

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ
Katedra psychologie

**MOŽNOSTI MINIMALIZACE
ŽÁKOVSKÉHO STRESU
V PODMÍNKÁCH ŠKOLNÍHO
VYUČOVÁNÍ NA 2. STUPNI ZŠ**

Diplomová práce

Lenka Konopíková

Učitelství pro ZŠ: Výchova ke zdraví a biologie (2012 - 2014)

Vedoucí práce: PhDr. Božena Jiřincová

Plzeň, červen 2014

Prohlašuji, že jsem předloženou závěrečnou práci vypracovala samostatně s použitím zdrojů informací a literárních pramenů, které uvádím v příloženém seznamu literatury.

V Plzni dne 30. června 2014

.....

vlastnoruční podpis

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Boženě Jiřincové za odborné vedení a cenné rady při zpracování diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala své rodině za podporu, kterou mi věnovala po celou dobu studia.

Obsah

Úvod.....	6
1 Stres a zátěž.....	8
1.1 Zátěž.....	8
1.2 Stres.....	10
1.2.1 Fyziologická a psychologická koncepce stresu.....	11
1.2.2 Stres z různých hledisek.....	12
1.2.3 Důsledky stresu	14
1.2.4 Prevence stresu.....	15
2 Zdroje stresu ve škole u žáků na 2. stupni ZŠ.....	17
2.1 Osobnostní předpoklady jako zdroj stresu u žáka na 2. stupni ZŠ.....	17
2.1.1 Obecná charakteristika prepubescenta a pubescenta.....	17
2.1.2 Osobnostní faktory jedince ovlivňující vznik stresu ve škole u žáků na 2. stupni ZŠ.....	20
2.2 Mezilidské vztahy jako zdroj stresu u žáků na 2. stupni ZŠ	22
2.3 Rodina jako zdroj stresu u žáků na 2. stupni ZŠ	26
2.4 Učivo jako zdroj stresu u žáků na 2. stupni ZŠ.....	29
3 Učitel a jeho vliv na psychický stav žáka na 2. stupni ZŠ	31
3.1 Vlastnosti osobnosti učitele podněcující vznik stresu u žáků na 2. stupni ZŠ	33
3.2 Učitel jako řídicí činitel vyučování a jeho vliv na vznik stresu u žáků na 2. stupni ZŠ.....	36
3.2.1 Sociální interakce učitele a žáka podněcující vznik stresu u žáků na 2. stupni ZŠ.....	36
3.2.2 Výukové styly učitele podněcující vznik stresu u žáků na 2. stupni ZŠ	37
3.2.3 Zkoušení a hodnocení žáků učitelem podněcující vznik stresu u žáků na 2. stupni ZŠ.....	39
3.3 Učitel jako tvůrce kladného třídního klimatu u žáků na 2. stupni ZŠ.....	42
4 Možnosti minimalizace žákovského stresu v podmínkách školního vyučování.....	47

4.1 Duševní hygiena ve škole.....	47
4.1.1 Vyučovací proces z hlediska duševní hygieny	47
4.1.2 Školní neprospěch žáka z hlediska duševní hygieny	51
4.1.3 Kázeň ve škole z hlediska duševní hygieny	54
4.1.4 Životospráva žáků ve škole z hlediska duševní hygieny	56
4.2 Efektivní vyučování ve škole z hlediska minimalizace žákovského stresu na 2. stupni ZŠ.....	58
5 Praktická část	61
5.1 Projekt výzkumného šetření.....	61
5.2 Interpretace výsledků	64
5.2.1 Analýza identifikačních údajů.....	64
5.2.2 Analýza výsledků k cíli č. 1	65
5.2.3 Analýza výsledků k cíli č. 2	83
5.3 Shrnutí výsledků výzkumného šetření	89
Závěr	99
Seznam tabulek	102
Seznam obrázků	103
Seznam použité literatury.....	104
Seznam příloh.....	106

Úvod

Stres je v dnešní době velmi populární pojem. Jen málokdo by mohl s čistým svědomím tvrdit, že se s ním sám ještě nikdy nepotýkal. Jedním z významných zdrojů stresu může být právě prostředí školy, protože se v něm setkává pravidelně široké spektrum lidí a probíhá v něm mnoho sociálních interakcí. Je obecně známé, že stres má velmi negativní vliv na psychické i fyzické zdraví člověka, proto je nutné hledat možná východiska, jak stres ve škole minimalizovat. K tomu bude sloužit tato diplomová práce, která se zabývá možnostmi minimalizace žákovského stresu v podmínkách školního vyučování na 2. stupni základní školy.

Cílem teoretické části této diplomové práce je vymezit a popsat jednotlivé zdroje stresu ve škole pro žáky druhého stupně základní školy a následně vymezit a popsat jednotlivé možnosti minimalizace žákovského stresu v podmínkách školního vyučování. Cílem praktické části této diplomové práce je určit, zda učitelé uplatňují při vyučování takové činnosti, kterými napomáhají minimalizovat stres u žáků na 2. stupni základní školy.

První kapitola je zaměřená na pojmy, jako je zátěž a stres a vymezení rozdílu mezi nimi. Věnovat pozornost budu také samotnému stresu, jeho fyziologické a psychologické koncepci, důsledkům stresu a prevenci stresu.

Druhá kapitola pojednává o zdrojích stresu ve škole. První podkapitola je věnována osobnostním předpokladům žáků na 2. stupni ZŠ, které podněcují vznik stresu. Druhá podkapitola je věnována mezilidským vztahům, které se mohou stát zdrojem stresu. Třetí podkapitola je zaměřená na rodinu a její vliv na vznik stresu u žáka na 2. stupni ZŠ a poslední podkapitola pojednává o učivu jako možném zdroji stresu ve škole.

Třetí kapitola se nazývá: „Učitel a jeho vliv na psychický stav žáka na 2. stupni ZŠ.“ První část této kapitoly je zaměřená na vymezení vlastností a schopností učitele, které mohou mít negativní vliv na psychický stav žáka. Druhá část této kapitoly je věnována sociální interakci mezi učitelem a žákem, zkoušení a hodnocení žáků a výukovým stylům učitele s dopadem na psychický stav žáka. Poslední část této kapitoly naopak vyzdvihuje pozitivní přístup učitele k žákům.

Čtvrtá kapitola je věnována možnostem minimalizace žákovského stresu v podmínkách školního vyučování. Je zaměřená na duševní hygienu ve škole, zvláště z hlediska vyučovacího procesu, školního neprospěchu žáka, kázně a životosprávy žáků ve

škole. Efektivní vyučování hraje rovněž významnou roli při minimalizaci žákovského stresu.

Praktická část zahrnuje výzkumné šetření s názvem: „Učitel a jeho role při minimalizaci žákovského stresu v podmínkách školního vyučování na 2. stupni ZŠ.“ Výzkum bude zaměřen na vyšetření, zda učitelé při výuce uplatňují takové činnosti při svém výkladu, při ústním zkoušení, písemných testech, hodnocení žáků a při navazování kladných vztahů s žáky, které se podílejí na minimalizaci žákovského stresu.

1 Stres a zátěž

Škola jako instituce, která má významné celospolečenské poslání a probíhá v ní výchovně-vzdělávací proces, je i místem, kde může docházet ke vzniku mnoha zátěžových situací. Zátěž působící na žáky může být různá. Pokud však na jedince působí taková zátěž, se kterou se není schopen vyrovnat, může způsobit i vznik stresu. Je tedy třeba na začátku této kapitoly vymežit rozdíl mezi pojmem zátěž a stres, jelikož tyto pojmy bývají často zaměňovány. Dále je také nutné popsat dopad stresu na psychické i fyzické zdraví jedince a možná preventivní opatření proti stresu (Havlíková a kol., 1998, s. 55 – 80).

1.1 Zátěž

Zátěž nemá jednu specifickou definici, na které by se shodovali všichni odborníci. Existuje několik možných pojetí zátěže:

1. Zátěž je porušení rovnováhy mezi vnitřním stavem systému a jeho vnějším prostředím. Stupeň zátěže závisí na povaze a intenzitě působení vnějších vlivů a vlastnostech zatěžovaného systému.
2. Zátěž je soubor vnějších stimulů, podmínek, stresorů. Jejich působení určují faktory jako je neobvyklost, neočekávanost a intenzita, které se pohybují na hranici snesitelnosti.
3. Zátěž je reakce organismu na stresující podnět a projevuje se vnějším chováním.
4. Zátěž jako subjektivně prožívaná skutečnost, pocit vnitřního napětí a stav ohrožení hodnot.

Zátěž může být různého charakteru. Rozeznáváme zátěž psychickou, fyzickou, neurofyzilogickou, zátěž vyšší nervové činnosti, zátěž senzoricou, radiační, zátěž hlukem, vibracemi apod. Pro tuto práci je však stěžejní zátěž psychická. Vznik psychické zátěže je podmíněn tím, v jaké situaci se daný člověk právě nachází, jestli ji dokáže řešit navyklými způsoby chování, nebo bude nutné použít nové postupy.

Jednotlivé úrovně psychické zátěže z hlediska kvantity a kvality:

1. Běžná zátěž: Vzniká působením situací, s nimiž se již jedinec dříve setkal a které vedou k užívání zautomatizovaných postupů řešení situace. Nestimulují rozvoj jedince.

2. **Zvýšená zátěž:** Vzniká působením takových situací, které není možné vyřešit běžnými způsoby řešení. Jedná se o situace nové, které vyžadují zvýšené úsilí jedince a nalezení nových postupů v řešení situace. U tohoto typu zátěže se ještě neobjevují negativní důsledky stresu.
3. **Hraniční zátěž:** Vzniká působením situací, kdy je výrazný nesoulad mezi připraveností člověka a nároky vnějšího prostředí. Taková situace vyžaduje využití psychických rezerv. Tento typ zátěže doprovází negativní důsledky, jako funkční poruchy psychické činnosti, poruchy chování. Dochází k výrazným fyziologickým změnám v organismu. Negativně se tak odráží na fyzické i psychické stránce člověka.
4. **Extrémní zátěž:** Vzniká působením situací, při kterých nastává rozpor mezi požadavky vnějšího prostředí a možnostmi jedince tuto situaci zvládnout. Taková situace je pro člověka neřešitelná. Dochází k psychickému selhání, které provázejí výrazné poruchy chování, změny ve fyziologických i psychických procesech, s častými trvalými důsledky stresu na zdraví jedince. Pokud takové situace přetrvávají, může docházet i k narušení sociálních vztahů.

Kategorizace zátěžových situací:

1. **Nepřiměřené úkoly a požadavky** - tzn. takové množství požadavků na člověka, které ho přetěžují po fyzické i psychické stránce a nerespektují zákonitosti činnosti organismu.
2. **Problémové situace** - vyžadují od člověka schopnost orientovat se v nových podmínkách a osvojit si nové vzorce chování. To lze provést přizpůsobením stávajících vzorců chování, nebo nalezením zcela nových řešení.
3. **Překážky při dosahování cílů** - či při uplatňování zvolených postupů vyvolávají psychický stav frustrace. Tento stav je spojený s pocity zklamání a zmaření záměrů jedince. Člověk v takové situaci volí neuvážené způsoby řešení problému.
4. **Konfliktní situace** – jsou takové situace, ve kterých při rozhodování člověka proti sobě působí dvě stejně silné tendence opačného směru. V důsledku jejich působení dochází ke kolísání mezi možnými alternativami. Projevují se nerozhodné postoje k důsledkům volby nebo k zamítnutí. Způsob řešení situace závisí do značné míry na osobnostních charakteristikách jedince.

5. Stresové situace – tzn. vzniklá situace způsobená rušivou okolností, která působí takovým tlakem, že narušuje optimální průběh během činnosti zaměřené k cíli. A podmínky rušivě působí na psychické funkce.

Zátěž je tedy charakterizována jako nerovnovážný stav, který vzniká v důsledku nevyváženosti mezi požadavky kladenými na organismus a jeho vlastnostmi a možnostmi na tyto požadavky či podmínky reagovat. Jestli se nějaký působící činitel stane zdrojem zátěže, závisí na několika kritériích. Záleží na závažnosti působícího činitele a na jeho rušivých či škodlivých účincích, na době, po kterou daný podnět působí, na individuálních osobnostních dispozicích, na dřívější zkušenosti daného jedince s podobnou situací a na tom, jak byl člověk připraven na život a zdolávání překážek. Záleží také na každém jedinci, jak bude na působící zátěž reagovat. Z toho vyplývá, že má reakce na zátěž vždy individuální charakter. Člověk na zátěž může odpovídat racionálně nebo poplachovou stresovou reakcí.

Rozdíl mezi pojmem zátěž a stres z hlediska zvládnání spočívá v možnostech daného jedince vyrovnat se s požadavky prostředí. Zátěží jsou vymezované takové požadavky vnitřního nebo vnějšího prostředí, kterým je jedinec schopen vyhovět, je schopen se s nimi vyrovnat. Naopak stres spočívá v takové úrovni kvalitativních i kvantitativních požadavků, se kterými se jedinec nedokáže vyrovnat. Nedokáže na tyto požadavky reagovat pozitivně (Jiřincová, 2011, s. 11 - 25).

1.2 Stres

Termín stres je v dnešní době mnoha autory chápán v rozmanitých významech, počínaje fyziologickým pojetím stresu jako nespecifické obranné reakce organismu na zátěž až po čistě psychologické pojetí stresu jako těžké situace, ve které se člověk právě nachází. Stres se projevuje v tělesné, duševní, ale i sociální rovině člověka. Všechna pojetí stresu dle různých autorů mají však jednu společnou myšlenku: člověk, na kterého působí požadavky prostředí, nemá dostatek zdrojů, aby byl schopný na ně přiměřeně odpovědět a tak se dostává do stresového stavu (Jiřincová, 2011, s. 11 - 25).

O stresové situaci tedy (o stresu) hovoříme tehdy, jak již bylo řečeno v předcházející části, pokud míra stresogenní situace převažuje schopnosti či možnosti daného člověka tuto situaci zvládnout. Jedná se tedy o nadlimitní zátěž, která vede k vnitřnímu napětí a ke kritickému narušení rovnováhy organismu. Nadlimitní zátěž je celá stresogenní situace, kterou může vyvolávat jeden stresor nebo souhra více působících stresorů.

Stresory lze chápat jako nepříznivé vlivy, podmínky či okolnosti, které na člověka negativně působí a mohou vést až k tíživé osobní situaci jedince. Stresorem se mohou stát podmínky z vnějšího, ale i vnitřního prostředí. Stresory jsou takové faktory, které vyvolávají stres. Lidské stresory dělíme na fyzikální, chemické, biologické a psychosociální. Roli hraje jednak intenzita stresoru, ale také míra akceptace stresoru (Hrstka, Z. a Vosečková, A., 2008, s. 4 - 62), (Křivohlavý, 2009, s. 166 - 184), (Bartůňková, 2010, s. 5 - 137), (Jones, Moorhouse, 2010, s. 9 - 210).

1.2.1 Fyziologická a psychologická koncepce stresu

Z hlediska pojetí stresu je nutno zmínit fyziologickou koncepci stresu a psychologickou koncepci stresu. Fyziologickou koncepci stresu propracoval H. Selye. Zjistil, že bez ohledu na druh působící zátěže, dochází vždy ke stejnému souboru fyziologických reakcí. Vznikl tak termín GAS – obecný adaptační syndrom, což je stabilní vzor odpovědi organismu na ohrožení. Obecný adaptační syndrom se skládá ze tří fází:

První fáze se nazývá alarmová (poplachová). V této fázi dochází k reakci, která má za funkci mobilizaci organismu (nebo spíše mobilizaci energetických zdrojů). Celá tato reakce trvá jen krátkou dobu a není příliš efektivní, avšak je nezbytná pro překonání krize. Polachová fáze se spouští působením vývojově starších částí mozku a díky ní je člověk bez zásahu vůle připraven k akci. Člověk je připraven buďto na útok nebo únik.

Druhá fáze – rezistence (adaptační) se spustí vlivem opakovaného působení stresoru. Rozeznáváme tři typy adaptačních reakcí. První je absolutní adaptace, následuje částečná adaptace a žádná adaptace. Adaptace na stresor může být pozitivní i negativní. Pozitivní adaptací se rozumí zvýšená fyzická zdatnost a trénovanost vlivem stoupající intenzity fyzické zátěže. Opakované vyhledávání „adrenalinu“ s rizikem gamblerství a jiných závislostí představuje naopak adaptaci negativní. Neschopnost vyrovnat se s chronicky působícím stresem může mít za následek vznik psychosomatických chorob.

Třetí fáze – vyčerpání (exhausce). V této fázi se získaná adaptace ztrácí, nebo je nedostatečná. To může být způsobeno nadměrnou intenzitou stresu nebo poruchou adaptačních mechanismů organismu (Bartůňková, 2010, s. 11 - 120).

Psychologická koncepce stresu se opírá o duševní stránku člověka na rozdíl od fyziologické koncepce stresu. Psychologickou koncepci stresu vytvořil R. Lazarus. Kládl hlavní důraz na kognitivní (poznávací a myšlenkovou), specificky lidskou charakteristiku

zvládání těžkostí. Zkoumal změny v lidské psychice, když se člověk dostává do životních těžkostí, zvláště snahu člověka zjistit, co se děje, odkud přichází nebezpečí, jakou má povahu, jak moc by mohlo člověka ohrozit a co by se dalo při konfrontaci dělat. Na základě toho vytvořil Lazarus model dvojího zhodnocování situace ohrožení.

„Prvotní zhodnocení situace (primary appraisal) se týká zvážení situace z hlediska ohrožení (vlastní existence, zdraví, sebehodnocení, vlastní pověsti apod.). V úvahu bral nejen momentální stav ohrožení, ale i to, co by se mohlo v důsledku dané situace v další fázi děje stát. V rámci tohoto primárního hodnocení ohrožení bral Lazarus ohled nejen na objektivní stav světa, tj. na to, co může nezaujatý pozorovatel sledovat, ale i na roli subjektivních faktorů, tj. vše, co v psychice člověka, který stojí v rizikové situaci, ovlivňuje jeho usuzování, zvažování a hodnocení dané situace.

Druhotné zhodnocení (secondary appraisal) se týká možností určitého člověka zvládnout danou situaci. Jde o zvažování naděje na to, že by se člověk mohl ubránit tomu, co ho ohrožuje, např. díky defenzivním možnostem, tj. schopnostem ubránit se hrozícímu nebezpečí, nebo díky ofenzivním strategiím, které daný člověk ovládá, nebo díky schopnostem zvládnout problém útokem. Podobně jako u primárního zhodnocení, i zde bral Lazarus v potaz nejen objektivní stav světa, ale i roli subjektivního vidění světa daným člověka.“ (Křivohlavý, 2009, s. 168 – 169)

Při hodnocení rizikového charakteru situace je třeba brát v potaz zranitelnost daného člověka. Obecně platí, že staří lidé a děti jsou více zranitelní než lidé mladí. Více zranitelný je rovněž ten, kdo se s danou situací setkal poprvé a nemá s ní zatím žádné zkušenosti, na rozdíl od jedince, který se již s takovou situací setkal a zdárně ji zvládl (Křivohlavý, 2009, s. 166 – 170).

1.2.2 Stres z různých hledisek

Stres je možné také hodnotit z různých hledisek. Lze jej rozlišovat např. z hlediska kvantity, kvality nebo průběhu v čase. Z hlediska kvality rozlišujeme stres na distres a eustres. V případě nadlimitní zátěže vzniká distres. Při distresu člověk vnímá působící stresogenní situaci jako ohrožující, kdy není schopen vyrovnat se s nároky prostředí. Distres má negativní dopad na člověka, vede k různým pozorovatelným změnám, které mohou být až patologického charakteru. Opakem je eustres. V případě působení eustresu je stresogenní situace vnímána jako s možným řešením. Pro člověka hraje eustres významnou

roli v jeho životě, jelikož vede k větší odolnosti vůči závažnému stresu a může mít i funkci motivační.

Z hlediska definování stresogenní situace je podstatný poměr mezi intenzitou stresogenní situace a možnostmi danou situaci zvládnout, v závislosti rovněž na míře intenzity stresogenní situace, která je vyšší než možnost či schopnost člověka danou situaci zvládnout. Stres je rozlišován také z časového hlediska na akutní stres, chronický stres, posttraumatický stres a anticipační stres. Akutní stres se projevuje určitým stresovým záchvatem, který se střídá s obdobím žádného nebo pouze mírného stresu. Takový stresový záchvat obvykle odeznívá během několika hodin či dnů a stresorem může být nějaký zdrcující traumatický zážitek (např. náhlé ohrožení bezpečnosti člověka, atd.) Akutní stres se projevuje v psychické i fyzické stránce člověka.

Druhým typem stresu je stres chronický, který vzniká působením jednoho či více stresorů, jejichž intenzita se může v průběhu delší doby měnit. Může vznikat na základě narušených mezilidských vztahů, špatné organizace práce, apod. Má výrazně horší dopad na lidský organismus. Působí dlouhodobě a organismus proto nemá možnost obnovit energetické zdroje. Tím je negativně oslaben imunitní systém a člověk je více náchylný k různým onemocněním.

Stres posttraumatický vzniká jako zpožděná nebo protahovaná odezva na stresovou událost nebo situaci neobvykle nebezpečného či katastrofického rázu. Vzniká na základě různých přírodních nebo průmyslových katastrof, apod., které ohrožují životy lidí. Posledním typem stresu z hlediska časového je stres anticipační, který vzniká v důsledku očekávání, že dojde k určité události. Jedná se o určitou představu či předvídání dějů a událostí, s tendencí vyvozovat možné důsledky, které mohou ohrozit integraci osobnosti (např. ztráta sebedůvěry, role, autority). Obvykle pocity úzkosti a nejistoty, provázející tento typ stresu, brzy odezní.

Stres je v dnešní době zejména psychickým problémem. Požadavky civilizace kladené na jedince často přesahují možnosti člověka a vedou ke stresogenním situacím. Stres u lidí moderní doby nesouvisí až tak s kritickým ohrožením života, tedy ohrožením nejvyšší možné hodnoty, ale v ohrožení je soustava hodnot jiných – seberealizace, jistoty, společenské uplatnění. Stresor působící na jedince je tím těžší, čím více ohrožuje „já“, tj. sebehodnocení, sebepojetí, sebedůvěru, sebeuvědomění, atd. Problémem je, že v dnešní době bývají tyto hodnoty velmi často narušovány (Jiřincová, 2011, s 15 -24).

Pro tuto diplomovou práci je nutné také vymezit jednotlivé příznaky stresu. Mezi fyziologické příznaky stresu patří bušení srdce, bolest a sevření za hrudní kostí, nechutenství, křečovitě a svírající bolesti v dolní části břicha, průjem, časté nucení močení, svalové napětí v krční oblasti a v dolní části páteře často spojené s bolestmi, úporné bolesti hlavy, vyrážka v obličejí apod.

Stres se projevuje též v emocionální sféře a to jako prudké a výrazné změny nálady, nadměrné trápení se věcmi, které zdaleka nejsou tak důležité, neschopnost projevit emocionální náklonnost, nadměrné starosti o vlastní zdravotní stav a fyzický vzhled, omezení kontaktu s druhými lidmi, nadměrné pocity únavy a obtíže při soustředění pozornosti, zvýšená podrážděnost, popudlivost a úzkostnost.

V oblasti behaviorální se stres projevuje jako nerozhodnost a do značné míry i nerozumné nářky, výmluvy, vyhýbání se odpovědnosti i časté podvádění, zvýšené užívání látek měnících mysl, ztráta chuti k jídlu, přejídání, změněný denní rytmus, problémy s usínáním, dlouhé noční bdění a pak pozdní vstávání s pocitem velké únavy, snížené množství vykonané práce a zvýšená nekvalitnost práce (Hrstka, Z. a Vosečková, A., 2008, s. 4 - 62), (Bartůňková, 2010, s. 5 - 137), (Jones, Moorhouse, 2010, s. 9 - 210).

