

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie a patopsychologie

**VNÍMANÉ STRESORY VE VÝUCE U ŽÁKŮ
1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

Magisterská diplomová práce

Autor práce: Veronika Janhubová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Kavková, Ph.D.

Olomouc 2021

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně na základě literatury a pramenů uvedených v použitých zdrojích.

V Olomouci dne: 31. 5. 2021

Veronika Janhubová

Poděkování:

Tímto bych ráda poděkovala své vedoucí práce Mgr. Veronice Kavkové, Ph.D. za cenné rady, připomínky, ochotu a trpělivost při vedení této práce. Děkuji také panu řediteli Mgr. Filipu Wormovi za umožnění provedení výzkumu na ZŠ Česká Ves a paní učitelce Mgr. Ivaně Hundákové za pomoc při organizaci sběru dat. V neposlední řadě bych chtěla za podporu a trpělivost poděkovat své rodině a partnerovi.

OBSAH

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1. Stres.....	8
1.1 Fáze stresu.....	9
1.2 Stresory	10
1.2.1 Klasifikace stresorů	11
1.3 Školní stresory	12
1.3.1 Klasifikace školních stresorů podle různých autorů	13
1.4 Stres u dětí	16
1.5 Strach ze školy	17
1.6 Prevence stresu	18
1.7 Příznaky stresu	19
1.8 Důsledky stresu.....	21
2. Žáci prvního stupně.....	23
2.1 Úvod do vývojové psychologie	23
2.2 Vývojová psychologie žáka mladšího školního věku.....	24
2.2.1 Tělesný vývoj a rozvoj motoriky.....	26
2.2.2 Kognitivní vývoj.....	27
2.2.3 Emocionální vývoj.....	29
2.2.4 Sociální vývoj.....	29
2.2.5 Verbální vývoj	30
2.3 Osobnost žáka mladšího školního věku.....	31
3. Výukový proces.....	33
3.1 Faktory ovlivňující výukový proces	33
3.1.1 Osobnost učitele	33
3.1.2 Klima třídy	35

3.2 Organizační formy výuky a jejich klasifikace	36
3.3 Metody výuky a jejich klasifikace	38
3.4 Výukový cíl.....	41
PRAKTICKÁ ČÁST	43
4. Cíle a výzkumné otázky	43
5. Metodika.....	44
5.1 Popis použité metody	44
5.2 Vzorek respondentů	44
5.3 Průběh výzkumu	45
5.4 Proces analýzy dat	45
6. Výsledky.....	46
7. Diskuze.....	73
ZÁVĚR.....	75
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	76
SEZNAM OBRÁZKŮ	80
SEZNAM TABULEK	80
PŘÍLOHA.....	81
ANOTACE	83

ÚVOD

Stres a situace s ním spojené se dotýkají každého z nás takřka denně, stres se stal fenoménem dnešní doby. Stresory na dospělé jedince působí v zaměstnání, v rodině, zkrátka kdekoli. Je důležité, abychom znali jeho příčiny a dokázali s ním pracovat a úspěšně proti němu bojovat. V současné pandemické situaci se se stresujícími podněty můžeme setkávat o to víc, neboť situace je pro nás stále nová a představuje mnoho překážek. Se stresem se bohužel setkáváme i ve školním prostředí, jelikož na žáky působí velké množství zátěžových faktorů, se kterými se denně setkávají. Může to být typický strach ze špatné známky, ze zkoušení, z přístupu vyučujících k jeho osobě nebo žáka mohou stresovat konflikty se spolužáky a tím způsobené špatné sociální klima třídy. Jelikož se organismus dítěte stále teprve vyvíjí, může na něj mít časté působení stresu mnohem horší dopad než je tomu u dospělých. Právě zjišťování přítomnosti stresorů u žáků prvního stupně ve školní výuce i mimo ni a také během distanční výuky v období pandemie je cílem mé diplomové práce.

Práce je členěna na dvě části, teoretickou a na ni navazující část praktickou.

Teoretická část se skládá ze tří hlavních kapitol, jejichž obsah vychází z názvu práce. Je to tedy stres, žák mladšího školního věku a výuka. V první kapitole věnované stresu nalezneme například jeho definici, fáze, rady, jak mu předcházet a hlavně informace o školních stresorech, dětském stresu a strachu ze školy. Druhá kapitola je zaměřena na žáky prvního stupně, tedy žáky mladšího školního věku a nachází se v ní charakteristika jejich osobnosti a znaky vývoje. Ve třetí části zabývající se výukovým procesem, jsou definovány pojmy jako výukové metody a cíle a jejich klasifikace a také organizační formy výuky, též s klasifikací. V neposlední řadě v této kapitole nalezneme téma věnující se faktorům, které výukový proces ovlivňují, což je osobnost učitele a třídní klima.

Hlavním cílem teoretické části je charakterizovat základní pojmy, se kterými se v práci budeme setkávat. Jsou to hlavně pojmy stresor, výuka a žák prvního stupně. Dílčími cíli je klasifikovat stresory, popsat, jakými způsoby prevence se dá stres ve škole snížit, charakterizovat vývojovou etapu mladšího školního věku a popsat základní pojmy výukového procesu.

Praktická část se věnuje výzkumu, který se uskutečnil na základní škole v České Vsi u Jeseníku. Výzkumné šetření je věnované žákům druhého až pátého ročníku a zabývá se stresory, které na žáky působí. Jako výzkumná metoda je použit v druhé třídě rozhovor a u vyšších ročníků dotazník.

Hlavním cílem praktické části je zjistit, jaké stresory působí na žáky prvního stupně základní školy ve výuce. Dílčími cíli je zjistit, jak často a kde nejčasněji se žáci se stresory setkávají, které formy výuky jsou pro žáky nejvíce stresující, dále zjistit, jak se liší míra stresu a strachu z hlediska pohlaví žáků a srovnat, jak se liší míra stresu a strachu v jednotlivých ročnících. Posledním dílčím cílem je vytvořit standardizovaný dotazník a shodné otázky ke strukturovanému rozhovoru.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Stres

První kapitola se bude zabývat stresem a jeho fázemi, stresory a hlavně stresem školním, jeho prevencí, projevy a následky.

Poslední dobou se s pojmem stres setkáváme čím dál častěji a dotýká se každého z nás. Lidé se stresují ve škole, v zaměstnání či doma a každý z nás na stresové situace reaguje jinak. Stres je vysoce personalizovaný jev, který se mezi lidmi liší v závislosti na zranitelnosti a odolnosti jejich osobnosti. Pro každého představuje určitá činnost jinou míru stresu (Fink 2016 – přeloženo autorkou diplomové práce).

Přestože o stresu zcela běžně hovoříme, jeho přesná definice je stále předmětem sporů. Jako první se naukou o stresu zabýval fyziolog Hans Selye, jehož definice zní: *„stres je nespecifická (tj. nastávající po různých zátěžích stereotypně) fyziologická reakce na jakýkoli nárok na organismus kladený“* (Schreiber 2000, str. 16).

Zprvu byl stres považován za negativní zážitek, během kterého lidské tělo prochází různými změnami, díky kterým se člověk přizpůsobí určité situaci. Pro definici stresové situace je podle Křivohlavého (2003, str. 170–171) podstatný: *„poměr mezi mírou (intenzitou, velikostí, tlakem apod.) stresogenní situace (stresoru či stresorů) a silou (schopnostmi, možnostmi apod.) danou situaci zvládnout. O stresové situaci (o stresu) hovoříme jen v tom případě, že míra intenzity stresogenní situace je vyšší než schopnost či možnost daného člověka tuto situaci zvládnout.“* Dle poměru v této definici poté můžeme od stresu odlišit distres a eustres. Přičemž pojem distres představuje situace, během kterých dochází k ohrožení člověka, doprovázené negativními emocemi, naopak eustres představuje složité situace, na jejichž konci však přijde něco pozitivního (Křivohlavý 2003).

Dále můžeme stres definovat jako reakci na zátěž, která se může u každého jedince projevit jinak a dělíme jej na pozitivní a negativní. Pozitivní stres můžeme chápat jako příležitost k dokázání své kvality a motivaci k lepším výkonům, při stresu negativním naše výkonnost naopak klesá (Richards 2006).

1.1 Fáze stresu

Přestože každý reaguje na stresor jinak, lze v reakcích sledovat určitá pravidla a zákonitosti. Tyto reakce nazýváme obecný adaptační syndrom (GAS – general adaptive syndrome), který má tři fáze, poplachovou, adaptační a fázi vyčerpání (Kapounková, Pospíšil 2013).

Fáze poplachová

Nastává ihned jako reakce na stresor. Jedinec má při ní dvě možnosti, a to buď začít bojovat, nebo utéct. Kapounková, Pospíšil 2013 popisují, co se během této fáze děje, uvádí například, že se mobilizují energetické zdroje z jater, svalů a tukových tkání, dochází ke snížení prahu bolesti, k rozšíření zornic, ke zvýšenému pocení a chvilkovému snížení imunity.

Nešpor popisuje, že během této fáze se *„napínají svaly, mění se způsob dýchání, dochází k hormonálním změnám, zhoršuje se nebo zastavuje trávení, oslabuje se imunita, často se sníží soustředění a paměť“*. Tato reakce má dvě fáze:

- Stres je prozatím jen v hlavě, a tak je pro člověka možné se se situací snadno vypořádat, například hledáním možností, jak ji změnit, nebo hledáním pozitiv.
- Nadledviny již byly aktivovány, přesto se dá situace vyřešit, byť už je to náročnější. Je vhodné se jít například projít či zvolit jinou aktivní činnost (Nešpor 2013, str. 14).

Fáze adaptační

V této fázi tělo bojuje se stresem tak, že se aktivizují mechanismy pro odbourání stresoru nebo pro snížení jeho škodlivosti na organismus. Existují tři typy adaptačních reakcí organismus, a to absolutní, částečná a nulová (Maďa, Fontana 2018).

Fáze vyčerpání

Pokud stres na jedince nadále působí i po předchozích dvou fázích, jedná se o stav vyčerpání. Nyní se stres pro organismus stává škodlivým a může přejít až v chorobné stavy. Tělo již není schopné se působení stresorů nadále bránit. V této fázi se jedná vždy o distres (Maďa, Fontana 2018).

Nešpor popisuje projevy, které doprovází fázi vyčerpání a dělí je do čtyř skupin:

- *„Duševní rovina: neklid, úzkost, roztěkanost, horší soustředění, poruchy spánku, podrážděnost, deprese, horší kontakt s realitou, egocentrismus, nerozhodnost, apatie.*
- *Tělesná rovina: svalové bolesti a bolesti zad, problémy s trávením, nechutenství nebo přejídání, bolesti břicha, plynatost, časté nucení na močení, sexuální problémy, menstruační poruchy, bolesti hlavy, bušení srdce, bolesti bez tělesné příčiny, oslabení imunitního systému a vyšší riziko nemocí a úrazů.*
- *Mezilidské vztahy: skrytá nebo i zjevná napětí v rodině, nedostatek času na druhé, neschopnost projevit jim účast, nedostatečná komunikace, zanedbávání dětí a neřešené problémy s nimi, odcizení, roste riziko rozvodu.*
- *Pracovní výkonnost: postupná ztráta výkonnosti, pokles sebedůvěry a energie, apatie, zanedbávání povinností, problémy při týmové práci“* Nešpor (2013, str. 15).

Selye se domníval, že pokud dojde k opakovanému či dlouhodobě trvajícím vyčerpáním fyziologických zdrojů, tak, že organismus nedokáže na působení stresorů reagovat útokem, ani útekem, může dojít k velkému množství fyziologických poruch, které označil jako poruchy adaptace. Při dlouhodobém působení stresoru na organismus tedy dochází k fyziologickým změnám, ty snižují odolnost organismu vůči jiným stresorům a jedinec se tak stává náchylnější k nemocem (Atkinson 2003).

1.2 Stresory

Stresorem se rozumí jakýkoli činitel, který ohrožuje normální chod tělesných funkcí. Tedy stresory jsou činitelé, kteří způsobují stres a narušují náš tělesný i duševní klid. Plevová dále uvádí, že *„stresory mohou mít různý charakter. Mohou to být stresory působící na mnoho lidí, jako je například jaderná katastrofa či válka, dále to mohou být stresory, které ovlivňují jednotlivce, například změna bydlení či práce, ale může jít také o každodenní drobné problémy, jako jsou hádky či dopravní kolony“* (Plevová 2012, str. 125).

Křivohlavý (2003, str. 170) definuje stresor jako: *„tlak vedoucí jedince k obtížné situaci.“*

Stresorem vnímáme událost, myšlenku nebo představu, která je pro nás nějak nepříjemná nebo i příjemná. Stresorem může být i očekávání nějaké takové události. V takové situaci jedinec pociťuje strach nebo pocit ohrožení (Praško, Prašková 2001).

Podle Atkinsona (2003) může občasná stresová situace zvýšit odolnost organismu.

1.2.1 Klasifikace stresorů

Kraska-Lüdecke se zaměřuje na stresory působící na člověka v zaměstnání. Rozdělila je na psychické, sociální a fyzické.

Psychické stresory

Psychické stresory působí na jedince tehdy, čeká-li ho práce, na kterou není zvyklý. Neví přesně, co ho čeká, jaké jsou požadavky, dostává nejasné instrukce a informace. Může nastat, když jedinec nastupuje do nového zaměstnání, když se začíná věnovat novému projektu, nebo také pokud vykonává práci, která mu přijde monotónní a nenaplňuje jej. Člověku může také nevyhovovat pracovní tempo, objem práce nebo nedostatečné ohodnocení od nadřízeného (Kraska-Lüdecke 2007).

Sociální stresory

Se sociálními stresory se setkáváme, když jedinec pracuje v prostředí, kde nejsou dobré mezilidské vztahy, kde převládají konflikty, hádky, vyskytuje se zde rivalita a jedinec není přijat kolektivem. Člověk pak ztrácí sebedůvěru, bojí se, že udělá chybu, je si nejistý a necítí se v takovém prostředí komfortně (tamtéž).

Fyzické stresory

Těmito stresory se myslí práce v nevyhovujícím prostředí, jako je přílišné horko či zima, nedostatečné osvětlení, hluk či neokysličený prostor (tamtéž).

Další klasifikace stresorů je možná podle Praška, který je rozdělil do čtyř skupin a to na stresory vztahové, související s životním stylem, nemoci a handicapu a stresory pracovní a výkonové.

Vztahové stresory

Zdrojem stresu mohou být vztahy s našimi nejbližšími, jako jsou rodiče, partneři a děti. Ve vztahu k rodičům může docházet k neshodám, k materiální či citové závislosti. Další

stresory vznikají při společném bydlení nebo naopak při minimálním kontaktu. Vnímané stresory u partnerů mohou být také neshody, citová či materiální závislost, žárlivost, nesoulad v sexuálním životě, rozvod či rozchod. Stresory spojené s dětmi mohou být například problémy ve škole, složitá puberta nebo jejich odchod z rodiny.

Stresory související s životním stylem

Mezi tyto stresory patří monotónní a stereotypní způsob života, nedostatek koníčků, zájmů, aktivit a přátel nebo například nespokojenost s bydlením.

Nemoci a handicapy

Jedná se o stresory, jako jsou nemoc (tělesná či duševní) nás nebo nějakého člena naší rodiny, zhoršování tělesného nebo psychického stavu našich blízkých, závislost naše nebo člena rodiny na alkoholu, drogách či lécích nebo tělesný či psychický handicap člena rodiny.

Pracovní a výkonové stresory

Do této skupiny stresorů patří například hrozby ztráty práce nebo její opravdová ztráta, velké dluhy a nízké příjmy, konfliktní vztahy na pracovišti, přetěžování nebo naopak nuda v zaměstnání, špatné podmínky, jako jsou hluk, horko, vlhko a podobně. (Praško, Prašková 2001)

1.3 Školní stresory

Podle Urbanovské je samotný pojem škola u většiny lidí spojen s nepříjemnými pocity a zážitky. Škola je na jedné straně místem, kde se žáci vzdělávají, ale na straně druhé je místem plným stresorů, a to nejen pro děti, ale i pro dospělé jedince, se školou spojené (Urbanovská 2010).

Stres může vyvolat zátěž, která je na žáky kladena. Mezi tu patří velké množství úkolů, těžké učivo, vztahy se spolužáky, zkoušení, známkování a přílišný tlak na výkon od rodičů či učitelů (tamtéž).

Medved'ová in Urbanovská (2010) chápe školní zátěžovou situaci jako situaci, které se žák bojí, jelikož je pro něj nepříjemná, složitá či nebezpečná.

Zátěžovou situaci můžeme chápat jako situaci, která se týká žáka nebo skupiny žáků, vyskytuje se ve škole, má vnější nebo vnitřní zdroje, působí na žáka dlouhodobě nebo krátkodobě, je aktuální nebo potenciální, je provázena nepříjemnými nebo negativními psychickými stavy žáka (Mareš in Urbanovská 2010).

Ve Švédsku byl v letech 2002–2003 proveden výzkum, který se zabýval souvislostí mezi školními stresory a psychosomatickými bolestmi (bolest hlavy a břicha) a psychologickými problémy. Bylo zjištěno, že školní stresory, jako je obtěžování spolužáky, náročné požadavky a špatné zacházení ze strany učitelů, byly spojeny s psychosomatickou bolestí i psychologickými stížnostmi, jako je smutek, podrážděnost, pocit nebezpečí a nervozita (Hjern, Alfven, Östberg 2007 – přeloženo autorkou diplomové práce).

1.3.1 Klasifikace školních stresorů podle různých autorů

Jelikož stresorem může být cokoli, je obtížné vytvořit jednotnou klasifikaci školních stresorů, a proto se setkáváme s různorodým rozdělením.

Klasifikace podle Havlíkové:

- „*pracovní proces (učební činnost žáka),*
- *sociální role žáka,*
- *mezilidské vztahy ve škole,*
- *životní cíle a potřeba osobního rozvoje,*
- *rodina žáka ve vztahu se školou,*
- *škola jako společenská instituce“* Havlíková in Urbanovská (2010, str. 17)

R. Studentski klasifikuje stresory v rámci vztahů učitel-žák, skupina-žák a rodina-žák.

- „*Vztahy učitel-žák:*
- *nerovnocennost vztahu, charakterizovaná neochotou k výměně názorů, nepochopení žáka, demonstrace síly, necitlivé prosazování vysokých nároků na vlastní vyučovací předmět, nezájem o záležitosti, které znepokojují žáka, zesměšňování, zasahování do mimoškolních záležitostí;*

- nepřiměřená výuka, čímž je myšleno např. zbytečné přepisování částí učebnic, vyžadování podrobných informací, nevyhnutelné přizpůsobování se názorům skupiny a učitele apod.;
- nespravedlivé hodnocení, které zahrnuje např. zkoušení z nezadaných úkolů, známkování podle představy, jež si učitel o žákovi vytvořil, nemožnost opravit si známku, utváření atmosféry rivality prostřednictvím systému hodnocení.
- V rámci vztahu skupina-žák vystupují jako významné stresory mj. povyšování se, posmívání, vytváření třídní elity apod.
- Uvnitř vztahu rodina-žák jsou stresory např. vysoké nároky rodičů na dítě, ponižování dítěte při špatném prospěchu, přesvědčení, že nedokáže naplnit očekávání rodičů, podceňování nebo znevažování školy, učení a vzdělávání anebo nezájem rodičů o výsledky žáka“ Studentski in Urbanovská (2010, str. 20).

J. Senka popisuje tyto zdroje školní zátěže a řadí je podle četnosti jejich výskytu:

- „fyzikální faktory školního prostředí (teplota, osvětlení, hluk a vyrušování v době vyučování, přeplněné třídy);
- výchovně-vzdělávací faktory školního prostředí (zkoušení, příprava na zkoušky, hodnocení a klasifikace, permanentní tlak na dosahování úspěchů ve škole, nadměrná soutěživost);
- faktory sebezvládnutí (sebedisciplína, self management, zapomínání školních pomůcek, zameškané vyučovací hodiny, nevypracované domácí úkoly, učení se z nedokonalého materiálu);
- školní autority a školský systém (přísný školní řád, nemožnost zasahovat do chodu školy, požadavek dobrých vztahů s učiteli, upraveného vzhledu ve škole, dospělého chování, podřizování se autoritám);
- vzájemné vztahy (problémy ve vztazích ke spolužákům, vrstevníkům, opačnému pohlaví, nezvládnutí výsměchu a ironie, problémy se společenskou činností a volným časem apod.)“ Senka in Urbanovská (2010, str. 21).

