

## Obsah:

1. Úvod a cíle .....	9
2. Metody použité v práci .....	9
3. Teoretická část - vymezení pojmů .....	10
3.1 Stres .....	10
3.1.1 Fáze stresu .....	11
3.2 Strach ze školy .....	12
3.3 Strach ze zkoušky .....	12
3.4 Anxiozita .....	13
3.5 Šikanování .....	13
3.6 Školní fobie .....	14
3.7 Školní neúspěšnost .....	14
3.8 Školní připravenost .....	15
3.9 Školní úspěšnost .....	15
3.10 Mladší školní věk .....	15
3.11 Frustrace .....	15
3.12 Lehká mozková dysfunkce .....	16
3.13 Specifické vývojové poruchy učení .....	16
3.14 Handicap .....	16
3.14.1 Handicapovaný žák .....	17
3.15 Učební obtíž .....	17
4. Vědecké pokusy .....	18
5. Vliv stresu na lidský organismus .....	19
5.1 Vliv stresu na paměť .....	20
5.2 Vliv stresu na vnímání bolesti .....	21
5.5 Vliv stresu na imunitní systém .....	21
5.6 Vliv stresu na zažívání a na vředy .....	22
6. Psychická výbava a prožívání stresu .....	23
7. Stres žáka .....	23
7.1 Škola a stres .....	24
7.1.1 Žák se speciálně vzdělávacími potřebami .....	24
7.1.2 Zdravotně postižené dítě .....	26

7.1.3 Zdravotně znevýhodněné dítě.....	27
7.1.4 Lehké mozkové dysfunkce.....	28
7.1.5 Zvláštní poruchy učení.....	30
7.1.6 Děti velmi nadané.....	31
7.1.7 Děti méně nadané.....	32
7.1.8 Tolerance vůči odlišnostem.....	33
7.1.9 Šikana.....	34
7.1.10 Úzkostné děti.....	35
7.1.11 Psychosomatické obtíže.....	39
7.1.12 Děti s nízkou sebedůvěrou.....	40
7.2. Rodina.....	41
7.2.1. Šikana v rodině.....	41
7.2.2 Vysvědčení a špatné známky.....	42
8. Techniky zvládání stresu.....	42
8.1. Nechat průchod reakci na stres.....	43
8.2 Fyzické cvičení.....	43
8.3 Masáž.....	44
8.4 Odpočinek dýcháním.....	44
8.5 Sociální podpora.....	44
8.6 “Nechte vykolejit myšlenkový vlak“.....	45
8.7 Meditace.....	46
8.8 Uvolňování stresu pomocí smyslů.....	46
8.9 Smysl pro humor a smích.....	46
8.10 Uvolňování stresu pláčem.....	47
9. Praktická část.....	48
9.1. Cíle a charakteristika výzkumu.....	48
9.2 Výzkumné předpoklady.....	49
9.3 Výzkumná metoda – dotazník.....	50
9.3.1 Administrace dotazníků.....	51
9.4 Předvýzkum.....	51
9.5 Prezentace a výsledky výzkumu.....	54
9.5.1 Dotazník pro žáky 1. stupně ZŠ.....	54

9.5.2 Dotazník pro učitele 1.stupně ZŠ.....	109
9.5.3 Kazuistika žáka, který špatně snáší stresové situace.....	149
9.5.4 Dotazník pro pedagogického psychologa.....	184
9.6 Zhodnocení výzkumu.....	190
9.6.1 Zhodnocení kvality použitých dotazníků .....	190
9.6.2 Další uplatnění dotazníků.....	192
9.7 Závěr –zhodnocení předpokladů .....	193
10. Literatura a informační zdroje .....	197
11. Přílohy .....	199

## 1. Úvod

Tato práce obsahuje informace, které by měly posloužit jako návody pro ty vychovatele, kteří ve školním prostředí nechtějí žákům vytvářet svým působením a svými metodami více stresujících faktorů, než je zdravo a měla by nabídnout techniky a způsoby, jak naopak stres a stresové reakce svých žáků eliminovat či odbourávat. Zmapování stresujících vlivů z různých prostředí má také napomoci rozšířit pedagogům úhel pohledu na pozadí možností vzniku stresových reakcí u žáků ve škole a uvědomění si dítěte jako osobnosti ovlivňované různými stresujícími faktory v širším kontextu.

Cílem této práce je odpovědět na otázky co je to stres (pozitivní a negativní) a jaké důsledky s sebou nese pro dítě mladšího školního věku. Dále pak zjistit, zda lze vypožorovat fyzickou reakci dítěte na stres a jak stres může ovlivňovat duševní stav dítěte ve školním prostředí a tedy může-li mít přímý vliv na jeho prospěch a pokud ano, jestli existují metody na odbourávání stresu, které by bylo možno v pedagogické praxi přímo uplatňovat.

Dalším úkolem práce je prezentace uceleného souboru informací zabývajících se technikami pro zvládání stresu použitelných pro děti mladšího školního věku ve školním prostředí.

Zpracování tématu by mělo přinést především učitelům na 1. stupni základních škol vzhled do problematiky působení stresu chronického či akutního na pracovní výkony, zdravotní a psychický stav dítěte. Budou zde vyzdvihnuty typické projevy a reakce na stresové situace a na stresory z prostředí domova žáka, jeho blízkého okolí i ze školního prostředí.

## 2. Metody použité v práci

Práce předkládá informace vybrané a zpracované z různých odborných publikací a dalších zdrojů, ale také zjištěné pomocí kvantitativního výzkumu, který je obsažen v praktické části této práce. Vzhledem k jeho rozsahu, náročnosti zpracování dat a zveřejnění postupů jejich vyhodnocování se praktická část této práce prodloužila na více stran, než se původně očekávalo. Výzkumu předcházela předvýzkum. Výzkum se skládá ze čtyř typů dotazníků.

### 3. Vymezení pojmů

Vysvětlení pojmů stres, tresor, deprivace, frustrace odkryje oblasti, jimiž se diplomová práce zabývá vzhledem k dítěti mladšího školního věku a jeho fungování ve školním prostředí. Je nutné zde popsat charakteristiky a specifika dítěte mladšího školního věku, jeho fyzickou a psychickou vybavenost pro snazší pochopení možností vzniku stresových reakcí u takového dítěte.

stres, hyperstres, hypostres, distres, eustres, deprivace, frustrace

#### 3.1 Stres

Komplexní a přitom srozumitelné vysvětlení pojmu stres podává Průcha a kol., 2001, přebrané vysvětlení od Křivohlavého vypovídá takto:

„stres - Stav organismu vznikající vzájemným působením vnějších zátěžových vlivů (očekávání jisté události, hrozba, extrémní zatížení po fyzické nebo psychické stránce, duševní trauma, nemoc) a schopností člověka odolat této zátěži. Výsledkem je vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožován, nebo takové ohrožení očekává a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná. Stres můžeme dělit podle: 1. intenzity (nadměrný tzv. hyperstres; nízký, zatím zvládnutelný, tzv. hypostres); 2. kvality (kladně působící, tzv. eustres; záporně působící tzv. distres); 3. způsobu zvládnání apod. Lit.: Křivohlavý, J.: Jak zvládat stres. Praha, Avicenum-Grada 1994.“ (Průcha a kol., 2001, s. 230, 231)

Nemohu zde neuvést vysvětlení pojmu od významného doktora 2. poloviny 20. století, otce osvěty o stresu své doby, Hanse Selyeho, který hovoří o faktorech vyvolávajících stres jako o souhrnu „...veškerých nesespecifických účinků různých činitelů působících na organismus.“ „Samy tyto faktory pro svou schopnost vyvolat stres nazýváme stresory.“ (Selye, s. 66)

Selye uvádí definici stresu takovouto: „Stres je stav projevující se ve formě specifického syndromu, který představuje souhrn všech nespecificky vyvolaných změn v rámci daného biologického systému.“ (Selye, s. 82)

„V běžné řeči se však o stresu hovoří jako o události nebo sledu událostí, které obvykle způsobují reakci v podobě „distresu“ (špatného stresu), ale někdy také jako o vypjaté situaci, která vede k pocitu radostné nálady, tedy „dobrého“ stresu. Termín stres se většinou používá ve významu působící události (stresoru), někdy ve smyslu odpovědi na tuto událost (stresové reakce).“ (Joshi, s.19)

### 3.1.1 Fáze stresu

Hans Selye pojmenoval 3 stádia reakce lidského organismu na stres jako 1. poplachovou (alarmovou) reakci, což můžeme chápat jako všeobecnou mobilizaci obranných sil organismu, 2. Stádium rezistence (adaptace) a 3.) stadium vyčerpání, jehož projevy se podobají stádiu poplachovému. Takto nazval tyto výše uvedené nespecifické reakce na stres jako „generální adaptační syndrom“ (uváděný též pod zkratkou GAS). (Selye, s. 53)

Lze si tedy představit, že organismus reaguje na stres „...skrze tento trojitý mechanismus: 1. Přímé působení stresu na tělo, 2. Reakce nitra organismu, které podporuje obranyschopnost tkáně, 3. Jiné reakce v organismu, které tlumením obranyschopnosti tkáně zvyšují nebezpečí svého „selhání“ v boji proti účinkům stresovým. Podle rovnováhy těchto 3 faktorů závisí, či organismus odolá a přizpůsobí se.“ (Selye, s. 71,72)

Dodám zde, že „je všeobecně známo, že nedostatečná adaptace je důležitým činitelem při vzniku nervových a duševních chorob.“ (Selye, s. 227)

Mechanismy podílející se na zpracování stresové zátěže vyvolávají v podstatě tři typy reakcí: „ústup, postup a setrvání“. (Selye, s. 127)

Vzhledem k tématu diplomové práce a jejímu obsahu zde vysvětlím i několik dalších pojmů, které se nějakým zásadním způsobem promítají do problematiky stresu a

žáka mladšího školního věku. Níže uvedené pojmy jsou převzaty z již výše uvedeného pedagogického slovníku (Průcha a kolektiv, 2001).

### 3.2 Strach ze školy

„Převážně emocionální stav žáka během aktuální nebo pouze očekávané škol. situace, kterou daný žák považuje za obtížnou, ohrožující, nebezpečnou. Je charakterizován vnitřním zážitkem rozrušení a provázen řadou vegetativních reakcí. Na jeho vzniku se podílejí také posuzovací procesy. Žák analyzuje situaci a dospívá k názoru, že je pro něj ohrožující; dospívá k závěru, že v tomto stavu nemůže reagovat dobře, účinně; zabývá se především negativními důsledky; připravuje se na neúspěch, selhání, kritiku. Příčinou strachu ze školy může být učitel, učivo, zkoušení, spolužáci apod. =>anxiozita, stres, školní neúspěšnost, školní zátěž Lit.: Vágnerová, 1994“ (Průcha a kol., s. 230)

### 3.3 Strach se zkoušky

„Nepříjemný psychický stav, který předchází zkoušce a je vyvolán očekáváním nepřilíš úspěšného průběhu i výsledku zkoušky. Má složku kognitivní (pochybnosti, nedůvěra ve vlastní síly, pochybnosti o objektivitě učitele a zkoušky), emocionální (nelibé pocity, pocity možného ohrožení, obavy ze selhání), fyziologickou (zrychlený dech, tep, zvýšený krevní tlak, chvění, zblednutí či zčervenání, někdy zvracení, průjem), složku chování (neklid, nemožnost se soustředit, snížení výkonnosti). Lze jej očekávat u psychicky labilnějších žáků, u žáků, které vyučuje tvrdý a nadměrně náročný učitel, u většiny žáků před rozhodujícími zkouškami (např. před maturitou, přijímací zkouškou apod.) => anxiozita, stres“ (Průcha a kol., s. 230)

### 3.4 Anxiozita

„Úzkostnost. Vlastnost člověka, trvalejší povahový rys. Projevuje se častějšími pocity nejistoty, obav, ohrožení. Činí lidi zvýšeně citlivými na to, co by mohlo dopadnout špatně, co je podle nich nebezpečné. Z pohledu běžné populace si úzkostní žáci, učitelé i rodiče dělají „zbytečné starosti“, očekávají jen samé nepříjemnosti, neúspěchy, selhání. Úzkostnost je do jisté míry dána konstitučně. Liší se od úzkosti, tj. aktuálního, přechodného stavu, který může zažít kdokoli. Lit.: Hort. V. a kol., 2000“ (Průcha a kol., s. 18)

### 3.5 Šikanování

„Fyzické, psychické či kombinované ponižování až týrání žáků obvykle jinými žáky, vzácněji dospělými. Probíhá buď v dyádě, nebo ve skupině. Iniciátory šikanování bývají žáci vyšších ročníků, žáci starší, fyzicky vyspělejší, žáci osobnostně či sociálně narušení. Konkrétní zjištění o šikanování v českých školách přináší výzkumy P. Říčana (o žácích základní školy) a M. Koláře (o středoškolácích a učních). Lit.: Říčan, P. : Agresivita mezi dětmi. Praha, Portál 1995; Kolář, M.: Bolest šikanování. Praha, Portál 2001“ (Průcha a kol., s. 238)

### 3.6 Školní fobie

„Specifický, dlouhodobý, intenzivní a racionálními důvody nevysvětlitelný strach žáka ze školy. Jde o vyšší, nebezpečnější formu strachu ze školy, která vyžaduje odborný zásah. Vyskytuje se zejm. u žáků, jejichž trvalejší psychickou vlastností je úzkostnost.“ (Průcha a kol., s. 240)

### 3.7 Školní neúspěšnost

„1 V pojetí tradiční pedagogiky a také laické veřejnosti podprůměrné a nevyhovující výsledky při škol. Hodnocení



vzdělávacích výsledků žáků („špatné známky“). Odráží se zejm. ve skutečnosti, že v ČR a v jiných zemích u určitého počtu žáků dochází k opakování ročníku nebo k nedokončení studia.

2 Z pedagogicko-psychologického a sociopedagogického hlediska je vysvětlována škol. neúspěšnost šířeji než v uvedeném pojetí, a to jako selhávání dítěte či adolescenta v podmínkách škol. edukačního prostředí nejen špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních psychických postojů a emočních stavů ve vztahu k vlastnímu učení, ke vzdělávání vůbec, k učitelům aj.

Charakteristickým symptomem škol. neúspěšnosti bývá strach ze školy, který může vést až k ohrožení psychického zdraví dítěte (adolescenta). To vše bývá způsobováno jak faktory psychickými (→ učební obtíže některých žáků), tak sociálními (→ kulturní deprivace aj.). Školní neúspěšnost může ovlivňovat volbu vzdělávací dráhy jednotlivce, a tím i jeho budoucí život. =>školní úspěšnost, školní zátěž Lit. Čáp, Mareš, 1999“ (Průcha a kol., s. 240, 241)

### 3.8 Školní připravenost

„Souhrn předpokladů dítěte pro úspěšné zvládnutí školního života a nároků vyučování. Školní připravenost je komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje dítěte (→školní zralost), tak dispozice vytvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí. Pro úspěšné zvládnutí role žáka musí dítě dosáhnout určité socializační úroveň, tj. např. umět se vhodně chovat ve vztahu k učiteli a k spolužákům, být schopno s nimi komunikovat, znát a přijímat určité morální hodnoty a normy, a také být pozitivně motivováno k učení a škol. vzdělávání. V praxi vznikají problémy z toho, že školní připravenost některých dětí není dostačující, a to především vlivem znevýhodněného sociokulturního prostředí jejich rodin aj. K vyrovnávání tohoto

nedostatku slouží přípravné třídy. => Kulturní deprivace, rodinné prostředí, vzdělávání Romů Lit. Vágnerová, 2000“  
(Průcha a kol., s. 241)

### 3.9. školní úspěšnost

„Velmi diskutovaný a stále nedostatečně objasněný pojem. Může znamenat: 1 Zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu.

2 Produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů. To znamená, že škol. Úspěšnost není pouze dílem žáka, jeho schopností, píle, aj., ale také dílem učitele, resp. součinnosti obou aktérů. Z toho vychází i koncepce mastery learning B. Blooma aj.

3 Moderní pedagogika přisuzuje velký vliv na škol. úspěšnost žáků také faktorům rodinného prostředí a sociokulturního prostředí. =>školní neúspěšnost, postoje ke škole Lit.: Čáp, Mareš, 2001; Průcha, 1997.” (Průcha a kol., s. 242)

### 3.10 Mladší školní věk

„Věk , který se dá vymezit jednak časově (přibližně od 6 do 10 let), jednak docházkou (1. - 4. ročník školní docházky).“  
(Průcha a kol., s. 126)

### 3.11 frustrace

„Psychický stav, který vzniká tehdy, je-li jedinci znemožněno: 1. Dosáhnout cíle, na němž mu záleží, protože se mu do cesty postaví překážka; 2. uspokojit důležité potřeby; 3. uspokojovat své zájmy 4. Rozhodovat o svých záležitostech. Zdroj obtíží

může být vůči jedinci vnější (fyzická překážka, velká vzdálenost, rozhodnutí jiných lidí apod.) nebo vnitřní (plachost, úzkostnost, nedůvěra ve vlastní síly, tělesný či smyslový handicap, nemoc apod.). Ve škol. prostředí může být frustrován nejen žák, ale i učitel.” (Průcha a kol., s. 66)

### 3.12 lehká mozková dysfunkce

„Starší označení pro poruchy učení a chování u dětí s průměrnou až nadprůměrnou inteligencí, u nichž je předpokládána nebo prokázána příčinou odchylka funkce centrálního nervového systému. Dnes se v podobném významu užívá termín hyperkinetický syndrom. => Specifické vývojové poruchy učení. Lit. : Třesohlavová a kol., 1986.“ (Průcha a kol., s. 113)

### 3.13 specifické vývojové poruchy učení

„Heterogenní skupina poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení (→ dyslexie), psaní ( → dysgrafie, dysortografie), matematické usuzování nebo počítání (→ dyskalkulie), dále poruchy soustředění aj. Některé typy poruch vznikají na podkladě lehké mozkové dysfunkce. Lit.: Zelinková, 1994; Kucharská, 2000“ (Průcha a kol., s. 224)

### 3.14 handicap

Znevýhodnění jedince v důsledku jeho postižení (tělesného, mentálního, smyslového) nebo příslušnosti k určité skupině (např. etnické minoritě). Zasahuje jak vzdělávací dráhu postiženého jedince, tak jeho sociální vztahy. Míra handicapu závisí nejen na samotném postižení, ale i na podmínkách, které společnost k jeho

vyrovnávání poskytuje. => integrace žáků zdravotně postižených, inkluzivní škola, rovnost vzdělávacích příležitostí“ (Průcha a kol., s. 72)

#### 3.14.1 handicapovaný žák

„1 Žák, který je na základě svého tělesného či mentálního postižení znevýhodněn ve své škol. práci, výkonnosti a sociálních vtazích ve škol. prostředí. => speciální pedagogika, speciální školství

2 V širším pojetí jedinec, který je znevýhodněn z hlediska kognitivního vývoje, řečových a komunikativních dovedností aj. v důsledku toho, že vyrůstá v sociokulturně nepříznivém prostředí rodiny, vrstevníků apod. => kulturní deprivace, riziková skupina, rizikovní žáci, teorie deficitu Lit.: Vágnerová a kol., 2000.“ (Průcha, s. 72)

#### 3.15 učební obtíž

„Výslednice vlivů, které komplikují nebo brzdí plynulý a kvalitní průběh žákova učení, znemožňují mu být v učení úspěšný, realizovat své schopnosti. Může jít o vlivy biologické (zdravotní stav, typy postižení, vlivy léků), vlivy životního stylu (denní režim, životospráva), vlivy psychologické (psychické stavy, psychické vlastnosti, psychické procesy), vlivy pedagogické (kvalita vyučování, způsob zkoušení, obtížnost učiva, nedostatky v předchozích vědomostech a návycích), vlivy mikrosociální (konflikty s rodiči, spolužáky, učiteli). => školní neúspěšnost, poruchy učení“ (Průcha, s. 256, 257)

#### 4. Vědecké pokusy

Tato kapitola shrnuje několik poznatků o stresu, ke kterým se dospělo na základě vědeckých pokusů v první polovině dvacátého století.

„Třicátá a čtyřicátá léta 20. století zažila velký pokrok vědy na poli fyziologie stresu. Stalo se tak poté, co doktor Selye předvedl účinky stresu na krysách. Vědci určili hlavní hormony, které se uvolňují při reakci na stres – adrenalin, glukokortikoidy a prolaktin.“ (Joshi, s. 125)

Zjistilo se, že „stresovou reakci mohou spustit výhradně psychické faktory, a to bez jakékoli změny fyziologické reality (tj. bez porušení tělesné alostázy)“ (Joshi, s. 125) a tak že „stresovou reakci těla (fyziologickou reakci) lze řídit (modulovat) psychickými faktory“ (tj., „stresová reakce se dá zesílit nebo ztlumit čistě psychicky“) (Joshi, s. 125)

Na každého, podle typu osobnosti, však působí stres odlišně. Do procesu zpracování stresové reakce jedincem vstupuje i jeho psychický stav. Prokázalo se, že stres může přímo i nepřímo za vznik a průběh některých onemocnění. Významně ovlivňuje např. imunitní systém, depresi a žaludeční vředy a působí na prožívání bolesti. (Joshi, 2007)

Z výzkumů prováděných na krysách vyplývá, že stres je lépe zvládnán, má-li dotyčný možnost ventilace svého stresu („možnost frustraci zventilovat“). Bohužel se také toto uvolnění ventiluje pomocí agrese jedince vůči slabším. Takováto „zástupná agrese je specialitou primátů, paviánů, opic i mnohých dalších zvířat, která „demonstrují stejnou stresem navozenou agresi vůči slabším, níže postaveným zvířatům.“ (Joshi, 2007, s. 126, 127)

Proti agresi je možno bránit se přitom „dvojitým způsobem: útokem či útekem.“ (Selye, s. 125)

Výzkum na krysách potvrdil, že lépe je zvládnán stres, tehdy, je-li na něj dotyčný předem upozorněn. „Další variace zkoumání příznivého vlivu předvídatelnosti odhalila, že organismus si nakonec na stresor, který se opakuje, zvykne.“ (Joshi, 2007, s. 127)

Stres nelze z našeho života vyloučit a zdá se, že by to nebylo ani v pořádku, kdyby náš organismus nezažíval stresové reakce, neboť „vhodná stresová reakce je

zdravou a nezbytnou součástí života.“ „Základními hormony stresové reakce jsou glukokortikoidy.“ (Joshi, s.123) Při stresové reakci se vyplavuje hormon noradrenalin, který je „nezbytný pro vytvoření nových vzpomínek“ a také „zlepšuje náladu“ (Joshi, s. 130).

## 5. Vliv stresu na lidský organismus a zdraví jedince

Popíši zde obecné negativní projevy stresu na fyzické i psychické zdraví jedince. Podle toho, na který orgán či část organismu stres zanechává neblahé stopy rozdělím kapitolu na jednotlivé části mapující tyto oblasti.

„Opakované studie ukázaly jasnou souvislost mezi stresem a navozením deprese.“ „Důležitá poznámka – ze studií vyplývá, že prvním epizodám deprese předcházejí stresové události, pak ale deprese nastartuje vlastní cyklus a dále je na stresu nezávislá.“ (Joshi, s. 93) „První vzájemný vztah deprese a stresu je zřejmý. Statisticky je dokázáno, že stres se vznikem deprese souvisí. Lidé, kteří zažívají velké množství životních stresů, jsou vznikem deprese mnohem více ohroženi, a ti, kdo již depresi mají, zažili s velkou pravděpodobností nějaký závažný stres v nedávné minulosti.“ (Joshi, s. 94)

Laboratorní pokusy a bádání popsané (in.: Joshi, 2007) shrnují informace takto: „stres, zejména v podobě extrémního nedostatku kontroly nad situací a nemožnosti odreagování, způsobuje u člověka celou řadu škodlivých změn“ (Joshi, s. 95), např.: naučenou bezmocnost (zkreslenou představu, že za žádných okolností nelze získat kontrolu nad situací ani z ní nalézt východisko), posouvá se také práh radosti, který je pak velice vysoký (tzv. anhedonie), nebo také změny v chuti k jídlu nebo ve spánkových vzorcích.

„Světová zdravotnická organizace varuje, že do roku 2020 bude deprese druhou nejčastější příčinou smrti a postižení ve světě – především proto, že náš životní styl je čím dál tím stresovější, větší je i chudoba a zvyšuje se násilí.“ (Joshi, s.131)

## 5.1 Vliv stresu na paměť

Je stres pro naši paměť přítelem či spíše nepřítelem? Joshi ve své publikaci uvádí: „Špetka bystří mysl a paměť; nadbytek ničí mozek a škodí.“ (Joshi, s. 102)

Tato úvodní slova vystižně předznamenávají podstatu vlivu působení stresu na paměť. Proto, abychom alespoň částečně pochopili, jak stres působí na naši paměť a jak její různé funkce narušuje, je třeba si systém paměti nejprve objasnit. Pro vysvětlení půjdu do daleké historie, kdy vědci našli z hlediska evoluce prosté vysvětlení pro vliv stresu na paměť.

„Pro oběť pronásledovanou predátorem má smysl zapamatovat si, co všechno jí pomohlo zachránit si život.“ „Je dobré zapamatovat si skrýše,...“, „...zvláštní nebezpečí i všechny další informace, které jí příště pomohou predátorovi uniknout.“ (Joshi, 2007, s. 108, 109) Fyziologicky to funguje v podstatě tak, že „spolu se zrychlením krevního oběhu v důsledku působení stresu má mozek k dispozici více energie, čímž je podpořen výkon neuronů.“ (Joshi, 2007, s. 109) Toto platilo skvěle i pro lidský organismus v dobách, kdy člověk na stresovou zátěž reagoval fyzicky, tzn. bezprostředně stres ventiloval nějakou aktivitou.

V dnešní době se odborníci shodují na tom, že je pro nás stres takovým socializačním problémem především i proto, že přestože jsme mnohokrát vystaveni stresovým situacím, pokaždé jej neventilujeme, ať už ze společenských důvodů, nedostatku času aj.

Na druhou stranu, „lidé, kteří se v abnormálních situacích snadno rozčílí, mají větší sklony ke snížení paměťových a mentálních schopností, průvodních jevů Alzheimerovy nemoci.“ (Joshi, V., s.109)

Vyházejme však z toho, že je prokázáno, že „nadbytek stresu ničí mozek a škodí“. Dlouho přetrvávající stres naši paměť oslabuje. V nehorším případě „může dojít až ke ztrátě paměti v procesu, kterému se říká dlouhodobá deprese.“ To má za následek snadné zapomínání a zhoršení soustředění. (Joshi, s.109)

„Při chronickém stresu se začíná dít něco skutečně zrádného – neurony se poškozují. Větve neutrální sítě se stahují. Neznamená to, že by se paměť ztratila – potřebujeme pouze víc asociací, abychom byli schopni si něco vybavit.“ (Joshi, s.109)

„Doktor Robert (s.109) Wilson (hlavní autor studie) z Rushova výzkumného střediska pro Alzheimerovu nemoc v Chicagu“ také poukazují na fakt, „že chronický stres oslabuje fungování té části mozku, která řídí paměť“. (Joshi, s.110)

Vliv stresu na paměť je tedy znatelný a může se tedy negativně projevit samozřejmě i ve školním prostředí u dítěte mladšího školního věku, jenž je předmětem této práce.

## 5.2 Vliv stresu na vnímání bolesti

Další dílčí vliv stresu by se zdál být na první pohled jako příznivý. Prokázalo se totiž, že stres omezuje vnímání bolesti. Absenci bolesti ve stresové situaci se odborně říká „stresem navozená analgezie“. „Jedním z prvních, kdo tento jev zaznamenal, byl anesteziolog Henry Beecher, který vyšetřoval vojáky během druhé světové války. Zjistil, že u podobně závažných zranění požádalo o morfin asi 80 % civilistů oproti 30 % vojáků.“ (Joshi, s.112)

Pro školní praxi bych z toho vyvodila, že možná děti, které se učitelům zdají agresivní, hrubé, nebo sebepoškozující se na první pohled pro jiné bolestivým způsobem, je možné, že necítí tuto bolest právě kvůli tomu, že se prožívají stresovou reakci, při níž se u nich změnila citlivost k prožívání bolesti.

## 5.3 Vliv stresu na imunitní systém

Stres se může projevovat také na zdraví jedince, konkrétně může být příčinou oslabení imunitního systému, vzniku či zhoršení kardiovaskulárních nemocí, zažívacích obtíží, stresových vředů.

Dlouhodobější absence ve škole



Je-li dítě často nemocné a zmeškává tak podstatnou část výuky, často se pak dostává do stresové situace tím, že se musí doučit velké množství látky v kratším časovém úseku, než na něj měli jeho spolužáci. Pak také může nastat situace, kdy prožívá smutek a zklamání, že mu ne všechno nejde tak, jak by si přál a že se spolužákům už nevyrovná. Toto je pro něj stresující, což neprospívá jeho organismu a opět je jeho imunitní systém stresem oslabován a tak je jeho tělo opět náchylnější k onemocnění. Dostává se tak do začarovaného kruhu. „V případě chronického stresu a dlouhodobého uvolňování glukokortikoidů je imunitní systém potlačen pod normální úroveň.“ (Joshi, s.76)

### Sociální izolace

S výše uvedeným souvisí jistě i další aspekt vzniku stresu a sice „sociální izolace“ Jak je obecně známo, člověk je tvor sociální a ke svému životu potřebuje lidi. „Společenská izolace patří k jedné z nejkrajnějších stresových situací, kterým může být lidská bytost vystavena.“ (Joshi, s.79) „Důkladné studie ukazují, že stres je jedním z hlavních faktorů oslabení imunitního systému u sociálně izolovaných osob.“ (Joshi, s. 80) „Lidé, kteří jsou sociálně izolovaní, jsou více zatíženi stresem, mají méně možností dát průchod svým frustracím a pociťují nedostatek podpory. To vede k chronickému stresu a aktivaci stresové reakce, jejímž důsledkem je snížení imunity a konečně i čtenější infekční onemocnění.“ (Joshi, 2007, s. 80)

Joshi dále uvádí vliv stresu na stárnutí. „Tělo, opakovaně zatěžované stresem,“ se „snaží úpěnlivě se stresory bojovat, a v důsledku tohoto úsilí se unaví. Výsledkem je rychlejší stárnutí a tělo trpící různými chorobami v důsledku stresu nebo stresové reakce.“ (Joshi, s.117) Moderní teorie potvrzuje, že „stárnutí se urychluje dlouhodobým působením různých hormonů stresových reakcí.“ (Joshi, s. 121)

### 5.4 Vliv stresu na zažívání a na vředy

„V roce 1983 objevil australský patolog Robert Warren bakterii s názvem *Helicobacter pylori*, která způsobuje vředy.“ Dnes se většina odborníků „shoduje na

tom, že masivní stresory, jako jsou traumata, infekce, úrazy nebo popáleniny, mohou vést ke vzniku stresových vředů.“ (Joshi, s. 53)

„Během dlouhotrvajících období stresu se trávení často potlačuje.“ „V zájmu zachování energie začne žaludek šetřit a zpomalí proces tvorby sliznice. Když stresor přestane působit a trávení se obnoví, zaútočí kyselina na žaludeční stěnu – a je tu vřed!“... , přitom „pouze 10 % lidí postižených bakterií vředy skutečně onemocní. To znamená, že kromě bakterie tu musí být ještě nějaký jiný činitel. Panuje obecný názor, že stres sám o sobě vředy nepůsobí. Spíš je to tak, že stres zhoršuje důsledky infekce způsobené *Helicobacter pylori* a ty pak vedou k vředům. Opakované studie ukázaly, že se vředová choroba vyskytuje spíše u jedinců, kteří jsou úzkostní, depresivní nebo kteří zažívají těžké životní stresory.“ (Joshi, s.53, 54)

## 6. Psychická výbava a prožívání stresu

Aspekty, jenž ovlivňují stresovou reakci jedince jsou psychický stav, temperament, typ osobnosti, připravenost či informovanost na zátěž, ponechání či naopak potlačení průchodu reakce na stres

Joshi si uvědomuje a popisuje vazbu našeho naturelu s reakcí na stres a podotýká, že „každý z nás reaguje na konkrétní situace jinak, každý člověk tlumí stresovou reakci jinými psychickými rysy. Psychické vlastnosti, které do reakce na různé stresory zapojíme, určují naši osobnost. Součástí osobnosti každého člověka je i jeho povaha.“ ...„Osobnostní charakteristiky nejsou trvalé, člověk je může aktivním přístupem změnit a svou zranitelnost tak snížit.“ (Joshi, s. 55, 56)

Toto zjištění nám nabízí možnost sami na sobě pracovat a možná tak i zmenšit naši reakci na stres. „Někteří lidé dokážou pro zmírnění stresových reakcí velmi dobře využívat různá psychologická kritéria a následně jsou i méně náchylní k onemocněním, jejichž příčinou je stres.“ (Joshi, s. 55) Lidé, kteří jsou naopak nepřátelští (úzkostní), s nepřátelskou neústupností trpí více ischemickým onemocněním srdce, aterosklerózou a je u nich tak i vyšší riziko úmrtí v důsledku těchto chorob. (s. 57, Stres a zdraví)

## 7. Stres žáka

V této kapitole se budu zabývat jednotlivými příčinami možného vzniku stresových reakcí u dětí na 1. stupni základních škol a to jak na straně domova dítěte, kde je dítě formováno od útlého dětství, tak na straně školy, jakožto prostředí, kde stres může vznikat a nebo kam si dítě již své stresy přináší.

### 7.1 Škola a stres

Stres vyvolaný ve škole může mít spoustu příčin. Většimu riziku vystavení se stresujícím situacím mohou podléhat děti nějakým způsobem vybočující z kolektivu, patří sem děti na první pohled odlišné, děti s nejrůznějšími tělesnými vadami, děti sociálně znevýhodněné, děti národnostních menšin. Dalším rizikem vyvolání stresu u žáků na 1. stupni základních škol může být učitel a jeho přístup k žákům, samotné učivo (např. určitý předmět, konkrétní látka), jiné děti, celkové klima třídy a školy. Tyto faktory se mohou násobit u dětí, které bych označila jako více podléhající stresu a dětem, které jsou více vystaveny riziku vnějších stresorů.

Nejprve se zaměřím na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jejichž vzdělávání je ošetřeno ve školském zákoně takto: „Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění.“ ... (in <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>, dne 16.4.2011)

#### 7.1.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Vymezím několik pojmů vztahujících se k žákovi se speciálně vzdělávacími potřebami, jenž upravuje zákon č. 317/2008 Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

- 1) „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.
- 2) Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.
- 3) Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.
- 4) Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona
  - a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
  - b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo
  - c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.“

„Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů zjišťuje školské poradenské zařízení.“

„Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem, se zajišťuje právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma. Dětem, žákům a studentům, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání.“

„Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. (Sbírka zákonů č. 317 / 2008 Strana 4831, 4832, 4833, <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>, dne 16.4.2011)

### 7.1.2 Zdravotně postižené dítě

Škola se všemi svými možnými požadavky a aspekty může být pro mnohé děti stresující, měli bychom se proto zamyslet, jak stresující se pak může stát pro dítě s handicapem. Ne vždy však musí handicap pro postiženého jedince přinášet stres. Vždy záleží na jedinci a tom, jak se umí se stresovou situací vyrovnat. Do problematiky zvládání stresu se promítá i osobnostní charakterové dispozice jako např. zvýšená úzkostnost. Velkým rizikem bývá okolí dítěte, kdy se spolužáci či vyučující nemusí k těmto odlišnostem chovat zrovna taktně a nemusí na ně umět vhodně reagovat. Vrstevníci se někdy právě naopak mohou takovému dítěti posmívat, dělat mu naschvály apod., takže postižené dítě pak prožívá mnohem více nepříjemností než dítě zdravé. Krajním jevem by pak byla v tomto případě šikana jedince, který nějakým způsobem vybočuje.

Měli bychom si proto jako učitelé uvědomovat, že navíc pro řadu dětí s tělesným, smyslovým postižením, s vadou řeči, s autismem, s pohybovou vadou aj. navenek znatelnými jevy mohou být požadavky školy obtížněji zvládatelné, avšak „pokud to okolnosti dovolují, upřednostňujeme začlenění takového dítěte do společnosti zdravých před jeho segregací.“ (Mertin, s. 178)

Při přístupu k výchově zdravotně postižených dětí se můžeme setkat s dvěma vychýleními. „Na jedné straně je dítě opečováváno v maximální míře i tam, kde to není zapotřebí. Dítě pak akceptuje mnohem větší bezmocnost, než odpovídá jeho zdravotnímu stavu, je nesamostatné a pasivní i v situacích, ve kterých nemá nejmenší

důvod.“ (Mertin, s. 176) „Na druhé straně někdy nebereme ohledy ani na zcela evidentní omezení a specifické potřeby.“ (Mertin, s. 177)

„Samy nemocné nebo postižené děti se přitom nechtějí odlišovat od dětí zdravých, v rámci možností chtějí dělat i dokázat všechno, co ostatní.“ Riziko však mohou představovat noví spolužáci, kteří s postižením nemají zkušenost a nebo na něj neumí vhodně reagovat. Poté je na učiteli, aby ve třídě vytvořil klima vhodné pro inkluzi handicapovaného žáka, aby spolužáci neměli problém dítě přijmout do kolektivu a nevystavovat ho svým netaktním chováním zbytečným stresům. (Mertin, s. 176)

„Sociální nepřijetí“ je vedle nemoci či postižení komplikujícím faktorem v životě dítěte i jeho nejbližších. „Proto je u nás od roku 1989 úplná nebo alespoň částečná společenská i vzdělávací integrace obou skupin dětí tolik prosazována.“  
„Pro vzdělávání těchto dětí jsou i nadále zřizovány speciální školy.“ (Mertin, s. 178)

„Žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a žáci s autismem se mohou vzdělávat v základní škole speciální, a to se souhlasem zákonného zástupce a na základě písemného doporučení odborného lékaře a školského poradenského zařízení.“  
(<http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>, s. 4844 Sb. č. 317 /2008 Částka 103, staženo dne 16.4.2011)

Stále více je však podporována integrace, „tedy začlenění postiženého do hlavního proudu vzdělávání. To je důležité jak pro samotné postižené dítě, tak i pro děti ostatní.“ Učit se žít od dětství v kolektivu je žádoucí i pro pozdější život, kdy se dítě stane dospělým. (Mertin, s. 177-178)

Integrace či inkluze žáka s postižením by měla jít ruku v ruce s učením se toleranci k odlišnostem, což bychom si jako učitelé měli uvědomovat a vést k tomu i své žáky, neboť pak je klima třídy připraveno na případné nezvyklé projevy některých jednotlivců.

### 7.1.3 Zdravotně znevýhodněné dítě

Zdravotně znevýhodněných dětí zdá se že přibývá a tak se ve třídách běžně můžeme setkat s žáky s nějakou poruchou učení či chování, které vyžadují při vzdělávání jistá zohlednění, aby nedocházelo k zbytečnému přetěžování a vyvolávání stresu u těchto dětí. Patří sem děti se zvláštními poruchami učení, lehkou mozkovou dysfunkce (hyperaktivita, hypoaktivita), aj.

### 7.1.4 Lehké mozkové dysfunkce

V praxi se můžeme setkat také se starším označením „lehká dětská encefalopatie“ (LDE), z vlivu anglosaské literatury. (Matějček, Dytrych, 1994, s. 58)

Slycháme-li o dítěti, které je až příliš neposedné, nepořádné, roztěkané je dost pravděpodobné, že se u něj jedná o vrozenou odchylku centrální nervové soustavy (neurovývojovou poruchu) označovanou zkratkou LMD, lehkou mozkovou dysfunkci. LMD „je označením pro celou řadu projevů dítěte, jež se odchyľují od běžné normy, a jeví se proto jako nezvyklé, nápadné, zvláštní.“

„Vlivy vnějšího sociálního prostředí nejsou vyvolávajícím činitelem, ale mají svůj zásadní význam při zvládání potíží dítěte.“ (Matějček, Dytrych, s. 56)

Směry, v nichž je školní a sociální uplatnění dítěte ohroženo:

- nápadně nerovnoměrný vývoj jednotlivých mentálních funkcí
- nápadnosti a poruchy v dynamice duševních pochodů, tj. především hyperaktivita (neklid), méně často potom hypoaktivita (opak hyperaktivity)
- nesoustředěnost, malá vytrvalost pozornosti a její malá „hloubka“, takže dítě je svým způsobem „bezbranné“ vůči vedlejším rušivým podnětům
- impulsivita, překotnost reakcí
- nápadné výkyvy nálad a duševní výkonnosti
- tělesná neobratnost
- poruchy a nápadnosti ve vnímání (Matějček, Dytrych, s. 57)

„Lehké mozkové dysfunkce se v podstatě nedotýkají inteligence, což znamená, že postihují děti v celém rozsahu intelektového spektra.“ (Matějček, Dytrych, s. 57)  
Více jsou touto poruchou postiženi chlapci než děvčata.

Nejběžnější formou lehké mozkové dysfunkce je hyperaktivita (uváděná také pod zkratkou ADHD – vycházející z anglosaské literatury Attention Deficit Hyperactivity Disorder). „Podle statistik je v každé třídě základní školy možné nalézt jednoho až dva žáky s ADHD, neboli Hyperkinetickou poruchou.“  
(in: [www.adehade.cz/ucitele/pracovni-listy-pro-vyuku-zaku-s-adhd/](http://www.adehade.cz/ucitele/pracovni-listy-pro-vyuku-zaku-s-adhd/) , dne 17.4.2011)

Nejnápadnější projevy lehké mozkové dysfunkce ve škole

Učitel tyto žáky většinou poměrně rychle rozpozná. Těmto dětem většinou dělá větší obtíže přizpůsobit se školnímu režimu, což se projevuje tím, že „stále něco zapomínají, často hledají něco v tašce a často to ani nemohou najít, mají nepořádek v lavici, nejsou včas připravené na hodinu, ve škole nevydrží delší dobu sedět, při práci stojí, klečí na židli, stále sebou šijí, při hodině se baví se spolužáky, když něco vědí, zapomenou, že se mají přihlásit, a odpověď vykřikují.“ Tyto děti na sebe obecně strhávají „mnohem více pozornosti než ostatní děti, a to většinou negativní, protože ostatní ruší a úkoly neplní, jak by měly.“ (Klégrová,J., s. 64)

Důsledkem toho jsou tyto děti učitelem častěji napomínány, jsou jim psány častěji poznámky pro rodiče, případně zadávány tresty za vyrušování, nekázeň, obviňování z lajdáctví, naschválů, apod.... Dítě se tak nesetkává příliš s pozitivním hodnocením a oceněním jak ze strany učitele, tak i často svých spolužáků. To u něj může vytvářet pocit nespokojenosti až izolace, což samozřejmě může „velmi negativně ovlivňovat školní dráhu dítěte.“ s. 64 (Klégrová,J., s. 64, 65)

Učitel by proto měl situaci řešit, co nejdříve zasláním žáka do pedagogicko-psychologické poradny, aby se případná porucha pozornosti potvrdila a aby byly vyvozeny rady pro práci s konkrétním dítětem doma i ve škole.



Jak můžeme dítěti s lehkou mozkovou dysfunkcí pomoci?

Děti s LMD potřebují především pochopení ze strany rodičů i učitelů, jejich vedení, které by mělo být vyrovnané, trpělivé a důsledné, takové, které nešetří pochvalou i za snahu, nejen za výsledek. Děti potřebují cítit, že je přijímáme a chceme s nimi spolupracovat.

„ Může-li se dítě opřít o jistotu rodičů, lépe zvládá i svou rozkolísanost a impulzivitu. Rodiče se tak mohou snáze vyhnout nedůslednosti, ke které výchova těchto dětí svádí, a výchovné výsledky jsou též lepší.“ (Klégrová,J., str. 69-70)

Měli bychom se snažit o to, aby se vše pokud možno již od začátku školy naučilo dobře, neboť kvůli své „nestálé pozornosti se obtížněji učí, a tím pádem ještě hůře se špatně naučené „přeučuje“. “(Klégrová,J., 2003, str.69-70)

Učitel by měl rodiče upozornit na to, že by se měli účastnit domácí přípravy dítěte a že bude jejich dohled potřebovat asi déle než jiné děti a že celkovou samostatnost lze očekávat také asi později.

Stresům u těchto dětí lze předcházet promyšleným důsledným vedením a to jak ze strany rodiny, školy a pedagogicko-psychologické poradny.

Při práci s takovýmto žákem, je potřeba se snažit vzbudit zájem (doporučují se dětské encyklopedie se spoustou obrázků a krátkými informacemi), poskytovat mu odpočinek, změnou činností, volným pohybem po třídě. V případě žákovi tělesné neobratnosti, nevystavovat ho zbytečně soutěžení tam, kde by byl neúspěšný. Učitel by asi také ztrácel čas neustálým upozorňováním žáka na to, jak má vzorně sedět při učení. Je zde potřeba větší benevolence k pohybově volnosti, avšak jistě i potřeba učitele tlumit rušivé vlivy žáka.

#### 7.1.5 Zvláštní poruchy učení

Uvedu zde nejprve definici tohoto pojmu, která byla přijatá řadou mezinárodních organizací (1983): „Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech nutných k porozumění nebo k užívání řeči, ať mluvené či psané. Tyto poruchy se projevují nedokonalou schopností naslouchat, mluvit, číst, psát, ovládat pravopis nebo počítat.“... (Matějček, Dytrych, s. 68)

Ke zvláštním poruchám učení patří:

Dyslexie - specifická vývojová porucha čtení; bývá nejčastější poruchou učení

Dysortografie – specifické obtíže v pravopise; bývá často spojeny i s dyslexií

Dysgrafie – specifické obtíže v psaní jakožto grafickém aktu

Dyskalkulie – specifické poruchy početních schopností; je poměrně vzácná

(Matějček, Dytrych, s. 68)

Přestože se předpokládá u většiny případů, že porucha je v genetickém kódu, nebo v drobných „poškozeních CNS, k nimž došlo v nejčasnějších vývojových stádiích a jež velmi pravděpodobně postihují obě hemisféry“, setkávají se tyto děti často s nepochopením ze strany ostatních dětí i svých vychovatelů a jsou tak vystavovány více stresovým situacím především kvůli reakci dospělých i dětí na jejich projevy. Často totiž například u učitelů svým chováním vzbuzují představu, že jsou líní, tvrdohlaví, negativní, morálně špatní, apod. Vychovatelé by si tedy měly uvědomovat možnost těchto poruch dítěte, nastudovat si případně odbornou literaturu k dané problematice a řídit se doporučovanými zásadami při svém přístupu k žákům.

Pro zvláštní poruchy učení mohou být přitěžujícím faktorem, ale „...vzácně, i vyvolávajícím činitelem...“ deprivací okolností.

„V žádném případě není vinno dítě a nemělo by za své postižení trpět, natož aby je za ně vychovatelé trestali“, vzdyť je u nás vypracován systém pro nápravu specifických poruch čtení a psaní a má zde již svou tradici. (Matějček, Dytrych, s. 69)

Odměnou pedagogům a rodičům za jejich správné vedení, by mělo být vědomí, že mnoho dětí pokud nejsou stresované přehnanými nároky, které v podstatě kvůli své dysfunkci nemohou splnit, se nakonec většinou naučí číst, psát a počítat na sociálně únosnou úroveň a mnozí dyslektici při uplatnění svého intelektu jsou více než úspěšní jak v pozdějším studiu, tak v zaměstnání. Potřebují však správné vedení. (Matějček, Dytrych, s. 71)

#### 7.1.6 Děti velmi nadané

Děti velmi nadané poznáme většinou již v předškolním věku podle velké míry zvědavosti a rychlosti s jakou se všemu učí. V mnoha oblastech nabývají

pozoruhodných znalostí a dovedou se o nich bavit často se staršími dětmi i s dospělými. Riziko v podobě stresu se u nich může objevit v reakci vrstevníků, kteří nemusí takovému dítěti vždy rozumět a tak mohou takovému dítěti připravit stresující situace svým posmíváním, odmítavým postojem, označováním do šprtů apod. Takové dítě se může stát v kolektivu neoblíbeným, i proto, že se neumí dobře zapojit do her svých vrstevníků a tak si hůře hledá kamarády. Tím, že se dítě může jevit v jedné oblasti velmi vyspěle, ale přesto zůstává v mnoha směrech dětsky hravé, může narážet na neporozumění svého okolí.