1.2.3 Důsledky stresu

Stres negativně ovlivňuje jak psychickou, tak fyzickou stránku člověka. Po stránce psychické se stresovanost projevuje nejvýrazněji v oblasti citů a emocí. U stresovaného jedince se může objevit zvýšené napětí, projevující se zvýšenou angažovaností nebo agresivitou, nervozita, problémy s morálkou, ztráta sebevědomí, apod. Stresovaný člověk ale může reagovat i opačně: stáhnutím se do sebe, pasivitou, pesimismem, depresemi. Objevovat se může i střídání agresivity a deprese nebo některý z řady kompenzačních obranných mechanismů. Dopad stresorů na emoční sféru člověka je individuálně diferencovaný a mnohostranný. Důsledky stresu se projevují také v oblasti poznávací a to zejména potížemi s pozorností, pamětí, rychlostí reakcí, chybami v analýze situace a potížemi s myšlenkovými procesy. V oblasti sociální se důsledky stresu projevují nedostatkem zájmu pro oblíbené aktivity, problémy s řečí, absencí ve škole, vztahovými problémy, změnami v chování a užívání povzbuzujících prostředků. Stresovaný jedinec má potíže také s volnými procesy, osobnostními rysy, atd. (Reinerová, 2013, s. 14 – 15), (Míček, 1992, s. 29 - 37).

V souvislosti se stresem a jeho vlivem na organismus se objevují somatopsychické a psychosomatické jevy. Termínem „ psychosomatické onemocnění“ se rozumí chorobný stav, kde z hlediska faktorů (jako jsou různé vlivy, podmínky, činitelé), které stojí u zrodu choroby, je možné prokázat také významný vliv psychiky (deprese, stísněnost, strach, úzkost, atd.). Somatopsychický jev je pravým opakem. Rozumí se jím vliv tělesného stavu (horečky, zánětu, apod.) na psychický stav. H. Selye tvrdí, že stres může způsobit psychické změny. Ovšem platí i opak, že změny v psychickém stavu mají vliv i na fyziologický stav a změny v organismu, například ty, které charakterizují GAS.

V souvislosti s prožívaným stresem se mohou objevovat nemoci z adaptace a nemoci ze stresu. Dostane – li se organismus do stresu, může taková situace vést až k propuknutí nemoci. Nemoci z adaptace se do určité míry kryjí s nemocemi ze stresu. H. Selye je přesvědčený, že k jejich propuknutí dochází, pokud není adaptační systém schopný se s takovou situací vyrovnat, zvládnout ji. Jedná se o působení neadekvátního stresoru a na druhé straně nedostatečná obranyschopnost organismu. Dalšími jsou nemoci ze stresu. Jsou to taková onemocnění, v jejichž patogenezi se nezanedbatelně uplatňuje i stres. Jsou to hlavně ischemická choroba srdce, hypertenze, vředová nemoc a řada dalších nemocí, mezi něž patří tuberkulóza, alergie, rakovina. Mohou se objevovat i další potíže, a to gastrointestinální, dále také různá kožní onemocnění, snížená rezistence k nemocem, únava a letargie (lhostejnost), bolesti v zádech, hlavy nebo na hrudníku, astma, dechová nedostatečnost, hypoventilace a další. Na vzniku těchto chorob se podílejí i jiné vlivy, ale působení stresu má na jejich výskytu svůj významný podíl (Křivohlavý, 1994, s. 32 – 38).

1.2.4 Prevence stresu

Primární antistresová prevence zahrnuje myšlení orientované na zdraví neboli tzv. salutogenní myšlení. Jeho součástí jsou srozumitelnost, zvládnutelnost a smysluplnost. V oblasti prevence stresu jsou určena obecná pravidla. Mezi ně patří poznat sám sebe a své možnosti, naučit se ovládat své emoce, stanovovat si dosažitelné cíle, rozpoznat různé stresory a odhadnout nastávající stresovou situaci, včas rozlišovat podstatné a méně podstatné, ovlivnitelné a neovlivnitelné. Dále také přijmout obtíže a nedat se odradit, upravit si životní styl, redukovat škodliviny, dostatečně relaxovat, zařadit do svého denního režimu pohybové aktivity a dostatečně se věnovat svým zájmům, naučit se používat antistresové techniky, jako je asertivita, někdy iniciativa, případně útok.

Dále rozeznáváme obecné antistresové techniky. Patří mezi ně eliminace stresoru, dostatečný odpočinek, nácviky klidného hlubokého dýchání, vizualizace pocitů vedoucích k relaxaci, různé formy meditací, speciální autogenní relaxační tréninky (Schulzův autogenní trénink, Kretschmerův aktivně hypnotický trénink, Machačova relaxačně – aktivační metoda, psychologický trénink podle Seilera a Stocka, Feldekraisova autoregulační metoda, progresivní relaxační trénink podle Jacobsona), jóga, aktivní cvičení, sport, relaxační masáže a jiné regenerační techniky (Bartůňková, 2010, s. 11 - 120).

2 Zdroje stresu ve škole u žáků na 2. stupni ZŠ

Zdrojem stresu, který žák prožívá ve škole, se může stát téměř cokoliv, co na žáka ve škole i mimo ni působí. Hlavními faktory, které se mohou podílet na vzniku stresu u žáka ve školním prostředí, jsou jeho osobnostní předpoklady, rodina žáka, mezilidské vztahy a učivo.

2.1 Osobnostní předpoklady jako zdroj stresu u žáka na 2. stupni ZŠ

Na počátku je nutné si charakterizovat věkovou kategorii žáků, na kterou je tato diplomová práce zaměřena. Dále je potřebné popsat nejvýraznější proměny v každém vývojovém období žáka druhého stupně základní školy a následně přejít ke specifickým osobnostním předpokladům činícím žáky náchylnější ke vzniku stresu.

2.1.1 Obecná charakteristika prepubescenta a pubescenta

Na 2. stupni základní školy mohou být žáci ve věkovém rozmezí od jedenácti do šestnácti let. Žáci v takovém věkovém rozmezí se dle psychologů nacházejí ve vývojovém období nazývaném prepuberta a puberta. Prepuberta je období, do něž jsou řazeny děti ve věku 10 – 12 let. V tomto období se u dětí začínají vyskytovat druhotné pohlavní znaky, dochází ke zrychlení růstu končetin a trupu. Tělesný a duševní vývoj těchto jedinců je však výrazně nevyvážený. V prepubertě je žák orientovaný spíše na svět, je extrovertní, realistický. Dá se říci, že prepuberta je obdobím klidu. Je to jakási příprava na následující období – dospívání, které probíhá dynamičtěji.

V prepubertě dochází k několika fyziologickým změnám, které přímo i nepřímo ovlivňují řadu duševních procesů. Pro jedince je charakteristická zejména zvýšená citová vzrušivost. Vlivem zvýšené pružnosti, rozšiřujících se poznatků a zkušeností jsou prepubescenti schopni řešit relativně velmi složité problémy. Postupně se přestávají prepubescenti podřizovat autoritám a čím dál tím více jsou pod vlivem spolužáků či

kamarádů. Prepubescence se také vyznačuje ukončením období dětství, které je charakterizováno „vstupem do světa společných hodnot“. To znamená, že vše je hodnotné, pokud je to hodnotné i v očích druhých. Přechod z dětství se projevuje prostřednictvím dožadování si větší svobody (tím více, čím jsou děti starší). Zvýrazňují se také interindividuální rozdíly mezi dětmi.

Období puberty a jeho časové vymezení závisí na pohlaví jedince. U dívek se objevuje mezi dvanáctým a šestnáctým rokem a u chlapců mezi třináctým a sedmnáctým rokem. Hlavní funkcí dospívání je proměna dítěte v dospělého a samostatného jedince. Pubescent se připravuje na život bez rodičů a na budoucí zaměstnání. Během dospívání dochází zejména k přechodu od nesamostatnosti k samostatnosti, od závislosti na dospělých k nezávislosti, od neodpovědnosti k morální odpovědnosti, od učení řízeného z vnějšku ke zvýšené míře sebevzdělávání a od výchovy formované především okolím k převažující sebevýchově. Dospívajícímu jedinci se také mění vzhled, kvalita a výkonnost duševní činnosti, postoje, sociální vztahy, zájmy, hodnoty, atd. Je to velmi složité období plné nejistot, jelikož jedinec již není dítě, ale ještě ani není definitivně přijat do světa dospělých. Nachází se tedy v „nestabilní pozici“. Není divu, že je toto období tak problematické.

„Dospívání je obtížným stadiem vývoje zejména ze dvou důvodů:

1. Prudkými fyziologickými změnami oslabená nervová soustava navozuje nervovou i emoční labilitu.

2. Pocity nejistoty, které zákonitě provázejí samostatné hledání osobních východisek adaptace, jsou také faktorem konfliktů vnitřních i s okolím.“ (Čačka, 2000, s. 223)

V tomto období probíhá mnoho prudkých změn organismu, jako je intenzivní činnost žláz s vnitřní sekrecí a to zejména pohlavních žláz, rychlejší růst srdce, mírné zvýšení krevního tlaku a nerovnoměrný růst kostí a svalů. Důsledkem nerovnoměrně prokrvených svalů a často také nepravidelné činnosti srdce vzniká u mladistvých často únava. Dospívající by tedy vzhledem k těmto změnám neměli být přetěžováni po fyzické, ale ani po psychické stránce. Častým jevem u této populace jsou výkyvy mezi aktivním jednáním a únavou dosahující až hodnoty apatie.

Tělesné proměny zahrnují zejména vznik sekundárních pohlavních znaků. Dospívající jedinci si velmi zakládají na svém vzhledu a na tom, jak jsou hodnoceni a přijímáni okolím. Vzhled je propojen se zažíváním vlastní identity. Zejména pokud se u žáků v tomto období začnou objevovat sekundární pohlavní znaky, zvyšuje to jejich prestiž

mezi ostatními, což má kladný vliv na jejich sebepojetí. Opakem jsou žáci dospívající později, u nich může pomalejší proces dospívání způsobovat různá psychická traumata. Chlapci, kteří dozrávají časněji, bývají vyšší, jsou svalnatější, sportovně založení, průbojnější, oblíbenější, suverénnější, ale mívají nedostatek studijní ctižádosti a kázně. Chlapci dozrávající později bývají slabší, menší, hůře se zařazují do kolektivu, většinou mívají jiné než sportovní zájmy. Jejich kladnou stránkou je tvořivost a porozumění. Dívky předčasně zralé mívají problémy s duševní a fyzickou nevyvážeností a často se také hůře učí.

Mezi dospívajícími jsou až propastné rozdíly a to především na základě různých individuálních odlišností v jejich psychice. Učiteli jsou tak ztíženy možnosti výuky, protože musí dbát především na dodržování zásady citlivého individuálního přístupu. Rozdíly v tempu a průběhu psychického vyspívání mezi chlapci a dívkami se později srovnávají. Dívky dosahují vrcholu rozvoje základních funkcí kolem devatenáctého roku a chlapci o něco déle. V průběhu těchto proměn dochází k rozvoji některých vlastností jedince, případně vznikají i některé nové vlastnosti jedince. Cílem tohoto procesu rozvoje psychiky je dosažení osobní a nezávislé životní filozofie.

Panuje obecný názor, že je puberta obdobím plným konfliktů a krizí (zejména s dospělými). Tuto konfliktovost a rozkolísanost dospívajících mají na svědomí veškeré změny, které u jedince probíhají. To však platí přibližně u poloviny pubescentů. Období dospívání může probíhat i klidně. Závisí to na různých působících faktorech, z nichž je nejdůležitější, jak vychovatelé k dospívajícímu jedinci přistupují a jak s ním jednájí. Měli by zejména respektovat jeho individualitu a nezesměšňovat ani neponižovat ho.

Jednou z příčin rozporů v jedinci je intrapsychická disharmonie. Projevy disharmonie se objevují jak po fyzické, tak psychické stránce. Tělo se u pubescenta začíná výrazně protahovat a prodloužené končetiny se dospívajícím hůře ovládají. Zhorší se hrubá i jemná motorika. Nastává přechodná nekoordinovanost pohybů. Dospívající jedinci se potýkají s narušením rovnováhy i v oblasti psychické. Vlivem zvýšeného pozorování sebe samého a důrazu na vlastní duševní pochody dochází k uvědomování si vlastního nesouladu. Pubescent si uvědomuje, že se liší v tom, co si myslí, cítí, chce a v tom, co dělá. Tento pro pubescenty typický nesoulad způsobuje u nich zvýšené vnitřní napětí a pocity nejistoty. To se zase zpětně odráží v jeho projevech, jako je labilita nálad, střídání podrážděnosti a nepokoje s rozmrzelostí, apatií, depresí až úzkostí. U pubescentů se objevuje i snadná unavitelnost, poruchy soustředění, zhoršení prospěchu, neklidný spánek apod.

U dospívajících jedinců dochází ke změně rovněž i v jejich učení, zejména z důvodu přechodu od konkrétního myšlení k abstraktnímu myšlení. V období puberty se mění také používání paměti a to ve prospěch paměti logické. Menší mírou je naopak užívána paměť mechanická, jejíž význam se však úplně neztrácí a ani nijak neklesá schopnost jejího užívání. Tato proměna je přínosná, protože užívání logické paměti vyžaduje hlubší porozumění látce a systematické přiřazování nových informací k dříve vytvořeným základům. U dospívajících žáků také mizí tzv. „biflování“. Zejména chlapci projevují nechuť k mechanickému učení.

Výrazně lépe si dospívající jedinci vštěpují informace, které jsou pro ně zajímavé. Jsou schopni dosahovat výborných znalostí v oblastech, které je zajímají. Svými znalostmi mohou někdy přesahovat i své rodiče nebo učitele. Vyskytuje se u nich také názorová proměnlivost. V této době jsou schopni svá východiska a názory měnit na základě různých argumentů, ale postupně se stávají rigidní vůči nátlaku od autorit. Ustalují se jim jejich vlastní názory na základě vlastních zkušeností a velmi negativně vnímají vnucování jiných názorů (zejména od učitelů a rodičů). Objevuje se u nich zvýšená touha po svobodě osobního vyjádření.

Žáci na 2. stupni ZŠ se také nacházejí v procesu hledání vlastní identity. Jávnství, jehož se týká kognitivní složka Já (sebeuvědomování osobní autonomie a sebepoznávání), afektivní složka Já (sebepojetí a sebehodnocení) a konativní složka Já (seberozvíjení a seberealizace), je vnímáno jako sjednocující a řídicí faktor duševního dění osobnosti. U dospívajících jedinců se postupně rozvíjí realističnost a jednota náhledu vlastní způsobilosti sebepoznáváním, včetně hledisek sebeformování a sebeuplatňování. Tento posun je významnou součástí celkové „zralosti“ osobnosti. Zejména pro dospívající jedince patří dosažení dočasného souladu sebepoznávání, sebepojetí a seberealizace k rozhodujícím vývojovým úkolům. Dospívající žáci se nacházejí v procesu hledání vlastní identity a potřebují od učitele nápomoc a toleranci, aby nedošlo k psychickému narušení jejich osobnosti. Učitel pracující s dospívajícími jedinci by se tedy měl snažit respektovat jejich vývojové, ale také individuální zvláštnosti (Čačka, 2000, s. 107 - 350).

2.1.2 Osobnostní faktory jedince ovlivňující vznik stresu ve škole u žáků na 2. stupni ZŠ

Každý jedinec disponuje určitými osobnostními předpoklady, které jej činí více či méně náchylným ke vzniku stresu. Existují různé osobnostní charakteristiky jedince rizikové a také ochranné ve vztahu ke vzniku stresu. Tato podkapitola pojednává o faktorech osobnosti, které snižují odolnost vůči stresu. Tolerance stresu je závislá zejména na typologii osobnosti. Pavlov rozlišuje 4 základní typy lidí: typ sangvinický, flegmatický, cholericý a melancholický. Názvy Pavlov převzal z učení řeckého filozofa Hippokrata a doplnil tyto jednotlivé pojmy kritérii, jako jsou síla, vyrovnanost a pohyblivost nervových procesů.

Sangvinický typ je silný, vyrovnaný a rychlý. Takoví jedinci projevují velký zájem o vše nové, avšak příliš rychlé střídání zájmů způsobuje u nich povrchnost. Je nutné u nich pěstovat vytrvalost. Pokud je jeho život sangvinika jednotvárný a on nemá dostatek nových podnětů, dochází k utlumování jeho pozornosti.

Flegmatický typ je silný, vyrovnaný a pomalý. Flegmatický jedinec mívá potíže při osvojování nových činností. Vše pro něj nové a nezvyklé mu činí obtíže a déle než ostatní děti se učí novým věcem. Flegmatik je pomalý a váhavý. Oba typy, ať už typ sangvinický nebo flegmatický, nejsou většinou tak problematické jako typ melancholický a cholericý.

Typ melancholický je slabý, s převahou útlumových procesů nad procesy vzruchovými. Melancholičtí jedinci se vyznačují pasivitou a snadnou unavitelností. Jsou to jedinci málo výrazní, tiší a mírní. Pokud se objeví zvláště silné podněty, které na takového jedince působí, reaguje na ně pasivitou a nadměrným úlekem. Mnoho melancholiků má problém u ústní zkoušky, protože v tu chvíli zapomenou vše, co uměli. Citlivě také reagují na sebemenší změnu v chování vychovatele k nim.

Opakem jsou jedinci cholericí, jsou to silné typy, jsou aktivní, s velkou pracovní schopností. Na překážky reagují zvýšením své aktivity. Cholericý typ má problém zůstat trpělivým při vykonávání nějaké dlouhodobější činnosti, projevuje se pak u něj neklid a roztěkanost. Dělá mu potíže udržet pozornost a je také snadno vzrušivý.

Vývoj stresu u dospívajícího jedince ovlivňují i jeho negativní charakterové vlastnosti a nesprávné způsoby reagování. Nejvíce náchylní stresu jsou pubescenti nadměrně ctižádostiví nebo sobečtí. Jedinci příliš ctižádostiví se potýkají s mnohem více vnitřními zraněními než jedinci se zdravou ctižádostivostí. Neurotizuje je jednak jejich vlastní neúspěch, ale také úspěch ostatních, protože mají strach, že někdo jiný dosáhne lepších výsledků než oni sami. Dalším problematickým charakterovým jevem u jedince je sobectví. Dospívající jedinci, kteří jsou výrazně sobečtí, mají problémy dělit se s ostatními

nebo podřizovat se při jakýchkoliv činnostech. Z toho důvodu dochází mezi těmito jedinci a jejich okolím často k různým střetům a konfliktům. Dalším závažným faktorem je nízké sebevědomí pubescenta, které může mít na svědomí mnohé jeho psychické strádání.

Existuje však také mnoho dalších vlastností, které se podílejí na vzniku stresu. Neurotizováni jsou často také jedinci přecitlivělí, zhýčkaní, neprůbojní a jedinci příliš citliví na podněty, kterých by si ostatní ani nevšimli. Dalšími negativními charakteristikami osobnosti je nesmělost, pesimismus, přepjatá svědomitost, výstřednosti všeho druhu a někdy i bezcharakternost a jiné. Potíže také způsobují vnitřní konflikty jedince. Vnitřní konflikt může být způsoben rozporů při hledání správného postoje k lidem, ke společnosti nebo ke světu apod. Vnitřní protichůdnost způsobuje také nesprávná duální orientace. Takoví lidé mají potíže v protichůdnosti vlastních tužeb a od dětství vštěpovaných předpokladů jejich rodičů. Ve škole žáci také často pocítují rozpor mezi nutností plnit povinnosti, které se týkají učení a jejich vlastní touhou po odpočinku (Míček, 1961, s. 34 - 45).

2.2 Mezilidské vztahy jako zdroj stresu u žáků na 2. stupni ZŠ

Mezilidské vztahy, které mají největší podíl na žákově psychickém stavu, jsou vztahy ve vrstevnické skupině – skupině kamarádů. S přibývajícím věkem mají děti tendenci se osamostatňovat a v tom jim pomáhá zejména skupina jejich kamarádů, vrstevníků. V prepubertě tráví jedinec nejvíce svého volného času právě s kamarády. Vrstevnická skupina se pro něj stává ústředním životním prostorem. Jedinci z vrstevnické skupiny si mezi sebou více rozumí (než s dospělými) a to z toho důvodu, že jsou si mezi sebou bližší úrovní svých schopností, vlastností, zájmů i postavením mezi lidmi. Vrstevnická skupina jim rovněž přináší možnost většího spektra interakcí, jako je soutěživost, spolupráce, pomoc slabším apod.

Skupiny kamarádů se utvářejí nejčastěji na základě společných zájmů, stejného věku a stejného pohlaví. Často se děti svěřují i více svým kamarádům než například svým sourozencům. Začínají být vymezované určité vlastnosti, které jsou pro kamarády nezbytnou podmínkou přátelství (kamarád je legrační, hraje dobře fotbal apod.). Zájem se postupně přenáší i na cíl společné činnosti. Ve skupinách dochází také k různým rozporům, při kterých mohou být někteří členové ze skupiny vyloučeni.

Může se stát, že se skupina zaměří na někoho až takovým způsobem, kdy je potřeba zásahu ze strany dospělých. Jednotliví členové i celá skupina totiž dokáží být vůči někomu přímo zaujati, což může mít negativní dopad na postiženého, ale i na mravní vývoj ostatních. Je třeba, aby pedagogové věnovali zvláštní pozornost těm, kteří se mohou stát obětmi různých forem izolace. Také nevýhodné postavení v rámci skupiny může mít negativní dopad na jedince. Špatné postavení jedince ve vrstevnické skupině pramení z mnoha příčin. Možnou příčinou může být tloušťka, brýle, původ apod. Takový jedinec se potýká s pocity méněcennosti, a proto by se jeho vychovatelé a učitelé měli snažit zvyšovat jeho sebevědomí tím, že jej budou oceňovat a vyzdvihovat jeho úspěchy v jiných oblastech. Dbát by v tomto případě učitelé měli na to, aby takového žáka ostatního nezačali vnímat jako protěžovaného.

V období prepuberty dochází k výraznému rozvoji sociálních vztahů a dochází k intenzivnímu navazování kontaktů mezi vrstevníky. Děti si však už začínají uvědomovat, že barva kůže nebo i cena oblečení rozhoduje o sociální hodnotě jedince. V prepubertě jsou děti již velmi silně ovlivněny názory skupiny, dokonce i potlačují své zájmy, aby vyhověli požadavkům skupiny. Kamarádství se navazují velmi rychle v prepubertě, avšak na počátku dospívání už tomu tak není a vztahy mezi kamarády se spíše prohlubují.

Zejména v dospívání je výrazný proces odpoutávání se od rodičů a dospívající jedinci jsou vázáni zejména na své kamarády. Utvářejí se neformální skupiny mládeže nejčastěji o třech až šesti členech. Tyto skupiny jsou relativně stálé, uzavřené, selektivní, důvěrné. Jedinci v takové skupině mají zejména shodné názory, společné zájmy, cíle, ideály nebo i problémy a pociťují k sobě vzájemnou sympatii a obdiv. Skupina kamarádů má pro dospívající jedince nenahraditelnou funkci. Dospívající jedinci se ve skupině mohou učit novým sociálním interakcím, vyměňovat si názory, nacházet kompromisy, učit se soužití ve skupině. Jedinci se ve skupině cítí uvolněně, mají pocit rovnoprávnosti na rozdíl od jejich přítomnosti mezi dospělými. Problém nastává, když se jedinec zařadí mezi skupinu vrstevníků, která bývá označována jako „parta“. Taková skupina se vyznačuje nějakou negativní orientací (agresivita, alkohol, kriminalita apod.). Členství jedince v této skupině může mít různé negativní následky a také výrazně ohrožuje učební činnosti žáka.

Obecně lze shrnout, že největší hrozbou pro vznik stresu u žáků na 2. stupni základní školy je, když jej žádná vrstevnická skupina nepřijme za svého člena, nebo když je na základě různých faktorů ze skupiny vyloučen a to jak ze skupiny kterou spojují společné zájmy, ale také z party s nějakou negativní orientací. Jedinec, který se nedokáže zařadit do

žádné takové skupiny má snížené sebehodnocení, může prožívat pocity méněcennosti a může to mít vliv i na další vývoj jeho osobnosti a dalších sociálních vztahů. Špatný vliv má na žáka i jeho nevýhodné postavení ve skupině, když je ostatními považován za tzv. „outsidera“. Všechny tyto faktory působí zátěžově na žáka a mohou u něj způsobit až vznik stresu (Čačka, 2000, s. 107 - 350).

Dalšími mezilidskými vztahy, které výrazně působí na osobnost žáků na 2. stupni ZŠ jsou vztahy v rámci třídního kolektivu - se spolužáky. Třídní kolektiv se diferencuje na základě vzájemné oblíbenosti dětí. Děti se ve třídě seskupují dle vzájemné přitažlivosti do skupin se společnými oblíbenci, nebo do dvojic se vzájemnou vazbou a pak jsou ve třídě děti izolované, které stojí samostatně stranou ostatních. Taková třídní společenská struktura vzniká hned po pár týdnech školní docházky a je trvalého charakteru a dokonce zůstává neměnná až po několik let.