Podle četnosti výskytu seřadila stresory také Warianová:

- „vyučování (strach ze zkoušení a písemek, obtížnost a množství učiva, domácích úkolů, časté zkoušení);
- hluk, nedisciplinovanost;

- *učitel/spolužáci*;
- *spolužáci/učitel*“ Warianová in Urbanovská (2010, str. 23).

1.4 Stres u dětí

Stres u dětí představuje velké riziko, které by se mělo začít řešit zavčas. Důvodem je nejen to, že dítě trpí, ale také to, že z dítěte vyroste ustrašený dospělý jedinec se zdravotními problémy. Úkolem dospělých je dětem ukázat, jak stres odstranit, anebo jak pracovat se stresem, který se odstranit nedá a jak se s ním vyrovnat (Markham 1996).

U dětí je problémem fakt, že nedokáží rozpoznat, že se nachází ve stresu. Měl by to tedy poznat rodič či jiná dospělá osoba a začít tento problém řešit. Markham popisuje řadu příznaků, díky kterým by dospělí jedinci měli poznat, že je dítě ve stresu. Patří mezi ně změna v chování, agresivita (ničení věcí, šikana, sebepoškozování), plačtivost bez příčiny, zadržování dechu za účelem upoutání pozornosti, či problémy se spánkem nebo jídlem. Dalšími příznaky jsou obavy a fobie. Mezi nejběžnější dětské obavy, které jsou známkami nahromaděného stresu, patří například strach z opuštění, strach jít spát, strach z lékařů a nemocnic, různé fobie (nelogické strachy), úmyslné lhaní, které je příznakem toho, že dítěti chybí jistota a sebedůvěra, krádeže a v neposlední řadě změny v kreslení a malování (Markham, 1996).

Dětský organismus má od organismu dospělých jedinců určité vývojové zvláštnosti. Jelikož procesy a reakce jsou více propojené, děti jsou více zranitelné a odolnost ke stresu je u nich nižší (Urbanovská 2010).

V roce 2009 se na Masarykově univerzitě uskutečnilo výzkumné šetření, které se zaměřovalo na vliv stresových faktorů a na fakt, že je lze objevovat neustále častěji i tam, kde bychom jej příliš nečekali – u dětí, a to i v mladším věku. Výzkum stresu ve škole byl jedním z faktorů rozsáhlejšího výzkumu, který byl proveden na Fakultě sportovních studií v projektu *Vliv pohybových aktivit na zdraví dětí a mládeže*.

Pokus o spojení pocitové sféry s fyziologickými pocity se objevil v Testu stresu, který rozvinul pro české podmínky Křivohlavý. Tento test je rozdělen do tří částí a obsahuje celkem 32 položek pro zjišťování míry stresu.

Jako výzkumná metoda byl tedy použitý tento test, musel se však přizpůsobit k tomu, aby byl vhodný pro děti. Byla provedena úprava testu pro dvě věkové kategorie. Pro děti mladšího školního věku byl test zkrácen na 22 položek, pro starší školní věk byl test zkrácen na 26 položek. Součástí výzkumu bylo i zjišťování výukových metod a používaných výukových prostředků ve školní tělesné výchově. Celkem bylo osloveno

650 dětí ze tří vybraných základních škol (Blansko, Rajhrad, Šlapanice), z toho 246 dětí mladšího školního věku (152 děvčat a 94 chlapců) a 404 dětí staršího školního věku (212 děvčat a 198 chlapců).

Ve výzkumu se dospělo k pozitivním výsledkům. V kategorii mladšího školního věku se zjistilo, že pouze 29 dětí vykazuje symptomy stresu, z toho 15 děvčat a 14 chlapců. Míra stresu byla ovlivněna rodinnou situací (rozvod rodičů), rozdílnými sociálními podmínkami u dětí nebo nemocí.

Z výzkumu vyplynulo, že stres ve škole k základním charakteristickým projevům mezi žáky nepatří. Příčinou vzniklých stresů nebývá přílišná zátěž a zbytečné požadavky, ale spíše ostatní vlivy, například rodinné problémy (Blahutková, Charvát, 2009).

1.5 Strach ze školy

Škola často vzbuzuje úzkost a strach, což na osobnostní rozvoj dítěte působí převážně negativně. Strach ve škole vzniká proto, že u žáků dochází k frustraci většiny potřeb, převážně potřeby bezpečí. Škola pak může být zdrojem dlouholetých trápení, frustrací, strachu, lhostejnosti, sebepodceňování či agresivity (Stránská, Pančochová, 2000).

Již J. A. Komenský kritizoval tehdejší školy s tím, že mu připadaly spíše jako „mučírny“ a chtěl, aby učitel zacházel s žáky přátelsky, aby se jej žáci nebáli. Požadoval: „*aby učitel s žáky přátelsky a laskavě zacházel, aby se ho nebáli jako tyрана (strach totiž uvádí mysl ve zmatek), nýbrž aby ho milovali jako otce, aby pracovali s chutí.*“ Učitelé „*musí k žákům chovat otcovské city, musí vážně usilovat o jejich prospěch, musí být jejich duchovními rodiči. A všechno nechť konají spíše přívětivě než přísně*“ (J. A. Komenský in Stránská, Pančochová, 2000).

Že je na školách strach, bylo konstatováno již v roce 1986 na vídeňském sympoziu. Strach mají kromě samotných žáků také učitelé a rodiče. Zpráva českého výboru UNICEF (1997) uvádí, že každé čtvrté dítě má ze školy strach a trauma.

Stránská a Pančochová provedly na problematiku strachu ve škole v roce 2000 výzkumné šetření. Respondenty byly žáci čtyř tříd sedmých ročníků základní školy ve Starém Městě u Uherského Hradiště. Z výzkumu vyplývají tyto skutečnosti:

- „*Vysokého skóru v aktuálně prožívaném strachu v situaci písemné zkoušky dosahovalo 17,6 % dětí.*“

- *Dívky skórují ve škálách měřících aktuální strach a úzkost a škálách měřících úzkostlivost jako vlastnost osobnosti výše než chlapci. Tyto rozdíly však nebyly statisticky významné.*
- *Existuje statisticky významná souvislost mezi introverzí a úzkostlivostí jako vlastností osobnosti.*
- *Neuroticismus jako vlastnost osobnosti významně koreluje se všemi škálami měřícími úzkost a úzkostlivost.*
- *Existují statisticky významné korelace mezi aktuálním prožíváním strachu v situaci zkoušky a úzkostlivostí jako vlastností osobnosti.*
- *Žáci prožívají v situaci zkoušky tím větší strach, čím horší známkou jsou klasifikováni.*
- *Žáci výběrové třídy jsou méně úzkostliví a v situaci zkoušky prožívají menší strach než žáci běžných tříd“ Stránská, Pančochová (2000).*

Vágnerová charakterizuje strach ze školy jako stav, kdy je pro žáka nějaká situace obtížná nebo ji dokonce vnímá jako nebezpečnou či ohrožující. Myslí si, že ji nemůže zvládnout a je dopředu smířen s neúspěchem a kritikou. Příčinou tohoto strachu může být řada faktorů, například učitel, spolužáci, látka nebo test (Vágnerová in Průcha a kol., 2013).

1.6 Prevence stresu

Cungi zastává názor, že prevence stresu je více než nutná, jelikož je podle něj lepší chorobám předcházet, než je léčit (Cungi 2001).

Šlehoferová ve své práci uvádí sedm zásad prevence proti stresu.

1. Přiměřená míra zátěže

Měli bychom se naučit rozlišovat podstatné a nepodstatné věci. Neplýtvat velké množství času těmi nepodstatnými a naopak se zaměřit na ty důležité. Zároveň je důležité najít si čas na odpočinek.

2. Zdravý spánek a životospráva

Je důležité mít kvalitní spánek, spát ve vhodné místnosti, jíst dostatek vitamínů a dbát na pravidelnou a kvalitní stravu.

Pozitivní myšlení

Jedinec by měl posilovat svou sebedůvěru a myslet pozitivně. Šámalová radí, abychom namísto „musím a měl bych“ používali slovo „chci“, protože pokud něco děláme dobrovolně a z vlastní iniciativy, nestává se to pro nás stresorem.

3. Pohyb a relaxace

Dalším bodem ke snížení stresu je umění relaxovat. Měli bychom si najít nějakou činnost, u které si odpočineme a uvolníme se, může to být například zpěv, poslech hudby, koupel, malování či hluboké dýchání. Dále bychom naopak měli věnovat čas nějaké pohybové aktivitě.

4. Pěstování vztahů a zájmů

Kromě zájmu sportovního bychom si měli najít i zájmy jiných druhů a každý den si na ně vyhradit alespoň krátký čas. Dále je důležité pěstovat a rozvíjet mezilidské vztahy.

5. Pojmenování svých stresorů

Nejdůležitějším bodem je zjistit, co přesně nás stresuje, umět stresor pojmenovat a začít s ním bojovat. Některé stresory sice odstranit nejdou, ale dá se k nim alespoň změnit postoj.

6. Odstranění strachu ze změny

Změny jsou důležité a k životu patří. Rozlišujeme změny aktivní, mezi které patří například stěhování, změna zaměstnání či změna životního stylu a změny pasivní (Šlehoferová 2018).

Co se týče prevence stresu u dětí, měli bychom se řídit stejnými zásadami jako u dospělých. Problém je v tom, že děti tomuto pojmu příliš nerozumí, tudíž je na rodičích či učitelích dítěti pomoci. Co se týče zálib, měli bychom dát dítěti prostor k tomu, aby si vybralo kroužky, které by jej bavily a zároveň dítěti dopřát odpočinek. Dále je důležité dbát na jeho pravidelný denní režim a dostatek spánku, kvalitní stravy a pohybových aktivit.

1.7 Příznaky stresu

Stres má velké množství příznaků různého druhu. Spoustu odborníků se již pokusilo sestavit seznam, který by veškeré příznaky zahrnoval. Na základě těchto různorodých seznamů Světová zdravotnická organizace (WHO) vytvořila seznam jednotný, který příznaky dělí do tří skupin a to na příznaky behaviorální, psychologické a fyziologické.

Behaviorální příznaky

- *„nerozhodnost – nejistota v situacích, kde je více možností volby. Tato nerozhodnost se projevuje příliš dlouhým rozvažováním, zda volit to či ono;*
- *změněný denní rytmus – problémy s usínáním a spaním. Dlouhé bdění (až hlouběji do noci – člověku se nechce jít spát), probouzení se v noci a déletrvající noční bdění, kdy nepomáhá naše snaha opět usnout. Pozdní vstávání často spojené s pocitem únavy;*
- *neustálé nářky a bědování – vidění světa ve stále temněších šedých až černých barvách (neustálé bědování „bědunek a bědunků“);*
- *změny ve vztahu k potravě – buď ztráta chuti k jídlu, nebo naopak příjem stále většího množství jídla;*
- *zvýšená nepozornost (zhoršená koncentrace pozornosti – projevuje se např. vyšší nehodovostí při řízení auta);*
- *zvýšená snaha vyhnout se práci, úkolům a odpovědnosti. Ztráta chuti do práce;*
- *zvýšené množství vykouřených cigaret;*
- *zvýšený příjem alkoholu – nejen u alkoholiků;*
- *větší závislost na drogách všeho druhu (zvláště na tzv. práscích „na dobro“);*
- *snížené množství práce a zhoršená kvalita práce“ Křivohlavý (2003, str. 22 – 23).*

Psychologické příznaky

- *„prudké a významné změny nálady – od velké radosti k velkému smutku a naopak;*
- *zvýšená podrážděnost, popudlivost (iritabilita) a úzkostnost;*
- *nadměrné trápení se věcmi, které zdaleka nejsou tak důležité a potřebné;*
- *nadměrné pocity únavy;*
- *nadměrné starosti o vlastní zdravotní stav (co mi je?) a fyzický zjev (jak to vypadám?);*
- *neschopnost projevit emocionální náklonnost a sympatii v mezilidských vztazích („zmrazení“ emocionálních postojů k sobě i k druhým lidem);*
- *nadměrné snění a omezování kontaktu s druhými lidmi (stažení se z aktivního sociálního styku)“ Křivohlavý (2003, str. 23).*

Fyziologické příznaky

- „*bušení srdce (palpitace – zesílené vnímání zrychlené a často i nepravidelné srdeční činnosti);*
- *úporné bolesti hlavy – často začínající v krční oblasti a rozšiřující se vpřed směrem od temena k čelu;*
- *zvýšené svalové napětí v krční oblasti a v dolní části páteře (bolesti v kříži) často spojené s výraznějšími bolestmi;*
- *bolesti a pocity svírání na hrudní kosti;*
- *nechutenství a plynatost v břišní (abdominální) oblasti;*
- *křečovitě, svíravé bolesti v dolní části břicha (často i výskyt průjmů);*
- *časté nucení na močení;*
- *ztráta sexuální apetence (žádoucnosti, touhy) až úplná sexuální impotence;*
- *výraznější změny v menstruačním cyklu;*
- *bodavé, řezavé a palčivé pocity v rukou a nohou;*
- *migréna – záchvatovitá bolest jedné poloviny hlavy;*
- *exantém – vyrážka v obličeji;*
- *nepříjemné pocity v krku (jako by nám tam uvízl kus knedlíku);*
- *obtížné soustředění pohledu obou očí na jeden bod (fokusace), až i dvojitě vidění“*
Křivohlavý (2003, str. 23 – 24).

Kraska-Lüdecke zařazuje mezi příznaky stresu sucho v ústech, „knedlík“ v krku, nepříjemný pocit v žaludku, nepravidelné dýchání, podlamující se kolena, zmatek v hlavě, negativní myšlenky a podrážděnost (Kraska-Lüdecke 2007).

1.8 Důsledky stresu

Přestože se organismus jedince může na stres adaptovat a někdy pro něj může být i prospěšný, ve většině případů při dlouhodobém působení stresu nastávají problémy. Podle Cungiho se jedná zejména o problémy zdravotní, mezi které zařazuje gastritidu, žaludeční vředy, zvýšení hladiny cholesterolu, infarktu myokardu, dochází k endokrinním problémům, jako jsou cukrovka či poruchy štítné žlázy. Při chronickém stresu může jedinec pociťovat únavu, depresi, úzkost, podrážděnost či migrénu. Kromě problémů zdravotních se často důsledkem stresu setkáváme také s konflikty na pracovišti či v rodině (Cungi, 2001).

Kraska-Lüdecke rozlišuje pozitivní a negativní důsledky stresu. Mezi pozitivní dopady zařazuje zejména psychický fakt, že nebýt stresu, jedinec by si nevážil klidového stavu, kdy jej nic netrápí. Jako další pozitivum můžeme chápat, to, že velké množství uměleckých děl by nevzniklo, kdyby nebylo stresu jejich autorů. Negativních dopadů vidí více, zejména opět ty zdravotní jako jsou poruchy spánku a chronická únava, žaludeční a střevní vředy, úzkost a depresivní stavy (Kraska-Lüdecke 2007).

Paulík odděluje krátkodobé projevy stresu a ty, které mají trvalejší ráz. Mezi krátkodobé stavy řadí různé změny nálad, únavu, sníženou bdělost a ospalost, ztrátu motivace či změny tepové nebo dechové frekvence. Dlouhodobé projevy zahrnují nespokojenost, únavu, bolesti hlavy, sexuální problémy či potíže motorického aparátu (Paulík, 2010).

2. Žáci prvního stupně

Tato kapitola se bude zabývat osobností žáka mladšího školního věku a jeho specifiky z hlediska vývojové psychologie.

2.1 Úvod do vývojové psychologie

Vývojová psychologie patří k základním odvětvím psychologie a je základem ostatních psychologických disciplín. Zabývá se psychickým vývojem člověka a studiem změn chování a prožívání v čase. Usiluje o poznání souvislostí a pravidel vývojových proměn v jednotlivých oblastech lidské psychiky. Předmětem vývojové psychologie je sledování vývojových změn, které jsou u zdravých jedinců stejné. (Petrová, Plevová 2003).

Psychický vývoj je komplikovaný proces, který je souhrnem kvantitativních i kvalitativních tělesných a psychických změn. Osobnost se vytváří za působení dvou mechanismů – biologických a psychologických. Jde o biologické pochody zrání a psychologické procesy učení (Petrová, Plevová 2003).

Zrání

„Zrání nervové soustavy, včetně mozku, je geneticky naprogramovaný vývojový proces. Jeho rychlost je individuálně různá, a to jak celkově, tak také pokud jde o subsystémy, jejichž zrání je podmínkou nástupu jednotlivých psychických funkcí a interakcí“ Říčan (2010).

Podle Říčana je zrání rozhodujícím aspektem k tomu, co se jedinec může v určitém věku naučit. Dále je součástí zrání také vývoj instinktů. Některé instinkty se projevují a získávají konečnou podobu, či se mění v pudy, jiné naopak slábnou a mizí (tamtéž).

Učení

„Učením rozumíme proces navozený vnitřními nebo vnějšími podněty k psychické činnosti, pokud tento proces vede k přetrvávajícím změnám psychických procesů a vlastností“ Říčan (2010, str. 164).

Učení je pro vývoj člověka nejdůležitějším faktorem. Potřebuje jej pro svůj normální vývoj a získává ho díky podnětům z vnějšího prostředí, nejčastěji jde o sociální prostředí, jehož působení je cílené (tamtéž).

Vývojem rozumíme proces, skládající se z tělesné i psychické složky osobnosti (Petrová, Plevová 2003). Petrová dále uvádí, že u všech dětí přichází určité vývojové změny zhruba ve stejném věku. Vývoj je dynamický proces, ale má svůj řád.

V historii existovala různá pojetí determinace vývoje. První z nich byla teorie, že jedinec je formován působením vnějších faktorů, narodí se jako tabula rasa a až získáváním zkušeností během života se vytváří jeho osobnost. Druhá teorie naopak zastávala názor, že jedincův vývoj je vrozený a nejde jej ovlivnit vnějším působením.

V současné době jsou spory teorií již vyvrácené, za činitele, kteří mají vliv na vývoj jedince, jsou považovány jak biologické faktory, tak i faktory prostředí, zejména sociálního. K tomu jsou zdůrazněny i vlivy psychologické, kterými se myslí vlastní „já“ jedince (Petrová, Plevová 2003).

2.2 Vývojová psychologie žáka mladšího školního věku

Přesné věkové vymezení tohoto období je u různých autorů odlišné. Většinou je uváděno rozmezí šesti až dvanácti let.

Langmeier uvádí dobu od 6–7 do 11–12, tedy období od nástupu do školy až po začínající známky pohlavního dospívání. Nesouhlasí s prostým názvem školní věk, jelikož ten trvá až do období pubescence, a proto používá rozdělení mladšího a staršího školního věku. Přestože psychoanalýza označila tento věk obdobím latence, četné studie vývojové psychologie ukázaly, že vývoj pokračuje trvale a plynule. Langmeier toto období označuje pojmem střízlivý realismus, což znamená, že dítě se snaží vnímat svět tak, jak opravdu je, nikoli na základě vlastní fantazie či snahy dělat vše správně. Zajímá se o edukativní knihy a encyklopedie. Ze začátku se jedná o realismus naivní, jelikož je dítě závislé na tom, co se doví od rodičů či učitelů. Později realismus přechází v kritický, což znamená, že dítě se snaží informace vyhledat pochopit samo. Pro dítě je nejlepší pokud může zkoumat samo. Nejvíce se toho naučí na základě praktického experimentování, nikoli jen na základě výkladů či ilustrací (Langmeier 1998).

Vágnerová dělí mladší školní věk následujícím způsobem:

Raný školní věk

Období od 6–7 let do 8–9 let, které je charakterizováno jako změna životní situace. Dítě si zvyká na školu. Jde o první a druhý ročník prvního stupně základní školy.

Střední školní věk

Období od 8–9 let do 11–12 let, kdy dochází k přípravám na dospívání. Jedná se o třetí až pátý ročník prvního stupně základní školy.

Starší školní věk

Období od 11–12 let do 15 let, jde o období prepuberty a puberty. Období zahrnuje celý druhý stupeň povinné školní docházky (Vágnerová 2005).

Autoři se shodují v tom, že pro toto období je největším a nejdůležitějším milníkem nástup dítěte do školy. Valentová, která za mladší školní věk považuje období od šesti do jedenácti let, uvádí, že toto období je nejstabilnější v dětském životě, pokud se ovšem dítě nachází ve zdravém prostředí. Škola hraje v mladším školním věku důležitou roli, dítě získává nové společenské postavení a jeho horizont se rozšiřuje (Valentová 1994).

