UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Martin Mihalko

Stresory při vzdělávání

Stressors in education

Praha, 2018

Vedoucí práce: PhDr. Václav Mertin

Poděkování

Za vypracováním této bakalářské práce stojí značná emocionální a materiální podpora ze strany mých rodičů, prarodičů a přátel. Mé poděkování patří kromě zmíněných zejména PhDr. Václavu Mertinovi za motivující styl vedení a průběžnou odbornou podporu při tvorbě této práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 4. července 2018. ……

Martin Mihalko

Abstrakt

V posledních letech již není pokládáno za samozřejmost, že období dětství a dospívání jsou obdobími bezstarostnými. Svůj podíl na tom mohou mít i vzrůstající nároky na jedince ve školním prostředí. Bakalářská práce na základě zejména zahraničních výzkumů poukazuje na faktory, které u vzdělávaných vyvolávají stresové reakce a mohou mít negativní dopad na školní úspěšnost a well-being jedince. Dlouhodobá psychická zátěž může mít na děti a dospívající negativní zdravotní i psychologický vliv nedisponují-li vhodnými copingovými strategiemi. Mezi nejintenzivněji působící kategorie školních stresorů se řadí výkonové a interakční faktory. Cílem navrhovaného výzkumu je prostřednictvím kvantitativní metodologie získat více informací o působení významného školního stresoru, jakým je zkoušení žáka u tabule učitelem, na aktuální emoční stav jedince a výkon v matematických úlohách.

Klíčová slova

školní stresory, školní zátěž, školní klima, interakční stresory, tlak na výkon

Abstract

Childhood and adolescence is no longer perceived as worriless period of life as it was in past years. This may be caused by increasing demands on individuals in school environment. The bachelor thesis points to school stress factors which cause stress reaction and may have negative impact on school success and well-being of students based on mostly foreign research studies. Long-lasting psychological distress may have negative health and psychological effect on children and adolescent especially when they do not know adequate coping strategies. Interaction and performance stressors belongs to the most intensive subcategory of school stress. The aim of the research study is to gain more empirical information about relationship between the effect of such significant school stressor such as oral examination of student in front of schoolboard and current emotional state and performance in mathematical exercise.

Keywords

school stressors, academic stressors, school climate, interactive stressors, pressure on academic performance

Obsah

Obsah 6

Úvod 9

Literárně přehledová část 11

1. Škola 11

2. Stres 11

3. Školní stresory 13

3.1 Žák 14

3.1.1 Sociální role žáka 14

3.1.2 Zvláštnosti žákovy osobnosti 15

3.1.3 Školní a pracovní kariéra 17

3.1.4 Copingové strategie 18

3.1.5 Výkonová motivace 19

3.2 Učitel 20

3.2.1 Interakce a vztah učitel – žák 20

3.2.2 Didaktické metody výuky 21

3.2.3 Ověřování znalostí žáků učitelem a jejich hodnocení 23

3.2.4 Domácí úkoly 25

3.3 Spolužáci a vrstevníci ve škole 27

3.3.1 Vztahy mezi žáky 27

3.3.2 Interakce mezi žáky 28

3.3.3 Vnímání podpory ze strany spolužáků 29

3.3.4 Agresivní chování a šikana 30

3.3.5 Tlak sociálního prostředí a sociální srovnávání 32

3.4 Primární pečovatelé 33

3.5 Škola 34

3.5.1 Prostředí školy 34

3.5.2 Prostředí školní třídy ... 34
3.5.3 Školní systém vzdělávání ... 35
Návrh výzkumného projektu ... 40
4. Cíle výzkumu ... 40
5. Design výzkumného projektu ... 41
6. Výzkumný soubor ... 42
7. Výzkumné metody ... 42
7.1 Metoda emoční indukce ... 42
7.2 Metoda řízené imaginace ... 43
7.3 Dotazníkové metody ... 44
7.3.1 Profile of Mood States ... 44
7.3.2 Škály na měření úzkosti a úzkostlivosti u dětí ... 44
7.4 Matematické úlohy ... 45
8. Způsob zpracování dat ... 45
9. Statistika ... 45
10. Diskuse ... 46
Závěr ... 48
Seznam použité literatury ... 50
Seznam tabulek ... 57
Seznam zkratek ... 58
Přílohy ... 59
Seznam příloh ... 59
Příloha 1: Interakční model školní zátěže ... 60
Příloha 2: Model působení školního stresu ... 61
Příloha 3: Grafické znázornění druhé fáze experimentu ... 61
Příloha 4: Dotazník Profile of Mood States ... 62
Příloha 5: Škály na měření úzkosti dětí (ŠAD) – varianta pro chlapce ... 63

Příloha 6: Škály na měření úzkosti dětí (ŠAD) – varianta pro dívky 64

Úvod

Jako téma své bakalářské práce jsem si zvolil stresory při vzdělávání, jelikož edukaci společnosti přikládám zvýšený význam. Svět se neustále modernizuje, elektronizuje a automatizuje. Rychlost šíření informací a poznatků může být v dnešní době takřka okamžitá. Množství podnětů a variabilita možností, které vzdělávaní musí absorbovat se neustále rozšiřuje. Děti a adolescenti by se měli na tyto neustálé změny prostředí naučit adaptovat a také by se měli naučit řešit různorodé úkoly, problémy a situace. Ačkoliv jsou některé stresory spjaty s překotnými změnami a vývojovými úkoly charakteristickými pro školní věk, neměly by být brány na lehkou váhu, jelikož úzce souvisí s duševní pohodou vzdělávaných.

Zajímavým fenoménem poslední doby zejména ve výkonových školách je tzv. „dělání školy“ (doing school), kdy děti a adolescenti vnímají školu jako instituci, která jim umožní se dostat při vynikajícím prospěchu na vysokou školu, aby následně mohli získat práci s vysokým finančním ohodnocením, které považují za zdroj životní spokojenosti. V tomto pojetí není škola vnímána jako zdroj radosti z učení, nýbrž jako systém, který uděluje do jisté míry objektivně známky na základě výkonu, což může být značně stresující (Pope, 2001).

Nastavení školního systému umožňuje zažít opravdový úspěch pouze malému procentu studentů. Mnohdy je to však za cenu snížené péče o své zdraví. Princip fungování školy je mezi lidmi zažitý takovým způsobem, že mnozí nevěnují problémům uvnitř tohoto systému velkou pozornost a nepřiznávají si důsledky, které nadměrný školní stres může dětem způsobit.

Primárním cílem bakalářské práce je čtenáře seznámit s potencionálními zdroji školního stresu, se kterými se děti a adolescenti mohou setkat v průběhu školní docházky. Sekundárním záměrem bakalářské práce je identifikovat faktory, ve kterých se liší žáci, kteří prožívají vyšší hladinu školního stresu od těch, u kterých byla zjištěna hodnota nižšího školního stresu. Domnívám se, že hlubší porozumění stresorům a dalším faktorům, které mohou dětem a adolescentům působit značné studijní a osobní potíže, je klíčovým krokem pro rozvoj méně stresujících škol, ve kterých je nejdůležitějším předmětem zájmu dítě jako takové a jeho postupný sociální, emocionální, kognitivní a profesní vývoj. Znalost klíčových proměnných, které se podílejí na nižší spokojenosti dětí ve škole, umožňuje odborníkům

rozvoj metod intervence a prevence, čímž se může kontinuálně podpořit radost z učení dětí a adolescentů, která je stěžejní pro rozvoj prosperující společnosti.

První kapitola literárně přehledové části seznamuje čtenáře se základními cíli, kterých se školní systém snaží dosahovat. Ve druhé kapitole se stručně věnuji problematice pojetí stresu ve školním kontextu. Třetí a zároveň nejrozsáhlejší kapitola je věnována školním stresorům, kde čtenář v jednotlivých subkapitolách může najít výsledky vědeckých studií realizovaných v posledních patnácti letech. Zde je věnována zvýšená pozornost faktorům na straně jedince, učitele, spolužáků, organizace a systému školy. Stres vyplývající z neuspokojivé situace rodiny není zařazen, jelikož předmětem zájmu bakalářské práce jsou stresory, které úzce souvisí se školou. Na literárně přehledovou část navazuje návrh výzkumného projektu, který si klade za cíl ověřit, zda specifické aktivity v rámci vyučovacích hodin mohou mít za následek snížení úrovně subjektivně pociťovaného stresu a nepříjemných emocí zejména po školní stresující situaci jakou je zkoušení před třídou či pouhé pozorování žáka, který je na zkoušení nepřipraven.

Autor této bakalářské práce se snaží přehledně prezentovat výsledky převážně zahraničních výzkumných studií realizovaných v uplynulých patnácti letech. Nutno zdůraznit, že výzkumné soubory tvořili děti a adolescenti různých věků navštěvující odlišné typy škol v odlišných částech světa. Z tohoto důvodu lze konstatovat, že kulturní, sociální, genderové a věkové rozdíly společně s odlišnostmi vzdělávacích institucí se mohou podílet na odlišných, mnohdy i vzájemně si protiřečících výsledcích. Avšak cílem této bakalářské práce je identifikovat potencionální stresové faktory v rámci školního prostředí, se kterými by se žáci a studenti mohli potýkat, proto se domnívám, že i zahraniční zdroje mohou přinést důležité poznatky. V práci jsou citovány zdroje podle normy APA.

Literárně přehledová část

1. Škola

Od šestého či sedmého roku dítěte vstupuje do jeho životní cesty nová státní či soukromá instituce, škola, která může mít zásadní vliv na následující vývoj dítěte. Hlavními cíli školní docházky jsou podle Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění účinném od 1. 1. 2017 (2017) a výkladem tohoto zákona podle Valenty (2017):

1) Osvojení adekvátních strategií učení za účelem podpory motivace celoživotního učení.
2) Rozvíjení kognitivních schopností jako tvořivé myšlení, adekvátní řešení problémů.
3) Rozvíjení komunikativních dovedností – efektivní komunikace.
4) Rozvíjení sociálních dovedností – účinná kooperace, tolerantnost vůči odlišnostem, vzájemná úcta, respekt, schopnost akceptace odlišných názorů, solidarita, sociální konformita.
5) Rozvíjení sociálně adekvátních hodnot a podpora jejich uplatnění – národní uvědomění, zásady demokracie a právního státu, dodržování základních lidských práv, princip rovnosti.
6) Osvojení si vědomostí a znalostí, svobodné šíření poznatků a jejich konstantní aktualizace vlivem překotných změn ve světě.
7) Rozvoj spoluodpovědnosti za své vzdělání.

Postupem času se význačným zdrojem hodnot, vlastního sebehodnocení a rozvoje identity stává právě škola, kdy se jedinec postupně odpoutává ze závislosti na své rodině (Vágnerová, 2012).

2. Stres

Klíčovým termínem, který provází celou bakalářskou práci, je pojem stres, který lze definovat jako psychické a fyzické napětí, pocit nejistoty a ohrožení, jež je způsobeno fyzickými, emocionálními, sociálními a ekonomickými podněty, okolnostmi a událostmi, které jedinec subjektivně vnímá jako obtížně zvládnutelné, nebo dlouhodobě netolerovatelné (Colman, 2009). Stresorem jsou pak události, situace, podmínky či podněty, které u jedince vyvolávají stres a stresovou reakci a tím ohrožují jeho duševní a tělesné blaho

(Nolen-Hoeksema, 2012). Terminologie fenoménu stres je však velmi nejasná a definice tohoto pojmu odráží vždy svébytný přístup každého autora. Někteří odborníci rozlišují pojem stres od zátěžové situace, která reflektuje vnímání situace jedincem jako nadlimitní vzhledem k jeho aktuálním kompetencím a možnostem (Urbanovská, 2010). Pro potřeby této práce jsou mezi jednotlivými stresory zařazeny i zátěžové situace, jelikož nedostatek kompetencí může být zdrojem dlouhodobě prožívaného stresu u dítěte a adolescenta.

Hlavním předmětem této bakalářské práce jsou však školní stresory, které zahrnují specifické podněty a interakce související se školním prostředím. Pro přehlednější klasifikaci školních stresorů je v práci využit zjednodušený interakční model školní zátěže podle Urbanovské (2010). Upravený model zahrnuje stresové faktory na straně jedince, školy, rodičů či primárních pečujících osob, spolužáků a učitele (viz Příloha 1).

Subjektivita hladiny prožívaného stresu se v běžném životě manifestuje tak, že zatímco někteří žáci mohou hodnotit určitou zátěžovou situaci jako velmi stresující, mohou však jiní týž stresor považovat za příjemnou výzvu (Torsheim, Aaroe, & Wold, 2003). Zároveň stres může vytvářet energii pro hledání vhodnějších strategií, jak řešit zadané úkoly a jak se s danými stresory adekvátně vyrovnat (Čáp & Mareš, 2007).

Vysoká míra školního stresu a zejména akumulující se chronický stres má negativní efekt na studijní výsledky (De Anda et al., 2000; Kaplan, Liu, & Kaplan, 2005; Kenny, Gallagher, Alvarez-Salvat, & Silsby, 2002), well-being žáka (Way, Reddy, & Rhodes, 2007), aktuální náladu, sebeúctu jedince a vztahy s vyučujícími (Scrimin, Mason, & Moscardino, 2014). Vyšší školní stres silně koreluje s aktuální negativní náladou a může sloužit jako prediktor dlouhodobé negativní nálady (Byrne, Thomas, Burchell, Olive, & Mirabito, 2011), která je spojována s nižšími školními výkony (Kenny et al., 2002; Scrimin et al., 2014). Dlouhodobý stres také zvyšuje u dětí a dospívajících riziko vyšší nemocnosti, protože je imunologickým, endokrinním a neurologickým prekurzorem řady nemocí. (Byrne et al., 2011). Žáci a studenti, kteří jsou dlouhodobě pod stresem, mají tendenci si osvojit maladaptivní behaviorální strategie jako užívání alkoholu, stimulantů (Adderal, Ritalin) a jiných psychoaktivních látek, studování přes noc a automutilaci (Feliz, 2013; Goldberg, 2012). Dlouhodobý stres je také spojován se školním selháním a ukončením studia (Galloway, Conner, & Pope, 2013).

Longitudinální studie naznačují, že základní škola je v průběhu vývoje jedince vnímána ročník od ročníku čím dál tím negativněji. Studenti uvádějí, že se jim v průběhu

povinné školní docházky snižuje osobní pohoda (well-being), zvyšuje se podíl stresových a depresivních symptomů, narůstají behaviorální obtíže, klesá sebeúcta a vnímání školního klimatu jako pozitivního a snižuje se pocit vlastní autonomie (Mandarasová Gecková, Dankulincová, Sigmundová, & Kalman, 2016; Way et al., 2007).

3. Školní stresory

Školní stresory úzce souvisí se spokojeností se školou, jelikož výsledky některých výzkumů naznačují, že studenti prožívající vyšší míru stresu jsou se školou více nespokojeni (Lovenjak & Peklaj, 2016). Podle Mezinárodní výzkumné studie o zdraví a životním stylu dětí a školáků (HBSC) realizované v roce 2014, kdy se výzkumný vzorek za Českou republiku skládal z 5055 dětí ve věku 11-15 let, čeští studenti udávali mnohem nižší míry spokojenosti se školou než žáci z jiných zemí stejného věku účastnící se téže studie. Pouze přibližně 14% dotazovaných studentů v České republice bylo spokojených se školou, zatímco průměr všech žáků účastnících se této studie byl 30%. (Mandarasová Gecková et al., 2016). Nižší spokojenost žáků se školou v České republice uvádí i mezinárodní šetření PISA (Palečková & Tomášek, 2013). Výsledky HBSC však naznačují, že úroveň subjektivně prožívaného stresu ze školy se nachází pod hranicí průměru studie této studie. Spokojenost se školou se mezi 11. a 15. rokem českých studentů snižuje, zatímco

Spokojenost se školou			
Pohlaví	Věk	Průměr za ČR	Průměr HBSC
Chlapci	11 let	12%	37%
	13 let	13%	25%
	15 let	10%	22%
Dívky	11 let	21%	45%
	13 let	15%	28%
	15 let	13%	24%

Tabulka 1: Spokojenost se školou (Mandarasová Gecková et al., 2016).

Vnímání školy jako stresového faktoru			
Pohlaví	Věk	Průměr za ČR	Průměr HBSC
Chlapci	11 let	27%	24%
	13 let	32%	33%
	15 let	31%	39%
Dívky	11 let	21%	22%
	13 let	35%	38%
	15 let	38%	51%

Tabulka 2: Vnímání školy jako stresového faktoru (Mandarasová Gecková et al., 2016).

vnímání školy jako stresového faktoru se u nich zvyšuje (Mandarasová Gecková et al., 2016). Španělská studie (Fernández-Baena, Trianes, Escobar, Blanca, & Muñoz, 2014) realizovaná v jiném kulturním prostředí přichází však s jinými poznatky. Podle ní zejména žáci mladšího školního věku udávají mírně vyšší hladinu školního stresu v porovnání se žáky staršího školního věku, přestože toto vývojové stádium je spjato s růstem školních nároků, přijímacími řízeními na střední školy, prvními láskami a přirozenými fyzickými a fyziologickými změnami, které se mohou manifestovat v intenzivnějších konfliktech s vrstevníky a autoritami. Zdá se, že intervenující proměnnou může být úroveň adaptace na školní prostředí a sociální role žáka (Fernández-Baena et al., 2014).

Jednotlivé stresory uvedené v této kapitole jsou kategorizovány podle zdroje školního stresoru na základě adaptovaného interakčního modelu stresu (viz Příloha 1), který zahrnuje stresové faktory na straně jedince (kapitola žák), učitele, spolužáků, primárních pečovatelů a školy. Každá kapitola zahrnuje jak interakční, tak i výkonové stresory.