Seskupení dětí, která ve třídě vznikají, se tvoří převážně v rámci stejného pohlaví (tzn. chlapci a dívky zvlášť) a vyznačují se těmito charakteristikami:

1. Děti, které se vzájemně volí, mají společné nebo podobné hodnoty a postoje.
2. Většinou se mezi sebou tyto děti stýkají hlavně ve škole nebo k sobě mají blízko ze svých domovů.
3. Vidí na sobě navzájem převážně kladné povahové rysy.
4. Svě oblíbence vnímají jako veselé, přátelské. Atraktivnosti přidává také vzhled.

Ve třídě jsou ale také děti, které si vystačí samy a společnost nevyhledávají. Jelikož většinu času tráví osamocně, nejsou si ani vědomy, co od nich ostatní očekávají třeba ve škole nebo na hřišti. Tito „samotáři“ ani nemusí jevit známky duševní poruchy nebo odchýlného duševního vývoje, i když se od ostatních ve svém chování odlišují.

Žáci velmi přesně vnímají strukturu třídy a rovněž své postavení v ní. Dokonce je velmi úzká souvislost mezi tím, jak vnímají ve třídě své postavení a tím, jak jsou vnímáni ostatními dětmi třídního kolektivu. Děti s vysokým postem ve třídě si své postavení velmi dobře uvědomují, ale naopak děti neoblíbené si své postavení ani nemusí uvědomovat. Jedná se zejména o ty, kteří nemají příliš přátel, zvláště díky svým povahovým rysům. Rozdíl je u dětí, které mají nějaký handicap, ať už tělesný či jiný, jako je například porucha řeči. Takové děti si své nevýhodné postavení ve třídě naopak uvědomují velmi dobře.

Osobní vlastnosti dítěte mají také svůj podíl na pozici dítěte v kolektivu vrstevníků. Každá charakteristika dítěte, ať už tělesná, povahová nebo intelektová, se podílí (v

jakékoliv míře) na jeho oblíbenosti a postavení v rámci společenské struktury třídního kolektivu. To pak zpětně zase ovlivňuje vlastnosti dítěte, zejména jeho povahové rysy. Vliv má také na růst osobnosti jedince.

Popularitu ve třídě velmi negativně ovlivňuje tělesná vada dítěte. Naopak dovednost v zápasech s ostatními nebo pohybové nadání přináší žákům u ostatních úspěch a to zvláště mezi dětmi mladšího věku. V době dospívání se nejvíce cení mezi žáky včasná vyspělost. Prestiž dospívajících naopak snižuje pozdní pohlavní dozrání a s ním i opožděný růst. U děvčat není tak důležitý sám vzrůst, ale spíše tělesná atraktivita a vyspělost, což pozitivně koreluje s popularitou ve třídním kolektivu. Vysoká inteligence má dle výzkumů jen nízký podíl na popularitě dítěte ve třídě. Kdežto děti duševně opožděné a děti s hraničním intelektem se stávají středem výsměchů. Tyto děti většinou patří mezi jedny z nejméně oblíbených jedinců ve třídě.

Velmi zajímavý je vztah mezi schopností dítěte využít svého intelektového potenciálu k dosažení kladných výsledků ve škole a pozicí dítěte ve třídě. Podrobně lze demonstrovat, že nízké postavení dítěte ve třídě má na dítě demoralizující vliv a k němu přispívá ještě více samo vědomí vlastní neoblíbenosti v rámci třídního kolektivu. To zpětně negativně ovlivňuje využití žákových intelektových schopností při školních úkolech. Nízké postavení ve třídě dokonce druhotně ovlivňuje některé povahové vlastnosti dítěte (malá vytrvalost, kolísavá pozornost, slabá motivace, atd.), které mají primárně nepříznivý vliv na školní výkon dítěte.

Dalším ukazatelem popularity ve třídě může být také úzkost. Bylo též zjištěno, že čím je větší úzkost u dítěte, tím menší je jeho oblíbenost. Týká se to zejména dětí nervózních s nesouměrným vývojem osobnosti, dětí se syndromem LDE nebo také prepsychotických dětí.

Děti společensky izolované se pro své chování řadí spíše mezi méně oblíbené členy třídního kolektivu. Vyznačují se divokým, neukázněným, agresivním a podivínským chováním. Tito jedinci rádi napodobují ostatní, jsou uzavření a nesdílní. Díky svému chování mívají často nevýhodné postavení mezi spolužáky. Navíc bývají tyto povahové nápadnosti ještě někdy komplikovány i nedokonalým tělesným a zdravotním stavem. Naopak oblíbení jedinci jsou spíše děti aktivní, samostatné, připravené pomáhat druhým a jsou spolehlivější při plnění cílů skupiny a v mezilidských vztazích (Fischer, 1980, s. 65 - 72).

2.3 Rodina jako zdroj stresu u žáků na 2. stupni ZŠ

Rodina je hlavní sociální skupina, ve které se dítě nachází. Rodina je nejdůležitější jednotkou socializace dítěte. V rodině se vytvářejí první vazby dítěte, ale dítě se v ní učí také mnoho vnějších sociálních rolí. Rodina má také základní funkce, které se dají shrnout do pěti bodů:

1. „vytvoření rodičovské koalice,
2. výživa dětí a vytváření prvních mezilidských vztahů,
3. zprostředkování kulturních hodnot dětem,
4. emancipace dítěte ze svazků rodiny a jejího prostředí,
5. zdolávání rodinných krizí.“ (Fischer, 1980, s. 37)

Všechny tyto funkce rodiny by měly být řádně plněny, protože při nedostatcích v jakékoliv z těchto funkcí dochází k narušení rodinného řádu a to se negativně odrazí rovněž na psychickém stavu žáka a jeho školních výkonech. Na chod rodiny má vliv také etnické a socioekonomické prostředí, kterým je daná rodina součástí. Každá rodina je specifická chováním jejích členů a vztahy mezi nimi.

Rodinu rozdělujeme na širší a užší. Do užší počítáme nejbližší příbuzné, což jsou rodiče a jejich děti. Do širší rodiny jsou řazeni vzdálenější příbuzní, jako jsou prarodiče, strýc, teta, bratranec, sestřenice, případně další. V současné době prošla tradiční rodinná jednotka sestávající se z otce, matky a dětí výraznou změnou. Vzhledem k velké míře rozvodovosti se stále častěji setkáváme s neúplnými rodinami, kde chybí jeden z rodičů. Poměrně častým jevem jsou rovněž rodiny s nevlastním rodičem a rodiny náhradní. Tyto nové tendence v rodinách mohou mít negativní dopad jednak na výchovu dítěte, ale také na jeho psychický stav. Děti jsou velmi citliví tvorové a silně vnímají vše, co se kolem nich děje. Jednání, postoje a názory dospělých, a to zejména rodičů (i učitelů) jsou pro dítě vzorem jejich vlastního chování. Dítě napodobuje své rodiče (úmyslně nebo nevědomky), proto je důležité, aby pro něj rodiče představovali kladný vzor.

Dospívající žáci jsou výrazně citliví na veškeré nálady rodičů, zejména na jejich nervozitu, náladovost či neklid, což se zpětně může odrazit i v chování dítěte. To může být až neurotizováno takovými jevy. Rozeznáváme několik výchovných stylů rodičů, které mají negativní dopad na jedince. Patří sem zanedbávající, ctižádnostivý, rozmazlující, úzkostný a autoritativní výchovný styl.

Zanedbávající výchovný styl se vyznačuje nedostatečnou péčí rodičů o dítě. Rodiče na dítě kladou malé nároky a neprojevují mu lásku ani přízeň. Taková výchova může v dítěti vzbuzovat pocity méněcennosti. Rodiče uplatňující tento výchovný styl se dítěti příliš nevěnují, nepomáhají mu se školními povinnostmi a neprojevují o něj zájem.

Rodiče uplatňující ctižádostivý styl výchovy mají naopak příliš vysoké nároky na dítě. Od dítěte se vyžadují skvělé výsledky, kterých například rodiče ve svém mládí nedosáhli. U takových dětí se množí pocity méněcennosti a nespokojenosti, které jim ztěžují život. Zdá se jim, že i vše, co umí a znají, je stále málo.

Dalším negativním výchovným stylem je rozmazlující styl výchovy. Ten se týká rodičů, kteří se snaží dětem co nejvíce usnadnit život a úmyslně odstraňují překážky v životě dítěte. Taková rodina je až příliš milující a tolerantní. Z dětí takto vychovávaných se stávají osobnosti nesamostatné a bezmocné. Problém nastává zejména ve chvíli, kdy rodiče z nějakého důvodu již nevěnují dítěti veškerou dosavadní pozornost a čas. Dítě se s tím velmi těžko vyrovnává a velmi obtížně si zvyká na nový režim. Takový stav vzbuzuje v dítěti pocity nespravedlnosti a způsobuje u něj citovou nestabilitu.

Dalším negativním výchovným stylem je úzkostný výchovný styl. Rodiče uplatňující úzkostnou výchovu mívají přehnaný strach o dítě a omezují jej tak v různých činnostech. Poslední je autoritativní výchovný styl. Autoritativní výchova má také svá úskalí, jedná se zejména o tendence rodičů prosazovat svou moc a ovládat dítě. V rodině chybí vřelost a oboustranná komunikace. Rodiče vyžadují poslušnost, úctu k autoritě a tvrdou práci. Takto vychovávané děti mají sklon k sociální izolaci. Dívky bývají závislé a celkově se nesnaží o dobré výsledky a chlapci naopak mívají sklony k agresivitě vůči vrstevníkům.

V dnešní době také celkově přibývá v rodinách tělesného týrání nebo pohlavního zneužívání dětí. Všechny tyto faktory mají negativní vliv na psychickou stránku jedince a jeho budoucí život. Za příčinu mnoha poruch dětského chování se považuje špatný vztah mezi rodičem a dítětem, kdy jsou rodiče buď nadměrně chladní, obviňující nebo nestálí v projevu. Problémem jsou též rozhárané rodiny, kde jsou téměř na denním pořádku konflikty. Situaci zhoršuje navíc, pokud jsou rodiče nebo jeden z rodičů na něčem závislí (drogy, alkohol, hrací automaty apod.). To pak dítě často strádá i po materiální stránce.

Všechny negativní tendence v rodinách se odrážejí i ve školních projevech žáků. Proto je důležité, aby si učitel všiml změn v chování žáků případně i jejich neurotických projevů a v případě potřeby situaci začal řešit a to přímo s daným žákem a rovněž i s jeho rodiči. Dítě psychicky strádající v rodině nemůže být psychicky vyrovnané ani ve škole,

natož pak schopné aktivně se účastnit výchovně vzdělávacího procesu ve škole (Míček, 1961, s. 40 - 50), (Fontana, 1997, s. 10 - 350), (Fischer, Langmeier, Špitz, 1980, s. 36 - 42).

Jaký má rodina vliv na psychickou stránku žáka ve škole, již víme, ale je nutné se rovněž zaměřit na to, jaký mají rodiče podíl na utváření klimatu ve třídě. Rodiče jako „spolupříjemce“ školního vzdělávání svého dítěte mohou vznášet různé připomínky a názory na vzdělávání probíhající ve škole. Často bývají jejich požadavku oprávněné. Rodiče od školy především chtějí a očekávají:

- „rovné zacházení, aby děti neměly pocit křivdy, že jsou učiteli nesympatické, apod.;
- aby bylo jejich dítě podporované ve vzdělávání;
- pomoc učitele, vstřícnost při řešení problémů s chováním nebo studijními výsledky žáka;
- zodpovědný a individuální přístup k jejich dítěti;
- že učitel velmi zodpovědně a objektivně hodnotí žáka a je ochotný jim vysvětlit důvody svého přístupu k žákovi, případně i zaměření jeho intervencí;
- vysokou kvalifikovanost a využívání nejen didaktických, ale i ostatních dovedností učitele;
- důraz učitele nejen na didaktické aspekty vyučování, ale i o jeho emoční stránku;
- zájem také o neformální spolupráci s rodiči.

Pokud rodič prokazuje zájem a své ratolesti pomáhá, je to pro pedagogy dobrá zpráva. Rodič může ovlivňovat klima ve třídě přes své dítě i negativním způsobem, např.:

- Rodič si formuje dítě k dokonalejšímu obrazu svému, které se může projevat v přehnaném důrazu na přípravu, úkoly a jejich dokonalé plnění. Tyto ambice rodičů vedou k přetížení dítěte.
- Rodiče mohou špatně mluvit o učiteli, o škole, kam dítě chodí atd.
- Rodiče přenášejí na děti nepodložené obavy, strach ze školy apod.
- Rodiče mají na starost oblékání, výstroj a výzbroj dítěte, kterou ostatní děti tak rády hodnotí, a to jak pozitivně, tak i negativně (i v těch nejnižších třídách).

- Rodiče nepřímo ovlivňují vztahy ve třídě. Dítě si často neví ve škole rady se vztahy (kamarádství a jejich rozpady) a především na prvním stupni se ještě svěruje rodičům. Jejich intervence může být špatná a zhorší žákovy vztahy ve třídě nebo jejich vnímání. Tradiční nařizování rodičů, s kým kamarádit a s kým ne, dítěti na klidu nepřidá, neboť může vzniknout pocit viny a vzdoru.
- Problémy v rodině pak nepochybně vedou ke zhoršení prospěchu, nezájmu a snížení školní angažovanosti.
- A v neposlední řadě je jisté, že v chování a školní práci dítěte se souhrnně odráží rodinná výchova. “ (Čapek, 2010, s. 24)

2.4 Učivo jako zdroj stresu u žáků na 2. stupni ZŠ

Výsledky jakékoliv učební činnosti jsou podmíněné obsahem, formou, náročností, významovostí, smysluplností, strukturou, rozsahem a emocionálním zabarvením učiva. Hlavním parametrem z hlediska osvojování učiva je jeho obsah. Ten může zahrnovat faktické údaje, zevšeobecněné poznatky, pojmy, principy, činnosti, různé operace, zručnosti nebo návyky. Poté vždy záleží na tom, jakým způsobem učitel tyto jednotlivé obsahy učiva předává a do jaké míry jsou pro žáka osvojitelné. Jakmile si žák není schopný delší dobu osvojit učivo, může to v něm vyvolávat negativní pocity vedoucí až ke vzniku stresu.

Stejný význam při osvojování učiva má i jeho forma. Formou učiva je označován vztah dané učební látky k reálné skutečnosti a podoby jeho didaktické úpravy. Oba dva faktory se výrazně podílí na tom, jak bude schopen žák danému učivu porozumět. Zde opět záleží na učiteli, jaké vybere didaktické metody a formy výuky a také, jak dokáže dětem přiblížit vztah daného učiva s reálnou skutečností. Volba nevhodných metod a přílišné odpojování učiva od praktického života se bude promítat do žákových učebních výsledků a to se opět bude podílet na jeho psychickém stavu.

Nejvýraznějším faktorem z hlediska psychického zatížení žáka vlivem učiva je jeho náročnost. Určení náročnosti je velmi složité. Někteří považují za míru náročnosti čas potřebný k osvojení učiva, jiní se domnívají, že je to neadekvátní kritérium a uznávají jako míru náročnosti učiva naopak jeho rozsah, pochopitelnost a adekvátnost jazyka jeho vysvětlení. Dalším kritériem náročnosti je považován fakt, že čím více informací obsahuje každý prvek učiva, tím je těžší jeho osvojení. Náročnost učiva však také velmi závisí na žákovi, zvláště na tom, na jaký předmět má zvláštní nadání nebo jaké učivo je pro něj

zajímavé. Některému žákovi může jedna učební látka připadat málo náročná a druhému zase naopak. Dalším faktorem, který určuje náročnost učiva, je míra souvislosti nového učiva s předchozími vědomostmi, zkušenostmi a dovednostmi, které si žák již osvojil a díky nim se mu lépe osvojuje nové učivo. Náročnost učiva patří mezi faktory silně ovlivňující vznik stresu u žáků.

Učivo je dále vymežováno také svou významovostí a smysluplností. Aby si žák osvojil nové učivo, mělo by pro něj mít nějaký význam. Žák by měl získat pocit, že dané učivo nebo činnosti s ním spojené mají význam pro uspokojování jeho vlastních potřeb, čímž by se i pro něj stalo významné. Toho lze v praxi dosáhnout například odměnami nebo vzbuzením zájmu. Učivo však musí být pro žáka i smysluplné. Tyto dvě podmínky učiva jsou také velmi významné z hlediska vlivu na psychiku žáka, protože se podílí na schopnosti žáka osvojit si nové učivo.

Dalším výrazným faktorem učiva je jeho rozsah. Tento parametr učiva je vymežován dle počtu prvků v daném učivu. Platí zde, čím rozsáhlejší je učivo, tím hůře se osvojuje. I zde musí být brán v potaz žák a jeho schopnosti myšlenkového zpracování učiva a jeho schopnosti osvojení učiva. Učitel by měl vždy být schopen určit, kolik nových pojmů zahrnuje nové učivo a kolik myšlenkových operací bude muset žák být schopen provést a dle toho může určit rozsah učiva a také jeho časovou náročnost.

Poutavost a přitažlivost učiva je charakterizována emocionálními vlastnostmi učiva. Emočně výrazné učivo vzbuzující kladné emoce je vždy lépe osvojováno, než učivo nevýrazné. Avšak i učivo vzbuzující negativní emoce si mohou žáci osvojovat snáze. To závisí na citové zaměřenosti žáka. Učitel by měl učivo volit tak, aby bylo pro žáka zajímavé a vzbuzovalo v něm určité citové prožitky a estetické vnímání. Emočně nudné učivo se žákům hůře osvojuje a může v žácích vyvolávat pocity nespokojenosti s vyučováním a opět se může odrazit i v učebních výsledcích žáka.

Všeobecně lze říci, že úspěšnost osvojení jakéhokoliv učiva závisí zejména na tom, jestli při vyučování jsou respektovány individuální zvláštnosti žáků, jejich fyziologický a psychický vývoj a jejich připravenost. Hraje zde velmi výraznou roli učitel, jako vedoucí vyučování a jeho zprostředkovatel a organizátor. Na něm závisí výběr učiva a jeho způsob podání žákům a s tím nejvíce souvisí úspěšnost při osvojování učiva žáky. Pokud však učitel nedokáže vhodně volit učivo pro své žáky, má to velmi negativní dopad na žáky a čím déle to trvá, tím horší důsledky to může mít na psychiku žáka (Ďurič, a kol., 1991, s. 243 - 321).

3 Učitel a jeho vliv na psychický stav žáka na 2. stupni ZŠ

Osobnost učitele je jedním z hlavních prvků ve škole, které ovlivňují psychický stav žáka. Tato kapitola pojednává jednak o faktorech z hlediska působení učitele, které žáky stresují, ale naopak také o faktorech, které pomáhají žákovský stres minimalizovat. Učitel ovlivňuje žáky už jen svou vlastní osobností. Vyrovnanost učitele, jeho klid i ve stresových situacích, jeho tolerance, trpělivost, sebekázeň a sebedůvěra působí na žáky a to velmi blahodárně. Naopak učitelův neklid, nervozita, roztěkanost, podrážděnost, vznětlivost a jeho nízká tolerance zátěžových situací mají tendenci se projevit též v chování žáků. Z toho vyplývá, že neurotický učitel výrazně neurotizuje také své žáky. Platí zde, že čím nižšího věku jsou žáci, tím větší vliv na ně má jejich učitel a tím snáze dochází ke škodám na jejich psychickém zdraví vlivem takto nevyhovného působení jejich vyučujícího pedagoga (Míček, 1986, s. 34 - 70).

Učitelem nazýváme každou osobu, která soustavně a cílevědomě jiného učí a vzdělává v zařízeních určených ke vzdělávání a vyučování. Učitelem je ten, kdo řídí vyučovací proces. Učitele charakterizuje hlavně to, že má převahu nad vyučovaným a to zejména svojí vzdělaností. Učitel také přesně ví, jakým způsobem se žák může co nejefektivněji, nejjednodušeji a za co nejkratší dobu naučit tomu, co je pro něj potřebné. Za učitele nelze považovat např. přítele, manžela, rodiče, spolupracovníka či nadřízeného.

Učitelská profese patří mezi jednu z nejnáročnějších profesí, protože učitel při svém povolání působí na žáky celou svou osobností. Jsou na něj kladeny různorodé požadavky. Učitel musí žáky vychovávat, formovat jejich osobnost, spoluutvářet jejich charakter, hodnoty, postoje, vůli, zájmy, seberegulační vlastnosti a temperament. Vzhledem k těmto hlediskům musí rovněž dobře znát psychiku svých žáků. Jeho další povinností je samozřejmě vyučovat, tj. vzdělávat, to znamená řídit osvojování vědomostí, dovedností a návyků, znát svůj obor a soustavně se v něm vzdělávat. Učitel by měl rovněž znát a umět používat pedagogicko-psychologické poznatky a být také schopen pedagogicky myslet. Rovněž musí být pro žáky dobrým příkladem a to svým sebepojetím, vztahem k druhým, svým tělesným, duševním a duchovním zdravím, svými přijatými hodnotami, postoji, osobním vzhledem, kulturností apod.

Dle Casselmannovy typologie rozeznáváme dva typy učitelů. Tato typologie je založena na učitelově převládající zaměřenosti (motivaci) k učitelské práci. První z typů učitele se nazývá logotrop a je to takový učitel, který je zaměřený na svůj obor, na obsah svého předmětu. Pečuje o své sbírky, s nadšením vede nejrůznější kroužky, nelituje času ani námahy, aby získal žáky pro svůj předmět. Druhý typ se nazývá paidotrop. Takový učitel se vyznačuje výraznější orientací na žáky, jejich problémy či zájmy než na svůj vlastní obor.

Oba dva typy učitelů jsou ještě podrobněji rozlišované. Logotrop je rozdělován na filozoficky orientovaného a vědecky orientovaného. Filozoficky orientovaný logotrop je takový učitel, který žáky seznamuje s různými filozofickými směry a pomáhá jim nalézat smysl života. Logotrop vědecky orientovaný je zaměřený na poznatky z exaktních věd. Takový učitel ovlivňuje nejvíce životní rozhodování (volbu povolání) žáků. Nevýhodou je, že většina „vědců“ nebývá až tak schopná po stránce metodické. Jeho zapálenost do vlastního vyučovaného oboru je tak silná, že se stává životním vzorem pro žáky. Tento učitel pro svoji výraznou oborovou zaměřenost a občasnou zaslepenost pro svůj předmět není někdy schopen (ani ochoten) vnímat obvyklé problémy dětí, respektovat jejich jiné zájmy, potřeby apod.

Paidotrop je členěn také na dva typy a to na individuálně psychologicky orientovaného a sociálně-psychologicky orientovaného. Paidotrop individuálně psychologicky orientovaný uplatňuje velmi citlivý a chápavý přístup k jednotlivým žákům, snaží se je dobře poznat, pochopit a získat si jejich důvěru. Paidotrop sociálně-psychologicky orientovaný je zaměřený na žáky jako na určitou sociální skupinu, zajímá se o jejich problémy. Přemýšlí, jak rozvíjet jejich myšlení, paměť, ale také vůli, zájmy, motivaci (a ne jen vědomosti). Nevýhodou u učitele typu paidotropa je malá zanícenost k vyučovanému předmětu, což se může projevat i v jeho výkladu. Takový učitel může k vyučování přistupovat lhostejně a projevovat malý zájem o vyučovanou látku, to však žáci vycítí a mají tendence tyto projevy napodobovat. V praxi se spíše nesetkáváme s jedním vyhraněným typem učitele, nejčastěji se vyskytují učitelé s jedním převládajícím typem motivace doplněným o další charakteristiky z jiných typů motivace k učitelské práci (Ďurič, a kol., 1991, s. 245 - 270), (fpe.zcu.cz, 2014).

3.1 Vlastnosti osobnosti učitele podněcující vznik stresu u žáků na 2. stupni ZŠ

Z mnoha výzkumů vyplývá, že žáci základních škol považují za nejdůležitější vlastnosti učitele jeho charakterové vlastnosti. Začátek této podkapitoly je tedy věnován charakterově – volným vlastnostem učitele. Dalšími body této podkapitoly jsou dynamické vlastnosti učitele a temperament učitele, vlastnosti psychických procesů a stavů učitele a speciální schopnosti učitele. Z každé oblasti jsou zmíněny jen ty nejvýraznější faktory osobnosti učitele, které podněcují vznik stresu u žáků na 2. stupni ZŠ.