„Vedle rozvoje schopností, o což si v podstatě řekne samo, je tedy třeba podporovat a rozvíjet většinou více sociální oblast. Je třeba je naučit, že by mělo být tolerantní k ostatním, kteří tak rychle nechápou jako ono, že ostatním dětem budou některé věci trvat déle a ono by mělo umět trpělivě počkat.“ (Klégrová, s. 93-94)

#### 7.1.7 Děti méně nadané

Děti méně nadané pro školní práci, mají situaci ve škole náročnější o to, že se kvůli svému nižšímu intelektu musí více učit, aby dosáhli alespoň průměrných známek. Mohou být však šikovné v jiných směrech, např. velmi zručné, pohybově zdatné, společensky a citově vyspělé, se smyslem pro humor atd. I u těchto dětí hrozí riziko stresu. Jen si představme, jaký pocit beznaděje zažívají, když přestože musí při učení vynaložit větší úsilí než jiní, stejně zůstávají jejich výsledky nižší. Postupně mohou ztrácet jistotu a sebedůvěru a následně se mohou i hůře soustředit, takže se jim pak ve škole nedaří ani věci, které jim dříve šly.

Méně nadaným dětem bohužel nijak výrazně nepomůže ani přirozené vyspívání a ani využívání speciálních metod.

Tyto děti „Při vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně“ mají „v testech inteligence celkem vyrovnaně, tj. bez větších nerovnoměrností slabší výsledky“ - fungují „v pásmu podprůměru nebo ještě níže.“

Potřebují proto více než jiné děti naši podporu, pochvalu a motivaci. Je potřeba hodnotit jejich výkon vzhledem k jejich osobním možnostem a ne k pomyslné obecné normě.

„Děti se slabším nadáním není tak docela málo. Zhruba asi u 15 % dětí se mohou vyskytovat obtíže ve výuce vlivem sníženého nadání. Některé z nich však mají

velmi dobré tzv. mimointelektové vlastnosti – jsou pečlivé, vytrvalé, zodpovědné, či mají dobrou paměť atd. Díky těmto dobrým předpokladům si se školní výukou poradí. Jiné jsou však celkově méně odolné, pro školní výuku méně vybavené i v tomto směru, takže ve škole selhávají výrazněji.“ (Klégrová, s. 89)

Navíc se u těchto méně nadaných dětí mohou objevit „kompenzační mechanismy“, kterými se neúspěchu brání. Děti mohou např. „odmítat spolupracovat, zapomínat a zapírat úkoly, ztrácet sešity, notýsek či žákovskou knížku, falšovat podpisy. Někdy se zase snaží přitáhnout k sobě pozornost.“ Když nemohou být chváleni za prospěch, ať jsou alespoň vidět jinak. Prosazují se „šáskováním, vychloubáním, či jinými nepřiměřenými projevy.“ Někdy se u nich můžeme setkat se získáváním si spolužáků uplácením dárky apod. Může se u nich projevit třeba i agrese (vysmívání se, žalování, ponižování slabších, vytahování se apod.), kterou ventilují svůj neúspěch na druhých.

Tyto „děti bývají pak až přecitlivělé na sebemenší omezení, bývají nápadně neposlušné. K horšímu prospěchu si pak většinou ještě vyslouží horší hodnocení z chování.“

Reakce těchto dětí na neúspěch nemusí být však orientovány jen navenek, stává se, že se tzv. stáhnou do sebe. Reagují úzkostně, ustrašeně, jsou plačtivé až apatické a někdy se u nich mohou objevit i psychosomatické obtíže. „Úzkostné chování dělá sice vychovatelům menší obtíže než chování agresivní, ale pro dítě je svým způsobem nebezpečnější. Snadno se totiž u takového dítěte rozvinou pocity méněcennosti, které si pak nese i do dalšího života a jen těžko se jich už zbavuje.“ (Klégrová, s.90-91)

„Každého nápadného chování je tedy třeba si všimnout a podívat se, zdali není reakcí na nepřiměřený tlak, zdali to není obranná reakce.“ Upravíme-li podmínky více reálným možnostem dětí, „většinou se jejich chování samo zase upraví.“ (Klégrová, s. 90-91)

#### 7.1.8 Tolerance vůči odlišnostem

Úkolem učitele je i potlačení výsměchu vůči dětem, které se liší kvůli svému náboženství a některým specifickým, které s sebou jejich víra přináší. V našich podmínkách na nepochopení spolužáků mohou narazit např. děti vyrůstající v rodinách

vyznávající jehovistickou víru. Tyto děti neslaví Vánoce a Velikonoce, což se dětem z nevěřících rodin jeví velmi zvláštní a mohou tak dítě uvést do nepříjemných až konfliktních situací.

Ve škole se setkávají děti z různě materiálně situovaných rodin. Děti z chudších rodin nemají např. tak drahé hračky, nenosí značkové oblečení, nedostávají kapesné, nejedí na drahé dovolené a mohou se tak cítit méněcenné mezi svými vrstevníky a mohou se stát terčem necitelných výpadů.

V rámci otevření se světu je i v naší zemi velký počet různých národnostních menšin, např. Vietnamců, Ukrajinců, Romů, jejichž děti navštěvují běžné školy a ne vždy je spolužáci přijímají mezi sebe bez výhrad. Tyto děti většinou nemusí tak dobře zvládat český jazyk a nemusí jim být vlastní všechny české kulturní zvyklosti, některé z nich se hůře přizpůsobují našim normám a díky svému vzhledu někdy naráží na netaktnost českých dětí. Učitel by se zde měl snažit v žácích podporovat multikulturní myšlení a nepoddávat se spolu s žáky zažitým obecným stereotypům, naopak by měl umět pozitivně využít tyto děti k seznámení českých dětí s jinými kulturami a zvyky.

Děti jsou tak upřímné, že někdy zasáhnou to nejpálčivější místo jiného dítěte, až v konkrétním jedinci, který se nějakým způsobem fyzicky liší (nosí brýle, má zrzavé vlasy, je malého vzrůstu, je pihovatý, je tlustší, je nemotorný, má řečovou vadu) podněcují komplex méněcennosti, nedůvěry v sebe samotného, stud. Při dlouhodobém a opakovaném vysmívání se těmto dětem dochází až k šikaně. To může mít za následek i zhoršení školních výkonů. Učitel by měl monitorovat vztahy ve třídě a být pozorný k výkyvům v chování dětí a sebemenším posměškům, aby mohl včas předcházet počátkům šikany.

#### 7.1.9 Šikana

V této kapitole se budu věnovat sociálně patologickému jevu, kterému bývají děti vystaveny i na základních školách a který u nich může vyvolat nejen stres, ale i deprese aj.

Šikana může mít mnoho podob, od slovního urážení jedince či skupiny (tedy tzv. psychické týrání) až po hrubé fyzické ubližování (fyzické týrání). Stres, který dítě při šikaně zažívá může mít velký dopad na jeho psychiku a ovlivňovat tak jeho chování, především v mezilidských vztazích.

„Za šikanování je považována systematická agrese, která je zpravidla opakovaná a dopouští se jí jednotlivec či skupina vůči jinému jednotlivci či skupině. Podstatné přitom je, že se nejedná o střetnutí rovnocenných partnerů v konfliktu, ale že oběť šikanování je vůči útočníkovi prakticky bezbranná. (Říčan 1993) Může se při tom jednat jak o násilí fyzické, tak i psychické či verbální.“... (Vaníčková, 1995, s. 32)

Týrané „dítě trpí psychickými i fyzickými útoky a reaguje na ně zpravidla emocionálním strádáním.“ Svou situaci může řešit vyhýbáním se škole – záškoláctvím, protiútokem vůči vrstevníkům, někdy se dítě uchýlí k tomu, že se snaží co nejvíce vetřít do přízně dospělých, až se může stát donašečem s cílem zalíbit se učiteli. Toto chování pak ale pochopitelně „zvyšuje odpor vrstevnické skupiny“ proti jemu samotnému.

„Dlouhodobě působí jakákoliv forma násilí především na formování sebepojetí a sebehodnocení dítěte a tím zasahuje celou osobnost.“... (Vaníčková, s. 32)

Učitel by si měl být vědom, že svým přístupem k šikaně „nabízí vzorce chování, které mohou být napodobovány“ ostatními žáky, kteří jsou svědky této události. V případě, že je tím, kdo dítě šikanuje přímo učitel, je situace komplikovanější o to, že případní dětské svědci si nedovolí vystoupit proti autoritě pedagoga. Navíc je zde otřeseno budování jejich představy o světě dospělých a o morálních normách. Takový učitel si může do budoucna zkomplikovat svou vlastní práci s kolektivem žáků.

(Vaníčková, s. 33)

#### 7.1.10 Úzkostné děti

I pro skupinu dětí, které jsou zvýšeně úzkostné může být školní prostředí náročnější. Pro snazší porozumění ztížené schopnosti se vyrovnat se stresem vysvětlím, co vlastně pojem úzkost a úzkostnost obnáší.

Úzkost můžeme charakterizovat jako „aktuální nepříjemný prožitek tísně či tísnivého napětí neurčitého obsahu“ (Matějček, s. 282). Máme-li strach, bojíme se většinou něčeho konkrétního, něčeho určitého. Nepříjemný úzkostný pocit však můžeme mít, aniž víme proč. I úzkost může být spojena s konkrétnějším důvodem, ale reakce na něj je nepřiměřená, situace je vnímána a prožívána jako mnohem více ohrožující, než by pozorovatel předpokládal.

Úzkostnost je považována za konstituční povahovou vlastnost a je chápána jako zvýšená pohotovost k úzkostným reakcím. Úzkostnost ovlivňuje naše vnímání reality, naše prožívání. Ovlivňuje, jak citlivě vnímáme svět kolem sebe, co považujeme za nebezpečné, kvůli čemu si děláme starosti, z čeho máme obavy, jak silně pak své obavy prožíváme, jak nebezpečné situace řešíme apod. S určitou mírou úzkostnosti se každý člověk narodí. Úzkostnost je spojena s odolností a citlivostí nervového systému.

Působení prostředí však může vliv úzkostnosti na chování a prožívání člověka posilovat či oslabovat.

Jakých projevů si můžeme u úzkostných dětí všimnout

Úzkostné děti jsou často stydlivé, nejisté v přítomnosti cizích lidí, ve vnějších projevech utlumené, zaražené, častěji pláčejí a pláčem reagují i na situace, které nejsou nijak ohrožující, jen jsou třeba neznámé a nové. Některé úzkostné děti špatně hospodaří s časem a dostávají se tak do časové tísně a pocitu své nedostatečnosti. Často také projevují zvýšenou úzkost při odloučení od matky, od rodiny, v neznámém prostředí a v situacích, které nemohou ovládat a kontrolovat.

Někdy se děti snaží pocit úzkosti přemoci a překonat – jejich reakce pak mohou být nepřiměřené v druhém extrému, jsou přehnaně suverénní až agresivní. Aby si dodaly odvahy, vedou silácké řeči „co by dělaly, kdyby...“, snaží se tak své obavy a nejistotu zakrýt.

U úzkostných dětí se také mnohdy objevují až nepřiměřeně silné strachy z něčeho neznámého, ze zvířat, ze tmy, z velkých prostorů apod. ...Právě ve škole dochází k mnoha novým, neznámým situacím, které mohou u dítěte vyvolávat pocity nejistoty. Ve škole však bude muset jednat už samo za sebe, rodiče již s ním být

nemohou. Ve škole se také stále děje něco, co se nedá dopředu úplně odhadnout a připravit se na to.

Dítěti je-li snaživé, pečlivé, tiché, nezlobí není většinou věnována příliš velká pozornost, protože se zdá být v pořádku. Je-li však někdy až moc pečlivé, tiché a hodné, může být takové proto, že je v úzkosti, aby vše dobře zvládlo. Je ve stálém napětí, že se mu něco nepodaří a snaží se to vyrovnávat přehnanou pečlivostí.

Někdy se nápadnější reakce objeví až po delší době, kdy napětí přetrvává, nebo, když se zátěž zvýší, případně, když se dítěti doopravdy něco nepovede. Pak se může objevit celá škála reakcí od pláče až po psychosomatické obtíže (jako je ranní zvracení, pomočování, zadržávání atd.). ( Klégrová, s. 96-97)

Zde je třeba mít na paměti, že nezvyklé reakce jednoho dítěte mohou vzbudit vzrušení a nepřiměřenou reakci ostatních dětí, mohou se tak stát předmětem nepochopení a možného vzniku nepříjemného stresu pro dítě.

Jakým způsobem vést dítě zvýšeně úzkostné

Pakliže již dítě známe, měli bychom se nažít ho nevystavovat situacím, které by pro něj byly příliš náročné, případně se pokusit dítě na tyto situace připravovat. Rodiče s ním mohou doma probírat pro něj náročné školní situace, přehrávat si je formou divadla, aby si je dítě nanečisto vyzkoušelo.

Takovéto dítě vyžaduje spíše jistý avšak klidný přístup. Potřebuje cítit v rodičích oporu, vědět, že rodiče tu jsou pro něj. Postupně bychom však dítě měli zvykat na náročnější situace a každý zvládnutý krok ocenit. Dítěti, které špatně snáší odloučení od rodičů, může pomoci, dáme-li mu nějaký předmět (fotografii, hračku, dárek), která mu bude rodinu připomínat. Předmět tak může mít i např. v penále v začátcích své školní docházky.

Dítěti bychom měli vytvářet pravidelný a přehledný režim, učit je si své aktivity plánovat a svůj čas si rozvrhnout, s předstihem bychom měli informovat o plánovaných událostech, aby mělo čas se připravit.



K úzkostem dítěte bychom měli přistupovat s pochopením a porozuměním. Rozhodně bychom se mu neměli posmívat, situaci zlehčovat, ani jej za své projevy odsuzovat.

Pomoci by nám v tom mohlo uvědomění si faktu, že dítě nepředěláme a že i nadále ve svém životě zůstane pravděpodobně zvýšeně citlivé. Navíc, neboť je úzkostnost značně podmíněna i dědičně, pravděpodobně získalo tento povahový rys po svých rodičích. Může se však naučit se svou úzkostí lépe zacházet, aby pro něj byly situace snadněji zvládnutelné.

Lze se setkat i s přístupy, které úzkost v dítěti spíše posilují, je to příliš tvrdá výchova a výchova velmi ochranná (především od rodičů, kteří jsou sami úzkostní). Velmi ochranná výchova s sebou přináší riziko, že se dítě opožděně osamostatní a tak se i hůře začlení do kolektivu a obtížně si najde kamarády.

(Klégrová, s. 98-101)

Zásady působení na děti úzkostné:

1.) „Zdravě rozložit zátěž a odpočinek.“ „Úzkostné děti mají sklon přepínat své síly a vyčerpávat se jednou činností.“

2.) „Dbát na to, aby si dítě nenechalo nějakou práci či povinnost uniknout příliš daleko.“ Tato tendence bývá totiž jednou z příčin selhávání úzkostných dětí. „Odkládají úkoly a přípravu ze samého strachu a nechuti k učení až na poslední chvíli - a pak jsou zaskočeny hrůzou, že to nestihnou. Tyto úzkostné děti pak mnohdy praktikují náporový styl práce – všechno najednou!“

3.) „Tréma při zkoušení a strach před zkouškou trvale provázejí úzkostné děti. Ty mají zpravidla tendenci naučit se něčemu perfektně – a pro jedno zanedbají druhé. Perfekcionismus tedy úzkosti nezbavuje, naopak, spíše ji posiluje.“ Lépe je naučit se vše aspoň nějakým způsobem, což dodá jistotu, že o všem alespoň trochu víme a nemůžeme tedy neuspět zcela

4.) „Podchytit snahu i v momentech, kdy se dítě pokusilo překonat překážku, pokusilo se ovládnout, či cílevědomě na sobě pracovat.“ „Nečekáme, až samo podá vynikající výkon, až samo přemůže svůj strach a projeví se samostatně. Pamatujme, že silná úzkost blokuje.“

5.) „Ne úkol, ale spolupráce!“ Nevyčítat dítěti nesamostatnost, ale poskytnout mu oporu a spolupráci.

6.) Přijmout fakt, že „škola není vším.“ „Neměla by být ani rozhodujícím činitelem v životě dítěte. Hlavní a rozhodující je harmonický vývoj osobnosti, radostné poznávání světa, a nikoli lopotné, traumaty poznamenané dobývání jedniček na vysvědčení. Označit úzkostné dítě za „lajdáka“ nebo „lenocha“ je vážným pedagogickým prohřeškem.“

7.) „Otužovat!“ „Velmi opatrně, postupně krok za krokem vystavovat dítě frustračním situacím, které připravuje sám život. Svou ochrannou přítomnost a pomoc postupně oslabovat a bezprostřední oporu měnit v kontrolu a zajištění na dálku.“

(Matějček, Dytrych, s. 92- 93)

#### 7.1.11 Psychosomatické obtíže

Stres může být doprovázen psychosomatickými obtížemi, které učitelé mohou na svých žácích pozorovat.

„Psychosomatickými obtížemi rozumíme ty obtíže, které mají, velmi zjednodušeně řečeno, příčinu v psychice člověka, ale projevují se somaticky čili tělesně.“ „Jsou v zásadě spojeny s nižší odolností organismu, s oslabením centrální nervové soustavy, a psychickým přetížením v některé oblasti i s určitou pohotovostí organismu reagovat takovýmto způsobem. Psychosomatickými obtížemi častěji trpí děti konstitučně úzkostné.“

Některé úzkostné děti svou úzkost manifestují vnějšími projevy, které jsou s ní běžně spojovány- jsou plačtivé, bojácné, nejisté. U některých dětí však tyto projevy úzkosti přímo nepozorujeme, ale úzkost a napětí o sobě dává vědět přes tělesné příznaky. Někdy se oba typy reakcí kombinují. Z tělesných projevů se nejčastěji objevují bolesti hlavy, bolesti břicha, zvýšená únava, třes, zvracení, průjem, pomočování, poruchy spánku, zakoktávání apod.

Neshledá-li tedy lékař tyto tělesné příznaky jako projev nějaké nemoci, lze uvažovat o tom, že za obtíže dítěte může jeho vlastní psychika. Měli bychom pak zjišťovat, zda není dítě v některé oblasti vystaveno vyššímu tlaku, než by odpovídalo jeho možnostem, zda není přetížené. Nepřiměřená zátěž může být způsobena školními požadavky, tlakem rodičů na jeho úspěšnost, ale i horší adaptací na vztahy ve skupině dětí. Příčiny mohou být opravdu různé.

Snažit bychom se měli nejen utlumit či odstranit původce obtíží, ale též zmírnit somatické příznaky, k čemuž mohou pomoci léky doporučené lékařem, které přímo ovlivňují dané projevy či léky zcela zklidňující a snižující úzkostnost. Je dobré dítěti pomoci najít si způsoby, jak by si částečně od svých obtíží mohlo ulevit samo (vyzkoušet lze teplé či studené i obklady, upravit stravovací návyky, denní či spánkový režim, používat relaxační techniky aj.) Často dítě samo přijde na způsob, jak si pomoci. (Klégrová,J., s. 102-105)

#### 7.1.12 Děti s nízkou sebedůvěrou

„Děti s nízkou sebedůvěrou jsou často plné obav, aby dokázaly uspokojit druhé.“ Proto je dobré i v roli učitele vědět, že děti často uklidní tím, že jim řeknou, co přesně od nich očekávají. (Berne, Savary, s. 62)

Vzdělávací systém založený na testování a zkoušení znalostí žáků spolu s hodnocením žákových výstupů, dětem při budování sebedůvěry moc nepomáhá.

Systém zkoušek a testů je sestaven tak, že spíše vynikne negativní hodnocení, protože označovány, a tím „do očí bijící“ jsou právě nesprávné odpovědi. Dětem se nedostane ocenění za to, co udělaly správně, což by je pozitivně motivovalo, ale jsou

hodnoceny z hlediska svých omylů a selhání.“ V budování sebedůvěry žáků by pomohl takový způsob oprav školních prací a hodnocení, který by spíše vyzdvihoval to, co se žákovi povedlo než pouze poukazoval na chyby, které udělalo. (Berne, Savary, s. 50)

Sebedůvěru v dětech pomůžeme budovat i tím, že je necháme být nějakým způsobem užitečné a navíc jim pak dáme pozitivní zpětnou vazbu. (Berne, Savary, s. 76)

Obecně stres žáka, nejen toho s nízkou sebedůvěrou, zvětšuje strach ze špatného hodnocení, ze špatné známky, dále pak vysoké nároky a očekávání, o kterých má dítě pocit, že je nevládně naplnit. Roli hraje i osobnost, přístup učitele a metody, kterých využívá.

Stres žáka může vznikat a pramenit nejen z prostředí školy, ale může se jej také do školy přinést odjinud, nejčastěji pak z domova, z prostředí rodiny.

## 7.2 Rodina

### 7.2.1 Šikana v rodině ( fyzické či psychické týrání)

Jistě, pro ty, kteří to nezažilo, si lze jen ztěží představit, jakému stresu je vystaveno dítě, které se doma necítí v bezpečí protože je fyzicky či psychicky týráno. Největší riziko je zde už v tom, že se na toto týrání nemusí dlouho, nebo vůbec přijít. Dále pak také v tom, že málokdo z cizích lidí zasahuje do dění v soukromí jiné domácnosti. „Naše společnost připouští fyzické trestání dítěte jako součást výchovných postupů. Pokud sousedé slyší z vedlejšího bytu křik, rány a pláč dítěte, mohou zdůvodnit svoje nezasahování tím, že tito rodiče prostě mají specifický způsob výchovy. Nesouhlas se týká spíše míry trestu, nikoliv zásadně jeho formy.“ (Vaníčková, 1995, s. 49)

V případě fyzického násilí je procento zjištění přece jenom větší a to proto, že po čase zanechává na oběti viditelné stopy v podobě modřin, popálenin aj. zranění. Mnohem obtížněji se však zjišťuje a ještě hůře prokazuje psychické týrání dítěte, „protože jeho formy i důsledky jsou často tak nenápadné, že je nelze ani zvnějšku zaregistrovat.“

„Psychické týrání se zdá být naprosto nepostižitelné. Tento stav umožňuje především tolerance společnosti vůči projevům týrání.“ Svůj podíl na tom má i anonymita a ochrana soukromí. „Působí zde rovněž sociální normy“, zasahovat do chodu jiné rodiny, je v naší kultuře vnímáno spíše jako nevhodné.

„Je také velmi častým úkazem, že když už jedinec poukáže na nepřiměřené chování rodičů k vlastnímu dítěti, celá rodina se semkne a brání se proti obvinění a to i včetně postiženého dítěte.“

Podle Vaníčkové a kol. „je zapotřebí v tomto směru vytvořit celkovou atmosféru obecné zodpovědnosti, případně vytvořit pro děti možnost sdělení potíží i s případným následným řešením“, k čemuž jsou dnes již zřízeny některé bezplatné telefonní linky na různá krizová centra. (Vaníčková, s. 49)

### 7.2.2 Vysvědčení a špatné známky

Krizové linky, kam mohou děti bezplatně zavolat, aby si ulevili od stresu, poradili se nad pro ně neřešitelným problémem, zaznamenávají zvýšené využití jejich poradensko terapeutických služeb nejvíce v době před datem rozdávání vysvědčení. Svědčí to o strachu dětí ze špatné známky a z obav reakce jejich blízkých na tuto skutečnost.

Proto odborníci, především z řad psychologů apelují ve svých publikacích, v odborných člancích, ale i prostřednictvím médií na rodiče školáků, aby nevyhrožovali svým dětem, pokud by měly přinést domů špatnou známku, ale raději by jim měli pomoci, aby ji dítě nepřineslo. Měli by se učit reagovat na vysvědčení vždy pozitivně a konstruktivně. Trestáním, bitím a výhrůzkami se známky nezlepší, jak radí také psycholog Václav Mertin (s. 168).

## 8. Techniky zvládnání stresu

Tato kapitola popíše některé techniky, které se dají používat pro lepší zvládnání stresu a pro zmírnění stresových reakcí.

„Klíčem úspěchu je zvládnání stresu, nikoli jeho eliminace. Úkolem dnešní doby je zbavit sympatický nervový systém trvalé pohotovosti. K tomu je třeba znát funkční techniky, pomocí kterých lze aktivovat reakci uvolnění.“ Joshi proto uvádí nejrůznější techniky a zajímavé studie, které mohou pomoci lidem se vypořádat s každodenním stresem. (Joshi, s. 130)

### 8.1 Nechat průchod reakci na stres - připravenost na stres

Tak jako stresové reakce mohou vyvolat různé podněty, tak psychický stav jedince, jeho temperament a typ osobnosti může za to, jaký průběh stresová reakce bude mít a jak si s ní dotyčný poradí. „Řada vědeckých studií ukázala, že jedinec vystavený psychickému stresoru prožije slabší stresovou reakci v případě, že bude mít možnost dát své frustraci volný průchod, vycítí-li vládu nad situací a bude-li schopen díky patřičným informacím situaci předvídat.“ (Joshi, s. 55)

Naopak „Potlačení emocí vede ke zjištění intenzity stresové reakce.“ (Joshi, s. 59)

### 8.2 Fyzické cvičení

Uvolnění stresu pomocí fyzické aktivity je tou nejběžnější technikou pro zmírnění stresu, která je všem snadno dostupná. „Lékaři vědí, že lidé, kteří pravidelně cvičí, jsou méně ohroženi onemocněním ve chvíli, kdy jsou vystaveni stresové situaci. Na druhé straně, působení mentálního nebo fyzického stresu zvyšuje náchylnost člověka k onemocnění nebo nákaze.“

„Čtyři související studie, které proběhly v roce 1999 na Coloradské univerzitě v Boulderu, prověřovaly, jak lze pravidelným cvičením ovlivnit fyziologickou stresovou reakci mozku, resp. hormonálního a imunitního systému.“ Tyto i mnohé další studie ukázaly, že cvičení pomáhá. (Joshi, s. 131)

Positivní účinky cvičení podporuje také doktorka Donna Kritzová-Silversteinová, která se v Kalifornii zabývala výzkumem vlivu fyzické aktivity na

psychickou kondici u starších osob, a která poukázala také na to, že „začít cvičit i v pokročilejším věku může být stejně přínosné. Blahodárnost cvičení na psychiku potvrzuje i další studie, tentokrát z Finska, kde „Paivi Lampinen se svými kolegy na univerzitě v Jyväskylä“ vyvodil, že „snížení intenzity fyzického cvičení související s věkem zvyšuje riziko depresivních příznaků mezi staršími lidmi“. (Joshi, s. 132)

### 8.3 Masáž

Vzhledem k tomu, že autor popisující tyto techniky pochází z Indie, jsou mu jednotlivé relaxační techniky myslím přirozenější než nám středoevropanům, kteří si podle mě ještě neumíme udělat dostatek času sami na sebe, času pro své zklidnění a duševní očištění. Snad tyto techniky nám alespoň připomenou, že bychom se měli občas v tom shonu všude kolem nás zastavit, zvolnit tempo, zhluboka se nadechnout, dopřát si relaxaci a vyčistit svou mysl.

Masáží lze „dočasně ztlumit pulzující bolest. Kromě zmírnění bolesti nám také pomáhá relaxovat a lépe se soustředit na následné aktivity.“ (Joshi, s. 132)

Zajímavé a obohoacující pro pedagogickou praxi se nám může zdát zjištění, že „předškoláci, kteří dostali patnáctiminutovou masáž, dosahovali ve škole lepších výsledků v testech zaměřených na vědomostní schopnosti než děti, které si před testem pouze s dospělými četli pohádky.“ (Joshi, s. 132)

### 8.4 Odpočinek dýcháním

Práce s dechem pro zklidnění mysli je dalším dostupným nástrojem, jak se uvolnit a snížit riziko stresu na náš organismus.

### 8.5 Sociální podpora

„Společenské interakce mohou mít pozitivní účinek a patří ke strategiím, které se používají pro zmírnění stresu.“ (Joshi, s. 79)

„Je důležité najít zdroje sociální opory.“ Podle názoru Joshiho „je to jedna z nejúspěšnějších strategií zvládnání stresu,“ je známo, že „evoluce vybavila lidské bytosti všemi nástroji pro společenské bytí a právě to jsou ty nejlepší prostředky, které se dají v boji proti stresu použít.“ (Joshi, s.136, 137)

„Jednou z nejdůležitějších protistresových dovedností je vytvořit si systém sociální podpory, do kterého patří i domácí mazlíčci. Studie, které se v rozmezí sedmi let účastnilo 1200 sedmdesátiletých osob, prokázala, že citová podpora ovlivnila do značné míry kognitivní funkce, například lepší práci s jazykem, verbální a neverbální paměť, abstraktní uvažování a prostorovou orientaci.“ (Joshi, s. 137)

„Velmi zjednodušeně řečeno, pokud člověka potká neštěstí, musí prokázat flexibilitu, houževnatost a pustit se směle do boje.“ (Joshi, s.137)

#### 8.6 “Nechte vykolejit myšlenkový vlak“

„Pokuste se přibrzdit každodenní nápor myšlenek, které vás tolik unavují – zejména takové, které se vám honí hlavou pořád dokola a nikam nevedou.“ „Je důležité se do bludného kruhu myšlenek, z něhož neexistuje žádné zřejmé východisko, vůbec nedostat. Třeba budete mít nějaký jednoduchý nápad nebo si vzpomenete na výrok, který vám pomůže rozjetý vlak myšlenek vykolejit a spustit relaxační reakci.“ (Joshi, V., s. 137-138)

„ Pár praktických rad, jak využít myšlenky a pocity ke zmírnění stresu:

- Považujte problém za příležitost k příštím úspěchům, nebo alespoň rozdělte jeden problém na více řešitelných částí.
- Neberte si všechno osobně.
- Na každý problém není jen jedna správná odpověď.
- Svět není dokonalý.
- Některé věci hod'te za hlavu.
- Každá potíž jednou přejde.
- Zažehťe negativní myšlenky.
- Braňte se zobecňování.



- Kontrolujte sebe, ne ostatní.
- Bud'te sami sebou.' (Joshi, V., s. 139)

## 8.7 Meditace

Meditací existuje celá řada, každý by si měl vybrat takovou, která mu vyhovuje. Při meditaci bychom se měli soustředit na svůj dech a myšlenky nechat volně plynout., „Jedna nebo dvě meditace denně – nejlépe každý den ve stejnou dobu – změni způsob, jakým vaše tělo reaguje na stres, protože účinky jedné meditace mohou vydržet po celý den.“ Měli bychom se však řídit zásadou a nechat se vést svým instinktem, že má smysl pokračovat v určité meditaci tehdy, pomáhá-li nám samým.

Praktikování jógy je jednou z nejlepších technik vzhledem ke kombinování meditace a fyzické aktivity. „Není pochyb o tom, že pravidelné cvičení jógy prospívá zlepšení fyzického i duševního zdraví.“ „Je to jedna z nejlepších technik pro ty, kdo ji cvičit mohou, její přínos je vidět okamžitě a má dlouhé trvání.“ (Joshi, V., s.138, 139)

## 8.8 Uvolňování stresu pomocí smyslů

Pro uvolnění stresu lze využít různých zvuků, pachů působících příjemně na naše smyslové vjemy. Také pomocí poezie, hudby, vlastního notování si, prozpěvování, vytváření vlastních zvuků lze ovlivnit vlastní mysl i emoce.

„Nejmocnějším aspektem hudby je rytmus,“ říká muzikoterapeut profesor Ron Borczon a k tomuto dodává, že pomocí zrychlování či zvolňování tempa rytmu si můžeme dodat energii, nebo naopak své tělo zklidnit. (Joshi, s. 140)

Dále bych sem zařadila příznivý vliv doteků na uvolňování stresu, který jistě platí, jak obecně, tak u dítěte obzvlášť. „Tělesný kontakt nejvíce „snímá“ napětí a může dítě nejlépe uklidnit.“ (Mertin, s. 83)

## 8.9 Smysl pro humor a smích

Výborným pomocníkem v boji proti stresu nám může být využití smyslu pro humor a smích.

Než na nějaký stresor zareagujeme, máme se zkusit vžít se „do role pozorovatele, jehož úkolem je objevit na dané situaci humornou stránku.“ Pak se máme smát, až se budeme „za břicho popadat, pokud nám to dělá dobře“. Joshi tedy vybízí k tomu, abychom se bránili stresu smíchem. Průkopníkem v tomto směru byl Norman Cousins, který poukázal na „hodnotu smíchu při zmírňování stresu“. (Joshi, s. 140)

#### 8.10 Uvolňování stresu pláčem

„Pláč je další přirozenou strategií, jak zbavit organismus stresu. Psychiatr a chemik William Frey zjistil, že všechny slzy nejsou stejné. Na rozdíl od slzí vyplavených pomocí dráždivých očních kapek obsahují slzy prolité při citovém zážitku ohromné množství adrenalinu a dalších se stresem souvisejících chemických látek. Neznamená to ovšem, že se rozpláčeme pokaždé, když budeme vystaveni stresu. Řada lidí dokonce považuje pláč za projev slabosti a udělala by cokoli, aby je nikdo neviděl se slzami v očích. Ani jeden extrém není správný, pláč bychom měli pokládat za zdravou reakci, která nám ve zvláště obtížných situacích pomůže dočasně stres zmírnit.“ (Joshi, V., s. 140, 141)

Je třeba zdůraznit především preventivní význam technik zvládnání stresu. Podle Joshiho totiž máme „schopnost svůj život řídit a udělat spoustu změn abychom zabránili některým potížím souvisejícím se stresem dřív, než se z nich vyvine vážné onemocnění.“ Jakmile se však již projeví určitá choroba, např. cukrovka, nebo se dostaví záchvat deprese, bylo by bláhové snažit se je „léčit“ nějakou z technik pro zvládnání stresu, jediným řešením by byla léčba pomocí léků. (Joshi, s.143)

Technik a rad pro odbourávání stresu je ale podstatně více, zde je však všechny uvádět nebudu, jen bych vyzdvihla, že by si každý měl najít takový způsob uvolnění se, který mu vyhovuje a pomáhá zmírnit stres, kterému jsme tak často vystaveni. Někomu k tomu stačí procházka v parku, jinému fyzické cvičení, někomu poslech hudby a jiné.

Ideální podle odborníků je nejen psychické uvolnění, ale také fyzická aktivita, s níž se z těla “odplaví“ hormony vznikající při stresové reakci organismu.

Na základě poznatků, vyplývajících z teoretické části této práce jsem dospěla k názoru, že problematika stresu je poměrně těžko uchopitelná, protože stres žáka může být vyvolán velkým množstvím stresorů, přesto se pokusím vyvodit závěr, který by byl obecně platný pro učitelskou praxi. Pedagog by se měl zamýšlet nad možnými stresory, které na žáka mohou působit v různých prostředích, měl by si být vědom, že mohou mít za následek žákovu změnu chování a to jak v přístupu ke školní práci, tak ve vztahové rovině k ostatním žákům, k autoritám, k sobě samému, ale také k jeho prožívání a na základě tohoto by měl být pedagog vnímavý k projevům svých žáků a citlivě přistupovat i k takovým projevům, které učitele neuznává. V zájmu zdravého rozvoje žáka je také to, aby fungovala spolupráce mezi školou a rodinou a jejich působení na žáka

V následující praktické části této práce naváží na část teoretickou především v několika bodech týkajících se příčin, projevů, důsledků žákova stresu, doplněných o rady pedagogů, jak pracovat se stresovanými žáky.

## 9. Praktická část

Praktická část slouží k ověření stanovených předpokladů týkajících se problematiky stresu žáka 1. stupně základní školy, jenž jsou níže představeny, aby bylo zjištěno, jak se v praxi projevuje stres žáků, jaké má na ně důsledky ve škole a co stojí za původem jejich stresu. Pomocí výzkumu složeného ze čtyř typů dotazníků mapuje dále i to, jaké zkušenosti se stresovanými žáky mají učitelé na 1. stupni základní školy.

V praktické části popíši cíle a charakteristiku výzkumu, všechny výzkumné metody, uvedu sesbíraná data, někdy též pomocí přehledu v tabulkách a v jednou v grafu. Provedu dílčí hodnocení vyplývající z dat získaných jednotlivými typy dotazníků a nejzajímavější výsledky shrnu do závěru celé práce.

## 9.1 Cíle a charakteristika výzkumu

Výzkum má funkci zjišťující a povahu kvantitativní. Hlavním cílem výzkumu je získat odpovědi na otázky, zda jsou žáci ve školním prostředí nebo školou stresovaní, co stojí nejčastěji za původem jejich stresu v první řadě spojeného se školou, dále pak v jiném prostředí. Zajímá se o to, jak se stres u žáků 1. stupně základní školy projevuje navenek, jak je ovlivňuje a jakou roli hraje učitel v působení stresu na žáka. Výzkum přitom vychází z informací opřených především o empirické zkušenosti pedagogů a žáků, které poukazují v mnoha případech na zkušenost učitelů se stresovaným žákem 1. stupně základní školy, na negativní vliv stresu na výkon žáka a atmosféru ve skupině.

Otázky užívané ve výzkumu v dotaznících určených pedagogům měly nejen posloužit tomuto výzkumu, ale měly také podnítit učitele k zamyšlení se nad danou problematikou, především nad tím, zda svým působením nepřispívají ke stresu žáků a zda si vůbec během své práce uvědomují možnou přítomnost žáka, který zvládá stresové situace s většími obtížemi. Samotnému výzkumu předcházela předvýzkum, aby byla ověřena především srozumitelnost jednotlivých položek pro cílovou skupinu žáků a pedagogů, která mohla být posléze upravena.

Výzkum, zahrneme-li do něj i předvýzkum, probíhal v období měsíců dubna, května, září a října 2011, během nichž byla návratnost všech dotazníků stoprocentní.

Výzkum se opírá o kvantitativní poznatky zjištěné dotazníkem s cílem najít odpověď na výzkumné předpoklady.

## 9.2 Výzkumné předpoklady

Předpoklad 1: Většina učitelů má osobní zkušenost se žákem 1. stupně základní školy, který projevuje známky stresu.

Předpoklad 2: Všichni učitelé si jsou vědomi, že stres žáka může pramenit z prostředí školy.

Předpoklad 3: Stres prožívaný dítětem ve školním prostředí zhoršuje do jisté míry jeho přístup ke školní práci, jeho školní výsledky a vztahy s ostatními dětmi, případně i s vyučujícími.

Ke zhodnocení, do jaké míry se podařilo stanovené předpoklady ověřit přistoupím později až v závěru vyhodnocení výzkumu. Nyní blíže představím metody, kterých bylo při výzkumu použito.

### 9.3 Výzkumná metoda - dotazník

Pro sběr dat a informací týkajících se tématu stresu v životě žáka 1. stupně základní školy a v jeho promítání se do žákova fungování a úspěšnosti ve škole bylo použito metody pedagogického výzkumu - dotazníku. Tato metoda byla zvolena pro svou nízkou časovou náročnost kladenou na respondenty, ale také pro anonymitu, kterou respondentům zajišťuje. Díky této anonymitě, kterou právě dotazníky nabízí bylo očekáváno větší míry sdílnosti a upřímnosti respondentů z řad žáků i učitelů, než kdyby byla volena jako metoda např. rozhovor, který by nemusel být cílené skupině respondentů (především stresovaným žákům) příjemný a proto by byl možná obtížněji uskutečnitelný.

Za účelem tohoto výzkumu byly sestaveny čtyři typy dotazníků, které měly poukázat především na to, do jaké míry a v jakých oblastech ovlivňuje stres život žáka na 1. stupni základní školy, jaké jsou zkušenosti pedagogů 1. stupně základních škol s touto věkovou skupinou stresovaných žáků, jak se vyznačuje žák, který více podléhá stresu, ale také jaké zkušenosti a názory na dané téma má uznávaný pedagogický psycholog, který byl pro tento výzkum osloven.

- Dotazník pro žáky 1. stupně základní školy
- Dotazník pro učitele 1. stupně základní školy
- Kazuistika žáka (1. stupně základní školy), který špatně snáší stresové situace
- Dotazník pro pedagogického psychologa

### 9.3.1 Administrace dotazníků

Celkem bylo vyplněno padesát čtyři výtisků “Dotazníků pro žáky 1. stupně základní školy“, dvacet výtisků “Dotazníků pro učitele 1. stupně základní školy“ a devět výtisků “Kazuistik žáka, který špatně snáší stresové situace“ a jeden vzorek “Dotazníku pro psychologa a současně i pedagoga“.

“Dotazníky pro žáky 1. stupně základní školy“ byly distribuovány žákům pátých ročníků jejich učiteli ve třech základních školách městského typu ve Středočeském kraji v průběhu května a října roku 2011. Celkem jich bylo žáky vyplněno padesát čtyři.

“Dotazníky pro učitele 1. stupně základní školy“ byly distribuovány a vybrány nazpět k vyhodnocení v průběhu května a října 2010 celkem od dvaceti respondentů z řad učitelů 1. stupně třinácti různých základních škol.

“Kazuistiky žáka, který špatně snáší stresové situace“ byly učitelům rozdány v tištěné formě v průběhu května 2011 a v témže měsíci byly i vráceny k jejich vyhodnocení. Celkem bylo vyplněno devět kazuistik.

“Dotazník pro psychologa a současně i pedagoga“ byl zaslán elektronicky jednomu respondentovi dne 19. října a 25. října 2011 byly obdrženy odpovědi na tento dotazník v elektronické podobě.

### 9.4 Předvýzkum

Samotnému pedagogickému výzkumu předcházela předvýzkum, který proběhl 27.4.2011 a během něhož byly první tři výše uvedené typy dotazníků nejprve vyzkoušeny a vyplněny čtyřmi osobami odpovídajícími cílovým skupinám respondentů. Čtvrtý typ dotazníku nebyl předem ověřen v předvýzkumu, neboť byl určen jednomu konkrétnímu respondentovi.

“Dotazník pro žáky 1. stupně základní školy“

Vhodnost a srozumitelnost znění otázek dotazníku pro žáka byla přezkoušena v předvýzkumu na třech dětech, dívce, žákyni 5. ročníku základní školy a dvou chlapcích (dvojčatech), žácích 2. ročníku základní školy.

Během tohoto předvýzkumu bylo odkryto hned několik nedostatků, které byly brány ve zřetel pro pozdější úpravu tohoto dotazníku:

- příliš dlouhý rozsah dotazníku (pět stran, třináct položek) pro cílovou věkovou skupinu, již měli být žáci 2. - 5. ročníku 1. stupně základní školy
- některé položky směřující ke stejným či podobným odpovědím respondentů
- unavenost mladších respondentů (žáků 2. ročníku), způsobena patrně jednak rozsahem dotazníku tak i jeho obsahem

Žákyně 5. ročníku byla schopná vyplnit dotazník samostatně a vzhledem k tomu, že se u otevřených otázek moc nerozepsala, zabralo ji to přibližně patnáct minut.

U žáků 2. ročníku jsem nakonec přistoupila k formě čteného interview, kdy jsem jim otázky a případné odpovědi dotazníku předčítala a přibližovala jim je pomocí příkladů ze života, abych jim pomohla se nad jejich obsahem zamyslet, i tak byla jejich únava při kladení otázek znatelná. Jedno interview provedené se žákem druhého ročníku trvalo přibližně patnáct minut a i tak se žák jevil být obsahem otázek nezaujat, proto jsem upustila i od formy interview pro budoucí respondenty. Ukázalo se, že nezáleží ani tak na formě dotazování asi jako na věku respondentů. Dospěla jsem k rozhodnutí nezapojit do výzkumu děti odpovídající různým ročníkům v rámci 1. stupně základní školy, ale rozdat dotazníky pouze v 5. ročnících základní školy, kdy jsou již žáci většinou zvyklí pracovat s rozsáhlejšími texty, déle vydrží zaměřit svou pozornost na jednu činnost, očekává se u nich větší samostatnost a přeci jen již i větší dovednost sebereflexe, které je u položek tohoto dotazníku potřeba. Dotazník tedy klade na své respondenty jisté nároky a vyžaduje určitá zamyšlení, kterých by mladší žáci byli schopni asi jen s většími obtížemi.

Položky "Dotazníku pro žáky 1. stupně základní školy" jsem na základě výše popsaných nedostatků zredukovala ze třinácti na deset položek, čímž jsem dosáhla

rozsahu 2 listů formátu A4, které se zdály již pro cílovou skupinu žáků, tedy 5. ročníku, i vzhledem k minimálnímu počtu otevřených otázek, adekvátní.

Časovou dotaci pro zadávání dotazníku žákům a vyplňování jeho položek ve školních podmínkách jsem určila na jednu vyučovací jednotku.

Učitelům bylo tedy doporučeno provést se žáky dotazník během čtyřiceti pěti minut. Nebylo však vyloučeno, aby žáci vyplněný dotazník odevzdali učiteli dříve před uplynutím stanovené lhůty, ale ani, aby žákům, kteří by potřebovali více času než stanovených čtyřicet pěti minut, byl čas navíc odmítnut.

Předvýzkum mě také přivedl na dva problémy, předpoklady, které mohou validitu výzkumu snížit, protože by odpovědi nemusely přinést očekávané informace ohledně stresu žáků.

Problémy, se kterými se můžeme během výzkumu setkat:

- 1) Neprožívá-li respondent stres spojený se školou ani stres v jiném prostředí, nebo jej neprožívá nikterak výrazně, nepřinesou jeho odpovědi v tomto dotazníku patrně žádné zajímavé informace k této problematice spojené s prožíváním stresu pro náš výzkum.
- 2) Zažívá-li respondent naopak příliš nepříjemného stresu, nebo se nechá stresem příliš ovládat, může se stát, že nebude chtít nebo nebude schopen na otázky v dotazníku pravdivě či vůbec odpovídat. Těmto rizikům ale patrně nelze zabránit nikdy, provádí-li se výzkum pomocí anonymních dotazníků, snad jen začleněním kontrolních položek, které mohou pomoci objevit respondenty uváděnou nepravdu...

“Dotazník pro učitele 1. stupně základní školy“ a

“Kazuistika žáka, který špatně snáší stresové situace“

Srozumitelnost “Dotazníku pro učitele 1. stupně základní školy“ a “Kazuistiky žáka, který špatně snáší stresové situace“ byla dána k posouzení učitelce matematiky s dlouholetou praxí ve školství, dnes již v důchodovém věku, která také vyplnila dotazník



pro učitele jako zkušební respondent. Dotazník byl obsahově ponechán, opraven byl jen stylisticky.

Díky předvýzkumu bylo poukázáno jen na několik drobností, které byly posléze v dotazníku a kazuistice upraveny, aby neobsahovaly zbytečné otázky. Čas nutný k poskytnutí respondentům pro vypracování dotazníku pro učitele se ukázal být přibližně deset minut, pro kazuistiku žáka přibližně patnáct minut.