3.1 Žák

3.1.1 Sociální role žáka

S nástupem školní docházky dítě získává nové sociální role – roli žáka a roli spolužáka, které zásadním způsobem mění očekávání okolí na projevy chování dítěte (Čáp & Mareš, 2007). Žák se musí naučit respektovat nové požadavky a pravidla ze strany školy, které kladou důraz na potlačení aktuálních individuálních potřeb a dodržování nároků na výkon a chování v rámci třídy. Sociální role žáka je rolí obligatorní, kterou dítě automaticky získává dosažením stanového věku a požadované úrovně schopností a dovedností. Je určená třídou, kterou dítě navštěvuje, a vnímaným vztahem s učitelem. Nutno také zdůraznit, že tato sociální role je podřízená, zejména autoritě učitele a školnímu řádu (Vágnerová, 2012). Žák se učí přijmout zodpovědnost za své chování a jeho důsledky a naplňovat očekávání učitelů, rodičů a spolužáků (Pope, 2001). Chování v souladu s rolí je odměňováno – žák nabývá vyšší sociální prestiže, zatímco chování odlišné roli žáka je trestáno negativní zpětnou vazbou, kdy žák ztrácí sociální prestiž (Vágnerová, 2012).

Přizpůsobení se roli žáka, se kterou je spjat tlak okolí na dodržování školních norem, respektování klasifikace výkonů a chování, je velmi důležité, jelikož se na jeho základě formuje sebepojetí spojené s potvrzením normality, sociální prestiže a možnosti dalšího rozvoje (Vágnerová, 2012). Strategie adaptace na potencionálně stresogenní prostředí se může behaviorálně manifestovat rozličnými způsoby. Někteří žáci se chovají jako „třídní

šašci“, snaží se navázat přátelský kontakt s vyučujícím, působí jako team-leadeři ve skupině spolužáků nebo volí maladaptivnější strategie. Jednotlivé taktiky se liší v závislosti na vyučujícím či předmětu, ale také i podle různých situací (Pope, 2001). Neúplné přizpůsobení se na novou roli a nové podmínky je ve vztahu s řadou negativních efektů. Výsledky studie autorek Scrimin, Mason a Moscardino (2014) naznačují, že děti, které se hůře adaptují na sociální roli žáka a školní podmínky mají tendenci prožívat vyšší hladiny školní stresu a mít horší vztah s učitelem, zatímco více adaptovaní žáci prožívají školní zátěž lépe a mají pozitivnější vztah s učitelem.

3.1.2 Zvláštnosti žákovy osobnosti

Mezi zvláštnosti žákovy osobnosti, které se podílejí na vnímání školního stresu, lze zařadit pohlaví, speciální potřeby a hendikepy, psychické stavy (úzkost a strach), psychické rysy, příslušnost k určité skupině, schopnosti a dovednosti (Čáp & Mareš, 2007). Svým způsobem odrážejí jedinečnost každého dítěte a adolescenta.

Žáci, kteří vykazují verbální a fyzické agresivní chování typické sklonem k násilí, vysokou emocionální reaktivitu společně s dětmi a adolescenty, jejichž chování je charakterizováno sociální inhibicí, izolovaností a stažením se do sebe, udávají vyšší míru školního stresu než studenti, kteří jsou sociální a přátelští. Nejnižší hladinu prožívaného školního stresu lze očekávat u skupiny studentů, kteří jsou považováni za lídry skupiny. Do této kategorie se řadí sociálně zodpovědní a zdatní studenti, kteří aktivně využívají strategii spolupráce a hájí zájmy své školní skupiny (Fernández-Baena et al., 2014).

Nedostatečná úroveň schopností, znalostí a dovedností, která je školou požadována, se projevuje školním selháváním. V případě, že se žákovi nedaří dlouhodobě dosáhnout požadované úrovně specifických schopností, znalostí a dovedností, je velmi pravděpodobné, že u něj tento nesoulad zvýší hladinu prožívaného školního stresu (Čáp & Mareš, 2007). Kromě kognitivních nároků škola vyžaduje od svých žáků efektivní kategorizaci studijních úkolů a plánování času, kdy se bude věnovat školním záležitostem. Právě nevhodný time-management, kdy jedinec není schopen prioritizovat mezi různými úkoly, vyčlenit si čas pro školní práci a ve stanovém čase se jí věnovat, může být jedním z mnoha nepřímých stresových faktorů (De Anda et al., 2000; Lovenjak & Peklaj, 2016). Mnohdy děti a adolescenti tráví nepřiměřené množství času na sociálních médiích či jiných službách, které internet a moderní média poskytují (Galloway et al., 2013). Zároveň některé děti a adolescenti tráví nepřiměřené množství času mimoškolními aktivitami, zájmovými

kroužky a jinými organizacemi (Blahutková & Charvát, 2009; Fernández-Baena et al., 2014; Lovenjak & Peklaj, 2016). Důsledkem toho nedisponují časem, který by měli věnovat školní práci, nebo si ho vyhradit jen pro sebe (Blahutková & Charvát, 2009).

Schopnost plánovat svou školní práci a aktivně plnit stanovené cíle úzce souvisí se schopností seberegulace (sebedisciplína), jejíž nedostatek se ve školním prostředí může manifestovat kromě neschopnosti oddálit své přání a potřeby ve prospěch školní práce prostřednictvím zapomínání školních pomůcek, zmeškaných vyučovacích hodin, nevypracování nebo neodevzdání domácích úkolů či vypracování a učení se z nekvalitních studijních materiálů (Medvěďová, 2008). Právě nedostatek seberegulace a sebedisciplíny může být potencionálním zdrojem prožívaného školního stresu.

Výzkumná studie, kterou realizovala Urbanovská (2010) na populaci českých studentů, naznačuje souvislost vysokého sebevědomí s vysokou mírou vnitřní kontroly a vyšší mírou frustrační tolerance. U adolescentů, kteří mají větší sebevědomí je pravděpodobné, že budou mít vyšší míru frustrační tolerance, což jim umožní lépe zvládat zátěžové a stresogenní situace ve škole.

Zajímavý pohled na vztah mezi školním stresem a stresovou reakcí předkládá Ishizu (2017), který se domnívá, že moderujícím činitelem mezi proměnnými je tzv. kontingence sebeúcty (contingent self-worth), která vysvětluje dynamičnost sebeúcty žáka v souvislosti s proměnlivostí prostředí. Kontingentní sebeúctu lze definovat jako sebeúctu jedince, která se utváří na základě sociální akceptace a sociálního srovnávání. Je to právě ta složka, která se podílí na nestabilitě sebeúcty jedince. Lidé se však z hlediska této složky osobnosti liší – někteří lidé kladou vysoký důraz na splnění svých standardů dokonalosti a standardů svého okolí (vysoká míra kontingentní sebeúcty), zatímco pro některé jedince není dosahovaní těchto standardů důležité (nízká míra kontingentní sebeúcty). Žáci, jejichž sebeúcta je založena na školním úspěchu, vnímají školní úkoly jako prostředek potvrzení své hodnoty a inteligence. Tito žáci velmi výrazně percipují své chyby a negativní zpětnou vazbu od učitelů a spolužáků, kterou vnímají jako hrozbu, zatímco žáci s nižší mírou kontingentní sebeúcty vnímají obdobná sdělení jako příležitost k učení a růstu. Snaha kompenzovat případné neúspěchy je doprovázena vysokou hladinou školního stresu a může vyústit až v kompletní ztrátu motivace k činnostem související se školou (Crocker & Knight, 2016). Podle Ishizu (2017) může být subjektivní standard jedince na adekvátní výkon či školní status prediktorem stresové reakce jedince v podobě bezmocnosti, úzkosti, deprese a

negativních emocí. Stresová reakce v podobě agrese v souvislosti s vyšší mírou kontingentní sebeúcty nebyla v této studii nalezena, avšak některé výzkumné projekty ji potvrzují (McCormick, Turner, & Foster, 2015). Intervenující proměnnou zde mohly být kulturní rozdíly mezi kolektivistickou a individualistickou kulturou.

3.1.3 Školní a pracovní kariéra

Kromě postupného sociálního, emocionálního a kognitivního rozvoje žáků a studentů si škola jako instituce klade za cíl připravit své žáky na budoucí profesní uplatnění. Studenti jsou si toto velmi dobře vědomi a očekávají, že pro ně při úspěšné školní kariéře často odvozené od výborného prospěchu bude snazší splnit podmínky přijímacího řízení na prestižní vysokou školu. Po jejím úspěšném dokončení mnohdy mylně předpokládají, že získají mnohem lépe placenou práci a budou moci být konečně šťastní (Pope, 2001). Tlak na vysoký výkon a udržení konstantně výborného prospěchu je potencionálním stresorem. Studie realizovaná v rámci České republiky naznačuje, že studenti s lepším prospěchem (výborný a chvalitebný) udávají mnohem vyšší intenzitu stresu, než studenti s dobrými a dostatečnými studijními výsledky (Urbanovská, 2010). Podobné výsledky nabízí studie, která se zabývala vztahem mezi školním stresem, školním prospěchem a akademickým sebevědomím (academic self-expectation), které odráží ambice studentů na nejvyšší dosažené vzdělání. Data byla získána prostřednictvím dotazníků a rozhovorů u žáků druhého stupně základní školy, kdy byla měření opakována stejnými metodami tři roky od prvního měření. Nižší academic self-expectation se u studentů projevilo po třech letech horším prospěchem. U žáků, kteří chtěli ukončit své vzdělávání v institucích na střední škole se negativní efekt školního stresu na školní výkon projevil méně než u studentů, kteří chtěli vystudovat vysokou školu. Jinými slovy, čím vyšší cíle na nejvyšší dokončené vzdělání si studenti kladli, tím vyšší míru subjektivně prožívaného stresu a vyšší negativní dopad na školní výkonnost měřenou prostřednictvím prospěchu uváděli po třech letech (Kaplan et al., 2005).

Právě důraz na úspěšnou školní kariéru a očekávání či nejistota ohledně budoucí profesní kariéry řadí sami studenti mezi nejintenzivnější školní stresory (De Anda et al., 2000; Lovenjak & Peklaj, 2016; Pope, 2001). Ve výzkumné studii, kterou realizovali De Anda et al. (2000) na studentech ve věku 15 až 18 let v okolí Los Angeles uváděli studenti mezi největší školní stresory plány do budoucnosti, vlastní očekávání budoucí kariéry a vlastní očekávání školního výkonu. Hladinu prožívaného stresu mohou následně zvýšit

situace, kdy je školní kariéra jedince ohrožena v případě zhoršení prospěchu, propadnutí, vyloučení ze školy, přechod na jiný stupeň či na jinou školu (Čáp & Mareš, 2007).

3.1.4 Copingové strategie

Termín copingové strategie odkazuje na různorodé metody a postupy, kterými se jedinec snaží redukovat hladinu prožívaného stresu a zmírnit stresovou reakci (Sharma, 2013). V případě, že žák nedisponuje adekvátními zvládacími strategiemi nebo realizuje nevhodné copingové strategie, může začít vnímat školní zátěžovou situaci jako velmi stresující. Žáci, kteří prožívají vyšší míru školního stresu, používají převážně tzv. paliativní copingové strategie, které směřují činnost jedince k redukci negativních emocí při zvýšené míře prožívaného stresu. Paliativní copingové strategie zahrnují ignorování obtíží, orientace myšlení a představivosti na splnění svých přání zahrnující redukci stresu, redukci úzkosti, uzavírání se do sebe, dělání si starostí, sebeobviňování či vyhledávání spirituální pomoci (Lovenjak & Peklaj, 2016). Zdravotní riziko může představovat paliativní strategie užívání psychoaktivních látek nebo únik do nemoci (Čáp & Mareš, 2007). V současné době začínají být mezi studenty rozšířeny psychoaktivní látky, které se v zahraniční odborné literatuře označují termínem „neuroenhancement“ nebo také „smart drugs“. Do této skupiny látek patří jak volně dostupné substance (kofein), léky na předpis (metylfenidát – lék Ritalin), tak i ilegální látky (kokain). Tyto psychoaktivní látky krátkodobě zlepšují kognitivní schopnosti a jsou studenty často užívány za účelem zlepšení pozornosti při studiu přes noc před zkouškou, nebo s cílem dokončit seminární práce včas při nedostatku času nebo inspirace (Wolff & Brand, 2013). Kromě toho, že studenti využívající paliativní strategie jsou mnohem více vystresováni školními zátěžovými situacemi a prožívají více negativních emocí, tak si také méně věří, že danou překážku v dosažení požadovaných cílů překonají, jsou méně spokojeni se školou a mají horší studijní výsledky (Lovenjak & Peklaj, 2016).

Za vhodnější strategie zvládání stresových situací považuje Lovenjak a Peklaj (2016) instrumentálně-interaktivní postupy, jejichž podstatou je identifikace problému a realizace exekutivních metod zaměřených na jeho řešení. Mezi tyto copingové strategie patří vyhledání podpory druhých, zvýšení vynakládaného úsilí za účelem dosažení cíle, podpora dobrých přátel, zaměření se na pozitivní aspekty překážky, relaxace, strategie zaměřené na řešení problémů, komunitní aktivity, vyhledání odborné pomoci (Lovenjak & Peklaj, 2016). Blahutková a Charvát (2009) dodávají, že zejména aktivní relaxace prostřednictvím sportu a jiných pohybových aktivit při vysokém stresu se zdá u dětí a adolescentů jako velmi efektivní. Žáci, kteří používají instrumentálně-interaktivní copingové strategie prožívají

méně školního stresu, více věří ve vlastní schopnosti zvládat školní obtíže, mají lepší studijní výsledky a jsou se školou více spokojeni (Lovenjak & Peklaj, 2016) Zároveň jsou aktivní copingové strategie orientované na řešení problémů společně s pozitivním sebepojetím protektivními faktory vzhledem ke zvýšenému prožívání stresu a depresivním symptomům (Van Voorhees et al., 2008). Urbanovská (2010) dodává, že adolescenti, kteří lépe zvládají školní zátěžové situace, také mnohem častěji volí strategii podhodnocování a odmítání viny.

3.1.5 Výkonová motivace

Žák má přirozenou potřebu být kompetentní, která může být aktualizována prožitkem úspěchu (Skinner & Wellborn, 1997). Žáci touží po úspěchu a chtějí získat přesvědčení, že jejich investovaný čas do vzdělávání přinesl kýžené výsledky (Pope, 2001). Děti a adolescenti však často uvádí mezi stresory to, že se musí učit školní látku, která je nezajímavá, což může na výkonovou motivaci působit kontraproduktivně (Byrne et al., 2011).

Z hlediska hladiny prožívaného stresu jsou ve školním prostředí klíčové dva výkonové motivy – potřeba dosažení úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu (strach z neúspěchu). Potřeba dosažení úspěšného výkonu neboli need achievement lze definovat jako snahu zužitkovat své schopnosti za účelem dosáhnout vysokého standardu, splnit úkol co možná nejlépe, snažit se vykonat něco obtížného tak rychle a kvalitně, jak je to jen možné (Výrost & Slaměník, 2008). Podle Plhákové (2011) lidé s vysokou potřebou úspěšného výkonu nesoupeří pouze s druhými lidmi, ale také s vlastním standardem výkonnosti, který jim určuje, zda podali dobrý výkon nebo nikoliv. Jejich cílem není porazit ostatní, ale podat subjektivně vnímaný brilantní výkon a uplatnit své schopnosti. Někteří žáci jsou však motivováni potřebou vyhnout se neúspěchu, která se manifestuje úzkostí a doprovodnými negativními emocemi při vypracování školních zadání (Galloway et al., 2013). Jedinec po úspěšném zvládnutí úlohy nepociťuje ani radost ani úspěch. Prožívá spíše pocit úlevy, že dokázal úkol splnit, a tudíž se vyhnul pro něj subjektivně nepříjemné situaci neúspěchu (Plháková, 2011). Při selhání ve školních výkonových úlohách se pak dostávají do intenzivního stresu. Opakovaný zážitek neúspěchu u žáka motivovaného potřebou vyhnutí se neúspěchu negativně ovlivňuje jeho motivační zdroje tím způsobem, že žák přestává vydávat úsilí k dosažení cíle (Čáp & Mareš, 2007). Strach z neúspěchu je faktorem, který množství výkonu v dané situaci spíše snižuje. Pro jedince, který je motivovaný strachem z neúspěchu je typické, že jeho výkon je tímto strachem utlumen, jelikož očekává další neúspěch, kterým by devalvoval své ego (Nakonečný, 2014). Někteří žáci za účelem

obrany svého sebepojetí využívají tzv. obranný pesimismus (defensive pessimism), který patří mezi kognitivní strategie a projevuje se záměrným zmírňováním neúspěchu jedince tak, že předem předpokládá neúspěch nebo záměrně u svého výkonu předpovídá nízkou šanci na úspěch (Covington & Beery, l976). Přestože by se nám mohlo zdát, že tato strategie má v případě neúspěchu na jedince spíše pozitivní dopad (neúspěch částečně predikoval), soudobé výzkumy naznačují, že existuje souvislost mezi touto obrannou strategií devalvující naději na úspěch a zvýšenou mírou pociťovaného stresu v každodenním životě. Navíc lidé, kteří mají tendenci tuto obrannou strategii používat, trpí častěji rozličnými duševními problémy (Martin, Marsh, & Debus, 2003).