Jak již bylo řečeno, charakterové vlastnosti učitele jsou žáky považovány za jeho nejdůležitější vlastnosti. Dle morálního významu lze charakterové vlastnosti rozdělit na vlastnosti dle vztahu k sobě a dle vztahu k druhým.

Mezi charakterové vlastnosti dle vztahu k sobě patří sebepoznání učitele, které by mělo vyústit v objektivní sebehodnocení a zdravé sebevědomí. Jelikož je učitel vzorem pro žáky, měl by sám disponovat takovými vlastnostmi, které jsou pro žáky žádoucí. Učitel s nízkým sebevědomím, sebedůvěrou a špatným sebepoznáním může negativně působit na žáky. Ale také učitel disponující příliš vysokým sebevědomím a sebedůvěrou často přímo „ušlapává“ veškeré projevy a názory žáků. Takový učitel se chová nadřazeně, nedostupně, ješitně nebo naduté a to se odráží i na psychice jeho žáků.

Dalšími vlastnostmi jsou vlastnosti ve vztahu ke druhým. Jelikož jsou dospívající jedinci velmi citliví na veškeré vztahy, ve kterých se nachází, je důležité, aby učitel měl příznivý vztah ke svým žákům. Negativně na žáky působí, zejména pokud je učitel podceňuje, zesměšňuje, jedná s nimi jako s malými dětmi a je škodolibý nebo bezohledný. Takové tendence mohou žáky výrazně stresovat při vyučování. Učitel by se měl spíše snažit navodit přátelskou atmosféru.

Dynamické vlastnosti a temperament učitele se podílí na specifické dynamice prožívání a chování učitele. Jsou to převážně vlastnosti vrozené a relativně stálé. Učitel by měl znát svůj temperament, protože se jeho projevy přenášejí i na jeho žáky. Rozlišujeme 4 typy temperamentu a to sangvinik, cholerik, flegmatik a melancholik.

Sangvinik je typ společenský, přátelský, vyrovnaný, aktivní, optimistický, výřečný, rozhodný. Je však také lhostejný, lehkomyšlný, nevytrvalý, příliš ovlivnitelný, nesoustředěný, málo náročný k sobě, se sklonem k povrchnosti zájmů a citů. Doporučení

pro zlepšení učitelů tohoto temperamentu je pěstovat větší vytrvalost, důslednost, soustředění apod.

Dalším typem je choleric. To je typ temperamentu vyznačující se průbojností, nebojácností, zásadovostí, tvořivostí, samostatností. Takoví jedinci jsou velmi energičtí, aktivní, výkonní a iniciativní, na druhé straně ale příliš impulsivní, náladoví a s nedostatkem sebeovládání. Takový typ učitele dříve jedná, než myslí. Je netrpělivý, nesnášenlivý, tvrdohlavý, vzdorovitý. Doporučení pro tento typ temperamentu jsou následující, naučit se více ovládat a nedávat příliš najevo své prožívání.

Flegmatik je naopak trpělivý, rozvážný, vyrovnaný, klidný, zodpovědný, se smyslem pro spravedlnost a vytrvalý. Je schopný snášet dlouhodobé zatížení, je přizpůsobivý, disciplinovaný, spolehlivý, přitom ale obvykle také příliš pomalý, nerozhodný, pasivní, se sklonem k lenosti a setrvačnosti v názorech či metodách. Zlepšit by se měl učitel flegmatického temperamentu tím, že by zvýšil pružnost, aktivitu, překonal pohodlnost a rozvíjel tvořivost.

Posledním typem temperamentu je melancholik. Ten bývá obvykle velmi citlivý, chápající, ohleduplný, obětavý, svědomitý, pečlivý. Naopak je i zároveň příliš pesimistický, starostlivý, bojácný, plachý, uzavřený, urážlivý, nedůvěřivý, shovívavý, mírný, nedůsledný a málo praktický. Melancholik učitel by se měl naučit zaujmout reálný postoj k životu a neidealizovat si skutečnost.

Temperament učitele může i negativně působit na žáky a to zejména, pokud se v jeho chování a prožívání projevují převážně negativní temperamentové vlastnosti. Určité temperamentové tendence mohou žáky dokonce i stresovat.

Dále rozeznáváme Jungovu typologii, která člení lidský temperament na typ extrovertní a introvertní. Typ extrovert je společenský, má hodně přátel. Rád riskuje, je spíše impulsivní, lehce se rozhněvá, má sklon k agresivnosti, je bezstarostný, nenucený, optimistický, veselý, ale také lehkomyšlný. Introvert je opakem extroverta, je klidný, introspektivní, spíše nespěšný, zdrženlivý a uzavřený vůči lidem, kteří nejsou jeho intimními přáteli. Introvertní učitel bere vážně každodenní povinnosti a oceňuje spořádaný způsob života. Nemá rád vzrušení, přísně kontroluje své city a málokdy se rozzlobí. Je spolehlivý, trochu pesimistický. Velký důraz klade na etickou stránku věcí. Každý z těchto typů temperamentu může nějakým negativním způsobem ovlivňovat žáky.

Dle Eysencka rozeznáváme dle míry neurotiscismu typ stabilní a typ labilní. Z hlediska působení na žáky lze podotknout, že negativní vliv na žáky má zejména labilní

typ temperamentu kvůli svému neklidu, nedostatku sebeovládání, nadměrné vzrušivosti a náladovosti. Typ stabilní je jeho opakem.

Málokdy se však setkáváme s jedním vyhraněným typem temperamentu. U většiny učitelů je jeden převažující typ temperamentu, který však doplňují vlastnosti z dalších typů temperamentu.

Vlastnosti psychických procesů a stavů učitele jsou další faktory osobnosti učitele, které ovlivňují osobnost žáka. Z vlastností psychických procesů učitele je podstatné vyzdvihnout zejména pojem sociální percepce. To je specifické vnímání, které vyjadřuje vnímání druhých lidí, se kterými se setkáváme (interpersonální vnímání), a vnímání sociálních situací, do kterých se dostáváme. Vyskytují se i chybné tendence v sociální percepci, jako je chyba podlehnutí prvnímu dojmu, chyba podlehnutí „haló-efektu, nesprávné úsudky, chyba projekce, chybná tendence „figury a pozadí“, chyba mírnosti a přísnosti a chyba centrální tendence. Učitelé by si měli dávat pozor na tyto chybné tendence v sociální percepci, protože způsob, jakým druhé přijímáme a hodnotíme, dokáže druhého člověka změnit k lepšímu, ale i k horšímu. Zejména pokud se jedná o dospívající žáky, kteří velmi citlivě vnímají, jak je ostatní přijímají a hodnotí.

Mezi vlastnosti psychických stavů učitele patří citové stavy učitele. Učitel by hlavně neměl mít problémy s ovládním svých citových projevů a neměl by přenášet konflikty z rodiny do školy a naopak. Problém je také, pokud je učitel citově nezralý a nevyrovnaný, nebo pokud po většinu času postrádá optimistickou náladu. Nežádoucí je také nerovnováha mezi rozumovou a citovou složkou psychiky.

Výchovně vzdělávací dovednosti a schopnosti učitele jsou podmíněny speciálními schopnostmi učitele, jako jsou jeho didaktické schopnosti, pedagogický takt, expresivní schopnosti, organizační schopnosti a schopnost sebereflexe. Chybějící didaktické schopnosti učitele způsobují, že učitel volí nevhodné vyučovací metody a postrádá dobrou metodickou připravenost a nevolí vyučovací metody v závislosti na psychologických zákonitostech učení. Takový učitel nedokáže jasně, srozumitelně a poutavě prezentovat nové učivo a z toho důvodu často nedokáže u žáků vzbudit zájem o daný předmět. To může mít negativní dopad na žáky.

Další speciální schopností učitele je pedagogický takt. Pokud učitel tuto specifickou pedagogickou schopnost postrádá, není schopný správně, citlivě a pohotově vést žáky. Takový učitel nepřispívá svým vedením k optimálnímu rozvoji osobnosti žáka. Chybí mu empatie, pohotové rozhodování a pedagogický optimismus.

Pedagogický takt i didaktické schopnosti učitele se výrazně podílí na žákových školních úspěších. Stresově však největší mírou žáka ohrožuje učitel postrádající pedagogický takt a to zvláště, pokud postrádá schopnost empatie a pedagogický optimismus. Dospívající žáci velmi těžce přijímají učitelovu neschopnost vcítit se do jejich situace a jeho nedůvěru v jejich schopnosti, dovednosti a úspěchy.

Dalšími speciálními schopnostmi učitele jsou jeho expresivní schopnosti, organizační schopnosti a schopnost sebereflexe. Chybějící expresivní schopnosti učitele způsobují nesrozumitelné verbální, ale i neverbální vyjadřování učitelových myšlenek, citů a postojů směrem k žákům. Učitel, který postrádá organizační schopnosti, může mít problémy s organizací kázně. Také může být pro žáky příliš přísný, ukládat jim příliš mnoho učiva najednou, vnucovat jim své názory, být nedůsledný, neschopný získat si respekt apod. Chybějící expresivní schopnosti a organizační schopnosti mohou ztěžovat žákovo učení a jeho osvojování nových vědomostí, dovedností a návyků.

Špatná schopnost sebereflexe učitele také působí na žáky záporně. Učitel by měl dobře znát sám sebe, své přednosti, nedostatky a být schopný zpětné vazby. Měl by také dobře znát účinky svých vyučovacích metod, postupů a svých výchovných tendencí na žáky. Učitel se špatnou sebereflexí se nemůže zdokonalovat a vyvíjet, čímž tlumí tyto procesy i u svých žáků. Žáky může stresovat zejména svojí nadutostí, nedostupností, nadřazeností, sebezpečením, vychloubáním se, nečestností či přepjatostí (Míček, 1961, s. 76 – 78).

3.2 Učitel jako řídicí činitel vyučování a jeho vliv na vznik stresu u žáků na 2. stupni ZŠ

Během vyučování má učitel, jak již bylo řečeno, hlavní řídicí funkci. Na učiteli především záleží, jak se budou žáci při vyučovací hodině cítit, jelikož je vůdčí osobností vyučování. Psychický stav žáka, jakožto jedince podřízeného učiteli během vyučování, je ovlivněn jednak charakteristikou jeho sociálních interakcí s učitelem, také výukovými styly učitele, ale i jeho způsoby zkoušení a hodnocení žákova učebního výkonu.

3.2.1 Sociální interakce učitele a žáka podněcující vznik stresu u žáků na 2. stupni ZŠ

V rámci vyučování dochází k sociálním interakcím mezi učitelem a jednotlivými žáky (i jejich skupinami) a také mezi žáky navzájem. Čím více učitel těmto interakcím rozumí, tím lepší klima ve třídě může vytvářet. Interakce mezi učitelem a žákem (zároveň také mezi žáky navzájem) je možné rozdělit do tří skupin:

1. „Kooperativní interakce se realizuje na základě spolupráce, účastníci přijímají jednotný, společný cíl. Učitel tomuto cíli podřizuje svou pedagogickou činnost a žáci se snaží co nejefektivněji učit.
2. Kompetitivní interakce znamená soutěžení mezi účastníky. Účastníci sice mají společný cíl, ale dosáhne-li jej jeden z účastníků, znesnadní tím druhému, aby jej dosáhl také.
3. Konfliktní interakce jsou situace, v níž její účastníci sledují odlišné cíle, kdy úspěch jednoho vylučuje, aby dosáhl úspěchu druhý. Např. učitel si klade cíl, aby byli žáci ve třídě co nejvíce aktivní, žák ale chce pracovat co nejméně.

Který z výše uvedených typů interakce se v dané situaci uplatní, závisí na řadě faktorů. Z osobnostních rysů účastníků nepříspívají kooperativní interakci autoritativnost, bezohlednost a nedůvěryhodnost. Vliv má i věk a pohlaví participantů situace. Uplatňují se zde i faktory fyzikální, např. kompetitivní nebo konfliktní formy interakce se uplatňují častěji, jestliže se účastníci nesetkávají tváří v tvář.

Ideální z hlediska perspektiv žáků i z hlediska cílů výchovně-vzdělávacího působení učitele jsou kooperativní interakce mezi učitelem a žákem. Interakce kompetitivní a konfliktní jsou zdrojem napětí, nesouladu mezi učitelem a žákem, a pokud převládají, mohou mít negativní vliv na vývoj žáka i učitele.“ (Holeček, 1997, s. 52)

3.2.2 Výukové styly učitele podněcující vznik stresu u žáků na 2. stupni ZŠ

Výukový styl je svébytný postup, kterým učitel vyučuje. Vyznačuje se určitým cílem, strukturou a posloupností činností, které učitel používá a jeho pohotovostí a pružností. Je relativně stabilní a nezávislý na tématu, obsahu výuky a školní třídě. Výukový styl by se měl stát předmětem reflexe a sebereflexe učitele, protože vzhledem k jeho relativní stálosti je obtížné jej změnit. Učitel svým výukovým stylem může ovlivňovat i psychický stav žáka (Lukášová, 2010, s. 27 – 30).

Výukové styly učitele lze rozlišovat podle toho, jaký emoční vztah učitele k žákům ve výuce převládá a také podle toho, jaký stupeň řízení učebních činností žáků učitelem převažuje. Rozeznáváme pět základních výukových stylů.

První se nazývá autokratický výukový styl a vyznačuje se záporným emočním vztahem učitele k žákům a silným řízením výuky učitelem. Učitel užívající tohoto výukového stylu žákům neustále něco rozkazuje nebo zakazuje. Po většinu času ve vyučovací hodině mluví on sám a žáky téměř nepustí ke slovu. Používá manipulativní tendence jako je vyčítání, vyhrožování, varování a časté trestání. V žácích vyvolává napětí a strach. Nezajímají ho možnosti a podmínky žákova učení, zajímá jej pouze žákův výkon a kázeň. Takový učitel nerozumí potřebám dítěte, nesnaží se je poznat ani chápat. Vyžaduje, aby vše fungovalo podle jeho pokynů. Nepřipouští žádný jiný postup řešení úlohy, výhradně jen ten svůj. Negativně působí na samostatnost a iniciativu žáků. Jeho styl humoru je žákům nepříjemný, jelikož užívá ironie a může i žáky zesměšňovat.

Druhým typem výukového stylu učitele je výukový styl liberální s nezájmem o dítě, který se vyznačuje záporným emočním vztahem k žákovi a slabým způsobem řízení výuky. Takový učitel má nízké požadavky na výkon žáků i jejich kázeň. Z učitelova chování je zřejmá lhostejnost vůči tomu, co se kolem něj děje. Lhostejně se chová také ke svým žákům, k jejich výkonům a chování. Dalo by se říci, že žáci učitele „unavují a obtěžují.“ Učitel se v některých případech chová nejistě.

Třetím typem je rozporný autokraticko-liberální výukový styl, který se vyznačuje záporným emočním vztahem učitele k žákům a rozporným řízením vyučování. Jedná se o takový výukový styl učitele, který je směsí autokratického a liberálního výukového stylu. Naopak se může jednat o střídání autokratického výukového stylu a liberálního výukového stylu.

Čtvrtým výukovým stylem učitele je laskavý liberální styl, který se vyznačuje kladným emočním vztahem a slabým řízením vyučování. Učitel užívající tohoto výukového stylu projevuje k žákům sympatie a porozumění k jejich osobním potřebám, podmínkám a problémům. Žákovy nedostatky často omlouvá, klade na žáky nízké požadavky a nekontroluje jejich plnění. V krajních případech je učitelovo chování podobné chování litující a ochraňující matky.

Posledním výukovým stylem učitele je integrační výukový styl, který se vyznačuje kladným emočním vztahem učitele k žákům a středním až zesíleným řízením vyučování. Takový učitel se chová klidně, jeho chování je bez agresivních výbuchů, bez úzkosti a

nervozity. Má snahu žákům porozumět a pomáhat. S žáky řeší nejen záležitosti týkající se přímo školy, ale i např. jejich osobní problémy. Učitel žákům důvěřuje a dává jim to najevo. Věří, že splní jeho požadavky, které jsou přiměřené a postupně se zvyšují. Učitel jejich plnění kontroluje laskavou formou, žáky neuráží ani neponižuje. Podporuje u žáků jejich samostatnost a vlastní iniciativu. V komunikaci takový učitel respektuje osobnost druhého jedince. Nezahlcuje žáky množstvím příkazů a zákazů a užívá formativního působení činností a malé sociální skupiny.

Vzhledem k zaměření této diplomové práce je nutné zabývat se také stresujícími faktory jednotlivých výukových stylů. Za nejvíce stresující výukový styl pro žáky lze považovat styl autokratický, vzhledem k tomu, že je založen na negativním emočním vztahu učitele k žákovi. Dalším negativním stylem výuky je liberální výukový styl s nezájmem o dítě. Žákovu psychiku může záporně ovlivňovat také rozporný autokraticko-liberální výukový styl. Tyto tři výukové styly lze považovat za nejvíce stresující pro žáky. Všechny tyto tři výukové styly mají jednu výraznou společnou charakteristiku - záporný emoční vztah k žákovi (Čáp, Mareš, 2007, s. 325 – 326), (Lukášová, 2010, s. 27 – 30).

3.2.3 Zkoušení a hodnocení žáků učitelem podněcující vznik stresu u žáků na 2. stupni ZŠ

Zdrojem narušení duševní rovnováhy žáka jsou také školní zkoušky a hodnocení výkonu žáka. Žákovu psychiku nejvíce ovlivňují ty zkoušky, na které je kladen velký důraz a je jim přikládán velký význam. Před každou zkouškou (i tou nejlehčí) se u žáků projevuje určité nervové napětí, jehož intenzita je různá. Dotyčný toto napětí ani nemusí postřehnout. Mírnější napětí se projevuje změnami v rytmu dýchání, v srdeční činnosti, v chvění prstů apod. Při větším napětí jsou projevy markantnější. Žák může zčervenat v obličeji, na uších, nebo naopak zblednout. Objevuje se také motorický neklid, časté střídání polohy, někdy i třes prstů. Napětí se projevuje také změnou hlasu a chvěním hlasu. Projevuje se i ve svalch. Svalové napětí bývá úměrné napětí duševnímu. Pokud žáci podlehnou příliš vysokému napětí, začínají spoléhat spíše na mechanickou paměť, abstraktní myšlení bývá utlumeno. Příliš intenzivní vzrušení může způsobit v žákovi jakousi „bariéru“ a žák u tabule mlčí, což je překážkou kladného výkonu žáka.

Každý učitel by měl znát faktory, které způsobují zvýšené napětí před zkouškou a které naopak toto napětí snižují. Proto by se měl učitel těchto faktorů během zkoušení

snažit vyvarovat. Napětí před ústní zkouškou zvyšují například dlouhé přestávky před vyvoláním, kdy učitel listuje v zápisníčku a uvažuje, koho vyvolat. Trému zvyšuje též přítomnost cizích osob, nezvyklost zkouškové situace, nezvyklá rychlost zkoušení, nevhodné zásahy do průběhu zkoušení, ironické povzbuzování, zdůrazňování významu zkoušek, atd.

Písemné zkoušky působí na žáky ještě více stresově než ústní zkoušky, protože trvají déle a jejich výsledky se nedají tak snadno opravit. Tenzi před ústními i písemnými zkouškami lze snížit vytvořením návyku na zkouškovou situaci (učitel žáky seznámí s prostředím zkoušky, s možnostmi opravy a vhodně žáky povzbuzuje v průběhu zkoušky). Povzbudivě na žáky působí, pokud první otázky v testu jsou jednodušší a žák se u nich může rozepsat. Tím se sníží stres i napětí a žák se může lépe soustředit na následující otázky. Pokud hned první otázka patří mezi ty těžší, tak se napětí naopak zvyšuje, žák ztrácí čas řešením první otázky a nezbývá mu poté tolik času na další úkoly. Navíc je tímto uveden do velkého stresu, protože začne mít pocit, že si nic nepamatuje a tím hůře se mu bude vybavovat i to, čím si byl před zkouškou jistý.

To samé platí také u ústního zkoušení. Učitel by měl znát své žáky a vědět, kdo snáší napětí před zkouškou lépe a kdo hůře. Vyzkoušet by tedy měl nejprve ty žáky, kteří jsou méně vyrovnaní a čekání snáší hůře. Méně vyrovnaní jedinci trpí nejčastěji trémou, která se vyznačuje intenzivním psychickým napětím spojeným se strachem z vlastní nedostačivosti. Lidé trpící trémou se vyznačují sníženou důvěrou ve své schopnosti a možnosti, přehánějí význam zkoušky, kterou právě skládají a bývají vyčerpaní nesprávnou přípravou na zkoušku (například se učí až do poslední chvíle před zkouškou a pak chodí na zkoušku unavení a vyčerpaní). Trémistům by měl učitel napomáhat zvýšit sebedůvěru například poukazem na to, že stupeň sebedůvěry nesouvisí s inteligencí (spousta mentálně omezených lidí vystupuje někdy suverénně, kdežto lidé nadaní se zbytečně podceňují).

Učitel také nesmí opomenout zdůraznit možnost opravy zkoušky a informovat žáky, jak by se měli správně učit před zkouškou. Trémistům je možné poradit, aby se učili nahlas. Když při zkoušce začnou mluvit a uslyší svůj hlas, tak se jim vybaví, jak se učili před zkouškou, tím se tréma zmírní (Míček, 1986, s. 34 - 70), (Míček, 1961, s. 54 – 62).

Nejen působení samotné zkoušky žáka stresuje. Napětí u něj působí i následné hodnocení jeho výkonu učitelem. Učitel však musí hodnotit i další činnosti žáka ve škole. Hodnocení je nedílnou součástí vyučování ve škole. Uskutečňuje se pomocí široké škály forem a to od pouhého nahlížení přes ramena žáků, kteří píšou do sešitu, až po oficiální

provádění zkoušek stanovených nadřízenými orgány. Existuje celá řada postupů, jak žáky hodnotit. Hodnocení se vztahuje ke každé činnosti, která slouží k posouzení výkonu žáka. Hodnocení má několik funkcí. Působí jako zpětná vazba pro učitele (i pro žáka), má žáky motivovat, slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka, poskytuje doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka a umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení.

Hodnocení může být buď slovní, nebo hodnocení známkou. Také hodnotící činnosti učitele mohou být různé. Mezi základní hodnotící činnosti učitele patří sledování běžné práce ve třídě, zvláštní úkoly, které slouží hodnocení začleněnému do běžné práce ve třídě, domácí úkoly, testy (písemky) navržené učitelem, standardizované testy, ústní zkoušky prováděné učitelem a formální zkoušky.

Úskalí hodnocení spočívá zejména v tom, že pokud hodnocení ukazuje, že jsou výkony určitého žáka slabší než výkony jeho spolužáků nebo očekávaný standard, bude tím žák znervózňen. Taková situace může dojít až do fáze, kdy začne žák postupně pociťovat znechucení a odcizení se škole a jeho prospěch se bude stále zhoršovat. Dalším rizikem hodnocení je možná neobjektivnost učitelů při hodnocení. Nejvíce žáky znervózňuje, když je učitel při hodnocení nespravedlivý, zaujatý, neuznalý, mstivý a pokud některým žákům nadržuje.

Rizika lze rozeznávat i dle způsobu hodnocení žáků. U slovního hodnocení může žáka znervózňovat učitelův přístup k jeho výkonu, jako je ponižování či zesměšňování žáka, atd. U hodnocení známkou může žáka stresovat, pokud nechápe důvod přidělené známky. Známkování je velmi obecné a nedává žákovi žádnou zpětnou vazbu k jeho výkonu. V tomto ohledu je výhodnější slovní hodnocení. Ať už probíhá hodnocení jakýmkoliv způsobem a ať už je hodnocena jakákoliv činnost žáka, vždy by měl učitel dbát na to, aby byl při hodnocení objektivní a aby hodnotil žáky s ohledem na jejich osobnostní zvláštnosti. Někteří žáci se sice snaží, doma se pečlivě připravují, ale ve finále nepředvedou takový výkon ve škole, protože mohou být nervózní. Mohou je ovlivňovat i další faktory, které jejich výkon zhoršují. Učitel by měl své žáky znát a hodnotit nejen samotný výkon, ale také snahu žáků a jejich vynaložené úsilí k dosažení úspěchu (Míček, 1961, s. 53 – 80), (Kyriacou, 1996, s. 121 - 139).

