsobit tak, aby dítě samo svým tempem dosáhlo svého cíle. Další myšlenkou Montessori pedagogiky je, že základem pro rozvoj řeči, myšlení a pochopení jevů je práce rukou - důležitá je manipulace s předměty a propojování duchovní a fyzické aktivity. Dalšími aspekty Montessori pedagogiky je respektování citlivých období v průběhu vývoje jedince, svobodná volba práce, tedy dítě se může rozhodnout, co bude dělat, jak to bude dělat a s kým to bude dělat. Montessori pedagogika také zastává princip polarizace práce, dítě je totiž schopné dlouhodobě se soustředit na činnost, která je pro něho zajímavá. (Zelinková, 1997). Učitelé mají ve škole roli průvodců a zakládají si na partnerském přístupu k dětem (Montessori ČR, 2019). Školní skupiny v Montessori školách jsou věkově heterogenní (Montessori Úsměv, 2017). Jako další znaky můžeme uvést vyhýbání se vnější motivaci, velmi omezené využívání odměn a nevyužívání trestů, naopak využívání formativního a slovního hodnocení. Všechny uvedené principy jsou založeny na vědeckém pozorování Dr. Marie Montessori (Montessori školy Andílek, 2020).

5.3.2 Základní škola Waldorfská

Waldorfská pedagogika vznikla na základě zkoumání Rudolfa Steinera v roce 1919 (Asociace waldorfských škol České republiky, 2008). Jejím cílem je všestranný rozvoj osobnosti prostřednictvím rozvoje citu, vůle a rozumu (Waldorfská škola Olomouc, 2020). Zastává názor, že každý žák je talentovaný na něco jiného, a je tedy založena na všestranném rozvoji žáka, jak po stránkách praktických, tak uměleckých – tak aby se rozdíl v nadání žáků co nejvíce zúžil. Waldorfská pedagogika se snaží o propojení vědy, umění a duchovních hodnot. Motivací žáků, stejně jako v ZŠ Montessori, není známkování, ale slovní hodnocení, které má za úkol posoudit, jak přednosti, tak nedostatky žáka. Dalším znakem je spolupráce žáků, která by vždy měla převažovat nad soutěživostí. Výuka hlavního předmětu probíhá v epochách, tedy dvouhodinových blocích, které jsou rozděleny na 3 části – rytmická, vyučovací a vyprávěcí (Asociace waldorfských škol České republiky, 2008), delšími bloky je umožněno hlubší ponoření do tématu a rozvoj mezipředmětových vztahů. Vyučování je založeno na prožívání, tedy úkolem je seznámit se s danou problematikou prostřednictvím vlastní zkušenosti (Waldorfská škola Olomouc, 2020).

Dalším znakem je osobnost učitele, která se snaží o poznání individuality každého žáka. K tomu přispívá to, že jeden učitel vede školní skupiny po celou dobu školní docházky (Waldorfská škola Olomouc, 2020), učitel usiluje o svobodu osobnosti žáků a usiluje o to, aby každý žák měl svůj názor, byl samostatný, zodpovědný a jednal citlivě (Waldorfská základní škola a mateřská škola Brno, 2020). Nezastupitelnou roli hraje také velmi úzká spolupráce s rodiči, Ti se mohou podílet na všech akcích, které jsou se školou spojeny (Waldorfská škola Olomouc, 2020).

5.3.3 Další typy alternativ v ČR

Dalším typem alternativy, která vznikla ve 20. století je **Daltonská škola**, kterou založila Helen Parkhurtová, inspirací jí byla M. Montessori, která ji učila. Základními principy jsou samostatnost, volnost a spolupráce. Ve 20. století v Německu vznikly také **Jenské školy**, kde děti pracují ve věkově heterogenních skupinách a pracují podle individuální úrovně zralosti. (Hrázská, 2020). Mezi hlavní rozvíjené úlohy patří slavnost, hra, práce a rozhovor, tyto aktivity jsou podporující jak pro individualizaci, tak kooperaci (Základní škola Křišťál, 2020).

Novějším typem alternativních škol v ČR jsou **SCIO školy**, které taktéž vychází z jedinečnosti každého dítěte, snaží se rozvíjet jeho přirozenou potřebu se učit, pracují vlastním tempem. Motivací není známování, ale zpětná vazba. Snaží se o rozvoj učební autonomie, komunikace a tzv. „soft skills“, tedy měkkých dovedností jako je emoční inteligence, skupinová práce a kreativita (Scio, 2019). Dalším typem alternativy jsou školy se vzdělávacím programem **Začít spolu**, v České republice je těchto škol 250. Cílem programu Začít spolu je vést žáky ke schopnosti kriticky myslet, naučit je spolupráce, zodpovědnosti, komunikace a sebereflexe – chyba neznamena selhání, ale je prostředkem k učení. Důležitá je individualizovaná výuka, která se soustředí na potřeby jednotlivce a aktivitu především žáka (Začít spolu, 2019). Jinou alternativou jsou tzv. **Lesní školy**, ty vychází z principů lesní pedagogiky a k učení využívají především zážitkovou pedagogiku. Snaží se rozvíjet přirozenost, spontánnost a radost z objevování prostřednictvím přírody a malého přátelského kolektivu, který je opět věkově heterogenní. Využívají taktéž slovní hodnocení (Lesní škola Liška, 2020).

V dnešní době v České republice vzniká velká spousta také nových soukromých alternativ, které jsou založeny na principech některých zmíněných škol, jako příklad lze zmínit ZŠ Heuréka, škola da Vinci, ZŠ Ježek bez klece, ZŠ Donum Felix nebo ZŠ Erazim (ZŠ Heuréka, 2019; Škola da Vinci, 2014; Ježek bez klece, 2020; ZŠ Donum Felix, 2020; Erazim, 2020).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6. CHARAKTERISTIKA A METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

6.1 Přehled hlavních teoretických problémů, cíle práce a hypotézy

Stres je aktuálním tématem dnešní doby, potýká se s ním velká spousta lidí. Vzhledem k množství situací, do kterých se ať už obecně, tak v rámci školní výuky děti dostávají, může postihnout i je. Tento výzkum se tedy zabývá mírou stresu a stresory u dětí na 1. stupni ZŠ běžných a ZŠ alternativních. Z předchozích kapitol sice vyplývá, že přístup alternativních a běžných škol je odlišný, na základě rešerše ale nelze tvrdit, že odlišná je i míra stresu a výskyt stresových situací. Při stanovení cílů a hypotéz vycházíme také z předpokladu, že rozdíly v míře stresu mohou být pocíťovány odlišně jednotlivým pohlavím (Urbanovská, 2011; Plevová & Urbanovská, 2004; Medved'ové, 1993; Blahutková & Charvát, 2009), stejně tak výskyt stresorů může být každým pohlavím vnímán jinak (Urbanovská, 2011).

- **Hlavním cílem** práce je tedy popsat míru stresu u žáků ZŠ běžných a ZŠ alternativních.

Dílčí cíle:

- Zmapovat míru a frekvenci stresorů z jednotlivých oblastí (A-B-E-F-D).
- Porovnat míru a výskyt stresových situací žáků ZŠ běžných a alternativních.
- Porovnat míru a výskyt stresových situací mezi děvčaty a chlapci.
- Zjistit, které stresové situace jsou uváděny jako nejčastější a nejvíce zatěžující.
- Zjistit, které stresové situace jsou uváděny jako nejméně časté a nejméně zatěžující.

S ohledem na cíle práce a rešerši odborných zdrojů byly stanoveny následující čtyři hypotézy:

H1₀: Frekvence výskytu stresorů není odlišná mezi běžnými základní škole alternativní.

H2₀: Míra pocíťované zátěže stresorů není odlišná u žáků běžných ZŠ a alternativních ZŠ.

H1: Chlapci uvádějí vyšší frekvenci výskytu stresových situací než dívky.

Hypotéza H2 je stanovena na základě výzkumu, který byl proveden v roce 2008 u žáků středních škol a gymnázií. Dívky vykazovaly při srovnání průměrných hodnot nižší frekvenci výskytu stresových situací, i přesto, že uváděly vyšší intenzitu jejich působení (Urbanovská, 2011).

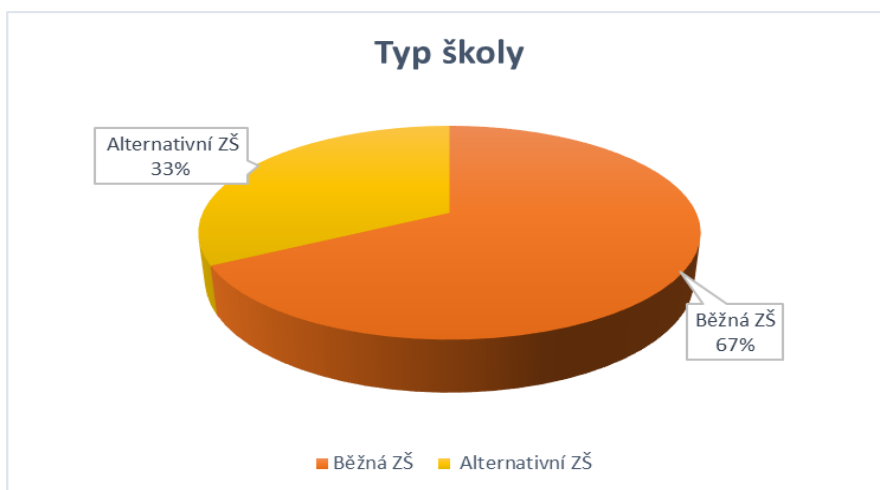
H2: Dívky na 1. stupni ZŠ pocíťují vyšší míru intenzity stresu než chlapci na 1. stupni ZŠ.

Tato hypotéza je stanovena na základě výzkumu L. Medved'ové (1993), který prokázal vyšší míru úzkostlivosti dívek než chlapců ve věku 11-14 let, což následně potvrzuje i společný výzkum Katedry psychologie a patopsychologie a Katedry antropologie a zdravotní Univerzity Palackého v Olomouci, ze kterého plyne, že dívky pocíťují vyšší míru subjektivní zátěže než chlapci (Plevová & Urbanovská, 2004). Dalším zdrojem, ze kterého vychází tato hypotéza je výzkum zabývající se mírou stresu ve škole, odhalováním jeho příčin a hledáním způsobu zmírnění příznaků pomocí pohybových aktivit. Z tohoto výzkumného šetření, které bylo pomocí Testu stresu a dalších metod aplikováno na 650 dětí mladšího i staršího školního věku taktéž vychází, že dívky vykazují vyšší procento míry stresu než chlapci (Blahutková & Charvát, 2009). Vyšší citlivost dívek ke stresu potvrzuje i výzkum Urbanovské (2010).

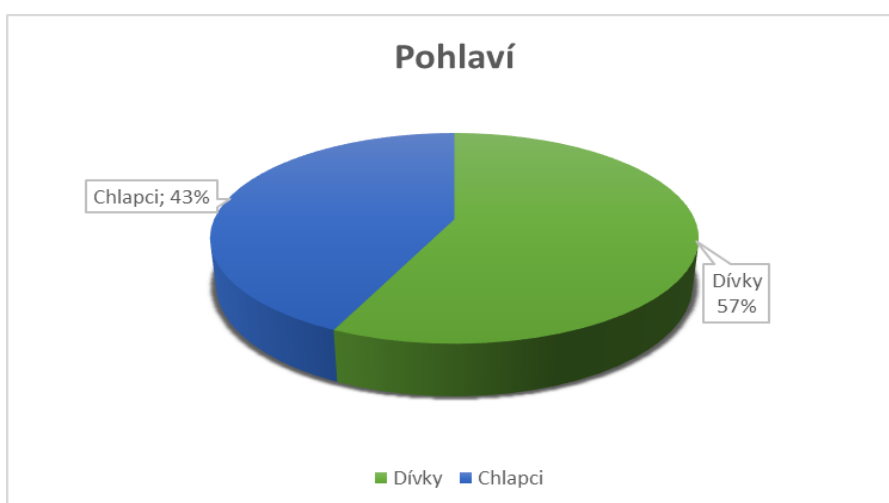
6.2 Charakteristika souboru respondentů

Pro výzkum byly zvoleny dvě základní školy běžné v místě bydliště, tedy v Pardubickém kraji a dvě základní školy alternativní v Olomouckém kraji. Konkrétně základní škola Montessori a základní škola Waldorfská. V rámci výzkumu bylo, vzhledem k použité metodě, spolupracováno s 58 dětmi 4. a 5. ročníků těchto škol. Zákonní zástupci 4 dětí nesouhlasili s výzkumným šetřením, tyto děti se tedy výzkumu neúčastnily. V rámci výzkumného šetření k diplomové práci tedy proběhla spolupráce s 58 dětmi ve věku 9-11 let ze 4. a 5. tříd (tabulka č. 1). Soubor respondentů obsahoval 39 dětí ze dvou základních škol běžných a 19 dětí ze dvou základních škol alternativních (graf č.1). Z počtu 58 žáků z obou škol se účastnilo 33 dívek a 25 chlapců (graf č. 2).

Graf č. 1 Počet žáků z jednotlivých typů škol.



Graf č. 2 Pohlaví zúčastněných žáků.



Tabulka č. 1 Počet žáků zúčastněných výzkumu a jejich průměrný věk

| | Absolutní četnost žáků | Relativní četnost žáků | Průměrný věk |
|------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|---------------------|
| Žáci všech ZŠ | 58 | 100 % | 9,7 |
| ZŠ běžné | 39 | 67 % | 9,6 |
| ZŠ alternativní | 19 | 33 % | 10,2 |
| Dívky | 33 | 57 % | 9,7 |
| Chlapci | 25 | 43 % | 9,9 |
| ZŠ Lanškroun 1 | 21 | 36 % | 9,4 |
| ZŠ Lanškroun 2 | 18 | 31 % | 9,8 |
| ZŠ Waldorfská Olomouc | 15 | 26 % | 10,4 |
| ZŠ Montessori Olomouc | 4 | 7 % | 9,2 |

6.3 Aplikovaná metoda

Pro kvantitativní výzkum byla zvolena metoda škálového dotazníku stresových situací (DSS 47), který byl vytvořen společně Katedrou psychologie a patopsychologie a Katedrou antropologie a zdravotní pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého (příloha č. 2).