## 9.5 Prezentace a výsledky výzkumu

Nyní se již budu zabývat jednotlivými dotazníky. Popíši administraci, představím jednotlivé položky i s alternativami odpovědí u těch položek, které je obsahují. Představím účel jednotlivých dotazníků. Poskytnu přehled odpovědí, které respondenti u jednotlivých položek uvedli a na závěr vždy vyvodím dílčí zhodnocení, ke kterému jsem dospěla na základě informací vyplněných respondenty u jednotlivých typů dotazníků. Pro zaznamenávání dat bylo vytvořeno několik tabulek, které jsou označeny pořadovým číslem a označeny zkratkou označující typ dotazníku, z něhož data v nich obsažená data obsahují. Dotazníky, jejich prezentace a dílčí výsledky vytvořené na základě odpovědí respondentů budou prezentovány v tomto pořadí: Dotazník pro žáky 1. stupně základní školy (pro než jsem zavedla zkratku DŽ

### 9.5.1 Dotazník pro žáky 1. stupně základní školy

#### Cíle dotazníku

Dotazníkem bych ráda zjistila údaje o tom, jak se cílená skupina žáků ve škole cítí, zda a do jaké míry zažívá stres, spojený s povinnou školní docházkou. Položky jsou zaměřené na odhalení stresujících faktorů ze strany školy, kde se dále zjišťuje vliv prostředí, vliv učitele, jeho metod apod., vliv jiných žáků na konkrétního respondenta, žáka pátého ročníku základní školy. Výzkum by měl pomoci zjištěných informací přispět k zamyšlení se učitelů nad možnými rizikovými faktory, které ve škole mohou na žáka působit. Učitelé by tak měli na sebe nahlédnout jako na důležitý

faktor, který může do problematiky zasahovat. Samotným dětským respondentům by pak vyplňování dotazníků mělo umožnit sebereflexi svých niterních pocitů i fyziologických reakcí a uvědomění si toho, co v nich ve škole vyvolává nepříjemné pocity.

#### Obsah dotazníku

“Dotazník pro žáky 1. stupně základní školy“ obsahuje mimo jiné i kolonku pro uvedení faktografických údajů o respondentovi a jedenáct položek, které jsou naplněny otázkami uzavřenými, polouzavřenými a otevřenými. Charakter jednotlivých položek je následující:

uzavřená otázka: č. 3

polouzavřené otázky: č.1, č. 4, č. 5, č. 6, č. 7, č. 8, č. 9 (otázka škálovaná) a č. 9\*

otevřené otázky: č. 2, č. 10

Dotazník lze obsahem jednotlivých položek v podstatě rozdělit na několik pomyslných oblastí, které jsou tímto výzkumným protokolem mapovány:

- okolnosti, za jakých může docházet ke stresu žáka ve školním prostředí,
- prostředí (místa), v nichž může docházet ke stresu žáka,
- konkrétní předměty se svým obsahem, při nichž může být žák ve stresu,
- osoby, se kterými se žák ve škole setkává a mohou u něj vyvolávat stres,
- projevy, které na sobě může žák pozorovat a jenž mohou být způsobeny stresem,
- náměty žáka na to, co by ve škole změnil, aby se tam cítil lépe
- dospělé osoby ve školním prostředí, ke kterým žák chová důvěru a obrátil by se na ně s prosbou o pomoc

#### Administrace

Dotazníky byly předány třem učitelům pátých tříd tří základních škol Středočeského kraje, dvou škol okresu Mělník a jedné okresu Praha-západ, aby je zadali svým žákům. Všechny tři školy jsou městské se zastoupením všech ročníků prvního i druhého stupně. Výzkumný vzorek byl vybrán záměrně tak, aby všechny vybrané školy

byly stejného typu a to takového, který je v naší zemi běžný a nejvíce zastoupen, tedy škola klasická městského typu. Výběr zúčastněných tříd byl nucený, to znamená, že nebylo vybíráno účelně konkrétní třídy, ale kritériem bylo, aby se jednalo o 5. ročník. Do této části výzkumu se zapojil vždy jeden 5. ročník a to jeden ze základní školy ve Veltrusích, druhý v Libčicích nad Vltavou a třetí v Kralupech nad Vltavou. Zadávání a vyplňování dotazníku proběhlo vždy během jedné vyučovací jednotky určené učitelem, který dotazníky žákům rozdál a představil. Sběr dat na základní škole ve Veltrusích a na základní škole v Libčicích nad Vltavou proběhl v měsíci květnu roku 2011, na základní škole v Kralupech nad Vltavou proběhl v měsíci říjnu 2011.

Celkem bylo distribuováno a vyplněno padesát čtyři “Dotazníků pro žáky 1. stupně základní školy“. Přesný počet žáků v jednotlivých třídách zapojených do výzkumu uvede následující tabulka.

Tabulka č. 1 – DŽ Výzkumný vzorek

město, ve kterém je základní škola, v níž byl dotazník zadáván	počet respondentů, kteří vyplnili dotazník	z toho chlapců CH	z toho dívek D	neuvedeno pohlaví respondenta N
Veltrusy V	20	10	8	2
Libčice nad Vltavou L	17	9	7	1
Kralupy nad Vltavou K	17	9	8	0
celkový počet respondentů:	54	28	23	3

Zkratky použité v tabulce byly zavedeny pro účely tohoto výzkumu a jsou vysvětleny níže :

- v prvním sloupci tabulky uvedené zkratky: V - Veltrusy (ZŠ ve Veltrusích),  
L - Libčice (ZŠ v Libčicích nad Vltavou),  
K - Kralupy (ZŠ v Kralupech nad Vltavou)
- v prvním řádku tabulky uvedené zkratky: CH - chlapci (respondent mužského pohlaví)  
D - dívky (respondent ženského pohlaví)  
N - nevíme pohlaví respondenta (neuvedl jej v dotazníku)

Přehled všech položek “Dotazníku pro žáky 1. stupně základní školy“, kromě položky pro faktografické údaje respondenta:

1. Jsi ve škole šťastný/á?
2. Jaké věci musí fungovat, abys byl/a ve škole šťastný/á?
3. Jsi ve škole někdy nejistý/á?
4. Míváš ve škole některé jiné nepříjemné pocity?  
Pokud jsi odpověděl/a ano, kdy ve škole zažíváš strach, nejistotu či jiné nepříjemné pocity?
5. Zažíváš někde ve škole nepříjemné pocity?
6. Co bys ve škole změnil/a, aby ses tam cítil/a lépe?
7. Je nějaký předmět, který nemáš rád/a? Pokud ano, zamysli se také proč.
8. Bojíš se někoho ve škole? Pokud ano, můžeš uvést vedle na řádek i jeho jméno a napsat důvod, proč se ho bojíš.
9. Zažíváš někdy na sobě ve škole toto, přestože jsi zdravý/á? Jak často to na sobě pozoruješ?
- 9\*. Kdy výše uvedené stavy míváš?
10. Kdybys měl/a problém, se kterým by sis nevěděl/a rady, koho z dospělých bys ve škole požádal/a o pomoc? Proč zrovna jeho/ji, jaké má kvality?

Po uvedeném přehledu jednotlivých položek tohoto dotazníku přistoupím níže ke zveřejnění toho, jak respondenti jednotlivé otázky zodpověděli.

#### Postup při analýze získaných dat

Data získaná z odpovědí respondentů na otázku uzavřenou ( položka č. 3) a otázky polouzavřené (položky č.1, č. 4, č. 5, č. 6, č. 7, č. 8, č. 9 a 9\*) jsou zaneseny do tabulek, které jsou navrženy pro přehledný záznam některých sesbíraných dat. Tabulky jsou kromě svého pořadového čísla doplněny i o stručný popis s názvem města, v němž se škola nachází a o údaje o vzorku respondentů. Odpovědi na otázku položky č. 2, která je otevřená, nejsou zaznamenány do tabulek, ale podobně jako některé další odpovědi jsou uvedeny pod tabulkami, protože jsem chtěla uvést všechny odpovědi žáků a to pokud možno tak, aby mohla být poukázána autentičnost dětských odpovědí. Mimo tabulkové schéma se tak ocitají také odpovědi respondentů, které bylo těžké kategorizovat, často to byly odpovědi doplňující, nebo odpovědi na polouzavřené otázky.

Na druhou stranu odpovědi na otázku položky č. 10, přestože se jedná o otázku otevřenou, se do tabulky podařilo uvést, protože jsem na základě zhodnocení všech odpovědí na tuto otázku vytvořila několik kategorií, ke kterým jsem pak mohla jednotlivé odpovědi respondentů přiřadit. Vraťme se teď ale k vytvořeným tabulkám, jakožto k záznamovým archům.

Každá jedna tabulka tedy zastupuje údaje uvedené žáky 5. ročníku z jedné školy. Pro identifikaci jsou tabulky jednoduše popsány společně s několika dalšími výzkumnými údaji. Neodpovídá-li výsledný součet četnosti volených alternativ s celkovým počtem respondentů, je to proto, že u mnoha položek se nabízelo a bylo také zaznamenáno více alternativ najednou, které jeden respondent mohl označit.

Přehled sesbíraných dat a vyhodnocení “Dotazníků pro žáky 1. stupně základní školy“

#### Tabulka č. 2 – DŽ Veltrusy

Veltrusy, 5. ročník, 20 respondentů (z toho 10 CH, 8 D, 2 N), různého prospěchu, ve věku od 10 do 12 let

Položka č.	Možnosti odpovědi	Počet odpovědí			Celkem
		CH	D	N	
1	Ano, protože	1	2		3
	Ne, protože	2		2	4
	Někdy, protože	8	6	1	15
3	Ano	9	7	2	18
	Ne		1		1
4	Ne		1	1	2
	Ano:	9	6	2	17
	- pokud nevím, co budeme dělat	2	1		3
	- pakliže se dozvím, že za chvíli budeme psát něco na známky, nebo budu zkoušený	5	3	1	9
	- jestliže se se mnou nebaví spolužáci	2	3		5
	- když mi děti ve škole ubližují	4	4		8
	- pokud se mi někdo z dětí vysmívá	2	1	1	4
	- při kritice od učitele před ostatními dětmi	3			3
	- nastane-li změna v rozvrhu	1			1
	- při změně učitele		3		3
	- spojíme-li se s jinou třídou	2	1	1	4
	- mám-li jít na školní akci mimo budovu školy				
	- je-li projektový den a mám pracovat se žáky, které neznám	1	2	2	5
	- mám-li pracovat ve skupině dětí			1	1
	- dostanu-li poznámku od učitele	4	2	2	8
	- před třídními schůzkami	6	2		8
	- dostanu-li špatnou známku	5	4	1	10
	- před blížícím se vysvědčením	4	2		6
	- když něco neumím	3	2	1	6
	- když jsem v něčem poslední (nejhorší)	1	2		3
	- když prohrají				
	- při předmětu, který mi nejde	4	2		6
	- z domova: - hádka rodičů - rodič mi něco nutí, přikazuje, vyhrožuje, sourozenec mi nějak ubližuje, nabourání mých ranních zvyklostí, špatný sen -...	2	3		5
- když se cestou do školy přihodí něco nepříjemného	1			1	
- jindy:	1	1		2	
5	Ne, nikde	1	4	2	7
	Ano:	8	3	1	12
	- v šatně	2			2
	- na záchodě	2			2
	- ve své třídě	3	3		6
	- v jiné třídě	4	1		5
	- při přecházení do jiné třídy	2	1		3
	- v jídelně	2			2

	- ve družině				
	- v tělocvičně, na hřišti	2	1		3
	- v areálu školy	1			1
	- jinde:	1			1
6	ústní zkoušení na písemné	3	1	1	5
	písemné testování na ústní zkoušení	2	2		4
	vždy vědět předem o všech testech a zkoušení	6	5	2	13
	netaktní chování některých dětí	3	4		7
	netaktní chování některých učitelů k žákům	3	2		5
	nic, jsem ve škole se vším spokojený/á				
	jiné:				
7	Ne, mám rád/a všechny předměty	1		1	2
	Ano, nemám rád/a:				
	- český jazyk	3	3	1	7
	- matematika	1	2		3
	- vlastivěda (prvouka)	1			1
	- tělesná výchova	2	2		4
	- hudební výchova				
	- výtvarná výchova	1			1
	- angličtina		3		3
	- jiný cizí jazyk		1		1
	- počítače (informatika)				
	- jiný předmět:	1			1
8	Ne, nikoho se nebojím.	3	4	2	9
	Ano, nepříjemný pocit mám z:	3	2		5
	- staršího dítěte	3	1		4
	- více dětí		1		1
	- učitele		1		1
	- více učitelů	2			2
	- spolužáka ze třídy	1	1		2
	- více spolužáků ze třídy				
	- stejně starého dítěte nebo dětí z vedlejší třídy				
	- ředitele/ky školy	1			1
	- školníka				
	- uklízečky		1		1
	- kuchařky				
	- cizí osoby				
	- jiné osoby				
9	bolení břicha	často	1		1
		občas	1	3	2
		nikdy			
		jindy			
	bolení hlavy	často	1	2	3
		občas	1	4	1
		nikdy			

		jindy				
	průjem	často				
		občas				
		nikdy				
		jindy				
	pocení	často	3	2	1	6
		občas	2	3		5
		nikdy				
		jindy	1			1
	sucho v krku	často	2	1		3
		občas	2		1	3
		nikdy				
		jindy				
	zimnici	často				
		občas	1			1
		nikdy				
		jindy				
	jiné:		1			1
	nevím, neumím posoudit		2			2
	ne, žádné nepříjemné pocity na těle nepozoruji		1			1
9*	ráno, než jdu do školy		2	2		4
	před písemkou nebo před zkoušením		7	2	1	10
	před výletem mimo školu		1			1
	když jdu domů s poznámkou nebo se špatnou známkou		4	1	2	7
	jindy:			6	1	7
10	učitele		1	1	1	3
	učitele, kterého dobře znám			1		1
	konkrétní/ho učitele (uvedli jeho jméno, nebo předmět, který je vyučuje)		1	4		5
	tř. učitele		2	1		3
	šk. psychologa		3	1		4
	ředitele		1			1
	nikoho		1			1
	kamarády		2	1		3
	rodiče			1	1	2
	nevím					

Postupně připomenu každou položku spolu s nabídkou alternativ odpovědí u otázek uzavřených a polouzavřených, které respondenti v dotaznících vybrali. Uvedu zde však i konkrétní odpovědi, které dětské respondenti ve Veltrusích u otázek



otevřených či polouzavřených formulovali sami, abych zprostředkovala úplný obraz o tom, jak žáci odpovídali a na základě toho bylo možné učinit dílčí zhodnocení. Odpovědi zaznamenané kurzívou, jsou přesně opsané formulace respondentů. Čísla v závorkách pak uvádějí četnost odpovědí, kolikrát byly jednotlivé alternativy respondenty uvedeny.

Položka č. 1) Jsi ve škole šťastný/á?

Ano (3x), protože

- *je tu hodně dětí*
- *mám tu super kamarádky a kamarády a jsou tu super p. učitelky*
- *máme tam kamarády*

Ne (4x), protože

- *nestihnu zpozorovat při hodině to, co mi říká paní učitelka*
- *máme krátké přestávky*
- *máme domácí úkoly*
- *(jedna odpověď respondenta byla pro zpracovatelku bohužel nečitelná, proto tu není obsažena)*

Někdy (15x), protože :

- *nebaví mě učení, někdy se třeba neučíme;*
- *dostávám dobré známky*
- *máme jaké hodiny*
- *hrajeme hry*
- *mě nebaví učení a někdy se třeba neučíme*
- *někdy se neučíme*
- *tu mám kamarády*
- *se ke mně někdy chovají spolužáci ošklivě*
- *mě baví jen některé předměty*
- *ostatní tu někdy dělají nepořádek*
- *se naučím něco nového*

- *je tady legrace, ale naopak je tu někdy otrava*
- *jsem s kamarády*
- *jak se ráno vyspím*
- *někdy mě to baví a někdy ne*
- *máme skvělé vyučovací hodiny*

Jeden respondent u této položky uvedl všechny tři alternativy, proto součet četností odpovědí základní nabídky (ano, ne, někdy) nesouhlasí s celkovým počtem respondentů (tj. dvacet), ale o dva více, tj. dvacet dva. Na první pohled je vidno, že nejvíce dětí je ve škole šťastných pouze někdy. O poznání méně respondentů uvedlo, že ve škole šťastní nejsou. A téměř stejný počet jako těch, co uvedli že ve škole nejsou šťastní je těch, kteří uvedli, že ve škole šťastní jsou.

Ukazuje se, že za pocity štěstí ve škole mohou nejvíce dětská kamarádství (3x) a pak také dobří (blíže nespecifikováno) učitelé (1x).

Jako důvody toho, proč děti ve škole nejsou šťastné byly uvedeny tři rozdílné věci, a to krátké přestávky (1x), tedy malý prostor pro odreagování, domácí úkoly (1x), nebo pocit, že žák nestíhá tempu učitelova výkladu (1x).

To, že se většina (15) respondentů rozhodla pro možnost někdy, ve smyslu, že někdy jsou ve škole šťastní a někdy ne, je vcelku pochopitelná, neboť škola funguje jako "živý organismus", který na žáky působí určitým způsobem, který může být různý nejen každý den, ale každou hodinu, každou minutu...Podobně se však může měnit i nálada žáka a s ní i posuzování školy.

Často se do odpovědí žáků promítly jejich preference určitých předmětů, ale i kvalita té které konkrétní vyuč.jednotky (4x). Zdá se, že někteří žáci oceňují, že se někdy ve škole podle jejich slov neučí (3x), jiní zase zmínili zaujetí a legraci, oproti nudě a nezájmu (2x), někteří považují za důvod k občasnému štěstí ve škole přítomnost kamarádů (2x), nebo to, že hrají ve škole nějaké hry (1x), dostávají dobré známky (1x). U někoho zase závisí pocit štěstí na tom, jak se právě v ten den vyspal (1x). Někomu může pocit štěstí zkazít, když ve škole dělají ostatní děti nepořádek (1x), nebo, když se k němu spolužáci chovají nepěkně (1x).

Podle příčin uváděných dětmi na jejich míru pocitu štěstí ve škole, by se dalo vyvodit, že je asi nejvíce důležité děti zaujmout. Učitel by měl tedy dětem vytvářet takové vyučovací hodiny, které by děti zaujaly svou náplní a formou, kterou by nevnímaly tolik jako učení, ale spíše jako hru.

Položka č. 2) Jaké věci musí fungovat, abys byl/a ve škole šťastný/á?

Zde je výčet odpovědí devatenácti respondentů na položku č. 2. Jeden respondent položku nevyplnil.

- *učení hrou*
- *tělocvik, počítače*
- *delší přestávky, svolení hrát si s míčem ve třídě*
- *chci abychom byli spojení třídy A a B, neumíme se prát*
- *vše funguje tak, jak má, někteří se se mnou nebaví, ale to mi nevadí*
- *abychom se všichni spolu bavili, neuráželi se, nepomlouvali se, nesmáli jsme se ostatním atd.*
- *dobré vztahy mezi spolužáky, dobrý učitel (bezdůvodně nekřičí a nedává poznámky, když není třeba)*
- *málo domácích úkolů, málo testů*
- *méně učení, delší přestávky, lepší obědy*
- *aby tu ostatní nelítali, nedělali bordel a aby nic nezničili*
- *aby mi neublížovali žáci slovně*
- *kamarádství*
- *neučit se*
- *musím mít dobré známky*
- *musí být delší přestávka a kratší hodina a musí tu být klimatizace*
- *nepsat moc diktáty*
- *abychom se tolik nenudili*
- *chtěl bych dostávat lepší známky*
- *být lehčí učení*

Pro výše uvedené odpovědi jsem zpětně vytvořila několik kategorií (ty jsou vyznačeny tučně), abych docílila větší přehlednosti sesbíraných dat pro jejich třídění a následné vyhodnocování.

**předmět:** *tělocvik a počítače (1x)*

**menší nároky:** *málo domácích úkolů a málo testů (1x), méně učení (1x), neučit se (1x), nepsat moc diktáty (1x), být lehčí učení (1x)*

**zábavnější učení:** *učení hrou (1x, abychom se tolik nenudili (1x)*

**lepší známky:** *musím mít dobré známky (1x), chtěl bych dostávat lepší známky (1x)*

**vztahy mezi žáky:** *abychom se všichni spolu bavili, neuráželi se, nepomlouvali se, nesmáli jsme se ostatním atd. (1x), dobré vztahy mezi spolužáky (1x), aby mi neublížovali žáci slovně (1x), kamarádství (1x), někteří se semnou nebaví (1x) – toto respondentka sice zmínila, ale zároveň se vyjádřila, že jí to nevadí a že vše funguje tak, jak má*

**přestávka:** *delší přestávky, svolení hrát si s míčem ve třídě (1x), delší přestávky (1x), musí být delší přestávka a kratší hodina (1x),*

**učitel:** *dobry učitel (bezduvodně nekřičí a nedává poznámky, když není třeba)(1x)*

**1.1 kázeň:** *aby tu ostatní nelítali, nedělali bordel a aby nic nezničili (1x)*

**pramenící z financí školy:** *musí tu být klimatizace (1x), lepší obědy (1x)*

**další:** 1x bylo uvedeno *spojení dvou tříd do jedné* a 1x bylo uvedeno jako důvod ke štěstí ve škole *“neumíme se prát“*

U poslední zmíněné odpovědi respondenta se lze nyní pouze zamýšlet, jak ji asi přesně myslel. Myslel tím, že by mu bylo ve škole lépe, kdyby se nikdo neuměl prát (tudíž se děti ani nepraly), nebo tak, že se prát neumí a chtěl by se to naučit, snad aby uměl lépe čelit případným útokům?

Po seřazení odpovědí do výše vytvořených oblastí, je vidět, že nejvíce podle dětí musí ve škole fungovat dobré vztahy mezi žáky (uvedeno 5x) a stejně tak by si pět respondentů přálo, aby byly ve škole nižší nároky než jsou. Ke sníženým nárokům by se dala přiřadit i přání tří respondentů mít delší přestávky.

Ukazuje se tedy že děti jsou (nebo by byly) ve škole šťastnější, když je ve škole vytvořen dobrý dětský kolektiv (přátelská atmosféra) a pokud zvládají nároky učiva a

mají dostatek prostoru pro odreagování se. To vše ukazuje tedy na atmosféru, která ve třídě a v prostředí školy panuje. Psychologové obecně potvrzují vliv prostředí na psychiku člověka. Na mnohých školách, ale i jiných pracovištích lze proto pozorovat zkvalitňování a zvelebování prostředí, kde tráví lidé velkou část svého času. To platí i o žácích a učitelích.

Prostředí školy by tedy mělo být takové, abychom hned při příchodu neměli nepříjemné pocity, ale naopak jsme se cítili ve škole hezky a vítáni. Za příjemným prostředím nestojí pouze materiální vybavení budovy a to jak na nás vzhled prostoru působí, ale celkový dojem je vytvářen velkým dílem i tím, jak na nás působí lidé uvnitř školního zařízení, podílejí se na něm tedy především zaměstnanci školy, ale i samotní žáci. Některé školy myslí i na prostor pro odreagování žáků, díky čemuž mohou jednotlivci uvolňovat i nahromaděný stres. Na některých školách se proto můžeme setkat s lezeckou stěnou, pingpongovými stoly, stolním fotbalem, či hokejem apod. Ředitelé se tak snaží dětem během přestávek mezi učením nabídnout různé vyžití, především pohybového charakteru, což slouží nejen pro uvolnění a odreagování žáků, jak již bylo řečeno, ale platí zde jistě také pravidlo: “Kdo si hraje, nezlobí“. Nemusí pak tedy docházet k tolika případům nežádoucího chování žáků.

Položka č. 3) Jsi ve škole někdy nejistý/á?

Ano (18x)

Ne (1x)

Osmnáct z dvaceti respondentů uvádí v položce č. 3, že se ve škole cítí někdy nejistí. Jeden respondent u položky č. 3 odpověď nevyznačil.

Položka č. 4) Míváš ve škole některé jiné nepříjemné pocity?

Ano (17x)

Ne (2x)

Pokud jsi odpověděl/a ano, kdy ve škole zažíváš strach, nejistotu či jiné nepříjemné pocity?

V položce č. 4 pouze dva respondenti uvedli, že nemívají ve škole žádné jiné nepříjemné pocity nežli v položce č. 3 zmíněnou nejistotu, přitom jeden z nich (vyplývá z odpovědi na položku č. 3) se ve škole necítí ani nejistý. V druhé části položky č. 4 jsem tedy zjišťovala, pakliže žáci zažívají ve škole nějaké další nepříjemné pocity než nejistotu, kdy tomu tak je. K tomuto se písemně vyjádřilo 17 respondentů. Níže seřadím jejich odpovědi, již sestupně podle četnosti:

- získání špatné známky (10x);
- nenadálé zjištění, že se za chvíli bude psát něco na známky, nebo že dotyčný bude zkoušen (9x);
- zapsání poznámky od učitele (8x);
- třídní schůzky (8x);
- ubližování ze strany druhých dětí (uvedeno: *nadávky (4x); mlácení (2x), zesměšňování (1x); „buzerace“ (1x)*) vůči dotyčnému (celkem 8x);
- blížící se vysvědčení (6x)
- pocit, že dotyčný něco neumí (6x);
- předmět, který dotyčnému nejde (6x);
- nebavení se spolužáků s dotyčným (5x);
- projektový den, kdy má dotyčný pracovat se žáky, které nezná (5x);
- nepříjemnosti doma (např. hádka rodičů doma, rodič dotyčnému něco nutí, přikazuje, vyhrožuje; sourozenec mu nějak ubližuje; doma jsou nabourány dotyčnému jeho zvyklosti; zdál se mu špatný sen apod.), které však respondenti nespécifikovali (5x);
- vysmívání se dotyčnému (4x); dotyčného třída je spojena s jinou třídou (4x);
- pokud dotyčný neví, co se bude ve škole dělat (3x);
- pokud je dotyčný kritizován učitelem před ostatními dětmi (3x);
- změna vyučujícího (3x);
- je-li dotyčný v něčem poslední (nebo nejhorší) (3x);
- při změně rozvrhu (1x); při skupinové práci (1x);
- cesta do školy, *kdy dotyčnému někdo nadával (1x)*,
- jiné okolnosti (2x, z toho 1x byla uvedena konkrétní okolnost: *krádež respondentovy peněženky*)

Jak vyplývá z odpovědí na otázky položky č. 3 a č. 4 většina dětí se ve škole někdy cítí nejistě a nepříjemně. Existuje k tomu pochopitelně řada důvodů, jak ukazuje četnost a množství různých alternativ odpovědí zaznamenaných respondenty. Nejvíce odpovědi žáků poukazuje na riziko stresu v důsledku tlaku na výkon, který byl zastoupen vnímáním hodnocení (obzvláště pak negativního hodnocení) a zkoušení. Nepříjemný vliv na žáky mají pak tedy pochopitelně situace, kdy jsou podrobeni předvést své znalosti či dovednosti, aniž by se na to mohli předem připravit, neboť na to nebyli předem upozorněni. Děti mají také často nepříjemné pocity z konfrontace jejich školních nezdaru (známek, poznámek od učitele) s rodiči, proto poměrně hodně dětí uvedlo třídní schůzky a blížící se vysvědčení jako situaci vyvolávající v nich tyto pocity. Dalšími oblastmi, které by mohly za vznik stresu žáků 1. stupně ZŠ, se jeví dětský kolektiv, nebo domácí prostředí žáků, kde mohou vznikat pro ně mnohé nepříjemné okolnosti. V dětském kolektivu byly jako důvody nepříjemných pocitů označeny především situace, kdy se s dotyčnými ostatní děti nebaví, nebo se jim vysmívají.

Následující položka má odhalit místa ve škole, kde se žáci necítí dobře. Respondenti se nejprve vyjádřili, zda někde ve škole zažívají nepříjemné pocity či nikoliv a posléze, ti, kteří se vyjádřili, že tyto pocity zažívají, měli takové místo ve škole označit pomocí nabídnutých alternativ a připsat důvody, proč tomu tak je.

Položka č. 5) Zažíváš někde ve škole nepříjemné pocity?

Ne (7x)

Ano (12x)

- v šatně (2x): *kvůli „osmákům“ (pozn.:žáci 8. ročníku), že nás pořád kritizují; protože do mě strkají spolužáci*

- na záchodě (2x): *že mě „osmáci“ (pozn.:žáci 8. ročníku) zbijí; prostě se cítím špatně*

- ve své třídě (6x): *nadávka, šikana; že se mi někdy posmívají; protože mi kluci nadávají(psala dívka);protože se ke mně někteří chovají divně a nechtějí mě; zda si nebudou o mně něco říkat; zesměšňují mě jiní žáci a kopají mi do aktovky*

- v jiné třídě (5x): *nadávka, šikana; že mi budou nadávat; protože vše je tam jiné; někdy je tam moc nepořádek; že nikoho neznám a můžou mi ublížit*
- při přecházení do jiné třídy (3x): *nadávky, šikana; že se se mnou nikdo nebude bavit; mohou mi ublížit ještě než vejdu do školy*
- v jídelně (2x): *nemám si kam sednout; protože mě předbíhají ve frontě;*
- ve družině (0x)
- v tělocvičně, na hřišti (3x): *že na to nemám; když něco zkažím; neumím hrát “vybiku“*
- v areálu školy (okolo budovy, v parku u školy,...) (1x)
- jinde: (1x) : *na fotbale*

Při vyznačování odpovědí u položky č. 5 jeden respondent uvedl pouze jako možnost odpověď “Ano“, ale z užší nabídky již nevybral. Někteří žáci zase jen vybírali z již připravených nabídek aniž by vyznačili právě možnost “Ano“, proto nemá smysl srovnávat, kolikrát byla vyznačena možnost “Ano“ v poměru k jednotlivým dílčím variantám odpovědí. Také proto, že respondenti mohli vyznačit několik dílčích variant zároveň.

Sedm respondentů uvedlo, že nikde ve škole nezažívají nepříjemné pocity, proti tomu třináct respondentů na nějakém (alespoň na jednom) místě ve škole nepříjemné pocity zažívají. Nejvíce bylo jako toto prostředí uváděna vlastní třída a to šesti respondenty. To si lze vykládat jednoduše tak, že třída je místo, kde se žáci nacházejí nejčastěji a tudíž i tam pochopitelně dochází k nejčastějším zkušenostem, pocitům žáků, ať už příjemným či nepříjemným. Tito respondenti uváděli jako důvody toho, proč mívají ve své třídě nepříjemné pocity nadávky (2x); posměch (1x); divné až odmítavé chování druhých k osobě respondenta (1x); zesměšňování doprovázené také kopáním do aktovky dotyčné respondentky (1x); obavy respondenta z toho, co si o něm mohou druzí říkat (pomluvy). Jeden respondent pro prostředí vlastní třídy uvedl slovo šikana (to pak u této položky uvedl ještě několikrát).

Pět respondentů uvedlo, že nepříjemné pocity zažívá v jiné než ve vlastní třídě a jako důvod uvedli nadávky(2x); šikanu (1x); občasný nepořádek (1x); odlišnost prostředí (1x); nebo to, že tam nikoho respondent nezná a má pocit, že mu mohou ublížit (1x).



Tři respondenti uvedli, že se cítí nepříjemně při přecházení do jiné třídy kvůli případným nadávkám či šikaně, ublížení, nebo kvůli tomu, že se s dotyčným respondentem nebude nikdo bavit. Tři respondenti se cítí nepříjemně v tělocvičně nebo na hřišti a zdá se, že to pramení z jejich nesebedůvěry, či z možného demotivujícího přístupu vyučujícího či spolužáků při hodinách tělesné výchovy, neboť jako důvody uvedli pocit, že na to nemají (1x); že neumí hrát vybíjenou (1x) a nepříjemný pocit v případě, že něco zkazí (1x). Dále byly vždy dvěma respondenty označeny jako prostředí nepříjemných pocitů šatna, záchod a jídelna. Prostředí šatny bylo uvedeno kvůli nepříjemnému pocitu z žáků osmého ročníku, kteří respondenta a další žáky neustále kritizují (1x); další respondent pak uvedl, že mu vadí, že tam do něj strkají spolužáci (1x). Záchod byl označen jednou z celkem prozaického důvodu: „*prostě se cítím špatně*“ (1x) a podruhé již ze závažnějšího důvodu, z obavy respondenta, že bude fyzicky napaden žáky osmého ročníku (1x). V jídelně byly uvedeny jako důvody to, že si respondent nemá, kam sednout (1x) a to, že je respondent předbíhán ve frontě na oběd (1x). Jeden respondent uvedl, že zažívá nepříjemné pocity v okolí budovy školy a jeden mimo areál školy, na fotbale (patrně při mimoškolní činnosti).

Z odpovědí uváděných respondenty, ve kterých jsou udávány důvody, proč na určitých místech ve škole zažívají nepříjemné pocity, se ukazuje, že atmosféra mezi žáky (nevíme, zda pouze mezi určitou skupinou žáků 5. ročníku, či zda se jedná o atmosféru a „fungování“ kolektivu celé této třídy, která se do výzkumu zapojila) se nejeví zcela bez výhrad jako pozitivní a přátelská. Dokonce se zde objevuje slovo šikana, ale i další výpovědi naznačují možná rizika nezdravého kolektivu, který může šikaně nechat vzniknout. Možná by nebylo od věci v těchto třídách provést monitorovací šetření pro hlubší poznání vztahů mezi žáky a pro odhalení případné šikany a jiných negativních nežádoucích elementů, které mohou v dětském kolektivu vznikat a vést tak i ke stresu některých jedinců. Pro tyto účely jsou sestaveny různé typy dotazníků pro žáky i návody pro učitele, jak žáky monitorovat a jak si udělat hlubší náhled do hierarchie vztahů ve třídě. Učitel, nebo ředitel, který si chce nechat prověřit vztahy mezi žáky a odhalit tak případně šikanu si může pozvat pracovní tým, který se věnuje tomuto screeningu, dynamice dětského kolektivu a následné práci se skupinou. Jmenovitě se primárně preventivním programům věnuje a na školách je pořádá

občanské sdružení Odyssea. Jimi nabízené kurzy prevence šikany jsou cílené především na žáky 2. stupně základních škol první ročníky škol středních a mohou se uplatnit i tam, kde se již známky šikany objevují. Učitelé se mohou vzdělávat v této oblasti také přímo svou účastí na kurzech pro učitele. Uvádím zde pro tyto účely internetový odkaz na uvedené občanské sdružení: <http://www.odyssea.cz>, kde si již každý pedagog může vybrat ze široké nabídky jednak kurzů, tak i publikací věnujících se tématu šikany, ale i dalším průřezovým tématům osobnostní a sociální výchovy (, která je od září 2007 povinným obsahem základního vzdělávání) vydávanými tímto sdružením.

V následující položce označením alternativy z odpovědí respondenti vyjádřili, co by ve škole změnili na chování učitelů, žáků, nebo na způsobu oznamování zkoušení a formě tohoto zkoušení, aby se ve škole cítili lépe. Mohli také připsat důvody, proč jim označené věci ve škole vadí.

Položka č. 6) Co bys ve škole změnil/a, aby ses tam cítil/a lépe?

- změnil/a bych ústní zkoušení na písemné (5x) : *protože je to lepší*

- změnil/a bych písemné testování na ústní zkoušení (4x)

- vždy bych chtěl/a vědět předem o všech testech a zkoušení (13x)

- netaktní chování některých dětí (Popiš, co ti vadí:) (7x)

: *nadávky, šikana, prasárny; někteří mě nechťejí a odstrkují mě; buzerace; posmívání, když mě pomlouvají; nadávání jiným žákům; posmívání, pomlouvání, urážení; vadí mi, že někdo ubližuje mé kamarádce a kamarádovi*

- netaktní chování některých učitelů k žákům (Popiš, co ti vadí:) (5x)

: *zkoušení; někteří učitelé bezdůvodně křičí a dávají poznámky; křičení, smějí se a najednou řeknou dost a napíšíou poznámku; že řvou; křičení na žáky*

- nic, jsem ve škole se vším spokojený/á (0x)

- jiné: (0x)

V položce č. 6 se respondentům nabízí vyznačit i více odpovědí najednou, takže součet volených možností neodpovídá počtu respondentů. Ne všichni respondenti využili možnost popsat, co jim vadí na chování dětí nebo učitelů. Respondenti na

otázku, co by ve škole změnili, aby se tam cítili lépe, pouze vybírali z vyznačených možností odpovědí, nikdo neprojevil iniciativu a nevymyslel vlastní odpověď.

Nejvíce respondentů, třináct z dvaceti, by se ve škole cítilo lépe, kdyby předem věděli o všech testech a zkoušení. To může ukazovat na strach a obavy z momentu překvapení, pocitu ohrožení, strachu z neúspěchu, které často doprovázejí negativní stres či stresové reakce, kterými následně může v praxi být i to, že přílišný strach žákovi neumožní vybavit si své znalosti. Otázkou zůstává, zda by se žáci připravovali, kdyby věděli, že je žádné zkoušení nečeká. Proti tomuto se staví názor, že nejvíce naučí ti přísní a nároční učitelé, kteří mnohdy záměrně písemné práce a zkoušení předem neohlašují, aby docílili u žáků, aby se učili průběžně.

Sedm respondentů uvedlo, že jim vadí chování některých dětí ve škole a to zejména: pomlouvání, nadávky, šikana, "prasárny", odstrkování jedince ve smyslu nepřijetí do určitého kolektivu, "buzerování", posmívání, urážení, ubližování druhým.

Pět respondentů není spokojeno s chováním učitelů a to v první řadě s křičením na žáky (uvedeno hned 4x), s "bezdůvodným" udílením, (možná v afektu učitele) poznámek žákům (uvedeno 2x) a jeden respondent dokonce uvedl jako důvod své nespokojenosti s chováním učitelů zkoušení.

Pět respondentů by uvítalo raději písemné zkoušení namísto ústního projevu a oproti tomu čtyři respondenti by přivítalo raději ústní zkoušení místo písemného. Tento příklad, kdy se téměř stejná část žáků vyjádřila pro ústní, jako pro písemný způsob ověřování jejich znalostí, lze považovat jako ukázkou individualit žáků, kdy každému vyhovuje lépe něco jiného a proto by bylo nejlépe, aby učitel své metody ověřování si znalostí a dovedností žáků obměňoval, varioval.

Několik respondentů označilo sice možnost, že jsou se vším ve škole spokojeni, ale zároveň vždy uvedli i některou z jiných možností, která toto tvrzení tedy popírá a proto byla u nich varianta, že jsou se vším spokojeni zpracovatelkou anulována.

V položce č. 7 se zjišťuje, jaké předměty jsou u žáků nejméně oblíbeny a proč, odpovědi mohou poukázat na stres, který v žácích může vyvolávat určitý předmět, vyučující daného předmětu, nebo např. metody používané v těchto vyučovacích hodinách.

Položka č. 7) Je nějaký předmět, který nemáš rád/a? Pokud ano, zamysli se také proč.

Ne, mám rád/a všechny předměty (2x)

Ano, nemám rád/a:

- český jazyk (7x), protože: *mi nejdou diktáty; mi moc nejde; píšeme diktát a ten mi nejde; učitelka dává těžké úkoly domů; nesnáším diktáty; čtu někdy hrozně; mi moc nejde*
- matematika (3x), protože: *mi nejde; mi moc nejde; nejdou mi velké číslice, slovní úlohy a dělení*
- vlastivěda (1x), protože: *mě nebaví*
- tělesná výchova (4x), protože: *nás učí pí. uč. B. (pozn.: respondent uvedl jméno konkrétní učitelky, pro zachování anonymity bylo jméno nahrazeno písmenem B); mě nebaví sportovat a nemám ráda naši učitelku na Tv; se tam hýbu; nejsem na sport a mám problémy s během; protože běháme*
- hudební výchova, protože (0x)
- výtvarná výchova či pracovní činnosti, protože (1x): *mě nebaví*
- angličtina, protože (3x): *mi moc nejde; je to moc složitý jazyk; mluvím pomalu*
- jiný cizí jazyk, protože (1x) : *se to špatně učí*
- počítače (informatika), protože (0x)
- jiný předmět, protože (1x): *všechny předměty*

Respondenti zde mohli vyznačit i několik alternativ najednou. Dva respondenti u položky č. 7 nevybrali žádnou možnost odpovědi, dva uvedli, že mají rádi všechny předměty, označili tedy hned první variantu a ostatní již volili některé z nabídnutých alternativ.

Český jazyk se zde ukázal jako nejméně oblíbený předmět a to většinou kvůli diktátům (3x), které dle slov respondentů jim samotným nejdou (2x), také kvůli těžkým domácím úkolům (1x), nebo čtení, které jednomu respondentovi dle jeho mínění nejde. Český jazyk tedy zjevně připadá žákům jako těžký předmět, který jim moc nejde a usuzují tak především z úspěšnosti při psaní diktátů.

Druhým nejméně oblíbeným předmětem se u tohoto vzorku dětí jeví tělesná výchova, kterou označili čtyři respondenti. Dva z nich pak uvedli jako důvod svou

vyučující, dva zmínili jako důvod běh. Někteří ještě dodali jako důvod pohyb obecně, nebo to, že na sport “nejsou“. Zdá se, že zde by bylo možná potřeba se na místě vyučujícího tohoto předmětu zamyslet, zda by nebylo možné vést hodiny zajímavěji a nestavět je tolik na běhu. Nabízí se opět otázka pohledu a přístupu k vyučovanému předmětu (, jakým nemusí být jen tělesná výchova), zda se řídit tabulkovými kritérii pro výkony žáků, nebo zda se pokusit žáky zaujmout pestrostí aktivit a spíše jim umožnit zažít radost z pohybu. Zde se pozastavím nad tím, že právě pohyb, fyzická aktivita, velmi pomáhá nejen jako nástroj prevence stresu, ale také jako vhodný prostředek k uvolnění psychického napětí, proto by byla škoda tento předmět žákům zprotivit. Na základě tohoto malého vzorku však nemůžeme a ani nechceme posuzovat práci pedagoga, který tento předmět žáky vyučuje. Odpovědi mohou totiž i na druhou stranu možná naopak ledasco napovídat o samotných respondentech a jejich vztahu ke sportování, za který nemusí zodpovídat jejich učitel.

Třetími nejméně oblíbenými předměty zde jsou matematika společně s angličtinou. Každý z těchto dvou předmětů byl označen vždy třemi respondenty. Matematika byla označena pokaždé z důvodu respondentova pocitu, že mu nejde, jeden z nich dokonce specifikoval, že mu nejdu velké číslice, slovní úlohy a dělení. Angličtina jednomu respondentovi připadá jako složitý jazyk, jeden uvedl, že mu nejde a další má pocit, že mluví pomalu. To byly uvedené důvody, proč není angličtina u třech respondentů oblíbeným předmětem.

Vlastivěda byla označena pouze jedním respondentem, protože ho prý nebaví. Jeden respondent zvolil možnost “jiný“, u níž se vyjádřil jediným slovem “všechny“, z čehož usuzuji, že chtěl vyjádřit, že ho zřejmě nebaví žádný předmět. Jeden respondent uvedl “jiný cizí jazyk“ jako předmět, který nemá rád, protože se mu špatně učí.

Na veltruské škole se u žáků 5. ročníku ukázaly jako nejméně oblíbené předměty v pořadí podle nejmenší oblíbenosti český jazyk, tělesná výchova, matematika s anglickým jazykem.

Následující položkou zjišťuji, kdo a proč ve škole v respondentech vzbuzuje strach, čili může být potenciálním zdrojem stresu pro některé žáky. Pokud žáci uvedli i důvody, proč mají z dotyčné osoby strach, je jejich odpověď zaznamenána kurzívou.

Položka č. 8) Bojíš se někoho ve škole? Pokud ano, můžeš uvést vedle na řádek i jeho jméno a napsat důvod, proč se ho bojíš.

- Ne, nikoho se ve škole nebojím (9x)
- Ano, nepříjemný pocit mám z:
- staršího dítěte, protože (4x) : *mě provokuje, hodně uráží (respondenty uvedena dvě konkrétní jména žáků)*
  - více dětí, protože (1x) : *jsem jenom jedna*
  - učitele, protože (1x) : *mívám od něj stále špatné známky*
  - více učitelů, protože (2x) : *jsou přísní, jsou přísní*
  - spolužáka ze třídy, protože (2x) : *mě mlátí, mi ubližuje,*
  - více spolužáků ze třídy, protože (0x)
  - stejně starého dítěte nebo dětí z vedlejší třídy, protože (0x)
  - ředitele/ky školy, protože (1x) : *je přísná*
  - školníka, protože (0x)
  - uklízečky, protože (1x) : *jsou nepříjemné*
  - kuchařky, protože (0x)
  - cizí osoby, protože (0x)
  - jiné osoby: ....., protože (0x)

Ani zde v položce č. 8 součet čísel nesouhlasí s počtem respondentů, neboť se nabízel více možností odpovědí najednou.

Jeden respondent tuto položku vynechal úplně. Devět respondentů z dvaceti označilo, že se ve škole nikoho nebojí, oproti tomu deset respondentů uvedlo že má z někoho ve škole nepříjemný pocit. Tento pocit vzniká u čtyř respondentů vůči starším dětem, protože je provokují a uráží; u dvou respondentů vůči více učitelům, protože jsou přísní; u dvou respondentů vůči spolužákovi ze třídy, protože dotyčného respondenta mlátí nebo mu ubližuje, dále vždy po jednom respondentovi bylo uváděno: strach z jednoho učitele, protože dotyčný respondent od něj dostává stále špatné známky; nepříjemný pocit z více dětí, protože dotyčná respondentka je proti nim jen jedna (sama); strach z ředitelky školy, protože je přísná; z uklízeček protože jsou nepříjemné.

Zde se ukazuje nejčastěji strach dětí ze starších žáků, kteří je provokují a urážejí ale dva respondenti přiznali dokonce strach ze spolužáka, který proti nim užívá fyzické násilí (mlátí) a ubližuje (nespecifikováno) jim. Několik respondentů uvedlo, že mají strach či nepříjemný pocit z přísných pedagogů.

V následující položce zjišťuji, jaké psychosomatické projevy, které mohou doprovázet stresovou reakci, žáci nejčastěji mají a kterou jsou schopni na sobě zaznamenat, abych posléze v další následující položce zjišťovala, kdy tyto stavy na sobě pozorují a zda a v jakém ohledu mají souvislost s povinnou školní docházkou.

Položka č. 9) Zažíváš někdy na sobě ve škole toto, přestože jsi zdravý? Jak často to na sobě pozoruješ?

- bolení břicha	- bolení hlavy	- průjem
často (1x)	často (3x)	často (0x)
občas (6x)	občas (6x)	občas (0x)
nikdy (0x)	nikdy (0x)	nikdy (0x)
jindy: (0x)	jindy: (0x)	jindy (0x)

- pocení	- sucho v krku	- zimnici
často (6x)	často (3x)	často (0x)
občas (5x)	občas (3x)	občas (1x)
nikdy (0x)	nikdy (0x)	nikdy (0x)
jindy (1x): <i>když je horko</i>	jindy (0x)	jindy: (0x)

- jiné: (1x) : *motání hlavy*  
 - nevím, neumím posoudit (2x)  
 - ne, žádné nepříjemné pocity na těle nepozoruji (1x)

Ve škole na sobě respondenti pozorují tyto stavy, aniž by byli nemocní:

Šest respondentů si u sebe všimá občasného bolení břicha a jednoho respondenta bolí břicho často. Šest respondentů mívá občasné bolesti hlavy a tři respondenti časté

bolesti hlavy. Žádný respondent nepoznamenal, že by měl průjem (je možné, že se žáci styděli toto přiznat). Šest respondentů se často potí (to však může být způsobeno teplotou vzduchu, či zvýšené fyzické aktivity) a pět respondentů uvedlo občasně pocení a jeden respondent uvedl jindy a sice, když je horko. Tři respondenti mívají často sucho v krku a tři respondenti občasně. Občasnou zimnici uvedl jeden respondent. Pouze jeden respondent uvedl, že ve škole nezažívá žádný z výše uvedených příznaků (jež mohou být i příznaky stresové reakce organismu). Dva respondenti uvedli, že to neumí posoudit, zda zažívají výše uvedené stavy. Jeden respondent poznamenal navíc, že se mu motává hlava.

Položka č. 9\*) Kdy výše uvedené stavy míváš?