3.3 Učitel jako tvůrce kladného třídního klimatu u žáků na 2. stupni ZŠ

Učitel jako hlavní tvůrce třídního klimatu by měl disponovat takovými dovednostmi, které napomáhají utvářet kladné klima ve třídě. Velký podíl na vytváření příznivého třídního klimatu mají také žáci a jejich učení. Třídní klima je tedy výsledkem vzájemného působení několika faktorů. Kladné klima třídy je možné definovat jako cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek. Pokud ve třídě nebude dosaženo příznivého klimatu, může docházet k negativním postojům žáků k výuce a také k útlumu jejich motivace k učení.

Jedním z předpokladů vytvoření kladného třídního klimatu je dosažení cílevědomého klimatu orientovaného na úkol. To vychází do značné míry z toho, jak učitel zdůrazňuje potřebu postupovat soustavně v realizovaném učení. Učitel by měl zajistit maximální využití učebního času a nezabývat se podružnými záležitostmi nebo zbytečnými organizačními problémy, které by mohly narušit plynulost výuky. Měl by žákům zdůrazňovat hodnotu probírané učební látky a poskytovat jim realistické příležitosti k dosažení úspěchu, nabízet podporu a povzbuzení, zvláště pokud má některý žák potíže. Ideálem je tedy takové prostředí, kde žáci uznávají autoritu učitele a jeho právo organizovat a řídit učební činnosti. Zároveň zde převládá u učitele i u žáků očekávání dobrých výsledků a učitel i žáci pozitivně přistupují k zadané práci.

Dalším předpokladem kladného klimatu ve třídě je vřelé a uvolněné prostředí. To závisí především na vztahu mezi učitelem a žáky a také na stylu a způsobu jednání učitele s žáky. Jestliže učitel bude klidný a uvolněný, pomůže to k uvolněnosti i žákům. Pro žáky je vřelé prostředí takové, kde cítí, že je o jejich učení a úspěchy zájem. K tomu slouží učitel, který by měl chovat k žákům náklonnost a to především ke každému jednotlivci zvlášť. Napomáhající faktory učitele k vytvoření vřelého klimatu jsou laskavost a takt učitele vůči žákům. Žáci by též měli v učitelovi cítit oporu. Při řešení těžkostí žáci potřebují od učitele spíše povzbuzení a pomoc než napomenutí. Učitel si však musí dávat pozor, aby žák nezneužíval jeho ochoty individuálně mu pomáhat. Žák by mohl nakonec spoléhat jen na učitelovu individuální pomoc a při frontálním vyučování by nedával pozor, nebo by se k výsledku nesnažil dopracovat vlastním úsilím. Zpětná vazba se také podílí na kladném třídním klimatu.

Dalším předpokladem vytvoření příznivého třídního klimatu je smysl pro pořádek. Takový smysl pro pořádek je založen na dovednostech učitele efektivně vysvětlit učivo a řídit hodinu. Pořádek ve třídě přispívá k vytvoření kladného klimatu, pokud vychází z dalších uvedených charakteristik, které se uplatňují při vytváření cílevědomého, uvolněného, vřelého a podporujícího prostředí.

Dalším prvkem kladného třídního klimatu je podpora motivace žáků k učení. Motivaci žáků lze rozdělit na vnitřní motivaci, vnější motivaci a očekávání úspěchu. Vnitřní motivace žáků k učení vychází z jejich vlastního úsilí učit se a chtít se učit. To znamená, že je pro ně učení významné, potřebné nebo vychází z jejich přirozené zvědavosti a potřeby vlastního rozvoje schopností, vědomostí a dovedností. Vnější motivace k učení se naopak vyznačuje nějakým prvkem zvenčí, který na žáka působí a ovlivňuje jeho učení. Zapojení do činnosti je u vnější motivace prostředkem k dosažení jiného cíle (např. pochvaly, úcty a obdivu ostatních apod.). Vnitřní a vnější motivace mohou často působit proti sobě nebo společně.

Dalším prvkem je očekávání úspěchu, jenž vychází z toho, do jaké míry žáci cítí, že v určité činnosti budou mít úspěch. Pokud se žákům zdá pro ně úkol příliš obtížný, nemají snahu usilovat o jeho splnění a to platí i u příliš jednoduchých úkolů. Nejlépe tedy na žáky působí úkoly, které považují za výzvu, jsou sice obtížné, ale dosažitelné. Je také nutné podotknout, že mezi jednotlivými žáky existují velké rozdíly v tom, jak a kdy lze jejich vnitřní i vnější motivaci a očekávání úspěchu aktivizovat. Dítě je ovlivněné vlastními zkušenostmi z domova, zkušenostmi se školou a také tím, co od nich učitel očekává a jaké na ně klade požadavky. Učitel by měl žáky především podporovat a povzbuzovat.

Vnitřní motivaci může učitel aktivizovat takovým výběrem témat, která budou pro žáky zajímavá a budou nějak souviset s jejich vlastními zkušenostmi. Kladně může působit také možnost vlastního výběru úkolů. Jelikož vnitřní motivace vychází z instinktivní touhy po zvyšování schopností i z přirozené zvědavosti, může učitel tuto motivaci u žáků podpořit pravidelným poskytováním zpětné vazby k žakovým pokrokům.

Vnější motivaci u žáků učitel vyvolává pomocí různých odměn a výhod. Musí přitom dbát na to, aby pro ně odměny byly skutečně žádoucí. Zejména by měl zajistit, aby nezpůsobovaly odcizení žáků, kteří přes svou upřímnou snahu odměnu nedostali. Odměny mohou být i takové, které jsou spojené s prestiží žáka, např. dobré známky nebo jiné formy uznání. Učitel však nesmí dopustit, aby tyto odměny vyvolávaly příliš velkou soutěživost mezi žáky. Je také prokázáno, že pochvala učitele (jako odměna pro žáka) působí jedine

tehdy, pokud vyjadřuje upřímné potěšení učitele z výsledků žáka. V opačném případě nemá pro žáky žádnou váhu. Zvýšit vnější motivaci může učitel také tím, že žákům předloží, čím je probíraná látka důležitá a jak souvisí s jejich potřebami.

Učitel by měl také rozvíjet motivaci žáků v podobě očekávání úspěchu. Kladně působí, když učitel zadává přiměřeně náročné a dosažitelné úkoly. Na zřetel přitom musí brát žákovy schopnosti a dříve probrané učivo. Aby učitel minimalizoval případné zklamání žáků, měl by pozorně sledovat postup jejich práce a případně poskytnout podporující zpětnou vazbu. Přitom by měl vyjadřovat důvěru v žáky, že úkol mohou zvládnout. Takové jednání je nejdůležitější u žáků, kteří mají často s učením potíže a mohou tak postrádat důvěru ve své učební schopnosti.

Klima třídy ovlivňují také vztahy mezi učitelem a žáky. Nejefektivnější učení žáků je ve třídách, kde jsou vztahy založeny na vzájemné úctě a kontaktu mezi učitelem a žákem a i mezi žáky navzájem. Pro vytvoření úcty žáků vůči učiteli je podstatné, aby žáci učitele vnímali jako kompetentního, který má zájem o jejich pokrok. Důležité je též, aby učitel řídil efektivní vyučování a své úkoly plnil s maximálním nasazením. Měl by také dbát na to, aby žákům dával najevo, že si jich váží a respektuje jejich individuální a osobnostní předpoklady. Měl by žákům také dávat najevo, že chápe jejich osobní názory. Učitel by měl být schopen ocenit žákovy osobní úspěchy, projevit zájem a pochopení ohledně žákova zdravotního stavu apod. To vše napomáhá k vytvoření dobrých vztahů ve třídě.

Vztah mezi žákem a učitelem by měl být obousměrný. Žák projevuje úctu k učiteli a učitel zase k žákovi. Žák chápe učitelovy potřeby a učitel zase žákovy potřeby. Avšak hlavní úlohu na vytvoření harmonických vztahů ve třídě má samozřejmě učitel. Dovednosti učitele navodit ve třídě příjemné klima pomáhají učiteli získat pro žáky funkci rádce v osobních záležitostech. Učitel se pak může zhostit i své výchovné úlohy. Pokud žáci začnou učiteli důvěřovat, jejich vztah se prohloubí až tak, že se učiteli začnou svěřovat i se svými osobními problémy a těžkostmi. Učitel by tak měl být schopen vytvořit s žákem osobní vztah, který je oddělený od vztahu učitele ke třídě jako celku, ale který je zároveň i jeho součástí.

Na kladném klimatu třídy se podílí i učitelovo užívání humoru a fakt, že je pro žáky vzorem. Humor ve třídě by měl učitel používat s uvážením. Humor může mnohdy i rozptýlit konflikty ve třídě, uvolnit atmosféru. Děti se pak ve třídě mohou cítit více přirozeně. Problém nastává, pokud humor učitel používá příliš často a v nevhodných

situacích, nebo pokud se snaží být příliš kamarádský. Může tím narušovat vlastní autoritu před žáky.

Hlavním prvkem, který napomáhá zlepšit kvalitu vzdělávání žáků je podpora jejich sebeúcty a sebedůvěry učitelem a jejich zvýšení důvěry ve vlastní učební schopnosti. Učitelé mohou poškodit sebeúctu žáků tím, že zdůrazňují jejich relativní nedostatek úspěchu ve srovnání s vynikajícími žáky. Tito žáci pocítují neustálé selhání, i když podávají nejlepší výkon, jakého jsou schopni. Učitelova nízká očekávání vůči žákovi a jeho nedostatečné výsledky ohrožují žákovo vědomí vlastní hodnoty. Žák se cítí podřadný, neschopný a bezmocný, to se postupem času ještě více prohlubuje.

Negativně působí také, pokud učitel nerespektuje žákovy názory a hodnotí je pouze jako správné či nesprávné a dále o nich nediskutuje. Tím může dosáhnout až naprosté neochoty žáka přicházet s vlastními nápady. Učitel by měl tedy podporovat sebeúctu žáků. Měl by vzhledem k žákovi používat spíše kladné, podporující, povzbuzující, pochvalné, oceňující a uvolněné komentáře či poznámky a vyhýbat se naopak komentářům negativním, kárajícím, tvrdým, útočným, dominujícím a takovým, které u žáků vyvolávají úzkost. Záleží také na učitelových verbálních i neverbálních projevech vůči žákovi. Ty by měly být kladné a naznačovat, jak učitel žáky vnímá. Z hlediska neverbálních projevů se jedná zvláště o řeč těla učitele, navazování očního kontaktu s žáky, postoj, výraz tváře a tón hlasu učitele. Neverbální projevy by měly být jednotné s verbálními.

Jak se učitel staví k žakovým chybám a jak se zajímá o jejich pokroky má na žáky velký vliv. Chyby žáků mohou být různorodé, od nesprávných odpovědí až po neschopnost ujmout se úkolů, které učitel zadal. Učitel by v takové chvíli měl spíše žáka podpořit, pomoci mu a motivovat jej k dalšímu úsilí než jej napomínat. Učitel se k žakovým chybám nesmí stavit povýšeně, neměl by používat sarkasmu či nespravedlivé kritiky. Také tón hlasu, kterým učitel žákovi něco sděluje, by měl učitel korigovat, aby to žák nevnímal jako nepřátelské sdělení. Učitel by měl rovněž dávat žákům najevo povědomí o jejich práci. Měl by si také hned během prvních týdnů výuky zapamatovat všechna jména žáků ve třídě.

Na klima třídy má vliv vzhled učebny, dokonce i vzhled učitele a žáků. Místnost, ve které dochází k vyučování žáků, by měla být čistá, světlá a dobře větraná, to by mělo platit i o celé škole. Záleží také na uspořádání učebny, které by mělo vycházet z funkce, kterou má daná učebna plnit. Tabule by měla být na dobře viditelném místě pro všechny žáky a stejně tak i učitelův stůl. V učebnách, kde dochází zejména k frontální formě výuky, je nejvýhodnější klasické uspořádání lavic do řad. Uspořádání lavic může učitel měnit

v závislosti na probírané látce a na tom, jaké činnosti do výuky bude zahrnovat. Učitel by také měl dbát na pořádek ve třídě. Svě žáky by měl vést k tomu, aby ve třídě udržovali pořádek a měl by klást důraz na to, aby po jeho vyučování zůstala třída čistá.

Vzhled učitele vypovídá o tom, jakou pozornost a péči věnuje prezentaci celkově. V dnešní společnosti oblečení člověka vypovídá zejména o jeho postavení a formální roli. Nelze obecně stanovit, jak by se měl učitel do školy oblékat, aby byl okolím co nejlépe vnímán. Jediná rada je, vždy se přizpůsobit normám školy, ve které je zaměstnán, aby byl žáky i kolegy kladně přijímán. Naopak učitel by měl od žáků vyžadovat, aby chodili na hodinu připraveni a měli patřičné pomůcky i oblečení.

Dalším faktorem ovlivňujícím třídní klima je složení školní třídy. Jak již bylo řečeno v podkapitole: Mezilidské vztahy jako zdroj stresu u žáků na 2. stupni ZŠ, struktura třídního kolektivu výrazně ovlivňuje jak osobnost žáka, tak celkové třídní klima. Jestliže jsou žáci rozděleni do tříd podle jejich dosahovaných výsledků, nepochybně to ovlivní i úroveň toho, co budou očekávat sami od sebe a co od nich bude očekávat učitel. Učitel by měl od žáků vždy očekávat co nejlepší výsledky a snažit se tato očekávání probouzet i v samotných žácích. Důležitým faktorem, který má vliv na klima třídy je věkové složení třídy, společenská vrstva, ze které pochází, etnický původ, schopnosti žáků a zdravotní stav žáků. Klíčovou roli zde má učitel, který by měl mezi žáky vybudovat vzájemnou úctu a porozumění (Kyriacou, 1996, s. 79 – 93).

4 Možnosti minimalizace žákovského stresu v podmínkách školního vyučování

Tato kapitola se zabývá duševní hygienou ve škole z hlediska vyučovacího procesu, z hlediska neprospěchu žáků, kázně a životosprávy žáků ve škole. Dalším bodem této kapitoly jsou možnosti efektivního vyučování ve škole jako faktory napomáhající minimalizovat žákovský stres v podmínkách školního vyučování.

4.1 Duševní hygiena ve škole

Ve škole na žáky působí mnoho negativních faktorů, které mohou neblaze ovlivňovat jejich psychické i fyzické zdraví. Proto je nutné, aby učitelé znali zásady duševní hygieny a snažili se je zapojovat i během vyučování. Učitel by si měl být vědom, že zdraví každého jedince má vliv jednak na učební činnosti jednotlivce, ale ovlivňuje i chod celé třídy. Duševní hygiena ve škole je tedy nezbytná pro udržení efektivního vyučování. Tato kapitola je zaměřena na jednotlivé body duševní hygieny ve škole.

„Duševní hygienou rozumíme systém vědecky propracovaných pravidel a rad sloužících k udržení, prohloubení nebo znovuzískání duševního zdraví, duševní rovnováhy.“ (Míček, 1986, s. 9) Cílem duševní hygieny je snaha upevnit zdatnosti psychického zdraví a odolnost vůči nejrůznějším škodlivým vlivům. Udržet duševní zdraví je více než prevence a profylaxe. Jedná se o takovou úpravu životních podmínek člověka, která by u něj vyvolala pocit osobního štěstí a spokojenost, ale také pocity fyzické a psychické zdatnosti a výkonnosti (Míček, 1986, s. 9 – 30).

4.1.1 Vyučovací proces z hlediska duševní hygieny

Jak již bylo řečeno, ve škole by měli učitelé dbát na dodržování zásad duševní hygieny. Ve vyučovacím procesu je nutné respektovat celou řadu faktorů, které mají vliv na duševní i fyzické zdraví žáka. V první řadě nesmí být žáci přetěžováni. Učitelé by měli respektovat určitou snesitelnou normu pro žáky, která se týká délky vyučování, požadavků na samostatné učení žáků a dalších povinností. Příliš mnoho povinností na žáky může působit jako zátěž, protože např. nejsou schopni ještě v daném věku plnit tolik povinností na sto procent a při neúspěchu se mohou cítit provinile. V souvislosti s tím se u nich

mohou projevovat i pocity méněcennosti. Množství povinností tedy musí být úměrné věku a psychické a sociální zralosti žáků. Nadmíra povinností, domácích úkolů a příprav na vyučování také brání žákovi věnovat se volnočasovým aktivitám a zájmům. Učitelé tedy musí být schopni plánovat práci žáků tak, aby nebyli přetěžováni a měli dostatek času i na své volnočasové aktivity.

Dále žáci nesmí být též zatěžováni ani nedostatkem času na plnění různých úkolů a povinností. Učitelé by se měli snažit, aby byli žáci přiměřeně zatěžováni domácími povinnostmi, případně také písemnými testy a ústními zkouškami. Učitelé by také neměli klást příliš velké nároky na učení žáků. To by mělo být vždy přiměřené jejich věku a jejich individuálním zvláštnostem. Velkou chybou je, když se písemky a zkoušení provádí v dny, kdy jsou žáci nejvíce unaveni, což je např. pátek. Také by neměli být zbytečně nuceni účastnit se tzv. nultých hodin, které probíhají formou doučování, které je nad rámec daného vyučování. To také může působit zátěžově na žáky. Vliv na psychický i fyzický stav žáka mají rovněž školní přestávky. Prokázáno je, že při snižování přestávek ve školách dochází ke zvýšené nemocnosti žáků. V každém týdnu je také potřeba, aby měli žáci alespoň jeden den bez povinností, který by mohli věnovat vlastním aktivitám a zájmům a nemuseli plnit žádné povinnosti.

Důležité je též plánování práce žáků učitelem. Na zřetel by učitelé měli brát tzv. výkonnostní křivku, která nám ukazuje, kdy jsou žáci nejvíce aktivní a kdy jsou již unaveni, tedy by měli dělat více odpočinkových a méně náročných aktivit. Denní křivka má největšího vzrůstu v dopoledních hodinách. Nejvyššího bodu dosahuje ve druhé a třetí vyučovací hodině, poté začíná klesat a po obědě žáci vykazují největší míru útlumu, což se zase obrátí přibližně dvě hodiny po obědě. To znamená, že před koncem vyučování se výkonnost pravidelně trochu zvýší (působí také vidina konce vyučování), ale nedosahuje takové úrovně jako při dopoledním vyučování. Existuje i týdenní křivka výkonnosti, kde se naopak dozvídáme, které dny jsou nejkritičtější při vykonávání různých školních i mimoškolních činností žáků a které dny vykazují největšího nárůstu aktivity a fyzické bdělosti žáků. Největší vrchol této křivky dosahují dny ve středu týdne, jako je úterý a středa. Konec týdne má naopak sestupný charakter výkonnosti a nejmenší aktivita bývá přisuzována neděli. V neděli vykazují lidé největšího útlumu. Pondělkem zase křivka začíná narůstat. Učitelé by měli tyto křivky výkonnosti sledovat, protože jakékoliv přetěžování žáků může působit na žáky zátěžově.

Žáka ve škole nestresuje pouze délka vyučování či nadbytek povinností. Může být také unavován nepřímo a to nepřiměřeným výběrem učiva, nedostatečným podáním látky, nevhodnou organizací žákovy aktivity ve vyučování, neuplatňováním didaktických zásad nebo nerespektováním sociálně psychologických aspektů výchovy. Učitel musí vybírat takové učivo, které je přiměřené věkovým zvláštnostem žáků a jejich celkové mentální úrovni. Jelikož je učivo zároveň prostředkem všestranného rozvoje žákovy osobnosti, musí být pro dané žáky podnětné v rámci tohoto rozvoje. Jedná se o celkové formování osobnosti žáků a to jak kognitivní stránky, tak i emocionální a behaviorální, a v závislosti na této skutečnosti by mělo být učivo vybíráno. Učitelé tedy musí dbát na to, aby učivo bylo přiměřené věku žáků, jejich psychickému vývoji a bylo pro ně podnětné.

Přiměřené podání učební látky závisí na tom, jakým způsobem vede učitel vyučování. Měl by dbát na to, aby probíhal vyučovací proces v souladu se zákonitostmi poznávacích procesů žáků. Učitel by měl rovněž respektovat psychologické zákonitosti učení se vědomostem, dovednostem a návykům. Je třeba si uvědomit, že i pouhé naslouchání výkladu učitele, je pro pozorného žáka aktivní činností a žáka poměrně rychle unaví. Vnímání výkladu vyžaduje, aby se žák na probírané učivo nejen soustředil, ale aby si jej i vnitřně opakoval a přemýšlel nad tím, o čem učitel přednáší. Žák si obsah výkladu pomocí svých myšlenkových pochodů zpracovává, objevuje nové vztahy, zařazuje učivo do vztahů, které již z části znal, uvědomuje si nové souvislosti i nová fakta.

Učitel by měl také dbát na objektivní hodnocení a známkování žáků, jak již bylo řečeno v předcházející kapitole. To napomáhá učiteli získat si ve třídě dobré postavení a úctu žáků. Nikdy se nesmí objevit hodnocení na základě vlastní nálady učitele, které by mohlo žáky znejistit a znervóznit a mohlo by mít negativní vliv i na jejich výkony a jejich psychický stav.

Častým problémem ve vyučování bývá také nepozornost žáka či více žáků. Pokud se přestává soustředit na vyučování více žáků, má na tom většinou největší zásluhu sám učitel, protože nedokáže udržet jejich pozornost. Může to být způsobeno nekvalitním či nesrozumitelným výkladem učitele. Žáci se přestávají při vyučovací hodině také soustředit, pokud je přednes monotónní, což může být způsobeno hlasem učitele, pokud je příliš tichý a nenápadný, nebo jeho intonací řeči. Tlumivě působí na žáky rovněž, pokud učitel během výkladu používá stále stejná slova, nedokáže vzbudit v žácích zájem nebo probírá pro žáky již známé věci. Je-li nepozorný pouze jednotlivec, lze předpokládat, že příčina jeho neangažovanosti v hodině spočívá především v jeho rozpoložení. Nepozornost může být

zaviněna relativně krátkodobými faktory jako je např. zdravotní stav jedince (bolest hlavy, bolest zubů), únava vzniklá z nejrůznějších příčin (časté bývá nevyspání žáků), hádka, která předcházela vyučování, atd. Učitel by měl být také schopen přiměřeně rozčlenit vyučování tak, aby nepřevažovalo pouze frontální vyučování, které žáky zatěžuje. Vyučování by mělo být promíseno různými samostatnými či skupinovými pracemi, které mají kladný vliv na psychiku žáků (zvláště na jejich pozornost) a jejich práci v hodině.

Závažnějšími jsou ty faktory, které působí dlouhodobě. Příkladem jsou zdravotní problémy žáků, například neurotičtí žáci se nedovedou snadno soustředit a jsou většinou roztěkaní. Dále žáci se smyslovými vadami (nedoslýchavost, krátkozrakost, atd.) mohou mít větší problém udržet pozornost při vyučování. Někdy je zase žák ovlivněn dlouhodobým působením negativních životních příčin, jako je třeba rozvod v rodině, nemoc člena rodiny apod. Potíže s koncentrací při vyučování způsobuje také prožívání silných kladných emocí.

Další negativní faktor způsobující nepozornost žáků je tendence samotného žáka věnovat se jiným činnostem během vyučování. Takový žák se při vyučovací hodině zabývá jinou pro něj atraktivnější činností a nevnímá přitom učitelův výklad. Často si takoví žáci sedají do zadních lavic, aby nebyli během své oblíbené aktivity rušeni.

Nejlepší metodou, jak žáky udržet pozorné, je systém pobídek, jak žáka vtáhnout zpět do hodiny. Vyučování musí být tedy pro žáky dostatečně aktivizující. Nejdůležitější je však motivace žáků k práci v hodině a strhnutí jejich pozornosti. Učitel má velmi těžký úkol, jelikož musí v žácích vzbudit zvědavost, zajímavě vykládat látku, originálně přistupovat k žákům a také diferencovat pracovní úkoly, aby zůstali žáci během vyučování aktivní.