Tento dotazník zkoumá míru subjektivně pociťované zátěže, prostřednictvím hodnocení jednotlivých situací, které se ve školách mohou vyskytovat. Je rozdělen na dvě části, v první části žáci na škále od 1 do 5 zaznamenávají u 47 situací, jak často se s nimi ve škole setkávají, přičemž jednotlivá čísla odpovídají: 1 – vůbec ne, 2 – málokdy, 3 – občas, 4 – často, 5 – skoro pořád, v druhé části opět zaznamenávají na škále od 1 do 5, jak moc je jim 47 stejných situací nepříjemných, přičemž jednotlivá čísla odpovídají: 1 – vůbec ne, 2 – slabě, 3 – středně, 4 – značně, 5 – silně. Situace jsou popisné a mají oznamovací charakter. Jsou označeny písmeny a rozděleny do následujících oblastí podle působících podnětů:

- A** – stresové situace týkající vztahu učitel a žák,
- B** – stresové situace týkající se klasifikace ve škole,
- D** – stresové situace týkající se podmínek vyučovacího procesu,
- E** – stresové situace týkající vztahu žáků mezi sebou,
- F** – další stresové situace.

Těmto pěti kategoriím se budeme věnovat v rámci diplomové práce.

Současně jsou rozděleny písmeny I, J, K na skupiny rozdělené podle strategie zvládnání jednotlivých situací I – na emoce, J – na problém, K – vyrovnávání s agresivitou nebo nepříjemným prostředím (Urbanovská, 2010).

Dotazník byl ponechán v původní verzi se obměnou pro ZŠ alternativní, a to výměnou známek za hodnocení.

Průměrné hodnoty byly v souladu s posuzující škálou 1-5 rozděleny do tří kategorií, jak v části hodnotící výskyt, tak v části posuzující intenzitu stresu:

- 1-2,5 málo častý výskyt/intenzita stresových situací,
- 2,5-3,5 středně častý výskyt/intenzita stresových situací,
- 3,5-5 velmi častý výskyt/intenzita stresových situací.

6.4 Popis průběhu sběru dat

Sběr dat proběhl, jak již bylo zmíněno, metodou škálového dotazníku stresových situací. Před samotným výzkumem proběhla pilotáž, v rámci které byl dvěma žačkám 4. třídy předložen dotazník s cílem zjistit, zda je adekvátní i pro zmíněnou věkovou skupinu, které bude následně dotazník předložen a jestli je nutné pozměnit znění některých tvrzení v dotazníku tak, aby byl respondentům lépe srozumitelný, dále také s cílem zjistit, jak bude dotazník pro děti časově náročný. Pilotáž probíhala v prostředí jejich domova, kdy jim byla tvrzení předčítána, případně blíže vysvětlena. Vyplňování dotazníku trvalo 50 minut. Dívky neměly s pochopením tvrzení problému, tudíž nebylo nutné dotazník více upravovat, byl tedy ponechán v původní verzi.

Následovalo oslovení ředitelů základních škol běžných a alternativních. Osloveny byly dvě základní školy v Lanškrouně, od kterých byl posléze získán souhlas ředitele školy a následně 10 základních škol alternativních po celé české republice, to se ale ukázalo jako problém, většina pokusů o kontaktování alternativní škol skončilo bez odezvy. Nakonec byly získány souhlasy dvou alternativních škol Základní školy Montessori a Základní školy Waldorfské v Olomouci. Třídními učiteli, kteří s výzkumem souhlasili, zmíněných škol 4. a 5. ročníků, byly rozdány informované souhlasy pro rodiče žáků. Tyto souhlasy byly vráceny třídnímu učiteli a vyzvednuty v den uskutečnění výzkumu. Žákům, kteří se výzkumu neúčastnili byla třídními učiteli zadána jiná aktivita.

Samotné výzkumné šetření bylo realizováno během 4 dnů v průběhu prosince a ledna 2019/2020 ve 4 třídách. Dotazník byl vzhledem k jeho časové náročnosti uskutečněn v ranních hodinách. Žákům byl rozdán dotazník a následně vysvětleny instrukce. Ve všech třídách dotazníkové šetření probíhalo zhruba 45 minut, tedy jednu vyučovací hodinu tak, jak bylo původně plánováno. Celý dotazník byl realizován společným tempem, tedy tvrzení byla předčítána, následně znovu připomenuta škála a posléze ponechán dostatečný čas na odpověď. Tímto způsobem byl dotazník realizován, jak z důvodu lepšího

porozumění a případné nesrozumitelnosti, tak z důvodu lepší pozornosti žáků. Žákům bylo v průběhu povoleno dotazovat se. Třídní učitel byl v době vyplňování dotazníku mimo třídu nebo byl zaměstnán svojí prací. Aby nedošlo k ovlivnění žáků, nebylo povoleno procházení mezi lavicemi či napovídání.

6.5 Statistické metody analýzy dat

Pro vyhodnocení dat byla použita **popisná statistika**. Dále byl k porovnání dosažených průměrných skóre na ZŠ běžných a na ZŠ alternativních použit **Studentův t-test**. Studentův t-test byl použit také pro porovnání průměrných skóre dívek a chlapců. Data byla zpracována za pomoci programu Microsoft Excel.

7. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

7.1 Míra a frekvence stresorů z jednotlivých oblastí (A, B, E, F, D)

Průměrná celková hodnota **výskytu stresových situací** je na zmíněných běžných a alternativních základních školách **1,95**, což podle rozdělených kategorií (viz 6.4) odpovídá nízkému výskytu stresových situací.

Tabulka č. 2 Průměrné hodnoty hodnocení výskytu stresových situací z kategorií A, B, D, E, F u všech probandů.

| Výskyt | Průměr | A | B | E | F | D |
|-------------------------------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Celkový (N=58) | 1,953 | 1,693 | 1,905 | 2,241 | 2,11 | 2,150 |
| ZŠ běžné (N=39) | 1,926 | 1,654 | 1,987 | 2,136 | 2,067 | 2,135 |
| ZŠ alternativní (N=19) | 2,006 | 1,772 | 1,737 | 2,456 | 2,197 | 2,180 |
| Dívky (N=33) | 1,951 | 1,677 | 1,917 | 2,282 | 2,121 | 2,145 |
| Chlapci (N=25) | 1,956 | 1,713 | 1,89 | 2,186 | 2,095 | 2,157 |
| ZŠ A. Jiráska (N=21) | 1,776 | 1,548 | 1,928 | 1,683 | 2,011 | 1,911 |
| ZŠ Dobrovského (N=18) | 2,103 | 1,778 | 2,055 | 2,667 | 2,131 | 2,396 |
| ZŠ Waldorfská (N=15) | 1,972 | 1,748 | 1,7 | 2,111 | 2,141 | 2,209 |
| ZŠ Montessori (N=4) | 2,138 | 1,861 | 1,875 | 3,75 | 2,406 | 2,071 |

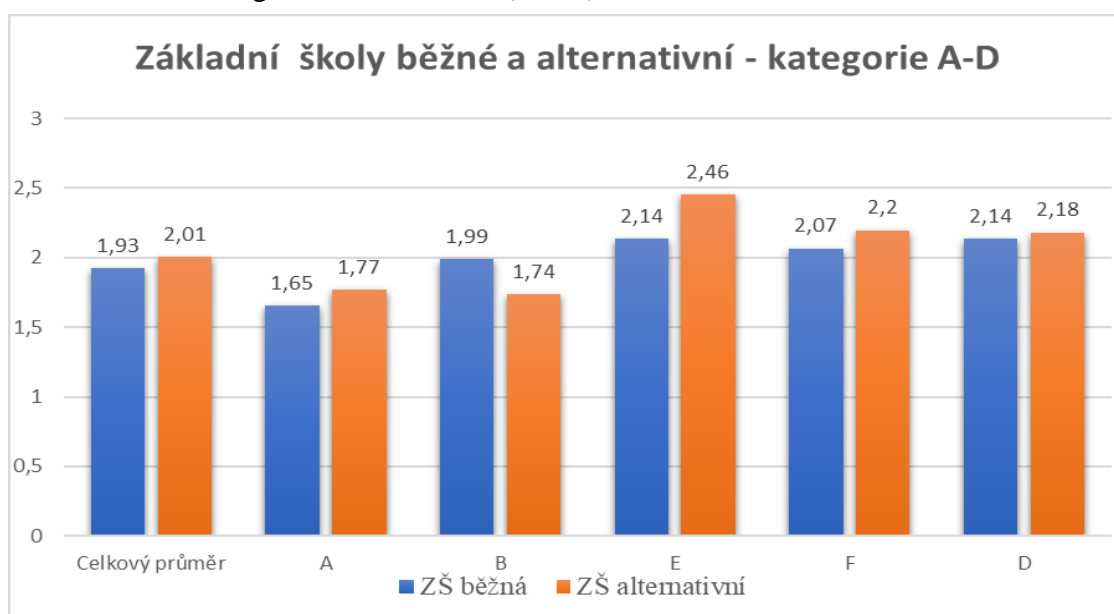
A –vztah učitel a žák, B – klasifikace ve škole, E – vztahy žáků mezi sebou, F – další situace, D – podmínky vyučovacího procesu

Z tabulky č. 2 vyplývá, že **nejčastěji vyskytující stresové situace** pro všechny žáky na běžných a alternativních základních školách jsou situací týkající se **interpersonálních vztahů žáků** s průměrnou hodnotou 2,24, i přesto ale toto číslo podle našeho rozdělení odpovídá nízkému výskytu těchto stresových situací. Dalšími nejvíce vyskytující se situace jsou pro žáky situace týkající se podmínek vyučovacího procesu

s průměrnou hodnotou 2,15. Naopak **nejnižší výskyt** na základě průměru na základních školách běžných a alternativních vykazují stresové situace týkající se **vztahu učitele a žáka** s průměrnou hodnotou 1,69.

Z tabulky jsou dále patrné průměrné hodnoty výskytu stresových situací alternativních a běžných škol v jednotlivých kategoriích a průměrné hodnoty dívek a chlapců. Těmito průměrnými hodnotami se budeme blíže zabývat níže. Dále jsou zde pro zajímavost uvedeny průměrné hodnoty jednotlivých škol.

Graf č. 3 Průměrné hodnoty častosti výskytu na základních školách běžných a alternativních, kategorie A, B, E, F, D (N=58).

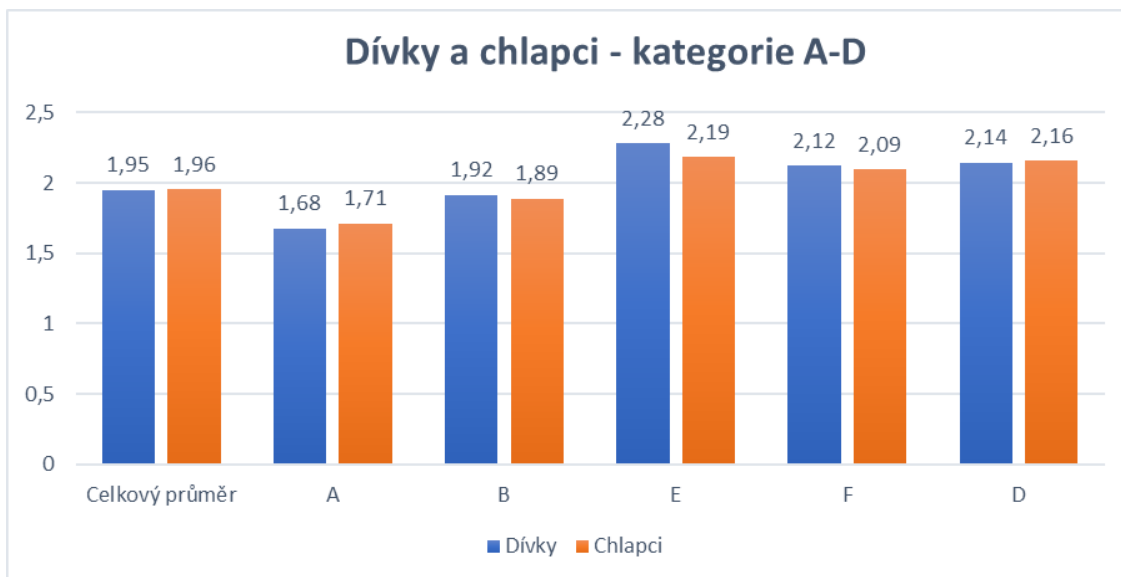


A – vztah učitel a žák, **B** – klasifikace ve škole, **E** – vztahy žáků mezi sebou, **F** – další situace, **D** – podmínky vyučovacího procesu

Graf č. 3 ukazuje, pro lepší představu, průměrné hodnoty v jednotlivých oblastech na ZŠ běžných a ZŠ alternativních. Rozdíl celkových průměrů ZŠ běžných a alternativních je 0,08. Vyšší průměrnou hodnotu **výskytu stresových situací** vykazují školy alternativní. Z tabulky dále plyne, že jak ve školách alternativních, tak ve školách běžných jsou **nejčastěji vyskytující** se stresové situace týkající se **interpersonálních vztahů mezi žáky**. Naopak **nejméně často vyskytující** se situace jsou v **ZŠ běžných** situace týkající se **vztahu učitele a žáka**, v **ZŠ alternativních** jsou to situace týkající se **klasifikace ve škole**. V kategorii vztah učitel a žák je rozdíl mezi průměrnými hodnotami mezi základními školami běžnými a alternativními 0,12, vyšší průměrnou hodnotu výskytu stresových situací z kategorie týkající se vztahu učitele a žáka vykazují ZŠ alternativní, v kategorii týkající se školní klasifikace je tento rozdíl průměrných hodnot 0,26, vyšší průměrnou hodnotu naopak vykazují ZŠ běžné. Vyšší průměr u situací týkajících se vztahů

mezi žáky mají ZŠ alternativní, rozdíl mezi hodnotami ZŠ běžných a alternativních je v kategorii interpersonálních vztahů mezi žáky 0,32, toto číslo značí nejvyšší rozdíl průměrných hodnot v těchto 5 kategoriích (A, B, E, F, D). V kategorii týkající se podmínek vyučovacího procesu je rozdíl mezi průměrnými hodnotami 0,04, tento rozdíl mezi běžným školami a školami alternativními je nejnižší ze všech pěti kategorií (A, B, E, F, D).

Graf č. 4 Průměrné hodnoty hodnocení častosti výskytu chlapců a dívek, kategorie A, B, E, F, D (N=58)



A –vztah učitel a žák, **B** – klasifikace ve škole, **E** – vztahy žáků mezi sebou, **F** – další situace, **D** – podmínky vyučovacího procesu

Z grafu č. 4 lze vidět, že u posouzení výskytu stresových situací dívkami a chlapci se dle průměrných hodnotách vyskytly jen nepatrné rozdíly. Dívky vykazují nižší průměrnou hodnotu **výskytu stresových situací** než chlapci pouze o 0,01. **Nejnižší výskyt** mají u dívek i chlapců situace týkající se **vztahu učitele a žáka**, naopak **nejvyšší výskyt** mají u dívek i chlapců situace týkající se **interpersonálních vztahů mezi žáky**, situace týkající se vztahů mezi žáky reprezentuje také největší rozdíl mezi průměrnými hodnotami, a to 0,09. Nejmenší rozdíl průměrných hodnot dívek a chlapců mají situace z kategorie týkající se podmínek učebního procesu.