- ráno než jdu do školy (4x)
- před písemkou nebo před zkoušením (10x)
- před výletem mimo školu (1x)
- když jdu domů s poznámkou nebo se špatnou známkou (7x)
- jindy (7x): *když mám špatnou známku; při hodinách bez důvodu; když ve třídě děti křičí; někdy ve škole jen tak; pocení-když se třeba něčeho bojím; různě; o hodině Čj ze strachu; po písemce, když se rozdávají známky*

Ani zde v položce č. 9 a č. 9\* součet čísel udávajících četnost volených odpovědí nesouhlasí s počtem respondentů, neboť se nabízela možnost volit i několik alternativ najednou. Z odpovědí respondentů a jejich četnosti jsem došla k těmto úvahám:

Pokud žáci ve škole mívají některé z výše uvedených příznaků, nejvíce tedy pocení, bolesti hlavy, bolesti břicha a sucho v krku bývá to nejvíce tehdy, když mají před písemkou nebo před zkoušením (10x), pak také když jdou domů s poznámkou nebo se špatnou známkou (7x), ráno než jdou do školy (4x), nebo jindy (7x): dostanou-li špatnou známku; po písemce, když se rozdávají známky; když děti ve třídě křičí; když se něčeho bojí (tak se potí), ale někdy mívají tyto příznaky jen tak ve škole bez specifických příčin (to může být opět vysvětlováno jako důsledky reakce organismu na počasí apod.



Ukazuje se zde tedy, že strach, který žáci mívají před zkoušením, strach ze špatné známky a nebo z reakce rodičů na špatné známky či poznámky, přílišný hluk ve třídě, to vše může u žáků vyvolávat určité tělesné příznaky, které jsou považovány za důsledky stresové reakce organismu na psychickou zátěž, na negativní stres. Stres na žáky 5. ročníku v základní škole ve Veltrusích doléhá převážně v podobě obav a strachu spojených s výchovně-vzdělávacím procesem ve škole, nejčastěji s takovou činností, kterou doprovází hodnocení jejich výkonu.

Položka č. 10) Kdybys měl/a problém, se kterým by sis nevěděl/a rady, koho z dospělých bys ve škole požádal/a o pomoc? Proč zrovna jeho/ji, jaké má kvality?

Pro zobecnění a roztřídění odpovědí respondentů na tyto otevřené otázky jsem vytvořila zpětně kategorie (zvýrazněny tučně), do nichž jsem jednotlivé konkrétní odpovědi respondentů vypsala kurzívou. Kategorie jsem tak seřadila sestupně podle četnosti odpovědí k nim přiřazených:

- **konkrétní učitel/ka** (5x): *dávají mi čas na testy, berou ohled, že jsem dyslektik; protože umí řešit takové problémy; hodné učitelky, které znám; měli jsme ji od 1. třídy a je hodná*
- **školní psycholog/žka** (4x) : *protože si to vystudovala; protože si to vystudovala a je jediná na škole za psycholožku; rozumí mi*
- **učitel/ka** (3x) : *protože je chytrá; je strašně chytrá*
- **tř. učitel/ka** (3x): *protože mi rozumí a je se mnou delší dobu*
- **kamarád/ka/kamarádi** (3x) : *protože jí věřím; protože je chytrý a hodný*
- **učitel/ka, kterého/kterou dobře znám** (1x)
- **rodič/e** (2x) (z toho: 1x za mámou; 1x za tatínkem, *protože on je milý hodný a příjemný*)
- **ředitel/ka** (1x)
- **nikoho** (1x)

Položkou č. 10 jsem zjišťovala, zda žáci mají pocit, že se mají ve škole na koho obrátit v případě, že by zde zažívali nějaký stres, či měli další jiné problémy. Zajímaly

mě jejich preference, ale i důvody, proč by se obrátili právě k jimi zmíněné osobě, abych zjistila, jakých vlastností a kvalit si žáci především u pedagogů váží.

Většinou by se žáci veltruské školy obrátili s žádostí o pomoc k nějaké/mu konkrétnímu pedagogovi, protože mají pocit, že ho znají a že je hodný, chytrý nebo bere ohled na individuální indispozice žáka (např. mu dává více času při psaní testů), nebo umí řešit určité problémy.

Myslím si, že je pochopitelné, že si žáci utváří užší vztah ke konkrétním učitelům, které mají buď v oblibě, nebo, se kterým se znají lépe než s jinými učiteli, třeba proto, že je učí již delší dobu, více předmětů, nebo je dotýčný jejich třídním učitelem. I když třídního učitele vyjmenovali tři respondenti, lze předpokládat, že tř. učitel může být obsažen v odpovědích, kdy žáci jmenovali konkrétního vyučujícího, nebo mluvili o učiteli jako takovém.

Z četnosti odpovědí žáků vidíme, že ve veltruské škole působí psycholog (psycholožka) a že má u dětí patrně dobrou odezvu, neboť čtyři respondenti zmínili, že by se uchýlili pro radu právě k ní. Jedno zdůvodnění („rozumí mi“) přímo ukazuje na to, že někteří z žáků s paní psycholožkou již mají osobní pozitivní zkušenost.

Jeden respondent by šel pro pomoc k paní ředitelce (bez odůvodnění), jeden žák uvedl, že by nešel za nikým. Tři respondenti uvedli místo dospělých osob své kamarády, protože jim podle jejich slov důvěřují, nebo proto, že jsou chytří a hodní. Dva respondenti uvedli osoby nacházející se mimo školu a sice své rodiče, což však nebylo předmětem našeho dotazování.

Z důvodů uváděných žáky, proč by se žáci obrátili na toho či onoho dospělého, vyplývá, že si důvěru dětí získávají učitelé (a psycholožka), jež žáci hodnotí jako vzdělané, chytré (díky jejich odbornosti), ohleduplné k individualitám žáka (např. dysfunkcím). Také u nich stoupají v ceně učitelé mající či vyjadřující své porozumění vůči žákovi, dále také ti, kteří znají žáka dobře a žák zná i je již delší dobu.

Tabulka č. 3 – DŽ Libčice nad Vltavou

Libčice nad Vltavou, 5. ročník, 17 respondentů (z toho 9 CH, 7 D, 1 N), různého prospěchu, ve věku od 10 do 12 let

Položka č.	Možnosti odpovědí	Počet odpovědí			Celkem
		CH	D	N	
1	Ano, protože	2	4	1	7
	Ne, protože	1			1
	Někdy, protože	3	2		5
3	Ano	5	4	1	10
	Ne	1	2		3
4	Ne	1	2		3
	Ano:				
	- pokud nevím, co budeme dělat	2		1	3
	- pakliže se dozvím, že za chvíli budeme psát něco na známky, nebo budu zkoušený	1	1	1	3
	- jestliže se se mnou nebaví spolužáci	3			3
	- když mi děti ve škole ubližují	2			2
	- pokud se mi někdo z dětí vysmívá	2	2		4
	- při kritice od učitele před ostatními dětmi	1	1	1	3
	- nastane-li změna v rozvrhu				
	- při změně učitele	1	1	1	3
	- spojíme-li se s jinou třídou	1			1
	- mám-li jít na školní akci mimo budovu školy	1			1
	- je-li projektový den a mám pracovat se žáky, které neznám				
	- mám-li pracovat ve skupině dětí				
	- dostanu-li poznámku od učitele	3	1	1	5
	- před třídními schůzkami	2			2
	- dostanu-li špatnou známku	5	1	1	7
	- před blížícím se vysvědčením	3			3
	- když něco neumím	4	1	1	6
	- když jsem v něčem poslední (nejhorší)	2		1	3
	- když prohrají	1			1
	- při předmětu, který mi nejde	1			1
	- z domova: - hádka rodičů- rodič mi něco nutí, přikazuje, vyhrožuje, sourozenec mi nějak ubližuje, nabourání mých ranních zvyklostí, špatný sen -...				
- když se cestou do školy přihodí něco nepříjemného					
- jindy:					
5	Ne, nikde	4	5		9
	Ano:				
	- v šatně				
	- na záchodě				
	- ve své třídě	2			2
	- v jiné třídě			1	1
- při přecházení do jiné třídy					

	- v jídelně			1	1	
	- ve družině					
	- v tělocvičně, na hřišti					
	- v areálu školy		1			
	- jinde:					
6	ústní zkoušení na písemné	2	1	1	4	
	písemné testování na ústní zkoušení	1			1	
	vždy vědět předem o všech testech a zkoušení	4	4		8	
	netaktní chování některých dětí	1	1		2	
	netaktní chování některých učitelů k žákům			1	1	
	nic, jsem ve škole se vším spokojený/á		1		1	
	jiné:	1			1	
7	Ne, mám rád/a všechny předměty	1	3			
	Ano, nemám rád/a:					
	- český jazyk	4	2	1	7	
	- matematika					
	- vlastivěda (prvouka)					
	- tělesná výchova					
	- hudební výchova		1		1	
	- výtvarná výchova					
	- angličtina	1	1	1	3	
	- jiný cizí jazyk					
	- počítače (informatika)					
- jiný předmět:						
8	Ne, nikoho se nebojím.	3	4		7	
	Ano, nepříjemný pocit mám z:					
	- staršího dítěte	1	1	1	3	
	- více dětí	1			1	
	- učitele					
	- více učitelů					
	- spolužáka ze třídy	2			2	
	- více spolužáků ze třídy					
	- stejně starého dítěte nebo dětí z vedlejší třídy					
	- ředitele/ky školy					
	- školníka			1	1	
	- uklízečky					
	- kuchařky	1			1	
- cizí osoby	1			1		
- jiné osoby						
9	bolení břicha	často				
		občas		3	1	4
		nikdy				
		jindy	1			
	bolení hlavy	často	1			1
		občas		2		2

		nikdy				
		jindy			1	1
	průjem	často				
		občas				
		nikdy				
		jindy				
	pocení	často	2		1	3
		občas	1			2
		nikdy				
		jindy				
	sucho v krku	často				
		občas	2		1	3
		nikdy				
		jindy				
	zimnici	často				
		občas				
		nikdy				
		jindy				
	jiné:					
	nevím, neumím posoudit					
	ne, žádné nepříjemné pocity na těle nepozoruji					
9*	ráno, než jdu do školy		2	1	1	4
	před písemkou nebo před zkoušením		3	1		4
	před výletem mimo školu			1		1
	když jdu domů s poznámkou nebo se špatnou známkou		3			3
	jindy:					
10	učitele		3	1	1	5
	učitele, kterého dobře znám					
	konkrétní/ho učitele (uvedli jeho jméno, nebo předmět, který vyučuje)			1		1
	tř. učitele			2		2
	šk. psychologa					
	ředitele					
	nikoho					
	kamarády		1			1
	rodiče		1			1
	nevím			2		1

Níže doplním tabulku č. 3 tím, že vypíši, jak konkrétně popsali své odpovědi žáci 5. ročníku základní školy v Libčicích nad Vltavou u otázek polouzavřených a otevřených. Jejich odpovědi jsou zapsány kurzívou.

Položka č. 1) Jsi ve škole šťastný/á?

Ano (7x), protože

- *se mi tu líbí* (2x: D, N)

- *jsou tady kamarádi (CH)/ mám tady kamarády (CH)/ vidím tam kamarády (CH)/mám tu hodně kamarádů (D) (4x)*

- *je tady sranda (CH) (1x)*

Ne (2x), protože

- *se musíme pořád učit (1xCH s výb. prospěchem)*

- *mi nejde učení (1xD se špatným prospěchem 2,1-3)*

Někdy (5x), protože :

- *nevím (1xCH)*

- *jsou tu kamarádi (2x:D,CH)*

- *podle toho, co se učíme (1xCH)*

- *dobré hodiny (1xD)*

Někteří respondenti však důvody, proč se ve škole cítí šťastní, nešťastní nebo někdy šťastní nepopsali.

Nejvíce žáků pátého ročníku, přesněji sedm respondentů, se vyjádřilo, že jsou ve škole šťastní. Nejčastějším důvodem, označeným čtyřmi respondenty ze sedmi, pro to je přítomnost přátel (kamarádů) ve škole, dalším důvodem, který uvedl jeden respondent byla „sranda“. Další dva respondenti pouze konstatovali, že se jim ve škole líbí, ale důvod neuvedli.

Pouze dva respondenti uvedli, že ve škole nejsou šťastní, oba z důvodu učení. Pět respondentů uvedlo, že jsou ve škole šťastní někdy, roli v tom hrají kamarádi a obsah vyučování.

Níže jsou u položky č. 2 uvedeny odpovědi všech 17 respondentů, kteří se vyjádřili v otevřené otázce k tomu, co musí ve škole fungovat, aby tam byli šťastní.

Položka č. 2) Jaké věci musí fungovat, abys byl/a ve škole šťastný/á?

- *televize (2x:CH,N) , koberec (1xCH), hry (1xN)*
- *chování (1xCH)*
- *neučit (2xCH) , méně učení (2xCH), méně se učit (1xD), celá třída lehké učení (1xCH)*
- *kamarádství (1xCH), kamarádi (1xCH), kolektiv (1xD), musím být ke kamarádům hodná a oni musí být hodní na mě (1xD s prům. prospěchem.)*
- *nijaké, jsem šťastná (1xD)*
- *nesmí mi nikdo nadávat (1xCH)*

Šest respondentů v položce č. 2 neodpovědělo. Respondenti mohli do své odpovědi zahrnout jednu, ale i vícero složek či součinitelů, které musí fungovat, aby byli dotyční ve škole šťastní. Pět chlapců a jedna dívka se shodli na tom, že by byli šťastní ve škole, kdyby se neučilo, bylo méně učení, nebo kdyby bylo snadné. Dále byl označen jako důvod k pocitu štěstí kamarádství, to bylo různými způsoby popsáno dvěma chlapci a dvěma dívkami. Dalším, se stejnou četností uváděným důvodem jako kamarádství se ukázalo být materiální vybavení školy jako televize, koberec či hry. Dále bylo jednou žákyní uvedeno pouze heslo „chování“ a jeden žák napsal, že, k tomu, aby byl šťastný, nesmí mu nikdo nadávat. U tohoto posledního zmíněného kritéria se nabízí otázka, zda je žák vystaven ve škole nadávkám a proto toto také zmínil, nebo zda uvažuje pouze hypoteticky a vyjadřuje, co by se mu případně nelíbilo? Odpověď na tuto otázku už zůstane nezodpovězena, proto přistoupím k další položce, která zjišťuje, zda se žáci ve škole cítí někdy nejistí.

Položka č. 3) Jsi ve škole někdy nejistý/á?

Ano (10x)

Ne (3x)

Čtyři respondenti odpověď v této položce neoznačili, tři uvedli, že se ve škole nikdy necítí nejistí a deset respondentů uvedlo, že se ve škole někdy nejistí cítí.

To, že je ve škole většina dětí někdy nejistých, je vzhledem k tomu, kolik času děti ve škole tráví a co všechno se nejen ve výukovém procesu odehrává celkem

pochoitelné. Pocity nejistoty nejsou jistě příjemné, ale vzhledem k náhlým neočekávaným změnám, které často nelze ovlivnit, před nimi asi děti nelze zcela ubránit. Mohli bychom si však přát, aby učitelé případné změny týkající se nějakým způsobem i jejich žáků, pokud o nich budou vědět dopředu, dávali vědět v předstihu i dětem, aby jejich organismus nebyl udržován v napětí a u těch, které prožívají hůře změny nedocházelo vlivem toho ke stresu. V další položce zjišťuji, zda zažívají respondenti ve škole nějaké další jiné nepříjemné pocity a pakliže ano, za jakých okolností.

Položka č. 4) Míváš ve škole některé jiné nepříjemné pocity?

Ano (7x)

Ne (3x)

Odpověděl-li respondent "Ano", byl dále vyzván k tomu, aby z nabídky vybral a vyznačil důvody jeho nepříjemných pocitů spojených se školou.

Důvody nepříjemných pocitů označených z nabídky jsem seřadila sestupně v pořadí podle četnosti opakování odpovědí respondenty:

- dostanu-li špatnou známku (7x: 5CH,1D,1N)
- když něco neumím (6x: 4CH,1D,1N)
- dostanu-li poznámku od učitele (5x: 3CH, 1D,1N)
- pokud se mi někdo z dětí vysmívá (4x: 2CH, 2D)
- pokud nevím, co budeme dělat (3x: 2CH,1N)
- pakliže se dozvím, že za chvíli budeme psát něco na známky, nebo budu z zkoušený/á (3x:1CH,1D,1N)
- jestliže se se mnou nebaví spolužáci (3xCH)
- při kritice od učitele před ostatními dětmi (3x:1CH,1D,1N)
- při změně učitele (3x:1CH,1D,1N)
- před blížícím se vysvědčením (3xCH)
- když jsem v něčem poslední (nejhorší) (3x: 2CH,1N)



- když mi děti ve škole ubližují (2xCH)
- před třídními schůzkami (2xCH)
- spojíme-li se s jinou třídou (1CH)
- mám-li jít na školní akci mimo budovu školy (1CH)
- když prohrají (1CH)
- při předmětu, který mi nejde (1CH)

V položce číslo 4 pouze tři respondenti uvedli, že nemívají ve škole jiné nepříjemné pocity (nežli nejistotu), z toho vyplývá, že zbytek respondentů ve škole nějaké další nepříjemné pocity zažívá, přičemž měli z nabídky vybrat okolnosti, při nichž takové pocity mívají.

V této třídě docházím na základě vyhodnocení dat u této položky k závěru, že chlapci zažívají daleko více nepříjemné pocity v souvislosti se špatnými známkami, s poznámkou od učitele, nebo z toho, že něco neumí, více než dívky. Vyjádřili také nepříjemné pocity, které mívají před blížícím se vysvědčením a to třikrát, zatímco z dívek to nevedla žádná. V čem si jsou skupiny dívek a chlapců v prožívání nepříjemných pocitů ve škole podobné je zážitek, kdy by byl dotyčný sám terčem výsměchu jiného dítěte. Toto uvedli dva chlapci a dvě dívky. Dalšími kritérii nepříjemných pocitů žáků se nebudu blíže věnovat, neboť se na nich neshodlo již tolik respondentů.

Položka č. 5) Zažíváš někde ve škole nepříjemné pocity?

Ne, nikde (9x)

Ano (6x):

- v šatně (3x:1CH,1D,1N)
- ve své třídě (2CH)
- v jiné třídě (1N)
- v jídelně (1N)
- v areálu školy (1D)

Dva respondenti tuto položku nevyplnili vůbec. Někteří označili více variant odpovědí. Ostatní respondenti, kteří na otázku odpověděli bohužel do dotazníků neodkryli důvody, proč se v tom kterém prostředí necítí příjemně, tudíž si jen ztěží lze utvořit obrázek o tom, proč na uvedených místech školy mívají někteří respondenti nepříjemné pocity. Je možné však pouze konstatovat, kde ve škole žáci zažívají nepříjemné pocity. Těmito místy, jsou podle respondentů šatny, dále vlastní třída žáků zapojených v tomto výzkumu, tedy žáků 5. ročníku a poté také jídelna, jiná třída než kmenová a venkovní areál školy.

Krátce se nyní zamyslím nad nejčastěji uváděným prostředím - šatnách. Mohu se domnívat, že šatny byly označeny proto, že v dětech vyvolává nepříjemný pocit již samotný vzhled prostředí, kde jsou šatny v budově umístěny, neboť mé vlastní zkušenosti v tento důvod vypovídají. Šatny, které jsem viděla, byli často v tmavém suterénu budov, nebo svým vzhledem připomínaly vězeňské cely či chlívký. Důvodem nepříjemných pocitů v šatnách nemusí být však vždy a pouze jejich vzhled, ale také to, že v šatnách bývají žáci často bez dozoru dospělé osoby, tudíž zde může docházet k nevhodnému až hrubému chování některých žáků mezi sebou. V takovýchto prostředích školy, kde "škola na žáky nevidí" může pochopitelně snadněji docházet i k šikaně a dalším nežádoucím jevům (úrazům žáků, dealerství aj.), které nemusí být vždy včas odhaleny. Škola by proto tuto "mezeru" v dozoru nad dětmi měla nějakým způsobem ošetřit, neboť ze zákona ručí za zdravý vývoj svých žáků. Nabízí se zde pro dozor například využití jiné než pedagogické pracovní síly, tedy školníka, hlídače apod. Dovoluji si tvrdit, že se domnívám, že takováto místa, kde nad dětmi chybí pedagogický dozor, se naleznou téměř v každé škole a proto by si učitelé v čele s řediteli měli být této "achilovy paty" dobře vědomi a měli by podnikat kroky, aby i tam byla zajištěna bezpečnost žáků a aby i tam se žáci cítili příjemně.

V další položce měli respondenti výběrem z alternativ nebo vytvořením vlastní odpovědi, uvést, co by ve škole změnili, aby se tam cítili lépe.

Položka č. 6) Co bys ve škole změnil/a, aby ses tam cítil/a lépe?

Seznam odpovědí seřazených sestupně podle četnosti jejich výběru respondenty:

- vždy vědět předem o všech testech a zkoušení (8x: 4CH,4D)
- změnit ústní zkoušení na písemné (4x)
- netaktní chování některých dětí (2x:CH,D): *chování některé kamarádky*
- změnit písemné testování na ústní zkoušení (1CH)
- netaktní chování některých učitelů k žákům (1N): *to, jak řve*
- nic, jsem ve škole se vším spokojený/á (1D)
- jiné (1CH): *jiné zvonění*

Žáci 5. ročníku základní školy v Libčicích nad Vltavou uvedli výběrem z nabídky odpovědí, že by se ve škole cítili lépe, kdyby věděli vždy předem o všech testech a zkoušení. Na tomto se shodli čtyři chlapci a čtyři dívky. Tato odpověď zdá se koresponduje s vědeckou teorií, že stres je lépe zvládnán i tehdy, je-li na něj dotyčný připraven, tedy ví-li dopředu o tom, že nastane. Dalo by se říci, že u žáků ve škole to platí dvojnásob, protože se obávají momentu překvapení, kdy zjistí, že mají být prověřeny jejich znalosti, aniž by se na tuto skutečnost mohli předem připravit, naučit se. Mají tedy učitelé dávat svým žákům vždy dopředu vědět, že budou zkoušení? Argumentem proti je domněnka, že se takto žáci budou učit jen kvůli zkoušení samotnému a pro známku a ne proto, aby něco znali, uměli. Hnacím motorem zde tedy bude vnější motivace, která, jak je známo nemá takový efekt jako motivace vnitřní. Způsob zkoušení a okolnosti jej doprovázející (jako je oznámení tohoto zkoušení) odráží často také celkovou pracovní atmosféru skupiny a vedení učitele. Rozhodování o tom, jak, kdy a zda oznamovat žákům to, že budou zkoušeni ponechám proto na učitelích samotných. Poznamenejme však, že by se měli přitom řídit vnitřními předpisy konkrétní školy uvedenými ve školním řádu, neboť v nich lze najít např. pravidlo podobné tomuto: „O termínu písemné zkoušky, která má trvat více než 25 minut, informuje vyučující žáky dostatečně dlouhou dobu. Ostatní vyučující o tom informuje formou zápisu do třídní knihy. V jednom dni mohou žáci konat jen jednu zkoušku uvedeného charakteru.“ (<http://skola.libcice.cz/docs/skolni-rad.pdf>, “Školní řád Základní školy Libčice nad Vltavou, okres Praha-západ“ s. 33, 28/10/2011)

Školní řád by přitom měl být v souladu se školským zákonem, tedy “Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání”.

V další položce zjišťuji, které předměty u žáků nejsou v oblibě a proč.

Položka č. 7) Je nějaký předmět, který nemá rád/a? Pokud ano, zamysli se také proč.

Ne, mám rád všechny předměty (3x)

Ano, nemám rád: (10x)

- český jazyk (8x:5CH,2D,1N), protože: *mi nejde* (1CH,2D,1N), *neumím rychle psát* (1CH), *podmět a přísudek* (1CH), *něco pořád píšeme a nebaví mě* (1CH), *je těžký* (1CH)

- anglický jazyk (3x:1CH,1D,1N), protože: *mi nejde* (1N), *se mi zhoršily známky, když jsme dostali jinou paní učitelku* (1D), *je pro mě moc těžký* (1CH se špatným průměrem 1-3)

- matematika (1CH), protože: *písemné dělení*

- hudební výchova (1D), protože: *je tam nauka*

Čtyři respondenti tuto položku nevyplnili. Tři respondenti uvedli, že mají rádi všechny předměty. Zbytek respondentů tedy označil vždy minimálně jeden předmět jako ten, který rád nemá. Ne všichni však uvedli důvod, proč uvedený předmět rádi nemají. Shrnu zde nejprve, které předměty jsou v této skupině respondentů nejméně oblíbené a pak se pozastavím u jedné z odpovědí, která se mi jeví pro náš výzkum jako zajímavá.

Český jazyk se zde ukázal jako nejméně oblíbený předmět (uveden hned 8x), protože dětem nejde (3x), připadá jim obtížný (1x), nebaví je (1x) a uvedeny bylo ještě několik dalších důvodů viz výše.

Druhým nejméně oblíbeným je v této třídě anglický jazyk (uveden 3x). Dále byla uvedena jedním chlapcem matematika z důvodu konkrétního obsahu - písemného dělení. Jedna žákyně uvedla, že nemá ráda hudební výchovu kvůli hudební nauce.

Zde mě zaujala především informace, kterou uvedla jedna žákyně jako důvod neoblíbenosti předmětu anglického jazyka a sice zhoršení prospěchu se změnou vyučujícího. Nabízí se řada otázek směřujících k vyučovacímu procesu, stylu pedagoga, k metodám a způsobům hodnocení žáků předchozího a nového vyučujícího. Je možné se zamýšlet také nad tím, zda se zhoršily známky i jiným žákům ve skupině, nebo zda pouze této respondentce a proč. Roli zde může hrát to, že se dívka nedokázala přizpůsobit změně ve způsobu vedení vyučovacích hodin, způsobu zkoušení, nebo není dostatečně motivována pro práci apod. Vyvozují na základě svých spekulací doporučení, že pokud se žákovi zhorší prospěch z určitého předmětu, neměli by rodiče dítě hned kritizovat, ale spíše se snažit zjistit, kde je příčina zhoršení jeho známek, zda v tom, že se špatně připravuje či vůbec, nebo je také možné, že se připravuje pořád stejně a podává i stejné výkony, jen jej například vyučuje jiný pedagog, který může mít vyšší nároky a třeba i jiný způsob hodnocení aj. ...

Další položka by mohla fungovat jako zpětná vazba pro ředitele škol, aby zjistili, z koho ve škole mají jeho žáci strach a proč.

Položka č. 8) Bojíš se někoho ve škole? Pokud ano, můžeš uvést vedle na řádek i jeho jméno a napsat důvod, proč se ho bojíš.

Ne, nikoho se ve škole nebojím (7x: 4CH,4D)

Ano (6x) , nepříjemný pocit mám z:

- staršího dítěte (3x: 1CH,1D,1N), protože: *mi nadávají* (D), *si dovoluje* (N)
- spolužáka ze třídy (2CH), protože: *O. dělá jako že mi chce zlomit vaz* (pozn.: písmeno "O" dosazeno místo konkrétního jména žáka)
- více dětí (CH)
- školníka (1N), protože: *je nepříjemný* (N)
- kuchařky (1CH), protože: *K. je protivná* (pozn.: písmeno "K" nahrazuje jméno konkrétní kuchařky)
- cizí osoby (1CH)

Čtyři respondenti tuto položku nevyplnili. Zhruba stejný počet dětí uvedlo, že se nikoho ve škole nebojí, jako těch, kteří naopak uvedli, že se nějaké osoby, nebo osob ve škole bojí.

Ukazuje se zde nejvíce strach žáků pátého ročníku, který v nich vyvolávají žáci starší, než jsou oni sami, ale také strach ze svého spolužáka. Uvědomme si, že by zde bylo možné riziko vzniku či přítomnosti známek šikany, ale zjišťovat to nyní není v našich silách a ani naším cílem. Pojďme si vyhodnotit raději poslední dvě položky dotazníku.

Položka č. 9) Zažíváš někdy na sobě ve škole toto, přestože jsi zdravý? Jak často to na sobě pozoruješ?

- bolení břicha	- bolení hlavy	- průjem
často (0x)	často (1CH)	často (0x)
občas (4x: 3D,1N)	občas (2D)	občas (0x)
nikdy (0x)	nikdy (0x)	nikdy (0x)
jindy: (1CH) <i>stalo se mi to tak 2-3x</i>	jindy: (1N)	jindy (0x)

- pocení	- sucho v krku	- zimnici
často (3x)	často (0x)	často (0x)
občas (1x)	občas (3x)	občas (0x)
nikdy (0x)	nikdy (0x)	nikdy (0x)
jindy (0x):	jindy (0x)	jindy: (0x)

- jiné: (0x)  
- nevím, neumím posoudit (0x)  
- ne, žádné nepříjemné pocity na těle nepozoruji (0x)

Položka č. 9\*. Kdy výše uvedené stavy míváš?

- ráno než jdu do školy (4x: 2CH,1D,1N)  
- před písemkou nebo před zkoušením (4x, z toho 3xCH)

- před výletem mimo školu (1D)
- když jdu domů s poznámkou nebo se špatnou známkou (3CH)
- jindy (0x):

Pokud žáci ve škole mívají některé z příznaků uvedených v položce č. 9, jmenovitě a sestupně dle četnosti odpovědí seřazených: bolesti břicha, bolesti hlavy, pocení a sucho v krku, bývá to nejvíce tehdy, když mají před písemnou zkouškou nebo před ústním zkoušením (4x), než jdou ráno do školy (4x), jdou-li domů s poznámkou nebo špatnou známkou (3x), nebo před výletem mimo školu (1x). Opět se zde potvrzuje jako u skupiny žáků ze školy ve Veltrusích, že psychosomatické obtíže doprovázejí často strach, strach ze zkoušení jejich znalostí, strach z reakce rodičů na negativní posudek učitelem tzv. "poznámkou". Zdá se, že žákům nedělá dobře tlak na jejich výkon a úspěšnost, která je ve školách měřena především pomocí známek.

V následující položce mě zajímá, ke komu žáci ve škole chovají největší důvěru a svěřili by se mu proto s problémem, požádali jej o pomoc, stejně jako mě zajímají důvody, proč si právě onoho dotyčného vybrali.

Položka č. 10) Kdybys měl/a problém, se kterým by sis nevěděl/a rady, koho z dospělých bys ve škole požádal/a o pomoc? Proč zrovna jeho/ji, jaké má kvality?

Z odpovědí dětí na otázku č. 10 jsem utvořila zpětně kategorie (zvýrazněny tučně) za účelem vytvoření obecnějšího a ucelenějšího přehledu. Kategorie naplněné konkrétními odpověďmi respondentů jsem seřadila sestupně podle četnosti, s jakou byly uváděny:

**konkrétní učitel/ka** (1x) : pozn.: respondentka uvedla jména dvou paní učitelek

**tř. učitel/ka** (2D)

**učitel/ka** (5x), protože: *věří nám* (1N)

**kamarády** (1CH)

**rodiče** (1CH)

**nevím** (2D)

Pět respondentů tuto položku nevyplnilo. Ti, kteří ji vyplnili neuvedli většinou důvody toho, proč by šli pro pomoc právě za uvedenou osobou.

Prostřednictvím této položky jsme chtěli zjistit preference žáků, na koho by se z dospělých osob ve škole obrátili a proč. Respondenti na první otázku položky č.10 odpovídali velmi obecně, většinou uvedli, že by se obrátili na pedagoga, tři respondenti přitom měli na mysli konkrétního člověka, když uvedli třídní učitelku, nebo konkrétní jména učitelek. Dva žáci uvedli, že nevědí, za kým by si ve škole šli pro pomoc. Někteří žáci odpověděli mimo kritérium dané zněním otázky této položky, a sice, že by šli za kamarádem, nebo za rodiči. Z odpovědí lze vyčíst především to, že žáci, potřebují-li pomoc někoho z dospělých, obrátí se ve většině případů na pedagoga, často jistě konkrétního, který jim důvěřuje a oni jemu také.

Následující tabulka zaznamenává odpovědi dalších dětských respondentů z 5. ročníku, tentokrát ze základní školy v Kralupech nad Vltavou.

Tabulka č. 4 - DŽ Kralupy nad Vltavou

Kralupy nad Vltavou, 5. ročník, 17 respondentů (z toho 9 CH, 8 D), různého prospěchu, ve věku od 10 do 11 let

Položka č.	Možnosti odpovědí	Počet odpovědí			Celkem
		CH	D	N	
1	Ano, protože	6	6		12
	Ne, protože	1	1		2
	Někdy, protože	2	1		3
3	Ano	8	5		13
	Ne	1	3		4
4	Ne	6	3		9
	Ano:				
	- pokud nevím, co budeme dělat	1	2		3
	- pakliže se dozvím, že za chvíli budeme psát něco na známky, nebo budu zkoušený	2	2		4
	- jestliže se se mnou nebaví spolužáci		2		2
	- když mi děti ve škole ubližují				
	- pokud se mi někdo z dětí vysmívá		2		2
	- při kritice od učitele před ostatními dětmi		2		2
	- nastane-li změna v rozvrhu				
	- při změně učitele				
	- spojíme-li se s jinou třídou				
- mám-li jít na školní akci mimo budovu školy					



	- je-li projektový den a mám pracovat se žáky, které neznám	1	3		4
	- mám-li pracovat ve skupině dětí				
	- dostanu-li poznámku od učitele	1	3		4
	- před třídními schůzkami		1		1
	- dostanu-li špatnou známku		4		4
	- před blížícím se vysvědčením	1	1		2
	- když něco neumím	1	1		2
	- když jsem v něčem poslední (nejhorší)				
	- když prohrají				
	- při předmětu, který mi nejde				
	- z domova: - hádka rodičů - rodič mi něco nutí, přikazuje, vyhrožuje, sourozenec mi nějak ubližuje, nabourání mých ranních zvyklostí, špatný sen -...		1		1
	- když se cestou do školy přihodí něco nepříjemného				
	- jindy:				
5	Ne, nikde	6	1		7
	Ano:				
	- v šatně				
	- na záchodě		5		5
	- ve své třídě				
	- v jiné třídě	2	5		7
	- při přecházení do jiné třídy	1	1		2
	- v jídelně				
	- ve družině				
	- v tělocvičně, na hřišti				
	- v areálu školy				
	- jinde:		2		2
6	ústní zkoušení na písemné	1	1		2
	písemné testování na ústní zkoušení	3	1		4
	vždy vědět předem o všech testech a zkoušení	2	5		7
	netaktní chování některých dětí		1		1
	netaktní chování některých učitelů k žákům		1		1
	nic, jsem ve škole se vším spokojený/á	2	1		3
	jiné:				
7	Ne, mám rád/a všechny předměty		2		2
	Ano, nemám rád/a:				
	- český jazyk	7	3		10
	- matematika	1	3		4
	- vlastivěda (prvouka)				
	- tělesná výchova				
	- hudební výchova				
	- výtvarná výchova				
	- angličtina	2	2		4
	- jiný cizí jazyk				
	- počítače (informatika)		1		1
	- jiný předmět:		1		1
8	Ne, nikoho se nebojím.	9	4		13

	Ano, nepříjemný pocit mám z:				
	- staršího dítěte			3	3
	- více dětí			1	1
	- učitele				
	- více učitelů				
	- spolužáka ze třídy				
	- více spolužáků ze třídy				
	- stejně starého dítěte nebo dětí z vedlejší třídy				
	- ředitele/ky školy				
	- školníka				
	- uklízečky				
	- kuchařky				
	- cizí osoby				
	- jiné osoby				
9	bolení břicha	často		1	1
		občas	2	1	3
		nikdy			
		jindy			
	bolení hlavy	často		1	1
		občas	2	2	4
		nikdy	1		1
		jindy			
	průjem	často			
		občas		1	1
		nikdy	1		1
		jindy			
	pocení	často		1	1
		občas	1	1	2
		nikdy	1		1
		jindy			
	sucho v krku	často			
		občas		5	5
		nikdy	1	1	2
		jindy			
zimnici	často				
	občas				
	nikdy		2	2	
	jindy				
jiné:					
nevím, neumím posoudit					
ne, žádné nepříjemné pocity na těle nepozoruji		1		1	
9*	ráno, než jdu do školy		1		1
	před písemkou nebo před zkoušením		3	3	6
	před výletem mimo školu			2	2
	když jdu domů s poznámkou nebo se špatnou známkou			3	3
	jindy:			2	2
10	učitele		2	1	3
	učitele, kterého dobře znám				

konkrétní/ho učitele (uvedli jeho jméno, nebo předmět, který je vyučuje) –měli na mysli konkrétní osobu	4	4		8
tř.učitele		5		5
šk. psychologa				
ředitele				
nikoho	2			2
kamarády				
rodiče				
nevím				

Níže doplním “tabulku - DŽ Kralupy nad Vltavou“ o konkrétní odpovědi respondentů, kterými reagovali na otázky polouzavřené a otevřené a které jsem z úsporných důvodů do tabulek nezařazovala.

Položka č. 1) Jsi ve škole šťastný/á?

Ano (12x), protože

- *jezdíme na výlety (1x)*
- *mám tady kamarády (6x), mám tu spoustu přátel (1x)*
- *mám tady kamarády a škola mě baví (2x)*
- *se ráda učím a jde mi to (dívka 1x)*
- *se tady naučím různé věci (1x)*

Ne (2x), protože

- *je tu nuda*
- *se mě štítí (uvedla dívka se špatným průměrem 2,1 - 3)*

Někdy (3x), protože :

- *mě kluci berou do party a někdy ne*
- *se někdy učíme zajímavosti a někdy ne*
- *mám úspěch a někdy zase nemám*

Nejvíce dětí 5. ročníku základní školy v Kralupech nad Vltavou se vyjádřilo, že jsou ve škole šťastné. Takto se vyjádřilo dvanáct respondentů ze sedmnácti. Nejčastěji

uváděným důvodem, označeným hned devíti respondenty, pro to byla přítomnost přátel ve stejné škole. Dvě žákyně se pak shodly na dalším důvodu, že je škola baví. Pouze dva respondenti uvedli, že ve škole šťastní nejsou. Chlapec uvedl jako příčinu nudy a dívka uvedla, že se jí děti štítí. Odpověď dívky by mohla být námětem k zamyšlení se nad dívkou i nad klimatem třídy. Dívka je jediná z respondentů v dané třídě, která má špatný prospěch (2,1-3). Z tohoto faktografického údaje a i podle jejích několika dalších odpovědí v dotazníku se domnívám, že by se mohlo jednat o žákyni ve škole spíše celkově neúspěšnou. Nabízí se také otázka, proč má dívka pocit (a je-li to ovšem jen pocit, či popsaná skutečnost), že se jí ostatní štítí. Je příčinou její vzhled či snad některá jiná či další charakteristika dívky? Nedalo by se z její strany či za pomoci učitele a jeho vlivu na spolužáky něco udělat, aby se dívka cítila lépe? Ponechme tyto otázky však k dalšímu zamyšlení pro případnou další spolupráci s třídním učitelem po uzavření tohoto výzkumu, kdy by mohlo dojít k návštěvě této třídy za účelem představení dílčích závěrů sestavených na základě dotazníků vyplněných touto třídou. Vráťím-li se k míře pocitu štěstí ve škole, tři respondenti uvedli, že jsou zde šťastní někdy a to každý z jiného důvodu, avšak všechny tři uvedené důvody jsou myslím pro pocity štěstí zažívaného ve škole u žáků obecně nejvíce určující, jak také vyplývá z mnoha odpovědí respondentů v tomto typu dotazníku. Tyto důvody žákova pocitu štěstí ve škole bych nazvala třemi pilíři a jsou jimi dětská přátelství (pocit sounáležitosti s dětským kolektivem), zajímavá výuka (motivovanost žáka) a žákův pocit vlastního úspěchu (kam bych zařadila i školní úspěšnost).

Položka č. 2) Jaké věci musí fungovat, abys byl/a ve škole šťastný/á?

Zde jsou uvedeny odpovědi všech 17 respondentů na položku č. 2

- kamarádky a poznat lásku (D se špatným prosp.)
- musí být alespoň tři hodiny matematika (CH s výb.prosp.)
- mít dvě hodiny IKT, možná bazén (CH s výb.prosp.)
- mít IKT a tělocvik a kamarády a florball (CH s výb.prosp.)
- mít více hodin Tv (CH s výb.prosp.)
- mít požární cvičení (CH s prům.prosp.)

- pořad mít Tv a aby tady bylo více počítačů (CH)
- pořad mít Tv a IKT (CH)
- mít IKT a pořádný tělocvik (D)
- mít kamarády, pořádný tělocvik a hodně florballu (CH)
- pořad mít Tv (CH)
- pořad mít Vv a Tv (D s prům.prosp.)
- mít Ma, Tv a mít kamarády (D s průměr. prosp., kt. uvedla v 1. ot., že ji to ve škole baví)
- mít hodně Tv a kamarády (D)
- mít dobré učitele, počítačovou učebnu a knihovnu (D)
- mít ve škole Ma, kamarády a dobré známky (D)
- mít pořádný tělocvik (D)

Tyto odpovědi níže roztřídím do několika zpětně vytvořených kategorií (vyznačeny tučně), které jsem vytvořila pro přehlednost odpovědí.

**předmět:** Tv - tělesná výchova (11x) k tomu navíc florball (2x)

IKT - informační a komunikační technologie (4x)

Ma – matematika (3x)

Vv – výtvarná výchova (1x)

**vybavenost (zařizenost) školy:** bazén (1x)

více počítačů (1x)

počítačová učebna (1x)

knihovna (1x)

**činnost:** požární cvičení (1x)

**známky:** dobré známky (1x)

**přátele:** kamarády (6x, z toho 4xD a 2xCH)

**láska:** poznat lásku ( 1x)

**učitel:** mít dobré učitele (1x)

Po seřazení odpovědí do výše vytvořených oblastí, vidím, že v této třídě se sešla nadpoloviční většina dětí, které mají očividně rády sport, neboť uvedly tělesnou

výchovu jako indikátor toho, co musí fungovat, aby byly ve škole šťastné. Je také možné, že se o takovouto oblibu předmětu tělesné výchovy zasloužil pedagog vyučující děti tento předmět. O to větší pochvalu by si zasloužil. Tělesná výchova a sport vůbec je vhodným lékem proti stresu, na který se tento výzkum zaměřuje. Zůstano-li u pocitu štěstí ve škole spojeným s konkrétními předměty, jako druhý si oblibu našich respondentů získal předmět informační komunikační technologie vystupující pod zkratkou IKT, který byl označen třemi chlapci a jednou dívkou. Tři děti (2D a 1 CH) označili také matematiku, jiné dítě pak uvedlo výtvarnou výchovu. Velkou váhu pro pocit štěstí ve škole mají dětští přátelé. Čtyřikrát byl dětmi zmíněn faktor materiálního vybavení školy ať už se jednalo o počítačové učebny či přání mít více počítačů, nebo návrh na zřízení bazény či knihovny. Jen jeden žák uvedl pro svůj pocit štěstí ve škole dobrého učitele. Další odpovědi žáků se již také neopakovaly vícekrát, proto se jimi už nebudu více věnovat. Co je však nezanedbatelným faktorem podílejícím se na pocitu štěstí ve školním prostředí je přítomnost kamarádů, což uvedly čtyři dívky a dva chlapci.

Položka č. 3) Jsi ve škole někdy nejistý/á?

Ano (13x)

Ne (4x)

To, že je ve škole většina dětí nejistých, není asi nikterak překvapivé jako spíše to, že čtyři děti uvedly, že ve škole nikdy nejistí nejsou. To může ukazovat např. na jejich silnou osobnost nepodléhající příliš vnějším okolnostem, nadhled, schopnost rychle se přizpůsobit novým podnětům apod.

Položka č. 4) Míváš ve škole některé jiné nepříjemné pocity?

Ano (8x)

Ne (9x)

Pokud jsi odpověděl/a ano, kdy ve škole zažíváš strach, nejistotu či jiné nepříjemné pocity?

Důvody nepříjemných pocitů označených z nabídky jsem seřadila sestupně v pořadí podle četnosti opakování odpovědí respondenty:

- pakliže se dozvím, že za chvíli budeme psát něco na známky, nebo budu z zkoušený/á (4x)
- je-li projektový den a mám pracovat se žáky, které neznám (4x)
- dostanu-li poznámku od učitele (4x)
- dostanu-li špatnou známku (4x)
- pokud nevím, co budeme dělat (3x)
- jestliže se se mnou nebaví spolužáci (2x)
- když něco neumím (2x)
- před blížícím se vysvědčením (2x)
- před třídními schůzkami (1x)
- z domova (1x) - hádka rodičů - rodič mi něco nutí, přikazuje, vyhrožuje, sourozenec mi nějak ubližuje (jak?), nabourání mých ranních zvyklostí - špatný sen - ...

V položce číslo 4 devět respondentů uvedlo, že nemívá ve škole jiné nepříjemné pocity (nežli nejistotu), z toho vyplývá, že zbytek respondentů tedy osm dětí ve škole nějaké další nepříjemné pocity zažívá, přičemž měly z nabídky vybrat okolnosti, při nichž takové pocity mívají (viz přehled výše).

Největším “spouštěčem“ nepříjemných pocitů těchto žáků se zdá být moment překvapení a to z důvodu nepřípravenosti ať už jako psychického naladění na to, co je čeká, nebo jako prověření jejich teoretických znalostí. Dále je některým žákům nepříjemná spolupráce se žáky, které blíže neznají a také negativní hodnocení jejich osoby a to jak formou písemného pokárání učitelem tak špatnou známkou.

Položka č. 5) Zažíváš někde ve škole nepříjemné pocity?

Ne (7x)

Ano (10x)

- na záchodě (5x D): *je tam zápach (2x), nehygienické prostředí (1x), nefunkčnost splachovadla (1x), děti po sobě nesplachují (2x) a proto zápach*
- v jiné třídě (7x, z toho 5x D, 1xCH a 1xN): *nadávají mi kluku (D se špatným prosp.), musím si zvyknout na jiné děti a prostředí (N), nejsem na to zvyklá (D)*
- při přecházení do jiné třídy (2x, z toho 1xD, 1xCH): *Když jdeme do jiné třídy tak nám starší děti nadávají (D)*
- jinde (2xD) : *v šatně na tělocviku (2x)*

Sedm respondentů uvedlo, že nikde ve škole nezažívají nepříjemné pocity, proti tomu logicky vyvozeno deset respondentů na nějakém (alespoň na jednom) místě ve škole nepříjemné pocity zažívá. Nejvíce bylo jako toto prostředí uváděna jiná třída a to hned sedmi respondenty. Sedm respondentů uvedlo, že nepříjemné pocity zažívá v jiné než ve vlastní třídě a jako důvod byla uvedena v jednom případě nadávka (která by mohla možná indikovat možný náznak šikany (, kdyby to trvalo opakovaně a dlouhodobě), dalšími důvody byl nezvyk na nové prostředí, i spolu s novými osobami.

Na této škole byly dívkami často (v pěti případech) uváděny jako místo nepříjemných pocitů toalety. Důvody, které dívky uvedly hned tento prozaický problém objasnily. Zpráva o tom, že některé žákyně školy patrně nedodržují některé základní zásady hygieny by měla být přednesena učitelům této školy, aby podnikly patřičné kroky ke zlepšení této esteticky, ale i hygienicky nepříjemné situace.

Dále u dětí vznikají nepříjemné pocity během přecházení do jiné třídy, kdy jsou vystaveny nadávkám starších žáků. Zde by měl sjednat nápravu v první řadě učitel dohlížející na dozoru a dále by měl pracovat se skupinou “provokatérů“ třídní učitel, v krajním případě třeba školní psycholog. Dvě dívky se necítí příjemně v šatně, kde se převlékají k hodinám tělesné výchovy, bohužel nevedly důvody, tudíž zde bychom mohli nad příčinami jen polemizovat...

Položka č. 6) Co bys ve škole změnil/a, aby ses tam cítil/a lépe?

Seznam odpovědí seřazených sestupně podle četnosti jejich výběru respondenty:

vždy vědět předem o všech testech a zkoušení (7x, z toho 5xD);



změnit písemné testování na ústní zkoušení (4x, z toho 3CH);  
nic, jsem ve škole se vším spokojený/á (3x);  
změnit ústní zkoušení na písemné (2x);  
netaktní chování některých dětí (1x) : *sprostá slova* (D);  
netaktní chování některých učitelů k žákům (1x): *křičení na žáka* (D)

V položce č. 6 se nabízí vyznačit i více odpovědí najednou, takže součet volených možností neodpovídá počtu respondentů. Respondenti zde pouze vybírali z vyznačených možností odpovědí, nikdo nevyužil možnosti zformulovat vlastní odpověď, přestože tu možnost měli nabídnutou.