3.2 Učitel

3.2.1 Interakce a vztah učitel – žák

Vztah učitele a žáka není rovnocenný, jelikož učitel zde působí v roli nadřazeného činitele, který nemusí vždy plně akceptovat osobu žáka tak, jak je to u jeho rodičů. Právě požadavek na podřízení se autoritě učitele může být pro dítě značně stresujícím faktorem a zdrojem problémového chování (Urbanovská, 2010). Zároveň má tento vztah citovou dimenzi, kdy emoční vazba mezi žákem a učitelem může podporovat pocit jistoty a bezpečí zejména v novém prostředí (Vágnerová, 2012). Děti a adolescenti mohou velmi negativně vnímat situaci, kdy je učitel nerespektuje, poskytuje negativní zpětnou vazbu v podobě ironických poznámek, nevnímá a neposlouchá jejich sdělení (Moksnes, Løhre, Lillefjell, Byrne, & Haugan, 2016), zdůrazňuje svoji nadřazenou pozici a důležitost svého vyučovaného předmětu a zesměšňuje je (Cercone, 2006; Urbanovská, 2010). Stresující pro žáky také může být, když učitel nevnímá jejich potřeby (Byrne et al., 2011), chová se ke všem či vybraným žákům neférově (Lovenjak & Peklaj, 2016) a činí jim obtíže kvůli vzhledu (Byrne et al., 2011). Negativní postoj učitele vůči žákovi a negativní očekávání učitele na chování žáka může vyústit v konflikt mezi žákem a učitelem (Čáp & Mareš, 2007).

Naopak učitel poskytující emoční podporu studentům je vnímán jako ten, na kterého se v případě různých problémů mohou obrátit (Wang, 2009), zajímá se o jejich vývoj a potřeby, vyhradí si na ně čas, pomáhá jim rozvrhnout a organizovat jejich školní práci, snaží se prostřednictvím didaktických metod upoutat zájem studentů o kurikulum a pomáhá jim při jejich absenci dohnat učební látku (Way et al., 2007).

Stres způsobený z interakce a vztahem mezi žákem a učitelem koreluje s nižší životní spokojeností (Moksnes et al., 2016), nižší hladinou prožívaného stresu, nižší suicidalitou,

nižšími násilnými projevy a nižší pravděpodobností experimentování s alkoholem, marihuanou a tabákem. (LaRusso, Romer, & Selman, 2008). Absence formální či neformální sociální opory při školních problémech je spojena s vyšší hladinou prožívaného stresu a výskytem depresivních symptomů (Kidger, Araya, Donovan, & Gunnell, 2012) a problémovým chováním (Way et al., 2007).

Adekvátní pozitivní vtahy mezi učitelem a žáky se odráží v pozitivním vnímání školy studenty, jejich lepší adaptovaností na školní prostředí, vyšších školních výkonech, vyšší akademické sebeúctě a nižší míře prožívaného školního stresu. Pozitivně také ovlivňuje výskyt depresivních symptomů u studentů (Lovenjak & Peklaj, 2016; Macklem, 2008).

Přístup učitele k žákům může být genderově předpojatý. Učitelé často stereotypně očekávají od chlapců menší úroveň adaptability, hyperaktivitu, impulzivitu a nižší školní výkon než od děvčat. Nadměrná kontrola v kombinaci s konstantní negativní zpětnou vazbou může být pro studenta stresujícím faktorem. Stereotypně je také mnohdy očekáváno, že chlapci budou úspěšnější v matematice, zatímco dívky v českém jazyce. Rozdílný přístup podle pohlaví se může projevit v rozdílné interpretaci výsledků školní práce chlapců a dívek, což může podporovat vnímání neférovosti hodnocení učitele studenty (Vágnerová, 2012).

Zajímavé výsledky poskytuje výzkumná studie autorů Way, Reddy a Rhodes (2007), podle které sami studenti vyžadují stanovení srozumitelných pravidel učitelem a jejich následné vymáhání. Podle jejich výzkumů je nejasné vymezení pravidel a jejich nekontinuální vymáhání spojeno s negativním efektem na well-being jedince, mírou prožívaného školního stresu a výskytem depresivních symptomů (Way et al., 2007).

Vztah s učitelem však není statický a může docházet v této charakteristice ke značným změnám. Zejména náhlé zhoršení vztahu žáka s učitelem lze považovat za potencionální školní stresor (Čáp & Mareš, 2007). Vysvětlující proměnnou může být vliv postupných vývojových změn. Zejména starší adolescenti začínají od učitele vyžadovat spíše partnerský přístup, než nadřazený a direktivní (Urbanovská, 2010).

3.2.2 Didaktické metody výuky

Nevhodná vyučovací strategie učitele je považována za jeden z nejsilnějších stresových faktorů ve škole (Galloway et al., 2013). Zajímavý pohled na souvislost mezi stresem a efektivitou didaktických metod nabízí tzv. brain-based theory zahrnující poznatky o fungování lidské paměti. Podle této teorie je proces učení založen na změně struktury mozku, kdy dochází k posilování neurálních spojení (Cercone, 2006). Čím více je spojení

posilováno, tím je větší pravděpodobnost, že si student danou informaci vybaví. Lidský mozek funguje na principu „use it or lose it“ (volně přeloženo jako používejte to, nebo to ztratíte), který reflektuje sníženou schopnost reprodukce informací při jejich nepoužívání. Nové informace jsou porovnávány s existujícími a následně včleněny do existujících neurálních sítí (Fishback, 1999). Osobní zkušenost či angažovanost v tématu podporují aktivaci a pozornost. Je-li informace přijímána více modalitami (hmat, sluch, čich, zrak), tak je větší pravděpodobnost, že si jedinec danou informaci zapamatuje a následně vybaví. (podpora kódování, retence a reprodukce). Schopnost retence mozku se zvyšuje opakováním dané informace, jelikož se posiluje neurální spojení. Didaktické metody, které pak nerespektují fungování mozku, jsou méně efektivní a zvyšují u studentů míru prožívaného stresu (Fishback, 1999). Pro větší efektivitu učení a motivaci k učení je nutné, aby studenti vnímali propojenost školního učiva s reálnou praxí. Mnohdy děti a adolescenti nabývají dojmu, že nemají možnost aplikovat získané znalosti. V případě, že vzdělávaní obdrží pouze sumu teorií a obecných informací bez možnosti ověřit si platnost dané látky v praxi, tak neurální síť není dostatečně posílena a zvyšuje se pravděpodobnost, že dané informace budou brzy zapomenuty. Zároveň v situaci, když studenti mají možnost využívat získané neurální spojení, posilují ho a umožňují novým navazujícím informacím být včleněny do struktury (Cercone, 2006).

Stresujícím faktorem může být neschopnost kantora pracovat ve výuce s emocemi. Emocionální a kognitivní koreláty mozku jsou silně propojeny, čímž se podílí na schopnosti podávat adekvátní studijní výkony (Cercone, 2006). Učitel by také měl při volbě výukových metod vzít v potaz kolísání efektivity komunikace mezi hemisférami v průběhu dne podle individuálních cirkadiálních rytmů. Konstantní soustředěné učení je vzhledem k povaze fungování mozku vysoce neefektivní a možným zdrojem stresu. Jensen (2000) doporučuje za účelem zvýšení efektivity učení a snížení rizika stresu kombinovat soustředěné učení s pauzami určenými pro relaxaci a následně pokračovat v soustředěném učení.

Důležitou roli hraje také absence, nebo přítomnost kontextu ve vyučování. Lidský mozek v kontextu učení je založen na smysluplnosti podnětů (Cercone, 2006). Bohužel některé výukové materiály a některé školní metody často děti nutí se učit poznatky, které jsou oproštěny od kontextu, což pro některé jedince může být stresující (Lovenjak & Peklaj, 2016). Mnohdy se stává, že je studentům zadán úkol přečíst si vybranou kapitolu v učebnici a z této kapitoly si vytvořit výpisky (LaRusso et al., 2008). Učitel následně předpokládá, že odborný text v učebnicích bude bezproblémově pochopen (Cercone, 2006).

Sami žáci udávají jako jeden ze školních stresorů velmi rychlé tempo postupu ve výuce a výklad učební látky rychlostí, kterou žáci nestíhají. (Byrne et al., 2011). Učitel by měl volit tempo a časové dotace pro splnění úkolů studenty takové, aby ho mohli dokončit svědomitě včas (Čáp & Mareš, 2007).

Podstatný je také přístup učitele ke svým žákům v průběhu vyučovací hodiny. Wang (2009) zjistil, že studenti, jejichž učitel jim přenechává zodpovědnost za svoje vzdělávání, jim umožňuje svobodně vyjadřovat veškeré své názory, podporuje je v diskuzích se svými spolužáky a vybízí je k samostatnému hledání řešení problému, vykazují nižší pravděpodobnost manifestace depresivních symptomů, nižší míru prožívaného stresu a nižší pravděpodobnost rizikového chování v porovnání se studenty, jejichž učitel autonomní projevy nepodporuje (Wang, 2009).

Naopak výkonové zaměření učitele, který zdůrazňuje vrozenost schopností, excelentní prospěch a podporuje sociální porovnávání a kompetici mezi studenty, se často odráží ve zvýšeném distresu a frustraci u dětí a adolescentů. Tito učitelé zdůrazňují vysoký výkon a výborné akademické výsledky jako hlavní cíl edukačního procesu. Mnohem méně stresující školní klima může učitel vytvářet zdůrazňováním sebezdokonalování jako procesu, důrazem na vynaložené úsilí, podporou spolupráce a interakce se spolužáky, podporování samostatnosti, a opravdovým pochopením učební látky (Wang, 2009).

3.2.3 Ověřování znalostí žáků učitelem a jejich hodnocení

Hodnocení ve škole bývá mnohdy mnohem objektivnější a kritičtější než v rodině. Dítě se musí naučit akceptovat i méně příjemnou zpětnou vazbu. Zejména dítě školního věku potřebuje pozitivní zpětnou vazbu na svou činnost a vědomí, že si ji zasloužilo. V případě, že dítě zpětnou vazbu nezíská, může se přestat snažit (Vágnerová, 2012).

Mezi nejvíce zatěžující školní stresory patří situace související s podáváním výkonů a jejich hodnocení (Sotardi, 2016). Nejvíce stresují žáky ty situace, kdy výsledek je možné ovlivnit velmi málo nebo vůbec. Někteří studenti také nelibě vnímají, když je jejich výkon srovnáván s ostatními studenty zejména v případě, kdy jedinec nepatří mezi úspěšné. Vědomí své neúspěšnosti v porovnání se spolužáky může ohrožovat sebepojetí jedince (Urbanovská, 2010).

Výkonové situace mohou podporovat negativní školní klima a studenti mohou nároky na ně kladené vyhodnocovat jako potencionálně stresující a ohrožující. Lidský

mozek reaguje na ohrožující situace stereotypními reakcemi. Velmi silné emoce, zejména strach, aktivuje nižší mozková centra, jejichž cílem je zachování existence organismu, na úkor vyšších center mozkových. Ověřování znalostí studentů provázené vysokým stresem může vést k aktivaci módu přežití (survival mode), který může vlivem omezení vyšších mozkových center zapříčinit neúspěch studenta, přestože studijní látku pochopil a uložil do paměti prostřednictvím nervových spojení (Cercone, 2006).

Žáci mezi nejintenzivnější školní stresory zařazují ověřování znalostí učitelem prostřednictvím ústního zkoušení (De Anda et al., 2000; Medvěďová, 2008; Sotardi, 2016; Urbanovská, 2010). Negativně žáci vnímají nespravedlivé zkoušení, kdy učitel zvýhodňuje své oblíbené žáky a znevýhodňuje své méně oblíbené žáky, a situaci, kdy učitel zkouší žáka z nezadané či neprobrané učební látky (Galloway et al.; Urbanovská, 2010; Van Voorhees et al., 2008).

Dalším významným školním stresorem jsou testy (De Anda et al., 2000), kdy studenti mohou prožívat úzkost při přípravě na test i fázi jeho zpracování (Sotardi, 2016). Ve studii, kterou v roce 2013 realizovaly autorky Galloway, Conner a Pope označilo 43% studentů školní testy za primární zdroj stresu. Stres a úzkost z testů však nemusí souviset s testem jako takovým, ale spíše z jeho vyhodnocení v podobě školní známky. Neúspěch v nedávném testu označilo jako stresující 41,4 % studentů (Byrne et al., 2011).

Hodnocení výkonu prostřednictvím školních známek je mezinárodně rozšířeným školním stresorem (De Anda et al., 2000; Galloway et al., 2013; Lovenjak & Peklaj, 2016; Medvěďová, 2008; Urbanovská, 2010). Děti a adolescenti se obávají špatných známek, které nebudou odpovídat jejich standardům a požadavkům rodičů a učitele (Lovenjak & Peklaj, 2016). Většina studentů se při negativní zpětné vazbě v podobě známky zaměřuje nejprve na své negativní emoce a důsledky. Žáci prožívají zklamání z vlastní osoby a učitele, frustraci, strach z trestu od rodičů (Sotardi, 2016). Hodnocení a školní klasifikace je vnímána negativněji v případě, že je učitel využívá za účelem vytvoření atmosféry rivality ve školní třídě (Urbanovská, 2010). Děti a adolescenti také považují za stresující situaci, kdy se domnívají, že je učitel nehodnotí objektivně, nebo když je negativní zpětná vazba doprovázena ego ohrožujícími poznámkami na jejich adresu (Čáp & Mareš, 2007; Lovenjak & Peklaj, 2016).

3.2.4 Domácí úkoly

Ve společnosti převládá názor, že domácí úkoly jsou pro žáky prospěšné, jelikož podporují u dětí a adolescentů spolehlivost a zvyšují pracovní morálku. Kromě toho existuje zažitá představa, že čím více úkolů děti mají, tím vyšší je jejich školní úspěšnost (Pope, 2001). Výsledky starších a novějších studií však naznačují, že vztah mezi množstvím a časem stráveným nad domácími úkoly a školními výsledky je mnohem komplikovanější. Metaanalýza realizovaná autory Fan H., Xu, Cai, He a Fan X. v roce 2017 naznačuje, že je velmi slabý vztah mezi množstvím domácích úkolů a školními výsledky. Výzkumné projekty, které se přikláněly k zápornému či naopak pozitivnímu vztahu mezi proměnnými byly provedeny na mnohem menším vzorku participantů, než studie s žádným či mírným efektem. Na studijní úspěšnost má větší efekt spíše dokončení úkolů, kladné známky z úkolů a úsilí věnované úkolům, než četnost a obsáhlost domácích úkolů (Fan, Xu, Cai, He, & Fan, 2017).

Domácí úkoly, seminární práce, školní projekty, příprava na testy a ústní zkoušení patří k významným školním stresorům, protože značným způsobem ovlivňují, mezi jaké aktivity bude žák rozdělovat svůj volný čas (De Anda et al., 2000; Pope, 2001). Stresogenně děti a adolescenti vnímají to, že nemají dostatek volného času na aktivity, které je baví a provozují je s oblibou (Byrne et al., 2011; Conner, Pope, & Galloway, 2009). Intenzivněji je tento školní stresor vnímán v situaci, kdy množství domácích úkolů převažuje množství času, které má žák k dispozici (De Anda et al., 2000; Galloway et al., 2013). V tomto případě mnohdy žáci vypracovávají domácí úkoly přes noc na úkor spánku (Galloway et al., 2013).

Autorky Galloway, Conner a Pope (2013) se ve svém výzkumu podrobně zaměřily na hledání souvislostí mezi stresem a domácími úkoly u studentů studující prestižní výkonové školy. Studie se účastnilo 4317 participantů. Zjistily, že studenti v průměru stráví 3,11 hodiny (SD 1,46) domácími úkoly denně. Nicméně průměrná doba strávená nad vypracováním domácích úkolů variovala podle školy, třídy a pohlaví žáků. Většina studentů hodnotila úkoly jako částečně užitečnou podporu při zvládání učební látky. Pouhých 8% studentů považovalo domácí úkoly za velmi prospěšné. Většina studentů hodnotila zátěž domácích úkolů jako velmi stresující s negativním dopadem na jejich duševní pohodu. Za nejvíce stresující faktor považovali disharmonický vztah mezi časem věnovaným škole a ostatním aktivitám (odpočinek, koníčky, čas strávený s nejbližšími). Přibližně 63% studentů považovalo za velmi obtížné vyhradit si volný čas na svou rodinu a přátele v důsledku zvýšeného počtu domácích úkolů a blížících se testů. Z důvodu studijní zátěže

bylo 61% studentů nuceno ukončit volnočasovou aktivitu, kterou považovali za zábavnou. Celkem 72% studentů uvedlo, že je domácí úkoly stresují vždy nebo velmi často. Negativní zdravotní efekt zvýšeného stresu se u studentů manifestoval v podobě somatických symptomů a nedostatku spánku v porovnání s doporučeným rozpětím odpovídajícího dosaženého věku. Přítomnost minimálně jednoho fyzického symptomu stresu v posledním měsíci uvedlo 82% studentů, zatímco prezenci tří a více negativních efektů stresu v předchozím měsíci pociťovalo 44% participantů. Průměrná doba spánku dotazovaných studentů v průběhu školního týdne byla 6,8 hodiny (SD = 1,24). Zajímavé jsou zejména některé trendy. Vyšší čas strávený nad domácími úkoly koreloval s vyšším akademickým stresem, somatickými symptomy, subjektivně pociťovaným nedostatkem spánku a nedostatkem času na rodinu a přátele. Zajímavé je, že korelace mezi dobou strávenou nad domácími úkoly a studijními výsledky byla velmi nízká (r = .14). Autorky tyto výsledky zdůvodňují tím, že při nepřiměřeném množství domácích úkolů může klesat jejich efektivita (Galloway et al., 2013). K částečně podobným závěrům dospěla studie autorů Kalenkoského a Pabilonia (2016), ve které byl signifikantní vztah mezi dobou strávenou nad úkoly a vyššími školními výsledky pouze u mužů, jelikož v průměru věnovali méně času domácím úkolům než ženy (Kalenkoski & Pabilonia, 2016). Odlišný pohled poskytuje studie, jejíž participanty byli studenti posledních ročníků základních škol, kteří průměrně strávili nad domácími úkoly pouze jednu hodinu denně. Zde byla zjištěna signifikantní spojitost mezi množstvím domácích úkolů a školní úspěšností zejména u vysoce motivovaných studentů (Valle et al., 2016).