Celková průměrná hodnota **míry intenzity stresových situací** u žáků na ZŠ běžných a ZŠ alternativních je **3,56**, což podle stanovených kategorií průměrných hodnot (viz 6.4) odpovídá vysoké intenzitě stresových situací.

Tabulka č. 3 Průměrné hodnoty hodnocení intenzity stresových situací z kategorií A, B, D, E, F (N=58)

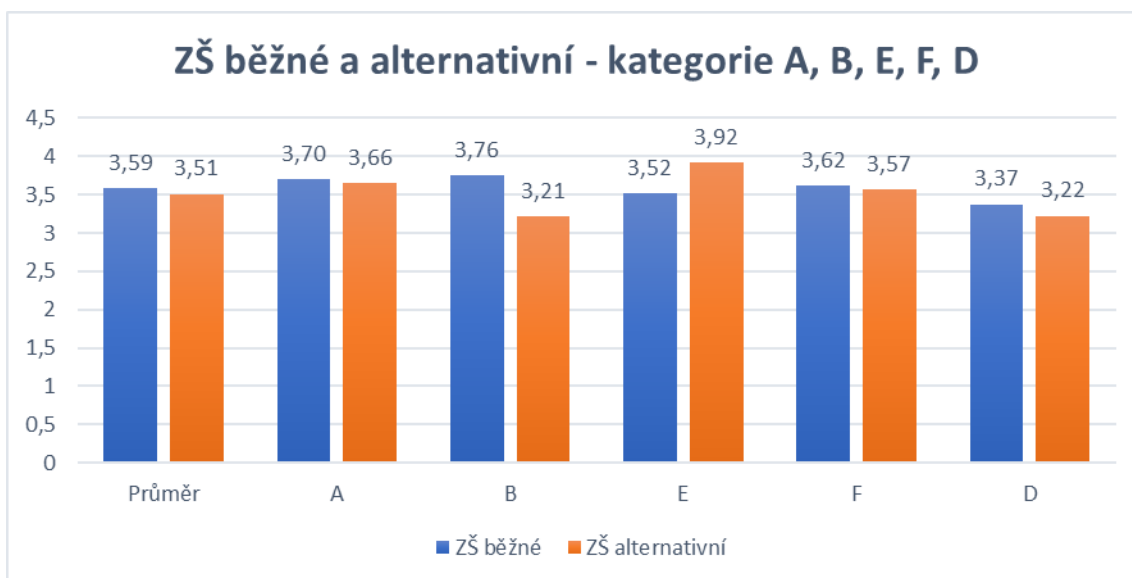
| Míra intenzity | Průměr | A | B | E | F | D |
|-------------------------------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Celkový (N=58) | 3,562 | 3,686 | 3,577 | 3,651 | 3,603 | 3,324 |
| ZŠ běžné (N=39) | 3,587 | 3,700 | 3,756 | 3,519 | 3,619 | 3,374 |
| ZŠ alternativní (N=19) | 3,508 | 3,656 | 3,211 | 3,921 | 3,571 | 3,223 |
| Dívky (N=33) | 3,642 | 3,759 | 3,590 | 3,856 | 3,641 | 3,422 |
| Chlapci (N=25) | 3,455 | 3,589 | 3,56 | 3,38 | 3,554 | 3,197 |
| ZŠ A. Jiráska (N=21) | 3,506 | 3,606 | 3,571 | 3,571 | 3,517 | 3,315 |
| ZŠ Dobrovského (N=18) | 3,682 | 3,809 | 3,972 | 3,458 | 3,738 | 3,444 |
| ZŠ Waldorfská (N=15) | 3,493 | 3,624 | 3,1 | 4,083 | 3,666 | 3,149 |
| ZŠ Montessori (N=4) | 3,563 | 3,776 | 3,625 | 3,312 | 3,214 | 3,5 |

A – vztah učitel a žák, **B** – klasifikace ve škole, **E** – vztahy žáků mezi sebou, **F** – další situace, **D** – podmínky vyučovacího procesu

Tabulka č. 3 ukazuje jak celkové hodnocení **intenzity stresových situací**, tak hodnocení ZŠ běžných, ZŠ alternativních, dívek, chlapců a konkrétních škol. Z tabulky je zřejmé, že **nejvíce zatěžující, podle všech zúčastněných žáků** dohromady, jsou situace z kategorie týkající se **vztahu učitele a žák**. Tyto situace jsou sice nejvíce stresující, avšak dle tabulky č. 2 jsou dle všech žáků nejméně časté. Vysokou intenzitu stresu také představují situace týkající se vztahů mezi žáky, položky této kategorie jsou naopak hodnocené jako situace s nejvyšším výskytem (viz tabulka č. 2). **Nejméně stresující** jsou pak pro všechny žáky dohromady situace týkající se **podmínek učebního procesu**. Všechny kategorie kromě kategorie D je možné dle rozdělení kategorií průměrných hodnot (viz 6.4) zařadit do situací s vysokou intenzitou zátěže, jelikož přesahují průměrnou hodnotu 3,5. Kategorie týkající se podmínek učebního procesu dosahuje průměrné hodnoty 3,32, tedy vyskytuje se v rozmezí hodnot 2,5-3,5, položky této kategorie tedy žáci průměrně hodnotili jako středně intenzivně stresující.

Z tabulky jsou dále patrné průměrné hodnoty míry intenzity stresových situací alternativních a běžných škol v jednotlivých kategoriích a průměrné hodnoty dívek a chlapců. Průměrným hodnotám jednotlivých skupin probandů se budeme blíže zabývat níže. Dále jsou zde pro zajímavost uvedeny průměrné hodnoty jednotlivých škol.

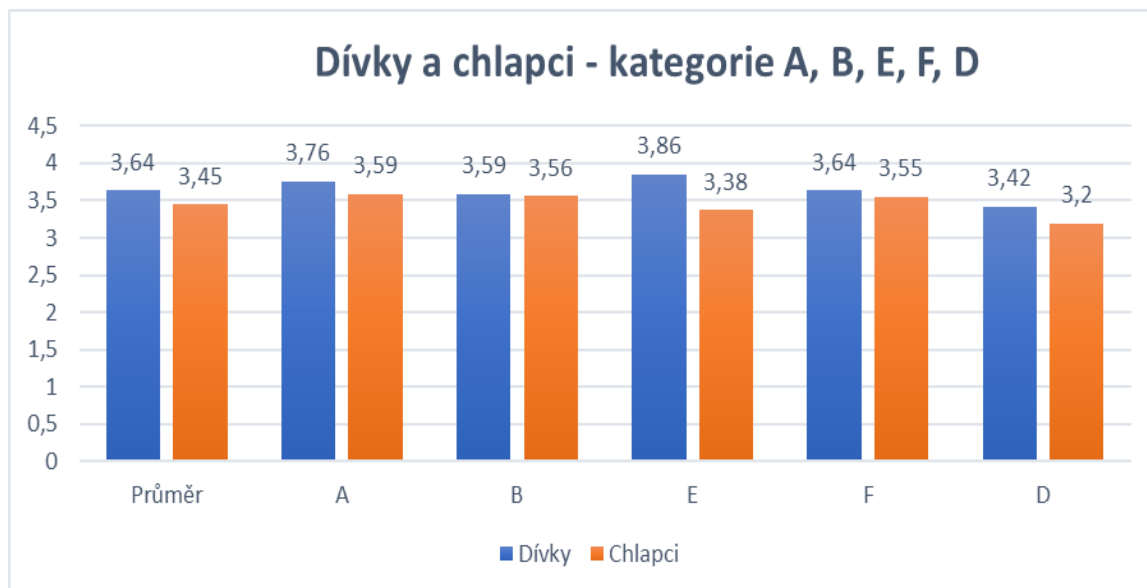
Graf č. 5 Průměrné hodnoty žáků ZŠ běžných a ZŠ alternativních – hodnocení míry intenzity stresu, kategorie A, B, E, F, D (N=58).



A –vztah učitel a žák, **B** – klasifikace ve škole, **E** – vztahy žáků mezi sebou, **F** – další situace, **D** – podmínky vyučovacího procesu

Graf č. 5 ukazuje, pro lepší přehlednost, rozdíly průměrných hodnot jednotlivých kategorií hodnocení žáků ZŠ běžných a alternativních. Vyšší celkovou průměrnou hodnotu **intenzity stresových situací** vykazovali žáci ZŠ běžných. Dle průměru jsou pro žáky **ZŠ běžných** nejvíce stresující situace týkající se **školní klasifikace**, žáci **ZŠ alternativních** hodnotili jako nejvíce zatěžující situace týkající se **vztahů mezi žáky**. **Naopak nejméně stresující na ZŠ běžných** představují situace týkající se **podmínek učebního procesu**, u **ZŠ alternativních** jsou to situace týkající se **školní klasifikace**, které naopak ve školách běžných vykazují nejvyšší průměrnou hodnotu a představují pro žáky vysokou intenzitu zátěže. Tato kategorie také představuje největší rozdíl mezi hodnocením žáků ZŠ běžných a ZŠ alternativních (0,55). Nejnižší rozdíl průměrných hodnot má kategorie týkající se vztahu učitele a žáka (0,04). V ZŠ běžných průměrně nevykazují pro žáka vysokou intezitu zátěže pouze situace týkající se podmínek učebního procesu, ta udává hodnotu v rozmezí 2,5-3,5, je tedy pro žáky středně zatěžující, kdežto v ZŠ alternativních nevykazují vysokou míru stresu situace z kategorie podmínky učebního procesu i školní klasifikace.

Graf č. 6 Průměrné hodnoty chlapců a dívek – hodnocení míry intenzity, kategorie A, B, E, F, D (N=58).



A –vztah učitel a žák, **B** – klasifikace ve škole, **E** – vztahy žáků mezi sebou, **F** – další situace, **D** – podmínky vyučovacího procesu

Grafu č. 6, pro lepší představu, ukazuje rozdíly v průměrných hodnotách mezi chlapci a dívkami v kategoriích A, B, E, F, D. Vyšší celkovou průměrnou hodnotu **intenzity stresových situací** vykazují dívky. **Nejvíce stresující** jsou pro **dívky** situace týkající se **vztahů mezi žáky**, dívky položky z této kategorie považují i za nejčastěji vyskytující. Pro **chlapce** jsou nejvíce stresující položky týkající se **vztahu učitele a žáka**, naopak podle hodnocení chlapců jsou situace týkající vztahu mezi učitelem a žákem právě nejméně časté. Naopak **nejméně stresující** jsou pro **obě pohlaví** situace týkající se **podmínek učebního procesu**, i přes to, že má kategorie podmínky učebního procesu nejnižší průměr, přesahuje u chlapců i dívek průměrnou hodnotu 2,5, můžeme tedy říct, že je pro dívky a chlapce středně zatěžující. Největší rozdíl průměrných hodnot mezi hodnocením dívek a chlapců mají situace týkající se vztahů mezi žáky (0,48), kdy pro dívky jsou položky této kategorie více stresující než pro chlapce. Naopak nejmenší rozdíl vykazují průměrné hodnoty týkající se školní klasifikace (0,03).

7.2 Porovnání výskytu a míry stresových situací žáků ZŠ běžných a alternativních

H1₀: Frekvence výskytu stresorů není odlišná mezi běžnými základní škole alternativní.

Pro porovnání vnímání výskytu stresových situací mezi žáky ZŠ běžných a ZŠ alternativních byl použit T-test.

Tabulka č. 4 T-test zjišťující rozdíl ve vnímání výskytu stresorů mezi žáky běžných ZŠ (N=39) a alternativních ZŠ (N=19).

| | |
|---------------|---------------|
| T-test | 0,1436 |
|---------------|---------------|

Kritický obor W_{α} : $(-\infty; -2,003) \cup (2,003; \infty)$ - nespadá do kritického oboru

Na základě provedené T-testu **přijímáme H1₀**.

H2₀: Míra pocíťované zátěže stresorů není odlišná u žáků běžných ZŠ a alternativních ZŠ.

Pro porovnání vnímání míry intenzity stresových situací mezi žáky ZŠ běžných a žáky ZŠ alternativních byl použit T-test.

Tabulka č. 5 T-test zjišťující rozdíl ve vnímání zátěže stresorů mezi žáky běžných ZŠ (N=39) a alternativních ZŠ (N=19).

| | |
|---------------|---------------|
| T-test | 0,2868 |
|---------------|---------------|

Kritický obor W_{α} : $(-\infty; -2,003) \cup (2,003; \infty)$ - nespadá do kritického oboru.

Na základě provedené T-testu **přijímáme H2₀**.

7.3 Porovnání výskytu a míry stresových situací dívek a chlapců

H1: Chlapci uvádějí vyšší frekvenci výskytu stresových situací než dívky.

Pro porovnání vnímání výskytu stresových situací mezi dívkami a chlapci byl použit T-test.

Tabulka č. 6 T-test zjišťující rozdíl ve vnímání výskytu stresorů mezi chlapci (N=25) a dívkami (N=33).

| | |
|---------------|---------------|
| T-test | 0,4873 |
|---------------|---------------|

Kritický obor $W_{\alpha}: <1,673; \infty)$ – nespadá do kritického oboru.

Na základě provedeného T-testu **nepřijímáme H1.**

H2: Dívky na 1. stupni ZŠ pocítují vyšší míru intenzity stresu než chlapci na 1. stupni ZŠ.

Pro porovnání vnímání zátěže stresových situací mezi dívkami a chlapci byl použit T-test.

Tabulka č. 7 T-test zjišťující rozdíl ve vnímání zátěže stresorů mezi chlapci ŽŠ (N=25) a dívkami (N=33).

| | |
|---------------|---------------|
| T-test | 0,1060 |
|---------------|---------------|

Kritický obor $W_{\alpha}: <1,673; \infty)$ – nespadá do kritického oboru.

Na základě provedeného T-testu **nepřijímáme H2.**

7.4 Nejčastější a nejvíce zatěžující stresové situace

Tato podkapitola bude věnována nejčastějším a nejvíce zatěžujícím situacím jak celkově pro všechny žáky, tak pro žáky ZŠ běžných, žáky ZŠ alternativních, dívky a chlapce.