Nejvíce respondentů, sedm ze sedmnácti, by se ve škole cítilo lépe, kdyby předem věděli o všech testech a zkoušení. Tři respondenti označili, že jsou se vším ve škole spokojeni. Čtyřem respondentům by lépe vyhovovalo ústní zkoušení namísto písemného, dvěma žákům by to vyhovovalo patrně lépe naopak. Jedna respondentka uvedla, že jí vadí chování některých dětí ve škole, konkrétně vulgarismy. Ta samá dívka také uvedla jako jediná z tohoto vzorku respondentů, že jí vadí netaktní chování některých učitelů a to křičení na žáky.

Položka č. 7) Je nějaký předmět, který nemáš rád/a? Pokud ano, zamysli se také proč.

Ne, mám rád všechny předměty (2x)  
Ano, nemám rád: (15x)  
- český jazyk (10x), protože  
: *nemám rád diktáty* (CH), *je těžký* (3xCH), *je obtížný* (2xCH), *je pro mě těžký* (CH),  
*pořád tam píšeme a je to nuda* (CH), *mě to nebaví* (CH, D), *nejde mi* (D)  
- matematika (4x), protože  
: *je nudná* (D), *je o logice a počítání* (CH), *je těžká a rovná se příklady* (D), *je těžká* (D)  
- angličtina (4x), protože  
: *se mi jí špatně učí* (CH), *někdy si nejsem jistý, jak odpovědět* (CH), *je těžká a divná a hrozná až se mi kouří z hlavy!* (D), *je těžká* (D)  
- počítače (informatika), protože  
: *na mě křičí učitel* (D)

- jiný předmět (1xD): *zeměpis*, protože  
: *je těžké najít město v atlasu*

Dva respondenti uvedli, že mají rádi všechny předměty. Zbytek respondentů tedy označil vždy minimálně jeden předmět jako ten, který nemá v oblíbenosti.

Český jazyk se zde ukázal jako nejméně oblíbený předmět, neboť ho žáci hodnotí jako obtížný předmět (8x) a také nezábavný, jeden žák vyjadřuje nelibost k určité činnosti spojené s českým jazykem, k diktátům. Druhým nejméně oblíbeným se zdá být matematika a anglický jazyk z důvodů uvedenými již výše. Jedna žákyně dále uvedla, že nemá ráda počítače kvůli tomu, že na ni křičí vyučující a jiná žákyně připsala zeměpis kvůli tomu, že je podle ní těžké vyhledat města na mapě. Ukázalo se, že tito žáci mají v neoblíbenosti tři předměty: český jazyk, matematiku, cizí jazyk (konkrétně angličtinu), které jsou asi pro většinu žáků těmi nejméně oblíbenými, především kvůli své obtížnosti. Učitelé vyučující těmto předmětům mají nelehkou úlohu naučit žáky poměrně velké množství látky, která navíc není vždy zcela pro žáky atraktivní a motivační, proto by myslím ke snížení neoblíbenosti těchto předmětů mohlo pomoci, kdyby učitelé do svých hodin vnášeli více zpestření např. v podobě různých výzev pro žáky, zajímavých úloh a cvičení, poutavých či neobvyklých textů, střídáním činností pro žáky apod., aby byly tyto předměty u žáků více oblíbeny.

Položka č. 8) Bojíš se někoho ve škole? Pokud ano, můžeš uvést vedle na řádek i jeho jméno a napsat důvod, proč se ho bojíš.

Ne, nikoho se ve škole nebojím (13x, z toho 9CH)

Ano, nepříjemný pocit mám z:

- staršího dítěte (3xD), protože

: *P pořád někomu vyhrožuje; P je silnější; mám S ráda*

(respondenty uvedena 2 konkrétní jména žáků, z nichž za jedno jsem již dosadila písmeno P, za druhé písmeno S a třetí konkrétní jméno nahradím písmenem L)

- více dětí (1x), protože

: *P společně s L jsou silnější a vyhrožují, jsem jenom jedna*

Pozn. poněvadž někteří respondenti uvedli konkrétní jména žáků, nahradila jsem tato jména velkými tiskacími písmeny P, L a S z důvodu zachování jejich anonymity.

Některé odpovědi zde poukazují již na náznaky šikany, přičemž jsou respondentkami označena dvě konkrétní jména chlapců, kteří jak se zdá, uplatňují své fyzické převahy (jsou starší a silnější) a opakovaně druhým vyhrožují. Zde by se mohl uplatnit program zaměřený na screening žáků, pro odhalení šikany s jejími iniciátory a oběťmi, aby případná rozvíjející se šikana v této skupině dětí či v daném prostředí dále nepokračovala.

Položka č. 9) Zažíváš někdy na sobě ve škole toto, přestože jsi zdravý? Jak často to na sobě pozoruješ?

- bolení břicha

často (1x)

občas (3x)

nikdy (0x)

jindy: (0x)

- bolení hlavy

často (1x)

občas (4x)

nikdy (1x)

jindy: (0x)

- průjem

často (1x)

občas (1x)

nikdy (0x)

jindy : (0x)

- pocení

často (1x)

občas (2x)

nikdy (1x)

jindy: (0x)

- sucho v krku

často (0x)

občas (5x)

nikdy (2x)

jindy: (0x)

- zimnici

často (0x)

občas (0x)

nikdy (2x)

jindy: (0x)

- jiné (0x)

- nevím, neumím posoudit (0x)

- ne, žádné nepříjemné pocity na těle nepozoruji (1x)

Ve škole na sobě respondenti pozorují tedy tyto stavy, aniž by byli nemocní:

Pět respondentů si u sebe všimá občasného sucha v krku, čtyři mívají občasně bolesti hlavy, tři zase občasně bolesti břicha. Dvakrát bylo uvedeno občasně pocení a jedenkrát pak častá bolest břicha, častá bolest hlavy, častá řídká stolice a časté pocení. Některé z těchto projevů nemusí být projevem stresu žáka, ale důsledkem teploty ovzduší, fyzické aktivity jedince, momentálního zdravotního stavu apod. Větší výpovědní hodnotu pro nás tyto údaje získají až v souvislosti s odpověďmi v položce č. 9\* níže.

Položka č. 9\*) Kdy výše uvedené stavy míváš?

- ráno než jdu do školy (1x)
- před písemkou nebo před zkoušením (6x)
- před výletem mimo školu (2x)
- když jdu domů s poznámkou nebo se špatnou známkou (3x)
- jindy (2x): *po diktátu nebo po "písemce", když dostanu špatnou známku (D uvedla v položce č. 9 občasně bolení hlavy a občasně sucho v krku): když přednáším báseň nebo při zkoušení (D uvedla v položce č. 9 občasně sucho v krku)*

Pokud žáci ve škole mívají některé z příznaků uvedených v položce č. 9, jmenovitě a sestupně dle četnosti odpovědí seřazených tedy sucho v krku, bolesti hlavy, bolesti břicha bývá to nejvíce tehdy, když mají před písemnou zkouškou nebo před ústním zkoušením (6x), dále také když jdou domů s poznámkou nebo se špatnou známkou (3x), před výletem mimo budovu školy (2x), nebo jindy (2x): *po dopsání diktátu či písemné práce, když dostane dítě špatnou známku (konkrétně bolesti hlavy), při přednesu básně nebo při zkoušení (konkrétně sucho v krku).*

Položka č. 10) Kdybys měl/a problém, se kterým by sis nevěděl/a rady, koho z dospělých bys ve škole požádal/a o pomoc? Proč zrovna jeho/ji, jaké má kvality?

Z odpovědí respondentů na otázku č. 10 jsem utvořila zpětně kategorie (zvýrazněny tučně) za účelem vytvoření obecnějšího a ucelenějšího přehledu jejich

dopovědí. Ty jsem pak seřadila sestupně podle četnosti jejich výskytu v odpovědích žáků:

**konkrétní učitel/ka** (8x, z toho 4CH) : *je spolehlivá; zástupkyně paní ředitelky- je hodná*

**tř. učitel/ka** (5xD) : *protože mi rozumí a je se mnou delší dobu; vždy mi pomůže; je pro mě dobrá paní učitelka; porozumí mi; protože je moje třídní učitelka*

**učitel/ka** (3x) : *jsou chytré; pomůžou mi; mohou se spojit i s rodiči*

**nikoho** (2xCH)

Prostřednictvím této položky jsem zjišťovala preference žáků, na koho by se obrátili o pomoc v případě, že by zažívali ve škole nějaké nepříjemnosti, např. i stres. Zajímaly mě i důvody, proč by si jejich důvěru zasloužil právě ten či onen dospělý ve škole.

Většinou by žáci požádali o radu (o pomoc) nějakého konkrétního pedagoga. Tito si jejich důvěru vysloužili díky své spolehlivosti či kvůli tomu, že jsou dětmi pokládáni za hodné. Třídního učitele potom označilo pět respondentů, lze však zcela s určitostí předpokládat, že tř. učitel může být obsažen již i v odpovědích, kdy žáci jmenovali konkrétního vyučujícího, nebo učitele obecně.

Dva chlapci se vyjádřili, že by nepožádali o pomoc ve škole nikoho.

Důvěru dětí, jak vyplývá z odpovědí v tomto dotazníku, si získávají učitelé, které žáci vnímají jako hodné, chytré, chápavé či spolehlivé.

Přistoupím již níže ke shrnutí informací, ke kterým jsem dospěla díky sběru dat z vyplněných "Dotazníků pro žáky 1. stupně základní školy", pokusím se uvést shrnutí o příčinách vzniku stresu žáka.

Příčiny či okolnosti, při kterých dochází u žáků 1. stupně základních škol, které byly zapojeny do mého výzkumu, k nepříjemným pocitům, tedy potenciálně i stresu bych rozdělila do čtyř mnou níže vytvořených oblastí. Tyto vyselektované příčiny související s možným výskytem stresu u dětských respondentů považuji jako obecně platné i pro další žáky 1. stupně základní školy.

### 1.) negativní hodnocení

Mezi všemi uváděnými důvody (na základě odpovědí položky č. 4) dominují tyto okolnosti jako potenciální rizikové faktory stresu: špatná známka, neočekávané zkoušení/testování, poznámka, atd., ale také veřejná kritika učitelem. Ukazuje se tedy na to, že žáci nemají obecně rádi, když jsou negativně hodnoceni. Nepříjemné pocity v nich tak vyvolává nejen špatná známka, ale již samotné očekávání špatné známky, např. z důvodu dopředu neohlášeného zkoušení a tedy i žákovi nepřipravenosti, ale i kritické hodnocení, zpravidla nevhodného, chování žáka formou písemné zprávy (poznámky) učitele pro rodiče tohoto žáka.

Přáním většiny zkoumaných žáků je, aby byli učiteli předem informováni o všech zkoušení, aby se na ně mohli připravit a nedostávali tak špatné známky, které jsou příčinou jejich nepříjemných pocitů, byť bývají mnohdy až výsledkem zkušeností dětí s reakcí rodičů na takováto negativní hodnocení. Zde je na místě se jako učitel zamyslet nad způsobem hodnocení, nad přístupem k chybě. Někteří učitelé, kterým “nestačí“ pětistupňová škála známek, doplňují tyto známky např. o slovní hodnocení, různé symboly (např. obrázky “smajlíků“), využívají sebehodnocení žáků. Zastávám názor, že hodnocení by mělo mít charakter motivující, nežli být využíváno jako zastrašovací nástroj. Obdobně by se mělo pracovat i s chybou, aby nebyla vnímána jako něco špatného a potupného, ale raději jako “odrazový můstek“ k práci na sobě samých. Zároveň si ale uvědomuji, že pokud žákovi nějaký předmět nebo učivo nejde a třeba i dlouhodobě dostává z něčeho neustále špatné známky, jen těžko ho to motivuje k lepší přípravě, ba naopak ho to demotivuje natolik, že žák tento boj vzdává, např. rezignuje na daný předmět, neboť nevěří, že by se mohl zlepšit. Pak záleží jistě hodně na vůli a vynalézavosti učitele žáka, aby hledal způsoby, jak žáka pro danou věc získat.

### 2.) příkoří v dětském kolektivu

Dalším ohniskem nepříjemných pocitů ve škole bývají příkoří, která se na dětech činí v podobě fyzických (uváděno žáky jako “mlácení“) i psychických ataků (nadávky, posměch, “buzerování“) ze strany jiných dětí, ale i proces ostrakizace, vyloučení jedince z dětského kolektivu.

Učitelé by proto měli být pozorní k těmto projevům a mít na paměti, že někdy nemusí jít jen o dětské neškodné “škádlení“. Měli by si všimnout vztahů a dění mezi žáky, zajímat se o to, proč je např. ubližováno pořád stejným dětem a také kým, aby mohli podchytit šikanu hned v jejích počátcích.

### 3.) nevědomost, neznámo

Dalším faktorem, který může na děti působit stresově se zdá být obecný strach z neznáma, z toho, že nevědí, co nastane. Výzkum na to může poukázat na základě odpovědí žáků, kteří své negativní postoje a pocity vyjádřili především k různým změnám (obzvláště pak neočekávaným), jakými bývá změna rozvrhu hodin, změna učitele, změna způsobu práce (např.: kolektivní - skupinová činnost, projektové dny). Zařadila bych sem i nepříjemný pocit z toho, že žák neví, co ho ve vyuč.hodině čeká.

Pedagogové by si na základě výše uvedeného mohli uvědomit, by u žáků docílili zmenšení nejistoty a případného napětí, kdyby jim v úvodu vyučovací hodiny alespoň krátce představili plán vyuč. jednotky, aby se na něj mohli žáci tzv. “naladit“.

Žáky provází nepříjemné pocity i tehdy, když si myslí, že něco neumějí nebo neznají. Nabízí se proto jim připomenout, že právě to, že něco nevíme, neumíme je příležitost k tomu, se ve škole (, ale nejen tam) něčemu naučit a těm, kteří mají nižší sebevědomí (i třeba doprovázené školními neúspěchy) připomenout krásné přísloví, že “Nikdo učený z nebe nespádl.“ U těch žáků, kteří jsou ve škole neúspěšnější se doporučuje pomoci jim najít si i jiné cesty ke štěstí, aby i jim jsme nechali zažívat úspěchy. Takovéto děti mohou být dobré v mimoškolních činnostech, v zájmových útvarech apod. Důležité přitom je, aby se necítily ve všem svém počínání neúspěšnější, aby si o sobě nevytvářely obraz neúspěšného žáka a následně se neuchýlily k únikovým strategiím, jakými je rezignace na výuku, či despekt ke škole jako instituci, nebo, aby nepropadaly úzkostným či dokonce depresivním stavům.

#### 4.) domov

Poslední oblastí, která se projeví na negativních pocitech dětí ve škole je i to, co se odehrává mimo areál školy, tedy u nich doma. Děti jsou citlivé a atmosféru doma vnímají, někdy více, než by se jejich rodičům mohlo zdát, proto si často zážitky a dojmy z domova přenáší do školy. To se pak může projevit na jejich náladě, chování ke spolužákům ale i školních výsledcích. Učitel by si měl proto dětí a jejich projevů všimnout, obzvláště pozorný by měl být v momentech, kdy se dítě začíná chovat jinak než obvykle. Zde bych doporučila reagovat na žáka s citem a nedělat si hned ukvapené závěry. Mnohdy se pak totiž učitel jednáním v afektu zmůže na jediné "řešení", které je pro něj nejrychlejší, např. zápis poznámky do žákovské knížky, nebo nepřiměřené zvyšování hlasu na dítě. Křičení učitele a poznámky jsou přitom především dalším zdrojem nepříjemných pocitů žáků, což uvedla velká část respondentů. Jak by se měl tedy učitel zachovat? Někdo si počítá do deseti, jiný se snaží uvolnit atmosféru změnou činnosti, např. i zpěvem, ale, co osobně považuji v tomto případě za důležité je snažit se žáka pochopit, najít si čas na klidný rozhovor s dotyčným a pokusit se společně s ním najít příčiny jeho chování, které považujeme třeba za nepřipustné, abychom se pak pokusili společně hledat cesty, které by nám a především žákovi pomohly.

Výše uvedená shrnutí, ke kterým jsem dospěla na základě vyhodnocení dat "Dotazníků pro žáky 1. stupně ZŠ" v podstatě potvrzují zkušenosti z praxe uváděné také učiteli v "Dotaznících pro učitele 1. stupně ZŠ" i v "Kazuistikách žáků, kteří špatně snášejí stresové situace" a také je lze podepřít informacemi poskytnutými pedagogickým psychologem, které jsou uvedeny v tomto výzkumu.

Dalším dílčím zjištěním na základě dotazníku určeného žákům se zdá být, že dívky se zdají být obecně vnímavější či zakládající si více na mezilidských vztazích, na kamarádství. Usuzuji tak z toho, že více než chlapci ve svých odpovědích označovaly nebo popisovaly pocity ze vztahů mezi žáky nebo mezi žákem a učitelem. Zdá se, že jsou pro ně dobré mezilidské vztahy snad více důležité než pro chlapce, ale může to



znamenat i pouze to, že se dívky nad vztahy jen více zamýšlí, což se promítlo i v odpovědích dotazníku určeným žákům 1. stupně základní školy.

## 9.5.2 Dotazník pro učitele 1. stupně základní školy

### Cíle dotazníku

Tento dotazník je určen pedagogům 1. stupně základní školy a nebyl vymezen žádnými jinými kritérii kladenými na respondenty než požadavkem pedagogické praxe na 1. stupni základní školy. Výběr respondentů byl tedy tzv. nucený, kdy jsem nespécifikovala skupinu respondentů dalšími kritérii jako by byl jejich věk, pohlaví, lokalita jejich působiště či typ školy, v níž by pracovali.

Cílem dotazníku bylo získat vzorek odpovědí, jenž by poskytl názory a zkušenosti učitelů se stresovanými žáky 1. stupně základní školy. Zajímá se o to, zda si učitelé myslí, že dokáží u žáků na 1. stupni základních škol rozpoznat stresové reakce, jaké jsou podle učitelů příčiny stresu žáků, jaké mají zkušenosti se stresovanými žáky a s odbouráváním jejich stresu, nebo kdy je podle nich již potřeba k práci se stresovaným žákem využít pomoc specialisty.

### Administrace dotazníku

Dotazníky byly distribuovány a vybrány nazpět k vyhodnocení v průběhu května a října 2010 celkem od dvaceti respondentů z řad učitelů 1. stupně třinácti různých základních škol. Učitelé s různou délkou praxe a různého pohlaví obdrželi dotazníky v tištěné či v elektronické podobě, podle jejich preference. Návratnost vyplněných dotazníků byla stoprocentní. Zúčastnilo se jich 19 učitelek a 1 učitel.

### Výzkumný vzorek

Dotazník pro učitele vyplnilo celkem 20 respondentů z řad učitelů s různou délkou své praxe vyučující na 1. stupni třinácti různých základních škol a to jak státních (převážně) tak i soukromých (dva případy). Získán byl tak vzorek respondentů povětšinou z městských škol, ale také z jedné malotřídní školy. Tyto základní školy se nacházejí většinou v kraji Praha, dále ve Středočeském kraji v okresech Praha-západ, Mělník, Kladno, ale i jedna škola je v kraji Jihomoravském z okresu Hodonín. Názvy jednotlivých škol uvádět nebudu pro zachování etických pravidel uveřejňování údajů.

Tabulka podávající přehled faktografických údajů

Pro přehled faktografických údajů o respondentech z řad pedagogů, jsem sestavila níže uvedenou tabulku označenou pořadovým číslem a zkratkou DU (která nahrazuje název “Dotazník pro učitele 1.stupně základní školy”). V prvním sloupci tabulky nalezneme informaci o typu základní školy, v níž respondent, který dotazník vyplnil působí či působil. Ve druhém sloupci tabulky je uveden celkový počet respondentů z té které základní školy zapojených do našeho výzkumu. Ve třetím sloupci jsou vypsány zkratky, pod nimiž budu respondenty z řad učitelů uvádět, abych zajistila jejich anonymitu a zároveň si vytvořila jejich označení potřebné pro zpracovávání dat. Ve čtvrtém sloupci jsou pak zkratkou Ž označeny respondenti ženského pohlaví a zkratkou M mužského pohlaví. V pátém sloupci tabulky je uvedena délka praxe jednotlivých respondentů (v počtu odučených let).

Tabulka č. 5 – DU

Faktografické údaje z vyplněných “Dotazníků pro učitele 1. stupně základní školy“

typ základní školy	četnost respondentů	respondenti (označení zkratkou)	pohlaví respondentů	délka praxe (počet odučených let)
městská	4	Uč. 1	Ž	28
		Uč. 2	Ž	26
		Uč. 5	Ž	29
		Uč. 6	Ž	20
městská	2	Uč. 10	Ž	3
		Uč. 7	Ž	45

městská	4	Uč. 3 Uč. 4 Uč. 8 Uč. 9	Ž Ž Ž Ž	25 15 9 19
městská	1	Uč. 11	Ž	2
městská	1	Uč. 12	Ž	2
městská	1	Uč. 13	M	2
soukromá pětitřídní základní škola s rozšířenou výukou angličtiny, nízký počet dětí ve třídě	1	Uč. 14	Ž	2
fakultní škola městského typu	1	Uč. 15	Ž	3
městská s rozšířenou výukou jazyků	1	Uč. 16	Ž	2
menší městského typu	1	Uč. 17	Ž	1
soukromá 1. stupně (max. 18 žáků ve třídě)	1	Uč. 18	Ž	3
malotřídní škola (1. - 5. ročník)	1	Uč. 19	Ž	2
městská (sídlíšní)	1	Uč. 20	Ž	1

Sumarizace faktografických údajů z předchozí tabulky

celkový počet respondentů: 20

celkový počet základních škol, v nichž respondenti působí či působili: 13

celkový počet městských škol: 10

celkový počet malotřídních škol: 3

Výzkumný vzorek respondentů jsem dále seřadila podle délky jejich pedagogické praxe (do skupin vždy v rozmezí 5 odučených let):

celkem učitelů s 1-5 lety praxe: 11 (Uč. 10, Uč. 11, Uč. 12, Uč. 13, Uč. 14, Uč. 15, Uč. 16, Uč. 17, Uč. 18, Uč. 19, Uč. 20)

celkem učitelů s 6-10 lety praxe: 1 (Uč. 8)

celkem učitelů s 11-20 lety praxe: 3 (Uč.4, Uč. 6, Uč. 9)

celkem učitelů s 21-30 lety praxe: 4 (Uč. 1, Uč. 2, Uč. 3, Uč. 5)

celkem učitelů s 31- 40 lety praxe: 0

celkem učitelů s 41-50 lety praxe: 1 (Uč. 7)

#### Obsah dotazníku

Tento dotazník sestává z devíti položek, z nichž položky č. 1, č. 2, č. 3 jsou naplněny otázkami uzavřenými, položka č. 6 otázkou polouzavřenou a položky č. 4, č. 5, č. 7, č. 8, č. 9 otázkami otevřenými.

Přehled všech položek "Dotazníku pro učitele 1. stupně základní školy" i s alternativami odpovědí

1.) Domníváte se, že je u dětí častější krátkodobý nebo dlouhodobý negativní stres?

krátkodobý stres/ dlouhodobý stres/ neumím posoudit

2.) Rozpoznáte u dětí stresovou reakci krátkodobou, momentální?

ano/ ne/ někdy/ nevím

3.) Rozpoznáte, zda je dítě stresováno dlouhodobě (tzv. chronický stres)?

ano/ ne/ někdy/ nevím

4.) S jakými projevy stresu jste se u žáků 1. stupně ZŠ setkal/a?

5.) Co podle vás nejčastěji vede k negativnímu stresu u dětí na 1. st. ZŠ?

ve škole:

doma:

jinde:

6.) Setkal/a jste se někdy ve své učitelské praxi na 1. st. se žákem, u něhož byly příznaky prožívání stresu nápadnější než u jiných dětí?

ano/ ne

Odpovíte-li ano, popište, jak se to projevilo a případně i jaké to mělo důsledky.

7.) Pokud máte zkušenost s odbouráváním stresu u žáků, co Vám nejvíce fungovalo?

8.) Co byste na základě svých zkušeností mohl/a doporučit pro práci učitele, aby se negativní stres žáků minimalizoval?

9.) Jak byste popsal/a hranici, kdy již učitel potřebuje pomoc jiného odborníka při práci se stresovaným žákem?

Přistoupím nyní k jednotlivým položkám "Dotazníku pro učitele 1. stupně základní školy" a postupně k vyhodnocení odpovědí respondentů.

Nejprve se budu zabývat položkami s uzavřenými otázkami (položka č.1, č. 2, č. 3, č.) a v položce č. 6 její první částí, která obsahuje uzavřenou otázku, poté teprve přistoupím k položkám s otevřenými otázkami (č. 4, č. 5, č. 7, č. 8, č. 9) a k druhé části položky č. 6, která je otevřená. Odpovědi učitelů jsem u otázek uzavřených zaznamenala do

tabulky a následně je zobrazila pomocí grafu, u otázek otevřených jsem odpovědi zaznamenala do tabulek, nebo je pouze doslovně či s malou úpravou přepsala a vyznačila kurzívou.

Položky s otázkami uzavřenými s alternativami odpověďmi, které budu dále vyhodnocovat

Položka č. 1) Domníváte se, že je u dětí častější krátkodobý nebo dlouhodobý negativní stres?

krátkodobý stres/ dlouhodobý stres/ neumím posoudit

Položka č. 2) Rozpoznáte u dětí stresovou reakci krátkodobou, momentální?

ano/ ne/ někdy/ nevím

Položka č. 3) Rozpoznáte, zda je dítě stresováno dlouhodobě (tzv. chronický stres)?

ano/ ne/ někdy/ nevím

Položka č. 6) Setkal/a jste se někdy ve své učitelské praxi na 1. st. se žákem, u něhož byly příznaky prožívání stresu nápadnější než u jiných dětí?

ano/ ne

V níže uvedené tabulce a následně i v grafu jsem pro účely zpracování dat zavedla označení pomocí velkých tiskacích písmen (A, B, C, D), pro nabízené alternativy odpovědí, které jsou zaznamenány ve druhém sloupci tabulky. V prvním sloupci tabulky jsou číslovkou označeny jednotlivé položky, které obsahují uzavřené otázky. Ve třetím sloupci tabulky je vyjádřena četnost, kolikrát byla alternativa

respondenty zvolena. Těmito uzavřenými otázkami jsem chtěla především zjistit, zda jsou učitelé vědomými pozorovateli stresovaného žáka, tedy, zda si všímají reakcí žáka a zda si uvědomují, že se jedná o reakce na stres.

#### Tabulka č. 6 – DU

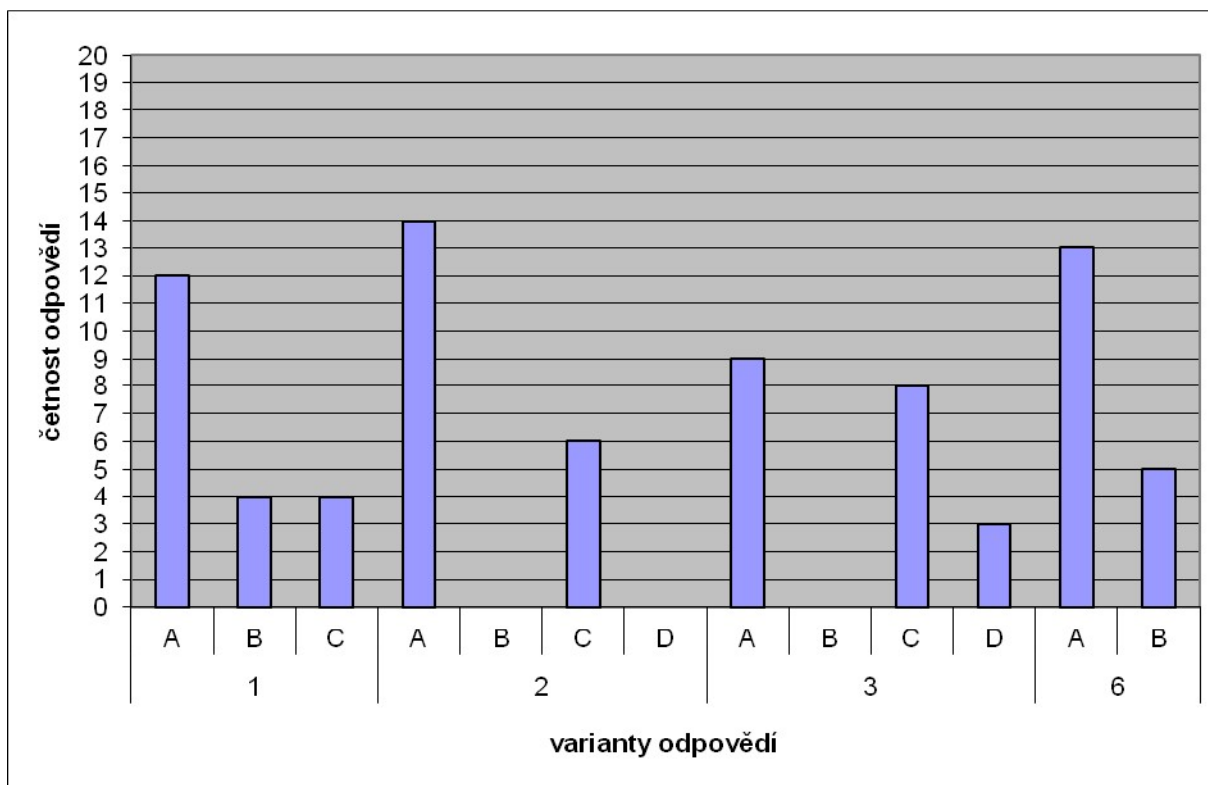
Přehled dat z uzavřených otázek z vyplněných “Dotazníků pro učitele 1. stupně základní školy“

položka č.	varianta odpovědi	četnosti odpovědí
<b>1</b>	A	12
	B	4
	C	4
<b>2</b>	A	14
	B	0
	C	6
	D	0
<b>3</b>	A	8
	B	0
	C	9
	D	3
<b>6</b>	A	13
	B	5

Uzavřené otázky položek č. 1, č. 2, č. 3 vyplnili všichni respondenti, jen u položky č. 6 dva respondenti svou odpověď nepoznámali.

#### Graf č. 1 - DU

Graf zaznamenávající přehled četnosti odpovědí na otázky uzavřené “Dotazníku pro učitele 1.stupně ZŠ“ (položek č.1, č. 2, č. 3, č. 6) vygenerovaných z výše sestavené tabulky



Shrnutí dat zaznamenaných v grafu

Shrnutí odpovědí na otázku položky č. 1

Dvanáct respondentů se domnívá, že je u dětí častější krátkodobý než dlouhodobý negativní stres, oproti tomu čtyři respondenti si myslí, že je u dětí častější stres dlouhodobý. Čtyři respondenti uvedli, že tuto otázku, zda je u žáků častější krátkodobý či dlouhodobý negativní stres neumějí posoudit.

Shrnutí odpovědí na otázku položky č. 2

Čtrnáct respondentů udává, že rozpozná u dětí momentální, krátkodobou stresovou reakci. Šest respondentů uvádí, že tuto reakci poznají někdy. Nikdo z respondentů však neuvádí, že by tuto reakci nerozeznal. Nikdo se také nevyjádřil, že by nevěděl, zda ji pozná či nikoliv.

Opět se zde ukazuje, že většinou je stresová reakce (v tomto případě krátkodobá) doprovázena nějakými vnějšími projevy, které jsou většinou učitelé schopni si povšimnout.



Shrnutí odpovědí na otázku položky č. 3

Na otázku, zda učitelé rozpoznají, zda je dítě stresováno dlouhodobě (, tedy je v tzv. chronickém stresu) devět respondentů uvedlo, že ano, osm respondentů tvrdí, že to rozpozná někdy a tři uvedli, že nevědí, zda toto rozpoznají. Nikdo z respondentů však neodpověděl záporně, tedy tak, že by si myslel, že dlouhodobě stresované dítě nerozpozná.

To, že většina učitelů uvedla, že dlouhodobě stresované dítě rozpozná nebo jej rozpozná někdy a tři učitelé toto neumí posoudit, svědčí o tom, že si stresu u dítěte učitelé všímají, nebo se alespoň domnívají, že se o stres jedná, a toho vyplývá, že se stres na dítěti nějak projevuje, či má ve škole viditelné důsledky.

I z takto malého vzorku respondentů lze usuzovat, že si stresu (stresových reakcí) u žáků učitelé spíše všímají a dokonce jej většinou posuzují za krátkodobé aktuální stesy, tedy reakce organismu na aktuální nepříjemnou situaci.

Hůře jsou však již učitelé schopni posoudit, zda se u žáků jedná o stres chronický, tedy je-li trvalejšího rázu.

Mnohdy může být těžké rozeznat, kdy je stres dítěte výsledkem dlouhodobého procesu a kdy je "jen" odezvou na momentální vzniklou situaci.

Z dotazníku vyplývá, že učitelé jsou schopni rozeznat u dítěte stres krátkodobý snáze než stres chronický. Mohou jej patrně lépe monitorovat a to jako momentální reakci žáka na určitou zátěžovou situaci (spojenou s děním ve škole). Reakce dítěte na při krátkodobém stresu bývá tedy zároveň jakousi zpětnou vazbou učiteli. Během vyučovacího procesu si tak učitel povšimne náhlé změny v chování a projevech žáka a často si vybaví i co předcházelo této změně žákova chování, tedy možné příčiny stresu. Učitel by se zde měl zamyslet nad možnými důvody žákova stresu a položit si mj. i otázky spojené s jeho výukovým stylem, s atmosférou ve třídě; zamyslel se např. nad srozumitelností zadání práce uložené žákům či nad její složitostí aj. Jako návod pro provedení učitelovy sebereflexe může posloužit publikace "Jaký jsem učitel" (Hrabal, V., Pavelková, I., 2010).

Ne vždy je stresová reakce na první pohled patrná. Takových “nenápadných“ signálů žákova stresu si patrně povšimne spíše jen takový učitel, který monitoruje třídu jako celek, ale i žáky jako jednotlivce a to v průběhu celého školního roku. Pak je zde předpoklad, že vychází ze znalosti jednotlivých žáků a je tak schopen vnímat i drobnější nuance v projevu žákovi tváře (v mimice), v řeči těla (v gestech), v jeho hlase (např. v intonaci), apod.

Stresová reakce nemusí být totiž nikterak výrazná, obzvláště ne tehdy, jedná-li se právě o stres chronický. Chronický stres provázející žáka dlouhodobě nemusí každý učitel rozpoznat, neboť tyto projevy stresovaného žáka může pedagog přičítat např. povaze žáka (např. úzkostlivosti, stydlivosti,...), nebo únavě, momentálnímu rozpoložení (náladě) žáka apod. a v tom je riziko, že se nepodaří odhalit chronicky stresovaného žáka, ačkoliv by to bylo právě záhodno, aby se dalo žákovi s jeho strachy, obavami, příp. problémy spojenými se školou, či rodinným prostředím aj. pomoci. Za jeho chronickým stresem může stát šikana ve škole, do té doby neodhalená, nebo strach z určitého vyučujícího a jiné a jiné.

Učitel by se měl zajímat o každého žáka, jednak, aby o něm věděl co nejvíce podstatných informací a jednak, aby i žák cítil, že není učiteli lhostejný a že je učitel tím, na koho se může v případě potřeby obrátit o pomoc.

#### Shrnutí odpovědí na první část položky č. 6

Třináct respondentů uvedlo, že se ve své praxi již setkala se žákem, u něhož byly příznaky prožívání stresu nápadnější než u jiných dětí. Pět respondentů uvedlo, že se s takovým žákem nesetkali a dva respondenti tuto otázku nevyplnili.

Všechny odpovědi na tyto čtyři uzavřené otázky poukazují na to, že stres u žáka 1. stupně ZŠ lze mnohdy rozpoznat a že ho i učitelé často umí rozpoznat a uvědomují si, že se jedná o stresovou reakci. Třináct učitelů z dvaceti dokonce potvrdilo zkušenost se žákem, u něhož byly stresové reakce nápadnější než u jiných dětí.

Otázky otevřené (položek č. 4, 5, 7, 8, 9) a polouzavřená otázka (druhé části položky č. 6), které budu dále vyhodnocovat

Odpovědi respondentů na otevřené otázky (tedy otázky pod položkami označených: č. 4, č. 5, č. 7, č. 8, č. 9) vyhodnotím níže pomocí shrnutí, pro něž jsem sestavila zpětnou kategorizaci z odpovědí respondentů. Uvedu zde tak jak odpovědi, které se nejvíce opakovaly, tak provedu výčet všech odpovědí, které se v dotaznících objevily, vyznačím frekvencí opakování se odpovědí či odpovědí majících stejný či podobný význam. Četnost odpovědí bude udána číslem v závorce. Zmíním se i odpovědích, které byly méně časté, ojedinělé či něčím zajímavé.

Zhodnocení

Položka č. 4) S jakými projevy stresu jste se u žáků 1. stupně ZŠ setkal/a?

Na tuto otázku jeden respondent neodpověděl vůbec. Odpovědi zbylých devatenácti respondentů na tuto otázku jsem roztřídila do zpětně vytvořených kategorií, které jsem zvýraznila tučným písmem. Číslo v závorce zaznamenává četnost výskytu těchto odpovědí:

- **řeč**: zadrhávání (1), koktání (2)

- **komunikace**: zamlklost (2), mlčení (1), žádná komunikace (1), špatná komunikace pramenící z malého sebevědomí (1), děti za uč. rovnou přišly a žádaly o pomoc (1), neschopnost se vyjádřit (1), zapírání (lež) (1), mumlání si pro sebe, že je úkol moc obtížný (1)

- **tělo**: hyperkinetické pohyby (1), okusování nehtů (3), cucání předmětů (1), rudnutí (1), blednutí (1), těkavé neklidné chování (1)

- **samovolné pohyby**: tiky(1), cukání prstů (1), třes (1), chvění se (1), mimovolní/é pohyby (1)

- **psychosomatické obtíže**: bolesti břicha (1), bolesti hlavy (1), pocení (1)

- **trávicí a vylučovací soustava:** jedení při vyučování (1), časté pití během vyučování (1), časté chození na záchod (1)
  
- **edukační; koncentrace:** nepozornost (1), nesoustředěnost (3) nebo naopak přílišná snaha (1), přemrštěná aktivita pramenící z vysokých nároků rodiny na dítě (1)
  
- **úniková strategie:** vyhýbání se (1)
  
- **socializační:** stranění se spolužákům (1), izolovanost od ostatních (1), složitější začlenění se do kolektivu (1), snaha se schovávat (1), uzavření se do sebe (1), uzavřenost pramenící z malého sebevědomí (1), ustupování do pozadí z důvodu netolerantního kolektivu ve třídě (1), žalování (1), častější vyhledávání pozornosti dospělého (1)
  
- **odmítání:** pasivita (1), odmítání všeho (2), odmítání provedení úkolu (1), naprostá negace (1), odmítavý postoj (1)
  
- **strach:** strach pramenící z problémů v rodině (1), strach/obava z trestu (za případné odhalení nevhodného chování žáka) (1), obava z posměchu druhých (1) (souvisí s nesebedůvěrou ve své schopnosti a tak z obavy posměchu raději odmítání provést zadaný úkol-započítáno již v kategorii odmítání provedení úkolu), strach z kolektivu či konkrétního žáka ve třídě (1)
  
- **agresivita:** agresivita (2), nepřiměřená agresivní reakce na běžné situace (1), nadávání sobě samému (1)
  
- **nervozita:** nervozita (3), nervozita před písemnou prací (1), zdánlivě bezdůvodná nervozita (1), zbrkllost (1), projevy neklidu (1)
  
- **nejistota:** nejistota (1), žák s nedostatkem sebedůvěry (ve své schopnosti)– obava z posměchu druhých, stydlivost - vedoucí u žáka k mlčení (1)

- **pomalý žák**-ocitá se ve stresu, že nestačí svým tempem a že na něj musí zbytek třídy čekat (1)

změny v chování (1), pokles nálady (1), smutek (1), vyčerpanost (1)

- **úzkost**: pocit, že mu každý ubližuje (1), úzkost pramenící z problémů v rodině (1)

- „**citově labilní žák**“: přecitlivělost (1), hysterie (1)

- **pláč**: pláč (7, z toho jeden učitel si myslí, že se jedná u žáka spíše o pláč jako projev zoufalství než přímo stresu), plačtivost (2), pláč kvůli špatné známce (1)

- přílišné upoutávání pozornosti k vlastní osobě (1) - žák na sebe příliš upozorňuje

- zapomínání věcí (1)

Projevy stresu, které učitelé poznamenali by se daly shrnout do dvou protipólních kategorií podle toho, zda stres vede u žáka spíše k utlumenosti či k ventilaci, k aktivitě. Na základě tohoto dělení jsem zpětně vytvořila tabulku se třemi sloupci nazvanými podle toho, jakým směrem se stresová reakce žáka ubírá, zda spíše k pasivitě či k aktivitě. Kategorie jsou však vytvořeny spíše pro přehlednost uváděných odpovědí. Nelze je tedy brát závazně, ale spíše jako snahu roztřídit stresové projevy žáků do několika málo kategorií. Vytvoření těchto v tabulce uvedených souhrnných tří kategorií předcházelo i položení si otázky, zda-li stres u žáků obecně vede spíše k zablokování či k aktivitě.

Musím zde však poznamenat, že hranice mezi těmito kategoriemi jsou velmi tenké a jistě ne vždy neprůchozí, takže některé položky by se mohly zařadit i do sloupce jiného, než do kterého jsem je uvedla já. Tato průchodnost se dá zdůvodnit i vzhledem k tomu, že vycházím z odpovědí respondentů, které jsou často pouze jakýmsi jednoslovnými hesly - útržkovitými slovy, aniž bych znala jednak kontext výpovědi učitelů tak žáky, jejichž projevy se snaží respondenti popsat.

Níže vytvořená tabulka zaznamenává stresové projevy žáků popsané učiteli v otázce položky č. 4 pomocí zpětně vytvořené kategorizace podle toho, zda se stres projevuje aktivitou žáka nebo má spíše tendenci k pasivitě žáka.

Tabulka č. 7 – DU, položka č. 4

zablokování, tlumenost (pasivita)	na hranici mezi zablokováním a ventilací	aktivita, ventilace
vyhýbání se	nervozita, neklid, nejistota	agresivita
snaha se schovávat, izolovanost, uzavřenost, uzavření se do sebe, ustupování do pozadí	pomalý žák, na nějž musí ostatní čekat	okusování ne
pasivita	přecitlivělost	cucání předm
odmítání všeho, naprostá negace, odmítavý postoj	zadrhávání v řeči	hyperkinetické po mimovolní poh
obava z posměchu druhých za neúspěch	časté pití během vyučování	cukání prstu
strach z trestu, strach z kolektivu/jednotlivce	jedení při vyučování	třes, chvěn
stydlivost jako důvod mlčení	změny v chování	přílišná snaha, příliš
zamlklost, žádná či špatná komunikace, neschopnost se vyjádřit, mlčení	nesoustředěnost, nepozornost	pláč, plačtivo
stranění se spolužákům	složitější začlenění do kolektivu	žalování
úzkost	pocit, že mi každý ubližuje	upoutávání pozornos osobu
zapomínání věcí	obavy z prozrazení nevhodného chování	hysterie
vyčerpanost	nedokonalosti v řeči (kuktání)	nadávání sobě sa
	rudnutí, blednutí	
	vyhledávání pozornosti dospělého	
	mumlání si pro sebe, že je úkol obtížný	
	smutek	

Na základě těchto popisů projevů stresu, jsem se pokusila vytvořit (fiktivní) profil žáka, který by učiteli mohl napovědět, že se jedná o žáka stresovaného:

Žák se může učiteli jevit jako citově labilní, úzkostlivý, nesebevědomý, pomalý, nervózní, stydlivý, ustrašený, strachující se neúspěchu, plačtivý, zamlklý, agresivní, schovávající se, vyhýbající se, hůře se začleňující, (nespolečenský), příliš snaživý, negativní, odmítavý.

Pochopitelně, že takto uvedený profil se všemi svými charakteristikami nebude pravděpodobně odpovídat pouze jednomu žákovi. Pozorujeme-li ale u žáka alespoň nějakou z výše uvedených specifik, můžeme se domnívat, že máme před sebou žáka stresovaného a proto bychom se pak měli zamyslet nad dalším postupem a sice zjišťováním, zda se jedná opravdu o stres, zaobíráním se tím, z čeho případný stres pramení a jak bychom mohli dítěti, zda-li vůbec nějak, pomoci jeho stres překonat, nebo zmírnit.

Odpovědi učitelů na otázku, s jakými projevy stresu se u žáků setkávají potvrzují, že projevy stresu jsou nejrůznější a to od hranice pasivity či rezignace až k druhému protipólu k agresivitě či např. k hysterii. Potvrzuje se zde tedy jeden ze základních a neopomenutelných aspektů negativního stresu a to ten, že stres může blokovat lidskou, tedy i žakovu aktivitu, kreativitu, mysl a u žáka tak může v této souvislosti docházet až k únikovým strategiím, které jsou nejen ve škole, ale i pro jeho další vývoj nežádoucí.

Odpovědi učitelů potvrzují i druhou stranu vlivu negativního stresu a to tu, kdy stres vede u člověka k druhé krajnosti, k nepřiměřené ventilaci stresu, k agresii. Uchýlení se k agresii či k úniku jako reakci organismu na stres ověřil již výzkum u laboratorních krys, pro něž toto chování po způsobení stresové události bylo také typické. Tento výzkum publikovaný indickým doktorem V. Joshim v publikaci *Stres a zdraví* se pomocí pokusů na krysách zabýval stresovými reakcemi, jejich projevy, intenzitou, i například tím, co pomáhá se lépe se stresem vypořádat. Takovéto krajní polohy stresové reakce jsou typické a můžeme je pozorovat právě u živočichů, ale jsou geneticky zakódované i u lidí. V lidské společnosti se však očekává civilizovanější

chování, proto by se člověk měl učit se svým stresem pracovat a naučit se ho ovládat, lépe řečeno vhodným způsobem ventilovat. Nabízí se proto mnoho způsobů od dechových cvičení, sportování, zpěv, po smích a jiné. Technikami pro odbourávání stresu se však zabýváme již v teoretické části této diplomové práce a jsou představeny v přílohách této práce.

Ventilace stresu žáka pomocí agrese ve škole, ať již namířené vůči vrstevníkům, učitelům, či dokonce sobě samému, tedy jistě není okolím žáka přijímána nikterak pozitivně a vzhledem k funkci školské instituce a školním pravidlům, které obsahují určitým způsobem naformulované pravidlo bezpečnosti žáka i jeho okolí, nemůže být ani akceptována. Zákonitě proto takovéto chování může vést k odcizování se žáka ostatním spolužákům, neoblíbenosti v dětském kolektivu, ale i k neoblíbě u učitele. Dítě se tak v podstatě kvůli nezvládnutí stresových situací a projevům s tím spojených může snadno dostat do začarovaného kruhu svých negativních pocitů ze školy, kdy se cítí odmítané, nepochopené, neoblíbené apod. Samo si však většinou neumí pomoci a tak “kolem sebe kope“.

Pokud pochází z rodiny, která má zájem o jeho zdravý vývoj a která spolupracuje s učitelem, pak je zde poměrně velký prostor pro to dítěti pomoci. Je-li však rodina k postojům dítěte i připomínkám učitele lhostejná, dítěti to pochopitelně nepomůže. Může se však stát i to, že rodina, která poslouchá výtky učitele o nevhodných projevech jejich syna či dcery, reaguje na tuto nepříjemnou skutečnost obdobně jako reaguje jejich potomek (,když nedokáže ovládat své stresové reakce,), tedy agresivitou, v jejich případě namířenou vůči samotnému dítěti. Zde bychom měli mít na paměti to, že dítě se také učí nápodobou a tak by si měli dospělí při svém jednání uvědomovat, že jsou dítěti vzorem a jejich jednání (obzvláště v krajních situacích) bývá často tím nejjednodušším návodem pro dítě, jak se chovat v podobné situaci, až se do ni ono samo opět dostane. Může se také stát, že partneři začnou hledat chyby, kterých se ve výchově svého potomka dopustili, přičemž dochází k např. k výtkám, obviňování, urážkám, hádkám, čehož dítě bývá svědkem, a pokud ne, atmosféru a vztahy mezi rodiči rozhodně vnímá....