Nástup do školy je důležitou fází v životě dítěte, jelikož se mu mění jeho denní rytmus. Zatímco v předškolním věku se u něj střídala únava ze hry a odpočinek, po nástupu do školy je hraní nahrazeno učením. Jsou na něj kladeny vysoké nároky učitele, musí déle udržet pozornost a v klidu sedět (Dejan, Đurić 2014 – přeloženo autorkou diplomové práce).

Švingalová taktéž považuje vstup dítěte do školy za významný mezník v jeho životě. Dítě si musí navyknout, že kromě hry má také novou povinnost, kterou je učení (Švingalová 2006).

Rozlišujeme mezi problematikou školní zralosti, která souvisí se zráním organismu, emoční stabilitou, či odolností vůči zátěži a školní připravenosti, která je souhrnem předpokladů pro úspěšné zvládnutí školních nároků (Heller 2014, str. 20). Dítě se socializuje postupně a zastává roli žáka a spolužáka (tamtéž).

2.2.1 Tělesný vývoj a rozvoj motoriky

Každé dítě se vyvíjí jinak a vyskytují se značné individuální rozdíly, včetně rozdílů pohlaví. U vrstevníků se setkáváme s rozdíly v takzvaném biologickém věku. Liší se růstové i hmotnostní křivky. Dochází k poruchám tepelné regulace, která se stává nestabilní a taktéž k poruchám neurohumorální regulace, díky níž je častá nemocnost dětí na začátku školní docházky (Petrová in Šimíčková-Čížková 2003).

Po nástupu do školy bývá podle Valentové růst těla stále zrychlený. Zpomalovat začíná až kolem osmého roku, zejména u dívek. Zpomalení růstu a také zvýšená hmotnost vede k posílení odolnosti organismu. (Valentová 1994). Langmeier s Krejčířovou tvrdí, že dnešní školní děti jsou v porovnání s dětmi před třiceti lety v průměru silnější a větší, za což může rychlejší růst v předškolním věku (Langmeier, Krejčířová 1998). Vegetativní regulace se zdokonaluje, objem srdce a hmotnost mozku se zvyšují a činnosti svalů a kloubů se zdokonalují (Petrová in Šimíčková-Čížková 2003). Valentová nazývá toto období jako nejzdravější z celého vývojového cyklu. U dívek se vyskytuje dýchání břišní, u chlapců převažuje dýchání hrudní (Valentová 1994).

Hrubá motorika se během tohoto období výrazně zlepšuje. Pohyby se stávají rychlejšími a svalová síla se stává větší. Koordinace všech pohybů se zlepšuje a s tím souvisí zejména u chlapců zvýšený zájem o sporty, při kterých je vyžadována síla, vytrvalost a obratnost (Langmeier, Krejčířová 1998). Valentová též popisuje, že v tomto období vzrůstá zájem o pohybové činnosti a sporty, které dětem přináší radost z pohybu (Valentová 1994).

Každý žák má jinou potřebu pohybu, může za to typ nervové soustavy. Dítě bývá ve škole často v psychickém napětí, a proto je tělesná výchova důležitá k jeho uvolnění (Valentová 1994). Kromě rozdílné potřeby pohybu se setkáváme také s rozdíly v pohybových dovednostech. Typické jsou rozdíly mezi chlapci a děvčaty, za které mohou částečně vychovatelé. S tím souvisí také motivace ze strany učitelů a rodičů. Děti, kterým se od rodičů nedostává dostatečného povzbuzení, či jsou tělesně slabší, nepodávají vysoké výkony a následně díky tomu o pohyb ztrácejí zájem. Dítě tohoto věku si je vědomo svých úspěchů a neúspěchů a porovnává se s ostatními (Langmeier, Krejčířová 1998). Langmeier s Krejčířovou také uvádí, že síla a obratnost je důležitá v postavení žáka mezi vrstevníky. Zdatný jedinec se stává oblíbenějším a v kolektivu zaujímá vedoucí roli (Langmeier, Krejčířová 1998).

Též dochází k zlepšení v oblasti jemné motoriky. V období kolem sedmého roku se motorický vývoj zklidňuje, pohyby jsou účelnější, úspornější a přesnější. Dochází ke zlepšování jemných pohybů prstů a zpřesňuje se vizuomotorická koordinace (Valentová 1994). Pohyby nejprve vychází z lokte a ramene, teprve díky cvičení dochází k jemnější koordinaci pohybů prstů a zápěstí. To vede k zlepšení psaní a kreslení (Langmeier, Krejčířová 1998).

2.2.2 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj spočívá ve vývoji poznávacích funkcí, kterými jsou vnímání, představivost, myšlení, řeč, paměť a pozornost.

Vnímání

Stejně jako u dětí roste zájem o sportovní aktivity, roste též zájem o aktivní poznávání nových věcí. Žák začíná vnímat cílevědomě, nikoli náhodně, zajímají ho vlastnosti předmětů a jevů. Začíná objevovat nové souvislosti a vztahy, čímž se mu dostává kvalitnějšího poznání (Petrová 2003). Podle Valentové je vnímání také základem poznávání a dochází díky němu k zisku nových zkušeností. Žáci později dokáží analyzovat a diferencovat předměty, čímž se jim prohlubuje schopnost pozorování. Dítě se též naučí úmyslnému vnímání (Valentová 1994). Vnímání je dle Vágnerové považováno za jednu složku školní zralosti a stává se diferencovanějším a integrovanějším (Vágnerová 2005). Kolem desátého roku života začíná dítě vnímat stejně jako dospělý jedinec (Petrová 2003).

Představivost

Představivost je v tomto období na vrcholu, přestává být spontánní a žák dokáže rozlišit realitu od fantazie. Díky škole se začíná rozvíjet představivost úmyslná a fantazie zůstává využita v hrách či při čtení (Petrová 2003). Rozlišení reality a fantazie je dítě podle Valentové schopno od sedmi let. Postupně mizí fantazijní prvky i ze hry. Ve škole se rozvíjí produktivní i reproduktivní představivost (Valentová 1994).

Myšlení

Dalším z poznávacích procesů je myšlení, to je velmi ovlivněno osobností učitele a pracovní činností ve škole. *„Rozvoj myšlení mladších školáků se projeví používáním takové strategie uvažování, která se řídí základními zákony logiky a respektuje vlastnosti*

poznávané reality, ať už v její aktuální podobě nebo na úrovni zafixované zkušenosti“ Vágnerová (2005, str. 241). Dítě mladšího školního věku si osvojuje logické myšlení a začíná chápat příčinné vztahy. Při učení se nejprve opírá o reálné věci, později dochází k zobecnění na základě jejich nápadných znaků (Valentová 1994).

Řeč

Společně s myšlením se také vyvíjí řeč školáka. Po vstupu do školy žák jazyk prakticky ovládá, můžeme však sledovat rozdíly ve výslovnosti či ve slovní zásobě (Petrová 2003). Tyto rozdíly mohou podle Valentové souviset s tím, z jakých poměrů žák pochází (Valentová 1994). Během výuky si osvojuje čtení a psaní, což vede k rozvoji slovní zásoby, zdokonaluje se ve větné skladbě, gramatice a tvorbě vět a souvětí (Petrová 2003). Dále se žák během výuky zlepšuje v artikulaci a dokáže rozlišit nářečí od spisovného jazyka (Valentová 1994).

Paměť

Při vstupu do školy si žák pamatuje události, které jsou pro něj nějakým způsobem výrazné a emocionálně jej zasáhly. Je však potřeba, aby se dítě naučilo zapamatovat si informace i záměrně (Valentová 1994). Ze začátku dítě potřebuje názornost a pomoc učitele či rodiče, později samo uplatňuje strategie k zapamatování si nových poznatků (Petrová 2003, str. 95). Záměrná i spontánní paměť se v tomto období zkvalitňují a dokáží se vzájemně provázet (Valentová 1994). S tím souhlasí Vágnerová (2005), která píše, že kapacita paměti se zvyšuje. Petrová také dodává, že, čím více je žák motivován, tím lépe si učivo zapamatuje (Petrová 2003).

Pozornost

Stejně jako v případě paměti hraje i u pozornosti důležitou roli motivace. Na začátku je pro žáka složité pozornost udržet, je krátkodobá (Petrová 2003). Procesy vzruchu jsou v přesile nad procesy útlumu, tudíž dítě není dostatečně koncentrováno (Valentová 1994). Je tedy důležité, aby učitel uměl s pozorností žáků pracovat a vytvářel pestré hodiny za použití různých vyučovacích metod, forem a prvků her (Petrová 2003). Vyučující musí střídat druhy aktivit, jelikož vnitřní autoregulační mechanismy nejsou u dětí ještě vytvořeny (Valentová 1994). Pozornost se vyvíjí v závislosti na zralosti CNS (Vágnerová 2005).

„Pro mladší školní věk je typický přechod z předškolní úrovně prelogického myšlení (které bylo ovládáno aktuálními pocity a potřebami, egocentrismem a fantazií) do stádia konkrétních logických operací, které jsou vázány na názorovou složku (tataž skutečnost má více podob). Vnímání se stává detailnějším, pozornost vyzrálejší. Autoregulace je vyspělejší“ Švingalová (2006, str. 70).

2.2.3 Emocionální vývoj

U žáků začíná mizet citová labilita, egocentrismus a impulzivita. Zvládají regulovat chování a prožívání (Valentová 1994). Stejně tak Vágnerová tvrdí, že dochází ke zvýšení emoční stability a schopnosti vyrovnat se s určitou zátěží (Vágnerová 2005). Langmeier píše o rychlém nárůstu umění seberegulace, což znamená, že dítě dokáže záměrně emoce potlačit či naopak jasně projevit (Langmeier, Krejčířová 1998). Děti jsou optimistické a zážitky popisují pozitivně, dokáží emoce interpretovat. U dětí se také rozvíjí emoční inteligence, začínají chápat své pocity a prožitky. Taktéž dochází ke stabilizaci emočního očekávání (Vágnerová 2005).

Pro dítě je důležité mít citovou jistotu v rodičích (Valentová 1994). Rossman popisuje pojem emoční opora, kterou jsou pro děti rodiče, později též spolužáci či kamarádi (Rossman in Vágnerová 2005). Právě spolužákům se dítě svěřuje více, jelikož mají stejnou emoční úroveň. Pro dítě je sdílení emocí důležité pro jeho rozvoj (Mills a Duck in Vágnerová 2005). Pro duševní zdraví je též velice zásadní pozitivní sebehodnocení (Petrová 2003).

Emocionální sféra má zásadní vliv na úspěch a spokojenost jedince (tamtéž).

2.2.4 Sociální vývoj

Na začátku školní docházky se žákovi zcela změnil jeho životní styl. Získává novou sociální roli, která ovlivňuje jeho vztahy v rodině a se spolužáky (Valentová 1994). Dítě se v roli školáka začíná vyvíjet specifickým způsobem. Tento způsob se může zcela lišit od způsobu, jakým se dítě rozvíjí v rodině, a proto je pro něj nesmírně důležitý (Vágnerová 2005).

Dítě se začíná více zabývat svou osobností. Chce být součástí skupiny, mírně se distancuje od rodinných vazeb a začíná vytvářet vazby se spolužáky (Valentová 1994).

Langmeier s Krejčířovou popisují, že důležitými osobami, které ovlivňují chování jedince, jsou nyní vedle rodičů právě vrstevníci a učitelé. Vrstevníci jsou odpovědní za rozvoj složek socializačního procesu (Langmeier, Krejčířová 1998).

„Pokud jde o způsoby sociální reaktivity, dává skupina dítěti příležitost k četnějším a rozlišenějším interakcím“ Langmeier, Krejčířová (1998, str. 128). Stejně jako u emocionálního vývoje, tak i co se týče socializace, je pro dítě důležité být obklopen vrstevníky, pro jejich vývojovou blízkost a úroveň. Děti se tak učí například spolupráci, soutěživosti či pomoci slabším. Také se v této době formuje jejich postavení, někdo se stává dominantním a někdo se naopak začíná stavět do podřízené pozice (Langmeier, Krejčířová 1998).

Vágnerová popisuje tři významné oblasti, které rozvíjí dětskou osobnost. První oblastí je rodina, která je pro dítě základním sociálním a emočním zázemím. Dále je to škola, která představuje instituci, rozvíjející v dítěti základní kompetence a způsoby chování. A třetí oblastí je vrstevnická skupina, rozvíjející symetrické vztahy a schopnosti důležité pro žití ve společenství lidí (Vágnerová 2005).

2.2.5 Verbální vývoj

Základy řečových dovedností se v období mladšího školního věku rozvíjí a žáci se na tomto rozvoji aktivně podílí, sami se chtějí zdokonalovat. Nejlépe se řeč rozvíjí ve škole a hlavně tehdy, chce-li dítě něčemu porozumět. Řeč používá také proto, aby uspokojilo své potřeby, například potřebu vyjádřit svůj názor či pocit, nebo potřebu komunikovat s jinými lidmi (Fontana 2010, str. 88 - 89).

Žák již v tomto období dokáže rozlišovat typ komunikace dle prostředí a situace. Jinak mluví ve škole a jinak doma a také jinak s dospělými a jinak se svými vrstevníky. Dokáže plynule přejít z neformální komunikace s kamarády na formální komunikaci s dospělými jedinci. Při komunikaci s vrstevníky převládá slang, přílišná hlasitost a velké množství neverbálních prvků komunikace (Vágnerová 2005, str. 304).

Existují jasná pravidla, která se uplatňují při komunikaci žáka a učitele. Učitel má dominantní postavení a řídí průběh i obsah sdělení, klade otázky a naopak na otázky dětí odpovídá (tamtéž).

2.3 Osobnost žáka mladšího školního věku

Žák patří mezi aktivní faktory výukového procesu. Dosud se neví, čím je osobnost vlastně determinována, na jedné straně se nacházejí vrozené a dědičné předpoklady, na straně druhé vliv vnějšího prostředí a výchovy. Učitelé tedy nevědí, zda jejich působení dokáže nějak ovlivnit osobnost jejich žáků, či nikoli. „*Osobnost je výsledkem složité interakce komplexu vzájemně provázaných vnějších a vnitřních vývojových faktorů*“ Urbanovská in Kantorová (2008, str. 228).

Každé dítě reaguje na jeden a tentýž podnět jinak, je to dáno jejich různorodou osobností, zejména temperamentem. Temperament je dědičný, jde o vnitřní styl prožívání a reagování člověka. Zabýval se jím Hippokrates, který jej rozdělil na čtyři druhy, a to na flegmatický, sangvinický, cholericý a melancholický. U dětí toto rozdělení nemá příliš velký význam, záleží spíše na jednotlivých vlastnostech těchto typů. Učitelům je tedy doporučováno, aby se zabývali spíše jen hodnocením těchto vlastností (Chess 1980).

Vedle temperamentu je důležité zmínit osobnostní rysy, Eysenck rozlišoval extroverzi a introverzi, neuroticismus a stabilitu. Zatímco extrovert se zaměřuje na vnější svět, introvert je orientován na svůj svět vnitřní. Neuroticismus je spojen s obavami a úzkostnými stavy, naopak stabilitu provází duševní vyrovnanost. Extrovertním jedincům vyhovuje aktivní prostředí a interaktivní způsob výuky, zatímco introvert dá přednost samostatné práci. Každý projevuje odlišný způsob, který vede k osvojení nové látky. Tyto postupy, které dítě při svém učení preferuje, vytvářejí jeho styl učení. Každému dítěti vyhovuje jiný styl učení, který se mění a vyvíjí. Přestože každému vyhovuje jiný styl učení, může jej jedinec měnit vzhledem k povaze učiva. Vedle pojmu styl učení, existuje také kognitivní styl, který má vliv na žákovu úspěšnost při plnění úkolů. Tyto styly nelze ztotožňovat, jelikož styly učení zahrnují kromě kognitivní složky také složku motivační, sociální či osobnostní (Urbanovská in Kantorová 2008).

Urbanovská dále uvádí přístupy, jak žáci přijímají informace podle typologie MBTI, která je založena na analýze chování a prožívání jedince a kombinuje temperament a kognitivní styl. Na základě této typologie můžeme rozlišit čtyři základní typy žáků a to typ prometheovský, dionýsovský, epimetheovský a apollonský.

Prometheovský typ

Žáci tohoto typu jsou velice zvědaví, chtějí vše pochopit a požadují vysvětlení. Jsou iniciativní a snaží se stále získávat nové poznatky a zkušenosti. Trpí pocitem nespokojenosti sami se sebou a pochybují o sobě. Jsou citliví a špatně snášejí kritiku od jiných osob.

Dionýsovský typ

Tito žáci naopak kritiku na svou osobu snášejí bez problému. Jsou akční, rychlí a nedokáží příliš respektovat pravidla. Nejrady postupují od praxe k teorii.

Epimetheovský typ

Žáci jsou přesní, spolehliví, zodpovědní, pečliví a rádi plánují. Mají rádi, když vše funguje podle pravidel a nevyhovují jim změny.

Apollonský typ

Tento typ je sociálně zaměřený. Žáci jsou srdeční, snaží se porozumět druhým a berou na ně ohledy. Jsou velice citliví, bývají závislí na hodnocení okolí a mají nízkou sebedůvěru (Urbanovská in Kantorová 2008).

Vedle rozdílných temperamentů se u žáků setkáváme také s rozdílnou inteligencí. Je zde značný rozdíl ve výkonových vlastnostech, tedy schopnostech, dovednostech a vědomostech. *„Intelligence zahrnuje soubor vjemových, intelektových a psychomotorických schopností“* Čížková (1997).

Sebevědomí je také u každé osobnosti jiné. Má velký vliv na psychiku jedince a jeho pohled sám na sebe. Sebevědomí je základ úspěšnosti žáka. Lidé, kteří mají přiměřené sebevědomí, si věří a stanovují si adekvátní cíle. Jedinci s nízkým sebevědomím jsou závislí na hodnocení druhých, nevěří si a cíle si stanovují snadné a nízké. Příliš vysoké sebevědomí je spojeno s náročnými cíli, přeceňováním schopností a častými pocity neúspěchu (Urbanovská in Kantorová 2008).

3. Výukový proces

Ve třetí kapitole se budu věnovat vyučovacímu procesu. Zejména jeho formám, metodám, fázím a faktorům, které ho ovlivňují.

Dle pedagogického slovníku je výuka: „*hlavní forma vzdělávací činnosti, při níž učitel a žáci vstupují do určitých vztahů a jejímž cílem je dosahování stanovených cílů*“ Průcha, Mareš, Walterová (2013, str. 357).

Vyučování je forma vzdělávání a výchovy, která probíhá ve škole či v rodině (Skalková 2007)

3.1 Faktory ovlivňující výukový proces

3.1.1 Osobnost učitele

Učitel je člověk, který se věnuje vzdělávání a výchově dětí, mládeže nebo dospělých jedinců (Holoušová 2008). Pedagogický slovník definuje pojem učitel jako: „*osobu, podněcující a řídící učení jiných osob. Učitel je jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání*“ Průcha, Mareš, Walterová (2013, str. 326). Učitelé jsou významnými jedinci, podílejícími se na výchově a vývoji dětí a mládeže. Stávají se pro žáky vzorem (Čáp, Mareš 2007).

Příprava na učitelské povolání je poskytována vysokými školami, studium je ukončeno napsáním diplomové práce a státní závěrečnou zkouškou. Učitelé prvního stupně základní školy získají magisterský titul po pětiletém studiu na pedagogické fakultě. Na prvním stupni učitelé vyučují všechny předměty, na druhém stupni zpravidla učí předměty dva (Brožová 2006 – přeloženou autorkou diplomové práce).

Historicky měli učitelé nízké společenské postavení a často se stávalo, že neuměli číst a psát. Vedle učitelství měli obvykle i jinou práci, což se změnilo až v 19. století. V tomto století také proběhla reforma, která požadovala, aby byly na prvním místě potřeby dítěte (Holoušová 2008).

„*Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky*“ Průcha, Mareš, Walterová (2013, str. 326).

Učitel řídí veškerý výchovný proces, což znamená, že učí a vychovává žáky (Holoušová 2008).

Na učitele jsou podle Čápa s Marešem kladeny náročné požadavky, musí žáky jednak vzdělávat, což znamená naučit je různým dovednostem a předat jim vědomosti a také je vychovávat. Spojení těchto požadavků mnohdy není snadné (Čáp, Mareš 2007).