Tabulka č. 8 Nejčastěji vyskytující se situace dle hodnocení všech probandů (N=58).

| č. tvrzení | k. | průměrná hodnota | znění tvrzení |
|------------|----|------------------|---|
| 46 | D | 3,74 | Při vyučování je ve třídě hluk. |
| 27 | D | 3,33 | Píšeš písemnou práci, na jejímž výsledku Ti velmi záleží. |
| 23 | D | 2,79 | Recituješ báseň před celou třídou. |
| 44 | D | 2,71 | Zadané otázce nerozumíš. |
| 41 | F | 2,69 | Rodiče jdou na třídní schůzky. |
| 12 | E | 2,55 | Ve třídě jsou malé skupinky, které mezi sebou soupeří. |
| 28 | E | 2,41 | Třídy spolu soupeří nebo se chovají nepřátelsky. |
| 16 | A | 2,36 | Učitel na Tebe zvýší hlas nebo ne Tebe křičí. |
| 11 | D | 2,34 | Do druhého dne se máš naučit velké množství učiva. |
| 2 | B | 2,33 | Známku, kterou dostaneš si už nemůžeš opravit. |

k. – kategorie (A – vztah učitel a žák, B – klasifikace ve škole, D – podmínky vyučovacího procesu, E – vztahy žáků mezi sebou, F – další situace)

V tabulce č. 8 je uvedeno 10 tvrzení, která žáci vnímají jako nejčastěji vyskytující se ve školním prostředí. Tato tvrzení jsou seřazena podle nejvyšší průměrné hodnoty. Z tabulky vyplývá, že nejčastěji objevující se stresory na základních školách běžných a základních školách alternativních jsou stresory týkající se podmínek vyučovacího procesu. V tabulce se naopak jenom jednou objevuje situace, která se týká klasifikace ve škole a také pouze jedna situace spadající do kategorie další. Za vůbec nejčastěji vyskytující se položku žáci považují **hluk ve třídě při vyučování**, jako jediná z položek také přesahuje průměr 3,5 a je tedy hodnocena jako velmi častá. Následuje pět středně často se vyskytujících položek: 2. Píšeš písemnou práci, na jejímž výsledku Ti velmi záleží, 3. Recituješ báseň před celou třídou, 4. Nerozumíš zadané otázce, 5. Učitel mluví sprostě, 6. Ve třídě jsou malé skupinky, které mezi sebou soupeří. Další položky v dotazník hodnotili všechny žáci dohromady jako málo časté.

Tabulka č. 9 Nejvíce stresující situace dle hodnocení všech probandů (N=58).

| č. tvrzení | k. | průměrná hodnota | znění tvrzení |
|------------|----|------------------|--|
| 30 | F | 4,6 | V jídelně dávají jídlo na talíř rukama. |
| 39 | A | 4,41 | Učitel si prohlíží Tvé osobní věci. |
| 34 | A | 4,34 | Učitel Tě nepustí na záchod, i když Ti není dobře. |
| 47 | A | 4,28 | Učiteli je cítit z úst nebo při mluvení prská. |
| 24 | E | 4,24 | Starší žáci se posmívají mladším. |
| 6 | F | 4,12 | V jídelně Tě nutí sníst jídlo. |
| 13 | A | 4,09 | Učitel některým žákům viditelně nadřzuje. |
| 1 | A | 4,05 | Učitel Tě zesměšní před celou třídou. |
| 29 | A | 4,05 | Učitel během zkoušení skáče do řeči nebo opravuje každé slovo. |
| 25 | A | 4,02 | Učíš se pro zlepšení se, ale Tvůj učitel to neocení. |

k. – kategorie (A – vztah učitel a žák, B – klasifikace ve škole, D – podmínky vyučovacího procesu, E – vztahy žáků mezi sebou, F – další situace)

Tabulka č. 9 zobrazuje 10 průměrně nejvíce stresujících položek, které se ve škole v odlišné míře vyskytují. V tabulce lze vidět, že nejčastěji se mezi nejvíce stresujícími položkami objevují situace týkající se vztahu mezi učitelem a žákem, tyto situace se zároveň dle všech žáků nejméně vyskytují. Naopak mezi nejvíce stresujícími položkami se neobjevuje žádná týkající se klasifikace ve škole a žádná související s podmínkami učebního procesu. Vůbec nejvíce stresující je dle průměru hodnocení všech žáků situace – **v jídelně dávají jídlo na talíř rukama**. Všechny z uvedených 10 situací převyšují průměrnou hodnotu 3,5, můžeme je tedy zařadit mezi situace vysoce zatěžující.

7.4.1 ZŠ běžné a ZŠ alternativní

Tabulka č. 10 Nejčastěji vyskytující se stresové situace na základních školách běžných (N=39) a základních školách alternativních (N=19).

| Č. tvrzení | k. | průměrná hodnota | znění nejčastějších situací na ZŠ běžných |
|------------|----|------------------|---|
| 46 | D | 3,59 | Při vyučování je ve třídě hluk. |
| 27 | D | 3,15 | Píšeš písemnou práci, na jejímž výsledku Ti velmi záleží. |
| 33 | F | 2,95 | Spolužáci se v jídelně předbíhají. |
| 7 | B | 2,8 | Odpolední výuka trvá dlouho. |
| 44 | D | 2,79 | Nerozumíš zadané otázce. |
| 41 | F | 2,72 | Rodiče jsou na třídní schůzky. |
| 12 | F | 2,67 | Ve třídě jsou malé skupinky, které mezi sebou soupeří. |
| 15 | D | 2,44 | Jsi zkoušený před třídou. |
| 11 | D | 2,38 | Musíš se naučit velké množství učiva za krátkou dobu. |
| 28 | E | 2,31 | Třídy mezi sebou soupeří nebo se chovají nepřátelsky. |
| Č. tvrzení | k. | průměrná hodnota | znění nejčastějších situací na ZŠ alternativních |
| 46 | D | 4,05 | Při vyučování je ve třídě hluk. |
| 23 | D | 4,05 | Recituješ báseň před třídou. |
| 27 | A | 3,68 | Píšeš písemnou práci, na které Ti velmi záleží. |
| 6 | F | 3,2 | V jídelně Tě nutí sníst jídlo. |
| 16 | A | 2,95 | Učitel na Tebe zvyšuje hlas nebo na Tebe křičí. |
| 28 | E | 2,63 | Třídy spolu soupeří a chovají se nepřátelsky. |
| 35 | F | 2,63 | Máš při hodině žízeň, ale nesmíš se napít. |
| 2 | B | 2,58 | Známku, kterou dostaneš, už si nemůžeš opravit, |
| 44 | D | 2,53 | Nerozumíš zadané otázce. |
| 19 | D | 2,53 | Máš udělat náročný úkol samostatně. |

k – kategorie (A – vztah učitel a žák, B – klasifikace ve škole, D – podmínky vyučovacího procesu, E – vztahy žáků mezi sebou, F – další situace)

V tabulce č. 10 je uvedeno 10 nejčastějších stresových situací, které se vyskytují na ZŠ běžných a 10 nejčastějších situací vyskytujících se na ZŠ alternativních. U obou typů škol je většina z 10 nejčastějších situací týkající se podmínek učebního procesu. Naopak ani jedna v ZŠ běžných se netýká vztahu učitele a žáka. V ZŠ alternativních jsou obsaženy všechny kategorie. Jako nejčastější situaci hodnotí žáci ZŠ běžných i alternativních tvrzení – **při vyučování je ve třídě hluk**, v běžných školách je tato situace jediná, která přesahuje průměrnou hodnotu 3,5 a je proto hodnocena jako velmi častá. V ZŠ alternativních přesahují hodnotu 3,5 ještě navíc dvě situace – recituješ báseň před celou třídou a píšeš písemnou práci, na které Ti velmi záleží. 4 z 10 nejčastějších situací se shodují v ZŠ běžných a alternativních.

Tabulka č. 11 Situace, které představují nejvyšší míru stresu pro žáky ZŠ běžných (N=39) a žáky ZŠ alternativních (N=19).

| č. tvrzení | k. | průměrná hodnota | znění situací nejvíce zatěžujících na ZŠ běžných |
|------------|----|------------------|---|
| 30 | F | 4,56 | V jídelně dávají jídlo na talíř rukama. |
| 34 | A | 4,36 | Není Ti dobře, ale učitel Tě nepustí na záchod. |
| 47 | A | 4,31 | Učíteli je cítit z úst nebo při mluvení prská. |
| 39 | A | 4,28 | Učitel si prohlíží Tvé osobní věci. |
| 24 | E | 4,26 | Starší žáci se posmívají mladším. |
| 18 | F | 4,21 | Školník napomíná a trestá žáky bezdůvodně. |
| 10 | B | 4,13 | Neseš domů vysvědčení a nejsou na něm dobré známky. |
| 6 | F | 4,05 | V jídelně Tě nutí jíst jídlo. |
| 1 | A | 4,03 | Učitel Tě zesměšní před celou třídou. |
| 13 | A | 3,97 | Učitel znatelně nadržuje některým žákům. |
| č. tvrzení | k. | průměrná hodnota | znění situací nejvíce zatěžujících na ZŠ alternativních |
| 30 | F | 4,68 | V jídelně dávají jídlo na talíř rukama. |
| 39 | A | 4,68 | Učitel si prohlíží Tvé osobní věci. |
| 13 | A | 4,32 | Učitel znatelně nadržuje některým žákům. |
| 29 | A | 4,32 | Během zkoušení učitel neustále mluví nebo opravuje každé slovo. |
| 37 | A | 4,32 | Učitel Tě sice zaslouženě, ale velmi důrazně kárá před ostatními. |
| 34 | A | 4,32 | Není Ti dobře, ale učitel Tě nepustí na záchod. |
| 6 | F | 4,26 | V jídelně Tě nutí jíst jídlo. |
| 8 | A | 4,21 | Učitel se odlišně chová k žákům s dobrými a špatnými známkami. |
| 25 | A | 4,21 | Učíš se, aby ses zlepšil, ale učitel to neocení. |
| 47 | A | 4,21 | Učíteli je při mluvení cítit z úst nebo prská. |

k. – kategorie (A – vztah učitel a žák, B – klasifikace ve škole, D – podmínky vyučovacího procesu, E – vztahy žáků mezi sebou, F – další situace)

V tabulce č. 11 je uvedeno 10 situací, které jsou nejvíce zatěžující pro žáky ZŠ běžných a 10 nejvíce zatěžujících pro žáky ZŠ alternativních. U obou typů škol jsou nejvíce zatěžující situace týkající vztahu učitele a žáka. Ani u jednoho typu školy se však nenachází situace, které se týkají podmínek učebního procesu. V ZŠ alternativních se také nenachází situace týkající se školní klasifikace. Nejvíce zatěžující situací pro žáky obou typů škol je – **v jídelně dávají jídlo na talíř rukama**. 6 z 10 nejvíce stresujících situací se shodují v ZŠ běžných a alternativních. Všechny uvedené situace přesahují hodnotu 3,5, představují tedy pro žáky vysokou míru stresu.

7.4.2 Dívky a chlapci

Tabulka č. 12 Nejčastěji vyskytující se stresové situace pro dívky (N=33) a chlapce (N=25).

| č. tvrzení | k. | průměrná hodnota | znění tvrzení nejčastějších situací podle hodnocení dívek |
|------------|------|------------------|---|
| 46 | D | 3,84 | Při vyučování je ve třídě hluk. |
| 27 | A | 3,67 | Píšeš písemnou práci, na jejímž výsledku Ti velmi záleží. |
| 44 | D | 2,79 | Zadané otázce nerozumíš. |
| 33 | F | 2,79 | Spolužáci se v jídelně předbíhají. |
| 23 | D | 2,7 | Recituješ báseň před celou třídou. |
| 41 | F | 2,67 | Rodiče jsou na třídní schůzky. |
| 12 | E | 2,64 | Ve třídě jsou malé skupinky, které mezi sebou soupeří. |
| 28 | E | 2,51 | Třídy spolu soupeří nebo se chovají nepřátelsky. |
| 7 | D | 2,48 | Odpolední výuka trvá dlouho. |
| 2 | B | 2,45 | Známku, kterou dostaneš si už nemůžeš opravit. |
| č. tvrzení | k. 2 | průměrná hodnota | znění tvrzení nejčastějších situací podle hodnocení chlapců |
| 46 | D | 3,6 | Při vyučování je ve třídě hluk. |
| 23 | D | 2,92 | Recituješ báseň před celou třídou. |
| 28 | E | 2,88 | Třídy spolu soupeří a chovají se nepřátelsky. |
| 41 | F | 2,72 | Rodiče jsou na třídní schůzky. |
| 6 | F | 2,6 | V jídelně Tě nutí jíst jídlo. |
| 15 | D | 2,6 | Jsi zkoušený před třídou. |
| 16 | A | 2,6 | Učitel na Tebe zvýší hlas nebo na Tebe křičí. |
| 33 | F | 2,6 | Spolužáci se v jídelně předbíhají. |
| 44 | D | 2,6 | Nerozumíš zadané otázce. |
| 21 | A | 2,48 | Učitel neuzná Tvůj názor. |

k. – kategorie 2 (A – vztah učitel a žák, B – klasifikace ve škole, D – podmínky vyučovacího procesu, E – vztahy žáků mezi sebou, F – další situace)

V tabulce č. 12 je uvedeno 10 nejčastěji vyskytujících se situací dle hodnocení dívek a 10 nejčastěji vyskytujících se situací dle hodnocení chlapců. Dívky i chlapci jako nejčastější hodnotili situace týkající se podmínek vyučovacího procesu. Naopak podle hodnocení chlapců se v 10 nejčastějších neobjevují situace týkající se klasifikace, v hodnocení dívek se objevují situace všech kategorií. Jako nejčastější situaci hodnotí dívky i chlapci situaci – **při vyučování je ve třídě hluk**, která u chlapců jako jediná spadá do situací s velmi častým výskytem, neboť překračuje průměrnou hodnotu 3,5. Dívky jako situaci s velmi častým výskytem ještě navíc hodnotí – píšeš písemnou práci, na jejímž výsledku Ti velmi záleží, tato situace se v hodnocení 10 nejčastějších podle chlapců nevyskytuje vůbec. 6 z 10 nejčastějších situací se u dívek a chlapců shodují.