Kromě množství domácích úkolů a neadekvátního času jim věnovaného se na vyšší hladině stresu u dětí a adolescentů může podílet subjektivně vnímaná nízká smysluplnost domácích úkolů, nízká osobní zdatnost v domácích úkolech (Hong, Mason, Peng, & Lee, 2016), nevhodně definované zadání domácích úkolů či nemožnost zadání zpětně dohledat (Valle et al., 2016). Z hlediska efektivity školní práce a subjektivní hladiny prožívaného stresu je důležitá také rozmanitost zadání. Řešení téhož či obdobného problému u dvaceti příkladů není vnímáno studenty, kteří danou tématiku ovládají, jako přínosné. Zároveň opakující se neúspěch žáka u dvaceti příkladů může vnímat jako značně stresující (Pope, Brown, & Miles, 2015). Tyto faktory mohou také následně negativně modifikovat motivaci studentů úkol vypracovat (Hong et al., 2016).

Za méně stresující domácí úkoly lze následně považovat ty, jejichž zadání si žáci vymyslí nebo se na jeho tvorbě podílejí společně s učitelem, jelikož to výrazně může

modifikovat postoj k danému domácímu úkolu. Dalším významným činitelem z hlediska motivace a stresu studenti vnímají autentičnost domácích úkolů. Zadání, které odráží jevy, konkrétní situace a osoby v běžném životě či reflektují hodnoty a postoje studentů, jsou vzdělávanými vnímány jako méně stresující (Pope et al., 2015). Pozitivní změny postojů se následně mohou projevit v žákově přístupu k vypracování domácích úkolů a subjektivního vnímání jeho smysluplnosti (Rosario, Regueiro, Valle, Suarez, & Nunez, 2015; Valle et al., 2016).

3.3 Spolužáci a vrstevníci ve škole

Žák ve škole není samostatnou jednotkou, ale je součástí malé sociální skupiny, která má svou strukturu a dynamiku určenou interakcemi mezi jejími příslušníky (Čáp & Mareš, 2007). Školní instituce tímto rozdělením do skupin umožňuje jedinci učit se interpersonálním dovednostem. Žáci spolu interagují o přestávkách a v rámci školních a mimoškolních aktivit. Učitelé také v hodinách podporují kooperaci ve dvojicích či skupinách (Sotardi, 2016). Právě spolužáci se významným způsobem podílejí na pozitivní či negativní atmosféře třídy i školy (Urbanovská, 2010), jelikož součástí každého mezilidského kontaktu a komunikace mohou být konflikty, z nichž zejména ty dlouhodobě opakující se mohou u jedince vyvolat stresovou reakci (Sotardi, 2016).

Každá sociální skupina má svou hierarchii, ve které nemusí být žák ostatními akceptován. Žák prostřednictvím prosazování své vlastní osobnosti a schopností získává sociální status. Dostává se do kontaktu s žáky staršími, zkušenějšími a silnějšími. Často je vydobývání své pozice spojeno s vyšší hladinou stresu (Čáp & Mareš, 2007). Následující kapitola se zabývá potencionálními školními stresory, jejichž zdrojem jsou sociální vztahy ve škole, interpersonální konflikty a interakce mezi spolužáky (Urbanovská, 2010).

3.3.1 Vztahy mezi žáky

Žák má přirozenou potřebu někam patřit, která mu poskytuje sociální oporu a možný zdroj pragmatické podpory při zvládání zátěže (Skinner & Wellborn, 1997). Nedostatečné saturování této potřeby je dětmi a adolescenty vnímáno stresogenně v případě, že dítě vnímá, že je v kolektivu opomíjeno, ignorováno a přehlíženo (Byrne et al., 2011; Skinner & Wellborn, 1997) nebo v situaci, kdy žáci mají obtíže vycházet se sebou navzájem (Way et al., 2007). Žáci, jejichž vztahy vůči svým spolužákům jsou negativní mají tendenci vnímat školní prostředí jako více stresující a ohrožující (Lovenjak & Peklaj, 2016; Macklem, 2008). Vztahy mezi žáky jsou dynamickou charakteristikou školní sociální skupiny. Školními

stresory jsou následně také situace, kdy se vzájemné vztahy zhoršují vlivem konfliktů s kamarády či při konci romantické lásky, která je typická pro adolescentní období (Čáp & Mareš, 2007). Pozitivní vztahy mezi žáky zvyšují míru kooperace na společných projektech a zadáních. Kromě toho, že studenti následně rádi tráví společný čas ve škole, setkávají se s oblibou v rámci mimoškolních aktivit a jsou více motivování k získávání více informací o sobě navzájem (Way et al., 2007).

V rámci mezinárodní průřezové studie HBSC byli čeští žáci ve věku 11, 13 a 15 let dotazováni, zda své spolužáky vnímají jako milé a přátelské. Z výsledků vyplývá, že méně českých žáků hodnotí subjektivně své spolužáky jako milé a přátelské v porovnání s průměrem studie. Zároveň lze konstatovat klesající trend v hodnocení svých spolužáků jako přátelských a milých jak u českých žáků, tak i v ostatních zemích účastnících se studie (Mandarasová Gecková et al., 2016).

Vnímání spolužáků jako přátelských a milých			
Pohlaví	Věk	Průměr za ČR	Průměr HBSC
Chlapci	11 let	54%	73%
	13 let	45%	66%
	15 let	46%	66%
Dívky	11 let	56%	74%
	13 let	45%	65%
	15 let	42%	64%

Tabulka 3: Vnímání spolužáků jako přátelských a milých (Mandarasová Gecková et al., 2016).

3.3.2 Interakce mezi žáky

Vzájemná interakce mezi žáky může být potencionálním zdrojem konfliktů ve školním prostředí. Vnímání interakce jako konfliktní je mnohdy určeno vztahem mezi aktéry interakce. Určité chování může žák hodnotit jako snahu o vyvolání konfliktu u spolužáka, se kterým nemá dobrý vztah, zatímco identické chování svého kamaráda bude považovat za normální. Vzájemné hostilní chování mezi žáky lze považovat za potencionální školní stresor (Sotardi, 2016). Děti a adolescenti negativně vnímají, když je ostatní žáci záměrně provokují, dráždí (Way et al., 2007), povyšují se nad nimi, dělají si z nich legraci nebo je přímo zesměšňují (Byrne et al., 2011; Lovenjak & Peklaj, 2016; Urbanovská, 2010). Pro některé žáky může být značně zatěžující i spolupráce se svými spolužáky v rámci třídy zejména v případě, kdy vztahy mezi aktéry spolupráce nejsou optimální (Galloway et al., 2013).

Stresogenně také může působit nadměrné využívání vulgárních slov, vyrušování při hodině, porušování školních pravidel a útoky zaměřené na self, které zahrnují škodolibé provokování, urážky a fyzické zastrašování. (Sotardi, 2016). Někteří studenti mohou vnímat jako potencionálně stresující situaci, při které komunikují s novým žákem, kterého zatím neznají. Zároveň je pro žáky stresující být novým žákem ve třídním kolektivu a zahájit komunikaci s novými spolužáky (Vágnerová, 2012).

Interakce a vztahy ve třídě mohou být modifikovány nejrůznějšími podmínkami. Čáp a Mareš (2007) uvádí například stresující situaci hledání viníka učitelem při poškození školního či osobního majetku jiného spolužáka.

3.3.3 Vnímání podpory ze strany spolužáků

Podpora spolužáků při zvládání školních a osobních zátěžových situací je považována za důležitý protektivní faktor školního stresu (Kidger et al., 2012). Absence formální podpory ze strany pedagogických pracovníků a neformální sociální opory od spolužáků přispívá k vyšší hladině prožívaného školního stresu (Čáp & Mareš, 2007). Kromě toho se někteří studenti domnívají, že za účelem úspěšného vyřešení problému není efektivní z hlediska času a psychických zdrojů požádat o pomoc druhé, proto pracují samostatně. Větší část těchto studentů takto činí, jelikož mají zkušenost, že jim spolužáci nepomohou. Stresogenně může působit kromě neochoty pomoci ze strany spolužáků také situace, kdy jim je pomoc slíbena, ale spolužáci zároveň záměrně nepomáhají či nedisponují potřebnými znalostmi a dovednostmi pro vyřešení problémů (Sotardi, 2016).

Studenti bez sociální opory svých spolužáků mnohdy vykazují vyšší úroveň distresu a negativních emocí, které mají tendenci vyjadřovat do svého okolí, což často vede k ještě méně uspokojivým interpersonálním vztahům (Nolen-Hoeksema, Girgus, & Seligman, 1992). K obdobným výsledkům dospěla i longitudinální výzkumná studie autorů Torsheima, Aaroe a Wolda (2003), která zkoumala vzájemný vztah školních stresorů, distresu a sociální opory. Operacionální definice distresu zahrnovala bolest hlavy, krční páteře, břicha a zad, depresivní náladu, pocit konstantní únavy a vyčerpanosti, zvýšenou iritabilitu, nervozitu, závratě a obtíže se spánkem. Školní stresory byly operacionalizovány jako faktory zahrnující nadměrné množství učiva, vyšší obtížnost učební látky, vnímání učiva jako unavujícího a nepřiměřené očekávání učitelů a rodičů na studijní výkon. Participanti, kteří vnímali zvýšenou zátěž školních stresorů, uváděli častěji nižší sociální oporu od spolužáků a učitele. Zároveň vysoká míra školních stresorů byla prediktorem distresu za šest měsíců (Torsheim

et al., 2003). Výsledky této studie podporuje i jiný výzkum, který dodává, že vyšší sociální podpora zejména ze strany spolužáků je protektivním faktorem vůči epizodám deprese (Van Voorhees et al., 2008).

Vnímaní podpory od spolužáků se v České republice také věnovala studie HBSC, podle které vnímaná míra podpory ze strany spolužáků dlouhodobě klesá ve všech zúčastněných státech kromě Slovenské republiky. České děti a adolescenti vnímali podporu ze strany svých spolužáků obdobně s průměrem studie HBSC. Výsledky však demonstrují zajímavou tendenci, kdy dívky uváděly podporu ze strany spolužáků častěji než chlapci ve všech zkoumaných věkových kategoriích (Mandarasová Gecková et al., 2016).

Podpora od spolužáků			
Pohlaví	Věk	Průměr za ČR	Průměr HBSC
Chlapci	11 let	52%	57%
	13 let	50%	55%
	15 let	54%	56%
Dívky	11 let	66%	69%
	13 let	72%	69%
	15 let	73%	76%

Tabulka 4: Vnímání podpory od spolužáků (Mandarasová Gecková et al., 2016).

3.3.4 Agresivní chování a šikana

Agresivní chování, násilí a šikana je žáky vnímána velmi negativně (De Anda et al., 2000). Četností rvaček mezi chlapci se Česká republika podle studie HBSC řadí mezi první desítku států s nejčastějším výskytem násilného chování v podobě fyzických potyček. Dotazované děti a adolescenti se stávali účastníky rvaček mnohem častěji než žáci v ostatních zemích, kde se tato studie provádí. Chlapci uváděli svou účast ve rvačce za poslední rok mnohem častěji než dívky. Výsledky studie naznačují klesající trend v zapojování se

Zapojení do rvačky alespoň třikrát za poslední rok			
Pohlaví	Věk	Průměr za ČR	Průměr HBSC
Chlapci	11 let	24%	19%
	13 let	23%	15%
	15 let	16%	12%
Dívky	11 let	8%	5%
	13 let	6%	5%
	15 let	5%	4%

Tabulka 5: Zapojení se do rvačky alespoň třikrát za poslední rok (Mandarasová Gecková et al., 2016).

do fyzických potyček jak u chlapců, tak i u dívek (Mandarasová Gecková et al., 2016).

Mezi další interakční školní stresor lze zařadit šikanu, kterou lze definovat jako opakované ubližování, ohrožování nebo zastrašování jedince či skupiny žáků, kteří nejsou schopni se bránit vůči tomuto jednání. Pro šikanu je typické, že mezi agresorem a obětí je asymetrický vztah moci (Říčan & Janošová, 2010). Je-li dítě šikanováno, necítí se ve škole bezpečně a může mít komplikace při soustředění se na školní učivo a také obtíže s učením, což může vyústit v ještě větší míru subjektivně prožívaného stresu (Lovenjak & Peklaj, 2016; Macklem, 2008). Sotardi (2016) zjistil vyšší hladinu uváděného stresu u šikanovaných žáků, kteří se se zátěžovými situacemi vyrovnávali prostřednictvím copingové strategie zahrnující verbální reakci nebo mentální posun. Řešení interpersonálních konfliktů povznesením se nad situací může být při šikaně nevhodné, protože je zde nižší pravděpodobnost, že konflikt bude úspěšně vyřešen a tím může z dlouhodobého hlediska přispívat k vyšší hladině školního stresu. Vhodnějšími zvládacími strategiemi se jeví kontaktování dospělého (rodič, učitel) či žádost o pomoc spolužáků (Sotardi, 2016).

Podle mezinárodní průřezové studie HBSC se české děti stávají oběťmi šikany méně častěji v porovnání s průměrem všech 42 států účastnících se výzkumné studie. Výzkumníci se respondentů tázali, zda se stávají oběťmi šikany minimálně dvakrát nebo třikrát za měsíc. Data naznačují mírný pokles ve vnímání sebe jako oběti šikany při srovnání skupiny jedenáctiletých a patnáctiletých žáků účastnících se výzkumné studie (Mandarasová Gecková et al., 2016).

Oběť šikany			
Pohlaví	Věk	Průměr za ČR	Průměr HBSC
Chlapci	11 let	7%	14%
	13 let	7%	12%
	15 let	4%	8%
Dívky	11 let	6%	11%
	13 let	5%	11%
	15 let	4%	8%

Tabulka 6: Procento žáků, kteří uvedli, že se stali obětí šikany minimálně dvakrát nebo třikrát za poslední měsíc (Mandarasová Gecková et al., 2016).

S rozvojem dostupnosti moderních technologií a mobilního internetu souvisí i negativní aspekty virtuální reality jakou může být kyberšikana, kterou lze definovat jako trvalou a persistentní snahu agresora jedinci ublížit, ponížit a urazit psychicky či fyzicky. Na rozdíl od klasické šikany nevyžaduje kyberšikana velkou odvahu agresora. Zážitek

kyberšikany může být pro oběť velmi traumatizující, jelikož obsah šířící se na internetu je prakticky nevymazatelný a nastavení sociálních médií umožňuje téměř komukoliv inkriminující materiál stahovat a následně šířit, aniž by se oběť mohla bránit (Kolouch, 2016).

Data z Mezinárodní výzkumné studie o zdraví a životním stylu dětí a školáků realizované v roce 2014 naznačují, že se čeští studenti s kyberšikanou setkávají v průměru méně častěji než studenti z jiných zemí účastnících se tohoto výzkumného projektu. Tabulka 7 graficky ilustruje kolik procent českých žáků uvedlo, že se stalo obětí kyberšikany minimálně dvakrát nebo třikrát za měsíc (Mandarasová Gecková et al., 2016).

Oběť kyberšikany			
Pohlaví	Věk	Průměr za ČR	Průměr HBSC
Chlapci	11 let	2%	4%
	13 let	1%	3%
	15 let	1%	3%
Dívky	11 let	1%	3%
	13 let	1%	4%
	15 let	3%	3%

Tabulka 7: Procento žáků, kteří uvedli, že se stali obětí kyberšikany minimálně dvakrát nebo třikrát za poslední měsíc (Mandarasová Gecková et al. 2016).

3.3.5 Tlak sociálního prostředí a sociální srovnávání

V průběhu školní docházky se téměř každý žák setká se situací, kdy ho někdo k něčemu navádí nebo mu něco nabízí. Stresogenně mohou potom na žáky působit situace, kdy jim jejich vrstevníci nabízejí cigarety, alkohol či jiné návykové látky. Intenzita nátlaku působení úzké sociální skupiny spolužáků, která vyznává negativní hodnoty, může být vyšší v případě, že jedinec nemá osvojeny strategie, jak na tyto situace reagovat (Čáp & Mareš, 2007). Některé děti považují za velmi stresující, když jejich spolužáci podvádějí při písemných zkouškách, zatímco ony k zisku obdobné známky musí vynaložit značné množství energie. Frustrace z tohoto školního stresoru se zvyšuje v případě, kdy učitel tuto situaci přehlíží a nevyvozuje z ní negativní důsledky pro podvádějící (Conner et al., 2009; Galloway et al., 2013).