Tamtéž se dočítáme, že Ch. Caselmann podle těchto dvou požadavků popsal dva typy učitelů, je to *logotrop* a *paidotrop*. Učitelem logotropem je myšlen učitel, který se zaměřuje na obor a paidotropem učitel, který je zaměřen na žáka (Čáp, Mareš 2007). Logotrop je nadšenec pro svůj obor, škoře se maximálně věnuje, vytváří projekty, prezentace a vymýšlí volnočasové aktivity. Jeho cílem je probudit u žáků zájem o jeho předmět. Paidotrop se zabývá spíše osobnostmi žáků (Holeček 2014).

Holoušová (2008, str. 168) píše o kritériích, které musí učitel splňovat. Mezi složky učitelské kvalifikace podle ní patří:

- „*Všeobecné vzdělání a široký filozofický, vědecký a kulturní rozhled.*
- *Teoretické a praktické odborné vzdělání.*
- *Pedagogické a psychologické vzdělání“*

Osobnost učitele se vyvíjí celý jeho život. Formování začíná již v rodině, pokračuje školním vzděláváním a nejvíce v samotné praxi. A. M. Dostál popisuje pojmy, jako jsou *pedagogické mistrovství*, *pedagogický talent* a *pedagogický takt*.

Každý učitel během své praxe může dosáhnout pedagogického mistrovství. Někdy může též vzniknout na základě pedagogického talentu (Holoušová 2008). Pedagogickým taktem je myšlena struktura osobnosti, nelze jej přesně definovat a jde o něco s čím se člověk narodí (Holoušová 2008).

Čáp a Mareš naopak pedagogický takt popisují jako složitou dovednost, kterou učitel může získat během praxe. Jde o schopnost učitele rychle reagovat na danou situaci. Například, že pozná, kdy jsou žáci unaveni, nebo když žáci nechápou učivo (Čáp, Mareš 2007).

3.1.2 Klima třídy

V Pedagogickém slovníku nalezneme tuto definici klimatu třídy: „*sociálně-psychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát*“ Průcha, Mareš, Walterová (2013, str. 125).

Mareš vnímá klima jako neviditelný jev, který vzniká mezi žáky a učitelem. Jelikož je každá třída jiná, má tedy každá třída své specifické klima. Aktéry klimatu jsou tedy žáci a učitel. Mezi žáky samotnými vzniká též jejich specifické klima (Mareš 2013).

„*Edukační prostředí třídy:*

- *Fyzikální faktory (osvětlení, prostorové dispozice, konstrukce nábytku, barvy stěn aj.)*
- *Psychosociální faktory*
 - o *Stabilní (trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů) = klima třídy*
 - o *Proměnlivé (krátkodobé stavy interakce mezi účastníky edukačních procesů) = atmosféra třídy*“ Čapek (2010, str. 12).

S rozlišením pojmů prostředí třídy, klima třídy a atmosféra třídy přichází též (Mareš 2013). Prostředí třídy je nejširším pojmem, zahrnuje fyzikální a psychosociální faktory. Zmíněné klima je stálý jev, který trvá i několik let. Atmosféra třídy je naopak jevem krátkodobým, který vzniká za určitých situací, například během testu, při zkoušení, či na konci hodiny.

Dále se dá klima klasifikovat na aktuální a preferované. Aktuálním klimatem se myslí to, které se v danou chvíli ve třídě reálně vyskytuje a preferovaným klimatem to, co by si účastníci ideálně představovali (Průcha, Mareš, Walterová 2013).

Na klimatu třídy také závisí to, jak se žáci učí. Čím je klima příznivější, tím se učí lépe (Mareš 2013).

Grecmanová (2008) tvrdí, že pozitivní klima je žádoucí jev, který vede ke sblížení učitele a žáků a k vytvoření podmínek vhodných pro to, aby plnění školních povinností probíhalo úspěšně.

3.2 Organizační formy výuky a jejich klasifikace

Význam pojmu není zcela ustálen. Pedagogický slovník uvádí tuto definici organizačních forem: „*prostředky, způsoby organizace výuky vztahující se k uspořádání prostředí, způsobům organizace činností učitele a žáků*“ Průcha, Mareš, Walterová (2013, str. 79). Další definici nalezneme v pedagogické encyklopedii: „*organizační formy výuky znamenají uspořádání podmínek k funkční realizaci vzdělávacího procesu, v jejichž rámci se používají různé výukové metody a didaktické prostředky*“ Průcha, Janík, Rabušicová (2009, str. 197).

Dle Janiše formy vychází ze dvou složek výuky, procesuální a formální. Procesuální stránkou myslí vnitřní faktory (aplikaci metod) a formální faktory vnější (počet dětí, vymezená doba, pomůcky (Janiš 2010).

Organizační formy výuky mají dle Skalkové dlouhou historii. Postupně se vyvíjely a každá změna pramenila z toho, jak se vyvíjely školy jako takové (Skalková 2007). S tím souhlasí Průcha, který dodává, že díky oné dlouhé historii, má nyní učitel širokou nabídku forem (Průcha, Janík, Rabušicová 2009).

Průcha přichází s trojí klasifikací organizačních forem výuky. Podle vztahu k osobnosti žáka, podle charakteru prostředí a podle délky trvání. Co se týče vztahu k osobnosti žáka, uvádí výuku individuální, individualizovanou, skupinovou a kolektivní. Podle prostředí, ve kterém výuka probíhá, je to výuka ve třídě, v odborných učebnách, dílně, muzeu či exkurze. Podle doby trvání rozlišuje standardní vyučovací hodinu, hodinu zkrácenou či prodlouženou a také přednášku či seminář (Průcha, Janík, Rabušicová 2009).

Podobnou klasifikaci nalézáme u Janiše, který formy třídí podle času, místa konání a způsobu řízení žáků. Podle času vymezuje vyučovací hodinu či semestr, podle místa konání například třídu či dílnu a dle způsobu řízení žáků uvádí formu hromadnou, skupinovou či párovou (Janiš 2010).

Hromadná (frontální) výuka

Jedná se klasickou formu výuky, kdy učitel hromadně řídí celou třídu. Jde o nejrozšířenější formu, používanou po celém světě. Výuka probíhá ve vyučovací hodině, ve třídách. Forma je výhodná z hlediska ekonomiky, naopak nevýhodou je, že žáci mohou být neaktivní, čím více žáků je ve třídě, tím méně efektivní tato forma je (Janiš 2010).

Skupinová výuka

Skupinová výuka spočívá v tom, že žáci pracují v malých skupinách, vzniklých rozdělením třídy. Cílem každé skupiny je splnit zadaný úkol. Každá skupina na úkolu pracuje svým tempem, bez ohledu na skupiny ostatní. Výhodou je, že žáci musí spolupracovat, a komunikovat. Skupiny můžeme rozdělit náhodně, podle prospěchu, podle toho, jak žáci sedí v lavicích nebo třeba podle pohlaví (tamtéž).

Diferencovaná

Forma vznikla na základě zlepšení efektivity hromadné výuky. Jedná se o formu výuky, při které jsou žáci rozděleni do homogenních skupin, většinou na základě prospěchu (tamtéž).

Individuální a individualizovaná

Individuální výuka znamená, že učitel se věnuje pouze jednotlivci. V současné době je jen málo používaná, vyskytuje se například v uměleckých školách, v autoškolách nebo v domácí výuce. Z historického hlediska jde o nejstarší formu výuky vůbec. Individualizovanou formou výuky se myslí výuka, ve které se nevyskytuje učitel, jedinec se vzdělává svým tempem za pomoci zadaných úkolů. Najdeme ji například při e-learningovém učení (Průcha, Janík, Rabušicová 2009).

Exkurze a výlety

Janiš připouští, že většinou bývají exkurze řazeny mezi metody. Jde o formu, která se koná mimo školu. Rozděluje exkurze vlastivědné, přírodovědné, historické nebo tematické (Janiš 2010).

Jako další formy výuky můžeme zmínit například formu párovou, týmovou, kooperativní nebo domácí práci žáků.

3.3 Metody výuky a jejich klasifikace

Podle Pedagogického slovníku vyučovací metoda „*charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů*“ Průcha, Mareš, Walterová (2013, str. 355). Metody se tedy skládají z činnosti učitele a žáků, z nástrojů, které vyučující používá a z učiva (Janiš 2010). Je tedy důležitá spolupráce učitele a žáků (Skalková 2007). Učitel musí umět vybrat takovou metodu, která povede k dosažení stanoveného cíle, tedy k tomu, aby žáci získali nové vědomosti a naučili se novým dovednostem (Janiš 2010). Učitel volí reálné prostředky, které se nachází ve škole, je tedy důležitá určitá vybavenost školy. Další důležitou roli hraje i zkušenost učitele a jeho praxe (Skalková 2007).

Stejně jako formy výuky, tak i metody prošly dlouhým historickým vývojem podle toho, jaké pojetí výuky bylo v dané době používáno (Janiš 2010).

Výukové metody lze klasifikovat různými způsoby:

Šimoník klasifikuje metody podle toho, co je zdrojem poznání na *metody slovní*, u nichž je zdrojem slovo, *metody názorné*, kde je zdrojem názor a *metody praktických prací*, u kterých je zdrojem poznání praktická činnost žáka. Dále přichází s klasifikací podle toho, v jaké fázi je vyučovací hodina. Vyvozuje metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické a hodnotící (Šimoník 2003).

S další klasifikací přichází Lerner, první metodou je *metoda informačně-receptivní*, jejíž podstatou je, že žák získává od učitele již hotové informace formou výkladu, popisem, nebo z učebnic či z nahrávky. Další je *metoda reproduktivní*, která spočívá v tom, že učitel vytváří úkoly, které se v hodinách pravidelně opakují. Žáci tedy dané činnosti znají, je důležité, aby se neopakovaly příliš často, neboť by u žáků mohla klesat motivace. Tyto dvě metody jsou v praxi ve školách používány nejčastěji. *Metoda problémového výkladu* je založena na tom, že žáci musí za pomoci učitele a různých činností vyřešit zadaný problém. Využívají k tomu zavedený algoritmus postupu. *Metoda heuristická* navazuje na metodu předchozí, žáci již znají postup k řešení problému. Učitel žákům zadá úkoly, ve kterých se nachází různé problémy a podproblémy, žáci a učitel spolupracují. Poslední je *metoda výzkumná*, která opět navazuje na metodu předchozí. Žáci již pracují zcela samostatně díky naučeným postupům řešení problémů. Učitel na žáky již pouze dohlíží, nijak aktivně jim nepomáhá (Lerner in Kalhous, Obst 2009).

S nejpodrobnějším dělením přichází Maňák.

- **Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický**
 - Metody slovní
 - Metody monologické
 - Metody dialogické
 - Metody práce s učebnicí, knihou
 - Metody názorně demonstrační
 - Pozorování předmětů a jevů
 - Předvádění (předmětů, modelů, pokusů, činností)
 - Demontrace obrazů statických
 - Projekce statická a dynamická
 - Metody praktické
 - Nácvik pohybových a pracovních dovedností
 - Žákovské laborování
 - Pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)
 - Grafické a výtvarné činnosti
- **Metody z hlediska aktivity samostatnosti žáků – aspekt psychologický**
 - Metody sdělovací
 - Metody samostatné práce žáků
 - Metody badatelské a výzkumné
- **Struktura metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický**
 - Postup srovnávací
 - Postup induktivní
 - Postup deduktivní
 - Postup analyticko-syntetický
- **Varianty metod z hlediska fází výuky**
 - Metody motivační
 - Metody expoziční
 - Metody fixační
 - Metody diagnostické
 - Metody aplikační

- **Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační**
 - Kombinace metod s vyučovacími formami
 - Kombinace metod s vyučovacími pomůckami (Maňák in Kalhous, Obst 2009).

3.4 Výukový cíl

Cíl je vedle vyučovacích forem a metod dalším z prvků vyučovacího procesu. K dosažení cíle dojdeme právě díky vhodně zvoleným formám a metodám. Cílem výuky rozumíme výsledek společné práce učitele a žáků. Je založen na potřebách společnosti a historicky se vyvíjí. „*Cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky (vychovávané jedince) souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti*“ Urbanovská in Kantorová (2008, str. 222).

Co se týče pedagogiky, vymezení cílů najdeme v pedagogických dokumentech, například RVP nebo ŠVP, jejichž obsah si vyučující přetváří pro potřeby svých žáků (Janiš 2010). Což znamená, že učitel obecné cíle konkretizuje na úroveň žáků (Skalková 2007).

Pro tvorbu cíle jsou důležité vzdělávací koncepce, přičemž některé z nich cíle úplně odmítají, protože zastávají názor, že dítě by se mělo vyvíjet samo svým tempem a některé naopak cíle vyžadují. Většina koncepcí je však na pomezí těchto dvou vyhraněných pohledů (Janiš 2010).

Janiš (2010) rozlišuje cíle například podle času, konkrétnosti, vztahů či obsahu.

Cíle by se měly zaměřovat na rozvoj osobnosti nejen po stránce věcně-obsahové, tedy rozvíjet u žáků znalosti a dovednosti, ale také po stránce osobnostně-rozvojové. Proto rozdělujeme cíle psychomotorické, afektivní a kognitivní (Skalková 2007). Učitel by měl směřovat k naplnění všech tří cílů již při tvorbě příprav, neměl by myslet jen na splnění cíle kognitivního (Kalhous, Obst 2009).

Cíle kognitivní

Dosažením cíle se rozvíjí poznávací oblast osobnosti žáků. Učitel by měl cíl předem jasně nastavit a vědět, čeho přesně mají žáci dosáhnout, co konkrétně se mají naučit. Musí si rozmyslet, zda stačí, aby žáci danou látku dokázali pouze reprodukovat, například naučením se vzorečku či definice, nebo musí umět látku sami interpretovat a umět například vzorec použít k řešení nějaké úlohy (Kalhous, Obst 2009). Cíl vede ke vzdělávání žáků (Mareš 2013).

Cíle afektivní

Mezi afektivní cíle, které by měly být ve výuce naplněny, patří například vyjádření pocitů a postojů žáků k danému problému a možnost polemiky, spolupráce, možnost sdělení vlastních zkušeností s danou problematikou, či vyjádření radosti z úspěšného vyřešení zadání. Učitel by měl umět k naplnění těchto cílů využít i náhodných momentů, které ve vyučování mohou vzniknout (Kalhous, Obst 2009). Afektivní cíle vedou k výchově žáků (Mareš 2013).

Cíle psychomotorické

Jedná se o cíle konkrétní, například, že žák dokáže napsat písmeno A, umí narýsovat trojúhelník, v cizích jazycích umí vyslovit správně slovo (Kalhous, Obst 2009). Cíle vedou k výcviku žáků (Mareš 2013).

PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části navazuji na teoretické poznatky z kapitol z předešlé části. Nejprve představím cíle práce a stanovím výzkumné otázky, poté popíši, kdy a kde se výzkum uskutečnil, jaké metody jsem použila a jak výzkum probíhal. Následně přejdu k jednotlivým výsledkům výzkumu a poté vyhodnotím stanovené cíle a výzkumné otázky.

4. Cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumné části předkládané práce je zjistit, jaké stresory působí na žáky prvního stupně základní školy. Stresory byly rozděleny do pěti kategorií a to na prostředí, učitele, výuku, spolužáky a učivo.

Dílčí cíle:

- Zjistit, jak často a kde nejčasněji se žáci se stresory setkávají.
- Zjistit, která forma výuky je pro žáky nejvíce stresující.
- Zjistit, jak se liší míra stresu a strachu z hlediska pohlaví žáků.
- Srovnat, jak se liší míra stresu a strachu v jednotlivých ročnících.

Dalším dílčím cílem je vytvořit standardizovaný dotazník a shodné otázky ke strukturovanému rozhovoru.

Byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

VO1: Kde se žáci setkávají se stresory nejvíce?

VO2: Jak často se žáci se stresory setkávají?

VO3: Která organizační forma výuky je pro žáky nejvíce stresující?

VO4: Liší se chlapci od dívek ve vnímání stresorů?

VO5: Liší se ve vnímání stresorů starší žáci od mladších?

VO6: Představuje distanční výuka pro žáky vyšší stresovou zátěž než výuka prezenční?

5. Metodika

Pro splnění cílů diplomové práce byl proveden kvantitativní výzkum. Byla použita metoda dotazníku, což je „*metodický nástroj výzkumu zjišťování informací o osobních znalostech, postojích k aktuální skutečnosti a hodnotových preferencích*“ Maňák, Švec a Švec (2005, in Skutil a kol., 2011, s. 80). Výhodou dotazníku je například jeho rychlost a praktičnost a anonymita respondentů, naopak nevýhodu můžeme shledat v tom, že se dotazovaný otázce může vyhnout a jeho odpovědi mohou být subjektivní (Skutil a kol., 2011). Další použitou metodou byl rozhovor, což je proces, během kterého vzniká interakce mezi tazatelem a respondenty. Výhodou rozhovoru je například to, že je možné sledovat verbální i neverbální reakce dotazovaných a také to, že eliminuje problémy, které by mohly vzniknout při psaní. Nevýhodou je časová náročnost a zapojení menšího počtu respondentů (tamtéž).

5.1 Popis použité metody

U žáků druhého ročníku byla použita metoda strukturovaného rozhovoru a u žáků třetího až pátého ročníku byl použit standardizovaný dotazník. Doba trvání rozhovoru byla u každého žáka jiná, většinou ale rozhovor trval 10 až 15 minut. Dotazník žáci vyplňovali přibližně 10 minut. Dotazník i rozhovor tvořily shodné otázky. Otázek bylo celkem 17, z toho tři byly otevřené a 14 uzavřených. Dvě otázky byly pouze pro třetí až pátý ročník, jelikož jsem během předvýzkumu zjistila, že pro žáky druhého ročníku nejsou vhodné. Jak již bylo řečeno, stresory byly rozděleny do pěti kategorií. K první kategorii *prostředí* se vztahovaly 4 otázky, do kategorie *učitel* spadaly 2 otázky, kategorie *výuka* se týkala 5 otázek, kategorii *spolužáci* se věnovaly 2 otázky a k poslední kategorii *učivo* patřily také 2 otázky. Zbývající dvě otázky byly pouze informační, tedy jakého je žák pohlaví a který ročník navštěvuje.

5.2 Vzorek respondentů

Respondenti byli žáci druhého, třetího, čtvrtého a pátého ročníku, tedy žáci ve věku 7 až 11 let. Ve druhém ročníku se výzkumu účastnilo 24 respondentů, ve třetím 16, ve čtvrtém 15 a v pátém 16 respondentů. Celkem tedy 71 žáků.

5.3 Průběh výzkumu

Výzkumné šetření se uskutečnilo na základní škole v obci Česká Ves, která se nachází nedaleko města Jeseník. Rozhovory s žáky druhého ročníku jsem realizovala od 15. do 26. 2. 2021. Několik málo rozhovorů jsem se žáky udělala během přestávek, ale kvůli časové náročnosti a únavě dětí, jsem se rozhodla ostatní rozhovory provést až odpoledne ve školní družině. Dotazníky žáci vyplňovali v termínu od 26. 4. do 17. 5. 2021. Nejprve jsem si myslela, že je žáci zvládnou vyplnit v elektronické podobě sami ve volném čase nebo s pomocí učitele během online výuky, ale vzhledem k jejich neaktivitě jsem byla nucena dotazníky vytisknout a rozdat je žákům během klasické prezenční výuky.