Pedagog může zvýšit pozornost žáků, zejména pokud je během vyučování dostatečně aktivizuje. Žák může být vyzván k celé řadě aktivních projevů, jako je např. četba, souvislé vyprávění, odpovědi na různé otázky, opakování výkladu učitele, kreslení, vykonávání praktických činností, řešení úkolů, sbírání názorného materiálu, vyrábění pomůcek, atd. Tyto aktivizační prostředky lze využít jak při vyučovací hodině, tak při praktickém vyučování. Neosvědčilo se však neustálé napomínání žáků a ani ustavičné opakování, aby dávali pozor při hodině. Žáci si na tyto učitelovy výzvy zvyknou a po nějaké době už na ně nereagují.

Respektování didaktických zásad hraje také důležitou roli ve vyučovacím procesu. Existují jakási didaktická pravidla úspěšného vyučování, která by měl každý učitel znát a

snažit se je dodržovat. Patří mezi ně: 1. zásada názornosti, 2. zásada aktivity, 3. zásada uvědomělosti, 4. zásada spojení teorie a praxe, 5. zásada individuálního přístupu k žákům, 6. zásada přiměřenosti, 7. zásada soustavnosti a následnosti, 8. zásada trvalosti, 9. zásada vědeckosti, a 10. zásada výchovného vyučování. Tato pravidla by měl každý učitel znát a řídit se jimi během vyučování.

4.1.2 Školní neprospěch žáka z hlediska duševní hygieny

Poruchou duševní rovnováhy jsou ve škole zvláště ohroženi žáci neprospívající. Školní neúspěchy takových žáků mohou působit negativně na sebevědomí těchto žáků a také mohou negativně ovlivnit směr jejich dalšího vývoje. Žáci neúspěšní se často stávají pasivními a apatickými, nebo se naopak řadí mezi žáky nejvíce kázeňsky náročné. Učitel musí v první řadě rozpoznat příčiny neprospěchu žáka. Hlavními příčinami neprospěchu žáka jsou snížené nadání, speciální defekty, následky školní nezralosti, vývojově podmíněné obtíže apod.

Hlavním faktorem, který způsobuje školní neprospěch, je snížené nadání. Nižší inteligence se často považuje za jedinou nebo hlavní příčinu školního neprospěchu. Vztah mezi inteligencí a prospěchem se mění v průběhu celé školní docházky. V nižších třídách má větší vliv na prospěch rodinné prostředí než samotná inteligence dítěte. Rodiče dítě do školy připravují, pomáhají mu s úkoly, atd. Velkou roli zde hraje také zralost dítěte, jeho motorické schopnosti apod. Ve vyšších třídách má kromě obecné inteligence význam specifické nadání, například matematické, jazykové, výtvarné, hudební, atd.

V případě neprospívajícího dítěte je nutné zjistit jeho inteligenci, což je možné provést pomocí individuálního inteligenčního testu. U dětí, které mají výrazně sníženou inteligenci, je třeba zvážit vhodné školní zařazení. Dále je nutné odlišit od sebe děti, které mají sníženou inteligenci, ale poměrně dobře prospívají a děti, které neprospívají, ačkoliv je jejich inteligence dostačující. V takovém případě je naopak nutné hledat další příčiny neprospívání žáka. U dětí, které do zvláštní ani speciální školy nepatří a také u těch, které mají sice podprůměrné nadání, ale ke zvládnutí učiva základní školy je dostačující, je třeba plánovat individuální pomoc. Takovým dětem pomáhá například doučování, které by mělo být soustavné a dobře koordinované s postupem ve škole, mělo by být v souladu s věkem a silami dítěte. Dobré výsledky má také užívání kladné motivace žáka.

Další příčinou neprospěchu žáků jsou speciální defekty jako nedostatky některé speciální složky psychické výbavy (např. motoriky, rychlosti a přesnosti zrakového nebo sluchového vnímání, představivosti, slovní paměti apod.). Příkladem je dítě, které je inteligentní, ale má špatnou motoriku. Je neobratné v tělocviku nebo při kreslení či ručních pracích a může se díky tomu stát dokonce i terčem posměchu ostatních spolužáků. V takovém případě by měl opět učitel sledovat dění ve třídě a případně včas zasáhnout.

Nejzávažnější jsou defekty, jako je dyslexie, dysgrafie a dyskalkulie. Porucha čtení se nazývá vývojová dyslexie a je definována jako porucha, která se projevuje neschopností naučit se číst. Objevit se může i přesto, že se dítěti dostává běžného výukového vedení a že má přiměřenou inteligenci a pochází z dobrého sociokulturního prostředí. Je podmíněna zejména poruchami v základních poznávacích schopnostech. Zpravidla se ukazuje, že dítě má celkově dobrou inteligenci, ale má určitý specifický defekt v některé složce poznávacích schopností. U dětí s vývojovou dyslexií jsou někdy pozorované neurotické projevy, které nejčastěji způsobují konflikty, do kterých se dítě kvůli své odlišnosti dostává. Mohou mít ale negativní vliv na další vývoj této poruchy. Učitel by k takovému žákovi měl přistupovat trpělivě a ohleduplně a nabízet mu pomoc jednak během vyučování, ale také pomoc individuální. Stejný přístup by měl dodržovat i k dětem s dysgrafií (porucha psaní), dyskalkulií (porucha počítání), dyspinxií (porucha kreslení) a dysortografií (neschopnost psát slova pravopisně správně).

Další příčinou neprospěchu mohou být následky školní nezralosti. Dítě, které bylo zařazeno do školy jako nezralé, může mít potíže ve vyučování nejen na začátku školní docházky, ale dokonce i ve vyšších třídách. Takový žák nemá osvojené základní učivo a od toho se odvíjí další obtíže, jelikož při pokročilejší výuce nemá na co navazovat. Jindy je zase hlavním nedostatkem skutečnost, že se dotyčné dítě nenaučilo učit. To znamená, že si neosvojilo určitou strategii učení (aktivní soustředění, pracovní návyky, atd.). V takové chvíli by se měl učitel opět snažit žákovi poskytnout pomoc, případně navrhnout další řešení.

Rovněž vývojově podmíněné obtíže ovlivňují školní prospěch. Zvláště v období dospívání, které je provázeno zejména výkyvy v emoční sféře a únavností, což má vliv také na výkonnost pubescenta. Jak již bylo řečeno, u mnoha dospívajících probíhá období puberty velmi intenzivně a často bývá provázeno mnoha konflikty (v rodině, sexuálními problémy, obtížemi při zařazování do skupiny vrstevníků apod.). Klesá autorita rodičů i učitele a do popředí se dostávají spíše mimoškolní zájmy než snaha o vyniknutí ve škole.

To vše vede ke zhoršení prospěchu dítěte, což je v době, kdy se má dítě rozhodovat o tom, jakou si zvolí střední školu, obzvláště závažné. U některých dětí se může jednat až o počínající psychotický proces. Většinou se však jedná pouze o přechodné období podmíněné přirozeným vývojem jedince. Uplatňovat by měl učitel spíše tolerantní a chápající jednání, aby se dotyčný nezačal chovat ještě více vzdorně, než jak je mu v té době přirozené vzhledem k jeho emočnímu a sociálnímu dozrávání.

Dalším faktorem je špatný zdravotní stav dítěte, jako je tělesná slabost, děti chronicky nemocné, oslabené častou nemocností nebo s pomalou rekonvalescencí. To vše negativně působí na školní prospěch dítěte. Zejména se u těchto dětí vyskytuje častá únavnost, kolísavá výkonnost, těkavost a celková dráždivost. Častou chybou ze strany rodičů je špatné zhodnocení stavu dítěte, nerozpoznání nemoci u dítěte a také nepřiměřené zkracování období rekonvalescence. Předčasný návrat do školy znamená pro dítě také předčasnou zátěž a tím mohou vznikat i dlouhodobější problémy. Učitelé by tedy měli sledovat zdravotní stav žáka, aby předcházeli problémům souvisejícím s žákovým zdravotním stavem.

Emoční poruchy ovlivňují také školní výkonnost žáka. Neurotické poruchy vyvolané mezilidskými konflikty v rodině se vždy odráží ve výkonnosti dítěte ve škole. Dítě ztrácí zájem o učení, nesoustředí se na výuku, není schopno sledovat výuku, apod. Pak mohou u dítěte vznikat také neurotické poruchy vyvolané nepříznivými podmínkami ve škole. Ty jsou jednak méně časté, ale ani nemají takový vliv na dítě, pokud má stabilní rodinné zázemí. Přesto by ale neměly být podceňovány. Jedná se zejména o situace, kdy si dítě připadá delší dobu odmítané ze strany učitele. Připadá mu, že je nespravedlivě hodnoceno, ponižováno, vylučováno z kolektivu dětí, nebo že jeho práce nikdy nevede k úspěchu. To vše může vést k odporu ke škole, rezignaci na školní práci, k otevřenému odmítání školy (např. záškoláctví) nebo až k neurotizaci žáka. Učitel by se proto měl snažit, aby k takové situaci u žáků nedocházelo (Fischer, 1980, s. 72 – 90).

Rodina má také významný podíl na prospěchu žáka. Školní úspěchy žáka závisí zvláště na tom, jak dítě rodiče do školy připraví (jaké má vlastnosti, vztah k práci, apod.), ale také na tom, jaké mu připraví prostředí na učení doma. Dle výzkumů vychází, že 70-80 procent neprospívajících žáků se nachází ve špatných rodinných podmínkách. Negativně na žáka působí špatné materiální a ekonomické podmínky rodiny, špatné postavení dítěte v rodině, nízká kulturní úroveň rodin, nízká kvalita rodinné výchovy, chybné výchovné styly v rodině apod. Pokud se žák ocitá v nepříznivém rodinném prostředí, je tím podmíněn

jeho školní úspěch, nevypěstují se u něj vlastnosti, postoje a návyky podmiňující práci ve škole. Zpomaluje se jeho tělesný vývoj i psychický vývoj. Dochází k citovým poruchám či poruchám sociálních vztahů. Dle výzkumů také 75 procent neprospívajících žáků pocházelo z rodin, kde byla nízká kvalita výchovy a nízká výchovná starostlivost.

Rodina je jedním z determinantů neprospěchu žáka, ale příčiny mohou být samozřejmě i jiné. Zlepšit situaci může zejména větší spolupráce školy s rodinou. To ale bývá problém u nefungujících rodin. Chybí zde snaha rodiny, jakožto podpora výchovně-vzdělávacího úsilí školy, spolupráce se školou při prevenci i překonávání neprospěchu žáka. Na žáky, jejichž neprospěch pramení z negativních rodinných podmínek, by neměl učitel ještě více tlačit, ale spíše se snažit chybějící faktory v rodině (v rámci možností) kompenzovat.

Příčiny neprospěchu žáka vyplývají také z podmínek školního prostředí. Na prospívání žáka více či méně též působí samotné prostředí školy. Žák vnímá útulnost školy, třídy, osvětlení, teplotu hluk, či postavení školních lavic a to vše může jistým způsobem ovlivňovat jeho učení. Jedním z předpokladů úspěšného vyučování je také dostatek didaktických pomůcek pro výuku, pokud však nejsou učitel k dispozici, dochází ke zhoršení kvality výuky a tím i zvýšenému předpokladu nedostatečného osvojení učiva žáky. Dalším negativním faktorem převládajícím v našich školách je přeplněnost školních tříd, jelikož snižuje kontakt učitele s jednotlivými žáky. Stimulující funkci na učení žáků má také skladba třídy. Třídy měly být složeny i z děvčat i z chlapců a z různě nadaných žáků. V období dospívání naopak rozdílná skladba třídy spíše způsobuje problémy, kdy se žáci opačného pohlaví navzájem rozptylují od učení. Také při příliš velkých rozdílech v nadání žáků je těžké najít tempo vyhovující všem žákům. Veškeré tyto faktory jen snižují úspěch žáků ve škole a zvyšují možnost školního neprospěchu (Ďurič, a kol., 1991, s. 280 - 310).

4.1.3 Kázeň ve škole z hlediska duševní hygieny

Kázeň ve třídě má také svoji hodnotu z hlediska duševní hygieny žáka. Každé dítě hledá uvědoměle či nevědomky určitá pravidla nebo zásady, kterými je nutno se řídit. Děti dokážou pochopit, že je nutné sladit své zájmy se zájmy kolektivu. Správná disciplína vede k vytvoření nejzdravějších typů chování a proto je důležité kázeň na úrovni školního prostředí pěstovat a svědomitě udržovat.

Nejdůležitější osobou v zajišťování kázně ve třídě je učitel, který celou třídu vede a především nastavuje pravidla, kterými se budou žáci během školní docházky řídit. Záleží poté hlavně na tom, jak důsledný bude v dodržování nastavených pravidel a v usměrňování svých žáků. Aby byl učitel ve vytváření kázně úspěšný, musí být především důsledný a pevný ve svém jednání. Musí být pro žáky také dobrým příkladem a vzorem. Především na začátku učitelova působení žáci zkouší, co si mohou dovolit a do jaké míry je učitel schopen jejich chování tolerovat. V této době je nejdůležitější, aby si učitel nastavil ve třídě pomyslné „mantinely“, které žáci nesmí překročit a pokud by je překročili, tak by jejich čin byl určitým způsobem potrestán. Nevyplácí se zejména v této době nad některým chováním přivírat oči a tolerovat je. Žáci pak mají pocit, že mají volné pole působnosti a nemusí se obávat cokoliv udělat.

Učitel by měl také ve třídě vyhledat spolupracovníky v těch žácích, kteří chápou nutnost kázně a dobrovolně se jí podřizují. Velké prohřešky dělají učitelé, pokud trestají nekázeň u každého žáka stejně. Ke každému žákovi by měli učitelé přistupovat individuálně a to zvláště na základě motivu žáka k danému činu. Motivy a příčiny jednotlivých přestupků by měl být učitel schopen rozeznávat a umět s nimi patřičně naložit a viníky vhodně potrestat. Každé dítě zlobí z jiného důvodu. U jednoho žáka může jeho nekázeň pramenit z příliš direktivní a nesoucité výchovy, kdy má dítě pocit, že se musí mstít společnosti, za to, o co bylo v rodině ochuzeno. Opačný motiv může mít stejné chování u dítěte, jež je v rodině středem pozornosti a je zvyklé, že se všichni točí kolem něj a obklopují jej láskou. Takové dítě bude mít tendence usilovat o přední postavení v každém kolektivu. V obou případech je chování navenek stejné, ale přesto odlišné. Vzájemná odlišnost spočívá v příčině a motivu jednání. Proto i pedagog by měl na takové přestupky reagovat odlišně. V prvním případě by přílišná přísnost jen zhoršovala neadekvátní chování, ale v druhém by přísnější zákrok byl na místě.

Pochvala a povzbuzení mají trvalejší účinky než tresty, bohužel jen málokterý učitel se tímto poznatkem řídí. Většina pedagogů pracuje výhradně s pomocí trestů. Naopak jen málokterý učitel žáky také dostatečně chválí. Chybou je, pokud jsou chváleni stále jen někteří žáci a to většinou ti ukáznění, kteří poslušně pracují v hodinách. Často se ale zapomíná pochválit i žáka, který v hodinách častěji vyrušuje, ale za to má nadání a dokáže něco kreativního vytvořit nebo vymyslet. Učitelé by se tedy měli snažit žáky více chválit tak, aby v nich vzbuzovali motivaci ke stále lepším výkonům a napomáhali zdravému

vývoji jejich osobnosti. Pokud je však učitel nucen užít trestu, měl by dbát na to, aby byl trest přiměřený pro daného žáka (Míček, 1986, s. 41 - 115).

4.1.4 Životospráva žáků ve škole z hlediska duševní hygieny

Správná životospráva se jednak podílí na správném fyziologickém fungování žákova organismu, ale také na duševní vyrovnanosti žáka. To je během vyučování velmi důležité, protože se od něj odvíjí žákova aktivita v hodině, schopnost vstřebávat nové poznatky, aktivně se zapojovat během vyučování a schopnost pochopit nové učivo a v závislosti na tom také školní výsledky žáka.

Dle Maslowovy pyramidy potřeb je zřejmé, že pokud nejsou uspokojeny základní fyziologické potřeby, nemůže být dosahováno uspokojení dalších potřeb, jako je potřeba bezpečí, sounáležitosti a lásky, potřeba uznání, různé kognitivní a estetické potřeby a ani potřeba seberealizace. Ve školách by se tedy mělo dbát na to, aby měli žáci možnost své základní potřeby uspokojovat, protože na tom závisí úspěšnost celého vyučovacího procesu.

Žák, který je opakovaně během vyučování vystavován pocitům hladu, žízně, nedostatku spánku apod., se může cítit frustrovaně a podrážděně. Aby k takové situaci nedocházelo, je nutné, aby byl dodržován během pobytu ve škole správný pitný režim a správné stravovací návyky. Negativně rovněž působí, pokud jsou žáci ve škole nevyspalí.

Přísun tekutin je jedním z faktorů, které participují na celkové kondici, schopnosti soustředit se a také na aktivitě žáka. Žáci by tedy měli mít vždy dostatek možností, jak doplňovat tekutiny během školního dne. Stravování a to zejména u dospívajících žáků by mělo zahrnovat pestrou stravu, aby bylo dosaženo vyváženého denního příjmu všech základních živin, jako jsou sacharidy, tuky a bílkoviny. Ve stravě nesmí chybět ani potřebné vitamíny, minerály, stopové prvky a vláknina. Děti si mohou do škol nosit vlastní svačiny, nebo jsou ve školách automaty s potravinami či je zde možnost distribuce svačin ze školní jídelny. Je i v zájmu školy, aby děti měly možnost koupit si svačinu i pití přímo ve škole. V rámci některých školních předmětů by tedy žáci měli být také poučeni o zdravém pitném režimu a o zdravém způsobu stravování.

Další biologickou potřebou s velkým vlivem na průběh vyučování je spánek. Zdravý spánek by u mladistvých měl trvat asi 9 hodin, s vyšším věkem se však doba potřebného

spánku zkracuje. Děti přicházející do školy nevyspalé mohou být podrážděné, neklidné, utlumené a to vše má vliv na celkový chod vyučování. Učitel by měl znát zásady zdravého spánkového režimu a osvětlit je tedy i svým žákům.

Správné dýchání patří rovněž k faktorům, které mají kladný vliv na psychický stav žáka, proto by měl učitel (nejlépe tělesné výchovy nebo výchovy ke zdraví) žákům osvětlit zdravotní důsledky špatného dýchání a naučit je, jak správně dýchat.

Žáci druhého stupně základních škol jakožto dospívající populace potřebují dostatek odpočinku, jelikož je jejich organismus ve vývinu a dochází v něm k mnoha změnám. Tento fakt by měl respektovat i jejich učitel. V závislosti na aktuální únavě by měl střídát činnosti žáků během vyučování.

Ve školách tráví žáci 90 procent času vsedě a to špatně působí na jejich zdravotní i emoční stav. Spolehlivým kompenzačním prvkem je pohyb, který napomáhá udržovat jak tělesné, tak duševní zdraví. Je prokázáno, že lidé zdatní fyzicky si snáze hledají přátele a jejich fyzická forma přispívá i k sociální akceptaci jedince. Během různých společenských her se člověk učí společensky vhodnému chování, což mu napomáhá také v dalších sociálních vztazích. Na pravidelný pohyb by se mělo dbát rovněž na školách, jelikož při jeho nedostatku se frustrace projeví i v psychice člověka (Míček, 1986, s. 41 - 115), (Řehulka, 2011, s. 10 - 250).

Uvolnit napětí a povzbudit mysl žáků pomáhá nejen pohyb, ale také nácvik některé z relaxačních technik. Jak již bylo řečeno v první kapitole této diplomové práce, rozeznáváme několik možností, jak předcházet stresu. Ve školách by učitelé měli žáky zvláště učit salutogennímu myšlení, asertivnímu chování, schopnosti poznat sám sebe a jednotlivým antistresovým technikám. Učitel by mohl v rámci vyučování (např. tělesné výchovy nebo výchovy ke zdraví) uplatňovat některé antistresové techniky, jako je nácvik klidného hlubokého dýchání, vizualizace pocitů vedoucích k relaxaci, speciální autogenní relaxační trénink nebo jóga.

Jedním z nejznámějších relaxačních autogenních tréninků je Schulzův autogenní trénink. Jedná se o takovou antistresovou techniku, která vede k posílení odolnosti nervové soustavy proti psychické zátěži. Tato technika je založena na principu uvolnění svalstva v přímé návaznosti na uvolnění psychiky. Prostřednictvím autogenního tréninku jedinec dosahuje odstranění svalového napětí, upravení rytmu dýchání a zklidnění srdeční činnosti. Začíná autosugestivní představou celkového zklidnění tím, že si jedinec představuje například pobyt v přírodě nebo na oblíbeném místě. Vnímá zde jednotlivé detaily, jako

jsou příjemné vůně, čerstvý vánek, pocit harmonie s přírodou apod. Tyto prvky navozují v jedinci příjemný pocit a zklidnění. Když navodíme tuto představu, může začít postupné uvolňování jednotlivých svalových skupin a následné uvolnění celého těla. Výhodou této techniky je, že jedinec, který je s touto technikou obeznámen, je schopný sám si pomoci k odstranění psychické i fyzické zátěže, pomáhá si udržet duševní rovnováhu, pohodu a upevňuje vlastní sebedůvěru. Dalším možným relaxačním prvkem, kterého by mohli učitelé také využít (např. při tělesné výchově) je jóga (Bartůňková, 2010, s. 11 - 120), (Reinerová, 2013, s. 39 – 40).

4.2 Efektivní vyučování ve škole z hlediska minimalizace žákovského stresu na 2. stupni ZŠ

Minimalizaci žákovského stresu může také napomáhat dodržování zásad efektivního vyučování ve školách. Efektivní vyučování je příprava a realizace takových učebních činností (stanovení úkolů, navození podmínek pro vznik učebních zkušeností), které úspěšně vedou k tomu, že u žáka nastává učitelem zamýšlený typ učení (získávání znalostí, dovedností, postojů a porozumění). Má-li k tomu dojít, musí vyučování splňovat tři podmínky:

- „Získat a udržet žákovu pozornost zaměřenou na učební činnost.
- Získat a udržet žákovu motivaci a úsilí učit se prostřednictvím učební činnosti.
- Učební činnost má být přiměřená tomu typu žákovu učení, které chce učitel navodit.“ (Kyriacou, 1996, s. 13)

Cílem efektivního vyučování je dosahování dobrých výsledků učení žáků, ale také vytváření podporujícího klima třídy a kladných postojů žáků ke školnímu vzdělávání, k učitelům a spolužákům. Rozeznáváme také zásady efektivního vyučování, které spočívají na několika málo základních předpokladech o optimalizaci kurikula a vyučování.

„Za prvé, školní kurikulum v sobě zahrnuje různé typy učení, jež vyžadují odlišné typy vyučování, a proto žádná jediná metoda vyučování (např. přímé předávání informací nebo sociální konstruování významů) nemůže být metodou, jíž by měla být za všech okolností dávana přednost. Optimální program se bude vyznačovat kombinací různých vyučovacích metod a učebních činností.

Za druhé, pro každý školní předmět nebo oblast učení platí, že s tím, jak se rozvíjí odbornost žáků, se mění i to, jaké vyučování potřebují. V důsledku toho se optimální kombinace vyučovacích metod a učebních činností vyvíjí v průběhu let školní docházky i během jednoho roku, určitého tematického celku a někdy i v rámci jedné vyučovací hodiny.

Za třetí, aby žáci při svém učení dosahovali vysoké úrovně zvládnutí učiva a zároveň aby při probírání kurikula trvale postupovali vpřed. Z toho vyplývá potřeba, aby kurikulem stanovený obsah a učební činnosti byly dostatečně náročné, aby představovaly pro žáky zajímavou výzvu a rozšiřovaly oblast jejich učení, avšak nebyly tak obtížné, aby se mnoho žáků cítilo zmateno nebo frustrováno. Vyučování se má soustředit na zónu nejbližšího vývoje, což je rozsah znalostí a dovedností, které by žák ještě nedovedl zvládnout sám, ale jež si může osvojit za pomoci učitelů.“ (Dvořák, 2005, s. 13)

Rozeznáváme několik faktorů, které mají vliv na efektivitu vyučování. Patří sem zapojování rodičů do vzdělávání, hodnocení domácích úkolů, efektivní využití času při výuce, přímé (frontální) vyučování, orientace žáků v učivu, vyučování učebními strategiemi, respektování individuálních zvláštností žáků, zvládající učení a kooperativní učení.