Při psaní několika posledních řádků předchozího odstavce jsem si vzpomněla na názorný příklad z mé krátké učitelské praxe, o který se dovolím podělit se. Jednalo se o můj krátký rozhovor s matkou žákyně prvního ročníku, jejíž dcera měla tendence řešit věci po svém. Jednání dívky bych nazvala jednáním tzv. “ručně – stručně“. Možná se již dovtípíte, že dívka neoplývala dostatečnou komunikační dovedností a zdvořilostí, proto, když ji nějaký vrstevník někde překážel v cestě, než by ze sebe vypravila souvětí, hned si ho odstrčila (se svou postavou to pro ni nebyl problém). Jako třídní učitelka jsem tak často musela řešit její neomalené jednání, protože se ostatním dětem pochopitelně nelíbilo. Při osobním kontaktu, jsem tedy matku dívky požádala, aby dívce znovu vysvětlila, že toto její chování není správné a že pokud něco potřebuje, něco se jí nelíbí apod. musí se naučit si to vyřídit slovně. (Již dříve jsem matce kladla na srdce, aby dívku samotnou nechávala v každodenních situacích si věci vyřizovat, aby se u ní dovednost komunikace více rozvíjela.) Reakce matky mě však “ochromila“ a pak jsem si zpětně uvědomila to, že se jen potvrzuje, že děti jsou naším “odrazem“... Matka tehdy odpověděla, že už neví, co s ní a jak jí naučit lepšímu jednání, když už jí to doma s manželem několikrát vysvětlovali a tak prý jestli jí tedy mají “nařezat“?...

Vrátila bych se nyní však k tomu, že se v odpovědích na otázku položky č. 4 potvrdilo, že negativní stres může mít na člověka dvojitý vliv, paralyzující (blokující lidskou činnost, myšlení, tvoření, kdy může dojít až k negativním postojům jedince) či aktivizující (často mající podobu ventilace stresu pomocí agrese). Ani jedna z těchto krajností nebude ve škole žákovi ku prospěchu, ba právě naopak. Měli bychom sebe i své žáky učit přistupovat ke stresu, jako k něčemu, na čem se můžeme hodně naučit. Vždyť zvítězit nad svým strachem, zlobou, nejistotou je něco, za co na sebe můžeme být pyšní a v životě nám to bude ku prospěchu mnohdy více než například to, že jsme měli ve škole samé jedničky.

Respondenti u otázky položky č. 4 se někdy uchýlili spíše než k popsání projevu žákovy stresu k popisu příčin stresu. Na ty se však ptá až následující otázka (položky č. 5). Povšimněme si u položky č. 4 např. uvedené odpovědi “strach“, třeba zrovna ten bych spíše než jako projev zařadila jako příčinu stresu žáka a pak bych si teprve pokládala otázku, jak jsem si všimla, že má žák strach, jak se u konkrétního žáka jeho

strach z té či oné věci projevuje. Jinak se navíc u něj může projevovat např. strach ze špatné známky a jinak strach z nějakého spolužáka. Z toho, že někteří respondenti někdy místo popisu konkrétních příznaků či projevů stresu u dítěte přistoupili k popisu příčiny stresu, je krásně vidět, že si učitelé často tyto příznaky či projevy žáků rovnou pro sebe vyhodnocují a připisují těmto příznakům určité příčiny, jako je např. strach žáka, nízká sebedůvěra a jiné. Fakt, že si lidé vnímané jevy interpretují a přisuzují jim určité příčiny a že také vnímanou skutečnost automaticky zobecňují, ukázal již Piaget (1970). „Lidské vnímání,“ totiž „není proces mechanický, ale „inteligentní“. (Hrabal, V., Pavelková, I., Jaký jsem učitel, 2010, s. 172)

Přistoupím však nyní v otázce položky č. 5 k tomu, co učitelé uváděli, jako nejčastější příčiny stresu u žáků na 1. stupni ZŠ.

Položka č. 5) Co podle vás nejčastěji vede k negativnímu stresu u dětí na 1. st. ZŠ?

Respondenti u této otázky zapisovali své odpovědi do tří předem definovaných kritérií rozlišujících prostředí, ve kterých může problém stresu dítěte vznikat. Tato kritéria jsou v níže uvedené tabulce vypsány vodorovně jako prostředí: ve škole, doma, jinde.

Podkategorie zvýrazněné tučně u jednotlivých sloupců tabulky jsem vytvořila až zpětně a to na základě zjištěných odpovědí respondentů, které jsem níže do tabulky zjednodušeně přepsala, aby byly snáze roztřiditelné do určitých oblastí. V závorce je pak uvedeno číslo, kolikrát byl ten který bod zmíněn respondenty.

Níže vytvořená tabulka odkrývá odpovědi respondentů na ot. položky č. 5. První řádek obsahuje označení tří různých prostředí, ve kterých může ke stresu žáka docházet a jako nad takovými jsme chtěli, aby se respondenti zamýšleli. V prvním sloupci jsou tedy zaznamenány takové příčiny stresu žáků, ke kterým dochází v prostředí školy, ve druhém sloupci takové, ke kterým podle učitelů dochází u dítěte doma a ve třetím sloupci jsou příčiny stresu spojované s dalšími jinými prostředími, kde může podle respondentů docházet ke stresu žáků. Čísla v závorkách vyjadřují četnost, kolikrát byla daná odpověď zmíněna.

Tabulka č. 8 – DU, položka č. 5

ve škole	doma	jinde
<p><b>strach</b> z testů (1), stres z přezkoušení, z testu (1)</p> <p>ze spolužáků (2) a jejich reakce na žákův neúspěch (1)</p> <p>z učitele/ů (2)</p> <p>z neúspěchu (1), ze selhání (1)</p> <p>před ztrátou kamaráda (1)</p> <p>ze (špatné) (1) známky (1) strach, že bude horší než spolužáci (1)</p> <p>obava trestu (špatné známky, poznámky) (1)</p> <p><b>celkem 14</b></p>	<p><b>vztah rodič - dítě</b> dítě nesplňuje ideální představy rodičů (1)</p> <p>rodiče mají vysoké či přehnané, neadekvátní nároky a požadavky na dítě (7)</p> <p>nespokojenost rodičů se školními výsledky dítěte (1)</p> <p>reakce rodičů na neúspěch dítěte (2)</p> <p>výhrůžky typu: jestli to nebudeš umět, tak uvidíš apod. (1)</p> <p>výchovné metody rodičů (1)</p> <p>nároky rodičů na domácí práce, či pořádek (1)</p> <p>nezájem rodičů (1)</p> <p>nepravdivé obviňování dítěte (1)</p>	<p><b>mimoškol. aktivity</b> vysoké nároky na dítě např. sportu a v mimoškolních akcích (1)</p> <p><b>celkem 1</b></p> <p><b>neúspěch</b> pocit neúspěchu či křivdy (1)</p> <p>nezvládnutí situace (1)</p> <p>neúspěch při hrách (1)</p> <p>neúspěch v zájm. kroužku (1)</p> <p><b>celkem 4</b></p> <p><b>různé</b> ohrožování (1)</p> <p>cizí lidé (1)</p> <p>okolní ruch (1)</p> <p>hluk (1)</p> <p>neznámé prostředí (1), neznámé prostředí (1)</p> <p>nestabilita prostředí (1)</p> <p>násilí (1)</p> <p>nabídky dětských produktů v prodejnách (1)</p> <p>příliš informací (1)</p> <p>obecně nepříjemná zkušenost s okolním světem (1)</p>
<p><b>rodina žáka</b> vysoké nároky rodičů (1)</p> <p><b>celkem 1</b></p>	<p>nepochopení nálady, povahy a schopností dítěte</p> <p><b>celkem 15</b></p> <p><b>vztah rodič-rodič</b> negativní vztahy mezi rodiči (2)</p> <p>hádky, neshody a konflikty mezi rodiči (6)</p> <p>napětí mezi rodiči (1)</p> <p>násilí (1)</p> <p>náladovost rodičů (1)</p> <p>rozvod (5) a s ním spojené:</p> <p>- střídavá péče (2)</p>	<p>okolní ruch (1)</p> <p>hluk (1)</p> <p>neznámé prostředí (1), neznámé prostředí (1)</p> <p>nestabilita prostředí (1)</p> <p>násilí (1)</p> <p>nabídky dětských produktů v prodejnách (1)</p> <p>příliš informací (1)</p> <p>obecně nepříjemná zkušenost s okolním světem (1)</p>
<p><b>učitel</b> špatný učitel (1)</p> <p>osobnost učitele (1)</p> <p>autoritativní přístup učitele (1), přílišná autorita učitele (1)</p> <p>neprofesionální přístup učitele (1)</p> <p>necitlivý přístup učitele k žákovi (1), špatný přístup učitele (1), žák necítí citovou oporu ze strany učitele (1)</p> <p>učitel, který nedá žák. prostor pro vyjádření (1)</p>	<p>negativní vztahy mezi rodiči (2)</p> <p>hádky, neshody a konflikty mezi rodiči (6)</p> <p>napětí mezi rodiči (1)</p> <p>násilí (1)</p> <p>náladovost rodičů (1)</p> <p>rozvod (5) a s ním spojené:</p> <p>- střídavá péče (2)</p>	<p>okolní ruch (1)</p> <p>hluk (1)</p> <p>neznámé prostředí (1), neznámé prostředí (1)</p> <p>nestabilita prostředí (1)</p> <p>násilí (1)</p> <p>nabídky dětských produktů v prodejnách (1)</p> <p>příliš informací (1)</p> <p>obecně nepříjemná zkušenost s okolním světem (1)</p>

problémy ve vztahu učitel-žák (2)	- následné změny v organizaci bydlení a života dítěte (1)	špatná zkušenost dítěte při je s dospělými (1), se spolužáky
špatně organizovaný výchovně vzdělávací proces (1)	přítomnost jen jednoho rodiče a z toho často vyplývající starost dítěte o mladšího sourozence a tak nedostatek času pro odpočinek a vlastní přípravu do školy... (1)	<b>celkem 13</b>
nepřiměřená rychlost výkladu (1) pocit neúspěchu ve vztahu s učitelem (1)	absence některého z rodičů (1) následné negativní postoje bývalých partnerů a vtahování dítěte do osobních sporů (1)	<b>dětský kolektiv</b> absence kamarádů (1)
nepřiměřený tlak ze strany učitele (1)	<b>celkem 22</b>	málo kamarádů v zájm. krouž
vysoké nároky učitele (1) málo, nedostatečně vysvětlený úkol žákovi (1) přílišný důraz na hodnocení (1) <b>celkem 18</b>	<b>rodina</b> <i>obecně klima v rodině (1)</i> špatné vztahy v rodině (1) dítě je zanedbávané (2)	odlišnost od dětí stejného věk špatné začlenění do kolektivu neshody s kamarády (1) výsměch od dětí na ulici či v n zájmové skupině (1)
<b>rodina žáka</b> vysoké nároky rodičů (1) <b>celkem 1</b>	dítě je týrané (1) zázemí, ve kterém dítě vyrůstá (1), nevhodné rodinné prostředí (1) nestabilní prostředí (1)	vytlačení z kolektivu kamarád šikana na hřišti (1) <b>celkem 8</b>
<b>učební proces</b> žák nestačí na učivo a tak je bezradný (1), nezvládání výuky (1) nepřiměřené množství učiva a úroveň práce (1) pocit neúspěchu ve studiu (1), pocit, že dosahované výsledky nejsou tak dobré jako u ostatních (1) málo času na vykonání práce (1) stres, že něco neví a bojí se zeptat (1) nemotivovanost žáka v určitém předmětu (1) stres kvůli testu, především shrnujícího větší celek (1)	špatné zacházení v rodině (1) neuspokojování citových i jiných potřeb dítěte (1) nervozita rodičů, že dítěti něco nejde ( i ono samo z toho může být nervózní) (1) násilí (1) <b>celkem 12</b>	<b>žák</b> bezradnost v řešení těžkých s osamělost (v problémech) bez chápacích lidí (1) srovnávání se s vybočením z (obezita, nedostatek talentu p atd.) (1) stres, že není oblíben (1)
	<b>sourozenci</b> vztah se sourozencem (1) negativní vztahy mezi sourozenci (1)	stres, že není dostatečně chy až frustrace, výjimečně depres potřeba za každou cenu vynik pocit neschopnosti (1)

<b>celkem 9</b>	rodiče porovnávají dítě s lepším sourozencem (1)	nízké sebevědomí (1)
<b>kolektiv a kamarádi</b>	nerovnoměrně rozdělená pozornost rodičů mezi sourozence (1)	<b>celkem 8</b>
třídní (1)	sourozenecká rivalita (1)	
školní (1)	mladší sourozenec, který nenechá dítě udělat úkoly (1)	
necitlivý přístup kolektivu k žákovi (1)	<b>celkem 6</b>	
netolerantní třídní klima (1)	<b>různé</b>	
negativní reakce spolužáků (1)	nedostatečný pocit bezpečí a lásky (1)	
chování ostatních dětí (1)	dítě je nepochopené (1)	
špatný kolektiv ve třídě (1)	dítě je přetěžované různými kroužky (zvýšené nároky ze strany rodiny) (5), nepřiměřený tlak ze strany rodičů (1)	
nevhodně nastavená atmosféra ve třídě (1),	příliš mnoho zájmových aktivit a dítě je pak unavené (1)	
špatné klima třídy/školy (1)	nedostatek času (1)	
soutěživé prostředí (1)	nedostatečná domácí příprava (1)	
vztahy mezi spolužáky (1)	<b>celkem 11</b>	
špatní kamarádi (1)	<b>žák</b>	
posměch spolužáků za jinakost (1)	dítě si na sebe klade příliš vysoké nároky (1)	
pocit neúspěchu ve vztazích se spolužáky (1)	obava trestu (1)	
nezapadnutí do kolektivu (1)	obava z nevyhovění rodičovským požadavkům (1)	
agresivita spolužáků (1)	<b>celkem 3</b>	
osamělost žáka, nemá kamarády (1)		
<b>celkem 17</b>		
<b>žák</b>		
pomalé tempo žáka (1)		
menší nadání žáka (1)		
jinakost žáka (1), jakákoli odlišnost od ostatních (1)		
krátkodobé soustředění a tak nepochopení učiva (1)		
nevyzrálost dítěte (1), nezralost dítěte (1.třída) (1)		
nedostatečná motivace (1)		

<p>má "průšvih" a musí ho řešit (1)</p> <p>přetížení žáka (1)</p> <p>nevyznání se v organizaci času, v prostoru (1)</p> <p>nejistota žáka pramenící z nestanovení jasných pravidel, důsledků a podmínek práce (1)</p> <p>momentální nálada dítěte (1)</p> <p>dlouhodobější neúspěch (1), neúspěch (1)</p> <p>stres z pozdních příchodů do školy (1)</p> <p>stres z toho, že něco zapomněl: nejčastěji DÚ (1)</p> <p>stres z toho, že mu rodiče něco nepodepsali a mělo to být (1)</p> <p>stres z toho, že mu rodiče nedali na něco peníze (1)</p> <p><b>celkem 19</b></p>
---

Sečteme-li, kolik odpovědí bylo učiteli vepsáno do té které kategorie (prostředí potenciálního vzniku stresu), dojdeme k tomu, že nejvíce příčin stresu bylo připsáno prostředí školy, do něhož učitelé 78x vepsali nějaký důvod stresové reakce dítěte, přičemž některé důvody se opakovaly, ale i ty byly započítány. Hned po škole jako prostředí, kde je dítě vystavováno stresu, nebo odkud žákův stres pramení se ukazuje stresovým prostředím domov žáka, přičemž zde byl důvod stresové reakce označen 71x. V kategorii jinde byla stresová reakce dítěte učiteli označena 34x.

Nejvíce stresových reakcí dětí připisují učitelé tedy škole, hned poté domovu dítěte a nejméně ostatním prostředím. Prostředí domova a školy bychom dokonce mohli pokládat téměř na stejnou úroveň, co se týče četnosti výskytu příčiny žákova stresu, neboť některé odpovědi respondentů by se daly zařadit z prostředí školy do prostředí rodiny a naopak. Z toho vyplývá, že prožívání stresu žákem je zpravidla důsledkem součinnosti několika různých vlivů či aspektů. Tedy např. dítě, které je doma vystaveno přehnaným požadavkům rodičů si na sebe pak může klást přehnané nároky a tak být ve

škole stresováno tím, že dostane špatnou známku, nebo tím, že ho čeká velká písemná práce, apod.

Odpovědi učitelů můžeme brát jako sondu možných ohnisk vzniku stresu u žáků, kterých může být, jak je vidět opravdu mnoho. My zmíníme pouze ta, která se nejvíce opakovala.

Ve škole velkou měrou za stresem žáka dle odpovědí respondentů stojí žák samotný, se svými prožitky, osobními předpoklady pro studium apod. (vyjádřeno 19x), vztahy s ostatními žáky a působení kolektivu na jedince (vyjádřeno 17x), osobnost učitele, jeho metody, rozsah učiva, způsob vedení výuky, (vyjádřeno 18x), strach (vyjádřeno 15x) a učební proces (vyjádřeno 9x). Tyto kategorie je však potřeba vnímat jako průchozí a tedy i četnost odpovědí spíše jen jako orientační z důvodu, jenž byl již zmíněn v předešlém odstavci.

V prostředí domova ukazují odpovědi učitelů na odraz dnešní doby, kdy se spousta manželství rozpadá. Vztahy mezi rodiči dítěte byly zastoupeny nejvíce a to 22x, nejvíce byl pak stres dítěte přisuzován konfliktům mezi rodiči (6x), poté rozvodu rodičů (vyjádřeno 5x) a mnoha aspektům jej doprovázejícím. Dalším alarmujícím míněním učitelů o příčinách stresu dítěte z domácího prostředí je jeho přetěžování např. různými kroužky, nebo kladením vysokých nároků na dítě.

V prostředí mimo školu i mimo domov dítěte byl jako příčina stresu nejvíce označován dětský kolektiv (vyjádřeno 8x) a žák samotný se svými pocity, sebehodnocením apod. (vyjádřeno 8x).

Jako pedagogové bychom tedy měli mít na mysli, že bychom se neměli “pouze“ snažit všimnout si projevů žáka, ale měli bychom se také zamýšlet nad tím, setkáme-li se ve své třídě se žákem, jehož projevy nám např. narušují práci apod., že za nimi může stát právě stres žáka a ten že může pramenit z různých prostředí a může vznikat z různých příčin a i to, že žák sám si mnohdy s těmito svými projevy neumí pomoci sám. Měli bychom se snažit žákovi podat tzv. “pomocnou ruku“.

Přistoupím k položce č. 6, která obsahuje otázku uzavřenou i otázku polouzavřenou. Vyhodnocení uzavřené otázky již proběhlo, nyní budu vyhodnocovat

odpovědi na otázku polouzavřenou. Připomenu jen, že na základě vyhodnocení uzavřené otázky položky č. 6 bylo zjištěno, že třináct dotazovaných učitelů má zkušenost se žákem 1. stupně základní školy, u něhož byly příznaky prožívání stresu nápadnější než u jiných dětí, oproti tomu pět učitelů uvedlo, že takovou zkušenost nemá a dva se nevyjádřili.

Respondenti se měli rozepsat, poznamenali-li, že mají takovou zkušenost se žákem s nápadnými projevy stresu, o tom, jak se tyto příznaky prožívání stresu u žáka projevovaly a případně i vypsát, jaké měly důsledky.

Otázka položky č. 6) Setkal/a jste se někdy ve své učitelské praxi na 1.st. se žákem, u něhož byly příznaky prožívání stresu nápadnější než u jiných dětí? ano/ ne

Podotázka položky č. 6) Odpovíte-li ano, popište, jak se to projevovalo a případně i jaké to mělo důsledky.

Přepis odpovědí 12 učitelů, tedy všech těch, kteří polouzavřenou podotázku položky č. 6 vyplnili :

*- (nekontrolovatelná) agresivita žáka v kolektivu a odmítání učitelovi pomoci, v závěru pláč, pak uklidnění*

*- žák byl nesoustředěný, při jakémkoliv testu zbrklý a po dopsání následoval pláč (někdy až hysterický). Občas byl plačtivý už před testem. Nereagoval na otázky.*

*- žák se sebepoškozoval, odmítal komunikaci, byl agresivní k dětem i dospělým, utíkal ze školy*

*- častá plačtivost, zamlklost, malé sebevědomí, strach z neúspěchu, bezradnost. Důsledky: dítě se neobešlo bez pomoci (stále) někoho z dospělých (učitel, rodič)*

*- zmatek až pláč kvůli nepochopení příkladů v matematice*



- pláč až hysterický-při první trojce (dvojce) u svědomitých žákyň, které do té doby měly jen jedničky

- chlapec měl úzkostnou poruchu s psychosomatickými projevy (dušnost, častá návštěva toalety). Později problémy postupně ustoupily.

- 1. příklad: Důvodem stresu byla nezralost dítěte-výsledkem bylo odložení prvního ročníku o rok. Projevy: dítě se necítilo pohodlně při hodinách a díky nezralosti bylo stresováno, neboť nebylo schopno se soustředit na zadané úkoly, důsledkem byla neschopnost plnit úkoly ve stejnou dobu jako u ostatních žáků, čímž se dítě cítilo stresováno ještě více, neb vycítilo, že nestihá, čili je asi horší...

2. příklad: Chlapec neustále rušil a stal se velmi neoblíbený ve třídě. Důvodem byla disharmonie v rodině, kdy dítě si doma vynucovalo pozornost rodičů, kteří byli zaneprázdnění. Chlapec si tak neustálým rušením vynucoval pozornost i při hodinách a přestávkách. Dostal se do neoblíby dětí a tak se dostával stále pod větší tlak. Pomohlo nastavení přísnějšího kontrolního mechanismu chování ve škole a rozmluva s rodiči...

- u žáka s aspergerovým syndromem se stres projevoval neadekvátními výbuchy vzteku, kdy byl agresivní vůči okolí – sepsala se s ním a jeho rodiči dohoda, že když ho tento záchvat popadne, tak se může jít uklidnit sám před třídu a vrátit se, až ho to přejde.

- nadprůměrně inteligentní chlapec, který se potýká s vážnými depresemi. Ve snaze o udržení kamarádů se dopouští hloupých prohřešků...velmi často samotář, i když ne vždy dobrovolně, extrémně negativní pohled na svět, předem předvídá velmi negativní reakce svého okolí, očekává, že selže. Na základě těchto předpokladů nevnímá pozitiva a situace doma převypráví úplně jinak, než se staly, upraví si skutečnost podle svých předpokladů a bezmezně jí věří

- vysoké nároky na svou práci, snaha být stoprocentní, hodnocení své práce jako nedostatečné, občasné ztracení motivace, náročné hodnocení práce ostatních, přehnaná

*aktivita, někdy zas uzavření se do sebe, u jiného žáka zase agresivita ke spolužákům, pláč, rezignace na školu, k autoritám*

*- nesoustředěnost, špatné výsledky*

*- neobjektivní posouzení schopností dítěte ze strany pedagoga i rodičů, důsledkem byl téměř patologický stres z navštěvování školy*

Pláč byl uveden jako nejčastější z nápadných projevů stresu žáků, kdy jej uvedlo šest učitelů. Agresivita se pak zdá být jako druhý nejběžnější či pro respondenty nejnápadnější projev stresu žáka, byla uvedena čtyřmi respondenty. Dále se učitelé setkávají s projevy stresu v podobě nesoustředěnosti žáků, odmítavého až někdy negativistického postoje, často v podobě uzavření se do sebe, rezignace, nereagování na učitele, odmítání učitelovy pomoci. Jako další projev bylo uvedeno sebepoškozování, zamlklost, nebo naopak přílišné či nevhodné upozorňování na svou osobu, občasná ztráta motivace, či např. kladení si vysokých nároků u své práce, dokonce i u práce druhých, či dokonce téměř patologický stres z navštěvování školy. Na základě těchto výpovědí pedagogů je zjevné, že zhoršené prožívání stresu není u dětí na prvním stupni základní školy vůbec neobvyklým jevem, proto se domnívám, že tato práce může být snad přínosným impulsem k zamyšlení se nad touto problematikou.

V následující položce jsem chtěla získat na základě zkušeností učitelů návody pro práci se stresovaným žákem. Vycházela jsem přitom z toho, co učitelé uvedli, že se jim pro zmírnění či odbourání stresové reakce žáka osvědčilo.

Otázka položky č. 7) Pokud máte zkušenost s odbouráváním stresu u žáků, co

Vám nejvíce fungovalo?

Tuto otázku vyplnilo 18 učitelů z dvaceti, 2 ji nevyplnili.

Výčet toho, co učitelé uvedli, že jim pro odbourání stresu žáka na 1. stupni ZŠ nejvíce fungovalo:

- *rozhovor, rozhovor v přátelském rovnocenném postavení*
- *povzbuzování, pochvala, navození příjemné atmosféry, vstřícnost (dítě může kdykoliv a s čímkoliv přijít, svěřit se, požádat o pomoc)*
- *vlídný a osobní přístup, individuální přístup*
- *rada a následná zkušenost dítěte, která to potvrdila*
- *kolektivní hry*
- *zpěv*
- *převedení rozhovoru na jiné téma*
- *odlehčení situace*
- *nepodléhat stresu z žáka, nelitovat ho a nechat ho pracovat*
- *nabídka psát testy jindy o samotě, bez ostatních dětí*
- *nedávat časové limity pro konkrétního žáka*
- *připomenout žákovi, aby si po sobě text ještě sám zkontroloval a vyzvat ho, aby se ptal, když nerozumí zadání*
- *při běžné reakci na stres někdy pomůže klidný rozhovor, přátelská atmosféra ve třídě (této může učitel velmi pomoci), ale v některých případech se stalo, že nefungovalo nic (ani klidný rozhovor, ani přítomnost rodiče, ani psycholog, ani psychiatr)*
- *naslouchat dítěti*
- *rozvíjet a podporovat jeho sebevědomí*
- *ujistit ho, že problémy, povinnosti a překážky jsou součástí života-„není v tom sám“*
- *individuální přístup a zapojení celého kolektivu třídy do pomoci spolužákovi*
- *základem je dobrá komunikace; vůle chtít odhalit stres a pak teprve mohou být aplikovány nějaké postupy; velmi dobře funguje práce v kruhu, kde se děti mohou svěřit s čímkoli, neboť kruh je zcela přátelská zóna, kde se může každý otevřít (je potřeba takovou atmosféru v kruhu nejprve vytvořit); dalším důležitým stavebním kamenem je vytvoření vzájemné důvěry žák-učitel; žák by se neměl bát se učiteli svěřit, jestliže funguje takovéto prostředí, je vzniklý stres jednoduše odbourán, jeli odstraněna příčina (Ve většině případů ovšem učitel o stresu žáka neví. To je pak horší varianta.)*

- *záleží na situaci a důvodu stresu – většinou pomáhá: uklidnění žáka, ujištění, že má čas, aby se pořádně zamyslel, upozornění, že kdyby se lépe doma připravil, tak by neměl s úkolem problém...*
- *veřejné pozitivní hodnocení za sebemenší úspěch, systematické podporování a povzbuzování, ale ne příliš okatě a příliš často; rozhovory s rodiči, snaha poradit jim, jak dítěti pomoci*
- *pozitivní citová vazba; vytvoření srozumitelného a pozitivního prostředí ve třídě, dodržování pravidelných rituálů (ranní kruh, ranní znělka, písnička na začátek předmětu)*
- *na chvíli změnit činnost pro žáka, odvést jeho pozornost jinam*
- *nedávat důraz na známky, ale na zážitky; zapojení žáků do hodiny co nejvíce z hlediska možného výběru tématu v určitém úkolu, který jim je nejbližší apod.; popovídání s dětmi i o jiných věcech než jen o učení; častá zpětná vazba ode mě jako učitele, konkrétní!, ale i od žáků k výuce, co jim dělalo problémy apod. a popovídání si o jejich cílech a motivaci, stresech, úzkostech, čeho se bojí konkrétně, co je pro ně důležité ... (vše dle ročníku)*
- *individuální přístup z mé strany, více spolupráce s ostatními spolužáky*
- *pozitivní pozornost (vyzdvížení jakéhokoliv úspěchu...); partnerský vztah s jasně vymezenými hranicemi, pravidly a důsledky; přiměřené pracovní tempo; příjemné prostředí = klima třídy; práce odpovídající dovednostem a schopnostem žáka.*
- ***snaha naslouchat potřebám a schopnostem dítěte***

Výše uvedené odpovědi na to, co nejvíce učitelům fungovalo pro odbourání stresu u žáka převedené do tabulky, jejíž první sloupec sestává ze zpětně vytvořených kategorizací, druhý sloupec obsahuje odpovědi respondentů na otázku položky č. 7 a třetí sloupec vyjadřuje, kolikrát se stejné či v podstatě podobné odpovědi objevily.

Tabulka č. 9 – DU, položka č. 7

zpětná kategorizace odpovědí	odpovědi respondentů	četnost odpovědí
komunikace učitel-žák	<p>rozhovor, klidný rozhovor, rozhovor v přátelském rovnocenném postavení, dobrá komunikace,</p> <p>popovídání s dětmi i o jiných věcech než jen o učení</p> <p>častá zpětná vazba od učitele (konkrétní!), ale také od žáků k výuce, co jim dělalo problémy apod., také popovídání si o jejich cílech, motivaci, stresech, úzkostech, čeho se bojí konkrétně, co je pro ně důležité ... (vše dle ročníku)</p> <p>převedení rozhovoru na jiné téma</p>	<p>4</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>(celkem 7x)</p> <p>1</p>
změna tématu, činnosti	na chvíli změnit činnost pro žáka, odvést jeho pozornost jinam	1
povzbuzení, pozitivní motivace	<p>povzbuzování, pochvala; ujistit žáka, že problémy, povinnosti a překážky jsou součástí života: „není v tom sám“</p> <p>veřejné pozitivní hodnocení za sebemenší úspěch, systematické podporování a povzbuzování (ne však příliš okatě a příliš často)</p>	<p>3</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>(celkem 6x)</p>
žák zapojen do výběru tématu učiva	zapojení žáků do hodiny co nejvíce z hlediska možného výběru tématu v určitém úkolu, který jim je nejbližší apod.	1
atmosféra	navození příjemné atmosféry, přátelské a empatické třídní i	4

	školské prostředí, příjemné prostředí (klíma) třídy  vytvoření srozumitelného a pozitivního prostředí ve třídě  dodržování pravidelných rituálů (ranní kruh, ranní znělka, písnička na začátek předmětu)	1 (celkem 6x)  1
důvěra žáka v učitele	vstřícnost učitele: dítě může kdykoli s čímkoli přijít, svěřit se, požádat o pomoc  vyzvat žáka, aby se ptal, když nerozumí zadání  žák má důvěru k učiteli, svěří se mu s problémem  vytváření vzájemné důvěry žák-učitel  naslouchat žákovi	(celkem 7x)
zkušenost žáka	učitel dá radu a následná zkušenost dítěte, ji potvrdí	1
odlehčení	odlehčení situace	1
zpěv	zpěv	1
třídní kolektiv	kolektivní hry  zapojení celého kolektivu třídy do pomoci spolužákovi  práce v kruhu (přátelská zóna, lze se svěřit s čímkoli)  více spolupráce s ostatními spolužáky	1  1  1  1  (celkem 4x)
učitel nepodléhat stresu žáka	nepodléhat stresu žáka	1

přístup a invence učitele	individuální přístup	3	(celkem 15x)
	vlídný, osobní přístup učitele	1	
	nabídnout žákovi psát test jindy o samotě, bez přítomnosti ostatních dětí	1	
	nelitovat žáka	2	
	nechat žáka dál pracovat	1	
	vůle chtít odhalit stres	1	
	rozhovor s rodiči žáka, snaha poradit jim, jak dítěti pomoci	1	
	pozitivní citová vazba	1	
	nedávat důraz na známky, ale na zážitky	1	
	partnerský vztah uč - žák s jasně vymezenými hranicemi, pravidly a důsledky	1	
	uč. hledá cesty řešení problému: spolupráce s vedením ZŠ, spolupráce s rodinou žáka	1	
čas.limity	nedávat dotyčnému žákovi časové limity	1	(celkem 3x)
	uklidnit a ujistit žáka, že má čas na zamyšlení	1	
	přiměřené pracovní tempo	1	
připomínání	připomenout dotyčnému žákovi sebekorekci	1	(celkem 2x)
	upozornit, že se měl doma lépe připravit, aby teď s úkolem neměl problém	1	
sebevědomí žáka	rozvíjet a podporovat sebevědomí žáka	1	
obsah, rozsah úkolu	práce odpovídající dovednostem a schopnostem žáka	1	

Nejčastěji se daří dotazovaným učitelům zklidnit stresovaného žáka svým osobním přístupem (uvedeno 14x), přičemž nejvíce byl vyzdvihován klidný, individuální přístup a takový vztah se žákem, který je založený na důvěře a na partnerství. Dále učitelé většinou zklidní žáka komunikací s ním, rozhovorem (6x), kde má své místo i zpětná vazba jak od učitele k žákovi, tak i žáků k učiteli a to nejen k výuce. Zdá se, že učitel by měl být dobrý a citlivý řečník, který umí žákům naslouchat. Dále učitelé doporučují povzbuzovat žáka např. konkrétní pochvalou, pozitivní motivací (6x). Šest učitelů se zmínilo přímo o klimatu, tedy celkové atmosféře, která by ve třídě měla být pozitivní, přátelská a které učitel může pomoci např. ranním kruhem, dodržováním malých rituálů.

Téma pozitivní atmosféry, byť nebylo přímo takto formulováno, lze nalézt i tzv. mezi řádky ve více různých odpovědích učitelů, ať už ve způsobu přístupu či komunikace učitele k žákům, vytváření kolektivu apod. Zmíněno bylo také zlehčení situace, je-li žák ve stresu, změna tématu, změna činnosti, (např. zpěv). Učitelé se opírají také o dětský kolektiv, který zdá se má při odbourávání stresu žáka ve třídě také své místo a nemalý význam (zmíněny jsou kolektivní hry, zapojení kolektivu do pomoci spolužákovi, spolupráce,...). V odpovědích učitelů, lze vyčíst i zásadu přiměřenosti, kterou ve výuce uplatňoval učitel národů J. A. Komenský a sice, že rozsah i obsah učiva by měl odpovídat věkové úrovni dětí, jejich zájmu a možnostem. Dále učitelé zmiňovali význam poskytnutí dostatku času na vypracování úkolu. Jeden učitel dokonce napsal, že stresovanému žákovi nedává časové limity, jiný zase umožňuje žákovi jeho pracovní tempo. Učitelé dále zmínili i to, že se snaží rozvíjet sebevědomí dítěte.

Za zmínku však stojí i jeden velmi zajímavý názor a to ten, že by si učitel neměl žákův stres připouštět natolik, aby on sám nebyl ve stresu. A toto považují za velmi důležitý názor. Vždyť učitel na žáky přenáší kus sebe a ať chce či nechce, je pořád jen člověk a jako takový se neubrání vlastním emocím. Měl by však umět své projevy ovládat a uvědomovat si, že žáci si všimají všelijakých nepatrných změn v projevu, hlase učitele a tak pochopitelně učitelova vyrovnanost a klid působí na žáky daleko lépe, než je-li učitel ve stresu. Stresovaný učitel ve třídě nepřispěje ani celkovému klimatu třídy, natož žákovi, který je sám ve stresu, nebo má k prožívání stresu tendence.



Otázka položky č. 8) Co byste na základě svých zkušeností mohl/a doporučit pro práci učitele, aby se negativní stres žáků minimalizoval?

Tuto otázku zodpovědělo 19 respondentů z dvaceti, jeden tuto položku vynechal.

Odpovědi respondentů na otázku položky č. 8 byly seřazeny do tabulky, v jejímž prvním sloupci nalezneme kategorizace, které byly vytvořeny zpětně pro roztřídění odpovědí respondentů, ve druhém sloupci jsou přepisy odpovědí učitelů a ve třetím sloupci čísla udávající skutečnost, kolikrát byla jednotlivá odpověď zmíněna.

Tabulka č. 10 - DU, položka č. 8

zpětná kategorizace odpovědí	odpovědi respondentů	četnost odpovědí
stanovit pravidla	- pravidla-jasná a přehledná pravidla výchovně vzděláv. procesu	1
	- kamarádský přístup s jasnými mantinely a pravidly	1
přístup učitele	-	
	- důsledný přístup uč.	1
	- individuální (,osobní) přístup učitele	4
objektivita učitele	- vlídný přístup učitele	1
spolupráce uč.-rodina	- objektivita, spravedlnost	1
atmosféra	- spolupráce s rodinou	1
	- vytvořit kladný vztah žáka k učiteli, ke škole, ke spolužákům, aby se do školy těšil	1
uklidnění	- vytváření přátelského, spolupracujícího kolektivu	1
	- změnit způsob vedení hodiny-uklidnění	1
aktivity	- pravidelné docházky do ZŠ	1

<p>znalost dětí</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dobrá osobní znalost dětí, jejich možností i charakteru- zjistit z čeho stres pramení</li> <li>- udělat si různé testy na vztahy žáků ve třídě</li> <li>- seznámit se s domácím prostředím žáka v (často si přináší stres do školy odtamtud)</li> <li>- dobrá osobní znalost (sledovat žáka o přestávce, na obědě, všímat si s kým se kamarádí a přemýšlet nad tím, proč si někdy vybere nevhodné kamarády)</li> <li>- vnímavost individuality každého žáka, jeho potřeb, schopností, povahy a z toho vycházet při komunikaci s žákem</li> </ul>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>(celkem 5x)</p>
<p>dětský kolektiv</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- včasné podchycení, pokud už stresová situace nastane a dítě nechce komunikovat s učitelem-pak mu nejlépe pomohou vlastní kamarádi (ty může učitel vhodně pobídnout, aby vymysleli, jak žákovi pomoci a přitom v nich podporuje empatii)</li> </ul>	<p>1</p>
<p>pochvala</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- chválit za sebemenší úspěch a hledat u žáků to, za co je lze pochválit</li> </ul>	<p>1</p>
<p>vhodné podmínky pro práci žáka</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- v některých případech nelitovat žáka a nechat ho pracovat</li> <li>- nabídnout žákovi psát test o samotě</li> <li>- nedávat konkrétnímu žákovi časové limity</li> <li>- připomenout žákovi, aby si po sobě práci zkontroloval (sebekorekce) a vyzvat ho, aby se ptal, když nerozumí zadání</li> </ul>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>(celkem 4x)</p>

Jak tedy podle učitelů, kteří se zapojili do tohoto výzkumu minimalizovat stres žáka?

Z odpovědí uvedených v položce č. 8 tohoto dotazníku vyplývá především to, že by učitel měl k žákovi přistupovat individuálně (uvedeno 6x), měl by se o žáka zajímat a pokusit se ho poznat z různých úhlů pohledu a v různých prostředích, zjistit si informace o jeho rodinném zázemí (4x) a vytvořit vhodné (nestresující) podmínky pro práci žáka ve škole (4x). Žáci by tak měli mít nastavená jasná pravidla a učitel by měl určit „mantinely“, za které by žáci neměli zajít (2x).

Dále bylo vždy jedenkrát zmíněno: objektivní a spravedlivý přístup učitele, spolupráce učitele s rodinou, změna činnosti ve výuk. jednotce na činnost vedoucí ke zklidnění, aktivity nad rámec pravidelné docházky do ZŠ, pomoc vrstevníků, pochvala.

Z doporučení respondentů na to, jak stres žáků minimalizovat docházím k dílčímu závěru pro tuto položku dotazníku, že učitel by se měl snažit především o to, žáka, co nejlépe poznat, pak je zde totiž i předpoklad k tomu, že na žáka bude působit vzhledem k jeho individuálním dispozicím a bude se moci lépe vyvarovat tomu, co u žáka způsobuje stres. Učitel tak může své jednání vůči konkrétnímu žákovi vědomě upravit v návaznosti na to, že ho zná a nechce ho uvádět do stresových stavů. Je tedy důležité, aby se učitel zajímal o příčiny žákova jednání, neboť tím, jaký „...obraz si učitel vytváří o žákovi, resp. o dítěti jako žákovi – i když nemusí být vždy přesně strukturovaný a jasně sdělitelný -, ovlivňuje jeho chování vůči žákovi.“ „Znát žáka“ tak „znamená utvořit si o jeho osobnosti, jeho vlastnostech, schopnostech a motivaci adekvátní obraz – představu o něm. Představa o skutečnosti (jak uvádí Helus, 1982), na niž chceme působit, je důležitým vnitřním regulátorem, který ovlivňuje cíle, metody a prostředky a rovněž naše obecná očekávání.“ (Hrabal, V., Pavelková, I., 2010, s. 116)

Odpovědi respondentů na následující otázku položky č. 9, kterou zjišťuji názor učitelů na to, kdy je podle nich při práci se stresovaným žákem již potřeba spolupráce odborníka, jsem seřadila do níže vytvořené tabulky. V jejím prvním sloupci uvádím

zpětně vymyšlené kategorizace, které vyplynuli na základě opakujících se odpovědí respondentů. Ve druhém sloupci jsou přepisy odpovědí učitelů a čísla zapsaná ve třetím sloupci udávající četnost, kolikrát byla jednotlivá odpověď zmíněna, čísla v závorce pak zaznamenávají celkový počet odpovědí, které spadají pod shodnou kategorii.

Otázka položky č. 9) Jak byste popsali/a hranici, kdy již učitel potřebuje pomoc jiného odborníka při práci se stresovaným žákem?

Tabulka č. 11 – DU, položka č. 9

Odpovědi respondentů na otázku položky č. 9 zpracované do tabulky

zpětná kategorizace odpovědí	odpovědi respondentů	četnost odpovědí
stres žáka přetrvává, i když učitel vyčerpал všechny své možnosti (dlouhodobé přetrvávání stresu)	<i>- učitel už vyzkoušel vše, co ho napadlo (využil literaturu, informoval se o rodinném zázemí žáka, konzultoval i s rodičem, i s žákem, i s psychologem) a přesto se nedostavuje zlepšení, pak je na čase svěřit dítě do péče psychologa; učitel vyčerpал všechny možnosti a nepozoruje zlepšení situace; nic nezabírá; opakovaný neúspěch, nezlepšování stresových projevů žáka, tedy při opakování stresu a stejné po-stresové reakci žáka; pokud si učitel neví rady jak dál a osvědčené taktiky nefungují; pokud se ani po určité době stres nedaří odbourávat; vyčerpání všech možných prostředků (pedagogických, psychologických); i přes snahu u žáka odbourat stres, stres stále přetrvává či se zhoršuje; pozoruje-li učitel</i>	13  (celkem 14x)

	<p><i>stres dlouhodobě a nálada dítěte se nelepší, pak by se měl poradit s odborníkem; pokud učitelovy metody nezabírají a pokud také stres u žáka trvá dlouhodobě; stagnace jakéhokoli posunu k lepšímu při práci s žákem</i></p> <p><i>- pokud se žákovo chování dlouhodobě velmi liší od chování dřívějšího</i></p>	1	
<p>sebekritické posouzení učitele, že na situaci nestačí</p>	<p><i>- sebekritické poznání, že jako uč. již situaci nezvládám a nedokážu objektivně posuzovat problematického žáka</i></p> <p><i>- když učitel rozpozná stresované dítě, ale neví, jak by to měl řešit</i></p> <p><i>- když učitel nerozpozná, že je žák stresován, ale jsou zde jakési průvodní jevy (žák se chová divně, má špatné výsledky) a učitel neví, co se děje</i></p> <p><i>- ví-li učitel, že je dítě ve stresu z rodiny nebo odjinud, měl by přijít na řadu odborník, protože má lepší psycholog.vzdělání a ví, jak na to, když je učitel na dítě již krátký (pozn. respondent také zmínil, že pokud se u žáka jedná o stres ze školy, pak by ho měl zvládnout učitel, protože je to jeho „chyba“)</i></p>	1 1 1 1	(celkem 4x)

nekomunikace ze strany žáka (6x)	- jakmile žák přestane aktivně komunikovat s učitelem	2	(celkem 6x)
	- žák odmítá o svých problémech komunikovat a (rodiče žáka nejsou ochotni spolupracovat)	1	
	- když stres brání komunikaci mezi učitelem a žákem	1	
	- když stres brání komunikaci žáka se spolužáky	1	
	- odmítá-li žák komunikovat a to i s kamarády, i s rodiči	1	
nespolupráce ze strany rodiny (6x)	- špatná či žádná spolupráce s rodinou žáka	3	(celkem 6x)
	- rodiče žáka nejsou ochotni spolupracovat	1	
	- nespolečenská a potlačování učitelství autority ze strany rodiny žáka	1	
	- když začnou rodiče neadekvátně tlačit na učitele a psychicky vydírat	1	
nezájem rodičů o dítě	- pokud se rodiče o dítě příliš nezajímají, je potřeba je pozvat a doporučit návštěvu odborníka	1	
sebepoškozování, agresivita žáka, utíkání ze školy	- žák se sebepoškozuje, je agresivní k dětem i dospělým a utíká ze školy	1	(celkem 3x)
	- při agresivní a odmítání pravidel	1	
	- je-li žák agresivní, nezvládá své chování a reaguje nepřiměřeně	1	
za hranicí školy	- hranice je tam, kde končí dosah školy tzn., kde je území rodiny (tam je někdy potřeba sociální pracovník či policie)	1	
zdravotní porucha	- kde je zdravotní porucha dítěte (pak je potřeba lékař,	1	

	<i>psycholog, psychiatr)</i>	
zasahuje to do osobní sféry života učitele	<i>- když se učitel o problémech jeho žáků začne zdát</i>	1
negativně se proměňuje vztah učitele k žákovi	<i>- když uč. zůstane na mrtvém bodě a jeho vztah k žákovi se vyvíjí spíše negativním směrem (už ho obtěžují neustálé potíže a problémy daného žáka) a neví, jak z kruhu ven</i>	1
stres ohrožuje školní práci žáka či klima	<i>- když dítěti zabraňuje stres ve školní práci</i>	1
	<i>- pokud stres zasahuje do fungování žáka v kolektivu či ve výuce</i>	1
	<i>- když žák při hodině vůbec nevnímá ostatní, stále se zhoršuje ve výsledcích, reaguje podrážděně na ostatní</i>	1
vyžádání odborníka rodiči žáka	<i>- pokud spolupráci s odborníkem vyžadují rodiče žáka</i>	1

(celkem 3x)

Učitelé nejvíce cítí potřebu spolupráce se specialistou pro práci se stresovaným žákem v případech, kdy by měli pocit, že již sami vyzkoušeli vše, co bylo v jejich možnostech, ale ke zlepšení stresu u žáka by nedocházelo, nebo kdyby byl stres u žáka dlouhodobě přetrvávajícím stavem (uvedeno 14x); kdyby vznikl komunikační problém (uvedeno 6x) ve vztazích učitel-žák, žák-žáci, rodina žáka-učitel; nebo v případě nespolupracující rodiny žáka (uvedeno 6x), nebo takové, která by se o dítě nezajímala (uvedeno 1x).

Učitelé také jako důvod pro přizvání si odborníka označovali moment uvědomění si a přiznání si, že by na věc již nestačili (uvedeno 4x), agresivitu žáka (ať již namířenou vůči jeho okolí, či jemu samotnému, nebo doprovázenou nedodržováním pravidel, či konkrétně utíkáním ze školy) (uvedeno 3x), nebo situaci, kdy stres ohrožuje žákovu školní úspěšnost (kognitivní či sociální) (uvedeno 3x).