5.4 Proces analýzy dat

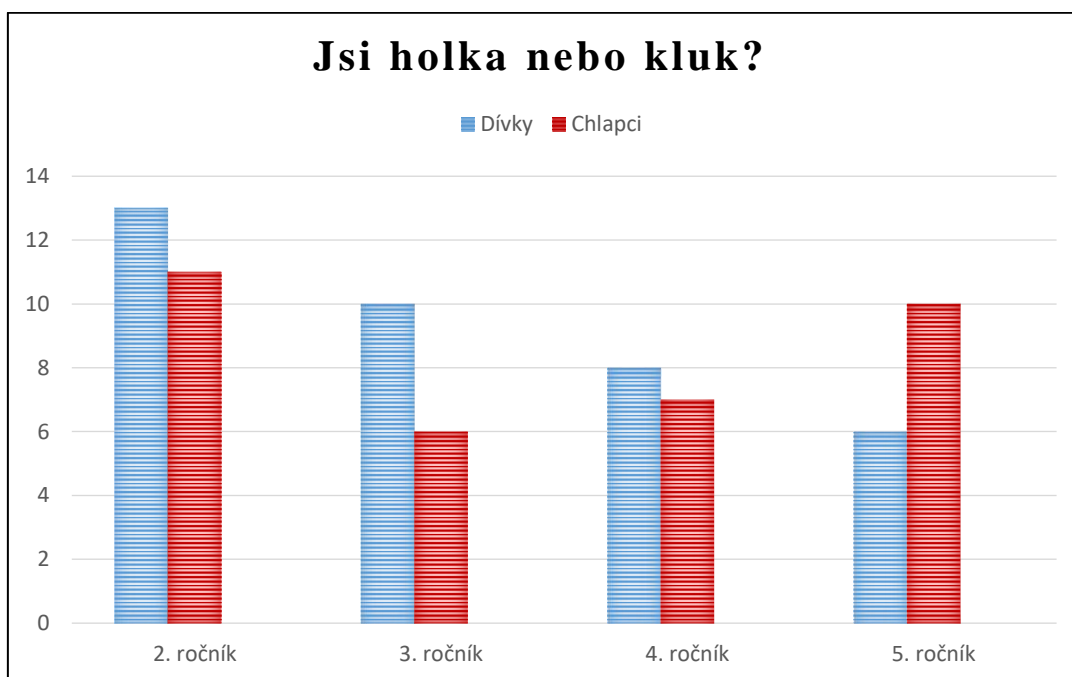
Jelikož jsem při rozhovorech s druhým ročníkem nepoužívala diktafon či jiné nahrávací zařízení a odpovědi respondentů jsem si zaznamenávala na papír, při analýze dat jsem s nimi již nemusela nijak pracovat a vše jsem již měla zaznamenáno v tabulkách. Co se týče metody dotazníku, vyplněné dotazníky jsem roztřídila podle ročníků a také jednotlivé ročníky roztřídila podle pohlaví žáků.

6. Výsledky

V následující části jednotlivě vyhodnotíme všechny položky dotazníku a rozhovoru a následně položky vyhodnotíme z hlediska dílčích cílů a výzkumných otázek.

Položka číslo 1:

Jsi holka nebo kluk?



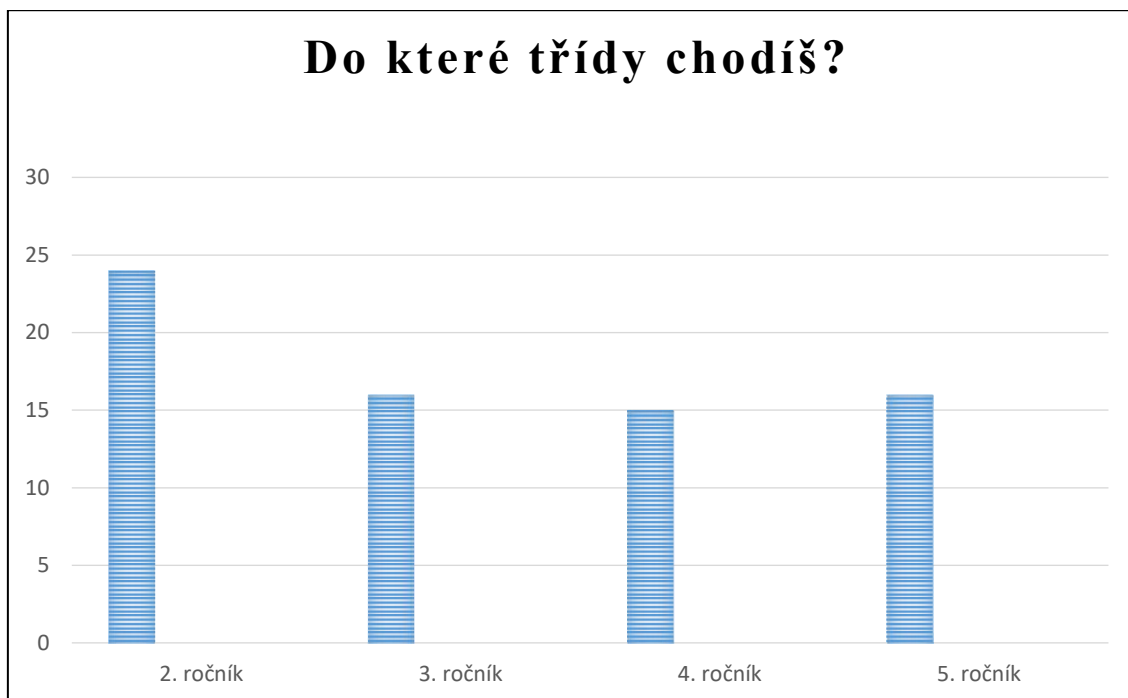
Obrázek 1: Pohlaví žáků, zdroj: vlastní zpracování

Z grafu můžeme vyčíst, že výzkumného šetření se celkem zúčastnilo 71 žáků, z toho 37 dívek (52 %) a 34 chlapců (48 %). Můžeme tedy říci, že zastoupení obou pohlaví bylo přibližně srovnatelné. Počty v jednotlivých třídách byly následující:

Ve druhém ročníku to bylo 24 žáků, 13 dívek a 11 chlapců, ve třetím ročníku bylo celkem 16 žáků, dívek bylo 10 a chlapců 6. Ve čtvrtém ročníku bylo žáků celkem 15, z toho 8 dívek a 7 chlapců. V pátém ročníku bylo 6 dívek a 10 chlapců, celkem tedy 16 žáků.

Položka č. 2.

Do které třídy chodíš?



Obrázek 2: Zastoupení jednotlivých ročníků, zdroj: vlastní zpracování

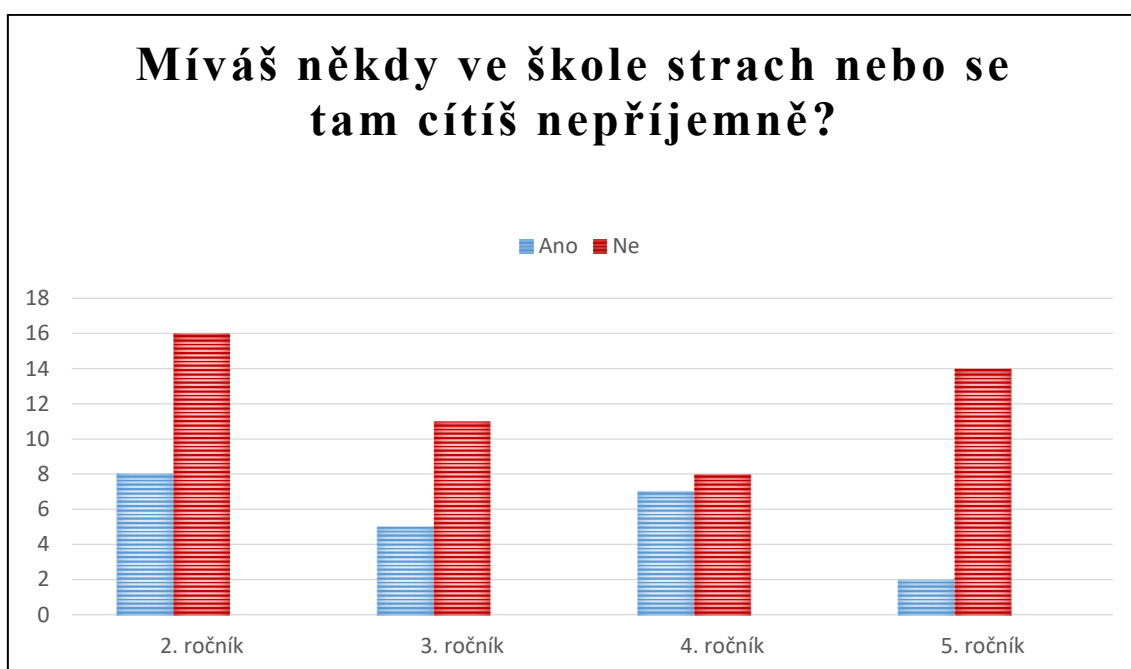
Otázkou bylo zjištěno, kolik žáků jednotlivých ročníků se výzkumu zúčastnilo. Ve druhém ročníku se zúčastnilo 24 žáků (34 %), ze třetího ročníku 16 žáků (23 %), ze čtvrtého ročníku 15 žáků (20 %) a z pátého 16 žáků (23 %).

1. Kategorie prostředí

Následující čtyři položky se zabývají stresory, které na žáky působí ve škole z hlediska prostředí. Zjišťují, kde na žáky působí nejvíce stresorů a jak je to často.

Položka č. 3

Míváš někdy ve škole strach nebo se tam cítíš nepříjemně?



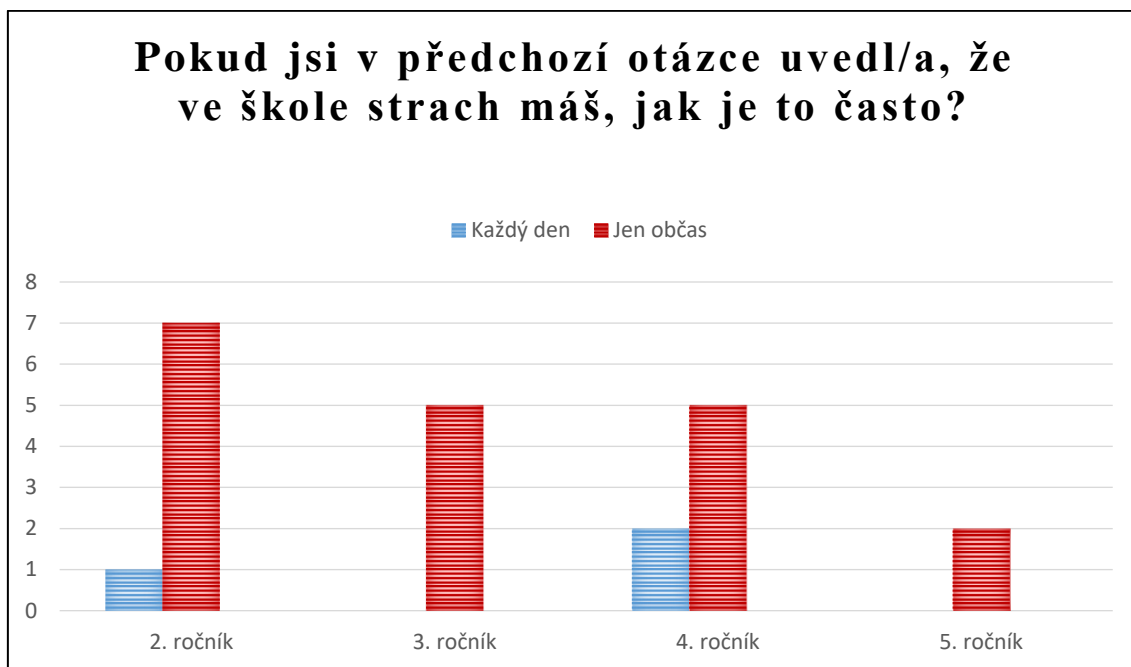
Obrázek 3: Strach ve škole, zdroj: vlastní zpracování

Na tuto otázku odpovědělo 22 žáků (31 %), že strach má a 49 žáků (69 %), že ve škole žádné nepříjemné pocity nepocítuje. Konkrétní odpovědi jednotlivých tříd jsou následující.

8 žáků (33 %) 2. ročníku uvedlo, že strach má, oproti tomu strach nepocítuje 16 žáků (67 %). Ve třetím ročníku strach pocítuje 5 žáků (31 %) a nepocítuje jej 11 žáků (69 %). Odpověď „ano“ byla ve čtvrtém ročníku zastoupena 7 žáky (47 %) a odpověď „ne“ žáky 8 (53 %). V pátém ročníku mívají ve škole strach 2 žáci (13 %) a nemívá strach 14 žáků (87 %).

Položka č. 4

Pokud jsi v předchozí otázce uvedl/a, že ve škole strach máš, jak je to často?



Obrázek 4: Frekvence strachu ve škole, zdroj: vlastní zpracování

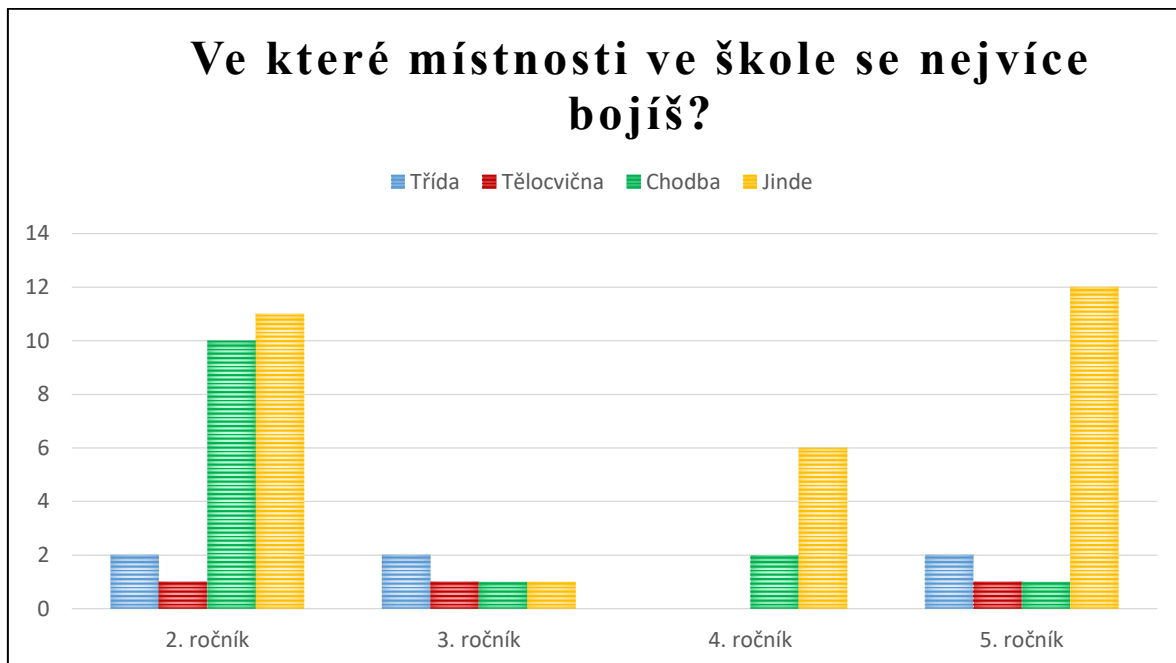
Na tuto otázku odpovídali jen ti žáci, kteří v předchozí otázce zvolili možnost „ano“, tedy, že ve škole pociťují strach, nebo se v ní cítí nepříjemně.

Ve třetím a pátém ročníku bylo stoprocentní zastoupení odpovědi, že se žáci cítí nepříjemně jen občas, bohužel ve druhém a pátém ročníku se vyskytly i odpovědi, že žáci mívají ve škole strach každý den.

Ve druhém ročníku odpovídalo 8 žáků, z toho 1 žák (12 %) uvedl, že strach pociťuje každý den a 7 žáků (88 %), že se cítí nepříjemně jen občas. Ve třetí třídě odpovědělo všech 5 žáků, že pociťují strach jen občas. Ve čtvrtém ročníku odpovídalo 7 žáků, z toho 5 žáků (71 %), že se nepříjemné pocity vyskytují jen občas a 2 žáci (29 %), že se bojí každý den. V pátém ročníku oba žáci zvolili možnost „jen občas“.

Položka č. 5

Ve které místnosti ve škole se nejvíce bojíš?



Obrázek 5: Strach v jednotlivých místnostech, zdroj: vlastní zpracování

Odpovědi na tuto otázku pro mě byly velice překvapivé. Čekala jsem, že největší stresor bude pro žáky představovat třída.

Ve druhém ročníku byly nejčastějšími odpověďmi „chodba“ a „jinde“. Odpověď „třída“ se vyskytla pouze dvakrát (8 %), „tělocvična“ jednou (4 %). Jako nejvíce stresující zvolilo chodbu 10 žáků (42 %) a odpověď „jinde“ zvolilo 11 žáků (46 %), přičemž žáci k tomuto bodu uvedli 9krát *toaletu* a 2krát, že se *nebojí nikde*.

Ve třetím ročníku na tuto otázku odpovědělo z nějakého důvodu jen pět žáků. 2 z nich (40 %) uvedli „třída“, 1 žák (20 %) „tělocvična“, 1 žák (20 %) „chodbu“ a 1 žák (20 %) zvolil možnost „jinde“ a uvedl *šatnu*.

Ze čtvrtého ročníku opět z neznámého důvodu neodpověděli na tuto otázku všichni, ale pouze 8 žáků. 2 z nich (25 %) zvolilo možnost „chodba“ a 6 žáků (75 %) zvolilo možnost „jinde“ a uvedli *toaletu*.

V pátém ročníku zvolili 2 žáci (13 %) třídu, 1 žák (6 %) tělocvičnu, chodbu zvolil 1 žák (6 %) a možnost „jinde“ odpovědělo 12 žáků (75 %) z toho 11 žáků napsalo, že *nemají strach v žádné místnosti* a 1 žák uvedl opět *toaletu*.

Položka č. 6

Je něco, co bys ve škole změnil/a, aby ses v ní cítil/a lépe?

Tato otázka byla otevřená a týkala se pouze 3. až 5. ročníku. Původně byla i pro druhý ročník, ale žáci během rozhovoru v rámci předvýzkumu odpovídali věci, které zrovna v tu chvíli viděli před sebou, tudíž odpovědi byly neobjektivní a zcestné.

Co se týče třetího ročníku, odpovědi byly následující:

- *Aby byli spolužáci na sebe hodní a neprali se.*
- *Aby byli kluci ve třídě hodní.*
- *Aby holky a kluci dělali to, co paní učitelka řekla.*
- *Ve třídě nenosit roušky a respirátory, nosit je jen na chodbách.*
- *Záchody* (tato odpověď se vyskytla 4krát).
- *Nic* (tato odpověď se vyskytla 8krát.)

Odpovědi čtvrtého ročníku:

- *Více hodin TV.*
- *Aby se nenosily roušky.*
- *Aby děti po sobě splachovaly.*
- *Aby bylo více hodin čtení.*

Odpovědi pátého ročníku:

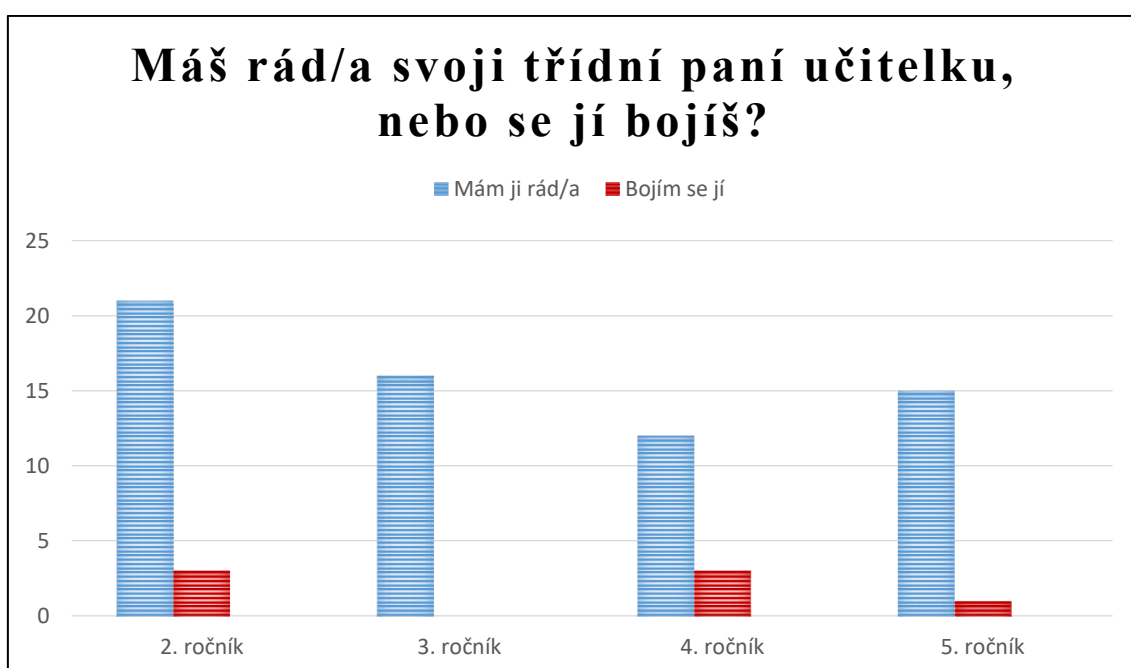
- *Školní areál.*
- *Jezdit častěji na koloběžkách.*
- *Změnila bych chování spolužáků.*
- *Chtěla bych mít místo šatny skříňky.*
- *Nic* (tato odpověď se vyskytla 4krát).