Efektivita učení žáků se zvyšuje, pokud se škole podaří získat rodiče k aktivní spolupráci na intelektuálním rozvoji jejich dětí. Jak již bylo řečeno, rodinné zázemí dětí má velký vliv na jejich učební výsledky, proto je důležité, aby mezi rodiči a školou probíhala efektivní spolupráce.

Žáci se také více naučí, pokud se učitelé pečlivě zabývají jejich domácími úkoly a hodnotí jejich kvalitu slovně, známkou nebo obojím. Důkladně zhodnocené domácí úkoly napomáhají žákům zjistit chyby a naučí je, jak se těmto chybám vyvarovat.

Efektivní využití času při výuce také napomáhá zvýšit efektivitu vyučovacího procesu. Množství toho, co se žáci ve škole naučí, závisí jednak na množství času stráveného učením, ale také na kurikulární zaměřenosti. Tou se rozumí propojení a koordinace prostředků s cíli, to znamená, že zásadní komponenty kurikula jako jsou cíle, učební materiály a činnosti a nástroje hodnocení, jsou dobře propojeny a je na ně kladen rovnoměrný důraz. Z toho vyplývá, že žáci, zaměřením na vzdělávací cíle dosahují lepších výsledků ve škole.

Frontální vyučování zvyšuje efektivitu učení žáků, pokud při něm dochází ke každodennímu ověřování znalostí, ke kontrole domácích úkolů a v případě potřeby k opakování, k výkladu nového učiva a k výcviku dovedností postupem „krok za krokem“, k

procvičování učiva pod pečlivým dohledem učitele, k poskytování zpětné vazby upozorňující na chyby a následné upevňování znalostí a dovedností, k samostatné práci ve škole a děláním domácích úkolů za předpokladu, že více než 90 % zadaných úkolů je žák schopen bez dopomoci vyřešit a k pravidelnému týdennímu a měsíčnímu hodnocení.

Učení žáků se také zlepšuje, pokud se jim ukážou vztahy mezi minulým a budoucím učivem. Pokud učitel žákům vysvětlí vztah mezi minulým a novým učivem, žáci si lépe propojí nové poznatky se starými a lépe si učivo zapamatují a snáze porozumí jeho smyslu. Napomáhá také, když učitel žákům poukáže na nejdůležitější body učiva.

Vyučování učebním strategiím také patří mezi faktory zvyšující úspěšnost žáků v učení. Výsledky žáků se zlepšují, pokud mají příležitost podílet se na volbě učebních cílů a jsou vedeni k poznávání různých způsobů, jak se učit.

Respektování individuálních zvláštností žáků kladně působí na jejich školní výsledky. Učitel by se měl snažit při vyučování brát na zřetel žákovy individuální vlastnosti, schopnosti, dovednosti, jeho předchozí vědomosti, zkušenosti, potřeby a zájmy a na základě toho s ním při hodinách pracovat. Učitel zvyšuje efektivitu vyučování, pokud volí takové výukové techniky, které jsou přizpůsobené potřebám jednotlivých žáků.

Zvládající učení se vyznačuje tím, že žák v učivu postupuje dál, až když dobře zvládl předcházející krok. Aby tento požadavek byl plněn, je třeba, aby byl učební proces pečlivě členěn (strukturován), monitorován a kontrolován. Předběžné testy pomáhají učiteli vyhnout se probírání učiva, které už žáci dobře zvládli nebo zjistit, že žákům chybí dovednosti, bez kterých nemohou další učivo zvládnout. Stejně tak časté hodnocení učebních výsledků žáků poskytuje učitelům i žákům informace o těch oblastech učiva, které je třeba znovu vysvětlit.

Kooperativní učení může také zlepšovat učení žáků. Při kooperativním učení pracují žáci v malých skupinách, každý člen skupiny se může intenzivně účastnit, individuální problémy se pravděpodobněji vyjasní, chyby odstraní (často s pomocí učitele) a učení se zrychluje. Není však účinné, když tento typ učení probíhá celý vyučovací den (ibe.unesco.org, 1995-2014).

Všechny tyto efektivní vzdělávací strategie napomáhají snižovat stres ve školách, protože zvyšují školní úspěšnost žáků, která významně ovlivňuje psychiku žáků. Je tedy nezbytně nutné, aby učitelé jednak znali efektivní vzdělávací strategie, ale také, aby je užívali během svých vyučovacích hodin.

5 Praktická část

Tato kapitola slouží jako úvod do praktické části této diplomové práce. První část tvoří projekt výzkumného šetření, ten zahrnuje téma výzkumného šetření, cíle výzkumného šetření, výzkumné problémy, základní soubor, výběrový soubor a popis dotazníkové metody. Ve druhé části této kapitoly jsou shromážděné a vyhodnocené nasbírané údaje a jejich následné zhodnocení.

5.1 Projekt výzkumného šetření

Podle P. Gavory (2010) je projekt výzkumu nedílnou součástí každého výzkumu. Představuje určitý výzkumný plán, který se zhotovuje před samotným výzkumem. Dobře formulovaný projekt výzkumu předvídá splnění vytyčených cílů.

Téma výzkumného šetření

Tato diplomová práce se zabývá možnostmi minimalizace žákovského stresu v podmínkách školního vyučování na 2. stupni ZŠ, a proto i výzkumné šetření vychází z této problematiky. Výzkumné šetření je zaměřeno na minimalizaci žákovského stresu v podmínkách školního vyučování z hlediska činností učitele. Název výzkumného šetření tedy zní: „Učitel a jeho role při minimalizaci žákovského stresu v podmínkách školního vyučování na 2. stupni ZŠ.“

Cíl výzkumného šetření

Výzkumné šetření k této diplomové práci má za úkol zjistit dva výzkumné cíle

1. cíl – zjistit, jestli učitelé uplatňují ve škole činnosti podporující minimalizaci žákovského stresu

Cílem dotazníkového šetření je zjistit: jestli učitelé při vyučování užívají takové činnosti, které napomáhají minimalizovat žákovský stres a to zejména z hlediska učitelova výkladu, ústního zkoušení žáků, písemných testů, školních úkolů a hodnocení školního výkonu žáků.

2. cíl – zjistit, jestli učitelé navazují kladné vztahy se žáky, které napomáhají minimalizaci žákovského stresu

Cílem dotazníkové šetření je zjistit: jestli učitelé uplatňují k žákům chování, které podporuje kladný vztah mezi učitelem a žákem.

Formulace výzkumného problému

Výzkumný problém je jakási „hnací síla“ výzkumu. Výzkumný problém je nutno formulovat před samotným výzkumem, protože napomáhá určit, která výzkumná metoda bude pro daný výzkum nejúčinnější. (Gavora, 2010) Jsou určeny dva hlavní výzkumné problémy a na první výzkumný problém dále navazují dílčí výzkumné otázky, které konkrétně postihují výzkumnou problematiku.

1. výzkumný problém - *Používají učitelé při vyučování takové činnosti, které podporují minimalizaci stresu u žáků na 2. stupni ZŠ?*

1. dílčí výzkumná otázka - *Používají učitelé při školním výkladu činnosti, které podporují minimalizaci stresu u žáků na 2. stupni ZŠ?*

2. dílčí výzkumná otázka - *Používají učitelé při zkoušení, písemných testech (při ověřování znalostí žáků) a školních úkolech žáků činnosti, které podporují minimalizaci stresu u žáků na 2. stupni ZŠ?*

3. dílčí výzkumná otázka - *Používají učitelé při hodnocení výkonu žáků činnosti, které podporují minimalizaci stresu u žáků na 2. stupni ZŠ?*

2. výzkumný problém - *Navazují učitelé kladné vztahy se žáky, které podporují minimalizaci stresu u žáků na 2. stupni ZŠ?*

Základní soubor

Dle odborné literatury tvoří základní soubor všichni jedinci, o kterých chceme pomocí výzkumu získat dané informace. Základní soubor by měl být vymezen tak, aby odpovídal uplatnění výsledků výzkumu. (Gavora, 2010) Pro účely tohoto výzkumu spadají pod termín základní soubor všichni žáci 2. stupně 11. Základní školy v Plzni.

Výběrový soubor

Výběrový soubor vzniká ze základního souboru a to tak, že se vybere jistá část subjektů, se kterými se bude v daném výzkumu pracovat. (Gavora, 2010) Byl tedy vybrán soubor čítající všechny žáky, kteří byli podrobeni tomuto výzkumnému šetření. Jednalo se o žáky 6. C, 7. A, 7.C, 8.B, 8.C a 9. C.

	6. C	7. A	7. C	8. B	8. C	9. C	celkem
Chlapci	11	6	10	7	13	11	58
Dívky	9	10	10	5	6	7	47
Celkem	20	16	20	12	19	18	105

Tabulka 1 Vlastní zpracování

Popis dotazníkové metody

Výzkumné šetření je prováděno pomocí dotazníkové metody. Výzkumným nástrojem k praktické části této diplomové práce je dotazník, který zahrnuje 25 otázek. Otázky použité v tomto dotazníku jsou uzavřené se třemi možnostmi odpovědi. Dotazník je rozdělen na tři části. První část je zaměřena na vyšetření věku a pohlaví respondentů.

Druhá část dotazníku obsahuje otázky, které náleží k prvnímu výzkumnému problému. Druhá část dotazníku je ještě dále členěna. Otázky jsou řazeny k jednotlivým dílčím výzkumným otázkám. První dílčí výzkumná otázka zahrnuje prvních šest otázek z dotazníku, které zní: *Ptají se tě učitelé v průběhu vyučování, jestli všemu rozumíš nebo nepotřebuješ s něčím poradit nebo něco znovu vysvětlit?, Nabízejí ti učitelé pomoc, když nepochopíš novou učební látku?, Jsou učitelé trpěliví a vlídní, když ti trvá delší dobu, než pochopíš novou učební látku?, Dávají ti učitelé dostatek prostoru při vyučování, aby jsi mohl/la vyjádřit svůj názor nebo připomínky k výuce?, Vysvětlují ti učitelé při vyučování, proč je důležité se vyučovanou látku naučit, a jak by jsi nové znalosti mohl/la využít v praktickém životě?, Pochválí tě učitelé, když se ti ve škole něco podaří (dostaneš např. nejlepší známku ze všech, uspěješ ve školní soutěži, apod.)?*

Druhá dílčí výzkumná otázka zahrnuje následujících devět otázek z dotazníku, které zní: *Informují tě učitelé (minimálně den dopředu), kdy budeš psát písemný test?, Stává se často, že učitelé dlouho vybírají, koho vyzkouší?, Poskytují ti učitelé pomoc, pokud si při psaní písemného testu nevíš s nějakou otázkou či úkolem rady?, Dávají ti učitelé na začátek písemných testů převážně ty nejjednodušší úkoly a otázky?, Dávají ti učitelé při ústním zkoušení dostatek času na to, aby sis mohl/la rozmyslet odpověď?, Přerušují tě učitelé při ústním zkoušení často například tím, že ti skáčou do řeči nebo jiným způsobem?, Když učitelé při ústním zkoušení vidí, že nic neumíš, nutí tě i přes to odpovídat na všechny jejich otázky?, Zadávají ti učitelé často příliš obtížné úkoly, které nedokážeš vyřešit?, Zadávají ti učitelé často příliš jednoduché úkoly, které je pro tebe příliš snadné vyřešit?*

Třetí dílčí výzkumná otázka zahrnuje další čtyři otázky z dotazníku: *Snaží se tě učitelé často zesměšnit, když hodnotí tvůj výkon?, Vysvětlují ti učitelé při známkování tvého*

výkonu, proč tvůj výkon ohodnotili právě takovou známkou?, Dávají ti učitelé možnost opravit si špatnou známku?, Dávají ti učitelé vždy takovou známku, jaké odpovídá tvůj výkon?

Třetí část dotazníku zahrnuje otázky náležící k druhému výzkumnému problému. Patří sem posledních 6 otázek dotazníku, které zní: *Chovají se k tobě učitelé s úctou a respektují tvé názory, zájmy, atd.?, Znají tě učitelé celým jménem?, Pamatují si učitelé i tvoje předchozí učební výsledky (známky)?, Dávají ti učitelé najevo, že věří ve tvé dobré školní výsledky?, Pomohli by ti učitelé, kdyby ses jim svěřil/a se svými osobními problémy (v rodině, se spolužáky, s kamarády, atd.)?, Pomohli by ti učitelé řešit tvé problémy týkající se školy (spory se spolužáky, s jinými žáky, se zaměstnanci školy, atd.)?* (Konopíková, 2012, s. 38 – 41)

5.2 Interpretace výsledků

5.2.1 Analýza identifikačních údajů

První část dotazníku tvoří položka č. 1 a č. 2. Tyto dvě položky v dotaznících slouží ke zjištění identifikačních údajů respondentů.

Položka č. 1 – Pohlaví respondentů

Výzkumu se zúčastnilo celkem 105 respondentů z toho 58 chlapců a 47 dívek.

	Počet dotazovaných	V procentech
Muž	58	55 %
Žena	47	45 %
Celkem	105	100 %

Tabulka 2 Vlastní zpracování

Položka č. 2 – Zastoupení respondentů dle věku

Věkové zastoupení chlapců je v rozmezí od dvanácti do šestnácti let a dívek v rozmezí od dvanácti do patnácti let.

	Celkem	12 let	13 let	14 let	15 let	16 let
Muž	58	11	16	20	8	3
Žena	47	9	20	11	7	0

Tabulka 3 Vlastní zpracování

5.2.2 Analýza výsledků k cíli č. 1

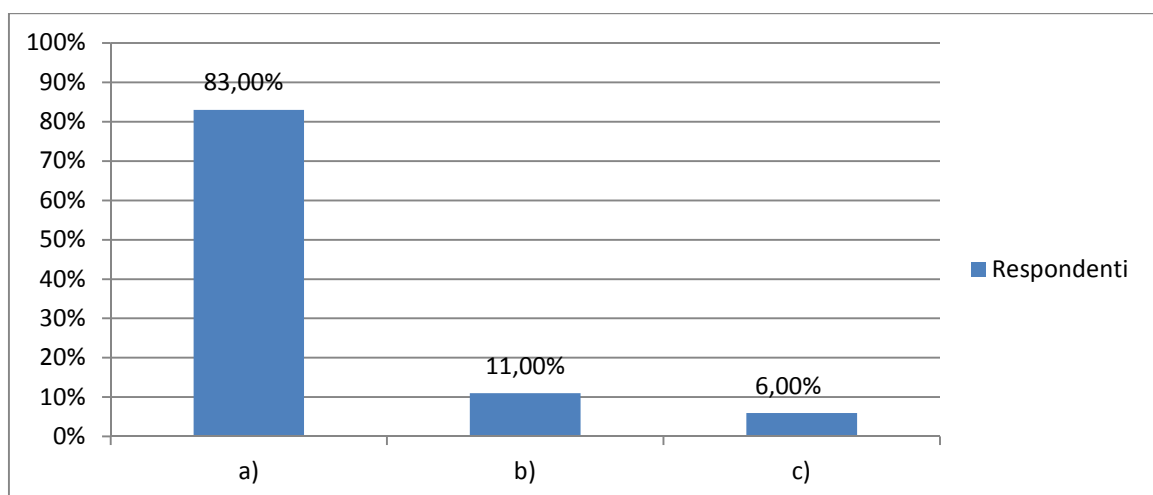
Druhou část dotazníku tvoří otázky č. 1 - č. 19., které se vztahují k cíli - *zjistit, jestli učitelé uplatňují při vyučování činnosti podporující minimalizaci žákovského stresu*

Otázka č. 1. Ptají se tě učitelé v průběhu vyučování, jestli všemu rozumíš nebo nepotřebuješ s něčím poradit nebo něco znovu vysvětlit?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

	Chlapci	%	Dívky	%
a)	47	81 %	41	87 %
b)	6	10 %	5	11 %
c)	5	9 %	1	2 %
Celkem	58	100 %	47	100 %

Tabulka 4 Vlastní zpracování



Obrázek 1 Vlastní zpracování

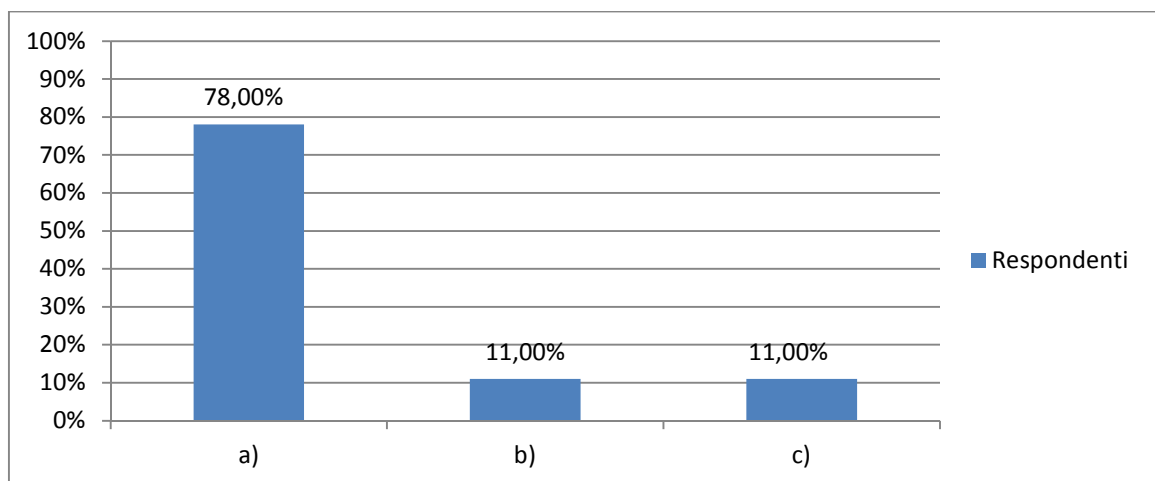
V první otázce zvolilo 83 % respondentů možnost a) ano. Z toho vyplývá, že většina respondentů potvrdila, že se jich učitelé v průběhu vyučování ptají, jestli všemu rozumí nebo nepotřebují něco znovu vysvětlit. Možnost b) zvolilo 11 % respondentů, což vypovídá o tom, že 11 % respondentů bylo opačného mínění. Pouze 6 % respondentů zaškrtnulo možnost c) nejsem si jistý/á. Odpovědi dívek a chlapců se nijak zvlášť nelišily.

OTÁZKA Č. 2. Nabízejí ti učitelé pomoc, když nepochopíš novou učební látku?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

	Chlapci	%	Dívky	%
a)	45	77 %	38	81 %
b)	6	11 %	5	10 %
c)	7	12 %	4	9 %
Celkem	58	100 %	47	100 %

Tabulka 5 Vlastní zpracování



Obrázek 2 Vlastní zpracování

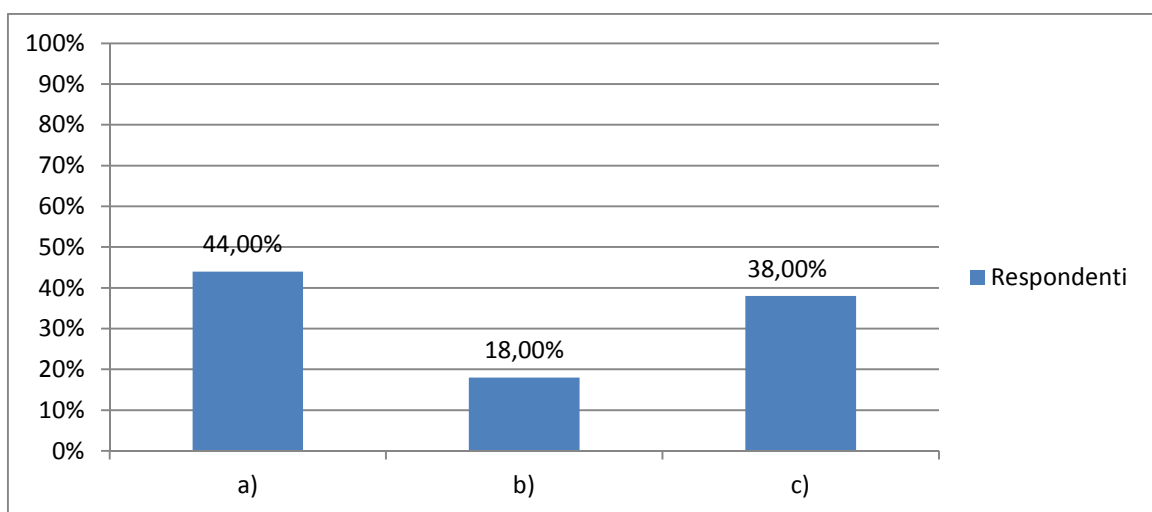
Ve druhé otázce zvolilo 78 % respondentů možnost a), což vypovídá o tom, že tito respondenti jsou přesvědčeni o tom, že jim učitelé nabízejí pomoc, když nepochopí učební látku. Dalších 11 % respondentů bylo opačného názoru (zvolili možnost b) a zbylých 11 % respondentů vybralo možnost c) nejsem si jistý/á. Rozdíl v zastoupení jednotlivých odpovědí mezi chlapci a dívkami nebyl nijak výrazný.

OTÁZKA Č. 3 Jsou učitelé trpěliví a vlídní, když ti trvá delší dobu, než pochopíš novou učební látku?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

	Chlapci	%	Dívky	%
a)	24	41 %	22	47 %
b)	12	21 %	7	15 %
c)	22	38 %	18	38 %
Celkem	58	100 %	47	100 %

Tabulka 6 Vlastní zpracování



Obrázek 3 Vlastní zpracování

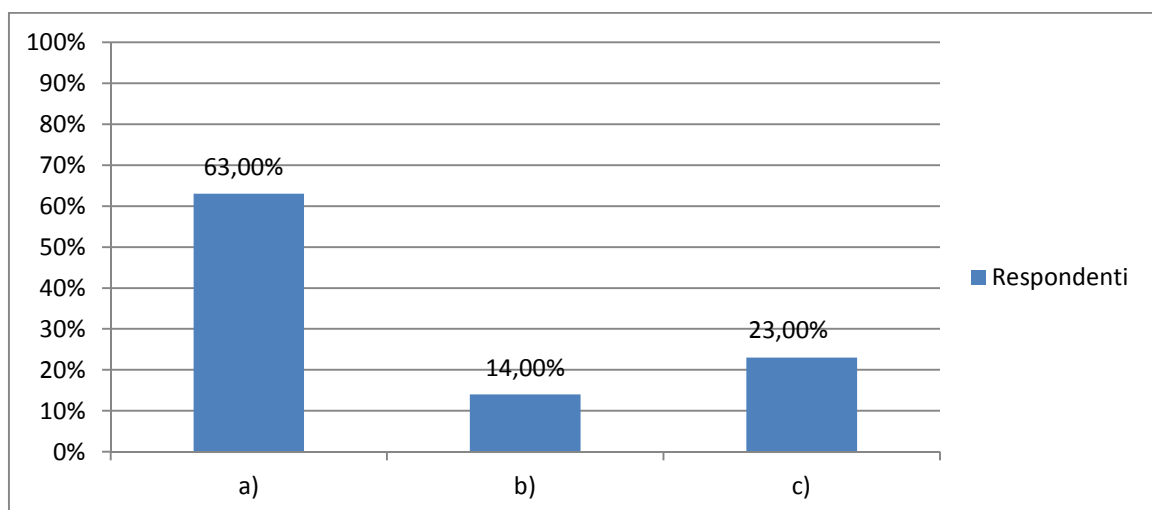
U třetí otázky zvolilo 44 % respondentů první možnost, čímž potvrdili, že jejich učitelé jsou trpěliví a vlídní, když delší dobu nepochopí novou látku. Opak potvrdilo 18 % respondentů a 38 % respondentů odpovědělo možností c) nejsem si jistý/á.