Jedenkrát pak byly vždy zmíněny důvody jako: stresovaný žák mající zdravotní poruchu vyžadující již péči lékaře, psychologa či psychiatra; děsí-li žákův stres učitele

ve snech; cítil-li by učitel, že si utváří k žákovi negativní vztah; nebo vyžadují-li si přizvání odborníka rodiče žáka; pramenil-li by stres z prostředí mimo dosah kompetence školy (1x).

Zhodnocení této části výzkumu vede k naplnění obou předpokladů stanovených na začátku našeho výzkumu, neboť se skutečně potvrdilo, že většina učitelů 1. stupně základní školy má zkušenosti se žákem, který dokonce hůře snáší stres, tedy projevuje známky stresu. Učitelé ve svých odpovědích sdílí přesvědčení, že ve škole dochází ke stresu žáka dokonce nejvíce ze všech prostředí, ve kterých se žák běžně ocitá.

Dalším dotazníkem, který byl ve výzkumu použit a kterým se níže budu zabývat při vyhodnocování dat uvedených učiteli 1. stupně základní školy, byla “Kazuistika žáka, který špatně snáší stresové situace“.

### 9.5.3 Kazuistika žáka, který špatně snáší stresové situace

Tento typ dotazníku nazvaný “Kazuistika žáka, který špatně snáší stresové situace“ byl do výzkumu zařazen vedle “Dotazníku pro učitele 1. stupně základní školy“ proto, aby v něm byly popsány konkrétní žáci a jejich projevy stresu. Oproti “dotazníku pro učitele 1. stupně základní školy“, který zjišťuje spíše povědomí učitelů o stresu žáků obecně, který mapuje projevy žáků na stres, kterých si učitelé ve třídě všimají a který zjišťuje, co se učitelům v práci se stresovanými žáky většinou osvědčuje, “Kazuistika žáka, který špatně snáší stresové situace“ vyžaduje po učitelích zaměřit se na popis projevů stresu, povahových rysů, okolností při nichž stres vzniká pouze jednoho konkrétního žáka, s nímž se za svou praxi setkali a u něhož bylo prožívání stresových situací více výrazné než u jiných žáků.

Tento typ dotazníku byl tedy zvolen za účelem dosažení informací umožňujících hlubšího vhledu do problematiky dítěte hůře prožívajícího stres na základě jeho popisu učitelem. Měly by se zde promítnout v první řadě zkušenosti učitelů se stresovaným



žákem společně se specifiky žáka souvisejícími s jeho prožíváním stresu. Zajímám se zde již také prvně o zájem učitelů vzdělávat se v této oblasti a o míru jejich potřeby více se orientovat v problematice stresu za účelem získání poznatků a praktických dovedností, jak pracovat se stresovaným žákem.

Na základě sdílených zkušeností a návodů, které se dotazovaným učitelům při práci se stresovaným žákem osvědčily, by měl dotazník spolu s provedeným popisem stresovaného žáka být inspirací pro další učitele, jak v praxi jednak předcházet stresu u svých žáků, tak i “vodítkem“, jak ke stresovaným žákům přistupovat.

Formuláře pro provedení kazuistiky žáka 1. stupně základní školy byly učitelům rozdány v tištěné formě v průběhu května 2011 a v témže měsíci byly i vráceny k jejich vyhodnocení.

Formulář, v němž se měli učitelé pokusit provést kazuistiky stresovaných žáků, vypracovalo a odevzdalo devět respondentů z řad učitelů 1. stupně tří základních škol městského typu, přičemž čtyři respondenti byli ze Základní školy Libčice nad Vltavou, jeden respondent ze Základní školy Veltrusy a čtyři respondenti ze ZŠ a MŠ Třebízského, Kralupy nad Vltavou. Všemi respondenty byly ženy.

Výzkumný vzorek přiblíží následující tabulka. První řádek tabulky zaznamenává místo působení respondenta jakožto učitele 1. stupně základní školy, druhý řádek pak uvádí počet respondentů ze stejné školy v jednom městě, kteří tento dotazník vyplnili.

Tabulka č. 12 - KŽ

Výzkumný vzorek respondentů zapojených do výzkumu, kteří vyplnili dotazník nazvaný “ Kazuistika žáka, který špatně snáší stresové situace“

název města, ve kterém respondent (pedagog) působí	Kralupy nad Vltavou	Veltrusy	Libčice nad Vltavou
počet respondentů	4	1	4

Formulář nazvaný “Kazuistika žáka, který špatně snáší stresové situace“ je v podstatě spíše dotazníkem, neboť zde učitelé mají povětšinou jen vybírat z nabídky možných odpovědí.

Obsahuje otázky otevřené škálované (tzv. Likertovy škály využívá položka č. 4, č. 7, č. 8), které umožňují respondentům přibližně vyjádřit míru svého souhlasu či postoje tím, že označí odpověď z nabídky. U otázek polouzavřených (tj. položka č. 2, č. 3, č. 6, č. 8\* ) mají respondenti vybrat jednu z alternativ odpovědí, nebo mohou svou odpověď vypsát v alternativě odpovědi “jiné“, která poskytuje prostor pro vlastní formulaci odpovědi. U otázek otevřených (položka č. 1, č. 5, č. 9, č. 10) mají své odpovědi sami sestavit a písemně je zformulovat.

Položka č. 10 vyžaduje respondentovo hlubší zamyšlení se nad konkrétním žákem. Učitelé jsou zde totiž vyzváni, aby stresovaného žáka popsali formou kazuistiky, přičemž jsou jim nabídnuty body k zamyšlení, které by jim měly pomoci si na daného žáka a jeho projevy na stres ve škole rozpomenout a měly by jim být i podnětem pro vytvoření onoho kazuistického popisu (profilu) jimi vybraného žáka.

Formulář “ Kazuistika žáka, který špatně snáší stresové situace“ se skládá z:

I. faktografických údajů o popisovaném žákovi. Učitel zde uvede pohlaví žáka, věk žáka a ročník, ve kterém žák plní (plnil) povinnou školní docházku v době, kdy s ním má (měl) sám takovou zkušenost, že žák špatně snáší (snášel) stresové situace

II. jednotlivých položek, kterých je celkem deset a které jsou níže vypsány i s přehledem nabízených odpovědí.

1. Kolik žáků ve třídě (, kde učíte nejvíce), podle toho, co vnímáte, hůře snáší

stres a školní zátěž?

2. Jaké reakce na stres u dítěte pozorujete?

- v řeči těla:
  - okusování nehtů, kůžičky
  - shrbený postoj či shrbená chůze
  - schovávání se
  - nejistá gesta
  - nadměrné pohyby
  - zabývání se svými vlasy
  - jiné (popište):
  
- psychosomatické obtíže:
  - nadměrné pocení
  - rudnutí
  - blednutí
  - bolení břicha
  - bolení hlavy
  - zvracení, pocit na zvracení
  - průjem (potíže se stolicí)
  - samovolný únik moči
  - častější chození na záchod
  - častější jedení
  - nechutenství
  - jiné (pojmenujte):
  
- v postoji k práci a k okolí
  - uzavření se do sebe (izolace před ostatními)
  - odmítavý postoj
  - přestane nebo se zdráhá komunikovat
  - komunikuje více než obvykle (řečí zakrývá své obavy)
  - staví sebe do role třídního šaška (předvádí se)
  - vymýšlí si, lže

- křičí na děti
- křičí na učitele
- nadává sám sobě, ubližuje sám sobě
- úmyslně ničí své věci
- úmyslně ničí věci, které nejsou jeho (patří jiným dětem, učiteli, vybavení školy...)
- stává se agresivním
- stává se jakoby nepřítelným (neslyší, nevidí), je hysterický
- zdá se být najednou vyčerpaný, jakoby bez elánu
- často vyhledává pozornost učitele/ů (uchyluje se více k dospělým, než k sobě rovným)
- netráví čas o přestávce s ostatními dětmi, ale sám
- častěji chybuje
- jedná zbrkle
- jiné (popište):

### 3. Jak zhoršené zvládnutí stresové situace ovlivňuje dítě ve škole?

- ovlivňuje negativně jeho školní výsledky (známky, hůře odvedené úkoly)
- ovlivňuje negativně jeho vztahy se spolužáky/ s učiteli/ s personálem školy
- vrstevníci se s ním nekamarádí
- vrstevníci mu nějakým způsobem ubližují (výsměch/ naschvály/ fyzické či psychické napadání)
- nevěří si/ předem se vzdává/ nemá chuť bojovat/ nechce spolupracovat
- zhoršuje atmosféru ve třídě
- ztěžuje tak práci učitele s celou skupinou

- jinak (popište):

4. Spolupracuje s Vámi rodina tohoto žáka na tom, aby se jeho napětí dařilo

uvolnit?

ano, maximálně

ano, částečně

spíše ne

ne

5. Popište, jak konkrétně s vámi rodina spolupracuje:

6. Poradil/a nebo radíte se o problému zvládnutí stresových situací tohoto žáka

s:

- nikým

- kolegy/němi v práci

- se svými blízkými

- rodinou žáka

- se specialistou (odborníkem) z pedagog. psychol. poradny apod.

- zjišťuji si informace o problematice z jiných zdrojů: odborná literatura/  
internet/ jiné:

- jiné:

7. Připravilo Vás vysokoškolské či střední pedagogické studium na práci se

stresovaným žákem?

ano

ano, částečně

spíše ne

ne

8. Ocenil/a byste více praktických rad, jak pracovat se stresovanými žáky?

ano velmi

spíše ano

spíše ne

ne

8\*. Pokud jste na předchozí otázku odpověděla kladně, jakou formou byste se o této problematice rád/a dozvěděl/a více?

- nijak, problematika mě nezajímá
- nijak, mám dostatek informací o dané problematice
- nijak, myslím, že tyto informace v praxi nepoužiji
- písemně zpracovaná publikace
- přednáška
- interaktivní seminář
- jiné:

9. Co užitečného byste poradil/a učitelům, kteří se mohou setkat se žáky, kteří špatně zvládají stresové situace?

10. Popis žáka:

Níže je prostor pro konkrétnější a doplňující informace o tomto žákovi. (Lze využít i zadní strany listu.) Žádoucí jsou informace související se zažíváním stresu tohoto žáka, (např. poruchy osobnosti, specifické poruchy učení, snížený intelekt, charakterové vlastnosti, návyky z domova, fyzický vzhled, apod..)

Zamyslete se nad žákem a například tím:

- jak obvykle reaguje na nějakou školní zátěž,
- jak reagoval třeba i někdy ojediněle,
- jak na něj reagujete vy nebo jiní učitelé a jak jiní žáci,
- zda na něj fungují nějaké techniky pro zklidnění, apod.

Můžete také popsat, zda se nějakým způsobem snažíte předcházet stresu u tohoto žáka.

Vzpomenete-li si na konkrétní událost ze školy, popište prosím:

co u žáka stres vyvolalo,

jak se u něj stresová reakce projevila (jak jste poznal/a, že je dítě ve stresu),

jak jste na situaci reagoval/a,

jaký měla vaše reakce důsledek.

Pro tento výzkum bylo získáno osm vyplněných dotazníků “Kazuistika žáka, který špatně snáší stresové situace“ popisujících chlapce a jeden popisující dívku. Pohlaví popisovaného žáka bylo ponecháno na volbě učitele. To, proč se převážná většina učitelů pokusila provést kazuistiku chlapce a ne dívky může mít několik vysvětlení. Jedním z nich může být to, že dívky na 1. stupni základní školy jsou většinou svým chováním méně nápadné než chlapci. Dále to může poukazovat na to, že stresem více trpí chlapci, či jsou jen jejich reakce na stresové situace nápadnější než u dívek. Trpí-li stresem více hoši než dívky by se dalo podložit faktem, že nervová soustava chlapců dozrává později než u dívek, což bývá na 1. stupni základní školy obzvláště v nižších ročnících patrné. Chlapci při nástupu do první třídy zpravidla nejsou např. tak sociálně vyzářlí jako dívky. Chlapci jsou také více hraví a soutěživí a tak se jich může ve škole více než dívek dotýkat to, že jim něco nejde, že v něčem nevynikají. Jejich hravost, nedostatečná soustředěnost a neklid tak pochopitelně na sebe upoutává větší pozornost učitele, než je tomu u obvykle klidnějších dívek. Na opakované “rušivé“ projevy žáka, tak učitel může reagovat podrážděně, přičemž se stane, že se uchýlí k takovým formám usměrňování, které jsou žákem vnímány stresově.

Níže uvedená tabulka udává v prvním sloupci přehled ročníků, které popisovaní žáci navštěvují (navštěvovali), ve druhém sloupci věk a ve třetím pohlaví žáků, které učitele v tomto dotazníku popisovali. Čtvrtý sloupec tabulky zaznamenává učitele (označené zkratkou s číslicí), kteří kazuistiky dětí prováděli. V posledním sloupci tabulky je vždy uvedena délka respondentovi praxe v počtu odučených roků.

Tabulka č. 13 – KŽ

Faktografické údaje o respondentech a popisovaných žácích v “Kazuistice žáka, který špatně snáší stresové situace“

třída	věk žáka	Pohlaví žáka, jehož učitel popisoval	učitel (respondent)	Roky praxe
1.	7	1 chlapec CH	Uč. 2	26
2.	8	1 dívka D	Uč. 1	28
	8	1 chlapec CH	Uč. 3	25
	8	1 chlapec CH	Uč. 4	15
	7	1 chlapec CH	Uč. 8	9
3.	9	1 chlapec CH	Uč. 5	29
4.	10	1 chlapec CH	Uč. 6	20
5.	11	1 chlapec CH	Uč. 7	45
	11	1 chlapec CH	Uč. 9	19

Z tabulky vidíme, že pro popis žáka se rozhodlo osm pedagogů, pro popis žákyně 1 pedagog. Získány byly popisy žáků ve věku sedmi až jedenácti let a žákyně ve věku osmi let.

Odpovědi respondentů jsou u většiny otázek zpracovány do tabulek, pro přehlednost získaných údajů. U některých položek pak bude zvlášť pojednáno o některých získaných informacích, které jsou zajímavé pro tento výzkum.

Tabulka níže uvedená zaznamenává údaje získané z odpovědí respondentů na otázku položky č. 1) Kolik žáků ve třídě (, kde učíte nejvíce), podle toho co vnímáte, hůře snáší stres a školní zátěž?

Tabulka č. 14 – KŽ, položka č. 1

počet žáků hůře snájejících stres z jedné třídy	celkový počet žáků ve třídě	učitel (respondent)	% dětí ve třídě, které uč. označil za ty, které hůře snáší školní zátěž a stres
5 + -	22	Uč. 1	23%
4	20	Uč. 2	20%
2	25	Uč. 3	8%



5-7	26	Uč. 4	19-27%
4	21	Uč. 5	19%
1	23	Uč. 6	4%
3-4	20	Uč. 7	15-20%
2	25	Uč. 8	8%
2	27	Uč. 9	7,4 %

Při vyhodnocování informací z odpovědí v položce č. 1 bylo zjištěno, že by pro účely tohoto dotazníku bylo vhodné doplnit tuto položku navíc o informaci o celkovém počtu žáků ve třídě. Může tak být totiž vypočítáno, jaké procento žáků ve třídě učitelé hodnotí jako více podléhající stresu. Celkový počet žáků uvedených tříd byl tedy zpětně zjištěn a doplněn do 2. sloupce výše uvedené tabulky. Zpracovatelka kontaktovala vždy jednoho respondenta z dané školy zapojené do výzkumu a požádala ho o doplnění této informace jím i jeho kolegy, kteří dotazníky vyplňovali.

Z posledního sloupce tabulky vidíme, že v jedné třídě, kde učitel působí jsou podle něj pouze 4 % takových dětí, které více podléhají stresu. Ve třech dalších třídách se jiní učitelé shodují, že je takových dětí téměř desetina (8%, 8% a 7,4%), další tři učitelé tento počet žáků více podléhajících stresu odhadují okolo 20% (15-20%, 19%, 20%, 23%) a jeden učitel tento odhad dokonce navyšuje až na necelých 30% (19-27%) z celkového počtu žáků třídy.

Podle těchto odhadů provedených učiteli se jeví, že nejčastěji se může ve třídě pravděpodobně nacházet okolo 10-20 % žáků více podléhajících stresu.

Tabulka zaznamenávající údaje získané z odpovědí respondentů na otázku položky č. 2) Jaké reakce na stres u dítěte pozorujete?

Tabulka č. 15 – KŽ, položka č. 2

kategorie	alternativy odpovědí	četnost odpovědí	výčet učitelů, kteří označili danou odpověď, někdy doplněný o informaci od učitelů
v řeči těla	okusování nehtů	0	
	shrbený postoj či shrbená chůze	3	Uč. 1, Uč. 5, Uč. 8
	schovávání se	1	Uč. 7

	nejistá gesta	4	Uč. 5, Uč. 6, Uč. 7, Uč. 9
	nadměrné pohyby	5	Uč. 2, Uč. 1, Uč. 4, Uč. 5, Uč. 8
	zabývání se svými vlasy	0	
	jiné:	7	Uč.1: pláč (pokaždé, když se nedaří podle představ žákyně) Uč. 3: pláč Uč. 4: lehání si na lavici, skloněná hlava, nešťastný výraz obličeje, nabírání do pláče Uč. 5: plačtivost, roztěkanost, malá tvořivost Uč. 6: obavy z neúspěchu Uč. 7: nekontrolovatelné brečení Uč. 8: chvění úst a brady
psychosomatické obtíže	nadměrné pocení	1	Uč. 7
	rudnutí	1	Uč. 5
	blednutí	2	Uč. 5, Uč. 8
	bolení břicha	4	Uč. 4, Uč. 5, Uč. 6, Uč. 7
	bolení hlavy	3	Uč. 4, Uč. 5, Uč. 7
	zvracení, pocit na zvracení	1	Uč. 5
	průjem (potíže se stolicí)	0	
	samovolný únik moči	0	
	častější chození na záchod	4	Uč. 4, Uč. 5, Uč. 7, Uč. 9
	častější jedení	2	Uč. 3, Uč. 5
	nechutenství		
jiné:	2	Uč. 1: pláč Uč. 2: pití	
v postoji k práci a okolí	uzavření se do sebe (izolace před ostatními)	5	Uč. 3, Uč. 4, Uč. 5, Uč. 8, Uč. 9
	odmítavý postoj	6	Uč. 1, Uč. 2, Uč. 4, Uč. 5, Uč. 6:(kvůli pocitu, že to dítě nezvládne), Uč. 7
	přestane nebo se zdráhá komunikovat	3	Uč. 1, Uč. 7, Uč. 8
	komunikuje více než obvykle (řečí zakrývá své obavy)	4	Uč. 1, Uč. 2, Uč. 5, Uč. 6

	staví sebe do role třídního šaška (předvádí se)	4	Uč. 2, Uč. 4, Uč. 5, Uč. 9
	vymýšlí si, lže	3	Uč. 1, Uč. 4, Uč. 5
	křičí na děti	3	Uč. 1, Uč. 4, Uč. 5
	křičí na učitele	2	Uč. 1, Uč. 4
	nadává sám sobě, ubližuje sám sobě	2	Uč. 4, Uč. 5
	úmyslně ničí své věci	1	Uč. 1
	úmyslně ničí věci, které nejsou jeho	1	Uč. 5
	stává se agresivním	3	Uč. 1, (výjimečně), Uč. 2, Uč. 5,
	stává se jakoby nepřičetným (neslyší, nevidí), je hysterický	1	Uč. 5
	zdá se být najednou vyčerpaný, jakoby bez elánu	2	Uč. 5, Uč. 8
	často vyhledává pozornost učitele/ů (uchyluje se více k dospělým, než k sobě rovným)	2	Uč. 1, Uč. 5
	netráví čas o přestávce s ostatními dětmi, ale sám	3	Uč. 1, Uč. 3, Uč. 5
	častěji chybuje	6	Uč. 1, Uč. 4, Uč. 5, Uč. 6, Uč. 7, Uč. 9
	jedná zbrkle	4	Uč. 4, Uč. 5, Uč. 6, Uč. 7
	jiné:		Uč. 1: žákyně mnou vyznačené projevy střídá, někdy neustále vyžaduje komunikaci od učitele, jindy naopak odmítá jakoukoli komunikaci

Poznámka k položce č. 2, v sekci psychosomatické obtíže bod devátý v řadě (častější chopení na záchod) tedy v sobě může obsahovat již bod sedmý (průjem, potíže se stolicí) a osmý (samovolný únik moči), avšak nelze to tvrdit i obráceně. Tedy nesprávné by bylo vnímat situaci tak, že častější chopení na záchod musí vždy nutně znamenat žakovy potíže s močí či stolicí. Je zde nutné připomenout, že častější chopení na záchod může být “pouze“ únikovou strategií před nepříjemnostmi, kterým se žák chce raději v danou dobu vyhnout.

Často učitelé popsali či připsali pláč jako reakci dítěte na stres, dokonce se toto slovo v otázce č. 2 objevilo celkem 6x. U všech tří osmiletých žáků (2 chlapců a 1 dívka) pozorovali učitelé pláč a popsali jej jako stresovou reakci. Dále byl pláč takto popsán u sedmiletého, devítiletého, ale i u jedenáctiletého žáka, kdy byl dokonce uveden jako nekontrolovatelné brečení. Z tohoto malého vzorku se zdá, že pláč je jednak častým projevem stresu u dětí prvního stupně základní školy, ale také, že pláč jako stresová reakce se objevuje u dětí 1.stupně ZŠ různého stáří, tedy nejen u těch nejmladších, jak by se možná dalo předpokládat.

Vycházím-li u otázky č. 2 z četnosti odpovědí (viz 3. sloupec tabulky), které byly učiteli nejvíce (opakovaně) označovány, dojdeme k níže uvedeným závěrům:

Nejvíce si učitelé na 1. st. ZŠ u žáka/yně, podle nich více podléhajícího stresové zátěži ve školním prostředí všímali níže uvedených a podle četnosti seřazených projevů

v oblasti řeči těla:

1. plačtivosti, (uvedeno 5x)
2. nadměrných pohybů (uvedeno 4x) , nejistých gest (uvedeno 4x)
3. shrbené chůze či postoje, (uvedeno 3x)
4. schovávání se (uvedeno 1x)

(Nikdo z našeho malého vzorku devíti respondentů zde neuvedl ani okusování nehtů ani zabývání se vlasy. Domnívám se, že to jsou již dost konkrétně specifikované projevy, proto by se možná mohly v odpovědích objevit při větším vzorku respondentů. Navíc to jsou takové projevy, kterých si možná i naši respondenti u žáků všímají, nemusí je však považovat za projevy stresu žáka, kterými být samozřejmě nemusejí.)

psychosomatických obtíží:

1. bolení břicha (uvedeno 4x), častějšího cholení na záchod (uvedeno 4x)

2. bolení hlavy (uvedeno 3x)
3. častějšího jedení; blednutí (každý z projevů uveden 2x)
4. nadměrné pocení; rudnutí; blednutí; zvracení (či pocitu na zvracení); pití a pláče (každý z projevů uveden 1x)

v postoji k práci a k okolí:

1. odmítavého postoje žáka; častější chybovosti (každý z projevů uveden 6x)
2. uzavření se do sebe (každý z projevů uveden 5x)
3. zbrklého jednání; zvýšení komunikace než obvykle (zakrývání obav řečí); stavění se do role třídního šaška (předvádění se) (každý z projevů uveden 4x)
4. vymýšlení si a lhaní; křičení na děti; netrávení času o přestávku s dětmi ale o samotě; stávání se agresivním (každý z projevů uveden 3x)
5. křičení na učitele; nadávání (ubližování) sobě samotnému; častějšího vyhledávání učitelů (uchylování se více k dospělým než k sobě rovným); zdá se být jakoby vyčerpaný (bez elánu) (každý z projevů uveden 2x)
6. úmyslného ničení vlastních věcí, úmyslné ničení věcí patřících jiným; stávání se nepříčetným-hysterickým (každý z projevů uveden 1x)

Tabulka zaznamenávající údaje získané z odpovědí respondentů na otázku položky č. 3)  
Jak zhoršené zvládnání stresové situace ovlivňuje dítě ve škole?

Tabulka č. 16 – KŽ, položka č. 3

alternativy odpovědí (zjednodušené)	četnost odpovědí	učitelé, kteří vyznačili danou odpověď
o. negativně školní výsledky	6	Uč. 7, Uč. 6, Uč. 5, Uč. 4, Uč. 9
o. negativně vztahy	4	Uč. 5, Uč. 4, Uč. 2
vrstevníci se s ním nekamarádí	3	Uč. 5, Uč. 1, Uč. 9
vrstevníci mu ubližují	1	Uč. 5

nevěří si/předem se vzdává/nemá chuť bojovat/nechce spolupracovat	7	Uč. 7, Uč. 6, Uč. 5, Uč. 4, Uč. 3, Uč. 8
zhoršuje atmosféru ve třídě	3	Uč.5, Uč. 2, Uč. 1
ztěžuje práci uč. s celou skupinou	5	Uč. 7,Uč. 5, Uč. 4, Uč. 2, Uč. 1
jinak:		

Nezvládání stresových situací, podle výzkumného vzorku učitelů, nejvíce ovlivňuje žáka ve škole v tom, že si nevěří, předem své úsilí vzdává, nechce spolupracovat (uvedeno 7x), dále ovlivňuje negativně jeho školní výsledky (6x). Poměrně hodně učitelů uvedlo, že nezvládání stresových situací žákem ztěžuje práci učitele s celou skupinou (5x), negativně ovlivňuje vztahy konkrétního žáka s ostatními (4x), nebo zhoršuje atmosféru ve třídě (3x). Tři učitelky dokonce uvedly, že to vede k tomu, že se s dotyčným vrstevníkem nekamarádí a jedna učitelka uvedla, že mu dokonce vrstevníci ubližují.

Povšimněme si, že stres, který dítě nemá pod kontrolou ovlivňuje dítě hned v několika rovinách a to 1.) v přístupu k sobě samému a v motivaci, 2.) ve školních výsledcích, 3.) v jeho postavení mezi ostatními dětmi ve třídě, v přístupu ostatních k jeho osobě a také 4.) se odráží v atmosféře, která ve třídě panuje.

Tabulka zaznamenávající údaje získané z odpovědí respondentů na otázku položky č. 4) Spolupracuje s Vámi rodina tohoto žáka na tom, aby se jeho napětí dařilo uvolnit?

Tabulka č. 17- KŽ, položka, č. 4

alternativy odpovědí	četnost odpovědí	učitelé, kteří vyznačili danou odpověď
ano, maximálně	2	Uč. 3, Uč. 6
ano, částečně	5	Uč. 1, Uč. 2, Uč. 4, Uč. 5, Uč. 7
spíše ne	2	Uč. 8, Uč. 9
ne	0	

Z vyznačených odpovědí na otázku č. 4 vidíme, že rodiny popisovaných žáků (, tedy těch, kteří podle učitelek hůře snášejí školní zátěž), spolupracují s pedagogem na tom, aby se žákovo napětí uvolňovalo a pro to, aby se cítil ve škole lépe, tedy až na dva uvedené případy. Většina učitelů uvedla, že rodina v tomto směru spolupracuje

částečně. Nyní se nabízí otázka, zda je možné pro to udělat více ze strany učitele tak, aby tedy rodinu přiměl zapojit se více do této problematiky...

V našem vzorku však nikdo neuvedl, že by rodina vůbec nespolupracovala, (pouze dvakrát bylo uvedeno, že rodina spíše nespolupracuje). To, že rodiny v tomto směru s učiteli spíše spolupracují pravděpodobně odráží i dnešní větší otevřenost školy veřejnosti a snahu o vytváření spíše partnerských vztahů mezi školou a rodinu a i to, že rodiny tento trend přijímají za svůj a již se snaží více zapojovat do dění školy a zajímají se o to, co se odehrává za jejichmi zdmi.

Na otázku položky č. 4, v případě, že respondenti uvedli, že rodina žáka s nimi spolupracuje, navazuje položka č. 5, v níž byli respondenti vyzváni, aby tuto spolupráci popsali. Jejich odpovědi jsem doslovně přepsala a vyznačila kurzívou.

Položka č. 5) Popište, jak konkrétně s vámi rodina spolupracuje:

Uč. 1- *Maminka žákyň v době, kdy dítě nastoupilo do školy (ve 2. třídě), již o reakcích své dcery věděla a slíbila navštívit psychologa. (Rodina je neúplná, po rozvodu, otec prý není u dětí oblíben, ovšem děti o něm mluví hezky.)*

Uč. 2 – *Navštěvuje školu, doručuje zprávy z odborných vyšetření.*

Uč. 3 – *Maximální spolupráce rodičů: písemná i telefonická komunikace, konzultace aktuální situace, dodržení dohody s učitelem.*

Uč. 4 – *Moje doporučení na vyšetření v PPP rodiče nejdříve odmítli, po několika měsících o ně matka opět požádala a uskutečnilo se. Otec dítěte měl zřejmě sám podobné problémy jako dítě, proto se tomu bránil. Dále uvidíme.*

Uč. 5 – *Konzultace, návštěvy u odborníků (PPP, neurolog.vyšetření), snaha rodiny dodržovat v rámci možností dohodnutá pravidla a doporučení.*

Uč. 6 – *Až přílišná snaha aby dítě bylo dokonalé ve školních úspěších. (Velký tlak a obavy z neúspěchu dítěte!)*

Uč. 7 – *Domluva dítěti, telefonické spojení rodina-škola, školní problémy se školou řeší matka, otec neutrální postoj, dítě má o tři roky staršího bratra (výborný v prospěchu, sportovně nadaný, hraje za jeden klub z Prahy a chodí do sport.školy).*

Uč. 8 a Uč. 9 tuto položku nezodpovídali, neboť u předchozí položky uvedli, že s nimi rodina spíše nespolupracuje.

Pozastavme se zde však nad odpovědí učitele vystupujícího pod zkratkou Uč. 6. Svým sdělením vyjadřuje učitel spíše to, že přestože s ním rodiče spolupracují, je u nich patrná až přehnaná touha po školní dokonalosti jejich dítěte, která potom v praxi samotný stres dítěte spíše přiživuje, než aby pomáhala jej zmírnit.

Tabulka zaznamenávající údaje získané z odpovědí respondentů na otázku položky č. 6) Poradil/a nebo radíte se o problému zvládnání stresových situací tohoto žáka s:

Tabulka č. 18 – KŽ, položka č. 6

alternativy odpovědí	četnost odpovědí	učitelé, kteří vyznačili danou odpověď
s nikým	1	Uč. 6
s kolegy/němi v práci	6	Uč. 7, Uč. 5, Uč. 4, Uč. 2, Uč.1, Uč. 9
se svými blízkými	3	Uč. 7, Uč. 4, Uč. 8
s rodinou žáka	5	Uč. 5, Uč. 3, Uč. 2, Uč. 1, Uč. 9
se specialistou z PPP apod.	4	Uč. 7 (se školní psycholožkou), Uč. 5, Uč.4, Uč. 2
z jiných zdrojů: literatura/internet	2	Uč. 2. Uč. 8
jiné:	0	

Z dat v této tabulce vyplývá, že učitelé se nejvíce radí o problémech spojených se zvládnáním stresových situací popisovaného žáka se svými kolegy na pracovišti, hned potom nejvíce s rodinou žáka, poté se specialistou, v další řadě se svými blízkými, případně si zjišťují informace z jiných zdrojů jako je odborná literatura či internet apod. Jediný respondent (Uč. 6) uvedl, že se neradí s nikým. Důvodem, že uvedl, že se s nikým neradí mohla být skutečnost, že se opravdu o tomto problému s nikým neradí (ať už proto, že má pocti, že mu to není potřeba, nebo proto, že se nechce před kolegy shodit tím, že by se chtěl poradit aj.), nebo že se nesetkal s takovými problémy stresovaného žáka, aby si nevěděl rady, nebo se radí, ale nechtěl to do dotazníku



přiznat. Právě příčiny zde hledat nebudu, jen jsem se zamyslela nad tím, proč se jedna odpověď učitele vymykala od ostatních.

Zjištění, že učitelé nejvíce hledají rady u svých kolegů není asi ani tak překvapující. Vždyť je to přirozené a navíc rychlé a bezprostřední. Vychází to hned z několika principů:

-více hlav více ví: čili si učitel může myslet, že někdo z jeho kolegů se již s podobným problémem setkal a že mu tak může poradit z vlastní zkušenosti

-člověk je tvor společenský: tudíž je přirozené, že se chce podělit o své zážitky a zkušenosti

-svěř se a uleví se ti: z tohoto úhlu pohledu lze konzultování vlastního učitelského počínání vnímat jako způsob autohygieny, podobně jako v dalším bodě, který vychází přímo ze studie o stresu...

-stres je lépe uvolnit: tudíž pokud je učitel sám rozladěn z počínání některého žáka, ventiluje si svůj stres tam, kde se právě nachází –ve škole, tedy jej může určitým způsobem ventilovat mezi svými kolegy.

Zavádějící se zdá být to, že se učitelé radí s rodinou žáka jen v pěti případech z devíti, přestože v položce č. 4. sedm z devíti učitelů uvedlo, že rodina žáka spolupracuje s učitelem na tom, aby se napětí žáka dařilo uvolnit.

Učitel označený jako Uč. 8 se vyjádřil v položce č. 4, že rodina s ním spíše nespupracuje na tom, aby se napětí žáka uvolňovalo. Tento učitel ale neuvedl ani v položce č. 6, že by on sám se s rodinou stresovaného žáka radil, což může být i důvod nespupráce ze strany rodiny. Možná se rodina ještě o stresových projevech svého dítěte od učitele nedozvěděla, a tak ji ani nenapadlo je řešit, pokud o nich neví. Oproti tomu Uč. 9, který se rovněž jako Uč. 8 v položce č. 4 vyjádřil, že rodina s ním spíše nespupracuje, později v položce č. 6 uvedl, že se o problému zvládání stresu žáka s rodinou žáka baví. Z těchto odpovědí Uč. 9 je možné vyčíst, že je zde snaha o spolupráci s rodinou žáka patrně větší ze strany učitele, než ze strany oné rodiny.

Z položky č. 6 by tedy vyplývalo, že s rodinou se o žákových problémech, která má se zvládáním stresových situací neradí učitelé označení jako Uč. 4, Uč. 6 a Uč. 7, Uč. 8.

Pročteme-li si tedy znovu způsob spolupráce rodin a těchto učitelů (viz položka č. 5), můžeme vyvodit možné příčiny, proč tito učitelé nevyhledávají rady u rodin těchto dětí.

V případě respondenta označeného jako Uč. 4 docházím k názoru, že měl sám otec žáka podobné problémy jako má jeho dítě nyní a proto asi odmítal problém více otevírat a tedy s učitelkou příliš nespolečně pracoval, i matka nedala na doporučení učitelky hned napoprvé. Touto zkušeností se asi učitelova důvěra ve schopnost a ochotu rodiny s problémem něco udělat narušila a tak k nim ani pro radu nechodí.

Podle situace popsané Uč. 6 v položce č. 5 se asi také není čemu divit, že učitel “nechodí” pro radu ohledně zvládnutí stresu žáka do jeho rodiny, neboť ví, že rodina na žáka klade vysoké nároky a má velké obavy z neúspěchu dítěte. Učitel si je zjevně vědom, že by svým upozorňováním rodiny na stresové reakce jejich dítěte mohl situaci dítěte zhoršit a tak se pravděpodobně snaží řešit situaci s dítětem sám, bez nezbytného kontaktování a zásahu rodičů.

Podobné obavy/důvody z toho, že by rodina mohla na své dítě vyvinout tlak, který by mohl dítě ještě více stresovat, poté, co by se od učitele dozvěděla, že je jejich dítě stresované připisujeme nejen Uč. 6, ale také u Uč. 7, neboť i z jeho odpovědi uvedené v položce č. 5 vycítíme to, že dítě je patrně srovnáváno se svým starším a školně úspěšnějším bratrem, proto ani v tomto případě by nemuselo být ku prospěchu věci radit se o jeho stresových projevech právě s jeho rodiči, poněvadž právě oni se mohou podílet na jejich vzniku.

Tabulka zaznamenávající údaje získané z odpovědí respondentů na otázku položky č. 7) Připravilo Vás vysokoškolské či střední pedagogické studium na práci se stresovaným žákem?

Tabulka č. 19 – KŽ, položka č. 7

alternativy odpovědí	četnost odpovědí	učitelé, kteří vyznačili danou odpověď
ano	1	Uč. 6
ano, částečně	4	Uč. 4, Uč. 3, Uč. 8, Uč. 9
spíše ne	4	Uč. 7, Uč. 5, Uč. 2, Uč. 1

ne	0	
----	---	--

Z odpovědí čtyř učitelů vyplývá, že se cítili být na práci se stresovaným žákem částečně připraveni svým pedagogickým studiem a stejný počet učitelů naopak uvedl, že se spíše necítili být připraveni. Jeden učitel se cítil být připraven na stresovaného žáka díky svému pedagogickému studiu.

Tabulka zaznamenávající údaje získané z odpovědí respondentů na otázku položky č. 8) Ocenil/a byste více praktických rad, jak pracovat se stresovanými žáky?

Tabulka č. 20 – KŽ, položka č. 8

alternativy odpovědí	četnost odpovědí	učitelé, kteří vyznačili danou odpověď
ano velmi	2	Uč. 2, Uč. 8
spíše ano	5	Uč. 7, Uč. 5, Uč. 4, Uč. 3, Uč. 1
spíše ne	2	Uč. 6, Uč. 9
ne	0	

Pět učitelů uvedlo, že by více praktických rad pro práci se stresovaným žákem spíše uvítalo, dva učitelé by je uvítali velmi a dva spíše ne. Nikdo však nenapsal, že by je neuvítal vůbec. To, že by většina učitelů praktické rady, jak pracovat se stresovaným žákem uvítalo, může odrážet situaci, že se čeští učitelé s problémem stresovaných žáků setkávají, ale že nemají dostatek osvědčených návodů, jak s nimi pracovat.

Tabulka zaznamenávající údaje získané z odpovědí respondentů na otázku položky č. 8\*) Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a kladně, jakou formou byste se o této problematice rád/a dozvěděl/a více?

Tabulka č. 21 – KŽ, položka č. 8\*

alternativy odpovědí	četnost odpovědí	učitelé, kteří vyznačili danou odpověď
nijak, problematika mě nezajímá	0	

nijak, mám dostatek informací	0	
nijak, myslím, že tyto inf. v praxi nepoužiji	0	
písemné zpracování publikace	3	Uč. 3, Uč. 4, Uč. 7
přednáška	2	Uč.1, Uč. 5
interaktivní seminář	6	Uč.1, Uč. 3, Uč. 4, Uč. 5, Uč. 7, Uč. 8
jiné	1	Uč. 2: semináře, školení

Nejvíce učitelů by praktické rady, jak pracovat se stresovaným žákem uvítalo v podobě interaktivního semináře (uvedeno 6x), v podobě písemně zpracované publikace (3x), formou přednášky (2x) nebo v podobě semináře či školení (1x). Zde se nabízí otázka pro profesory pedagogické fakulty, jakým způsobem, v jakém rozsahu a zda-li problematiku práce se stresovaným žákem představit v podobě interaktivního semináře pro učitele.

Otázka položky č. 9) Co užitečného byste poradil/a učitelům, kteří se mohou setkat se žáky, kteří špatně zvládají stresové situace?

Přepsané odpovědi respondentů na otázku položky č. 9 jsou uvedeny níže kurzívou:

Uč.1- *pokud žák evidentně trpí stresem z poměrů v rodině pak??; pokud má dítě stres ze školy-klidná atmosféra ve třídě, aby se dítě nebálo svěřit*

Uč. 2 - *kladný přístup; nezatěžovat; snížit nároky*

Uč. 3 - *individuální přístup k žákovi; trpělivost; pochvala žáka; citlivý přístup k žákovi; spolupráci s rodiči, popř. psychologem*

Uč. 4 - *At' s nimi častěji komunikují. At' se snaží děti uklidnit, uvolnit, převést věci do lehčí roviny, zlehčit (relativizovat) celou situaci poukázáním na další možnosti, např. možnost opravy atd. Dát žákovi možnost pocítit úspěch, třeba dílčí; snažit se mu zvýšit sebevědomí.*

Uč. 5 - *žákovi se snažit pomoci, ale nepřebírat jeho problém na sebe, za žáka zodpovídají především rodiče*

Uč. 6 - *laskavý, kamarádský přístup; ukázat dítěti, že má jako člověk cenu, i když se mu něco nevede*

Uč. 7 - *vidět žáka takového jaký je a ne jak si jej představujeme a z toho ve všem ostatním vycházet*

Uč. 8 - *rozvíjet u žáka sebeúctu, sebevědomí; motivovat žáky, aby získali pocit klidu; snažit se mezi žáky vytvořit dobrou atmosféru*

Uč. 9 - *Důslednost, citlivost, profesionální chování k žákovi s problémy.*

Výše uvedené rady učitelek jsou formulovány tak individuálně, že se jen stěží dají shrnout či kategorizovat. Níže se je však pokusím zjednodušit a uvést, kolikrát vždy byla podobná rada uváděna:

- klidná atmosféra (2x)
- laskavý (1x)/kamarádský (1x)/kladný(1x)/citlivý (2x) /individuální (1x) přístup učitele
- důslednost učitele (1x)
- profesionální chování k žákovi s problémy (1x)
- pochvala (1x)
- snížit nároky, nezatěžovat (1)
- trpělivost (1x)
- spolupráce uč. s rodiči, popř. s psychologem (1x)
- vidět žáka, jaký je (1x)
- snažit se žákovi pomoci (1x)
- častěji komunikovat se žákem (1x)
- žáka uvolnit, uklidnit (2x)
- zlehčit situaci, poukázat např. na možnost opravy (1x)
- nechat žáka pocítit dílčí úspěchy (1x)
- zvyšovat sebevědomí žáka (2x)
- rozvíjet sebeúctu u žáka (1x)

Rady učitelů pro práci se stresovaným žákem uváděné položce č. 9 nejvíce směřují pochopitelně k přístupu učitele k takovému žákovi, přičemž se opírají především o vytváření klidného prostředí, o prostředí s přiměřenými nároky kladenými

na žáka, v němž žák může zažívat své úspěchy a utvářet si tak své sebevědomí.

Přistoupím k poslední položce tohoto dotazníku označené číslem 10, která má funkci popisnou. Učitelé se zde měli pokusit o charakteristiku, stresovaného žáka, s nímž se za svou praxi setkali, přičemž se mohli rozepsat a přiblížit tak jeho stresové projevy na určité situace i to, jak na žáka reaguje jeho okolí nebo např. co funguje pro zklidnění tohoto žáka ve škole.

Nejprve bude připomenuto znění položky č. 10 a poté budou vypsány doslovné popisy žáků jejich učiteli. Na konec se pokusím vyhledat, mají-li popisy nějaké navzájem podobné body, abych mohla vyvodit obecná východiska pro rozpoznávání stresových projevů žáka, pro odhalení nejčastějších příčin žákova stresu a také pro poukázání na nejčastější důsledky, které negativní stres doprovázejí a mají vliv na žáka a jeho fungování ve škole.

Položka č. 10) Popis žáka (charakteristika)

Respondentovi je zde dán prostor pro konkrétnější a doplňující informace o jím vybraném žákovi. Žádoucí jsou informace související se zažíváním stresu tohoto žáka, (např. poruchy osobnosti, specifické poruchy učení, snížený intelekt, charakterové vlastnosti, návyky z domova, fyzický vzhled, apod..)

Zamyslet se má nad žákem a například tím:

- jak obvykle reaguje na nějakou školní zátěž,
- jak reagoval třeba i někdy ojedinele,
- jak na něj reagujete vy nebo jiní učitelé a jak jiní žáci,
- zda na něj fungují nějaké techniky pro zklidnění, apod.

Může také popsat, zda se nějakým způsobem snaží předcházet stresu u tohoto žáka.

Je také vybídnut, aby zavzpomínal na konkrétní událost ze školy spojenou s tímto žákem a jeho stresem:

- co u žáka stres vyvolalo,
- jak se u něj stresová reakce projevila (jak jste poznal/a, že je dítě ve stresu),

jak on jako učitel na situaci reagoval,  
jaký měla jeho reakce důsledek.

Níže je již uveden doslovný přepis (uveden kurzívou) toho, jak popis žáků provedli jednotliví respondenti v položce č. 10.

Uč. 1 popisuje 8letou dívku; (počet let praxe: 28)

*Žákyně reaguje stresově v podstatě každý den. Bohužel moje domněnka je, že stres pramení z nějakých zážitků ze dřívější doby. Bylo by dobré, kdyby matka navštívila psychologa event. psychiatra – což mamince doporučím, protože nic z mých metod nepomáhá. Zatím se snažím nechat žákyni v klidu, neupozorňovat na ni, ale bohužel svými reakcemi odrazuje většinu spolužáků (má velké štěstí, že má bratra, který v podstatě „ovládá“ třídu, takže má vždy někoho, kdo jí pomůže).*

Uč. 2 popisu 7letého žáka neprovedl (počet let praxe: 26)

Uč. 3 popisuje chlapce ve věku 8 let; (počet let praxe: 25)

*Žák se sníženým intelektem, malým sebevědomím, hůře navazuje kontakt s dospělými i spolužáky. Nevěří si. Postupem času se mi podařilo navázat s ním užší kontakt, prostřednictvím rodičů jsem získala bližší informace o jeho povaze, chování doma, koníčcích atd. Díky tomu, že byl často chválen za to, co se mu povedlo, odbouraly se jeho obavy ze špatných výsledků před začátkem plnění nějakého úkolu. Vzhledem k tomu, že jsem ho chválila často před celou třídou, jeho sebevědomí se zvýšilo a to se projevilo i tak, že začal navazovat kontakty se spolužáky či si našel nové kamarády. Sledovala jsem i v dalších ročnících, jak si vede. Byl manuálně zručný, a proto si vybral jeden z učebních oborů.*

*Jeho bezradnost se v prvopočátku projevovala strachem z toho, že nezvládne zadaný úkol vypracovat, což bylo patrné z toho, že začal plakat. Když jsem mu úkol několikrát vysvětlila či pomohla radou, uklidnil se a později se již jen hlásil-bez pláče.*

Uč. 4 pouze doplnil informace o 8letém chlapci jednou větou; (počet let praxe: 15)

*Chlapci byl diagnostikován v PPP ADHD.*

Uč. 5 popisuje 9letého chlapce; (počet let praxe: 29)

*Žák nastoupil do mé třídy po předchozím docházení na ZŠ malotřídního typu. Po 2měsících adaptace na nové školní prostředí (jsme škola městského typu, průměrný počet žáků ve třídě je 20-25 ž.) se zhoršoval jak žákův prospěch (zejména v Čj), tak i chování. Začal na sebe upozorňovat nevhodnými způsoby a situace se začala zhoršovat odklonem třídního kolektivu od osoby tohoto žáka. Po domluvě s rodiči navštívil žák PPP, kde byla určena diagnóza: rysy ADHD, středně těžká dyslexie a dysortografie, dysgrafický ráz písma. Po zavedení IP a důkladného poučení rodiny o problému se žákovo chování, tím pádem i postoj kolektivu k němu lehce začaly měnit. Žák prochází spec. výukou v rámci reedukační hodiny, kde se setkává s dětmi podobně poruchovými, což mu dle mého názoru také pomáhá /pocit „nejsem s těmito problémy sám“).*

*Z učitelčiny strany je i nadále potřebná důslednost, zařazování činností a her, které žákovi pomáhají ke snadnějšímu začlenění do skupiny, spolupráce s rodinou žáka a PPP.*

Uč. 6 popisuje 10letého chlapce (počet let praxe: 20)

*Žák si stěžuje na školní zátěž, je zmatkář. Chválím ho a povzbuzuji, domlouvám, aby se žák zklidnil. U žáka je stres vyvolán strachem z reakce rodičů. Stres je u něj poznat z projevu pláče. Učitel by měl dítěti vysvětlit, že dílčí neúspěch není „konec světa“, že rodiče ho nepřestanou mít rádi a že má cenu jako člověk.*

Uč. 7 popisuje 11letého chlapce (počet let praxe: 45)

*Při zátěži se žák zasekne a nereaguje na pokyny učitele (brečí). Návody: dělat jako by se nic nedělo, po chvíli dojde k uklidnění a začne pracovat. Jiní učitelé po dohodě reagují podobně. Moc nepomáhají různé techniky. Dát mu dostatek času na přípravu a dokončení práce.*

- Co u žáka stres vyvolalo: *Rychlá a nekompromisní reakce učitele*
- Jak se u něj stresová reakce projevila: *Pocení, bolest hlavy, brekot*
- Jak jste na situaci reagoval/a: *Postavit se vedle něj, trochu poradit, upravit učení na lavici apod.*
- Jaký měla vaše reakce důsledek: *Uklidnění*



Uč. 8 popisuje 7letého chlapce (počet let praxe: 9)

*Žák mezi svými spolužáky nijak nevyčnívá, patří mezi průměrné žáky. Stres u něj vyvolávají situace, kdy nedokáže dle jeho mínění dostatečně rychle zareagovat a má pocit, že se a něho „upínají“ oči spolužáků. O přestávkách se začleňuje mezi děti, jeden ze spolužáků na něj reaguje se slovy „S ním nikdy.“, toto ho však nestresuje. Špatně snáší situace, kdy neví, kam se začlenit (skupinová práce)-je předcházeno předem danou skupinou. Do školy chodí upravený.*

*Konkrétní situace: při hodině výtvarné výchovy měli žáci pracovat skupinově. Rozdělení bylo na nich, práce začal, jen tento žák zůstal sedět mimo, bledý, chvějící se, ubrečený. Po zjištění příčiny jsem ho nechala vybrat skupinu, kde by se cítil dobře, doprovodila jsem ho do ní, sám žák se zeptal, zda se může přidat, odezva byla kladná, to ho zklidnilo, přidal se a spolupracoval.*

Uč. 9 popisuje 11letého chlapce (počet let praxe: 19)

*Žák má psychosomatické potíže (častá návštěva toalety). Začleněním do kolektivu nové třídy (5.ročník vznikl spojením předchozí 4.A a 4.B) si žák našel nové kamarády a potíže ustoupily.*

U popisu provedeného Uč. 9 je zajímavé, že potíže žáka pominuly sloučením dvou tříd do jedné. Dalo by se očekávat, že žákovi, který hůře snáší stresovou zátěž větší skupina spíše stresující pocity navodí. V tomto případě tomu bylo naopak. Nabízí se několik otázek. Bylo v předchozí menší skupině zdravé klima? Co vyvolávalo žákův stres? Nebyl ve třídě žák obětí šikany? Byl-li vyloučen z kolektivu, proč? Mohl si za to sám? Mohl k tomu přispět přístup předchozí pí. učitelky? Toto jsou asi také jedny z prvních otázek, které si nová pí. učitelka (Uč. 9) pravděpodobně mohla klást a na něž se snažila najít odpovědi pozorováním vztahů dětí ve třídě, chováním tohoto žáka, diskusí s tímto žákem a s jeho spolužáky, či spoluprací s rodinou žáka.