2. Kategorie učitel

Do této kategorie spadají následující dvě položky výzkumu, které zjišťují, jaký mají žáci ke své vyučující vztah.

Položka č. 7

Máš rád/a svoji třídní paní učitelku, nebo se jí bojíš?



Obrázek 6: Vztah k učiteli, zdroj: vlastní zpracování

Z grafu je patrné, že ve všech ročnících razantně převládá možnost, že žáci mají se svou paní učitelkou dobrý vztah a nebojí se jí. Z tohoto pohledu vše nasvědčuje tomu, že ve třídách panuje dobré klima.

Ve druhém ročníku zvolilo možnost, že se paní učitelky bojí 3 žáci (12 %) a rádo ji má 21 žáků (88 %). Ve třetím ročníku zvolilo pozitivní možnost 100 % žáků. Ve čtvrtém ročníku byla možnost „mám ji rád/a“ zastoupena 12 žáky (80 %) a možnost „bojím se jí“ 3 žáky (20 %). Co se týče žáků pátého ročníku, 15 z nich (94 %) uvedlo, že ji má rádo a 1 žák (6 %) zvolil možnost, že se jí bojí.

Položka č. 8

Pokud jsi uvedl/a, že se jí bojíš, napiš, čeho konkrétně. (Například tónu hlasu, křiku, nadržuje nějakému spolužákovi, je nespravedlivá, ponižuje někoho, atd.)

Jak již z položky vyplývá, na tuto otázku měli odpovídat pouze ti žáci, kteří odpověděli, že z učitelky mají strach. Nejčastěji se vyskytla odpověď, že se žák bojí křiku, nebo že je vyučující přísná.

Ve druhém ročníku měli odpovědět 3 žáci. Jeden žák uvedl, že se bojí *křiku* a zbylí dva žáci neodpověděli. Nevíme, zda otázku přehlédli, zda nedokázali formulovat čeho konkrétně a proč se vyučující bojí, nebo zda měli i přes anonymitu na tuto otázku strach odpovědět.

Ve třetím ročníku neodpovídal žádný z žáků, neboť v předchozí položce nikdo neodpověděl, že by se své třídní učitelky bál.

Ve čtvrtém ročníku na otázku odpovídali dva žáci, přičemž se dvakrát objevila odpověď, že je *přísná* a jednou, že se bojí jejího *křiku*.

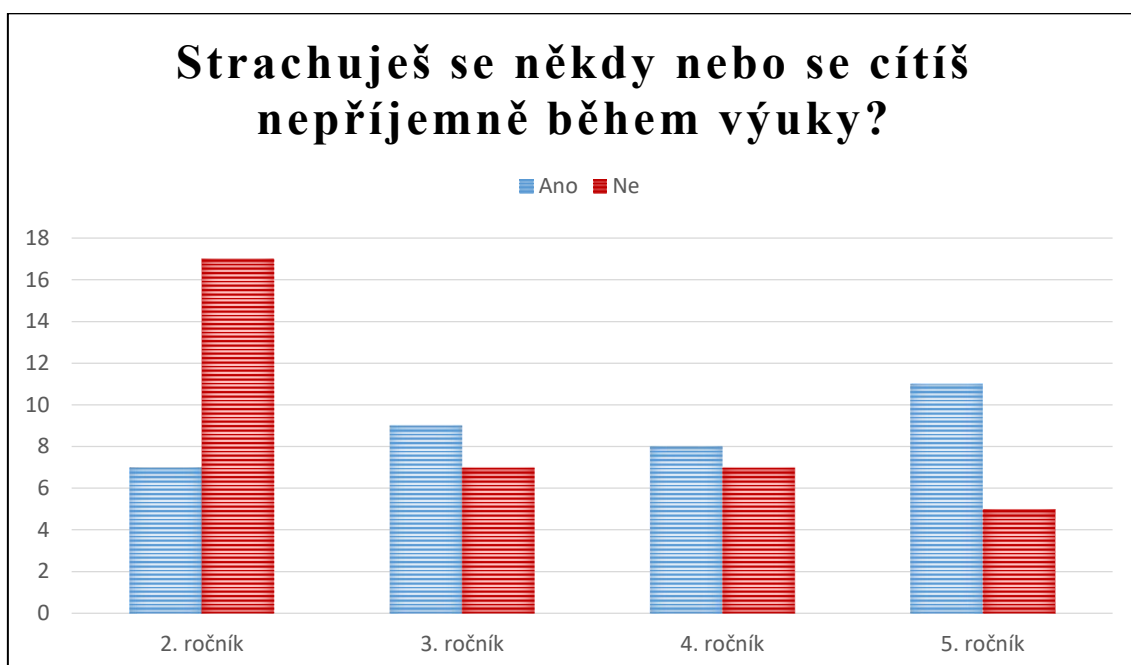
V pátém ročníku odpovídal jeden žák a opět uvedl, že se u vyučující nejvíce bojí jejího *křiku*.

3. Kategorie výuka

Následujících pět položek se vztahuje k výuce, konkrétně k pocíťování strachu během ní a k zjišťování stresujících činností. Dále v této kategorii byla zkoumána míra strachu během prezenční a distanční výuky a následně byly tyto typy výuky z hlediska míry strachu porovnávány.

Položka č. 9

Strachuješ se někdy nebo se cítíš nepříjemně během výuky?



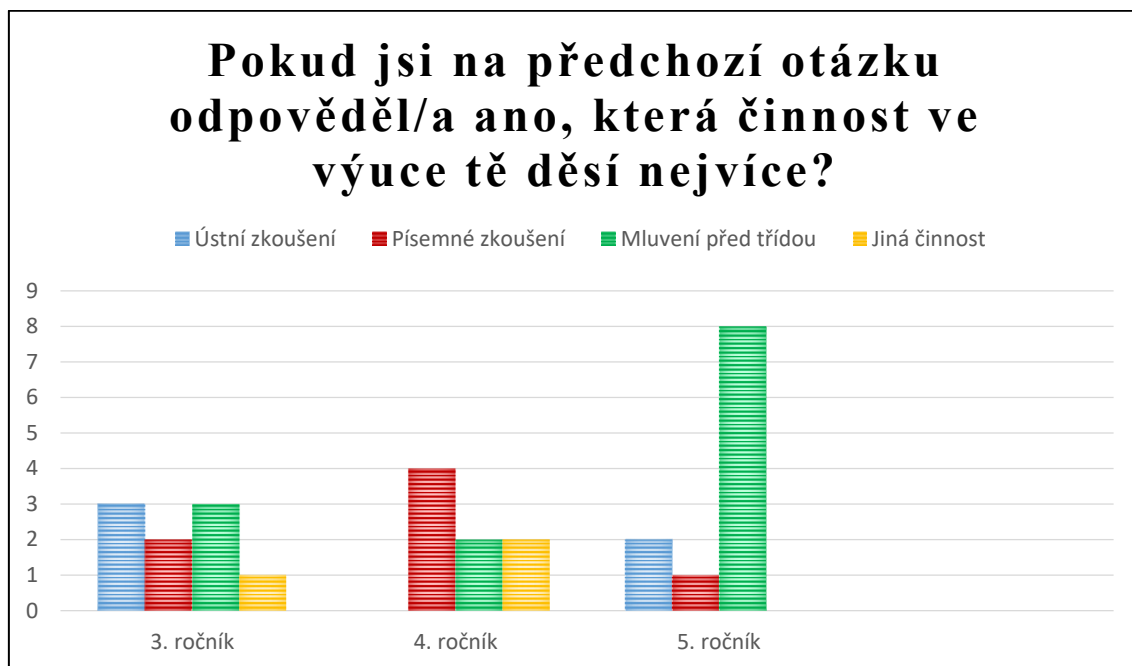
Obrázek 7: Strach z prezenční výuky, zdroj: vlastní zpracování

Z grafu můžeme vyčíst, že největší rozdíly v četnostech můžeme sledovat ve druhém a pátém ročníku. Ve třetím a čtvrtém ročníku jsou poměry skoro srovnatelné.

Konkrétně tedy ve druhém ročníku uvedlo, že pocíťuje strach z výuky 7 žáků (29 %) a strach nepocíťuje 17 žáků (71 %). Ve druhém ročníku se ve výuce cítí nepříjemně 9 žáků (56 %) a necítí se nepříjemně 7 žáků (44 %). Možnost „ano“ ve čtvrtém ročníku zvolilo 8 žáků (53 %) a možnost „ne“ 7 žáků (47 %). V pátého ročníku odpověď „ano“ zvolilo 11 žáků (69 %) a odpověď „ne“ 5 žáků (31 %).

Položka č. 10

Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl/a ano, která činnost ve výuce tě děsí nejvíce?



Obrázek 8: Činnosti, zdroj: vlastní zpracování

U druhého ročníku jsem během rozhovorů otázku vynechala, jelikož žáci nejsou těmito způsoby zkoušení. Na tuto otázku tedy odpovídali pouze žáci třetího až pátého ročníku a pouze ti z nich, kteří na položku předchozí odpověděli, že během výuky nepříjemné pocity zažívají.

Ve třetím ročníku to bylo tedy 9 žáků, 3 z nich (33 %) uvedli jako nejvíce stresující činnost ústní zkoušení, 2 žáci (22 %) uvedli písemné zkoušení, pro 3 žáky (33 %) představuje nejvyšší zátěž, když musí mluvit před celou třídou sami nahlas, a to i přes to, že za to nejsou hodnoceni známkou. 1 žák (12 %) zvolil možnost „jiná činnost“ a napsal, že jsou pro něj nejhorší *diktáty*, tudíž bychom mohli jeho odpověď začlenit mezi písemné zkoušení.

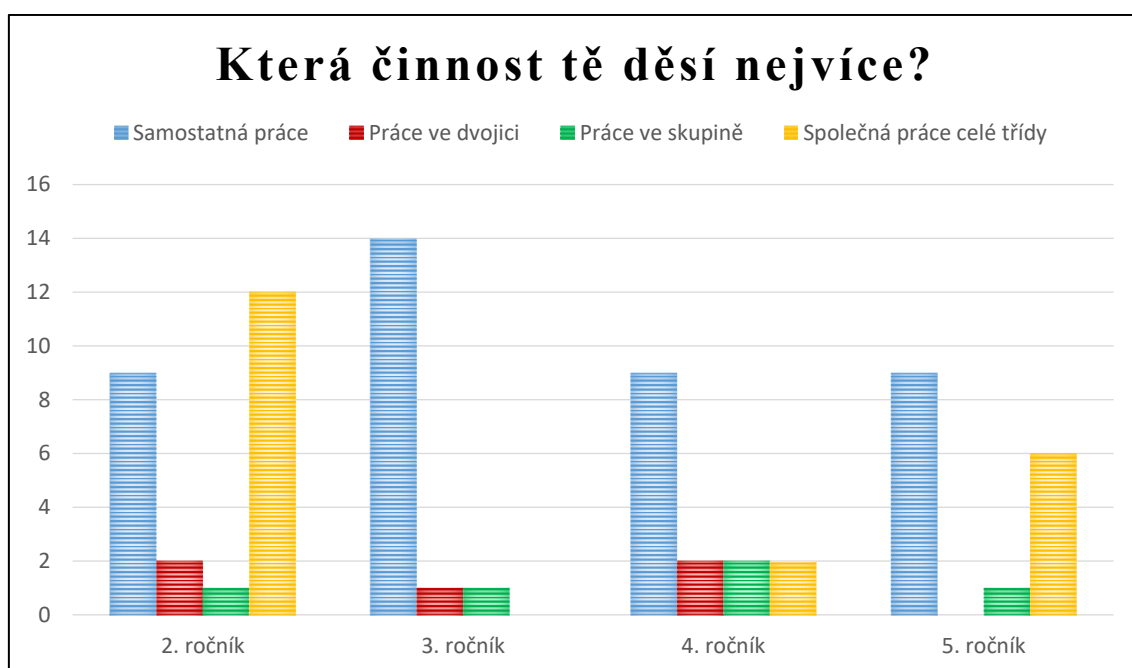
Ze čtvrtého ročníku odpovídalo 8 žáků. Ústní zkoušení neuvedl žádný z nich, písemné zkoušení uvedli 4 (50 %), možnost „mluvení před třídou“ uvedli 2 žáci (25 %) a poslední

možnost „jiná činnost“ zvolili také 2 žáci (25 %) a napsali *recitaci* a *domácí úkoly*, ty se ale nevztahují k výuce.

V pátém ročníku odpovídalo 10 žáků. 2 žáci (20 %) uvedli jako nejvíce stresující činnost ústní zkoušení, 1 žák (10 %) zvolil písemné zkoušení a pro 8 žáků (80 %) je největším stresorem, když musí mluvit sami před celou třídou. Možnost „jiná činnost“ ne zvolil žádný žák.

Položka č. 11

Která činnost tě děsí nejvíce?



Obrázek 9: Formy výuky, zdroj: vlastní zpracování

Výsledky této otázky jsou velice různorodé. Nejvíce zajímavý je rozdíl mezi druhým a třetím ročníkem, co se týče odpovědi „práce celé třídy“, zatímco ve třetím ročníku tuto možnost ne zvolil nikdo, ve druhém to byla rovná polovina žáků.

Ve druhém ročníku uvedlo jako nejvíce stresující činnost samostatnou práci 9 žáků (38 %), práci ve dvojicích uvedli 2 žáci (8 %), práci ve skupině 1 žák (4 %) a společnou práci celé třídy nejvíce, tedy 12 žáků (50 %).

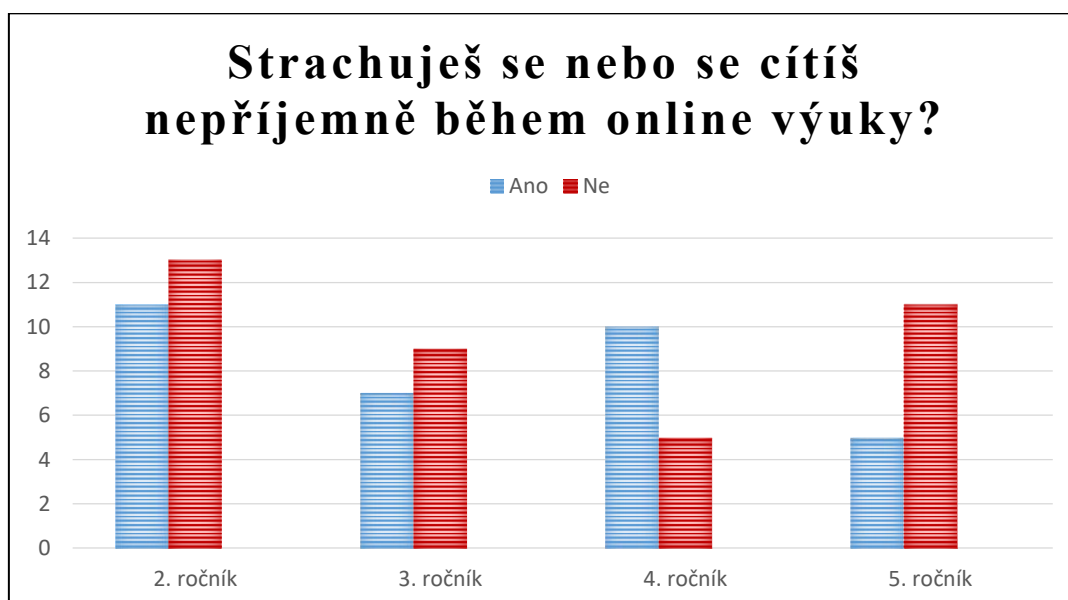
Ve třetím ročníku značně převládá odpověď „samostatná práce“, kterou zvolilo 14 žáků (88 %), shodné výsledky mají odpovědi „práce ve dvojicích“ a „práce ve skupině“, kdy tyto možnosti zvolil vždy 1 žák (6 %). Společnou práci celé třídy nezvolil ve třetím ročníku nikdo.

Odpovědi čtvrtého ročníku byly následující: 9 žáků (61 %) zvolilo možnost „samostatná práce“, zbylé tři možnosti zvolili pokaždé 2 žáci (13 %).

V pátém ročníku se ani jednou neobjevila odpověď „práce ve dvojici“. Více než polovina žáků, konkrétně 9 z nich (56 %), zvolilo možnost „samostatná práce“, 1 žák (6 %) zvolil práci ve skupině a 6 žáků (38 %) zvolilo odpověď „společná práce celé třídy“.

Položka č. 12

Strachuješ se nebo se cítíš nepříjemně během online výuky?



Obrázek 10: Strach z distanční výuky, zdroj: vlastní zpracování

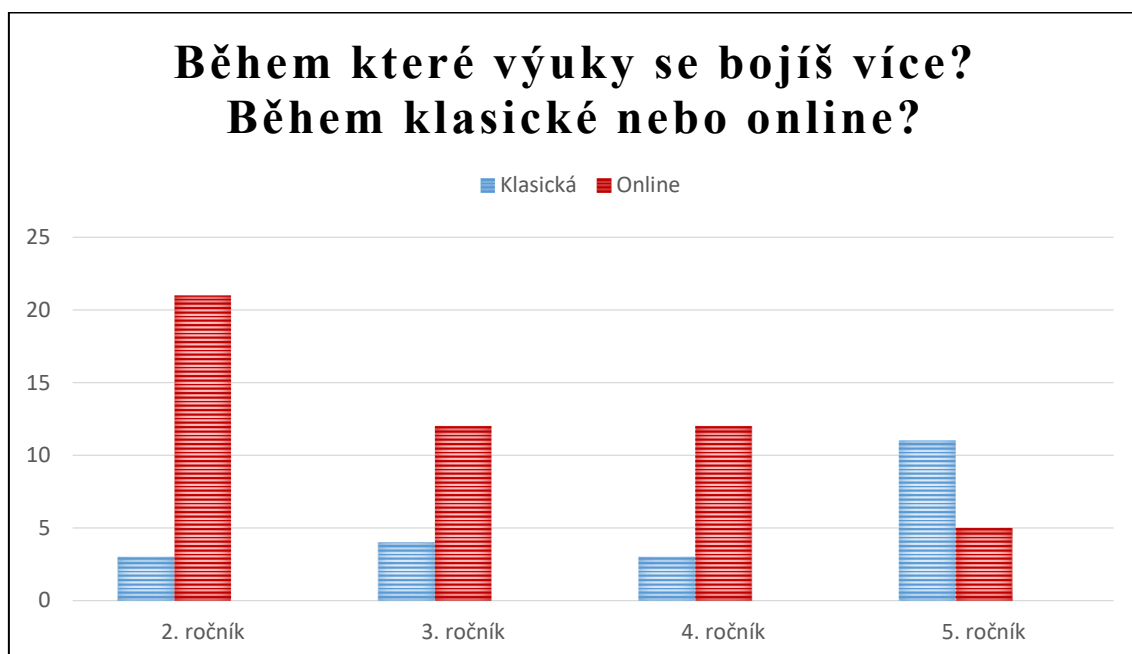
Vzhledem k pandemické situaci vyvstala otázka, jak žáci vnímají distanční výuku a jakou pro ně představuje stresovou zátěž.

Je zajímavé, že ve druhém a třetím ročníku jsou výsledky srovnatelné a žádná z odpovědí nepřevládá. Oproti tomu ve vyšších ročnících se výsledky výrazně liší. Zatímco ve čtvrtém ročníku převládá odpověď, že žáci z distanční výuky strach mají, v pátém ročníku je to přesně naopak.

Konkrétní výsledky jsou tedy následující: Ve druhém ročníku zvolilo možnost „ano“ 11 žáků (46 %) a možnost „ne“ 13 žáků (54 %). Ve třetím ročníku se online výuky obává 7 žáků (44 %) a neobává 9 žáků (56 %). Možnost „ano“ ve čtvrtém ročníku zvolilo 10 žáků (67 %), zatímco možnost „ne“ 5 žáků (33 %). Z nejstarších respondentů zvolilo možnost, že se během online výuky cítí nepříjemně 5 žáků (31 %) a že nepříjemné pocity nemívají, uvedlo 11 žáků (69 %).

Položka č. 13

Během které výuky se bojíš více? Během klasické nebo online?



Obrázek 11: Porovnání prezenční a distanční výuky, zdroj: vlastní zpracování

Z grafu lze jasně vyčíst, že distanční výuka představuje mnohem větší stres, než výuka prezenční pro žáky druhého až čtvrtého ročníku. U žáků pátého ročníku převládá strach z prezenční výuky.