Tabulka č. 13 Situace, které představují nejvyšší míru stresu pro dívky (N=33) a chlapce (N=25).

| č. tvrzení | k. | průměrná hodnota | znění tvrzení nejvíce zatěžujících situací dle dívek |
|------------|----|------------------|--|
| 30 | F | 4,6 | V jídelně dávají jídlo na talíř rukama. |
| 34 | A | 4,39 | Není Ti dobře, ale učitel Tě nepustí na záchod. |
| 39 | A | 4,3 | Učitel si prohlíží Tvé osobní věci. |
| 47 | A | 4,3 | Učiteli je cítit z úst nebo při mluvení prská. |
| 18 | F | 4,18 | Školník trestá a napomíná žáky bezdůvodně. |
| 24 | E | 4,15 | Starší žáci se posmívají mladším. |
| 10 | B | 4,12 | Neseš domů vysvědčení a nejsou na něm dobré známky/ hodnocení. |
| 6 | F | 4 | V jídelně Tě nutí sníst jídlo. |
| 1 | A | 4 | Učitel Tě zesměšní před celou třídou. |
| 9 | A | 3,93 | Učitel slíbí, že nebude zkoušet/dávat písemky a nedodrží to. |
| č. tvrzení | k. | průměrná hodnota | znění tvrzení nejvíce zatěžujících situací dle chlapců |
| 30 | F | 4,6 | V jídelně dávají jídlo na talíř rukama. |
| 39 | A | 4,6 | Učitel si prohlíží Tvé osobní věci. |
| 24 | E | 4,36 | Starší žáci se posmívají mladším. |
| 29 | A | 4,32 | Během zkoušení nebo mluvení učitel opravuje každé slovo. |
| 34 | A | 4,28 | Není Ti dobře, ale učitel Tě nepustí na záchod. |
| 6 | F | 4,28 | V jídelně Tě nutí jíst jídlo. |
| 47 | A | 4,24 | Učiteli je cítit z úst nebo při mluvení prská. |
| 8 | A | 4,16 | Učitel se chová odlišně k žákům s dobrými a špatnými známkami. |
| 1 | A | 4,12 | Učitel Tě zesměšní před celou třídou. |
| 35 | F | 4 | Nesmíš se při hodině napít, i když máš žízeň. |

k. – kategorie (A – vztah učitel a žák, B – klasifikace ve škole, D – podmínky vyučovacího procesu, E – vztahy žáků mezi sebou, F – další situace)

Tabulka č. 13 zobrazuje situace, které pro dívky a chlapce představují největší zátěž. Mezi 10 nejvíce stresujícími jsou u dívek i chlapců nejčastěji situace týkající se vztahu učitele a žáka. Naopak vůbec se u dívek a chlapců nevyskytují situace týkající se podmínek učebního procesu, u chlapců se také neobjevují situace, které se týkají školní klasifikace. Nejvíce zatěžující je pro chlapce i dívky – **v jídelně dávají jídlo na talíř rukama**. Všechny uvedené situace překračují hranici 3,5 a můžeme je tedy označit za situace, které pro chlapce a dívky představují vysokou intenzitou stresu. 7 z 10 nejvíce stresujících situací se u chlapců a dívek shodují.

7.5 Nejméně časté a nejméně zatěžující stresové situace

Tato podkapitola bude věnována nejméně častým a nejméně zatěžujícím situacím jak celkově pro všechny žáky, tak pro žáky ZŠ běžných, žáky ZŠ alternativních, dívky a chlapce.

Tabulka č. 14 Nejméně často vyskytující se situace dle hodnocení všech probandů (N=58).

| č. tvrzení | k. | průměrná hodnota | znění tvrzení |
|------------|----|------------------|--|
| 1 | A | 1,17 | Učitel Tě zesměšní před celou třídou. |
| 39 | A | 1,19 | Učitel si prohlíží Tvé osobní věci. |
| 47 | A | 1,21 | Učitel při mluvení prská nebo je mu cítit z úst. |
| 18 | F | 1,29 | Školních bezdůvodně napomíná nebo trestá žáky. |
| 42 | A | 1,31 | Učitel mluví sprostě. |
| 30 | F | 1,34 | V jídelně dávají jídlo na talíř rukama. |
| 32 | A | 1,34 | Učitel Tě pošle za trest za dveře. |
| 20 | A | 1,47 | Učitel po Tobě hází nějaký předmět. |
| 9 | A | 1,51 | Učitel slíbí, že nebude zkoušet nebo dávat písemky a nedodrží to |
| 10 | B | 1,51 | Neseš domů vysvědčení a nejsou na něm dobré známky |

k. – kategorie 2 (A –vztah učitel a žák, B – klasifikace ve škole, D – podmínky vyučovacího procesu, E – vztahy žáků mezi sebou, F –další situace)

Tabulka č. 14 ukazuje nejméně časté situace podle průměrných hodnot. Z tabulky je patrné, že z 10 nejméně vyskytujících situací podle celkového průměru všech škol jsou převážně situace týkající se vztahu učitele a žáka. Naopak se mezi 10 nejméně častými vůbec nevyskytují položky týkající vztahů mezi žáky a podmínek učebního procesu. Celkově jako nejméně častou situaci průměrně všichni žáci hodnotili – **učitel Tě zesměšní před celou třídou**. Všechny z uvedených 10 situací nepřekračují průměrnou hodnotu 2,5, můžeme je tedy označit jako málo vyskytující se situace.

Tabulka č. 15 Nejméně stresující situace dle hodnocení všech probandů (N=58).

| Č. tvrzení | k. | průměrná hodnota | znění tvrzení |
|------------|----|------------------|--|
| 41 | F | 2,17 | Rodiče jdou na třídní schůzky. |
| 31 | D | 2,41 | Učitel hledá v seznamu, koho vyvolá. |
| 5 | A | 2,65 | Učitel se Tě fyzicky dotýká. |
| 23 | D | 2,79 | Recituješ báseň před třídou. |
| 27 | A | 2,91 | Píšeš písemku, na které Ti velmi záleží. |
| 32 | A | 2,97 | Učitel Tě pošle za dveře za trest. |
| 15 | D | 3 | Jsi zkoušený před třídou. |
| 36 | D | 3,16 | Píšeš více písemek v jeden den. |
| 21 | A | 3,19 | Učitel neuzná Tvůj názor. |
| 14 | F | 3,21 | Poliješ se v jídelně. |

k.– kategorie (A –vztah učitel a žák, B – klasifikace ve škole, D – podmínky vyučovacího procesu, E – vztahy žáků mezi sebou, F – další situace)

Tabulka č. 15 zobrazuje 10 nejméně stresujících položek, které se ve škole vyskytují. Nejčastěji se v 10 nejméně stresujících situacích vyskytují položky týkající se podmínek učebního procesu a vztahu učitel a žáka. Naopak vůbec se nevyskytují položky, které se týkají klasifikace ve škole a interpersonálních vztahů mezi žáky. Pouze dvě situace z dotazníku vykazují nižší průměrnou hodnotu než 2,5, představují tedy pro žáky nízkou míru zátěže – **rodiče jdou na třídní schůzky**, učitel hledá v seznamu žáků, koho vyvolá. Ostatní z 10 nejméně stresujících položek podléhají rozmezí 2,5-3,5 a jsou to tedy podle průměru všech žáků situace představující střední míru stresu.

7.5.1 ZŠ běžné a ZŠ alternativní

Tabulka č. 16 Nejméně časté situace dle ZŠ běžných (N=39) a ZŠ alternativních (N=19).

| č. tvrzení | k. | průměrná hodnota | znění tvrzení nejméně častých situací dle žáků ZŠ běžných |
|------------|------|------------------|--|
| 20 | A | 1,1 | Učitel po Tobě hodí nějaký předmět. |
| 34 | A | 1,13 | Učitel Tě nepustí na záchod, i přesto, že Ti není dobře. |
| 39 | A | 1,15 | Učitel si prohlíží Tvé osobní věci. |
| 1 | A | 1,2 | Učitel Tě zesměšní před třídou. |
| 18 | F | 1,23 | Školník napomíná a trestá žáky bezdůvodně. |
| 42 | A | 1,23 | Učitel mluví sprostě. |
| 32 | A | 1,23 | Učitel Tě jako trest pošle za dveře. |
| 47 | A | 1,26 | Učiteli je cítit z úst nebo prská. |
| 30 | F | 1,28 | V jídelně nabírají jídlo rukama. |
| 31 | D | 1,33 | Učitel hledá v seznamu, koho vyvolá. |
| č. tvrzení | k. 2 | průměrná hodnota | znění tvrzení nejméně častých situací dle žáků ZŠ alternativních |
| 13 | A | 1,05 | Učitel vybraným žákům viditelně nadřzuje. |
| 1 | A | 1,1 | Učitel Tě zesměšní před třídou. |
| 47 | A | 1,11 | Učiteli je cítit z úst nebo prská. |
| 25 | A | 1,16 | Učíš se za účelem se zlepšit, ale učitel to neocení. |
| 10 | B | 1,16 | Neseš domů vysvědčení se špatnými známkami/hodnocením. |
| 17 | A | 1,21 | Učitel neustále mluví nebo jinak vyrušuje při psaní písemky. |
| 39 | A | 1,26 | Učitel si prohlíží Tvé osobní věci. |
| 31 | D | 1,26 | Učiteli hledá v seznamu, koho vyvolá. |
| 43 | A | 1,32 | Dostaneš špatnou známku/hodnocení, protože to po Tobě učitel nemohl přečíst nebo Ti nerozuměl. |
| 7 | D | 1,37 | Odpolední vyučování trvá dlouho. |

k. – kategorie 2 (A – vztah učitel a žák, B – klasifikace ve škole, D – podmínky vyučovacího procesu, E – vztahy žáků mezi sebou, F – další situace)

Tabulka č. 16 zobrazuje 10 situací, které jsou nejméně časté podle žáků ZŠ běžných a 10 situací nejméně častých podle žáků ZŠ alternativních. Pro žáky obou typů škol jsou dle 10 nejméně častých situací ty, které se týkají vztahu učitele a žáka. V 10 nejméně častých se ale u žáků ZŠ běžných nevyskytují situace týkající se školní klasifikace a situace týkající se vztahů mezi žáky, v ZŠ alternativních jsou to taktéž situace týkající vztahů mezi žáky a situace patřící do kategorie další. Všechny tyto situace spadají pod průměrnou hodnotu 2,5 a můžeme je tedy zařadit jako situace s nízkým výskytem dle hodnocení žáků ZŠ běžných i žáků ZŠ alternativních. Vůbec nejméně častá je pro žáky ZŠ běžných situace – **učitel po Tobě hází nějaký předmět**, tato situace se vůbec neobjevuje v žebříčku 10 nejméně častých situací dle ZŠ alternativních. Žáci ZŠ alternativní považují za nejméně častou situaci – **učitel vybraným žákům viditelně nadřzuje**. 4 z 10 nejméně častých situací se u žáků ZŠ běžných a žáků ZŠ alternativních shodují.

Tabulka č. 17 Nejméně stresující situace dle žáků ZŠ běžných (N=39) a žáků ZŠ alternativních (N=19).

| č. tvrzení | k. | průměrná hodnota | znění tvrzení nejméně stresujících situací pro žáky ZŠ běžných |
|------------|----|------------------|---|
| 41 | F | 2,31 | Rodiče jdou na třídní schůzky. |
| 31 | D | 2,44 | Učitel hledá v seznamu, koho vyvolá. |
| 5 | A | 2,74 | Učitel se Tě fyzicky dotýká. |
| 23 | D | 2,87 | Recituješ báseň před třídou. |
| 28 | E | 2,97 | Třídy spolu soupeří nebo se chovají nepřátelsky. |
| 27 | A | 2,97 | Píšeš písemnou práci a velmi Ti na ní záleží. |
| 15 | D | 3,02 | Jsi zkoušený před třídou. |
| 21 | A | 3,1 | Učitel neuzná Tvůj názor. |
| 43 | A | 3,1 | Učitel Ti dá špatnou známku, protože to po Tobě nemohl přečíst. |
| 12 | E | 3,1 | Ve třídě jsou skupinky, které mezi sebou soupeří. |
| č. tvrzení | k. | průměrná hodnota | znění tvrzení nejméně stresujících situací pro žáky ZŠ alternativních |
| 41 | F | 1,89 | Rodiče jdou na třídní schůzky. |
| 32 | A | 2,32 | Učitel Tě pošle za trest za dveře. |
| 31 | D | 2,37 | Učitel hledá v seznamu, koho vyvolá. |
| 5 | A | 2,47 | Učitel se Tě fyzicky dotýká. |
| 2 | B | 2,47 | Nemůžeš si opravit známku/hodnocení, kterou jsi dostal. |
| 23 | D | 2,63 | Recituješ báseň před třídou. |
| 36 | D | 2,63 | Píšeš více písemek v jeden den. |
| 27 | A | 2,79 | Píšeš písemnou práci a velmi Ti na ní záleží. |
| 7 | D | 2,84 | Odpolední výuka trvá dlouho. |
| 15 | D | 2,95 | Jsi zkoušený před třídou. |

k. – kategorie (A – vztah učitel a žák, B – klasifikace ve škole, D – podmínky vyučovacího procesu, E – vztahy žáků mezi sebou, F – další situace)

Tabulka č. 17 zobrazuje 10 nejméně stresujících situací pro žáky ZŠ běžných a 10 nejméně stresujících situací pro žáky ZŠ alternativních. V tabulce lze vidět, že z 10 nejméně stresujících situací pro žáky ZŠ běžných jsou situace týkající se vztahu učitel a žák, kdežto u žáků ZŠ běžných jsou to situace týkající podmínek učebního procesu. Dále se v 10 nejméně stresujících situací u hodnocení žáků ZŠ běžných neobjevují situace týkající se kvalifikace ve škole, u žáků ZŠ alternativních se zase neobjevují situace týkající se vztahů mezi žáky. Vůbec nejméně stresující situací je jak pro žáky ZŠ běžných, tak pro žáky ZŠ alternativních situace – **rodiče jdou na třídní schůzky**. 6 z 10 nejméně stresujících situací se u žáků ZŠ běžných a žáků ZŠ alternativních shodují.