Vyšší míra podvádění a obcházení školního systému se vyskytuje v třídních skupinách, kde je podporována kompetice na úkor kooperace (Galloway et al., 2013). Sami studenti mezi školní stresory zařazují prostředí nadměrné soutěživosti s důrazem na vysoký výkon (Galloway et al., 2013; Medvěďová, 2008). Vyšší hladinu školního stresu mohou

následně prožívat studenti, jejichž výsledky školní práce jsou na nižší úrovni v porovnání se svými spolužáky (Byrne et al., 2011). Přestože má žák přirozenou potřebu ověřit si svoje schopnosti a možnosti s druhými, opakovaný zážitek neúspěchu může vyústit ve vyšší míru prožívaného stresu, pocity nejistoty a pokles sebedůvěry. Děti a adolescenti mohou následně nabýt dojmu, že je bezpředmětné věnovat školní práci více úsilí, a proto se přestávají snažit (Vágnerová, 2012).

Dalším školním stresorem je situace, kdy žáka považují jeho spolužáci za neoblíbeného, jelikož je pro něj obtížnější uplatnit svůj vliv při skupinovém rozhodování a tím prosadit své vlastní nápady a požadavky (Čáp & Mareš, 2007).

3.4 Primární pečovatelé

Na hladině prožívaného školního stresu žáka se mohou svými postoji podílet primární pečovatelé dítěte, jelikož mnohdy stanovují kritéria úspěšného výkonu (Vágnerová, 2012). Zejména tlak na vysoký výkon a zodpovědnost vnímají děti a adolescenti stresogenně (De Anda et al., 2000; Galloway et al., 2013; Pope, 2001; Urbanovská, 2010). Žáci následně mohou prožívat zvýšenou hladinu prožívaného stresu při školní přípravě a očekávání negativní reakce svých primárních pečovatelů při nenaplnění jejich standardů úspěšného výkonu (Pope, 2001). Ponižování žáka a narážky na jeho nekompetentnost při špatném prospěchu vyvolávají přesvědčení, že i při vysokém úsilí dítěte nedokáže naplnit očekávání svých rodičů (Urbanovská, 2010). Vysoké aspirace primárních pečovatelů a důležitých dospělých, které jsou pro jedince obtížně dosažitelné, mohou u dětí a dospívajících z dlouhodobého hlediska vyvolat pocit nedostatečnosti, který významně přispívá k rozvoji depresivních symptomů (Blahutková & Charvát, 2009; Moksnes et al., 2016).

Stresogenně však může působit i nezájem primárních pečovatelů o vzdělání svých dětí v případě, kdy nevěnují žádnou pozornost výsledkům školní práce svých dětí či podceňují a znevažují školní instituce a jejich roli ve vzdělávání a rozvoji osobnosti dítěte (Urbanovská, 2010).

Žáky kromě očekávání dobrého výkonu svých primárních pečovatelů stresuje neustálé připomínání domácí přípravy v podobě domácích úkolů a učení se na zkoušky (Byrne et al., 2011; Medvěďová, 2008). Při domácí přípravě mohou působit stresogenně neadekvátní studijní podmínky (Medvěďová, 2008; Urbanovská, 2010). Na optimálních podmínkách při učení se podílí úroveň hluku, teplota, vůně a zápachy, barva, osvětlení

a organizace místnosti, dostatečná hydratace organismu a množství vizuálních podnětů (Cercone, 2006).

Ve výzkumné studii realizované autory Fernández-Baenem, Trianesem, Escobarem, Blancem a Muñozem v roce 2014 se žáci uvádějící vyšší míru školního stresu lišili od žáků uvádějící nižší míru školního stresu v nejvyšším dosaženém vzdělání svých rodičů. Děti a adolescenti, jejichž rodiče uváděli vyšší ukončené vzdělání, prožívali méně školního stresu v porovnání se skupinou žáků, jejichž rodiče dosáhli nižšího vzdělání. Zdá se, že čím vice má student edukované rodiče, tím méně školního stresu prožívá. Autoři uvádějí, že tento jev by mohl vysvětlen tím, že delší zkušenost rodičů ve vzdělávacích institucích se může projevit ve vyšší míře podpory dětí v průběhu školní docházky a zajištěním adekvátních studijních podmínek (Fernández-Baena et al., 2014).

Další proměnnou, která může hrát roli v míře školního stresu u dětí a adolescentů, je přítomnost obou biologických rodičů. Žáci, kteří nežili s oběma svými biologickými rodiči uváděli vyšší míru školního stresu a horší školní prospěch (Kaplan et al., 2005).

3.5 Škola

3.5.1 Prostředí školy

Každá škola má svůj školní řád, ve kterém jsou explicitně definovány požadavky na chování žáka. Zároveň však má každá škola implicitní pravidla, kterými by se studenti měli řídit. Striktní školní řád a důsledné vymáhání jeho dodržování mohou někteří jedinci vnímat jako intenzivní stresor, který svým důrazem na dospělé chování omezuje jejich svobody (Medvěďová, 2008). Zároveň celkové vnímání školy jako přísného prostředí může být potencionálním stresujícím faktorem. Žáci se poté obávají, že se mohou dostat do obtíží i při porušení minoritních pravidel, které může vyústit v jeho vyloučení ze školy. Zdá se, že příliš přísná pravidla a jejich důsledné vymáhání ve škole může být důvodem zvýšené hladiny stresu u studentů. (Way et al., 2007). Zároveň některé děti a adolescenti negativně hodnotí absenci možnosti zasahovat do dění ve škole (Medvěďová, 2008).

3.5.2 Prostředí školní třídy

Fyzikální prostředí školní třídy může působit na učení žáků pozitivně i negativně. Na optimálních studijních podmínkách se podílí teplota a barva místnosti, přítomnost flory, úroveň hluku, vůně a zápachy, množství vizuálních podmětů, biologické potřeby žáků a učitele (Cercone, 2006; Lovenjak & Peklaj, 2016), intenzita osvětlení a velikost volného

prostoru (Medvěďová, 2008) a ergonomičnost školní židle a školní lavice (Lovenjak & Peklaj, 2016). Optimálnost studijních podmínek je však velmi subjektivní. Nesoulad mezi svými potřebami a dispozicemi školní třídy může žák vnímat stresogenně, jelikož mu následně činí obtíže soustředit se na učitelův výklad (Byrne et al., 2011).

Nedostatečná velikost volného prostoru ve školní třídě je určena počtem žáků v ní. Žáci mohou pociťovat nedostatek prostoru a vyšší míru hlučnosti, což může vyústit v subjektivní pocit omezování. Nicméně ve španělské studii realizované na vzorku 6078 dětí a dospívajících při průměrném počtu 18,6 studentů ve třídě (SD = 5,3) nebyla nalezena souvislost mezi počtem studentů ve třídě a stresem. Zdá se, že při takovémto počtu studentů žáci nepociťují negativní dopad v podobě vysoké hlučnosti a nedostatku prostoru ve třídě. (Fernández-Baena et al., 2014; Lovenjak & Peklaj, 2016). Děti a adolescenti ve větších školách s větším počtem žáků ve třídě se také mohou setkávat se školním klimatem, kde jsou méně respektovány jejich potřeby a je u nich větší riziko abúzu alkoholu, tabákových výrobků a jiných návykových látek (LaRusso et al., 2008).

3.5.3 Školní systém vzdělávání

Velmi kritizovaným jevem soudobé společnosti je vysoký tlak na výkon, kdy média, zkušení odborníci, učitelé a vysoké školy zdůrazňují roli vysokého pracovního nasazení a úsilí za účelem dosažení úspěchu (Spindler & Spindler, 1990). Pope (2001) popisuje důsledek společnosti založené na úspěchu prostřednictvím fenoménu „dělání školy“ (doing school), kdy motivací studentů ke vzdělávání není zájem o obsah učiva nebo radost z poznávání nového, nýbrž vidina bohatství, vyššího sociálního statusu a uznání ostatních v dospělosti po splnění potřebných studijních povinností. Známky jsou poté studenty vnímány jako prostředek dosáhnutí těchto cílů (Pope, 2001). Děti a adolescenti jsou následně stresováni ze školního výkonu a vysokou náročností školní práce. Za účelem dosažení konstantně vysokého výkonu a školní úspěšnosti vynakládají nepřiměřené úsilí při vypracování domácích úkolů, opakování probrané látky a přípravě na blížící se testy na úkor volnočasových aktivit, které děti baví a dělají je s oblibou (Byrne et al., 2011). Stresogenním faktorem, který u žáků vyvolává úzkost, je časová tíseň v případě velkého množství domácí školní práce (De Anda et al., 2000; Medvěďová, 2008). Někteří studenti tento nesoulad mezi množstvím školní práce a časem, kterým disponují, kompenzují studiem přes noc na úkor spánku (Galloway et al., 2013). Důraz na udržení konstantního výkonu se u studentů může projevit osvojením si maladaptivních behaviorálních strategií jako je lhaní, podvádění, vlichocení se do přízně učitele, záměrné porušování explicitního a implicitního školního

řádu a pravidel třídy. Přesto jsou považováni za pilné, svědomité, talentované a vždy soustředěné. V „dělání školy“ (doing school) však dětem a adolescentům také pomáhají rodiče, když ospravedlňují neomluvené absence, agilně zajišťují služby doučování a přimlouvají se za lepší známky při třídních schůzkách, aby zajistili svým dětem lepší budoucnost (Pope, 2001).

Stres plynoucí ze školního výkonu a školní úspěšnosti může mít řadu negativních důsledků pro duševní a fyzickou pohodu jedince. Podle výzkumné studie autorů Moksnese, Løhreho, Lillefjella, Byrneho a Haugana (2016) měly tyto stresory negativní dopad na životní spokojenost žáků a vyšší výskyt depresivních symptomů. V České republice jsou za výkonové školy považována gymnázia. Výzkumná data naznačují, že gymnaziální studenti se mnohem častěji potýkají se stresogenními situacemi a pociťují vyšší hladinu stresu, než žáci středních odborných škol. Mnohem častěji také volí negativní copingové strategie jako únik ze stresové situace a perseverace v porovnání se žáky středních škol. Tyto výsledky jsou v souladu s přesvědčením o vyšší náročnosti gymnázií z důvodu jejich zaměření na přípravu na studium na vysoké škole (Urbanovská, 2010).

Čeští studenti v průměru hodnotí svůj školní výkon jako velmi dobrý nebo dobrý méně častěji v porovnání s průměrem studie HBSC. Zajímavý je zejména pokles skórování v této položce žáky v průměru studie HBSC v porovnání s průměrem České republiky (Mandarasová Gecková et al., 2016).

Hodnocení svého výkonu jako dobrý nebo velmi dobrý			
Pohlaví	Věk	Průměr za ČR	Průměr HBSC
Chlapci	11 let	56%	74%
	13 let	48%	63%
	15 let	53%	58%
Dívky	11 let	61%	79%
	13 let	58%	68%
	15 let	57%	62%

Tabulka 8: Procento žáků, kteří hodnotí svůj výkon jako dobrý nebo velmi dobrý (Mandarasová Gecková et al., 2016).

Enormní množství učiva a domácích úkolů zpracovávají studenti mnohdy večer. Stresogenně pak vnímají situaci, kdy musí podle jejich subjektivního hodnocení vstávat velmi brzy (Byrne et al., 2011) a negativně vnímají nedostatek spánku, který je spojován s poklesem kognitivních schopností (Pope et al., 2015). Potřeba spánku se mění v závislosti s postupem na vyšší vývojové stádium. Zejména u adolescentů a preadolescentů dochází ke změně cirkadiálních rytmů. Čím je dítě vyspělejší, tím dochází k sekreci melatoninu později, což má

u dospívajících za následek to, že potřeba spánku se u nich objeví večer později než u dospělých. Zároveň však potřebná délka spánku zůstává stejná, nebo naopak může být u dospívajících vyšší. Konkrétní potřeba délky spánku se v různých studiích liší, vždy se avšak pohybuje kolem devíti hodin (Crowley & Carskadon, 2010; Graham, 2000). Ve většině škol je začátek vyučování stanoven kolem osmé či deváté hodiny, nebo v případě méně častých nultých hodin i dříve. Vzhledem k biologicky determinovaným cirkadiálním rytmům studentů a relativně brzkého začátku vyučování nejsou studenti schopni v prvních hodinách výuky podávat adekvátní kognitivní výkony a zároveň prohlubují svůj spánkový dluh. (Pope et al., 2015). Z americké studie vedené Minnesotskou univerzitou vyplývá, že začátek školního dne v půl deváté a později může mít na adolescentní studenty pozitivní efekt. Studenti navštěvující školy s pozdějším začátkem školy uvádějí vyšší míru celkového zdraví a duševní pohody. Oproti studentům s dřívějším začátkem školního dne vykazovali menší známky stresu a zároveň užívali méně psychoaktivních látek (alkohol, tabák, káva, ostatní drogy). Jejich školní docházka, schopnost udržet pozornost a výsledky v mezinárodních srovnávacích zkouškách byli vyšší než u studentů s brzkým začátkem školního dne (Wahlstrom & Owens, 2017; Wheaton, Chapman, & Croft, 2016).

Další faktor, který děti a adolescenti považují za stresující, je obsah kurikula. Žáci se mnohdy učí ve školních předmětech látku, která je nezajímá nebo je pro ně obtížně pochopitelná (Byrne et al., 2011; Moksnes et al., 2016). Školní učivo jako součást předepsaného kurikula může být pro některé děti obtížně srozumitelné, jelikož se neshoduje s dětskými naivními teoriemi a jejich prekoncepcí pojmů (Čáp & Mareš, 2007). Kromě obtížnosti studijní látky má negativní dopad na motivaci studentů jejich přesvědčení, že obsah kurikula neodpovídá potřebám běžného reálného života a zaměření vzdělávacích institucí na studium faktů, které jsou rozděleny do bloků podle daných předmětů. Místo toho, aby se studenti učili kritickému myšlení, praktickým dovednostem a širšímu pochopení komplexních témat je větší důraz věnován memorování izolovaných informací. Důsledkem toho mohou někteří studenti cítit odpor ke studijním povinnostem a být méně motivováni k hlubšímu pochopení probíraných témat (Pope, 2001). Aktuální zaměření školy, které klade větší důraz na vnější motivaci než intrinsickou, je potencionálním školním stresovým faktorem a může zvyšovat míru soutěživosti ve školní třídě (Tyack & Cuban, 1995).

Stresogenně může na žáky také působit systém organizace školního vzdělávání, kdy je vyučování realizováno v rámci specializovaných předmětů s časovou dotací pětačtyřiceti minut, mezi kterými jsou krátké přestávky. Mnohdy vysoká administrativní zátěž klade

zvýšené časové nároky a učitel následně svou výukou zasahuje do přestávek, které by měly být určeny žákům pro relaxaci a přesun mezi třídami. Nedostatek odpočinku mezi výukovými bloky může být žáky a učiteli vnímán stresogenně (Pope, 2001; Pope et al., 2015).

Alternativním způsobem organizace vyučování se stala bloková výuka, jejíž popularita rapidně vzrostla v 90. letech 20. století. Pro tento typ výuky jsou charakteristické delší časové úseky věnované výuce v kombinaci s delšími přestávkami určenými pro přesun mezi třídami a relaxaci (Pope et al., 2015). Výsledky výzkumů zaměřující se na porovnání studijních výsledků studentů mezi těmi, jejichž výuka byla organizována v rámci specializovaných předmětů s pětačtyřicetiminutovou dotací a studenty vzdělávanými projektovou výukou, jsou rozporuplné. Některé studie hovoří spíše ve prospěch klasického rozvrhu (Harmston, Pliska, Ziomek, & Hackman, 2003), některé zase spíše ve prospěch organizace výuky v blocích (Pope et al., 2015; Tan et al., 2002), anebo byl rozdíl shledán statisticky nesignifikantní (Gill, 2012; Maltese, Dexter, Tai, & Sadler, 2007; Zepeda & Mayers, 2016). Zajímavější jsou však výsledky, které se zaměřují na efekt přechodu z tradičního rozvrhového plánu na blokový v souvislosti se změnami ve školním klimatu, subjektivního posouzení možností odpočinku mezi výukovými bloky, vnímání školní zátěže a stresu. Samotné zavádění nových vyučovacích metod a technologií může být žáky vnímáno jako školní stresový faktor (Čáp & Mareš, 2007). Zdá se, že výuka v blocích má pozitivní vliv na vztahy mezi učiteli a žáky, na vztahy mezi žáky navzájem, na vnímání náročnosti mimoškolních zadání a na subjektivně vnímanou úroveň prožívaného stresu. Zároveň přechody mezi předměty jsou žáky považovány za plynulejší. Blokový rozvrh byl však studenty vnímán jako potencionální zdroj stresu v případě nemoci zejména ve školách, kde hlavní didaktickou metodou zůstalo přednášení učební látky učitelem. Vzhledem k nižším administrativním nárokům na učitele bylo možné v rámci bloku věnovat více času výuce, a tudíž odpřednášet větší množství informací, což pro nepřítomné studenty znamenalo vyšší nároky na samostudium (Queen, 2009; Zepeda & Mayers, 2016). Důležitou intervenující proměnnou při přechodu z tradičního systému výuky na blokovou výuku je podle Pope, Brown a Miles (2015) míra podpory ze strany iniciátorů této tranzice. Učitelé jsou v mnoha příkladech zvyklí používat jako hlavní metodu výuky přednášku v kombinaci s domácími úkoly a samostudiem. U žáků těchto učitelů, kde nebyla poskytnuta podpora při implementaci nových didaktických metod při blokové výuce, zůstala míra udávaného stresu studenty relativně konstantní, zatímco subjektivně udávaná míra školního stresu u studentů,

jejichž učitel využil vyšší časovou dotaci k rozvinutí diskuzí, debat, demonstrací vyučovaných fenoménů v praxi a ke kooperativním aktivitám a vypracování projektů, byla nižší. Vysvětlení této změny se opírá o to, že jednotliví členové učitelského sboru nebyli limitováni časovým stresem z blížícího se zvonění a měli více prostoru pro organizaci projektů a mimoškolních aktivit. Studenti následně udávali jako hlavní efekt přechodu na blokový systém výuky nižší počet domácích úkolů a vyšší atraktivitu témat při jejich probírání do hloubky (Pope et al., 2015). Hodnocení popularity blokové výuky u studentů, učitelů a rodičů je však velmi rozporuplné z důvodu širokého spektra intervenujících faktorů jednotlivých škol, přestože studenti a učitelé shledávají v blokové výuce potencionál v nižší míře prožívaného školního stresu, větší angažovanosti studentů ve výuce a zvýšení četnosti interakce učitele a žáka. Někteří studenti a učitelé však uvažovali o zpětné změně ve prospěch klasického rozvrhu či alespoň hybridní organizaci výuky, která by kombinovala studijní bloky s předměty, jejichž časová dotace by se pohybovala mezi 40–50 minutami. Tato preference se u studentů pohybovala mezi 15% - 55%, přičemž měla klesající tendenci rok od roku po zavedení blokové výuky (Calvery, Sheets, & Bell, 1998; Pope et al., 2015; Tan et al., 2002).