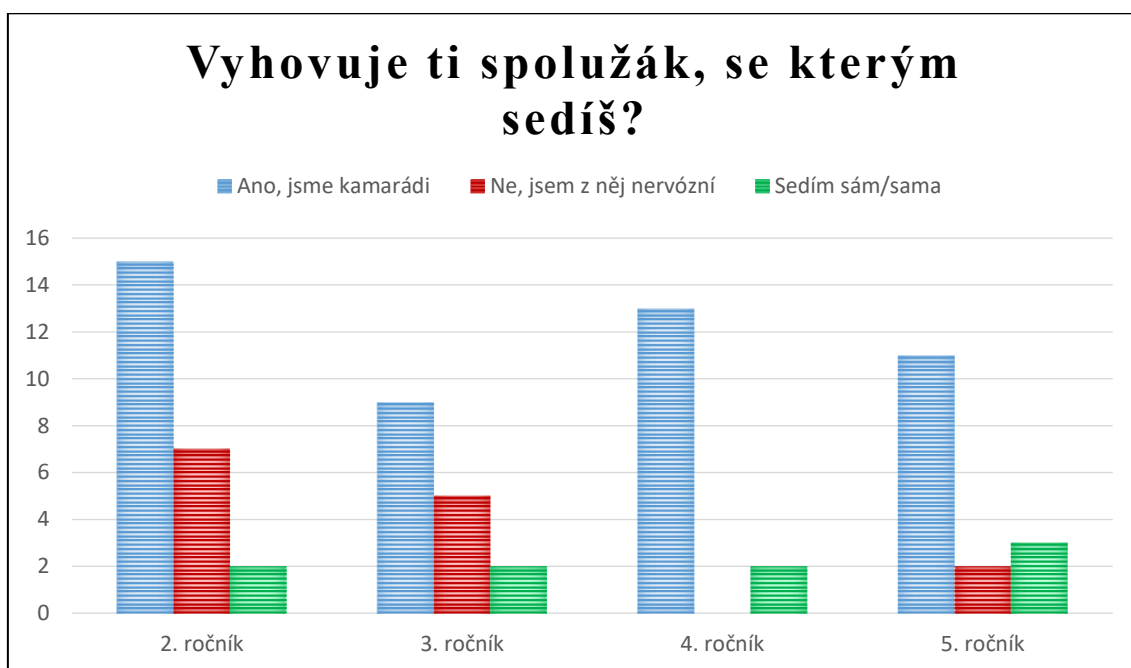
Ve druhém ročníku má z distanční výuky větší strach 21 žáků (88 %), oproti tomu z prezenční výuky mají větší strach 3 žáci (12 %). Ve třetí třídě uvedli prezenční výuku pouze 4 žáci (25 %) a distanční výuku 12 žáků (75 %). Ve čtvrté třídě zvolili možnost „klasická výuka“ 3 žáci (20 %) a možnost „online výuka“ 12 žáků (80 %). Jak již bylo řečeno, v pátém ročníku se výsledky od ostatních ročníků liší, možnost „klasická výuka“ zde uvedlo 11 žáků (69 %) a možnost „online výuka“ 5 žáků (31 %).

4. Kategorie spolužáci

Následující kategorie se věnuje stresorům, které představují spolužáci. Této kategorie se týkají následující dvě položky.

Položka č. 14

Vyhovuje ti spolužák, se kterým sedíš?



Obrázek 12: Vztah se spolužákem v lavici, zdroj: vlastní zpracování

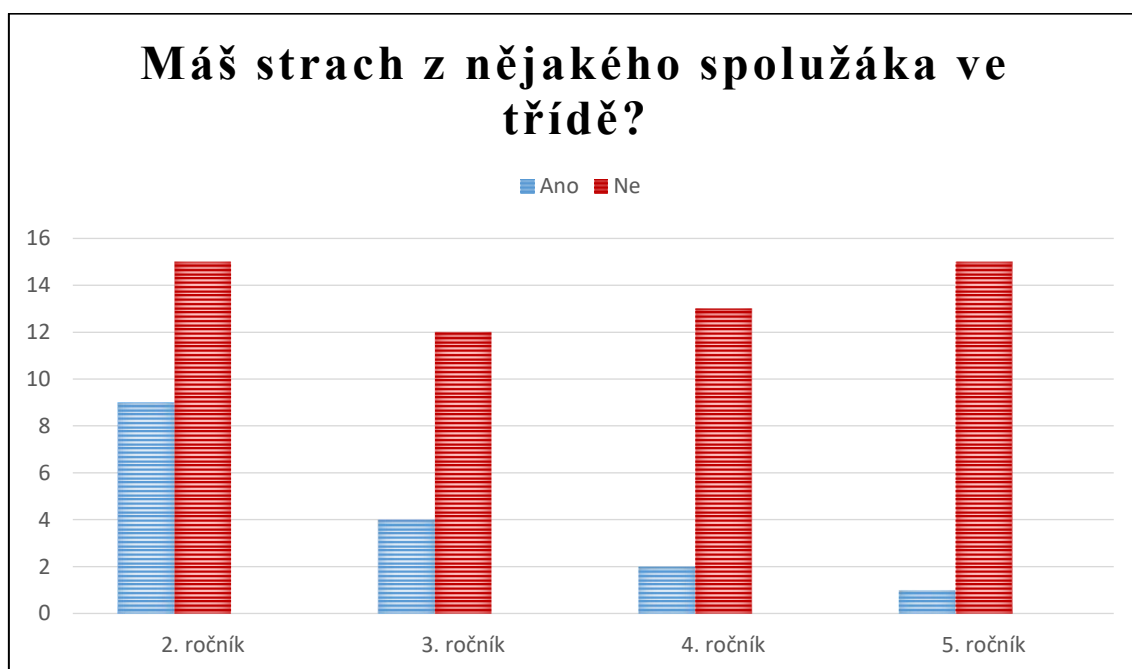
U této položky bylo zkoumáno, jaký mají žáci vztah ke spolužákovi, se kterým sedí v lavici. Ve všech ročnících dominovala odpověď, že jim spolužák vyhovuje a že jsou kamarádi.

Ve druhém ročníku uvedlo možnost, že jsou kamarádi 15 žáků (62 %), že jsou z něj nervózní, uvedlo 7 žáků (29 %) a možnost, že sedí sami, zvolili 2 žáci (9 %). Ve třetím ročníku je se svým spolužákem v lavici spokojeno 9 žáků (56 %), není spokojeno 5 žáků (31 %) a sami sedí 2 žáci (13 %). Ve čtvrtém ročníku spolužák vyhovuje 13 žákům (87 %), možnost, že mu nevyhovuje, nevedl žádný žák a že sedí sami, uvedli 2 žáci

(13 %). V pátém ročníku zvolilo možnost „ano“ 11 žáků (69 %), možnost „ne“ 2 žáci (13 %) a možnost „sedím sám/sama“ 3 žáci (18 %).

Položka č. 15

Máš strach z nějakého spolužáka ve třídě?



Obrázek 13: Strach z nějakého spolužáka, zdroj: vlastní zpracování

Z grafu jasně vyplývá, že ve všech ročnících naštěstí jednoznačně převládá možnost, že žáci nemají ze žádného spolužáka strach. Nejnegativnější výsledek je vidět ve druhé třídě, naopak nejpozitivnější výsledek je patrný posledního ročníku výzkumu.

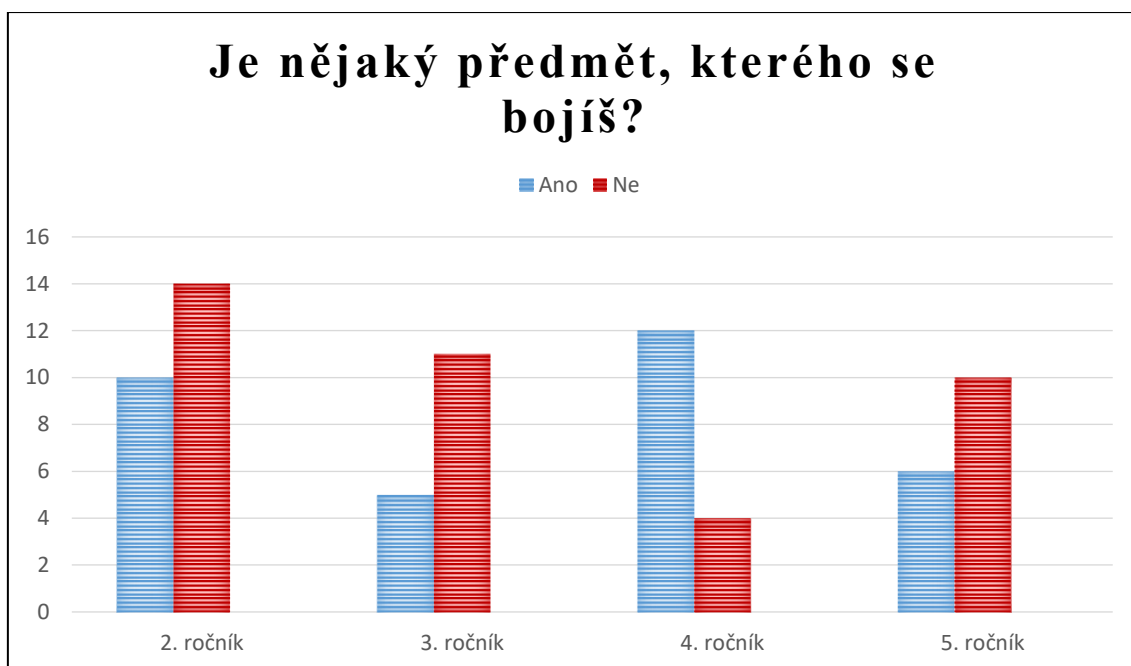
Ve druhém ročníku má z někoho strach 9 žáků (38 %) a nemá strach 15 žáků (62 %). Ve třetím ročníku zvolilo možnost, že mají z někoho strach 4 žáci (25 %) a že nemá strach 12 žáků (75 %). Ve čtvrtém ročníku zvolili možnost „ano“ 2 žáci (13 %) a možnost „ne“ zvolilo 13 žáků (87 %). V pátém ročníku má z nějakého spolužáka strach jen 1 žák (6 %) a nemá z nikoho strach 15 žáků (94 %).

5. Kategorie učivo

Poslední dvě otázky, spadající do 5. kategorie, jsou zaměřeny na vyučovací předměty.

Položka č. 16

Je nějaký předmět, kterého se bojíš?



Obrázek 14: Vyučovací předmět, zdroj: vlastní zpracování

Výsledky této položky jsou značně různorodé.

Ve druhém ročníku má z nějakého předmětu strach 10 žáků (42 %) a nemá strach 14 žáků (58 %). Ve třetím ročníku se nějakého předmětu ve škole bojí 5 žáků (31 %) a nebojí 11 žáků (69 %). Ve čtvrtém ročníku zvolilo možnost, že se bojí 11 žáků (73 %) a možnost, že se nebojí 4 žáci (27 %). V pátém ročníku odpovědělo „ano“ 6 žáků (38 %) a „ne“ 10 žáků (62 %).

Položka č. 17

Jestli jsi na předchozí otázku odpověděl/a, že ano, tak který předmět to je?

Tato otázka opět navazuje na otázku předchozí. Odpovídali ti žáci, kteří v předchozí otázce napsali, že z nějakého předmětu strach mají.

Ve druhém ročníku odpovídalo 10 žáků:

- *Prvouka* (tato odpověď se vyskytla 5krát).
- *Matematika* (tato odpověď se vyskytla 4krát).
- *Výtvarná výchova* (tato odpověď se vyskytla jednou).

Ve třetím ročníku odpovídalo 5 žáků:

- *Prvouka* (tato odpověď se vyskytla 2krát).
- *Matematika* (tato odpověď se vyskytla jednou).
- *Výtvarná výchova* (tato odpověď se vyskytla jednou).
- *Čeština* (tato odpověď se vyskytla jednou).

Ve čtvrtém ročníku odpovídalo 11 žáků:

- *Čeština* (tato odpověď se vyskytla 6krát).
- *Matematika* (tato odpověď se vyskytla 4krát).
- *Angličtina* (tato odpověď se vyskytla jednou).

V pátém ročníku odpovídalo 6 žáků:

- *Angličtina* (tato odpověď se vyskytla 3krát).
- *Vlastivěda* (tato odpověď se vyskytla jednou).
- *Přírodověda* (tato odpověď se vyskytla jednou).
- *Matematika, čeština, vlastivěda* (tato odpověď se vyskytla jednou).

VO1: Kde se žáci setkávají se stresory nejvíce?

K zodpovězení této výzkumné otázky poslouží data získaná v položce č. 5.

Položka č. 5

Ve které místnosti ve škole se nejvíce bojíš?

Tabulka 1: Strach v jednotlivých místnostech

	2 ročník	3. ročník	4. ročník	5 ročník	Celkem
Ve třídě	2	2	0	2	6
V tělocvičně	1	1	0	1	3
Na chodbě	10	1	2	1	14
Jinde	11	1	6	12	30

Zdroj: Vlastní zpracování

Jak jsem již napsala přímo u položky č. 5, před provedením výzkumu jsme předpokládali, že nejčastější odpovědí bude třída, že třída bude pro žáky jednoznačně představovat největší stresor.

Z tabulky ovšem vyplývá, že nejčtenější odpovědí byla možnost „jinde“. Ve druhém ročníku k tomuto bodu žáci uvedli 9krát *toaletu* a 2krát, že se *nebojí nikde*. Ve třetím ročníku tuto možnost zvolil 1 žák a uvedl *šatnu*. Ze čtvrtého ročníku 6 žáků uvedlo *toaletu*. V pátém ročníku možnost vybralo 12 žáků, z toho 11 z nich napsalo, že *nemají strach v žádné místnosti* a 1 žák uvedl opět *toaletu*.

Nejčastěji tedy žáci odpovídali, že se nebojí *nikde* nebo na *toaletě*. Konkrétně v žádné místnosti uvedlo 13 žáků a toaletu uvedlo 16 žáků.

Odpovědí na výzkumnou otázku tedy je, že žáci se se stresory nejvíce setkávají na toaletě.

VO2: Jak často se žáci se stresory setkávají?

K zodpovězení této výzkumné otázky poslouží data získaná v položkách č 3 a 4.

Položka č. 4

Pokud jsi v předchozí otázce uvedl/a, že ve škole strach máš, jak je to často?

Tabulka 2: Frekvence strachu ve škole

	2 ročník	3. ročník	4. ročník	5 ročník	Celkem
Každý den	1	0	2	0	3
Jen občas	7	5	5	2	19

Zdroj: Vlastní zpracování

Z celkového počtu 71 respondentů pociťuje ve škole strach či nepříjemné pocity 22 z nich (31 %).

Ve druhém ročníku 1 žák (12 %) uvedl, že strach pociťuje každý den a 7 žáků (88 %), že se cítí nepříjemně jen občas. Ve třetí třídě odpovědělo všech 5 žáků, že pociťují strach jen občas. Ve čtvrtém ročníku 5 žáků (71 %) odpovědělo, že se nepříjemné pocity vyskytují jen občas a 2 žáci (29 %), že se bojí každý den. V pátém ročníku oba žáci zvolili možnost „jen občas“.

Celkově tedy mívají nepříjemné pocity každý den 3 žáci (14 %) a jen občas tyto pocity zažívá 19 žáků (86 %).

Na výzkumnou otázku tedy lze odpovědět, že žáci se s nepříjemnými pocity ve škole setkávají převážně jen občas.

VO3: Která organizační forma výuky je pro žáky nejvíce stresující?

K zodpovězení této výzkumné otázky poslouží data získaná v položce č. 11.

Položka č. 11

Která činnost tě děsí nejvíce?

Tabulka 3: Formy výuky

	2 ročník	3. ročník	4. ročník	5 ročník	Celkem
Samostatná práce	9	14	9	9	41
Práce ve dvojici	2	1	2	0	5
Práce ve skupině	1	1	2	1	5
Společná práce celé třídy	12	0	2	6	20

Zdroj: Vlastní zpracování

Pro druhý ročník je nejvíce stresující formou výuky společná práce celé třídy, uvedlo ji 50 % žáků. Ve třetím ročníku značně převládá odpověď „samostatná práce“, kterou zvolilo 88 % žáků. Pro žáky čtvrtého ročníku představuje největší zátěž také samostatná práce, uvedlo ji 61 % žáků. Samostatnou práci zvolilo také 56 % dotazovaných v pátém ročníku.

Celkově samostatnou práci uvedlo 41 žáků (58 %), druhou nejčastější odpovědí byla hromadná výuka, kterou zvolilo 20 žáků (28 %), práci ve skupině zvolilo 5 žáků (7 %) a práci ve dvojici zvolilo taktéž 5 žáků (7 %).

Na výzkumnou otázku tedy lze odpovědět, že nejvíce stresující organizační formou výuky je pro žáky samostatná práce.

VO4: Liší se chlapci od dívek ve vnímání stresorů?

K zodpovězení této výzkumné otázky je třeba v každém ročníku porovnat odpovědi „ano“ u dívek a chlapců u položek č. 3, 9 a 12.

Položka č. 3

Míváš někdy ve škole strach nebo se tam cítíš nepříjemně?

Tabulka 4: Strach ve škole z hlediska pohlaví

	2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník		Celkem	
	¹ d.	² ch.	d.	ch.	d.	ch.	d.	ch.	d.	ch.
Ano	5	3	4	1	5	2	1	1	15	7
Ne	8	8	6	5	3	5	5	9	22	27

Zdroj: Vlastní zpracování

Ve druhém ročníku možnost „ano“ zvolilo 38 % dívek. U chlapců to bylo 27 %. Co se týče třetího ročníku, odpovědělo „ano“ 40 % dívek, chlapců pak 17 %. Ve čtvrtém ročníku možnost „ano“ vybralo 62 % dívek a 29 % chlapců. V posledním ročníku odpovědělo, že se ve škole bojí 20 % dívek a 10 % chlapců.

Celkově možnost „ano“ zvolilo z 37 dívek 15, tedy 40 %. Z 34 chlapců tuto možnost vybralo pouhých 7, tedy 18 %.

Ve všech ročnících má tedy ve škole strach nebo nepříjemné pocity větší procento dívek než chlapců.

¹ Dívky

² Chlapci

Položka č. 9

Strachuješ se někdy nebo se cítíš nepříjemně během výuky?

Tabulka 5: Porovnání strachu dívek a chlapců z prezenční výuky

	2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník		Celkem	
	d.	ch.	d.	ch.	d.	ch.	d.	ch.	d.	ch.
Ano	6	1	7	2	5	2	4	7	22	12
Ne	7	10	3	4	3	5	2	3	15	22

Zdroj: Vlastní zpracování

Ve druhém ročníku odpovědělo, že mívá ve výuce nepříjemné pocity 46 % dívek a 9 % chlapců. Ve třetím ročníku možnost „ano“ zvolilo 70 % dívek a 33 % chlapců. Ve čtvrtém ročníku se ve výuce bojí 62 % dívek a 28 % chlapců. Z žáků pátého ročníku odpovědělo „ano“ 66 % dívek a 70 % chlapců. Ve všech ročnících kromě pátého prokazují mnohem větší strach z výuky dívky.

Celkově možnost, že mají ve škole strach, zvolilo 59 % dívek a 35 % chlapců.

Položka č. 12

Strachuješ se někdy nebo se cítíš nepříjemně během online výuky?

Tabulka 6: Porovnání strachu dívek a chlapců z distanční výuky

	2. ročník		3. ročník		4. ročník		5. ročník		Celkem	
	d.	ch.	d.	ch.	d.	ch.	d.	ch.	d.	ch.
Ano	9	2	5	2	7	3	2	3	23	10
Ne	4	9	5	4	1	4	4	7	14	24

Zdroj: Vlastní zpracování

Z online výuky má strach ve druhém ročníku 69 % dívek a 18 % chlapců. Ve třetím ročníku 50 % dívek a 33 % chlapců. Ve čtvrtém ročníku nepříjemné pocity mívá 88 % dívek a 43 % chlapců. V pátém ročníku je to 33 % dívek a 30 % chlapců. Ve všech ročnících má z distanční výuky strach více dívek než chlapců.

Celkově ze všech ročníků zvolilo možnost „ano“ 62 % dívek a 29 % chlapců.

Na výzkumnou otázku tedy lze odpovědět, že školní stresory působí více na dívky než na chlapce.

VO5: Liší se ve vnímání stresorů starší žáci od mladších?

K zodpovězení této výzkumné otázky poslouží data získaná v položkách č. 3, 9 a 12.

Položka č. 3

Míváš někdy ve škole strach nebo se tam cítíš nepříjemně?