7.5.2 Dívky a chlapci

Tabulka č. 18 Nejméně časté situace dle dívek (N=33) a chlapců (N=25).

| č. tvrzení | k. | průměrná hodnota | znění tvrzení nejméně častých situací dle dívek |
|------------|----|------------------|---|
| 1 | A | 1,12 | Učitel Tě před třídou zesměšní. |
| 32 | A | 1,15 | Učitel Tě pošle za trest za dveře. |
| 47 | A | 1,15 | Učiteli je při mluvení cítit z úst nebo prská. |
| 31 | D | 1,27 | Učitel hledá v seznamu, koho vyvolá. |
| 42 | A | 1,27 | Učitel mluví sprostě. |
| 39 | A | 1,3 | Učitel si prohlíží Tvé věci, které jsou osobní. |
| 34 | A | 1,33 | Učitel Tě nepustí na záchod, i když Ti není dobře. |
| 20 | A | 1,36 | Učitel po Tobě hodí nějaký předmět. |
| 30 | F | 1,36 | V jídelně nabírají jídlo rukama. |
| 13 | D | 1,39 | Učitel některým žákům viditelně nadržuje. |
| č. tvrzení | k. | průměrná hodnota | znění tvrzení nejméně častých situací dle chlapců |
| 39 | A | 1,04 | Učitel si prohlíží Tvé věci, které jsou osobní. |
| 34 | A | 1,16 | Učitel Tě nepustí na záchod, i přesto, že Ti není dobře. |
| 18 | F | 1,16 | Školník trestá a napomíná žáky bezdůvodně. |
| 1 | A | 1,24 | Učitel Tě zesměšní před celou třídou. |
| 47 | A | 1,28 | Učiteli je cítit z úst nebo prská. |
| 30 | F | 1,32 | V jídelně nabírají jídlo rukama. |
| 17 | A | 1,32 | Učitel neustále mluví nebo jinak vyrušuje při psaní písemky. |
| 31 | D | 1,36 | Učitel v seznamu hledá, koho vyvolá. |
| 14 | F | 1,44 | Poliješ se v jídelně. |
| 29 | A | 1,44 | Učitel Ti při zkoušení skáče do řeči nebo opravuje každé slovo. |

k. – kategorie (A – vztah učitel a žák, B – klasifikace ve škole, D – podmínky vyučovacího procesu, E – vztahy žáků mezi sebou, F – další situace)

V tabulce č. 18 je zobrazeno 10 nejméně častých situací ve škole dle dívek a 10 nejméně častých situací ve škole dle chlapců. V tabulce je patrné, že mezi nejméně častými situacemi pro chlapce a dívky se nejvíce objevují situace týkající vztahu učitele a žáka. Dle hodnocení dívek i chlapců se v 10 nejméně častých situacích vůbec neobjevují situace týkající se vztahů mezi žáky a situace týkající se klasifikace ve škole. Vůbec nejméně častou situací je dle **dívek – učitel Tě zesměšní před celou třídou**, dle **chlapců – učitel si prohlíží Tvé osobní věci**. Všechny z uvedených situací dosahují průměru pod 2,5, dívky s chlapci je tedy považují za málo časté. 6 z 10 nejméně častých situací se u dívek a chlapců shodují.

Tabulka č. 19 Nejméně stresující situace dle dívek (N=33) a chlapců (N=25).

| č. tvrzení | k. | průměrná hodnota | znění tvrzení nejméně stresujících situací dle dívek |
|------------|----|------------------|---|
| 41 | F | 2,15 | Rodiče jdou na třídní schůzky. |
| 31 | D | 2,45 | Učitel hledá v seznamu, koho vyvolá. |
| 5 | A | 2,58 | Učitel se Tě fyzicky dotýká. |
| 27 | A | 2,91 | Píšeš písemku a velmi Ti na ní záleží. |
| 28 | E | 2,94 | Třídy spolu soupeří nebo se chovají nepřátelsky. |
| 23 | D | 2,94 | Recituješ báseň před třídou. |
| 14 | F | 3 | Poliješ se v jídelně. |
| 21 | A | 3 | Učitel neuzná Tvůj názor. |
| 43 | A | 3,06 | Učitel Ti dá špatnou známku, kvůli tomu, že to po Tobě nepřečetl. |
| 12 | E | 3,12 | Ve třídě jsou malé skupinky, které mezi soupeří. |
| č. tvrzení | k. | průměrná hodnota | znění tvrzení nejméně stresujících situací dle chlapců |
| 41 | F | 2,2 | Rodiče jdou na třídní schůzky. |
| 31 | D | 2,36 | Učitel hledá v seznamu, koho vyvolá. |
| 23 | D | 2,6 | Recituješ báseň před celou třídou. |
| 32 | A | 2,6 | Učitel Tě pošle za trest za dveře. |
| 5 | A | 2,76 | Učitel se Tě fyzicky dotýká. |
| 15 | D | 2,8 | Jsi zkoušený před třídou. |
| 27 | A | 2,92 | Píšeš písemnou práci a velmi Ti na ní záleží. |
| 2 | B | 2,96 | Nemůžeš si opravit známku, kterou jsi dostal. |
| 36 | D | 3 | Píšeš více písemek v jeden den. |
| 7 | D | 3,08 | Odpolední výuka trvá dlouho. |

k. – kategorie (A – vztah učitel a žák, B – klasifikace ve škole, D – podmínky vyučovacího procesu, E – vztahy žáků mezi sebou, F – další situace)

V tabulce č. 19 je zobrazeno 10 nejméně stresujících situací dle hodnocení dívek a 10 nejméně stresujících situací dle hodnocení chlapců. Je patrné, že z nejméně stresujících situací dle dívek je nejvíce z kategorie týkající se vztahu učitele a žáka, dle chlapců je nejvíce z kategorie týkající se podmínek učebního procesu. Naopak u dívek se v 10 nejvíce stresujících položkách neobjevuje žádná týkající se klasifikace ve škole, u chlapců se neobjevuje žádná týkající vztahů mezi žáky. Vůbec nejméně stresující položkou je jak pro chlapce, tak pro dívky situace – **rodiče jdou na třídní schůzky**. Dívky se s chlapci shodují i v druhé nejméně stresující situaci – učitel hledá v seznamu, koho vyvolá. Tyto dvě situace jsou zároveň dle chlapců a dívek jediné, které dosahují nižší průměrné hodnoty než 2,5 a představují tak pro chlapce a dívky nízkou zátěž. Celkově se dívky s chlapci v 10 nejméně stresujících situacích shodují v 5.

7.6 Otevřené odpovědi

V poslední části dotazníku žáci mohli volně doplnit situace, které se v dotazníku nevyskytují, ale jsou pro ně stresující nebo nepříjemné. Následně jsou uvedeny situace, které se objevily více než jednou.

- Když je někdo nespravedlivě potrestán místo někoho jiného (celá třída potrestána místo jednotlivce).
- Když rozhoduje nebo má hlavní slovo jeden žák ze třídy.
- Když mě učitel nevyvolává.
- Když nejsme informováni o nějaké věci dopředu.
- Když někdo svádí vinu na někoho jiného.
- Když mluví sprostě někdo z žáků.
- Když mě učitel vyvolá a nevím odpověď na otázku.
- Zpívání před třídou.
- Malování.
- Posmívání.

DISKUSE

Diskuse bude zaměřena na několik oblastí – výsledky budou srovnány s výzkumy jiných autorů a osobními poznatky, dále budou zmíněny možnosti využití zjištěných poznatků a v závěru budou popsány limity studie, které mohly výsledky ovlivnit jak z hlediska výběru metod, tak z hlediska sběru dat.

Celkový výskyt situací dle hodnocení všech žáků (N=58) má průměrnou hodnotu 1,95, což dle našeho značí málo častý výskyt stresových situací. Nejčastěji se dle všech žáků vyskytují situace, které se týkají interpersonálních vztahů mezi žáky, naopak nejméně časté jsou situace, které se týkají vztahu učitele a žáka. To může značit například vlídné chování učitelů na těchto školách. Situace týkající se vztahu učitele a žáka jsou ale dle všech žáků (N=58) nejvíce stresující, což ovšem neodpovídá tvrzení, který potvrdil výzkum z roku 2008 a to, že s častějším výskytem zátěžových situací je spojeno i zvýšení intenzity zatížení těchto situací (Urbanovská, 2010).

Plevová & Urbanovská (2005) ve svém příspěvku a Urbanovská (2010) ve své publikaci také uvádí, že nejvyšší zátěž pro studenty představují situace týkající se vztahu učitele a žáka, Urbanovská (2010) zároveň uvádí jako vysoce zatěžující situace týkající se podmínek učebního procesu. To potvrzuje i výzkum Poledňové, Stránské, Vízdalové, & Zobačové (2003), ve kterém taktéž žáci ve věku 9-15 posuzovali jako největší zdroj zátěže ve škole písemky, zkoušení a známky. Podmínky učebního procesu, do kterých řadíme zkoušení a písemky, je naopak kategorie, která se pro žáky tohoto výzkumného šetření představuje zátěž nejnižší, dokonce ani kategorie školní klasifikace pro žáky našeho výzkumu nepředstavuje nejvyšší zátěž.

Konfrontujeme-li s jiným výzkumem celkovou míru zátěže u všech žáků (N=58), průměrná hodnota vykazuje 3,56, což dle našich rozdělení označuje vysokou míru zátěže. Plevová & Urbanovská (2005) ale ve svém příspěvku, kde jsou interpretovány výsledky jejich rozsáhlého výzkumu, ve kterém byl taktéž použit Dotazník stresových situací, uvádí celkovou průměrnou hodnotu 2,87. Nižší průměrná hodnota může být dle mého názoru způsobena vyšším věkem účastníků, a to žáků převážně druhého stupně, nižšího stupně gymnázia a středních škol. Starší žáci mohou mít více zkušeností jak se stresovými situacemi posuzovanými v dotazníku, tak obecně se stresovými situacemi, mohli by být tedy vůči určitým stresorům odolnější nebo by mohli být schopni je lépe porovnat.

Nejčastější je podle všech žáků (N=58) situace – při vyučování je ve třídě hluk. Nejvíce stresující je pro žáky (N=58) pak situace, kdy kuchařky nabírají jídlo rukama, tato situace je ale podle všech žáků zároveň 6. nejméně častou. Z toho plyne, že sice situace pro žáky zatěžující je, avšak ve škole se nevyskytuje často. Srovnáme-li toto zjištění s výsledky Urbanovské (2006) zjistíme, že situace, kdy kuchařky nabírají jídlo na talíř rukama je velmi stresující i pro žáky věku 11-19 let, představuje totiž situaci, která je 6. nejvíce zatěžující. Z příspěvku Plevové a Urbanovské (2004) taktéž vyplývá, že situace je

stresující, s průměrnou hodnotou 3,64 představuje pro žáky ve věku 12-16 let 4. nejvíce stresující situaci ze situací obsažených v Dotazníku stresových situací. V tomto příspěvku je pro žáky druhého stupně nejvíce stresující situace – učitel při mluvení prská nebo je mu cítit z úst s průměrnou hodnotou všech žáků 3,74. Tato situace je pro žáky 1. stupně našeho výzkumu 4. nejvíce zatěžující ovšem s průměrnou hodnotou 4,28, tedy i přesto, že se umístila až na 4. místě, je pro žáky 1. stupně našeho výzkumu dle průměrné hodnoty více zatěžující.

Naopak nejméně častou situací je pro všechny žáky (N=58) – učitel Tě zesměšní před celou třídou, tato položky je pro žáky (N=58) 8. nejvíce zatěžující položkou. Nejméně zatěžující je pak situace Rodiče jdou na třídní schůzky s průměrnou hodnotou 2,17. Žáci druhého stupně a nižšího stupně gymnázia ve výzkumu Plevové a Urbanovské (2004) považují tuto situaci za více zatěžující než žáci 1. stupně našeho výzkumu, a to s průměrným skóre 2,83.

Když se podíváme na srovnání ZŠ běžných a ZŠ alternativních – hypotéza H1₀, která byla na základě T-testu přijata, nám říká, že výskyt stresových situací je na ZŠ běžných stejný jako na ZŠ alternativních.

Žáci běžných škol (N=39) hodnotili jako situace nejčastěji se vyskytující položky, které se týkají interpersonálních vztahů mezi žáky, stejně hodnotili žáci škol alternativních (N=19). Jako nejméně časté hodnotili žáci běžných škol situace kategorie, která se týkají vztahu učitele a žáka, žáci škol alternativních týkající se školní klasifikace. Příčinou tohoto výsledku by mohlo být například slovní hodnocení, které alternativní školy využívají. Jako nejvíce zatěžující hodnotili žáci škol alternativních situace týkající vztahů mezi žáky, které jsou pro žáky ZŠ alternativních i běžných nejvíce zatěžující. Žáci škol běžných hodnotili jako nejvíce zatěžující situace týkající se školní klasifikace, tyto situace naopak žáci ve školách alternativních vnímají jako nejméně zatěžující, příčinou toho by podle mě opět mohl být způsob podávání zpětné vazby, kdy u ZŠ běžných je to známkování a u ZŠ alternativních průběžné slovní hodnocení, které by pro žáky nemuselo představovat tak značnou zátěž. Dle hypotézy H2₀, která byla přijata na základě T-testu ale přijímáme, že míra intenzity stresových situací je na ZŠ běžných taktéž stejná jako na ZŠ alternativních.

Nejčastěji vyskytující se situací byla, jak u žáků ZŠ běžných (N=39), tak u žáků ZŠ alternativních (N=19) situace – při vyučování je ve třídě hluk, tuto položku ale nehodnotí žáci ZŠ běžných, ani žáci ZŠ alternativních jako nejvíce zatěžující. To může naznačovat fakt, že hluk ve třídě na 1. stupni je opravdu častým jevem, i přesto že žákům tolik nevádí. Zajímavé je například, že 4. nejčastější situací pro žáky ZŠ běžných je situace – odpolední výuka trvá dlouho, tato situace se však v 10 nejčastějších situacích dle žáků ZŠ alternativních vůbec nevyskytuje. Naopak nejvíce zatěžující hodnotí, jak žáci alternativních škol, tak žáci běžných škol situací – v jídelně dávají jídlo na talíř rukama. Domnívám se, že umístění této situace mohla z části ovlivnit i skupinová reakce na přečtení tohoto tvrzení.

Naopak nejméně vyskytující se situace je na ZŠ běžných situace – učitel po Tobě hází nějaký předmět, v ZŠ alternativních je to situace – učitel viditelně nadržuje některým žákům, která je pro žáky ZŠ alternativní 3. nejvíce zatěžující položkou. Nejméně je pak v běžných i alternativních školách stresující položka – rodiče jdou na třídní schůzky.

Nyní se podíváme na hodnocení dívek (N=33) a chlapců (N=25). Hypotéza H1 stanovená na základě předchozích výzkumu Urbanovké (2010), která říkala, že chlapci uvádí vyšší výskyt stresových situací byla zamítnuta. Toto zjištění tedy předpokládá, že chlapci uvádí buď stejný nebo nižší výskyt stresových situací. Výsledky se od výzkumu Urbanovské (2010) mohou lišit z důvodu menšího počtu probandů, kteří se výzkumu účastnili, ale také z důvodu věku probandů, průměrný věk probandů výzkumu Urbanovké (2010) byl totiž 16,87 let.

I hypotéza H2, která předpokládala, že vyšší míru intenzity stresu pocítují dívky, byla zamítnuta. Toto zjištění se liší od výsledků Plevové & Urbanovské (2004), Urbanovské (2010), ale i od výsledků výzkumu Blahutkové & Charváta (2009), který byl proveden i u žáků na 1. stupni ZŠ. Rozdíl ve zjištění může být způsoben opět malou skupinou respondentů.