Návrh výzkumného projektu

V návaznosti na literárně přehledovou část je návrh výzkumu zaměřen na zkoumání efektu školního stresoru na aktuální náladu a její souvislost s výkonem v matematických úlohách. Výzkumný projekt je replikací experimentu realizovaného autory Sary Scrimin, Ughetty Moscardi a Lucie Manson, jejichž výzkumná zpráva byla publikována v roce 2014 pod názvem School-related stress and cognitive performance: A mood-induction study (Scrimin et al., 2014).

4. Cíle výzkumu

Východiskem navrhovaného výzkumu jsou teoretická a výzkumná data naznačující negativní efekt školních stresorů na prožívání a chování jedince, která byla prezentována v literárně přehledové části bakalářské práce. Cílem výzkumu je získat více informací o působení těchto školních stresorů na aktuální náladu dětí a preadolescentů v českých školách a jejich souvislost se školním výkonem, který může být příčinou školní neúspěšnosti. Předpokládané vztahy mezi proměnnými jsou znázorněny v ilustrativním modelu (viz Příloha 2), kdy školní stres vede k negativním emocím, které se projeví v nízkém školním výkonu. Dlouhodobě neuspokojivý výkon ve škole pak vede ke špatnému prospěchu a školní neúspěšnosti, které jsou považovány za školní stresory a zvyšují míru prožívaného stresu. Kromě toho se výzkumný projekt zaměřuje na efektivitu řízené imaginace při redukci prožívaných negativních emocí a její souvislosti s výkonem v běžných školních cvičeních. Ověřovány budou následující výzkumné hypotézy:

- H1: Existuje statisticky významný rozdíl mezi experimentální a srovnávací skupinou mezi průměrným skóre na škálách Tenze, Deprese a Hněv dotazníku Profile of Mood States (POMS).
- H2: Mezi experimentální a srovnávací skupinou existuje statisticky významný rozdíl v průměrném skóre dotazníku ŠAD (Škály na měření úzkosti a úzkostlivosti dětí) na škále aktuální úzkosti
- H3: Mezi průměrným počtem vypočtených matematických příkladů existuje statisticky významný rozdíl mezi skupinou s intervencí prostřednictvím pozitivní řízení imaginace a skupinou bez této intervence.

5. Design výzkumného projektu

Výzkumný projekt bude koncipován jako řízený experiment s náhodným rozdělením participantů do dvou skupin prostřednictvím počítačové aplikace. Srovnávací skupina se od experimentální skupiny bude lišit v absenci poskytnuté intervence v druhé fázi experimentu. Ve výzkumném projektu budou očekávány tyto proměnné:

- Nezávisle proměnná: absence nebo přítomnost řízené imaginace.
- Závisle proměnné: aktuální emoční stav a výkon v matematických úlohách.
- Intervenující proměnné – věk dítěte; pohlaví dítěte; socioekonomický status rodiny dítěte; typ školy, kterou dítě navštěvuje; podmínky při emoční indukci pomocí videoklipu a řízené imaginace; míra kooperace participantů atd.

Výstupem studie budou kvantitativní data, která budou vyhodnocena statisticky. Z důvodu větší přehlednosti výzkumného projektu je výzkum rozdělen do tří fází:

Fáze 1

První fáze bude věnována sběru informovaných souhlasů od zákonných zástupců dítěte, zadání dotazníku zaměřeného na základní demografické údaje (věk, pohlaví a socioekonomický status rodiny) a vyplnění matematického testu, který se bude skládat z úloh, které by studenti již měli zvládnout. Žákům bude poskytnuta částečná informace o účelu experimentu – měření schopností v matematických úlohách. Důvodem částečného zaslepení experimentu je posílení efektu emoční indukce. Informace o zjišťování souvislostí mezi aktuálním emočním stavem a kognitivním výkonem v matematických úlohách bude žákům prezentována ve třetí fázi experimentu.

Fáze 2

Ve druhé fázi experimentu budu participanti vyplňovat dva dotazníky zaměřené na aktuální emoční stav a následně obě skupiny shlédnou krátký videoklip, ve kterém je zkoušen nepřipravený žák a není schopen odpovědět na otázky učitele (metoda emoční indukce). Experimentální skupina následně obdrží intervenci v podobě řízené imaginace, zatímco srovnávací skupina nikoliv. Poté budou obě výzkumné skupiny opět vyplňovat stejné dotazníky zaměřené na měření momentální nálady a ekvivalentní formu matematického testu, který žáci vyplňovali v první fázi. Vzhledem k přihlédnutí k etické zásadě beneficence bude nakonec realizována intervence v podobě řízené imaginace

i u srovnávací skupiny, avšak bez dalšího vyhodnocování. Odhadovaná délka druhé fáze výzkumného projektu je 60–90 minut.

Fáze 3

Poslední fáze experimentu bude věnována seznámení účastníků výzkumu, učitelů a ředitelů s výsledky výzkumného projektu. V případě, že data budou indikovat pozitivní efekt řízené imaginace, může být vypracována stručná metodika pro vyučující.

6. Výzkumný soubor

Participanty bude 300 studentů druhého stupně ZŠ nebo víceletého gymnázia ve věku 11-15 let se snahou zachovat srovnatelný poměr mezi chlapci a dívkami. Tato věková skupina byla vybrána z důvodu dlouhodobější zkušenosti žáků se školním prostředím a vyšší pravděpodobnosti zakotvenosti třídního kolektivu. Předpokládá se, že preadolescenti a adolescenti tohoto věku by měli být seznámeni a adaptováni na fungování školního systému a na školní požadavky. Výběr škol bude probíhat náhodně ze seznamu vzdělávacích zařízení v okresních městech České republiky. Rozdělení tříd do skupiny s intervencí a bez intervence bude probíhat prostřednictvím počítačové aplikace. Před zahájením projektu bude vyžadován informovaný souhlas od zákonného zástupce dítěte a ředitele a verbální souhlas participantů. Součástí sběru dat budou i základní demografické údaje (pohlaví, věk) a známka z matematiky obdržená na posledním vysvědčení. Veškerá data budou anonymizována tak, aby nebylo možné participanty identifikovat.

7. Výzkumné metody

7.1 Metoda emoční indukce

Experimentální design zahrnuje metodu emoční indukce („mood induction procedure“) prostřednictvím shlédnutí krátkého videoklipu všemi participanty, ve kterém je hlavním protagonistou nepřipravený student, jenž je zkoušen učitelem před celou třídou a není schopen odpovědět na učitelovy otázky. Zároveň učitel kriticky komentuje výkon žáka a vyzve ostatní žáky, aby odpověděli na jeho otázky. Neúspěch zkoušeného je následně posílen jednohlasnou správnou odpovědí třídy. Videoklipem je dabovaná dvouminutová scéna (28:10–30:25 minuta) z amerického filmu Klub vyvolených (v originále The Emperor´s Club), který měl svou českou premiéru v roce 2003. Metoda emoční indukce by

studentům měla umožnit prožít tzv. kvartérní psychickou traumatizaci, kdy jedinec nepřímo pozoruje nepříjemnou stresovou situaci osoby, kterou nezná. Na rozdíl od primární traumatizace, kdy je žák přímým aktérem, sekundární traumatizace, kdy je stresu vystaven někdo blízký a terciální traumatizace, kdy jedinec přímo pozoruje neznámého člověka ve stresové situaci, zatěžuje kvartérní traumatizace jedince nejméně. Přesto u něho však může vyvolat stresovou reakci a duševní nepohodu (Řehulková, 2008). Metoda emoční indukce prostřednictvím videa má solidní validitu při indukci negativních emocí a je vhodným etickým kompromisem z hlediska zásady non-maleficence k přímému vystavování probanda stresovým situacím. Efekt této metody se zesiluje v případě, kdy jsou probandi explicitně požádáni, aby se vžili do situace a pocitů hlavního protagonisty (Hesse, 1996). Z tohoto důvodu budou participanti instruováni před spuštěním videa, aby se vcítili do situace zkoušeného. Po skončení videoklipu budou participanti ve srovnávací skupině motivováni k imaginaci podobné situace, kdy byli zkoušeni nepřipraveni, za účelem posílení efektu metody řízené imaginace.

7.2 Metoda řízené imaginace

Experimentální skupina bude požádána, aby si představila nedávný okamžik, kdy se cítili opravdu šťastně. Poté bude následovat řízená imaginace s krátkým pětiminutovým příběhem, ve kterém hlavní protagonista podobného věku jako participanti hraje volejbal se svými přáteli a získá bod pro svůj tým. Následně je chválen ostatními spolužáky a učitelem. Experimentátor podporuje vizualizaci příběhu v mysli za účelem posílení efektu intervence. Součástí intervence je také následná diskuze mezi participanty a experimentátorem, jejíž tématem budou podobné zkušenosti s úspěchem participantů v rámci školního prostředí. Metoda řízené imaginace je obvykle užívána za účelem zlepšení aktuálního emočního stavu prostřednictvím představování si oblíbeného místa, domova, situace úspěchu nebo vzpomínky, kterou jedinec vnímá jako pozitivní (Menzies & Jallo, 2011; Seifert, Seifert, & Schmidt, 2004). Efektivita řízené imaginace se zvyšuje, když si participanti představují situace, které jsou v souladu s jejich hodnotami a postoji (Utay & Miller, 2006). Z tohoto důvodu je obsahem příběhu sportovní aktivita, kterou vykonávají jak muži, tak ženy. Zároveň častou hodnotou dětí a adolescentů ve věku 11 až 15 let je pozitivní zpětná vazba od jejich vrstevníků za úspěch ve sportovních aktivitách. Metoda řízené imaginace byla zvolena také kvůli své časové a kompetenční nenáročnosti, tudíž by ji učitelé mohli zařadit jako psychohygienickou součást své výuky, aby umožnili svým žákům lépe

pracovat na zadaných úkolech, nebo při přesunu žáků mezi třídami za účelem zlepšení emočního stavu.

7.3 Dotazníkové metody

Efekt indukce negativní nálady a následné intervence v podobě řízené imaginace (v případě experimentální skupiny) bude měřen prostřednictvím dvou metod – zkrácené verze POMS (Profile of Mood States) a ŠAD (Škály na měření úzkosti a úzkostlivosti dětí).

7.3.1 Profile of Mood States

Dotazník Profile of Mood States se zaměřuje na zjišťování momentálních afektivních stavů. Původní dotazník autorů McNair, Lorr a Doppleman (1971) se skládal z 65 položek a byl revidován v roce 1992 (McNair, Lorr, & Doppleman, 1992). K výzkumnému účelu bude však využita česká zkrácená verze, kde participanti označují na Likertově škále své aktuální pocity vyjádřené 37 přídavnými jmény (Stuchlíková, Hagtvet, & Man, 2005). Aktuální psychický stav je zjišťován pomocí šesti dimenzí – Tenze, Deprese, Hněv, Vitalita, Únava a Zmatenost. Vnitřní konzistence jednotlivých škál zkrácené verze se pohybuje v rozmezí 0,80 – 0,91 (Shacham, 1983). Předpokládaná doba administrace je přibližně 10 minut. Efekt emoční indukce bude zjišťován prostřednictvím porovnání průměrných skórů následujících dimenzí.

- Tenze (Tension-Anxiety) – Tenze zahrnuje tělesné napětí, které nemusí být nezbytně pozorovatelné. Tento faktor je sycen položkami jako úzkostný, neklidný, nervózní a napjatý.
- Deprese (Depression-Dejection) – Faktor deprese je sycen položkami smutný a zbytečný. Charakteristické jsou depresivní stavy a pocity vlastní nedostatečnosti.
- Hněv (Anger-Hostility) – Hněv zahrnuje odpor vůči ostatním lidem a emoční stavy hněvu. Sytí ho položky vzteklý, rozzlobený a otrávený (Stuchlíková et al., 2005).

7.3.2 Škály na měření úzkosti a úzkostlivosti u dětí

Druhou dotazníkovou metodou jsou Škály na měření úzkosti a úzkostlivosti u dětí (ŠAD), jejichž původními autory jsou Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg a Jacobs (1983). Dotazník se skládá ze dvou škál. První, která bude využita k výzkumnému účelu, měří respondentovu aktuální míru úzkosti. Druhá škála je zaměřena na měření úzkostlivosti jako osobnostní vlastnosti. Škála na měření úzkosti obsahuje celkem 20 tvrzení a je určena pro děti ve věku od 10 do 15 let. Dotazník je rozdělen podle pohlaví na verzi pro chlapce (viz Příloha 5) a pro dívky (viz Příloha 6). Předpokládaná doba administrace činí přibližně 10

minut. Vzhledem ke srozumitelné formulaci pokynů nevyžaduje administrace osobní instrukci, avšak je nutné participantům zdůraznit, že položky jsou zaměřeny na aktuální emoční stav (Ruisel, 1983).

7.4 Matematické úlohy

V první fázi výzkumné studie participanti řeší matematické úlohy s trojcifernými čísly, které jsou zaměřené na sčítání, odčítání, dělení a násobení. Celkem budou mít účastníci experimentu k dispozici 20 příkladů, na jejichž zpracování budou limitováni časem pěti minut. Tato časová dotace je zvolena tak, aby minimální počet studentů měl možnost vypočítat všechny příklady. Předpokládá se, že takto navržené zadání s vyšším počtem příkladů a omezeným časem zvýší diskriminační schopnost testu. Skórovány budou pouze položky se správnou odpovědí. Matematické úlohy zaměřené na sčítání, odčítání, dělení a násobení jsou zvoleny z toho důvodu, že participanti ve věku od 11 do 15 let by měli mít tyto binární operace osvojeny. Ve druhé fázi po administraci dotazníkových metod bude participantům předložena ekvivalentní forma matematických úloh, které obdrželi v první fázi, aby se eliminoval efekt učení.

8. Způsob zpracování dat

Poté co se získají všechna výzkumná data od participantů ve formě dotazníkových metod a matematických úloh, budou párována podle přiřazeného číselného kódu. Součástí kódu bude znak určující, zda participant byl náhodně přiřazen do experimentální či srovnávací skupiny. Dotazníkové psychologické metody budou vyhodnoceny podle příslušných manuálů. Matematické úlohy budou vyhodnoceny podle klíče, kdy je ke skórování položky nutné mít správně kompletní výsledek. Hrubé skóry dotazníkových metod, matematických úloh, základní demografické údaje a známka z matematiky na posledním vysvědčení budou přehledně zaznamenány do tabulkového procesoru Microsoft Excel. Data budou následně exportována do formátu určeného pro výměnu tabulkových dat a zpracována statistickým softwarem SPSS.

9. Statistika

Informaci o efektivitě videoklipu při indukci negativních emocí poskytne párový t-test porovnáním výsledků dotazníkových metod před emoční indukcí s výsledky po emoční indukci u srovnávací skupiny se zvolenou hladinou významnosti $\alpha=0,05$.

Oboustranné výzkumné hypotézy budou ověřovány t-testem pro dva nezávislé výběry se zvolenou hladinou významnosti α=0,05. Porovnávány budou data srovnávací skupiny s experimentální skupinou. Výsledky statistických testů budou přehledně graficky znázorněny v tabulkách.

Základní demografické údaje výzkumného souboru a známky z matematiky na pololetí budou zpracovány metodami deskriptivní statistiky a prezentovány ve vhodném grafu či tabulce.

10. Diskuse

Návrh výzkumné studie se zabývá působením školního stresoru ověřování znalostí žáka učitelem na aktuální náladu a výkon v matematických úlohách, které by participanti měli mít již osvojeny. Cílem výzkumného projektu je ověřit, zda metoda řízené imaginace je efektivním nástrojem pro redukci aktuálních negativních emocí po působení školních stresorů. Praktickým výstupem v případě přijetí výzkumných hypotéz by mělo být vypracování stručné metodiky aktivní imaginace pro učitele, která by následně mohla být využívána v rámci vyučovacích hodin či přestávkách za účelem snížení negativního efektu působení školního stresoru na aktuální náladu a kognitivní výkon žáka.