Vzhledem k tomu, že položku č. 10 neprovedli všichni respondenti dostačujícím způsobem, nelze na základě informací v této položce sestavit profil jednotlivých stresovaných žáků. Sestavila jsem proto alespoň níže uvedenou tabulku sestávající

z několika informací, jež učitelé uvedli i v několika předchozích položkách tohoto dotazníku. Informace v tabulce tak mají podat komplexnější informace o stresovaných žácích, které učitelé popisovali. Položím-li si otázku, proč se učitelé v položce č. 10 více nerozepsali při popisu žáka, mohu si odpovědět hned několika způsoby, neboť příčin se nabízí vícero. Nad některými se zamyslím a vypíši je:

- 1.) nedostatek času pro vypracování
- 2.) nedostatek motivace (chuti), neochota se popisem zabývat – mohla vyplývat i z toho, že by se v podstatě v mnoha bodech mohly informace opakovat odpovědím z již předešlých položek tohoto dotazníku, nebo také dotazníku pro učitele, který byl představen a shrnut již výše
- 3.) nerozpozmenutí si na konkrétní body, k nimž byli učitelé v dané položce vybídnuti k zamyšlení

Níže uvedená tabulka nabízí shrnutí popisu stresovaných žáků zaznamenaných jejich učiteli v položkách č. 2, č. 3, č. 4, č. 5, č. 6, č. 9 a č. 10 dotazníku nazvaném “Kazusitika žáka, který špatně snáší stresové situace“.

učitel (roky praxe)	popisovaný žák (věk)	popis žáka	kdy se stres u žáka objevuje	projevy žákova stresu	příčiny žákova stresu podle učitele ("spouštěče")	důsledky stresu a stresových reakcí	co učitel dělá při projevu stresu žáka	doporučení, rady učitele
Uč. 1 (28let)	dívka (8 let)		- denně, pokaždé, když se nedaří podle představ žákyně	<ul style="list-style-type: none"> <li>- shrbený postoj či shrbená chůze</li> <li>- nadměrné pohyby</li> <li>- pláč (pokaždé, když se nedaří podle představ žákyně)</li> <li>- odmítavý postoj</li> <li>- přestane nebo se zdráhá komunikovat</li> <li>- komunikuje více než obvykle (řečí zakrývá své obavy)</li> <li>- vymýšlí si, lže</li> <li>- křičí na děti</li> <li>- úmyslně ničí své věci</li> <li>- stává se agresivní (výjimečně)</li> <li>- uchyluje se více k dospělým, než k sobě rovným</li> <li>- netráví čas o přestávce s ostatními dětmi, ale sama</li> <li>- střídání uvedených projevů, někdy např. neustále vyžaduje komunikaci od učitele, jindy naopak odmítá jakoukoli komunikaci</li> </ul>	- asi ze zážitku z dřívější doby	<ul style="list-style-type: none"> <li>- svými reakcemi odrazuje většinu spolužáků, vrstevníci se s ní nekamarádí</li> <li>- zhoršuje atmosféru ve třídě</li> <li>- ztěžuje práci uč. s celou skupinou</li> <li>- častěji chybuje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- uč. vyčerpá své možnosti bez úspěchu</li> <li>- snaha nechat ž. v neupozorňovat na ni</li> <li>- spolupráce s rodinou ž.</li> <li>- uč. se radí o problémech žáka s rodinou ž.</li> </ul>	<p>obecně:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- klidná atmosféra ve třídě, aby se dítě nebálo svěřit</li> </ul> <p>(konkrétně: - uč. má v plánu matce ž. doporučit návštěvu psychologa, event. psychiatra)</p>
Uč. 2 (26 let)	chlapec (7 let)			<ul style="list-style-type: none"> <li>- nadměrné pohyby</li> <li>- pití</li> <li>- odmítavý postoj</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- ovlivňuje to negativně vztahy a atmosféru ve třídě</li> <li>- ztěžuje práci uč. s celou skupinou</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- spolupracuje s rodinou ž.</li> <li>- uč. se radí o problémech žáka i se specialistou z PPP, se svými kolegy, s rodinou ž.</li> <li>- uč. si zjišťuje informace o dané problematice z různých zdrojů</li> </ul>	<p>obecně:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- spíše nezatěžovat, snížit nároky</li> <li>- kladný přístup</li> </ul>

				<ul style="list-style-type: none"> <li>- komunikuje více než obvykle (řečí zakrývá své obavy)</li> <li>- staví se do role třídního šaška (předvádí se)</li> <li>- stává se agresivním</li> </ul>				
Uč. 3 (25 let)	chlapec (8 let)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ž. se sníženým intelektem, malým sebevědomím, hůře navazující kontakty s dospělými i se spolužáky</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- před plněním úkolu, o němž si myslí, že jej nezvládne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pláč a obava již před plněním úkolu</li> <li>- častější jedení</li> <li>- uzavření se do sebe (izolace před ostatními)</li> <li>- netráví čas o přestávce s ostatními dětmi, ale sám</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- strach z nezvládnutí zadaného úkolu</li> <li>- pocit bezradnosti</li> <li>- malá sebedůvěra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nevěří si/ předem se vzdává/ nemá chuť bojovat/ nechce spolupracovat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- spolupráce s rodinou žáka (radí se o problémech žáka s jeho rodinou): učitel si zjistil od rodičů žáka bližší informace o jeho povaze, koníčcích, o chování doma,...postupem času se uč. podařilo s žákem navázat užší kontakt</li> <li>- uč. často chválil ž. za to, co se mu povedlo (i před celou třídou)</li> <li>- uč. žákovi vysvětloval úkol několikrát, či mu pomohl radou, aby žáka uklidnil</li> <li>- uč. sledoval počínání žáka i v dalších ročnících</li> </ul>	<p>obecně:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- individuální přístup k žákovi</li> <li>- trpělivost</li> <li>- pochvala žáka</li> <li>- citlivý přístup</li> <li>- spolupráce s rodiči žáka, příp. s psychologem</li> </ul> <p>(konkrétně u popsaného žáka:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- chválením ž. před celou třídou se uč. podařilo zvýšit žákovo sebevědomí, takže pak začal navazovat kontakty a našel si kamarády a protože byl manuálně zručný, vybral si učební obor</li> </ul>
uč. 4 (15 let)	chlapec (8 let)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- diagnostikováno ADHD</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- nadměrné pohyby</li> <li>- lehání si na lavici, skloněná hlava, nešťastný výraz obličeje, nabírání do pláče</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- ovlivňuje negativně školní výsledky</li> <li>- ovlivňuje negativně vztahy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- snaha o spolupráci s rodinou: navrhl vyšetření žáka v PPP</li> <li>- radí se o problémech žáka se specialistou z PPP, se svými kolegy, se svými blízkými</li> </ul>	<p>obecně:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ať učitelé se žáky častěji komunikují</li> <li>- snažit se děti uklidnit, uvolnit</li> </ul>

				<ul style="list-style-type: none"> <li>- bolesti břicha</li> <li>- bolesti hlavy</li> <li>- častější chopení na záchod</li> <li>- uzavření se do sebe (izolace před ostatními)</li> <li>- odmítavý postoj</li> <li>- stavění se do role třídního šaška</li> <li>- vymýšlí si, lže</li> <li>- křičí na děti</li> <li>- křičí na učitele</li> <li>- nadává sám sobě, ubližuje sám sobě</li> <li>- jedná zbrkle</li> <li>- častěji chybuje</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- nevěří si/ předem se vzdává/ nemá chuť bojovat/ nechce spolupracovat</li> <li>- ztěžuje práci učitele s celou skupinou</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- převést věci do lehčí roviny, zlehčit (relativizovat) celou situaci poukázáním na další možnosti, např. možnost opravy atd.</li> <li>- dát ž. možnost pocítit úspěch, třeba dílčí</li> <li>- snažit se zvýšit ž. sebevědomí</li> </ul>
Uč. 5 (29 let)	chlapec (9 let)	- diagnostikovaný rysy ADHD, středně těžká dyslexie a dysortografie, dysgrafický ráz písma		<ul style="list-style-type: none"> <li>- ž. na sebe poukazuje nevhodnými způsoby</li> <li>- shrbený postoj či shrbená chůze</li> </ul>	- patrně přechod ze ZŠ malotřídního typu do ZŠ městského typu (větší počet žáků ve třídě)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- po 2 měsících adaptace na nové školní prostředí se zhoršoval žákův prospěch (nejvíce v čj), ale i chování</li> <li>- odklon třídního kolektivu od tohoto žáka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- uč spolupracuje s rodinou žáka: domluva s rodiči na návštěvě PPP, kde byl žák následně diagnostikován a byl mu doporučen individuál. vzděl. plán (IP)</li> <li>- uč. učí žáka podle IP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rodina se žákem navštíví PPP, důkladné poučení rodiny o problému žákova chování</li> <li>- žák prochází spec.výukou v rámci reedukační hodiny, kde se setkává s dětmi podobně poruchovými, což mu dle názoru uč. také pomáhá (uvědomuje si, že není s takovými problémy sám)</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- nejistá gesta</li> <li>- nadměrné pohyby</li> <li>- plačtivost</li> <li>- roztěkanost</li> <li>- malá tvořivost</li> <li>- rudnutí</li> <li>- blednutí</li> <li>- bolesti břicha</li> <li>- bolesti hlavy</li> <li>- zvracení, pocit na zvracení</li> <li>- častější chopení na záchod</li> <li>- častější jedení</li> <li>- uzavření se do sebe (izolace před ostatními)</li> <li>- odmítavý postoj</li> <li>- komunikuje více než obvykle (řečí zakrývá své obavy)</li> <li>- staví se do role třídního šaška</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- ovlivňuje negativně školní výsledky</li> <li>- ovlivňuje negativně vztahy</li> <li>- vrstevníci se s ním nekamarádí</li> <li>- vrstevníci mu ubližují</li> <li>- nevěří si/ předem se vzdává/ nemá chuť bojovat/ nechce spolupracovat</li> <li>- zhoršuje atmosféru ve třídě</li> <li>- ztěžuje práci uč. s celou skupinou</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- uč. se radí o problémech žáka se specialistou z PPP a se svými kolegy</li> </ul>	
Uč. 6 (20 let)	chlapec (10 let)	- zmatkář	<ul style="list-style-type: none"> <li>- žák si stěžuje na školní zátěž</li> <li>- pláč</li> <li>- nejistá gesta</li> </ul>	- strach z reakce rodičů	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ovlivňuje negativně školní výsledky</li> <li>- nevěří si/předem se vzdává/ nemá chuť bojovat/ nechce spolupracovat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- žáka chválí a povzbuzuje ho,</li> <li>- domlouvá ž., aby se zklidnil</li> <li>- spolupracuje s rodinou žáka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- učitel by měl dítěti vysvětlit, že dílčí neúspěch není „konec světa“, že rodiče ho nepřestanou mít rádi a že má cenu jako člověk</li> <li>- laskavý, kamarádský přístup</li> </ul>

				<ul style="list-style-type: none"> <li>- obavy z neúspěchu</li> <li>- bolesti břicha</li> <li>- odmítavý postoj (kvůli pocitu, že to nezvládne)</li> <li>- komunikuje více než obvykle (řečí zakrývá své obavy)</li> <li>- častěji chybuje</li> <li>- jedná zbrkle</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- s nikým se o problému zvládnání stresových situací tohoto žáka neradí</li> </ul>	
Uč. 7 (45 let)	chlapec (11 let)			<ul style="list-style-type: none"> <li>- při zátěži se ž. zasekne a nereaguje na pokyny učitele</li> <li>- brekot, nekontrolovatelné brečení</li> <li>- nadměrné pocení</li> <li>- bolesti hlavy</li> <li>- bolesti břicha</li> <li>- schovávání se</li> <li>- nejistá gesta</li> <li>- častější chůze na záchod</li> <li>- odmítavý postoj</li> <li>- přestane nebo se zdráhá komunikovat</li> <li>- častěji chybuje</li> <li>- jedná zbrkle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rychlá a nekompromisní reakce učitele</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- žák se "zasekne" a nepracuje, nereaguje na učitel</li> <li>- ovlivňuje negativně školní výsledky</li> <li>- nevěří si/ předem se vzdává /nemá chuť bojovat/ nechce spolupracovat</li> <li>- ztěžuje práci uč. s celou skupinou</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- postaví se vedle žáka, trochu mu poradí, upraví mu učení na lavici apod., aby se ž. uklidnil</li> <li>- spolupracuje s rodinou žáka</li> <li>- radí se o ž. problémech se svými kolegy, se svými blízkými, se specialistou : se školní psycholožkou</li> </ul>	<p>obecně:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dát ž. dostatek času na přípravu a dokončení práce (různé jiné techniky moc nepomáhaly)</li> <li>- vidět žáka takového, jaký je a ne jak si jej představujeme a z toho ve všem vycházet (konkrétně při tom, když se ž. zasekne a nereaguje:</li> <li>- uč. dělat jako by se nic nedělo, po chvíli dojde k uklidnění a ž. začne pracovat</li> <li>- jiní učitelé po dohodě reagují podobně)</li> </ul>

Uč. 8 (9 let)	chlapec (7 let)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- žák mezi svými spolužáky nijak nevyčnívá, patří mezi průměrné žáky</li> <li>- chodí upravený</li> <li>- o přestávkách se začleňuje mezi děti</li> <li>- nejistý, plachý</li> <li>- jeden spolužák na něj reaguje slovy "s ním nikdy", toto ho však nestresuje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- při dělení žáků do skupin, kdy neví, kam se sám začlenit</li> <li>- při situacích, kdy nedokáže dle svého mínění dostatečně rychle zareagovat a má pocit, že se na něho upínají oči spolužáků</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- blednutí</li> <li>- shrbený postoj či shrbená chůze</li> <li>- nadměrné pohyby</li> <li>- chvění rtů a brady</li> <li>- nabírání do pláče</li> <li>- uzavření se do sebe</li> <li>- přestane nebo se zdráhá komunikovat</li> <li>- zdá se být najednou vyčerpaný, jakoby bez elánu</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- nevěří si</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- radí se o problémech tohoto žáka se svými blízkými</li> <li>- zjišťuje si informace o dané problematice na internetu</li> <li>- předchází stresu žáka tím, že předem určí, kdo s kým bude ve skupinkách (při skupinové práci)</li> </ul>	
Uč. 9 (19 let)	chlapec (11 let)			<ul style="list-style-type: none"> <li>- nejistá gesta</li> <li>- častější chopení na toaletu (psychosomat. potíže)</li> <li>- stavění se do role tříd.šáška (předvádí se)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- častěji chybuje</li> <li>- ovlivňuje negativně jeho školní výsledky (známky, hůře odvedené úkoly)</li> <li>- vrstevníci se s ním nekamarádí</li> </ul>		<p>obecně:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- důslednost, citlivost a profesionální chování k žákovi s problémy</li> </ul>



Pokusím se shrnout popisy žáků provedené jednotlivými respondenty v položce č.10 a rady pro práci s těmito žáky rozdělením podstatných informací do čtyř kategorií: 1.) projevy stresu u žáků, 2.) důsledky stresu u žáků, 3.) původce stresu u žáků, 4.) rady pro práci se stresovanými žáky.

1.) projevy stresu u žáků:

- pláč
- upozorňování na sebe nevhodnými způsoby
- pocení
- bolest hlavy
- nereagování na pokyny, žák se při zátěži "zasekne"
- zblednutí, chvění se, neschopnost rychlého rozhodování při začleňování se do skupinek

2.) důsledky stresových projevů žáka:

- svými reakcemi žák odrazuje spolužáky
- zhoršování prospěchu žáka
- zhoršování chování žáka

3.) příčiny stresu žáků (stres patrně pramení z) :

- malého sebevědomí žáka (horší navazování kontaktů)
- již z dřívější doby
- ADHD žáka, dyslexie, dysortografie, dysgrafie
- strachu z reakce rodičů
- rychlé a nekompromisní reakce učitele
- obavy ze špatného výsledku ještě před započítáním úkolu, strachu, že něco nezvládne

4.) rady, co dělat, máme-li ve třídě stresovaného žáka:

- klid, zklidnění, domluva ke zklidnění
- neupozorňovat na žáka, nereagovat na jeho reakci
- často chválit za dílčí úspěchy
- povzbuzovat
- navázat s dítětem bližší kontakt, stejně tak s jeho rodiči (získat informace o

- jeho povaze, koníčcích, chování v rodině,...)
- spolupracovat s rodinou žáka
  - spolupracovat s PPP
  - pomoci dítěti radou, ukázkou, jak na zadaný úkol
  - vyjádřit dítěti svou pomoc i fyzickým přiblížením se k němu, k jeho lavici, srovnáním jeho učení na lavici apod.
  - důkladné poučení rodiny o problému žákova chování
  - seznámit žáky s problémy žákova chování, aby ho mohli lépe pochopit
  - důslednost učitele
  - zařazování her a činností na utváření kolektivu
  - poskytnout dítěti dostatek času na vypracování úkolu
  - doporučit rodičům s dítětem navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu
  - zavedení individuální plánu (speciální výuky v rámci reedukační hodiny, kde se setkává s dětmi podobně poruchovými)
  - vysvětlit dítěti, že dílčí neúspěch není konec všeho, ale že jej rodiče nepřestanou mít rádi, že má cenu jako člověk

#### 9.5.4 Dotazník pro pedagogického psychologa

Rozhodla jsem se pro další výzkumnou metodu, pro strukturovaný rozhovor, ke kterému jsem si chtěla přizvat specialistu z oboru psychologie, kterého bych se ptala na informace týkající se úzce našeho tématu, tedy stresu žáků prvního stupně základních škol spojeného s povinnou školní docházkou. Domnívala jsem se totiž, že by mi tento rozhovor mohl přinést další vhled do problematiky díky poznatkům a postřehům odborníka z oboru na základě zkušeností z jeho bohaté praxe. Za tímto účelem se mi podařilo nakonec oslovit uznávaného českého pedagoga, bývalého dlouholetého ředitele jedné středočeské základní školy, a rovněž lektora DVPP (Další vzdělávání pedagogických pracovníků), který dal k tomuto rozhovoru svolení a který konzultoval své odpovědi také s psychologem. Odpovědi na mnou připravené otázky tohoto jsou tak nahlédnuty plnohodnotně odborně z obou profesních úhlů, pedagogiky a současně i psychologie. Respondent si však přál zůstat v anonymitě, proto neuvádím jeho jméno.

Nakonec jsem však musela pochopit a omluvit časovou vytíženost osloveného odborníka a interview změnit na formu dotazníku, která byla pro něj z těchto důvodů přijatelnější. Dotazník sestává z třinácti položek naplněných otázkami otevřenými. Položky dotazníku byly respondentovi zaslány elektronickou formou. On sám tuto variantu nabídl a tak se s námi o své poznatky v dané oblasti podělil, alespoň písemně.

Administrace této části výzkumu proběhla dne 25. října 2011, kdy byly obdrženy odpovědi na tento dotazník v elektronické podobě. Níže podávám přehled otázek, z nichž byl dotazník určený našemu respondentovi sestaven, spolu s doslovným přepisem zaslaných odpovědí, které mi respondent poskytl. Jeho odpovědi jsou rozlišeny kurzívou.

Přehled jednotlivých otázek "Dotazníku pro pedagogického psychologa" spolu s uvedením doslovně přepsaných odpovědí respondenta, které jsou vyznačeny kurzívou:

1. Dokázal byste posoudit, jakou měrou je stres vyvolán školou a jako měrou si jej děti přináší již z domova, či z jiného prostředí?

*„Posouzení zdroje stresových situací je mimořádně náročné pro pedagoga, který může vysuzovat pouze ze sdělených informací o rodině, z chování dítěte ve škole, případně z informací od jiných pedagogů.*

*Míra stresu, respektive toho jak dítě prožívá zátěžové situace, je významně ovlivněna jeho vlastními vnitřními mechanismy sebekontroly, odolností proti zátěži, temperamentovým nastavením, zvládnutím úzkosti. Obvykle u dětí na 1. stupni ZŠ nejsou ještě zpracovány mechanismy sebekontroly, ale stres bývá ve školní práci přítomen. Projevuje se obvykle úzkostným chováním, selháváním při výkonu a může se transformovat i do podoby anorexie nebo školní fobie.“*

2. Co je nejčastějšími příčinami stresu u žáků na základní škole, konkrétně pak na prvním stupni?

*„Mezi nejčastější okolnosti, vyvolávající stres patří faktory spojené se školní prací- výkon, hodnocení žáka v kontextu očekávání, která jsou na něho kladena školou, rodinou i jím samým. Dále zdrojem může být postavení žáka v třídním kolektivu, jeho vlastní sebehodnocení, případné tendence k ostrakizaci nebo šikaně ve všech jejich podobách.*

*Dále zdrojem stresu může být nevyváženost vztahů v rodině. Často je zdrojem stresu příčina, která se zdá být okolním dospělým nedůležitá (oblečení a věci kamarádky, nemožnost dosáhnout na to, co je pro jiné běžné...)*“

3. Dokázal byste popsat žáka, který je (obvykle) náchylnější k prožívání stresu? Jak může učitel poznat jedince, který je obecně náchylnější ke stresovým situacím?

*„Stres obvykle méně snáší jedinci introvertní, empatictí, citlivý, kteří mají potřebu být vždy v souladu s očekáváními.“*

4. Jakou měrou stres ovlivňuje žákovu školní úspěšnost (vztahy, známky, chování, sebepojetí, motivaci,...)?

*„Stres je ve své definici zabrzděná cesta k uspokojování potřeb, stresorem pak může být kterýkoliv faktor spojený se školou a podáváním výkonu nebo vytvářením vztahů.“*

5. Je podle Vás v silách a možnostech (odborných, časových, finančních...) učitelů prvního stupně základních škol zabývat se nějakým způsobem (více do hloubky) stresem svých žáků? Pokud ano, do jaké míry? Jakým způsobem konkrétně? A myslíte, že o toto téma mají učitelé vůbec zájem, dozvědět se více (např. konkrétních postupů, jak na stresovaného žáka)?

*„Úkolem učitele je vzdělávat žáky tak, aby jeho práce vedla k vytváření požadovaných vědomostí, dovedností a schopností při vědomí toho, že každý žák na této cestě může potkat řadu překážek. Učitel pokud je dobrým pozorovatelem by měl zaznamenávat změny v chování dítěte a snažit se pochopit, co je jejich příčinou tak, aby mohl pomoci při překonávání těchto překážek. Neexistuje jednotný návod, protože příčiny jsou různé. Učitelé, kteří dobře ví, že za výsledky žáka nejsou jen schopnosti žáků, ale také dovednosti učitelů předávat poznání hledají důvody vždy na obou stranách a chtějí problémům svých žáků porozumět.“*

6. Čeho by se měl učitel vyvarovat, aby on sám (jeho metody, přístup, reakce, hodnocení,...) nebyl právě oním negativním stresorem pro žáky?

*„Učitel by měl pracovat autodiagnosticky a seberefektivně tak, aby nebyl přesvědčen o své neomylnosti.*

*I u něho hrají roli faktory sebenáhledu, emoční vyrovnanosti a odborných kompetencí, které mohou pomoci profilovat jeho profesi. Stává se, že někteří učitelé nehledají zdroje stresu žáků ve své osobě, ale spíše v okolí. Souvisí to také s osobností typologií, profesionalitou a s kvalitou osobnosti učitele respektive jeho nastavením pro vykonávání této profese a schopností sebereflexe.“*

7. Jak by měl učitel reagovat na dítě, které je již ve stresu krátkodobém (či chronickém), nebo o němž ví, že více podléhá stresu? Měl by podle Vás učitel volit jiný přístup, jiné hodnotící strategie, jiný typ zkoušení apod. k tomuto žákovi? (např. poskytnout mu více času, zkoušet ho jindy bez přítomnosti ostatních dětí, dát mu na výběr formu zkoušení, ...).

*„Ano, učitel by měl do svých pedagogických postupů zakomponovat takové přístupy práce, které povedou k vytvoření atmosféry spolupráce a pomoci. Důležité je, aby učitel uplatňoval stejná pravidla pro všechny žáky, byl důsledný, náročný, ale také laskavý, aby pochopil situaci nebo problém dítěte s nadhledem. Jeho chování k těmto žákům musí být motivující nikoli zastrašující nebo litostivé. Měl by působit na žáka tak, aby i on věřil, že se může negativní hodnocení změnit.“*

8. Myslíte si, že by se na pedagogických fakultách mělo (více) vyučovat tomu, jak předcházet stresu u žáků, (např. ve zvláštním předmětu, semináři, jako jedno z témat v předmětu obecné či vývojové, speciální psychologii...?), případně, jak na žáka, který stres prožívá hůře než jiní, reagovat?

*„Informace o tom, co je stres studenti získávají, problém je v aplikaci teorie do praxe a v tom, nakolik je pedagog skutečně pedagogem, který do práce se žákem dokáže promítnout řadu variant projevů stresu tak, aby žákovi pomohl a nevedl paradoxně k ještě větší zátěži. Samotná výuka tedy problém neřeší, lepší je vyšší počet hodin praxe v průběhu studia.“*

9. Je podle Vás tématu stresu u žáků prvního stupně základní školy věnována dostatečná pozornost? Nebo se Vám zdá, že je toto téma spíše opomíjeno a není mu připisována dostatečná váha?

*„Spíše některé studie ukazují, že stres a dokonce deprese jsou v prožívání dětí přítomny podstatně dříve, než se myslelo dosud. Poukazují na stres a deprese u žáků v MŠ a zdůrazňují také determinaci neurofyzilogickou a genetickou, případně potřebu konzultací s neurology a hlavně dětskými psychiatry.*

*Upozorňují také na možnosti farmakoterapie.“*

10. Je podle Vás reálná a v praxi na základních školách ověřitelná hypotéza: “Stres prožívaný dítětem ve školním prostředí zhoršuje do jisté míry jeho přístup ke školní práci, jeho škol.výsledky a vztahy s ostatními dětmi, případně i s vyučujícími“?

*„Ano, to možné je.“*

11. V jakém momentě byste doporučili učitelé začít spolupracovat i s dalším specialistou (např. z PPP), pakliže má ve třídě žáka více náchylného ke stresovému prožívání různých situací.

*„Vždy je nutné tyto kroky dělat nejprve s rodiči a zjistit co nejvíce informací o tom, co vidíme my jako učitelé a jak tyto události nahlížíme. Ne vždy to co vidí a popisuje učitel je „pravda“. Ideální je pokud ve škole pracuje školní psycholog. Vždy je nutné domluvit postup s rodiči a pak následně rodiče kontaktují odborného pracovníka školy nebo školské poradenské zařízení- PPP.“*

12. Mohou si děti nést svůj stres spojený se školou dál sebou do (dospělého) života? Případně, jakým způsobem se to promítá do jejich pozdějšího života?

*„Ano mohou a je to tak často, zejména u žáků, kteří ve škole selhávají a nikdo nerozpozná proč. Školní křivdy se mohou dostat i do vztahů dospělých atd.“*

13. Je možno naučit se ovládat svůj stres či ho téměř “odbourat“ i u jedince, který je k prožívání stresu velmi náchylný?

*„Je možné naučit se pracovat se zdroji stresu, ale vždy ten, koho se to týká, musí chtít. Často to není možné zcela.“*

Shrnutí výše uvedených odpovědí

- Stres se ve školním prostředí u žáků na 1. stupni vyskytuje a u této věkové kategorie dětí i viditelně projevuje, neboť tyto děti ještě nemají zpravidla vytvořené “mechanismy sebekontroly“
- Míra prožívání stresu je značně ovlivněna vnitřními mechanismy sebekontroly, odolností proti zátěži, temperamentovým nastavením, zvládnutím úzkosti každého jednotlivce.
- Stres se projevuje „obvykle úzkostným chováním, selháváním při výkonu a může se transformovat i do podoby anorexie nebo školní fobie“.
- Pro učitele je velmi obtížné posoudit zdroje žákova stresu, má k tomu omezené prostředky: vlastní úsudek z pozorování chování žáka, získání informací od rodiny a jiných pedagogů.
- Příčinou stresu u žáků 1. stupně ZŠ bývá nejčastěji:
  - výkon
  - hodnocení žáka v kontextu očekávání, která jsou na něho kladena školou, rodinou i jím samým
  - postavení žáka v třídním kolektivu
  - žákovo vlastní sebehodnocení
  - případné tendence k ostrakizaci (vyloučení ze skupiny) nebo šikaně ve všech jejich podobách
  - nevyváženost vztahů v rodině
  - příčina, která se zdá být okolním dospělým nedůležitá (oblečení a věci kamarádky, nemožnost dosáhnout na to, co je pro jiné běžné...
  - kterýkoliv faktor spojený s vytvářením vztahů
- Stres je obvykle hůře snášen jedinci introvertními, empatickými, citlivými, kteří chtějí být vždy v souladu s očekáváními.
- Jednotný návod pro učitele, jak pomoci žákovi v prožívání stresu neexistuje, neboť příčiny stresu jsou různé. Dobrý učitel by se však měl snažit svým žákům porozumět, měl by svou práci a působení na žáky reflektovat a kriticky posuzovat, zda nepůsobí na žáky sám jako případný stresor. Měl by volit takové

„přístupy práce, které povedou k vytvoření atmosféry spolupráce a pomoci, přičemž by měl uplatňovat „stejná pravidla pro všechny žáky“. Učitel by měl být „důsledný, náročný, ale také laskavý, aby pochopil situaci nebo problém dítěte s nadhledem“. „Jeho chování k těmto žákům musí být motivující nikoli zastrašující nebo lítostivé. Měl by působit na žáka tak, aby i on věřil, že se může negativní hodnocení změnit.“ Tomu, jak jako učitel pracovat se stresovanými žáky by prospělo snad větší množství praxe studentů pedagogiky, než přednášky na dané téma.

- „Některé studie ukazují, že stres a dokonce deprese jsou v prožívání dětí přítomny podstatně dříve, než se myslelo dosud. Poukazují na stres a deprese u žáků v MŠ a zdůrazňují také determinaci neurofyziologickou a genetickou, případně potřebu konzultací s neurology a hlavně dětskými psychiatry. Upozorňují také na možnosti farmakoterapie.“

- Prožívání stresu, často „zejména u žáků, kteří ve škole selhávají a nikdo nerozpozná proč“, se může promítnout i do jejich budoucího života, např. „do vztahů dospělých“.

- Se zdroji stresu je možné se naučit pracovat, „...ale vždy ten, koho se to týká, musí chtít. Často to není možné zcela.“

## 9. 6 Zhodnocení výzkumu

V závěru praktické části provedu zhodnocení výzkumu pomocí reflexe kvality sestavených dotazníků a shrnu dosažené informace z dat uskutečněného výzkumu pro účely zhodnocení naplnění předem stanovených předpokladů. Pokusím se o souhrn nejzajímavějších a nejpřínosnějších zjištění týkajících se stresu žáka ve školním prostředí, na které výzkum poukázal a které by mohly posloužit ve školní praxi nejvíce asi začínajícím učitelům při utváření atmosféry ve třídě a při jejich přístupu k žákům jako preventivních krocích proti stresu svých žáků.

### 9.6.1 Zhodnocení kvality použitých dotazníků pro účely pedagogického výzkumu této práce

Ze všech typů dotazníků použitých ve výzkumné části této práce se ukázal pro vyhodnocení uváděných informací nejobtížnější „Dotazník pro učitele prvního stupně základní školy“. Způsob, jakým byl sestaven se ukázal jako ne příliš vhodný pro vyhodnocování. Musím tedy konstatovat, že zjištěné údaje, odpovědi respondentů, bylo obtížné u tohoto typu dotazníku přehledně graficky zpracovat a tudíž i vyhodnotit, a to



především odpovědi u otázek otevřených, kde bylo záměrně učitelům přenecháno poměrně velké neomezené pole působnosti při vytváření jejich odpovědí. Na druhou stranu to právě to umožňuje konkrétnější představu toho, co si učitelé o práci se stresovaným žákem myslí oni sami a jaké mají vlastní zkušenosti se stresovanými žáky. Nicméně u některých položek dotazníku musely být vytvořeny zpětné kategorizace odpovědí respondentů proto, aby mohly být tyto sesbírané údaje vyhodnoceny a zobecněny.

Na začátku té části výzkumu, která byla provedena pomocí “Dotazníku pro žáky prvního stupně základní školy“ jsem si kladla příliš velké cíle, kdy jsem chtěla do zhodnocení promítnout při porovnávání dat ve výzkumu i školní prospěch jednotlivých respondentů. Od tohoto ukazatele jsem však nakonec upustila vzhledem k časové náročnosti a složitosti zohlednění tohoto kritéria u všech položek dotazníku, společně s dalšími údaji o respondentech. Proces vyhodnocování dat by to velmi zkomplikovalo. Prospěch žáka byl tedy uveden pouze v případech, kdy se ukázal jako zajímavým faktorem při vyhodnocování některých odpovědí. U většiny dílčích zhodnocení této části výzkumu jsem upustila ze stejných důvodů také od rozlišení závěrů na základě genrové odlišnosti respondentů.

Nedostatky dotazníku nazvaného “Kazuistika žáka, který špatně snáší stresové situace“ se ukázaly v tom, že přestože, jak již jeho název předjímá, byl sestrojen za účelem získání, co nejpřesnějšího popisu stresovaného žáka jeho učitelem, nebylo podrobného popisu některými respondenty docíleno, přestože zde byla vytvořena spousta dílčích položek vytvářejících prostor pro hlubší se zamyšlení nad popisovaným žákem. Tyto položky byly vytvořeny za účelem pouze doplnit popis žáka který měl být proveden v poslední položce tohoto dotazníku. Domnívám se však, že respondenti formulací odpovědí právě na tyto konkrétní otázky jednak ztratili motivaci pro závěrečný popis žáka, který mohl být způsoben i jejich pocitem, že vše podstatné k popisovanému žákovi již shrnuli právě v předešlých položkách.

“Dotazník pro pedagogického psychologa“ se ukázal být vhodnou formou pro zajištění názoru malého počtu, v našem případě jednoho respondenta, právě za účelem získání jejich pohledu na danou problematiku či sdílení jejich zajímavých zkušeností.

#### 9.6.2. Další uplatnění dotazníků

Dotazníky se ukázaly mít určitou měrou diagnostický charakter, díky němuž lze částečně poodkrýt atmosféru zkoumané třídy i školy a proto se nabízí zamyslet se nad jejich případným dalším využitím. Mohly by být námětem či návodem pro vytvoření obdobných dotazníků využitelných pro screening škol, které by měly zájem získat zpětnou vazbu o vztazích mezi žáky navzájem, mezi žáky a učiteli a i o případné odhalení nežádoucích až sociálně patologických jevů za účelem zlepšování celkové atmosféry školy. Jejich vypovídající hodnota by se navýšila celoplošným využitím, tedy tehdy, kdy by ji vyplnil, co největší počet žáků dané školy, nejlépe všichni žáci všech ročníků. Pro zajištění většího pocitu důvěryhodnosti anonymity žáků a tedy i získání, co nejpravdivějších dat, by bylo docíleno externími pracovníky (namísto učitelů), kteří by dotazníky žákům distribuovali a na konci je od nich vybrali. Vyplněné dotazníky by se tedy nedostaly do rukou nikoho, kdo v dané škole koexistuje a koho žáci znají.

Jako zpracovatelka výzkumu si kladu za cíl každé ze tříd zapojených do tohoto výzkumu poskytnout zpracované zhodnocení vyplývající z odpovědí žáků a žákyň té dané třídy. Chtěla bych tak nejen žákům, ale i jejich třídním vyučujícím umožnit vhled do klimatu třídy, které je vykonstruováno na základě osobních pocitů a zkušeností žáků dané třídy uvedených v dotaznících, aby se nad dílčími informacemi mohli všichni zamyslet. Zároveň tak žáci uvidí, že jejich snaha a čas vložený do dotazníků nepřišla nazmar a mohou tak trochu nahlédnout i k tomu, jak se může takový dotazník zhodnotit a na základě toho si možná i budovat představu o tom, jak fungují ostatní typy dotazníků, kterak se například provádí průzkum trhu, nebo průzkum veřejného mínění na určité téma, což u nich může rozvíjet širší vazby sounáležitosti se společenstvím jako takovým. Téma dotazníků a podobných průzkumů by mohlo být námětem do vyučovací jednotky předmětu vlastivědy v rámci celku "Člověk a svět".

## 9.7 Závěr - zhodnocení předpokladů

Zhodnocení, do jaké míry se podařilo na základě výzkumu naplnit předem stanovené předpoklady. Znění všech předpokladů si nyní připomeňme:

Předpoklad 1: Většina učitelů má zkušenost se žákem 1. stupně základní školy, který projevuje známky stresu.

Předpoklad 2: Všichni učitelé si jsou vědomi, že stres žáka může pramenit z prostředí školy.

Předpoklad 3: Stres prožívaný dítětem ve školním prostředí zhoršuje do jisté míry jeho přístup ke školní práci, jeho školní výsledky a vztahy s ostatními dětmi, případně i s vyučujícími.

Předem je potřeba uvést, že stanovení i vyhodnocení předpokladů se vztahuje na údaje zjištěné pomocí provedeného výzkumu, který byl zaměřen na omezený vzorek respondentů, kteří byli zapojeni za účelem tohoto zkoumání. Zjištěné údaje a data nelze považovat tedy za platné zcela bez výhrad a globálně směrodatné, jsou jen malou sondou do prostředí této problematiky na českých základních školách.

#### Zhodnocení naplnění předpokladu č. 1

Informace pro zjištění míry naplnění předpokladu č. 1 odhalí počet respondentů a jejich odpovědi, kterými odpověděli na otázky položek č. 4, č. 6, č. 7, č. 8, neboť těmito otázkami jsem se ptala na zkušenost učitelů se stresovaným žákem 1. stupně základní školy.

Devatenáct z dvaceti učitelů zodpovědělo otázky položky č. 4, v níž měli napsat, s jakými projevy stresu se u žáků na prvním stupni základní školy setkali, z toho vyplývá, že nějakou zkušenost (buď třeba i ne vlastní, ale alespoň zprostředkovanou) se stresovaným žákem prvního stupně základní školy má 95% učitelů z našeho vzorku respondentů.

Třináct učitelů z dvaceti v první části otázky položky č. 6 uvedlo, že má zkušenost se žákem prvního stupně základní školy, u něhož byly příznaky prožívání stresu nápadnější než u jiných dětí (,oproti tomu pět učitelů uvedlo, že takovouto zkušenost nemá. Dva se nevyjádřili). Převedu-li počet učitelů, kteří mají zkušenost se žákem s nápadnější stresovou reakcí získám 65 % učitelů s touto zkušeností z našeho vzorku.

V otázce položky č. 7 se osmnáct učitelů z dvaceti podělilo o zkušenosti, s tím, co jim nejvíce při práci se stresovanými žáky fungovalo, z toho vyplývá, že 90% učitelů prvního stupně základní školy má zkušenost se stresovaným žákem prvního stupně základní školy.

Informace k položce č. 8 vyplnilo devatenáct učitelů z dvaceti, kdy se pokusili doporučit, jak by měl učitel pracovat na tom, aby se negativní stres žáků minimalizoval. Tato doporučení nemusí nutně korespondovat s vlastními zkušenostmi učitelů s prací se

stresovaným žákem, mohou být pouze jejich obecným názorem na tuto problematiku, avšak lze k nim také přihlédnout. Zde tedy 95 % učitelů bylo schopno doporučit učitelům, co dělat, aby stres žáků byl minimální.

Zhodnocení, do jaké míry se nám podařilo touto částí výzkumu potvrdit první předpoklad, si vyžádalo provést výsledný výpočet sestavený z výše uvedených procent. Dospěla jsme tak k výsledným 86% učitelů, kteří mají zkušenost se žákem prvního stupně základní školy, který projevuje známky stresu, vyjádřeno čísly se dostanu k závěru že sedmnáct učitelů z dvaceti má zkušenost se žákem prvního stupně, který projevuje známky stresu.

První předpoklad byl naplněn, neboť otázky poukazující na zkušenost učitele se stresovaným žákem zodpovědělo vždy více než 65% respondentů. Tři otázky ze čtyř, kterými toto zjišťujeme, poukazují dokonce na 90 - 95% učitelů mající zkušenost se stresovaným žákem na prvním stupni základní školy. V našem výzkumu se tedy ukázalo, že většina (86%) pedagogů prvního stupně základních škol má zkušenost se žákem 1. stupně základní školy, který projevuje známky stresu.

#### Zhodnocení naplnění předpokladu č. 2

Míru naplnění tohoto předpokladu zjistím podívám-li se zpětně v “Dotazníku pro učitele 1. stupně základní školy“ v otázce č. 5 především na to, kolikrát učitelé uvedli prostředí školy jako místo, kde podle nich může docházet ke stresu žáka a také srovnám-li, kolikrát byly uvedena další prostředí, v nichž podle učitelů dochází ke vzniku stresu žáka. Škola se vedle dalších prostředí, v nichž dochází ke stresu žáka, ukázala jako nejpravděpodobnějším místem s největším počtem stresových podnětů pro žáka. Byla označena 77krát, zatímco prostředí domova žáka 69krát a jiná další prostředí pouze 34krát. Z tohoto je patrné, že si učitelé uvědomují a připouští možnost rizika vzniku stresových podnětů pro žáky na půdě školy, dokonce více než je tomu podle nich v jiných prostředích. Druhý předpoklad byl tedy také naplněn.

#### Zhodnocení naplnění předpokladu č. 3

Předpoklad v pořadí třetí byl naplněna v praktické části této práce během výzkumu na základě “Dotazníku pro učitele 1. stupně základní školy“ a “Kazuisitky žáka, který špatně

snáší stresové situace“. Konkrétními jednotlivými položkami, kterými mohlo být zjištěno právě to, jakým způsobem ovlivňuje stres žáka ve škole, byly v prvním zmíněném dotazníku položky č. 4, č. 6 a v druhém zmíněném dotazníku č. 2, č. 3, č. 10.

Díky vyhodnocení informací uvedených respondenty v dotaznících použitých pro účely našeho výzkumu, mohu konstatovat, že všechny tři předem stanovené předpoklady byly naplněny. Závěrečná vyústění tohoto ověření předpokladů pro praxi je uvedeno vzápětí.

Získané informace, na nichž byly v průběhu praktické části vystaveny dílčí závěry a které se z větší míry shodují s poznatky uvedenými v teoretické části této práce, by měly sloužit pro další, například začínající pedagogy, jako návody a rady pro práci nejen se stresovanými žáky, zároveň umožnily vyjádřit závěrečná stanoviska k výzkumu.

Jelikož, jak již plyne z naplnění stanovených předpokladů se ukázalo, že většina učitelů má zkušenost se žákem prvního stupně základní školy, který projevuje známky stresu a učitelé si jsou k tomu i vědomi, že stres žáka může pramenit z prostředí školy, je patrné, že se s touto problematikou učitelé v běžné praxi setkávají a také na ni s větším či menším úspěchem reagují.

Tímto se jen potvrzuje, že stres v našem životě je a jako takový ho nelze jednoduše řečeno odstranit, nýbrž se s ním musíme naučit žít a proto by snad bylo na místě zabývat se otázkou, jakými způsoby je možné ve škole v roli učitele pracovat se žáky tak, abychom je naučili umět se stresem vypořádat, aby jeho vliv neměl negativní dopad na žákův prospěch a celkovou školní úspěšnost. Neboť, přestože někteří z nás jsou schopni se právě díky určité míře stresu vybudit často až k nadstandardním pracovním výkonům, jiní ji naopak nemusí vůbec unést a může tak mít negativní dopad na jejich psychiku. K týmž závěrům dospěl i náš výzkum, při němž bylo pomocí dotazníků potvrzeno, že stres žáky ve výkonu brzdí, blokuje či je dokonce frustruje, nebo se projevuje různou formou agresivity, což se ukázalo možným problémem i u žáka prvního stupně základní školy.

V odborných publikacích se nabízí řada technik či jednoduchých návodů pro zmírnění stresové reakce, tak proč by učitel neměl některé z nich představit žákům, nebo je uplatňovat ve škole pro zklidnění těchto reakcí? Na každém učiteli pak už záleží, jaké techniky zvolí či kombinuje a jakým způsobem je žákům představí.

Někdo by se možná zeptal, zda není zbytečné používat techniky na uvolnění stresu ve škole, zda to nebude zdržovat od učiva, které se má stihnout probrat. Pak bych patrně odvětila odvětit otázkou, zda se takový žák, který je neschopen spolupráce, komunikace, činnosti

v důsledku své stresové reakce může naučit probíranému učivu. Další otázkou, kterou bychom si mohli položit by bylo, co člověku v dospělosti nejvíce brání k uskutečňování svých snů a cílů, zda je to pouze či spíše neznalost konkrétních informací, nebo více osobní blok, strach, nervozita, nesebedůvěra, které jdou možná ruku v ruce s tím, že se nám nedaří svůj stres ovládat?

Na základě zkušeností dotazovaných pedagogů 1. stupně základních škol, o které se podělili v tomto výzkumu se potvrdily některé teoretické poznatky uváděné v teoretické části této práce, které byly čerpány z odborných publikací. Získané informace závěru této práce by měly sloužit pro další, například začínající pedagogy, jako návody a rady pro práci se žáky tak, aby v nich nevytvářeli negativní stres.