Dle chlapců i dívek jsou nejčastější situace týkající se interpersonálních vztahů mezi žáky, tyto situace jsou pro dívky zároveň nejvíce zatěžující, pro chlapce je to naopak kategorie, která je druhá nejméně zatěžující a představuje také největší rozdíl průměrných hodnot u chlapců a dívek. To potvrzuje i zjištění Urbanovské (2006), která taktéž uvádí, že dívky jsou znatelně citlivější zejména na nepříjemné situace, které plynou ze vztahů mezi žáky. V příspěvku Plevové & Urbanovké (2004) je tato kategorie pro dívky 2. nejvíce zatěžující, na prvním místě se v jejich výzkumném šetření jako nejvíce zatěžující pro dívky umístily situace týkající se vztahu učitele a žáka, tato kategorie je naopak v našem výzkumu nejvíce zatěžující pro chlapce, toto zjištění koresponduje s výzkumem Urbanovské (2006), situace týkající vztahu učitele jsou však ale podle obou pohlaví našeho výzkumu nejméně časté. Nejméně stresující jsou pak pro obě pohlaví situace týkající se učebního procesu.

Nejčastější je pro chlapce i dívky opět situace, stejně jako celkově u všech probandů – při vyučování je ve třídě hluk. Stejně tak ale nepředstavuje vysokou zátěž, pro dívky průměrně 3,36 pro chlapce 3,05. Nejméně častá je pak podle dívek situace – učitel Tě zesměšní před celou třídou, která je zároveň pro dívky 9. nejvíce stresující položkou. Pro chlapce je nejméně častá situace – učitel si prohlíží Tvé osobní věci, tato situace je zároveň pro chlapce 2. nejvíce zatěžující. Za druhou nejméně častou situaci považují dívky – učitel Tě pošle za trest za dveře, tato situace se v 10 nejméně častých dle chlapců vůbec nevyskytuje.

Nejvíce stresující je pro obě pohlaví, stejně jako pro oba typy škol, situace – v jídelně nabírají jídlo na talíř rukama. Obě pohlaví však tuto situaci hodnotí jako málo často se vyskytující – dívky jako 9., chlapci 6. nejméně častou. V tabulkách 10 nejvíce stresujících situací pro dívky a 10 nejvíce stresujících situací pro chlapce se velké množství

situací shoduje, což by mohlo naznačovat, že situace které jsou velmi stresující pro dívky, jsou často velmi stresující i pro chlapce a naopak. Naopak nejméně stresující položkou je pro obě pohlaví, stejně jako pro oba typy škol, situace - rodiče jdou na třídní schůzky.

Limity studie

Studie zabývající se školním stresem, se kterými je výzkum porovnán, které byly taktéž realizovány metodou škálového dotazníku stresových situací (DSS 47), byly prováděny u dětí staršího školního věku a adolescentů, pro tuto věkovou skupinu je také dotazník vytvořen, výsledky se tedy mohou lišit.

Dotazník byl zvolen z důvodu své obsáhlosti a širokých možností pro jeho vyhodnocení, mohou zde ale chybět některé stresové situace, které se týkají především žáků 1. stupně, především z toho důvodu bylo ponecháno místo pro otevřené odpovědi.

Vzhledem k epidemiologické situaci COVID-19 nemohl být poslední předem naplánovaný sběr dat realizován, proto dalším limitem může být nízký počet respondentů = 58, vzhledem k celkovému počtu žáků prvního stupně v ČR tedy výsledky studie nemohou být generalizovány.

Výsledky jednotlivých škol mohl výrazně ovlivnit nejen typ školy, ale také odlišná osobnost třídních učitelů každé třídy, i vzhledem k tomu, že dotazník sytí nejvíce položek z kategorie A – vztah učitel a žák. Dle mého názoru by pro příští výzkum bylo vhodné zaměřit se i na oblast osobnosti třídních učitelů z pohledu žáků nebo kolegů a porovnat i z tohoto pohledu.

Dotazník byl posuzován subjektivně každým žákem, výsledky tedy zcela nemusí odpovídat realitě, záleží na faktorech, které jednotlivé žáky mohly ovlivnit, a to například zmíněná odlišná citlivost každého jedince.

Odpovědi žáků mohly být ovlivněny kolektivem a kolektivní reakcí na některé předcítané položky.

I přesto, že bylo zřejmé, že se většina žáků dotazníkem baví a snaží se na vše pečlivě odpovědět, případně se se zájmem doptávají, dotazník byl obsáhlý a jeho vyplňování trvalo poměrně dlouho – vyučovací hodinu, i to se mohlo podílet na odpovědích žáků.

Dalším limitem mohlo být možné nepochopení či jiné interpretování tvrzení.

ZÁVĚR

Z obecného hlediska bych touto prací ráda přispěla ke snížení výskytu stresových situací, a tím ke snížení stresu u žáků na 1. stupni ZŠ. Hlavním cílem výzkumné části práce bylo popsat míru stresu u žáků ZŠ běžných a ZŠ alternativních. Zpracováním sesbíraných dat jsme došli k těmto zjištěním:

- Průměrná hodnota výskytu stresových situace podle všech žáků (N=58) je 1,95, což dle našeho rozdělení odpovídá nízkému výskytu stresových situací. **Nejčastější** jsou ve škole podle všech žáků (N=58) dle průměrných hodnot situace týkající se interpersonálních vztahů mezi žáky, **nejméně časté** jsou naopak situace týkající se vztahu učitele a žáka. Průměrná hodnota intenzity zátěže stresových situací podle všech žáků je 3,56, což představuje vysokou míru zátěže, kterou představují položky dotazníku. **Nejvíce stresující** jsou podle všech žáků (N=58) dle průměrných hodnot situace týkající vztahu učitele a žáka, **nejméně stresující** situace týkající se podmínek učebního procesu.
- **Nejčastější** jsou dle žáků ZŠ běžných (N=39) situace týkající se interpersonálních vztahů žáků, stejně tak dle žáků ZŠ alternativních (N=19). **Nejméně časté** dle žáků ZŠ běžných (N=39) jsou situace týkající se vztahu učitele a žáka, dle žáků ZŠ alternativních situace týkající se školní klasifikace. **Nejvíce stresující** jsou pak podle hodnocení žáků ZŠ běžných situace týkající se školní klasifikace, dle žáků ZŠ alternativních situace týkající se vztahů mezi žáky. **Nejméně stresující** dle žáků ZŠ běžných situace týkající se podmínek učebního procesu, dle žáků ZŠ alternativních situace týkající školní klasifikace.
- Ve frekvenci výskytu stresových situací na ZŠ běžných a na ZŠ alternativních neexistuje statisticky významný rozdíl.
- Ve vnímání míry intenzity stresových situací na ZŠ běžných a na ZŠ alternativních neexistuje statisticky významný rozdíl.
- Průměrný skóre frekvence výskytu stresových situací podle chlapců není statisticky významně vyšší než průměrný skóre výskytu stresových situací podle dívek.
- Průměrný skóre míry pocíťované zátěže podle dívek není statisticky významně vyšší než průměrný skóre míry pocíťované zátěže podle chlapců.
- **Nejčastější situací** jak na školách běžných, tak na školách alternativních je – při vyučování je ve třídě hluk. **Nejméně častá** je pak pro všechny žáky situace (N=58) – učitel Tě zesměšní před celou třídou. V ZŠ běžných (N=39) je nejméně častá situace – učitel po Tobě hází nějaký předmět, v ZŠ alternativních (N=19) – učitel vybraným žákům viditelně nadřzuje.
- **Nejvíce stresující** je jak dle žáků ZŠ běžných, tak dle žáků ZŠ alternativních situace – v jídelně dávají jídlo na talíř rukama. Naopak **nejméně stresující** je jak

dle žáků ZŠ běžných, tak dle žáků ZŠ alternativních situace – rodiče jdou na třídní schůzky.

CITOVANÁ LITERATURA

1. Asociace waldorfských škol České republiky. (2008). *Stručně o waldorfské pedagogice*. Načteno z Waldorfské školy: http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa
2. Bartůňková, S. (2010). *Stres a jeho mechanismy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze .
3. Blahutková, M., & Charvát, M. (2009). Stres ve škole. *Aktuální otázky výchovy ke zdraví* (stránky 69-74). Brno: MU.
4. Čačka, O. (2009). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk.
5. Čáp, J. (1987). *Psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
6. Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
7. Eccles, J. (1999). The Development of Children Ages 6 to 14. *The Future of Children*, 30-44.
8. Elliott, J., & Place, M. (2002). *Dítě v nesnázích*. Praha: Grada.
9. Erazim. (2020). *Svobodná a demokratická škola Erazim*. Načteno z Erazim: <https://www.erazim.cz/>
10. Fernández-Baena, J. (březen 2015). Daily stressors in primary education. *Canadian Journal of School Psychology*, stránky 22-33.
11. Fontana, D. (1997). *Psychologie pro školní praxi*. Praha: Portál.
12. Haan, N. (1996). *Coping and defending*. New York: Academic press.
13. Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.
14. Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
15. Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
16. Horváthová, I. (4. 3 2019). *Šance Dětem* . Načteno z Alternativní školství: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/alternativni-skolstvi.shtml>
17. Hrázská, J. (16. 2 2020). *alternativní školy*. Načteno z alternativní školy: <http://www.alternativniskoly.cz/pouzite-termíny/alternativni-skoly/>
18. Hrázská, J. (13. Leden 2020). *Alternativní školy v ČR*. Načteno z Alternativní školy: <http://www.alternativniskoly.cz/category/daltonska-skola/>
19. Humpolíček, P. (2014). Stres a jeho zvládání v kontextu psychosomatiky a metabolických poruch. *Psychologon*, stránky <http://www.psychologon.cz/data/pdf/270-stres-a-jeho-zvladani-v-kontextu-psychosomatiky-a-metabolicky-poruch.pdf>.

20. Charvát, J. (1973). *Život, adaptace a stress*. Praha: Avicenum.
21. Childs, E., & White, T. (9 2014). Personality traits modulate emotional and physiological responses to stress. *BEHAVIOURAL PHARMACOLOGY*, stránky 493-502.
22. Ježek bez klece. (2020). *Ježek bez klece - škola pro všechny, škola pro život*. Načteno z Ježek bez klece: <http://jezekbezklece.cz/>
23. Jones, G., & Moorhouse, A. (2010). *Jak získat psychickou odolnost*. Praha: Grada.
24. Kasper, T. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada.
25. Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Praha: Grada.
26. Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
27. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada: Praha.
28. Lesní škola Liška. (6. červen 2020). *O nás*. Načteno z Lesní škola Liška: <https://www.lesniskolaliska.cz/o-nas>
29. Machač, M., Macháčová, H., & Hostovec, J. (1985). *Emoce a výkonnost*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
30. Mareš, J. (2010). Kvalita života žáků a školy. *Pedagogika.sk*, stránky 47-72.
31. Mareš, J., & kol. (2007). *Kvalita života u dětí a dospívajících II*. Brno: MSD.
32. Medved'ová, L. (1993). Niektoré osobnostně determinanty psychickej odolnosti na stres u 11-14 ročných. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 195-205.
33. Medved'ová, L. (2004). Zdroje stresu a zdroje jeho zvládnutí dětmi a adolescenty. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 108-120.
34. Mlčák, Z. (1999a). *Psychická zátěž u dětí základní školy*. Ostrava: Ostravská Univerzita Ostrava, Filozofická fakulta.
35. Mlčák, Z. (1999b). *Vybraná témata z psychologie pro učitele*. Ostrava: Repronis.
36. Mlčák, Z. (2011). *Psychologie zdraví a nemoci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
37. Mlčák, Z. (10. 3 2017). K teoretickému paradigmatu psychické zátěže učitelů. *Pedagogická orientace*, stránky 12-24.
38. Montessori ČR. (12. 12 2019). *montessoricr*. Načteno z Montessori ČR: <https://www.montessoricr.cz>
39. Montessori školy Andílek. (leden 2020). *Základní principy Montessori přístupu*. Načteno z Montessori Andílek: <http://montessoriantilek.cz/vice-o-montessori/>
40. Montessori Úsměv. (2017). *Principy Montessori pedagogiky*. Načteno z Montessori Úsměv: <http://montessoriusmev.cz/principy-montessori-pedagogiky/>
41. Nakonečný, M. (1995). *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář.
42. Nývltová, V. (2010). *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Praha: Univerzita J. A. Komenského.

43. Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada.
44. Plevová, I., & Urbanovská, E. (2004). Vliv některých osobnostních proměnných na prožívání psychické zátěže ve školním prostředí. *Antropologicko-psychologická charakteristika populace v moravském regionu* (stránky 97-105). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
45. Plevová, I., & Urbanovská, E. (2005). Vnímání školní zátěže vzhledem k věku, pohlaví a míře sebevědomí. *Antropologicko-psychologický pohled na populaci regionu* (stránky 107-115). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
46. Poledňová, I., Stránská, Z., Vízdalová, H., & Zobačová, J. (2003). Zátěžové situace dětí ve škole a způsoby jejich zvládnutí. *Zátěžové situace dětí ve škole a způsoby jejich zvládnutí*, (stránky 1-6). Brno.
47. Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
48. Pugnerová, M., & kol. (2019). *Psychologie pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada.
49. Rokyta, R. (2008). *Fyziologie: pro bakalářské studium v medicíně, ošetrovatelství, přírodovědných, pedagogických a tělovýchovných zařízeních*. Praha: ISV .
50. Scio. (2019). *O ScioŠkole*. Načteno z Scioškola: <https://www.scio.cz/scioskoly/o-skolach/>
51. Selye, H. (1950). Stress and the general adaptation syndrome. *British Medical Journal*, 1383 - 1392.
52. Selye, H. (1984). *Stres života*. Praha: Pragma.
53. Shapiro, L. (2009). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál.
54. Schreiber, V. (1992). *Lidský stres*. Praha: Academia.
55. Sotardi, V. A. (14. 9 2016). Exploring school stress in middle childhood: interpretations, experiences, and coping. *Routledge*.
56. Svobodová, J., & Jůva, V. (1996). *Alternativní školy*. Brno: Paido.
57. Škola da Vinci. (2014). *Da Vinci School Philosophy*. Načteno z Škola da Vinci: <https://www.skoladavinci.cz/en/aj-filozofie-da-vinci/>
58. The American Institute of Stress. (26. 10 2019). *The American Institute of Stress*. Načteno z Stress: <https://www.stress.org/>
59. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
60. Urbanovská. (2010). *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
61. Urbanovská, E. (2006). Citlivost - náctiletých ke školní zátěži. *Škola a zdraví 21*. Brno: Masarykova univerzita.
62. Urbanovská, E. (2011). Percepce školních stresogenních situací adolescenty. *Škola a zdraví pro 21. století, 2010* (stránky 149-164). Brno: Masarykova univerzita.