Výzkum má však svoje limity a úskalí dané jeho komplexností a organizační náročností. Z tohoto důvodu by byla před samotným výzkumem realizována pilotní studie za účelem optimalizace plánu výzkumu. Ten je také zatížen zvýšenou časovou, administrativní a finanční náročností. Výsledky mohou být také mírně modifikovány faktory na straně participantů a výzkumníka, jelikož výzkum bude probíhat v rámci různých skupin s odlišným naladěním účastníků, školním klimatem každé třídy a individuálními zvláštnostmi každého žáka. Výsledky experimentu se opírají o sebeposouzení pocitů, emocí a postojů studentů, které mohou být značně subjektivní a v některým případech nemusí odpovídat realitě (self-reporting bias). Zejména nízký věk participantů může být zdrojem chyb v odhadu vlastních emocí a postojů (Rothman, 2012). Kromě toho metoda emoční indukce nemusí být tak efektivní v porovnání s reálným působením školního stresoru. Experimentální design předpokládá vztah mezi působením školních stresorů a momentální negativní emotivitou. Tento vztah však nemusí být lineární. Důležitou roli mohou hrát i jiné faktory (adaptace jedince na školní prostředí, osobnostní proměnné, stres vyplývající z neoptimální rodinné situace, motivace apod.). Dalším úskalím může být kognitivní teorie

interference, podle které by snížení výkonu v matematických úlohách ve skupině bez intervence mohlo být vysvětleno tím, že část pozornosti studentů byla spotřebována pocity a myšlenkami s matematickými úlohami nesouvisejícími. (Derakshan & Eysenck, 2009).

V původní výzkumné studii měl indukční materiál v podobě videozáznamu, kde učitel zkouší nepřipraveného studenta před tabulí, negativní efekt na náladu žáků v obou skupinách. V psychologických dotaznících studenti skórovali více u dimenze smutku, deprese a vztek. Zároveň však u žáků, kteří podstoupili intervenci v podobě řízené imaginace byl negativní efekt indukce nálady mnohem menší v porovnání se žáky, kteří tuto intervenci neobdrželi. Výkon studentů v matematických úlohách, kteří nepodstoupili intervenci, se snížil, zatímco u druhé skupiny zůstal relativně konstantní (Scrimin et al., 2014).

Jelikož se navrhovaná výzkumná studie zabývá pouze momentálním efektem řízené imaginace, mohly by se následující výzkumy zabývat efektem této metody z dlouhodobého hlediska v rámci longitudinálního výzkumu. Pozornost odborníků by se mohla také zaměřit na identifikaci dalších metod redukce aktuální negativní emotivity a technik na snížení efektu působení školních stresorů na žáka, které by učitelé mohli využívat v rámci vyučovacích hodin a přestávek za účelem optimalizace školního výkonu studentů.

Závěr

Bakalářská práce předložila čtenáři rozsáhlý výčet školních stresorů, se kterými se děti a adolescenti setkávají při vzdělávání. Velký podíl z nich je určen systémem, ve kterém edukace probíhá. Výuka je organizována ve třídách s počtem studentů odpovídající malé skupině. Žák je v rámci výuky nucen řešit různorodé problémy a adaptovat se na konstantně měnící se podmínky prostředí. Měl by se naučit efektivně zvládat studijní zátěž, interagovat se svými spolužáky a učitelem, čelit tlaku aktuálního vzdělávacího systému na výkon a celkově organizovat svůj volný a studijní čas. Pozitivní školní klima, které odráží podporu od učitele (pomoc od učitele při obtížích, zájem o osobní prospěch studenta), podporu od spolužáků (afiliace, negativní interakce, kooperace, vycházení se sebou navzájem, vzájemná pomoc a vřelost), vnímání pocitu autonomie ve škole (participace na průběhu a obsahu vzdělávání, možnost podílet se na školních rozhodnutích a na obsahu výuky), konzistentnost a zřetelnost školních pravidel (vymáhání dodržování školního řádu a negativní zpětná vazba při jeho porušení), je spojováno s nižší intenzitou stresu a vyšším duševním zdravím u studentů a učitelů (LaRusso et al., 2008; Way et al., 2007). Negativní vnímání školního klimatu se může nepříznivě projevit na hladině prožívaného školního distresu, emočním zdraví jedince (Jensen, 2000), behaviorálními problémy a nižší sebeúctou (Way et al., 2007). Některé studie však mezi negativním školním klimatem a negativními důsledky nenalezly statisticky významnou souvislost (Kidger et al., 2012). Nutno zmínit, že občasné působení školních stresorů je přirozené pro harmonický vývoj osobnosti. Závažnější důsledky však má dlouhotrvající kumulující se stres (Moksnes et al., 2016).

Působením školního stresoru na aktuální náladu a kognitivní výkon v matematických úlohách se zabývá navrhovaný výzkumný projekt, jehož cílem je ověřit, zda metoda řízené imaginace je efektivním nástrojem pro redukci negativních pocitů po působení intenzivního stresoru, jakým je zkoušení nepřipraveného žáka před tabulí učitelem, který se vůči zkoušenému vyjadřuje dehonestujícím způsobem. Součástí výzkumného projektu je také zjišťování efektu metody řízené imaginace na výkon v matematických úlohách po působení téhož stresoru. V případě potvrzení hypotéz by se metoda řízené imaginace mohla stát účinným, kompetenčně a časově ekonomickým nástrojem učitelů aplikovatelným po školních zátěžových situacích za účelem zvýšení efektivity školní práce dětí a adolescentů při vzdělávání.

Stresory při vzdělávání jsou dynamickým tématem, u kterého lze očekávat proměnlivost v budoucnosti. Lze předpokládat, že množství a intenzita školních stresorů se bude postupem času zvyšovat. To může souviset s neustálým rozšiřováním množství poznatků a podnětů, které jedinec musí zpracovávat. Zároveň uplatnění modernější spotřební elektroniky, nových didaktických metod, virtuální reality a umělé inteligence ve školní praxi může v budoucnu klást zvýšené nároky na jedince a stát se školními stresory, které aktuálně nejsou identifikovány. Z tohoto důvodu by mělo být problematice stresorů při vzdělávání věnováno dostatek pozornosti odborníků, neboť se domnívám, že neustálý vývoj s sebou přinese kromě zvýšení efektivity školní práce, také celou řadu negativních aspektů, které by mohly mít negativní efekt na sociální, emocionální, kognitivní a profesní vývoj vzdělávaných.

Seznam použité literatury

APA (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington: American Psychological Association.

Blahutková, M., & Charvát, M. (2009). Stres ve škole. In E. Řehulka et al. (Eds.), *Škola a zdraví pro 21.století: Aktuální otázky výchovy ke zdraví*, (pp. 69-74). Brno: Masarykova univerzita.

Byrne, D. G., Thomas, K. A., Burchell, J. L., Olive, L. S., & Mirabito, N. S. (2011). Stressor experience in primary school-aged children: Development of a scale to assess profiles of exposure and effects on psychological well-being. *International Journal of Stress Management*, *18*(1), 88-111.

Calvery, R., Sheets, G., & Bell, D. (1998). Student's perceptions of block scheduling in a selected Arkansas high school. Paper presented at *The Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (27th)*, New Orleans, LA.

Cercone, K. (2006). Brain-Based Learning. In *Enhancing Learning Through Technology* (pp. 292-322). IGI Global.

Colman, A. M. (2009). *A dictionary of psychology* (3rd ed). Oxford: Oxford University Press.

Conner, J., Pope, D., & Galloway, M. (2009). Success with less stress. *Educational Leadership, 67*(4), 54–58.

Covington, M. V., & Beery, R. G. (l976.). *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Crocker, J., & Knight, K. M. (2016). Contingencies of Self-Worth. *Current Directions in Psychological Science*, *14*(4), 200-203.

Crowley, S. J., & Carskadon, M. A. (2010). Modifications to weekend recovery sleep delay circadian phase in older adolescents. *Chronobiology International: The Journal of Biological and Medical Rhythm Research*, *27*(7), 1469-1492.

Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

De Anda, D., Baroni, S., Boskin, L., Buchwald, L., Gold, J. S., Morgan, J., Ow, J., & Weiss, R. (2000). Stress, stressors and coping among high school students. *Children and Youth Services Review*, *22*(6), 441–463.

Derakshan, N., & Eysenck, M. W. (2009). Anxiety, Processing Efficiency, and Cognitive Performance. *European Psychologist*, *14*(2), 168-176.

Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J., & Fan, X. (2017). Homework and students ' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986-2015. *Educational Research Review*, *20*, 35-54.

Feliz J. (2013). *Ten Percent of American Adults Report Being in Recovery from Substance Abuse or Addiction*. New York: Drug Free Kids.

Fernández-Baena, F. J., Trianes, M. V., Escobar, M., Blanca, M. J., & Muñoz, Á. M. (2014). Daily Stressors in Primary Education Students. *Canadian Journal of School Psychology*, *30*(1), 22-33.

Fishback, S. J. (1999). Learning and the Brain. *Adult Learning*, *10*(2), 18-23.

Galloway, M., Conner, J., & Pope, D. (2013). Nonacademic Effects of Homework in Privileged, High-Performing High Schools. *The Journal of Experimental Education*, *81*(4), 490-510.

Gill, W. (2012). Middle School A/B Block and Traditional Scheduling. *Nassp Bulletin*, *95*(4), 281-301.

Goldberg, R. (2012). *Addictive Behaviour in Children and Young Adults: The Struggle for Freedom*. Edinburgh: Floris Books

Graham, M. G. (2000). *Sleep needs, patterns, and difficulties of adolescents summary of a workshop: Forum on adolescence*. Washington, D.C: National Academy Press.

Harmston, M. T., Pliska, A. M., Ziomek, R. L., & Hackman, D. G. (2003). The Relationship between Schedule Type and ACT Assessment Scores: A Longitudinal Study. Iowa City: ACT.

Hesse, F. (1996). Relative effectiveness and validity of mood induction procedures: A meta-analysis. *European Journal of Social Psychology*, *26*(4), 557-580.

Hong, E., Mason, E., Peng, Y., & Lee, N. (2016). Effects of homework motivation and worry anxiety on homework achievement in mathematics and English. *Educational Research and Evaluation, 21*(7-8), 491-514.

Ishizu, K. (2017). Contingent self-worth moderates the relationship between school stressors and psychological stress responses. *Journal of Adolescence*, *56*, 113-117.

Jensen, E. (2000). Brain-based Learning: A Reality Check. *Educational Leadership*, *57*(7), 76-80.

Kalenkoski, C. M., & Pabilonia, S. W. (2016). Does high school homework increase academic achievement? *Education Economics*, *25*(1), 45-59.

Kaplan, D. S., Liu, R. X., & Kaplan, H. B. (2005). School related stress in early adolescence and academic performance three years later: The conditional influence of self expectations. *Social Psychology of Education*, *8*(1), 3-17.

Kenny, M. E., Gallagher, L. A., Alvarez-Salvat, R., & Silsby, J. (2002). Sources of support and psychological distress among academically successful inner-city youth. *Adolescence*, *37*(145), 161-182.

Kidger, J., Araya, R., Donovan, J., & Gunnell, D. (2012). The Effect of the School Environment on the Emotional Health of Adolescents: A Systematic Review. *Pediatrics*, *129*(5), 925-949.

Kolouch, J. (2016). *CyberCrime*. Praha: CZ.NIC, s.r.o.

LaRusso, M. D., Romer, D., & Selman, R. L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescence, 37*(4), 386-398.

Lovenjak, I., & Peklaj, C. (2016). Stress and Perception of School Satisfaction on a Sample of Slovene Primary School Students. *Psychological Topics, 25*(3), 357-379.

Macklem, G. L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. New York: Springer.

Maltese, A. V., Dexter, K. M., Tai, R. H., & Sadler, P. M. (2007). Breaking from Tradition: Unfulfilled Promises of Block Scheduling in Science. *Science Educator*, *16*(1), 1-7.

Mandarasová Gecková, A., Dankulincová, Z., Sigmundová, D., & Kalman, M. (2016). *Mezinárodní zpráva o zdraví a životním stylu dětí a školáků na základě výzkumu studie Health Behaviour in School-Aged Children realizované v roce 2014*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology*, *28*(1), 1-36.

McCormick, W. H., Turner, L. A., & Foster, J. D. (2015). A model of perceived parenting, authenticity, contingent self-worth and internalized aggression among college students. *Personality and Individual Differences*, *86*, 504-508.

McNair, D. M., Lorr, M., & Droppleman, L. F. (1971). *Profile of Mood States (POMS) Manual*. San Diego: Education and Industrial Testing Service.

McNair, D. M., Lorr, M., & Droppleman, L. F. (1992). *Profile of Mood States (POMS)– Revised Manual*. San Diego: Education and Industrial Testing Service.

Medveďová, Ľ. (2008). Rodové odlišnosti a vývinová dynamika školských stresorov v ranej adolescencii. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, *43*(4), 287-306.

Menzies, V., & Jallo, N. (2011). Guided Imagery as a Treatment Option for Fatigue. *Journal of Holistic Nursing*, *29*(4), 279-286.

Moksnes, U., Løhre, A., Lillefjell, M., Byrne, D., & Haugan, G. (2016). The Association Between School Stress, Life Satisfaction and Depressive Symptoms in Adolescents: Life Satisfaction as a Potential Mediator. *Social Indicators Research*, *125*(1), 339-357.

Nakonečný, M. (2014). *Motivace chování*. Praha: Triton.

Nolen-Hoeksema, S. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál.

Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S., & Seligman, M. E. (1992). Predictors and consequences of childhood depressive symptoms: A 5-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology, 101*(3), 405-422.

Palečková, J., & Tomášek, V. (2013). *Hlavní zjištění PISA 2012. Matematická gramotnost patnáctiletých žáků*. Praha: Česká školní inspekce.

Plháková, A. (2011). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.

Pope, D. (2001). *"Doing school": how we are creating a generation of stressed out, materialistic, and miseducated students*. New Haven: Yale University Press.

Pope, D. C., Brown, M., & Miles, S. B. (2015). *Overloaded and underprepared: strategies for stronger schools and healthy, successful kids*. San Francisco: Jossey-Bass.

Queen, J. A. (2009). *The block scheduling handbook* (2nd ed.). Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.

Rosario, P., Regueiro, B., Valle, A., Suarez, N., & Nunez, J. C. (2015). Homework Motivation and Engagement throughout Compulsory Education. *Revista de Psicodidactica*, *20*(1), 47-63.

Rothman, K. J. (2012). *Epidemiology: an introduction* (2nd ed). Oxford: Oxford University Press.

Ruisel, I. (1983). *Škály na meranie úzkosti a úzkostlivosti u detí ŠAD: príručka*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.

Řehulková, O. (2008). *The quality of life in the contexts of health and illness*. Brno: MSD.

Říčan, P., & Janošová, P. (2010). *Jak na šikanu*. Praha: Grada.

Scrimin, S., Mason, L., & Moscardino, U. (2014). School-related stress and cognitive performance: A mood-induction study. *Contemporary Educational Psychology*, *39*(4), 359-368.

Seifert, A. L., Seifert, T., & Schmidt, P. (2004). *Aktivní imaginace: práce s fantazijními obrazy a jejich vnitřní energií*. Praha: Portál.

Shacham, S. (1983). A shorted version of the Profile of Mood States. Journal of Personality Assessment, *47*(3), 305-306.

Sharma, M. (2013). Coping strategies. In *Encyclopedia of Health*. Hackensack: Salem Press.

Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1997). Children's Coping in the Academic Domain. *Handbook of Children's Coping*. Boston: Springer.

Sotardi, V. A. (2016). Understanding Student Stress and Coping in Elementary School: A Mixed-Method, Longitudinal Study. *Psychology in the Schools*, *53*(7), 705-721.

Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R., Vagg, P. R., & Jacobs, G. A. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Spindler, G. D., & Spindler, L. S. (1990). *The American cultural dialogue and its transmission*. New York: Falmer Press.

Stuchlíková, I., Man, F., & Hagtvet, K. (2005). Dotazník k měření afektivních stavů: Konfirmační faktorová analýza krátké české verze. *Československá psychologie, 49*(5), 459-469.

Tan, S. L., Callahan, J., Hatch, J., Jordan, T., Eastmond, N., & Burnham, B. (2002). An Evaluation of the Millard High School Block Schedule [Online]. Staženo dne 17. dubna 2018.

Torsheim, T., Aaroe, L.E., & Wold, B. (2003). School-related stress, social support, and distress: prospective analysis of reciprocal and multilevel relationships. *Scandinavian Journal of Psychology*, *44*(2), 153-159.

Tyack, D. B., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press.

Urbanovská, E. (2010). *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.

Utay, J., & Miller, M. (2006). Guided Imagery as an Effective Therapeutic Technique: A Brief Review of its History and Efficacy Research. *Journal of Instructional Psychology*, *33*(1), 40-43.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (2. vyd.). Praha: Karolinum.

Valenta, J. (2017). *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem*. Olomouc: ANAG.

Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Núñez, J. C., & Rosário, P. (2016). Academic goals, student homework engagement, and academic achievement in elementary school. *Frontiers in Psychology*, *7*(3), 1-10.

Van Voorhees, B. W., Paunesku, D., Basu, A., Melkonian, S., Kuwabara, S. A., Hankin, B. L., Gollan J., & Reinecke, M. (2008). Protective and Vulnerability Factors Predicting New-Onset Depressive Episode in a Representative of U.S. Adolescents. *Journal of Adolescent Health, 42*(6), 605 - 616.

Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie* (2. vyd.). Praha: Grada.

Wahlstrom, K. L., & Owens, J. A. (2017). School start time effects on adolescent learning and academic performance, emotional health and behaviour. *Current Opinion in Psychiatry*, *30*(6), 485-490.

Wang, M. T. (2009). School climate support for behavioral and psychological adjustment: Testing the mediating effect of social competence. *School Psychology Quarterly*, *24*(4), 240-251.

Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, *40*(3-4), 194-213.

Wheaton, A. G., Chapman, D. P., & Croft, J. B. (2016). School Start Times, Sleep, Behavioral, Health, and Academic Outcomes: A Review of the Literature. *Journal of School Health*, *86*(5), 363-381.

Wolff, W., & Brand, R. (2013). Subjective stressors in school and their relation to neuroenhancement: a behavioral perspective on students' everyday life "doping". *Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy*, *23*(8).

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění účinném od 1. 1. 2017. (2017). Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra.

Zepeda, S. J., & Mayers, R. S. (2016). An Analysis of Research on Block Scheduling. *Review of Educational Research*, *76*(1), 137-170.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Spokojenost se školou (Mandarasová Gecková et al., 2016). 13

Tabulka 2: Vnímání školy jako stresového faktoru (Mandarasová Gecková et al., 2016). 13

Tabulka 3: Vnímání spolužáků jako přátelských a milých (Mandarasová Gecková et al., 2016). 28

Tabulka 4: Vnímání podpory od spolužáků (Mandarasová Gecková et al., 2016). 30

Tabulka 5: Zapojení se do rvačky alespoň třikrát za poslední rok (Mandarasová Gecková et al., 2016). 30

Tabulka 6: Procento žáků, kteří uvedli, že se stali obětí šikany minimálně dvakrát nebo třikrát za poslední měsíc (Mandarasová Gecková et al., 2016). 31

Tabulka 7: Procento žáků, kteří uvedli, že se stali obětí kyberšikany minimálně dvakrát nebo třikrát za poslední měsíc (Mandarasová Gecková et al. 2016). 32

Tabulka 8: Procento žáků, kteří hodnotí svůj výkon jako dobrý nebo velmi dobrý (Mandarasová Gecková et al., 2016). 36

Seznam zkratek

APA	American Psychological Association
HBSC	Health Behaviour in School-aged Children (Mezinárodní výzkumná studie o zdraví a životním stylu dětí a školáků)
ŠAD	Škály na měření úzkosti a úzkostlivosti u dětí
PISA	Programme for International Student Assessment (mezinárodní šetření pod Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)
POMS	Profile of Mood States

Přílohy

Seznam příloh

Obrázek 1: Interakční model školní zátěže; upraveno podle (Urbanovská, 2010, str. 18.). 60

Obrázek 2: Model působení školního stresu; inspirováno (Scrimin, Mason, & Moscardino, 2014). 61

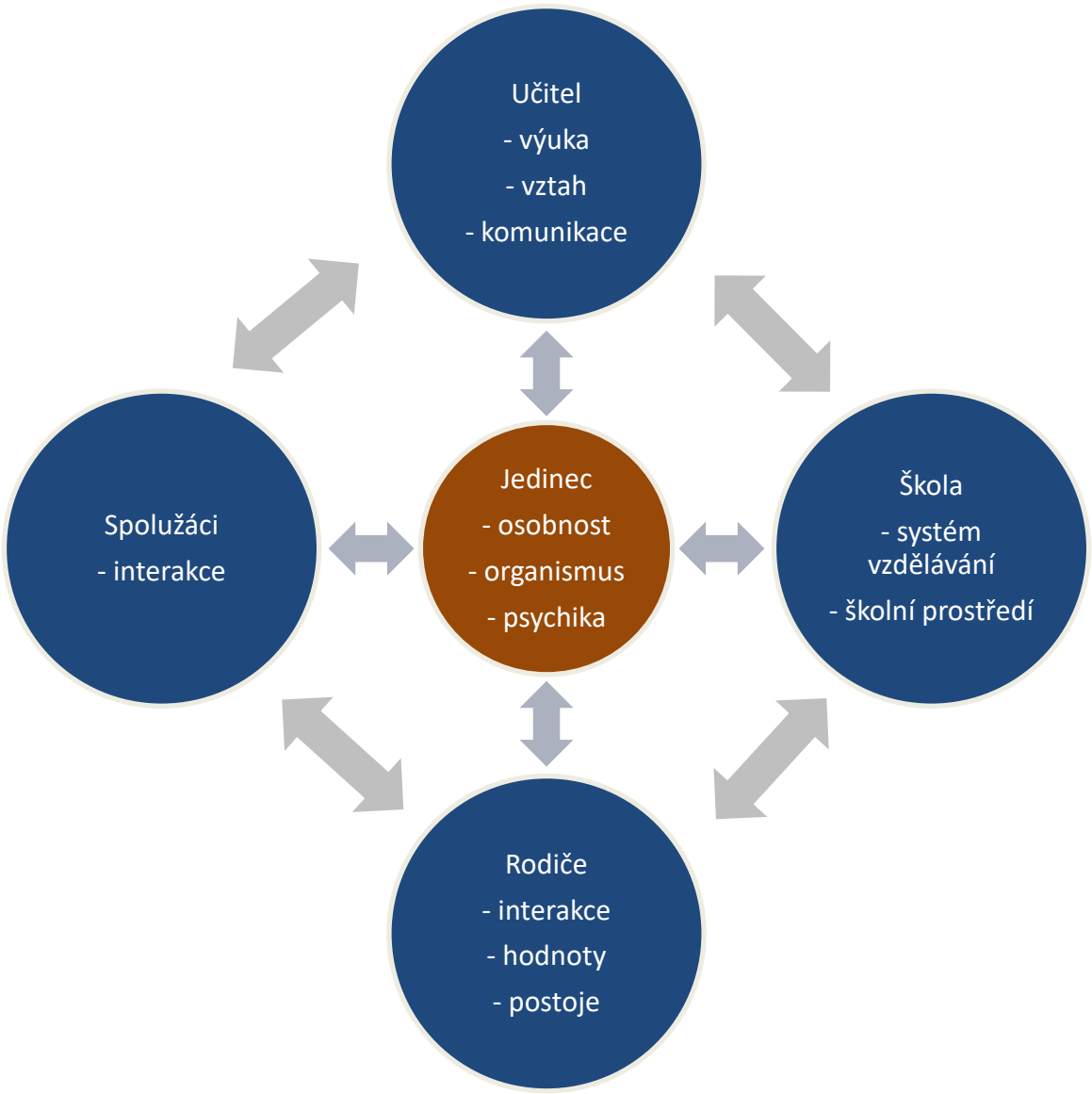
Obrázek 3: Grafické znázornění druhé fáze experiment; inspirováno (Scrimin et al., 2014). 61

Obrázek 4: Česká verze dotazníku Profile of Mood States (Stuchlíková, Hagtvet, & Man, 2005). 62

Obrázek 5: Česká verze dotazníku ŠAD, dotazník k měření aktuální úzkosti pro chlapce (Ruisel, 1983). 63

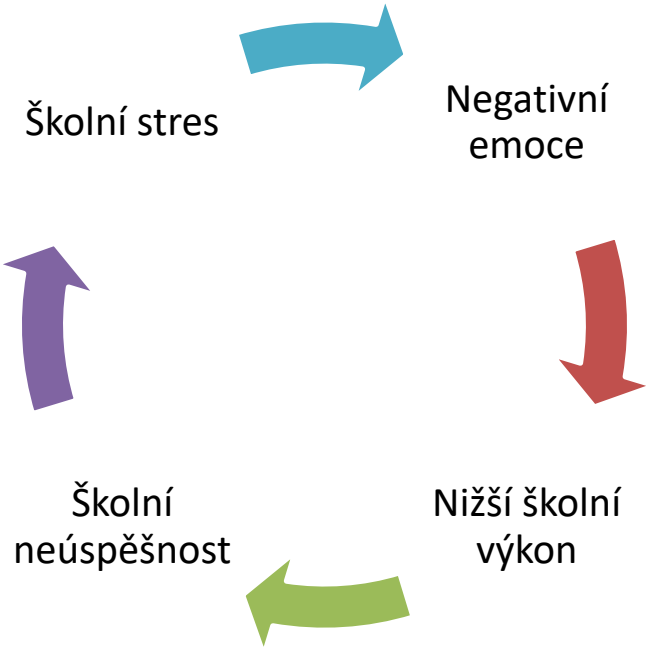
Obrázek 6: Česká verze dotazníku ŠAD, dotazník k měření aktuální úzkosti pro dívky (Ruisel, 1983). 64

Příloha 1: Interakční model školní zátěže



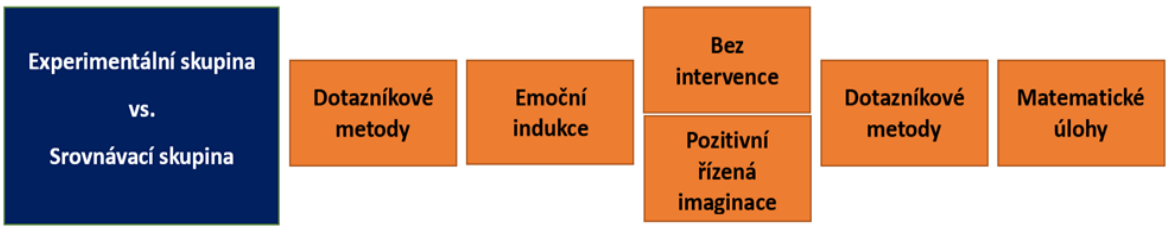
Obrázek 1: Interakční model školní zátěže; upraveno podle (Urbanovská, 2010, str. 18.).

Příloha 2: Model působení školního stresu



Obrázek 2: Model působení školního stresu; inspirováno (Scrimin, Mason, & Moscardino, 2014).

Příloha 3: Grafické znázornění druhé fáze experimentu



Obrázek 3: Grafické znázornění druhé fáze experiment; inspirováno (Scrimin et al., 2014).

Příloha 4: Dotazník Profile of Mood States

Pokyny: Následující dotazník obsahuje řadu slov, které se používají k popisu toho, co lidé mohou aktuálně prožívat. Prosím, vyplňte u každé odpovědi příslušné kolečko, které nejlépe vyjadřuje, **co právě teď pociťujete.**

	Vůbec ne	trochu	středně	značně	velmi značně		Vůbec ne	trochu	středně	značně	velmi značně
Napjatý	O	O	O	O	O	Malomyslný	O	O	O	O	O
Vzteklý/rozhněvaný	O	O	O	O	O	Podrážděný	O	O	O	O	O
Opotřebovaný	O	O	O	O	O	Nervózní	O	O	O	O	O
Nešťastný	O	O	O	O	O	Mizerně	O	O	O	O	O
Plný života	O	O	O	O	O	Veselý	O	O	O	O	O
Zmatený	O	O	O	O	O	Rozhořčený	O	O	O	O	O
Nevrlý/rozmrzelý	O	O	O	O	O	Vyčerpaný	O	O	O	O	O
Smutný	O	O	O	O	O	Úzkostný	O	O	O	O	O
Energický	O	O	O	O	O	Zoufalý	O	O	O	O	O
Rozrušený	O	O	O	O	O	Utahaný	O	O	O	O	O
Naštvaný/otrávený	O	O	O	O	O	Popletený	O	O	O	O	O
Skličený	O	O	O	O	O	Rozzuřený	O	O	O	O	O
Rázný	O	O	O	O	O	Plný elánu	O	O	O	O	O
Bez naděje	O	O	O	O	O	Zbytečný	O	O	O	O	O
Nepříjemně	O	O	O	O	O	Roztržitý	O	O	O	O	O
Neklidný	O	O	O	O	O	Činorodý	O	O	O	O	O
Neschopen soustředit se	O	O	O	O	O	Nejistý	O	O	O	O	O
Unavený	O	O	O	O	O	Přetažený	O	O	O	O	O
Rozzlobený	O	O	O	O	O						

Obrázek 4: Česká verze dotazníku Profile of Mood States (Stuchlíková, Hagtvet, & Man, 2005).

Příloha 5: Škály na měření úzkosti dětí (ŠAD) – varianta pro chlapce

T - 164/hoši/čes.
TZ

JAK SE CÍTÍM

Jméno: _____ Věk: _____ Datum: _____

Výsledek

POKYNY: Předkladáme ti různé slovní výroky, kterými můžeš popsat sám sebe, své pocity, tedy to, jak se cítiš právě v této chvíli. Přečti si pozorně každý výrok a zamysli se nad ním. Označ křížkem kroužek před tím výrokem, který nejlépe vyjadřuje tvoje pocity v této chvíli. Nepřemýšlej dlouho o jednotlivých výrocích. Nezapomeň, že v každém řádku máš označit ze tří možností to slovo nebo výrok, který nejlépe vystihuje

JAK SE CÍTÍŠ PRÁVĚ TEĎ, V TUTO CHVÍLI

1.	○ jsem velmi klidný	○ jsem klidný	○ nejsem klidný
2.	○ jsem velmi rozrušený	○ jsem rozrušený	○ nejsem rozrušený
3.	○ cítím se velmi příjemne	○ cítím se příjemne	○ necítím se příjemne
4.	○ jsem velmi nervózní	○ jsem nervózní	○ nejsem nervózní
5.	○ cítím se velmi nesvůj	○ cítím se nesvůj	○ necítím se nesvůj
6.	○ jsem velmi odpočatý	○ jsem odpočatý	○ nejsem odpočatý
7.	○ jsem velmi vystrašený	○ jsem vytrašený	○ nejsem vytrašený
8.	○ cítím se velmi uvolněně	○ cítím se uvolněně	○ necítím se uvolněně
9.	○ jsem velmi ustaraný	○ jsem ustaraný	○ nejsem ustaraný
10.	○ jsem velmi spokojný	○ jsem spokojný	○ nejsem spokojný
11.	○ velmi jsem se polekal	○ polekal jsem se	○ nepolekal jsem se
12.	○ jsem velmi šťastný	○ jsem šťastný	○ nejsem šťastný
13.	○ jsem sám sebou velmi jistý	○ jsem sám sebou jistý	○ nejsem sám sebou jistý
14.	○ je mi velmi dobře	○ je mi dobře	○ není mi dobře
15.	○ jsem velmi utrápený	○ jsem utrápený	○ nejsem utrápený
16.	○ velmi mě trápí starosti	○ trápí mě starosti	○ netrápí mě starosti
17.	○ mám velmi dobrou náladu	○ mám dobrou náladu	○ nemám dobrou náladu
18.	○ velmi se bojím	○ bojím se	○ nebojím se
19.	○ jsem velmi zmatený	○ jsem zmatený	○ nejsem zmatený
20.	○ jsem velmi veselý	○ jsem veselý	○ nejsem veselý

© Psychodiagnostické a didaktické testy n.p., Bratislava, 1983

Obrázek 5: Česká verze dotazníku ŠAD, dotazník k měření aktuální úzkosti pro chlapce (Ruisel, 1983).

Příloha 6: Škály na měření úzkosti dětí (ŠAD) – varianta pro dívky

T - 164/dívky/česky

JAK SE CÍTÍM

Jméno:_____ Věk:_____ Datum:_____

Výsledek

POKYNY: Předkladáme ti různe slovní výroky, kterými můžeš popsat sama sebe, své pocity, tedy to, jak se cítíš právě v této chvíli. Přečti si pozorně každý výrok a zamysli se nad ním. Označ křížkem kroužek před tím výrokem, který nejlépe vyjadřuje tvoje pocity v této chvíli. Nepřemýšlej dlouho o jednotlivých výrocích. Nezapomeň,že v každém řádku máš označit ze tří možností to slovo, nebo výrok, který nejlépe vystihuje

JAK SE CÍTÍŠ PRÁVĚ TEĎ, V TUTO CHVÍLI

1.	○ jsem velmi klidná	○ jsem klidná	○ nejsem klidná
2.	○ jsem velmi rozrušená	○ jsem rozrušená	○ nejsem rozrušená
3.	○ cítím se velmi příjemne	○ cítím se příjemne	○ necítím se příjemne
4.	○ jsem velmi nervózní	○ jsem nervózní	○ nejsem nervózní
5.	○ cítím se velmi nesvá	○ cítím se nesvá	○ necítím se nesvá
6.	○ jsem velmi odpočatá	○ jsem odpočatá	○ nejsem odpočatá
7.	○ jsem velmi vystrašená	○ jsem vystrašená	○ nejsem vystrašená
8.	○ cítím se velmi uvolněně	○ cítím se uvolněně	○ necítím se uvolněně
9.	○ jsem velmi ustaraná	○ jsem ustaraná	○ nejsem ustaraná
10.	○ jsem velmi spokojená	○ jsem spokojená	○ nejsem spokojená
11.	○ velmi jsem se polekala	○ polekala jsem se	○ nepolekala jsem se
12.	○ jsem velmi šťastná	○ jsem šťastná	○ nejsem šťastná
13.	○ jsem sama sebou velmi jistá	○ jsem sama sebou jistá	○ nejsem sama sebou jistá
14.	○ je mi velmi dobře	○ je mi dobře	○ není mi dobře
15.	○ jsem velmi utrápená	○ jsem utrápená	○ nejsem utrápená
16.	○ velmi mě trápí starosti	○ trápi mě starosti	○ netrápí mě starosti
17.	○ mám velmi dobrou náladu	○ mám dobrou náladu	○ nemám dobrou náladu
18.	○ velmi se bojím	○ bojím se	○ nebojím se
19.	○ jsem velmi zmatena	○ jsem zmatena	○ nejsem zmatena
20.	○ jsem velmi veselá	○ jsem veselá	○ nejsem veselá

© Psychodiagnostické a didaktické testy n.p., Bratislava, 1983

Obrázek 6: Česká verze dotazníku ŠAD, dotazník k měření aktuální úzkosti pro dívky (Ruisel, 1983).