Tabulka 7: Strach ve škole z hlediska jednotlivých ročníků

	2 ročník	3. ročník	4. ročník	5 ročník
Ano	8	5	7	2
Ne	16	11	8	14

Zdroj: Vlastní zpracování

Ve druhém ročníku uvedlo, že má ve škole strach 33 % žáků, ve třetím ročníku 31 %. Ve čtvrtém ročníku tuto možnost zvolilo 47 % žáků a v pátém ročníku 13 % žáků.

Položka č. 9

Strachuješ se někdy nebo se cítíš nepříjemně během výuky?

Tabulka 8: Strach z prezenční výuky z hlediska jednotlivých ročníků

	2 ročník	3. ročník	4. ročník	5 ročník
Ano	7	9	8	11
Ne	17	7	7	5

Zdroj: Vlastní zpracování

Ve druhém ročníku uvedlo, že má během prezenční výuky strach 29 % žáků, ve třetím ročníku 56 % žáků, ze čtvrtého ročníku uvedlo tuto možnost 53 % žáků a z pátého 69 % žáků.

Položka č. 12

Strachuješ se někdy nebo se cítíš nepříjemně během online výuky?

Tabulka 9: Strach z distanční výuky z hlediska jednotlivých ročníků

	2 ročník	3. ročník	4. ročník	5 ročník
Ano	11	7	10	5
Ne	13	9	5	11

Zdroj: Vlastní zpracování

Ve druhém ročníku možnost „ano“ uvedlo 46 % žáků, ve třetím ročníku 44 % žáků, ve čtvrtém 66 % žáků a v pátém 31 % žáků.

Předpoklad byl, že budou výrazné rozdíly mezi dvěma mladšími ročníky a dvěma staršími ročníky nebo alespoň mezi druhou a pátou třídou, ale z tabulek vyplývá, že rozdíly nejsou jasné. **Na tuto výzkumnou otázku tedy nelze jednoznačně odpovědět.**

VO6: Představuje distanční výuka pro žáky vyšší stresovou zátěž než výuka prezenční?

K zodpovězení této výzkumné otázky poslouží data získaná v položkách č. 9, 12, a 13.

Položka č. 9

Strachuješ se někdy nebo se cítíš nepříjemně během výuky?

Tabulka 10: Strach z prezenční výuky

	2 ročník	3. ročník	4. ročník	5 ročník	Celkem
Ano	7	9	8	11	35
Ne	17	7	7	5	36

Zdroj: Vlastní zpracování

Z výuky má strach nebo během ní pociťuje nepříjemné pocity celkem 35 žáků (49 %), naopak žádné takové pocity nemívá 36 žáků (51 %).

Prezenční výuka tedy představuje stresor pro 49 % respondentů.

Položka č. 12

Strachuješ se někdy nebo se cítíš nepříjemně během online výuky?

Tabulka 11: Strach z distanční výuky

	2 ročník	3. ročník	4. ročník	5 ročník	Celkem
Ano	11	7	10	5	33
Ne	13	9	5	11	38

Zdroj: Vlastní zpracování

Z tabulky vyplývá, že z distanční výuky má strach nebo nepříjemné pocity 33 žáků (46 %). Žádné nepříjemné pocity nemá 38 žáků (54 %).

Distanční výuka tedy představuje stresor pro 46 % respondentů.

Položka č. 13

Během které výuky se bojíš více? Během klasické nebo online?

Tabulka 12: Porovnání prezenční a distanční výuky

	2 ročník	3. ročník	4. ročník	5 ročník	Celkem
Klasická	3	4	3	11	21
Online	21	12	12	5	50

Zdroj: Vlastní zpracování

Klasická výuka představuje větší stresor pro 21 žáků (30 %), online výuka pro 50 žáků (70 %).

Z tabulky vyplývá, že více se žáci stresují během distanční výuky.

Odpovědí na výzkumnou otázku tedy je, že distanční výuka představuje pro žáky vyšší stresovou zátěž než výuka prezenční.

7. Diskuze

Pro účely výzkumu byla použita kvantitativní metoda sběru dat. Data, která byla podkladem pro odpovědi na výzkumné otázky, byla získána na základě provedení dotazníkového šetření a strukturovaných rozhovorů. Snahou výzkumu bylo zjistit, jak se žáci druhého až pátého ročníku ve škole cítí a co je tíží a stresuje.

Jako možnou chybu zpětně vnímám to, že v rámci rozhovorů jsme mohli klást další doplňující otázky a získat tak konkrétnější, rozšířenější odpovědi s větší vypovídající hodnotou a ne se držet pouze strukturovaného rozhovoru. Tato metoda by ale ovšem byla časově náročnější. Vzhledem k časové náročnosti také nebyly provedeny rozhovory s prvním ročníkem.

Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že se se stresem potýká většina žáků prvního stupně, myslíme si, že je to způsobeno tím, že jsou na žáky kladeny vysoké nároky, jak ze strany rodičů a učitelů, tak i ze strany žáků samotných, kteří se bojí zklamání. Ve škole se žáci setkávají s mnoha zátěžovými situacemi, ty mohou být krátkodobé či dlouhodobé, aktuální nebo potenciální a mohou negativně působit na jejich psychický stav. Dají se hodnotit objektivně, ale mnohem důležitější je subjektivní pohled žáka (Čáp, Mareš 2007).

Místnost, ve které se žáci nejvíce bojí, je toaleta. Tuto místnost zvolilo nejvíce žáků, a to i přesto, že v dotazníku tato možnost nebyla uvedena jako samostatný bod. Žáci ji tak psali jako odpověď k možnosti „jiná místnost“. To jen potvrzuje skutečnost, že tato místnost pro ně představuje opravdu velký stresor. Domníváme se, že příčinou může být fakt, že na tomto místě žáci nejsou hlídáni učitelem a mohou si tak připadat ohroženi.

Bylo zjištěno, že 90 % žáků má rádo svoji třídní paní učitelku. Je to tím, že žáci prvního stupně tráví se svou třídní učitelkou skoro veškerý čas. Učitelka je má většinou na všechny předměty, takže se mezi sebou dobře znají a může vzniknout dobrý vztah. K podobnému výsledku došla ve svém výzkumu (Růžová 2014), která provedla výzkum na třech základních školách na Ostravsku, a zjistila, že svou učitelku má rádo 95 % dotazovaných žáků.

Jako nejvíce stresující organizační forma výuky byla zjištěna samostatná práce, domníváme se, že to může být způsobeno tím, že žáci si během práce nejsou jistí, zda

pracují správně a dostatečným tempem a chybí jim okamžitá zpětná vazba. Dalším důvodem může být i to, že během práce se musí spoléhat jen sami na sebe.

Z výzkumu vyplynulo, že dívky se ve škole stresují více než chlapci. Ke stejnému výsledku vedly i výzkumy, které ve svých pracích provedly například (Lucie Brůžková 2014), která výzkum provedla na dvou brněnských základních školách a uvedla, že dívky pociťují více symptomů stresu než chlapci nebo (Olga Šlehoferová 2018), jejíž výzkum se uskutečnil na vesnické škole poblíž Plzně a uvedla, že do stresových situací se dostávají více dívky než chlapci. Odpověď na otázku, proč tomu tak je můžeme hledat v evoluci. Stresující podněty dříve mohly představovat ohrožení života. U mužů vznikla reakce na tyto podněty taková, že buď zaútočili, nebo utekli, kdežto u ženy se vyvinula reakce vhodná k tomu, aby byla schopna ochránit své potomky (Schwemleinová 2014).

Získat odpověď na otázku, jak se liší míra stresu mezi mladšími a staršími ročníky se nám nepodařilo. Výsledky byly nejednoznačné. Může to být způsobeno tím, že každý žák ve třídě vnímá stres jinak, což je způsobeno výchovou a jeho osobností, proto nejsou odpovědi žáků jedné třídy jednoznačné.

Pro 70 % žáků představuje distanční výuka větší stresovou zátěž než výuka prezenční, což může být způsobeno tím, že žáci se dosud s takovou situací nesetkali. Stresující pro ně může být samotné připojení na hodinu, protože ne každý má doma vhodné technické vybavení a připojení a ne každý žák či rodič umí s elektronikou zacházet. Další úskalí sledujeme v tom, že ani učitelé nejsou na tyto podmínky zvyklí a toto období pro ně bylo též náročné a výuka nemusela vždy vypadat tak, jak si představovali. Žákům také samozřejmě chyběl sociální kontakt a nedokázali udržet pozornost tolik jako během klasického vyučování.

ZÁVĚR

Hlavním cílem teoretické části bylo charakterizovat základní pojmy, kterými byly stresor, výuka a žák prvního stupně. Dílčími cíli bylo klasifikovat stresory, popsat, jakými způsoby prevence se dá stres ve škole snížit, charakterizovat vývojovou etapu mladšího školního věku a popsat základní pojmy výukového procesu.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké stresory působí na žáky prvního stupně základní školy, konkrétně druhého až pátého ročníku, ve výuce.

Bylo zjištěno, že 49 % žáků pociťuje během výuky strach nebo nepříjemné pocity. Co se týče výuky, bylo dále zjištěno, že výuka distanční představuje pro žáky vyšší stresovou zátěž než výuka prezenční, a to konkrétně pro 70 % dotazovaných žáků. Jako nejvíce stresující místnost ve škole byla zjištěna toaleta. Dalším dílčím cílem bylo zjistit, jak se liší míra stresu a strachu z hlediska pohlaví žáků a výsledky ukázaly, že ve všech ročnících má ve škole během výuky strach nebo nepříjemné pocity větší procento dívek než chlapců. Co se týče organizačních forem výuky, jako nejvíce stresující uvedlo 58 % žáků samostatnou práci. Posledním dílčím cílem práce bylo zjistit, jak se liší míra stresu a strachu v jednotlivých ročnících. Tato otázka ovšem dopadla sporně a nedokážeme na ni odpovědět.

Výsledky výzkumu potvrdily důležitost toho, aby se učitelé se svými žáky o stresu bavili, snažili se jim vysvětlit jeho příčiny a co nejvíce je zmírnit a snažili se se žáky budovat ve třídě dobré klima.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.
- BLAHUTKOVÁ, Marie a Michal CHARVÁT. *Stress in school. In School and Health* 21. první. Brno: Masarykova univerzita, 2009. s. 69-74. ISBN 978-80-210-4930-7.
- BROŽOVÁ, Stanislava. *The education system of the Czech Republic*. Prague: Institute for Information on Education, 2006. ISBN 80-211-0505-4.
- BRŮŽKOVÁ, Lucie. *Výskyt stresu u žáků druhého stupně základní školy ve vztahu k jejich vnímání psychosociálního klimatu ve třídě*. Brno, 2014. Diplomová práce. Masarykova univerzita.
- CUNGI, Charly. *Jak zvládnout stres*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-465-6.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
- ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- FINK, George. *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior: Handbook in Stress Series*. Volume 1. Melbourne: Academic Press, 2016. ISBN 978-0-12-800951-2.
- FONTANA, David a BALCAR, Karel. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.
- HELLER, Daniel. *Psychologie vývojová a osobnosti*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-681-9
- HJERN, Anders, ALFVEN, Gösta and ÖSTBERG, Viveca. *School stressors, psychological complaints and psychosomatic pain* [online]. Stockholm: Centre for Epidemiology, Swedish National Board of Health and Welfare, 2007 [cit. 2021-05-16]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1651-2227.2007.00585.x>
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN isbn978-80-247-3704-1.
- ILIĆ, Dejan and Saša ĐURIĆ. *Postural status model younger school age children* [online]. Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Sport and Physical Education,

2014. [cit. 2021-04-12]. Dostupné z: <https://fsprm.mk/wp-content/uploads/2014/11/Pages-from-APES-ZA-NA-EMAIL-6.pdf>

JANIŠ, Kamil, Centrum celoživotního vzdělávání a Pedagogická fakulta. *Obecná didaktika - vybraná témata*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-047-4.

KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.

KAPOUNKOVÁ, Kateřina a Zdeněk POSPÍŠIL. *Obecná patofyziologie: Stres* [online]., [cit. 2021-01-24]. Dostupné z: <https://www.fsps.muni.cz/inovace-RVS/kurzy/patofyziologie/stres.html>.

KRASKA-LÜDECKE, Kerstin. *Nejlepší techniky proti stresu*. Přeložil Dagmar BREJLOVÁ. Praha: Grada Publishing, 2007. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-1833-0.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-774-4.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sestra a stres: příručka pro duševní pohodu*. Praha: Grada, 2010. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-3149-0.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

MAĎA, Patrik a Josef FONTANA. *Funkce buněk a lidského těla: Stres* [online]., [cit. 2021-01-24]. Dostupné z: <http://fblt.cz/skripta/xi-regulacni-mechanismy-1-endokrinniregulace/9-stres/>.

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

NEŠPOR, Karel. *Sebeovládání*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0843-3.

PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2959-6.

- PLEVOVÁ, Irena a Alena PETROVÁ. *Obecná psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3247-2.
- PRAŠKO, Ján a Hana PRAŠKOVÁ. *Proti stresu krok za krokem*. Praha: Grada, 2001. Psychologie pro každého. ISBN 80-247-0068-9.
- PRŮCHA, Jan, JANÍK, Tomáš a RABUŠICOVÁ, Milada. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RICHARDS, Mary. *Stres: [kapesní příručka tipů a technik, jak zvládat stres a pozitivně ho využít]*. Přeložil Marie POLASKOVÁ. Praha: Portál, 2006. Management do kapsy. ISBN 80-7367-082-8.
- RŮŽOVÁ, Radmila. *Škola jako zdroj stresu u dětí na 1. stupni ZŠ*. Olomouc, 2014. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.
- SCHREIBER, Vratislav. *Lidský stres*. 2., upr. vyd. Ilustroval Jaroslav PLESL. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0240-5.
- SCHWEMLEINOVÁ, Petra. *Rozdíl stresovanosti u chlapců a dívek na základní škole před přechodem na školu střední*. Brno, 2014. Bakalářská práce. Masarykova univerzita.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SKUTIL, Martin a kol.: *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vydání. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- STRÁNSKÁ, Zdenka a Soňa PANČOCHOVÁ. *Úzkost a strach ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISBN:80-210-2516-6.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0629-2.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-86633-04-7.

ŠLEHOFEROVÁ, Olga. *Analýza zátěžových faktorů u žáků základní školy*. Plzeň, 2018. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni.

ŠVINGALOVÁ, Dana a Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky. *Úvod do vývojové psychologie*. Liberec: Technická univerzita, 2006. ISBN 80-7372-057-4.

URBANOVSKÁ, Eva. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-244-2561-0.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidmila VALENTOVÁ. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita: skripta pro posl. pedagog. fakulty Univ. Karlovy*. Praha: Karolinum, 1994. ISBN 80-7066-384-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-0956-0.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Pohlaví žáků.....	46
Obrázek 2: Zastoupení jednotlivých ročníků.....	47
Obrázek 3: Strach ve škole	48
Obrázek 4: Frekvence strachu ve škole	49
Obrázek 5: Strach v jednotlivých místnostech	50
Obrázek 6: Vztah k učiteli	52
Obrázek 7: Strach z prezenční výuky	54
Obrázek 8: Činnosti	55
Obrázek 9: Formy výuky	56
Obrázek 10: Strach z distanční výuky	57
Obrázek 11: Porovnání prezenční a distanční výuky	58
Obrázek 12: Vztah se spolužákem v lavici.....	60
Obrázek 13: Strach z nějakého spolužáka	61
Obrázek 14: Vyučovací předmět	62

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Strach v jednotlivých místnostech.....	64
Tabulka 2: Frekvence strachu ve škole.....	65
Tabulka 3: Formy výuky	66
Tabulka 4: Strach ve škole z hlediska pohlaví	67
Tabulka 5: Porovnání strachu dívek a chlapců z prezenční výuky.....	68
Tabulka 6: Porovnání strachu dívek a chlapců z distanční výuky.....	68
Tabulka 7: Strach ve škole z hlediska jednotlivých ročníků	69
Tabulka 8: Strach z prezenční výuky z hlediska jednotlivých ročníků	69
Tabulka 9: Strach z distanční výuky z hlediska jednotlivých ročníků	70
Tabulka 10: Strach z prezenční výuky	71
Tabulka 11: Strach z distanční výuky	71
Tabulka 12: Porovnání prezenční a distanční výuky.....	72

PŘÍLOHA

Dotazník

Tento dotazník je anonymní a slouží výhradně k vypracování mé diplomové práce, nebude použit k žádným jiným účelům, ani jinak zveřejňován. Děkuji ti za jeho vyplnění.

1. Jsi holka nebo kluk?

- a) holka
- b) kluk

2. Do které chodíš třídy?

- a) 2.
- b) 3.
- c) 4.
- d) 5.

Prostředí

3. Míváš někdy ve škole strach nebo se tam cítíš nepříjemně?

- a) ano
- b) ne

4. Pokud jsi v předchozí otázce uvedl/a, že ve škole strach máš, jak je to často?

- a) každý den
- b) jen občas

5. Ve které místnosti ve škole se nejvíce bojíš?

- a) ve třídě
- b) v tělocvičně
- c) na chodbě
- d) jinde: _____

**6. Je něco, co bys ve škole změnil/a, aby ses v ní cítil/a lépe?
(Otázka jen pro třetí až pátou třídu.)**

Učitel

7. Máš rád/a svoji třídní paní učitelku, nebo se jí bojíš?

- a) mám ji rád/a
- b) bojím se jí

8. Pokud jsi uvedl/a, že se jí bojíš, napiš, čeho konkrétně. (Například tónu hlasu, křiku, nadřazuje nějakému spolužákovi, je nespravedlivá, ponižuje někoho, atd.)

Výuka

- 9. Strachuješ se někdy nebo se cítíš nepříjemně během výuky?**
- a) ano
 - b) ne
- 10. Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl/a ano, která činnost ve výuce tě děsí nejvíce?
(Otázka jen pro třetí až pátou třídu.)**
- a) ústní zkoušení
 - b) písemné zkoušení
 - c) když musíš mluvit před celou třídou
 - d) jiná činnost: _____
- 11. Která činnost tě děsí nejvíce?**
- a) samostatná práce
 - b) práce ve dvojici
 - c) práce ve skupině
 - d) společná práce celé třídy
- 12. Strachuješ se nebo se cítíš nepříjemně během online výuky?**
- a) ano
 - b) ne
- 13. Během které výuky se bojíš více? Během klasické nebo online?**
- a) klasické
 - b) online

Spolužáci

- 14. Vyhovuje ti spolužák, se kterým sedíš?**
- a) ano, jsme kamarádi
 - b) ne, jsem z něj nervózní
 - c) sedím sám/sama
- 15. Máš strach z nějakého spolužáka ve třídě?**
- a) ano
 - b) ne

Učivo

- 16. Je nějaký předmět, kterého se bojíš?**
- a) ano
 - b) ne
- 17. Jestli jsi na předchozí otázku odpověděl/a, že ano, tak který předmět to je?**
-

ANOTACE

ANOTACE KVALIFIKAČNÍ PRÁCE

Jméno a příjmení:	Veronika Janhubová
Katedra nebo ústav:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Veronika Kavková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Vnímané stresory ve výuce u žáků 1. stupně základní školy
Název v angličtině:	Stressors perceived during education on pupils at primary school
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá stresory působícími na žáky prvního stupně základních škol. Obsahem teoretické části je vymezení základních pojmů, kterými jsou stres, stresory, školní stresory a strach ze školy. Dále v této části práce najdeme charakteristiku vývojového období mladšího školního věku a vysvětlení pojmů vztahujících se k výukovému procesu. V praktické části je proveden kvantitativní výzkum, který se uskutečnil na základní škole poblíž města Jeseník a jehož cílem bylo zjistit nejčastější vnímané stresory.
Klíčová slova:	Stres, stresor, stres u dětí, školní stresory, strach ze školy, žák mladšího školního věku, výukový proces

Anotace v angličtině:	<p>This diploma thesis covers a theme of stressors, which pupils of primary school deal with.</p> <p>A theoretical part explains fundamental terms for this thesis, such as stress, stressors, school stressors and fear of school. There are also presented characteristics of mental development of younger school age. The theoretical part is completed by explanation of the process of teaching.</p> <p>A practical part presents a quantitative research, which was conducted at a primary school near Jeseník. Pupils of different classes were asked about the stressors they do experience at school. The aim was to research the most common stressors.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Stress, stressor, stress in children, school stressors, fear of school, younger school age, teaching process
Přílohy vázané k práci:	Dotazník
Rozsah práce:	80 stran a 4 strany příloh
Jazyk práce:	Český jazyk