63. Urbanovská, E. (2012). *Psychologie zdraví I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
64. Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
65. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie, dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
66. Vaníčková, E. (2004). *Tělesné tresty dětí*. Praha: Grada.
67. Večeřová-Procházková, A., & Honzák, R. (10. 4 2008). Stres, eustres a distres. *Interní medicína*.
68. Vojáček, J. (2020). *Umění být zdravý*. Praha: Albatros.
69. Waldorfská škola Olomouc. (12. únor 2020). *Principy waldorfské pedagogiky*. Načteno z Waldorfská škola Olomouc: <http://www.waldorf-olomouc.cz/o-waldorfu.html>
70. Waldorfská základní škola a mateřská škola Brno. (leden 2020). *Stručně o waldorfské pedagogice*. Načteno z Waldorf Brno: <http://www.waldorf-brno.cz/zakladni-skola/waldorfska-pedagogika/strucne-o-w-pedagogice/>
71. Začít spolu. (2019). *O programu začít spolu*. Načteno z Začít spolu: <https://www.zacitspolu.eu/o-programu/o-programu-zacit-spolu/>
72. Základní škola Křišťál. (2020). *Jenské školství*. Načteno z ZŠ Křišťál: <http://www.alternativniskoly.cz/category/jensky-plan/>
73. Zelina, M. (2000). *Alternativne školstvo*. Bratislava: IRIS.
74. Zelinková, O. (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal - pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál.
75. ZŠ Donum Felix. (2020). *ZŠ Donum Felix - jsme a rosteme spolu*. Načteno z ZŠ Donum Felix: <https://www.donumfelix.cz/>
76. ZŠ Heuréka. (2019). *Heuréka, radost z objevování!* Načteno z Heuréka: <https://www.zsheureka.cz>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Informovaný souhlas zákonných zástupců o účasti dítěte ve výzkumu

Vážený rodiče, zákonní zástupci,

jmenuji se Marie Srovnalová, jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol a speciální pedagogiky.

V rámci své diplomové práce provádím výzkumné šetření s cílem popsat míru stresu u žáků na 1. stupni základních škol běžných a základních škol alternativních a porovnat jeho výskyt na zmíněných typech škol. Výzkum bude prováděn formou dotazníků stresových situací (DSS47), který je rozdělen na dvě části, v první části dítě hodnotí, jak často se ve škole setkává s uvedenými situacemi, druhá část je zaměřena na subjektivní posouzení nepříjemnosti stejných situací (jako v první části), v případě, že by nastaly. Výzkum je zcela anonymní a zjištěné informace budou použity pouze pro účely zmiňované diplomové práce. V případě dotazů mě kontaktujte na e-mailovou adresu: marie.srovnalova39@gmail.com.

Děkuji mockrát za Vaši ochotu.

Marie Srovnalová

Souhlasím/nesouhlasím s vyplněním dotazníku mým dítětem

Datum

Podpis

Vyplněný souhlas předejte prosím třídnímu učiteli.

Dotazník stresových situací

Pohlaví: chlapec-dívka

Škola a třída:

Věk:

Zamysli se nad níže popsanými situacemi a rozhodni, **jak často se s nimi ve škole setkáváš**. Na pětibodové stupnici zakroužkuj u každé otázky číslo, které odpovídá četosti výskytu této situace.

Vůbec ne -> zakroužkuj 1
Málokdy -> zakroužkuj 2
Občas -> zakroužkuj 3
Často -> zakroužkuj 4
Skoro pořád -> zakroužkuj 5

- | | |
|---|-----------|
| 1. I A Učitel Tě zesměšní před celou třídou | 1 2 3 4 5 |
| 2. I B Znamku, kterou dostaneš, už si nemůžeš opravit | 1 2 3 4 5 |
| 3. J B Musíš doma nechat podepsat špatnou známku (hodnocení) | 1 2 3 4 5 |
| 4. K E Spolužák Ti hrubě (ošklivě) nadává | 1 2 3 4 5 |
| 5. I A Učitel se Tě v hodině fyzicky dotýká | 1 2 3 4 5 |
| 6. I F V jídelně Tě nutí sníst jídlo | 1 2 3 4 5 |
| 7. J D Odpolední výuka dlouho trvá | 1 2 3 4 5 |
| 8. I A Učitel se chová odlišně k žákům s dobrými a špatnými známkami (hodnocením) | 1 2 3 4 5 |
| 9. I A Učitel slíbí, že nebude zkoušet nebo dávat písemky a nedodrží to | 1 2 3 4 5 |
| 10. J B Neseš domů vysvědčení a nejsou na něm dobré známky (dobré hodnocení) | 1 2 3 4 5 |
| 11. J D Musíš se naučit velké množství učiva za krátkou dobu | 1 2 3 4 5 |
| 12. K E Ve třídě jsou malé skupinky, které mezi sebou soupeří | 1 2 3 4 5 |
| 13. I A Učitel některým žákům viditelně nadržuje (například jim dává lepší známky nebo se k nim chová lépe) | 1 2 3 4 5 |
| 14. I F Poliješ se v jídelně | 1 2 3 4 5 |

| | |
|---|-----------|
| 15. J D Jsi zkoušený před třídou | 1 2 3 4 5 |
| 16. K A Učitel na tebe zvyšuje hlas nebo na tebe křičí | 1 2 3 4 5 |
| 17. I A Píšeš písemku a učitel u toho neustále mluví nebo jinak vyrušuje | 1 2 3 4 5 |
| 18. I F Školník bezdůvodně napomíná nebo trestá žáky | 1 2 3 4 5 |
| 19. JD Máš udělat náročný úkol samostatně | 1 2 3 4 5 |
| 20. I A Učitel po tobě hází nějaký předmět (křída, houba ...) | 1 2 3 4 5 |
| 21. I A Učitel nikdy neuzná Tvůj názor (to, co si myslíš) | 1 2 3 4 5 |
| 22. I B Zámka se Ti zdá být nespravedlivá | 1 2 3 4 5 |
| 23. J D Recituješ báseň před třídou | 1 2 3 4 5 |
| 24. K E Starší žáci se posmívají mladším | 1 2 3 4 5 |
| 25. I A Učíš se, aby ses zlepšil, ale učitel to neoceňuje | 1 2 3 4 5 |
| 26. J D Píšete písemku, o které vám učitel neřekl | 1 2 3 4 5 |
| 27. K A Píšeš písemnou práci, na které ti velmi záleží | 1 2 3 4 5 |
| 28. K E Třídy spolu soupeří a chovají se nepřátelsky | 1 2 3 4 5 |
| 29. I A Během zkoušení nebo Tvého mluvení učitel opravuje každé Tvé slovo (skáče Ti do řeči) | 1 2 3 4 5 |
| 30. I F V jídelně dávají jídlo na talíř rukama | 1 2 3 4 5 |
| 31. J D Učitel hledá v seznamu, koho vyvolá | 1 2 3 4 5 |
| 32. K A Učitel Tě pošle za trest za dveře | 1 2 3 4 5 |
| 33. K F Spolužáci se v jídelně předbíhají | 1 2 3 4 5 |
| 34. I A Není Ti dobře, ale učitel Tě nepustí na záchod | 1 2 3 4 5 |
| 35. I F Máš při hodině žízeň, ale nesmíš se napít | 1 2 3 4 5 |
| 36. J D Píšeš více písemek v jeden den | 1 2 3 4 5 |
| 37. K A Učitel Tě zaslouženě, ale velmi důrazně kárá před ostatními | 1 2 3 4 5 |
| 38. J D Nepřipravil ses na hodinu, ale hrozí Ti vyvolání nebo kontrola úkolu (učitel Tě neomluvil) | 1 2 3 4 5 |
| 39. I A Učitel si prohlíží Tvé osobní věci | 1 2 3 4 5 |

- | | |
|--|-----------|
| 40. K D Mluvíš s učitelem, ale ten Tě neposlouchá (dělá si své věci) | 1 2 3 4 5 |
| 41. I F Rodiče jdou na třídní schůzky | 1 2 3 4 5 |
| 42. K A Učitel mluví sprostě (neslušně) | 1 2 3 4 5 |
| 43. I A Učitel Ti dá špatnou známku (hodnocení), protože to po Tobě nemohl přečíst nebo Ti nerozuměl | 1 2 3 4 5 |
| 44. I D Jak často se stává, že nerozumíš zadané otázce | 1 2 3 4 5 |
| 45. K D Třída není útulná (necítíš se dobře, kvůli tomu, jak vypadá vaše třída) | 1 2 3 4 5 |
| 46. K D Při vyučování je ve třídě hluk | 1 2 3 4 5 |
| 47. I A Učitel při mluvení prská nebo je mu cítit z úst | 1 2 3 4 5 |

Nyní si přečti stejné výroky a zhodnoť, **jak moc je pro Tebe tato situace nepříjemná**. Na pětibodové stupnici zakroužkuj u každé otázky číslo, které by odpovídalo Tvým pocitům a obavám, kdyby ses do takové situace dostal/a.

Vůbec ne -> zakroužkuj 1
 Slabě -> zakroužkuj 2
 Středně -> zakroužkuj 3
 Značně -> zakroužkuj 4
 Silně -> zakroužkuj 5

- | | |
|---|-----------|
| 1. I A Učitel Tě zesměšní před celou třídou | 1 2 3 4 5 |
| 2. I B Známkou (hodnocení), kterou dostaneš, už si nemůžeš opravit | 1 2 3 4 5 |
| 3. J B Musíš doma nechat podepsat špatnou známku | 1 2 3 4 5 |
| 4. K E Spolužák Ti hrubě (ošklivě) nadává | 1 2 3 4 5 |
| 5. I A Učitel se Tě v hodině fyzicky dotýká | 1 2 3 4 5 |
| 6. I F V jídelně Tě nutí sníst jídlo | 1 2 3 4 5 |
| 7. J D Odpolední výuka dlouho trvá | 1 2 3 4 5 |
| 8. I A Učitel se chová odlišně k žákům s dobrými a špatnými známkami (hodnocením) | 1 2 3 4 5 |
| 9. I A Učitel slíbí, že nebude zkoušet nebo dávat písemky a nedodrží to | 1 2 3 4 5 |

| | |
|---|-----------|
| 10. J B Neseš domů vysvědčení a nejsou na něm dobré známky (dobré hodnocení) | 1 2 3 4 5 |
| 11. J D Musíš se naučit velké množství učiva za krátkou dobu | 1 2 3 4 5 |
| 12. K E Ve třídě jsou malé skupinky, které mezi sebou soupeří | 1 2 3 4 5 |
| 13. I A Učitel některým žákům viditelně nadržuje (například jim dává lepší známky nebo se k nim chová lépe) | 1 2 3 4 5 |
| 14. I F Poliješ se v jídelně | 1 2 3 4 5 |
| 15. J D Jsi zkoušený před třídou | 1 2 3 4 5 |
| 16. K A Učitel na tebe zvyšuje hlas nebo na tebe křičí | 1 2 3 4 5 |
| 17. I A Píšeš písemku a učitel u toho neustále mluví nebo jinak vyrušuje | 1 2 3 4 5 |
| 18. I F Školník bezdůvodně napomíná nebo trestá žáky | 1 2 3 4 5 |
| 19. J D Máš udělat náročný úkol samostatně | 1 2 3 4 5 |
| 20. I A Učitel po tobě hází nějaký předmět (křída, houba ...) | 1 2 3 4 5 |
| 21. I A Učitel nikdy neuzná Tvůj názor (to, co si myslíš) | 1 2 3 4 5 |
| 22. I B Zámka se Ti zdá být nespravedlivá | 1 2 3 4 5 |
| 23. J D Recituješ báseň před třídou | 1 2 3 4 5 |
| 24. K E Starší žáci se posmívají mladším | 1 2 3 4 5 |
| 25. I A Učíš se, aby ses zlepšil, ale učitel to neoceňuje | 1 2 3 4 5 |
| 26. J D Píšete písemku, o které vám učitel neřekl | 1 2 3 4 5 |
| 27. K A Píšeš písemnou práci, na které ti velmi záleží | 1 2 3 4 5 |
| 28. K E Třídy spolu soupeří a chovají se nepřátelsky | 1 2 3 4 5 |
| 29. I A Během zkoušení nebo Tvého mluvení učitel opravuje každé Tvé slovo (skáče Ti do řeči) | 1 2 3 4 5 |
| 30. I F V jídelně dávají jídlo na talíř rukama | 1 2 3 4 5 |
| 31. J D Učitel hledá v seznamu, koho vyvolá | 1 2 3 4 5 |
| 32. K A Učitel Tě pošle za trest za dveře | 1 2 3 4 5 |
| 33. K F Spolužáci se v jídelně předbíhají | 1 2 3 4 5 |
| 34. I A Není Ti dobře, ale učitel Tě nepustí na záchod | 1 2 3 4 5 |
| 35. I F Máš při hodině žízeň, ale nesmíš se napít | 1 2 3 4 5 |

- | | |
|--|-----------|
| 36. J D Píšeš více písemek v jeden den | 1 2 3 4 5 |
| 37. K A Učitel Tě zaslouženě, ale velmi důrazně kárá před ostatními | 1 2 3 4 5 |
| 38. J D Nepřipravil ses na hodinu, ale hrozí Ti vyvolání nebo kontrola úkolu (učitel Tě neomluvil) | 1 2 3 4 5 |
| 39. I A Učitel si prohlíží Tvé osobní věci | 1 2 3 4 5 |
| 40. K D Mluvíš s učitelem, ale ten Tě neposlouchá (dělá si své věci) | 1 2 3 4 5 |
| 41. I F Rodiče jdou na třídní schůzky | 1 2 3 4 5 |
| 42. K A Učitel mluví sprostě (neslušně) | 1 2 3 4 5 |
| 43. I A Učitel Ti dá špatnou známku (hodnocení), protože to po Tobě nemohl přečíst nebo Ti nerozuměl | 1 2 3 4 5 |
| 44. I D Jak moc by ti bylo nepříjemné, kdybys nerozuměl/a zadané otázce | 1 2 3 4 5 |
| 45. K D Třída není útulná (necítíš se dobře, kvůli tomu, jak vypadá vaše třída) | 1 2 3 4 5 |
| 46. K D Při vyučování je ve třídě hluk | 1 2 3 4 5 |
| 47. I A Učitel při mluvení prská nebo je mu cítit z úst | 1 2 3 4 5 |

Jsou ještě jiné situace, které Ti jsou ve škole nepříjemné nebo Tě zatěžují?
 Napiš, jaké a jak moc jsou Ti nepříjemné:

.....