OTÁZKA Č. 4. Dávají ti učitelé dostatek prostoru při vyučování, aby jsi mohl/la vyjádřit svůj názor nebo připomínky k výuce?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

	Chlapci	%	Dívky	%
a)	36	62 %	31	66 %
b)	8	14 %	6	13 %
c)	14	24 %	10	21 %
Celkem	58	100 %	47	100 %

Tabulka 7 Vlastní zpracování



Obrázek 4 Vlastní zpracování

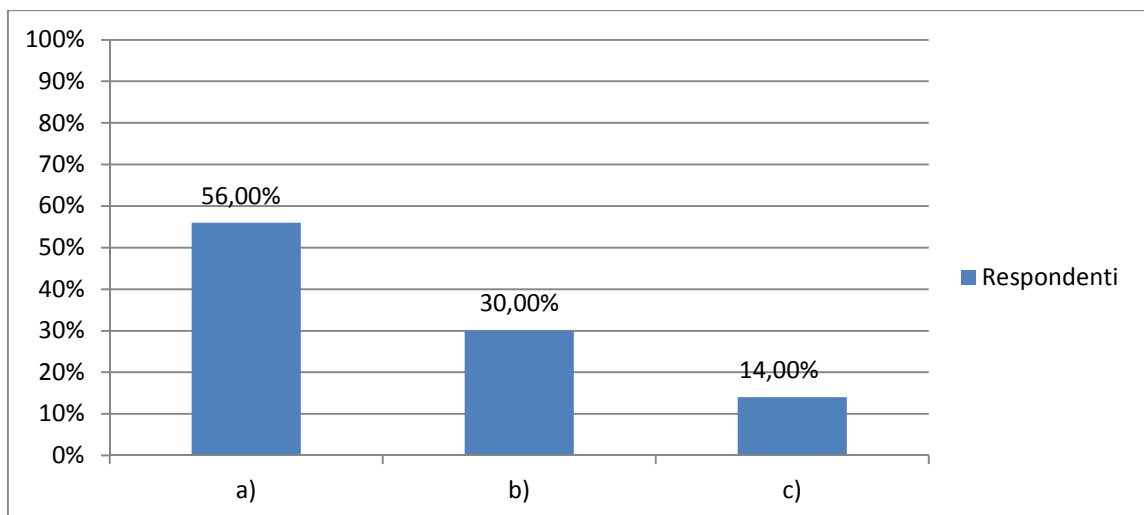
Celých 63 % respondentů potvrdilo, že jim učitelé dávají dostatek prostoru při vyučování, aby mohli vyjádřit svůj názor nebo připomínky k výuce (zvolili možnost a). Naopak 14 % dotazovaných tvrdilo, že jim tuto možnost učitelé neposkytují (zvolili možnost b). Přibližně jedna čtvrtina dotazovaných, tedy 23 % ze všech respondentů zvolilo možnost c) nejsem si jistý/á. Odpovědi chlapců a děvčat se nijak výrazně nelišily.

OTÁZKA Č. 5. Vysvětlují ti učitelé při vyučování, proč je důležité se vyučovanou látku naučit, a jak by jsi nové znalosti mohl/la využít v praktickém životě?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

	Chlapci	%	Dívky	%
a)	35	60 %	24	51 %
b)	18	31 %	14	30 %
c)	5	9 %	9	19 %
Celkem	58	100 %	47	100 %

Tabulka 8 Vlastní zpracování



Obrázek 5 Vlastní zpracování

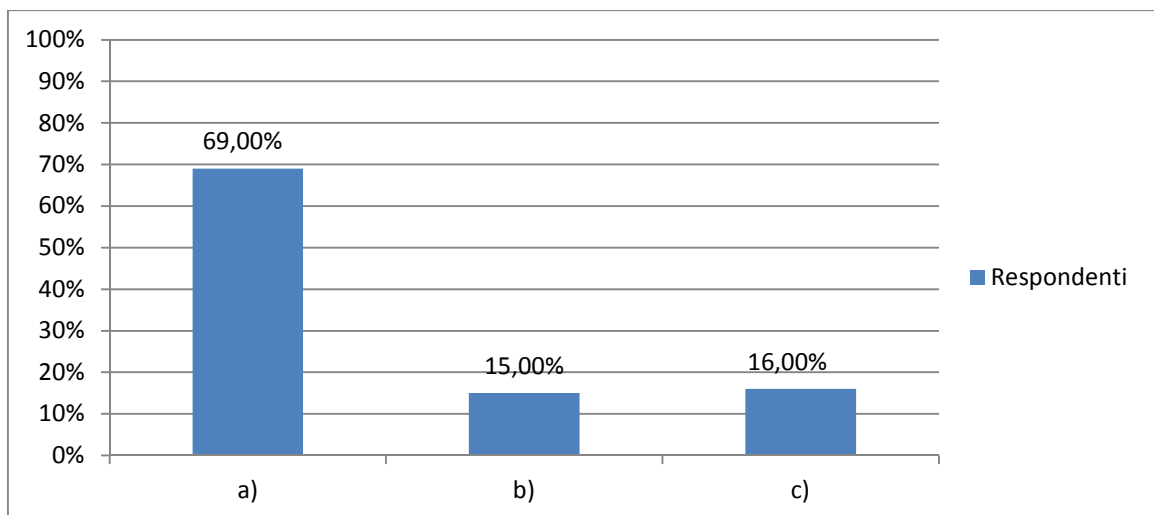
Ze všech dotazovaných žáků jich 56 % potvrdilo, že jim učitelé vysvětlují, proč je důležité se vyučovanou látku naučit a jak by žáci nové znalosti mohli využít v praktickém životě (zvolili možnost a). Přibližně jedna třetina dotazovaných žáků (30 %) byla však přesvědčena o opaku. Zbýlých 14 % respondentů si nebylo jistých tím, jestli tomu tak je nebo není u jejich učitelů (zvolili možnost c). Rozdíly v odpovědích žáků nebyly opět výrazně odlišné.

OTÁZKA Č. 6. Pochválí tě učitelé, když se ti ve škole něco podaří (dostaneš např. nejlepší známku ze všech, uspěješ ve školní soutěži, apod.)?

A) Ano B) Ne C) Nejsm si jistý/á

	Chlapci	%	Dívky	%
a)	42	73 %	32	68 %
b)	10	17 %	5	11 %
c)	6	10 %	10	21 %
Celkem	58	100 %	47	100 %

Tabulka 9 Vlastní zpracování



Obrázek 6 Vlastní zpracování

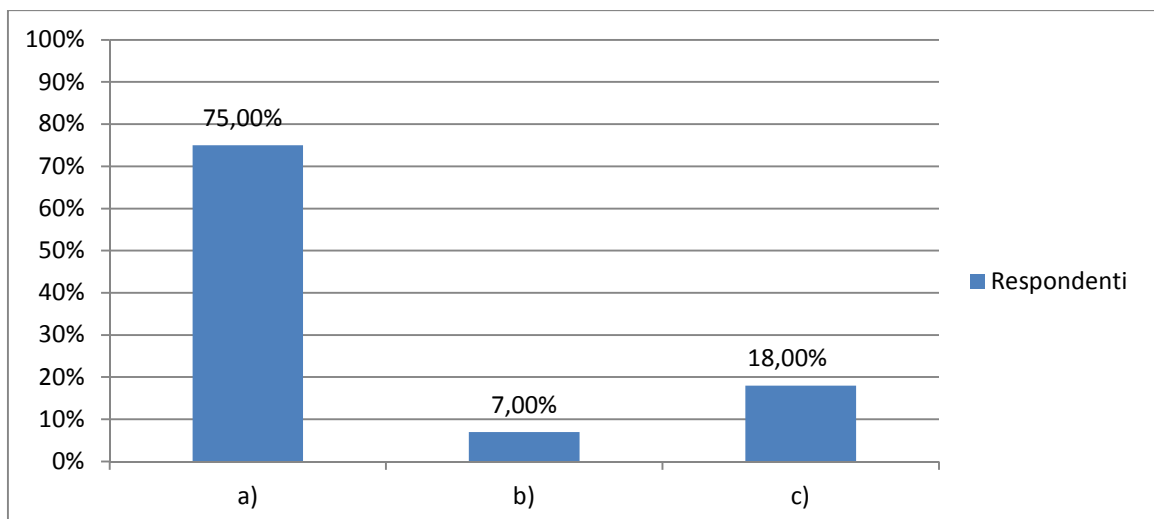
Převážná část respondentů potvrdila, konkrétně 69 % z dotazovaných žáků, že je učitelé chválí za jejich dobré školní výkony (zvolili možnost a). Opačné mínění potvrdilo 15 % respondentů (zvolili možnost b) a 16 % respondentů zvolilo možnost c) nejsem si jistý/á. Výraznější rozdílná tendence v odpovídání dívek a chlapců se u této otázky nevyskytovala.

OTÁZKA Č. 7. Informují tě učitelé (minimálně den dopředu), kdy budeš psát písemný test?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

	Chlapci	%	Dívky	%
a)	43	74 %	36	77 %
b)	4	7 %	3	6 %
c)	11	19 %	8	17 %
Celkem	58	100 %	47	100 %

Tabulka 10 Vlastní zpracování



Obrázek 7 Vlastní zpracování

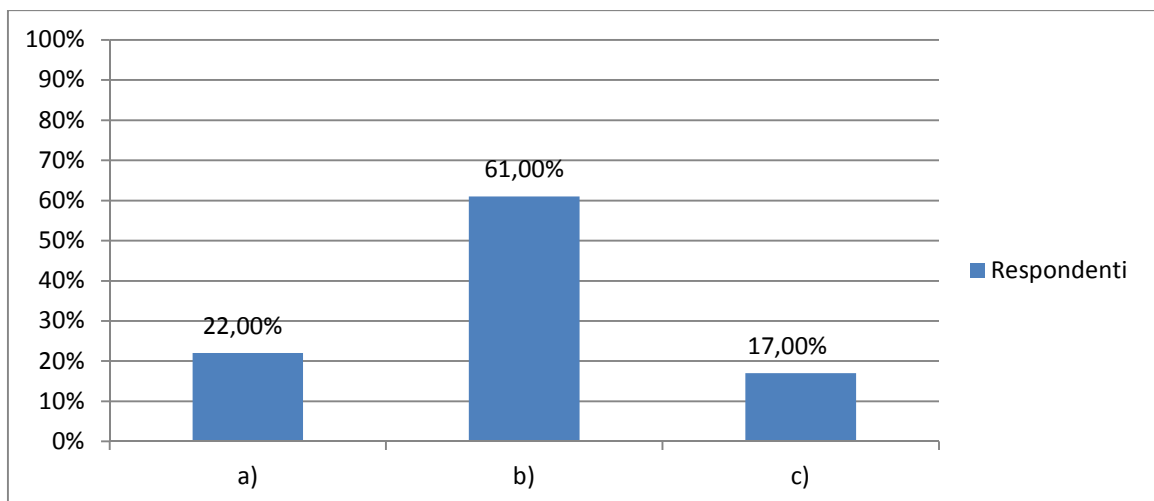
Převážná většina respondentů, přesněji 75% z dotazovaných žáků označilo možnost a), která vypovídá o tom, že je jejich učitelé informují, kdy budou psát písemný test. Pouze 7 % respondentů bylo opačného názoru (zvolili možnost b). V tomto ohledu si stanoviskem učitele nebylo jistých 18 % dotazovaných žáků (zvolili možnost c). Nebyly zjištěny žádné výrazné rozdíly mezi volbami odpovědí chlapců a dívek.

OTÁZKA Č. 8. Stává se často, že učitelé dlouho vybírají, koho vyzkouší?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

	Chlapci	%	Dívky	%
a)	14	24 %	9	19 %
b)	35	60 %	30	64 %
c)	9	16 %	8	17 %
Celkem	58	100 %	47	100 %

Tabulka 11 Vlastní zpracování



Obrázek 8 Vlastní zpracování

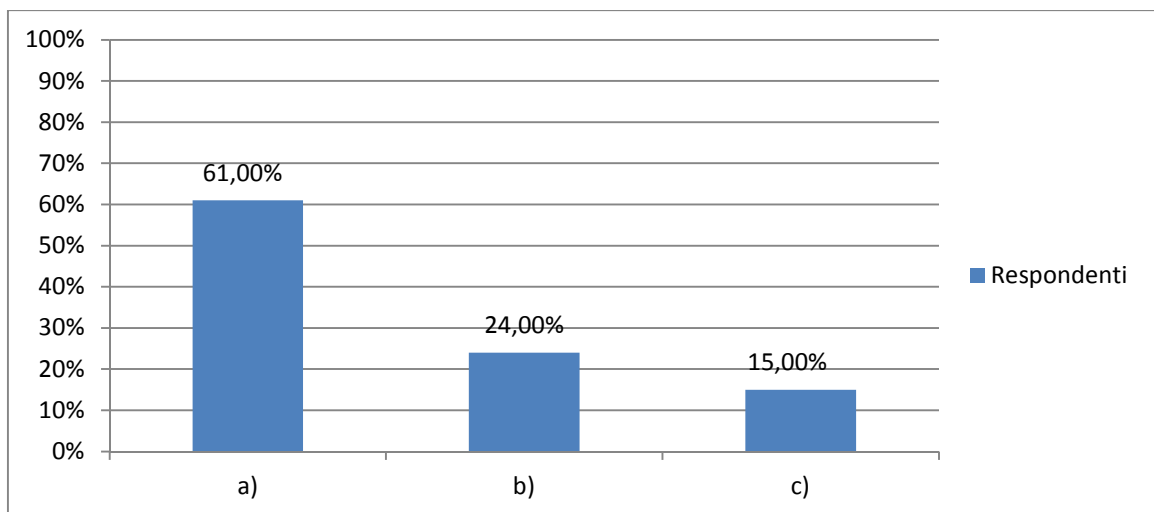
Ze všech dotazovaných žáků se jich 61 % domnívalo, že se nestává často, že by učitelé dlouho vybírali, koho vyzkouší (zvolili možnost b). Naopak 22 % žáků tvrdilo, že se to stává často (zvolili možnost a). Zbývajících 17 % respondentů zvolilo možnost c) nejsem si jistý/á. Mezi tvrzením dívek a chlapců nebyl nalezen žádný výrazný rozdíl.

OTÁZKA Č. 9. Poskytují ti učitelé pomoc, pokud si při psaní písemného testu nevíš s nějakou otázkou či úkolem rady?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

	Chlapci	%	Dívky	%
a)	36	62 %	28	60 %
b)	14	24 %	12	25 %
c)	8	14 %	7	15 %
Celkem	58	100 %	47	100 %

Tabulka 12 Vlastní zpracování



Obrázek 9 Vlastní zpracování

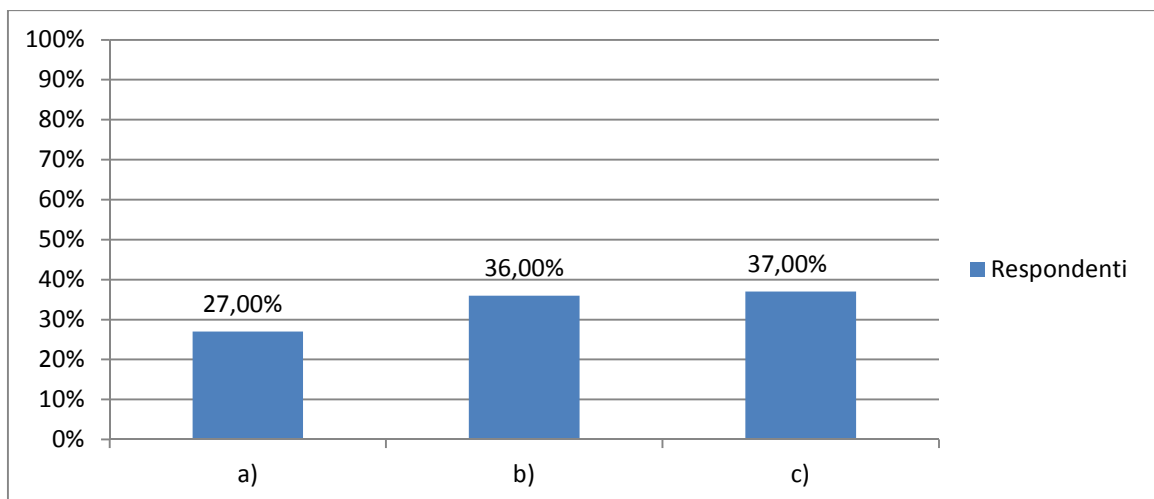
Ze všech dotazovaných žáků jich 61 % zakroužkovalo možnost a), která vypovídá o tom, že jsou tito respondenti přesvědčeni, že jim učitelé poskytují pomoc, pokud si s nějakou otázkou nebo úkolem neví rady při psaní písemného testu. Opačný názor mělo 24 % respondentů (zvolili možnost b). Zbývajících 15 % respondentů si nebylo jistých tím, jestli jim učitelé poskytují pomoc v dané situaci nebo neposkytují (zvolili možnost c). Odpovědi dívek a chlapců byly u všech možností téměř shodné.

OTÁZKA Č. 10. Dávají ti učitelé na začátek písemných testů převážně ty nejjednodušší úkoly a otázky?

A) Ano B) Ne C) Nejsm si jistý/á

	Chlapci	%	Dívky	%
a)	12	21 %	17	36 %
b)	24	41 %	13	28 %
c)	22	38 %	17	36 %
Celkem	58	100 %	47	100 %

Tabulka 13 Vlastní zpracování



Obrázek 10 Vlastní zpracování

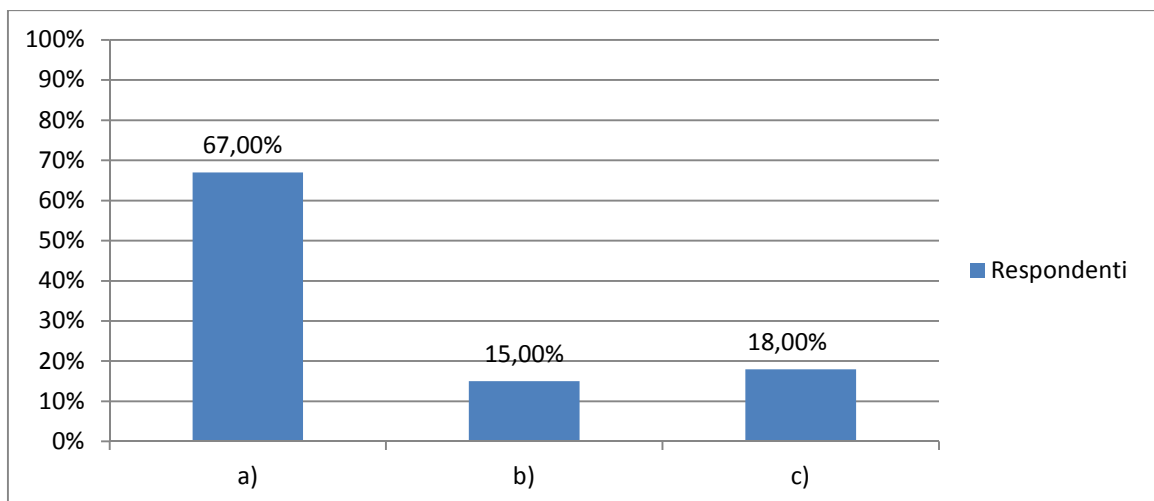
Procentuelní zastoupení odpovědí respondentů u všech tří možností v této otázce je téměř vyrovnané. Největší počet respondentů, konkrétně 37 %, odpovědělo, že si nejsou jistí, jestli jim jejich učitelé dávají na začátek písemných testů ty nejjednodušší otázky a úkoly (zvolili možnost c). Dalších 36 % respondentů bylo přesvědčeno, že jim jejich učitelé nedávají na začátek písemných testů ty nejjednodušší otázky a úkoly (zvolili možnost b). Zbýlých 27 % respondentů zvolilo možnost a), vypovídající o tom, že jsou tito respondenti přesvědčeni, že jim učitelé dávají na začátek písemných testů ty nejjednodušší otázky a úkoly. V této otázce se opět odpovědi chlapců a dívek nijak významněji nelišily.

OTÁZKA Č. 11. Dávají ti učitelé při ústním zkoušení dostatek času na to, aby sis mohl/la rozmyslet odpověď?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

	Chlapci	%	Dívky	%
a)	42	72 %	29	62 %
b)	8	14 %	7	15 %
c)	8	14 %	11	23 %
Celkem	58	100 %	47	100 %

Tabulka 14 Vlastní zpracování



Obrázek 11 Vlastní zpracování

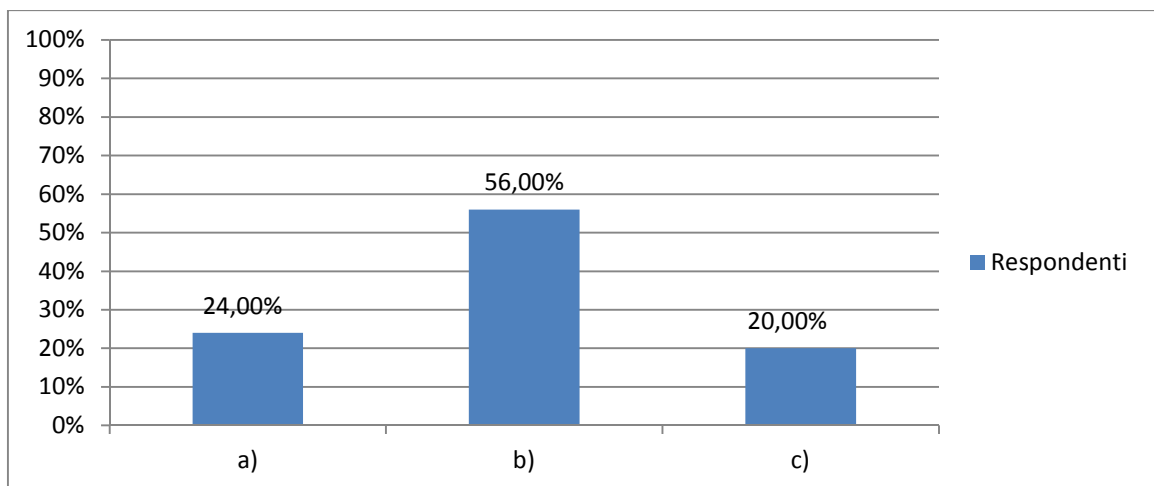
Převážná část respondentů (67 %) se domnívá, že jim učitelé dávají dostatek času na to, aby si mohli při zkoušení rozmyslet svoji odpověď (zvolili možnost a). A 15 % respondentů je opačného názoru (zvolili možnost b). Dalších 18 % dotazovaných žáků si není jistých tím, zda tomu tak je nebo není (zvolili možnost c). Tvrzení chlapců a dívek se od sebe výrazněji nelišily.

OTÁZKA Č. 12. Přerušují tě učitelé při ústním zkoušení často například tím, že ti skáčou do řeči nebo jiným způsobem?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

	Chlapci	%	Dívky	%
a)	10	17 %	15	32 %
b)	34	59 %	25	53 %
c)	14	24 %	7	15 %
Celkem	58	100 %	47	100 %

Tabulka 15 Vlastní zpracování



Obrázek 12 Vlastní zpracování

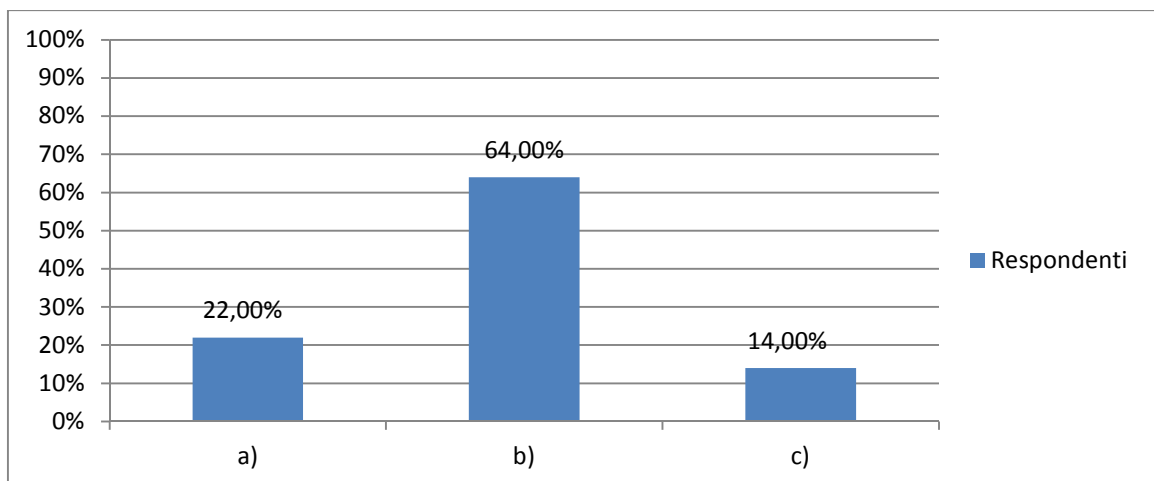
Zhodnocením odpovědí k této otázce vychází, že nejvíce respondentů, přesněji 56 % z dotazovaných žáků, zvolilo možnost a), která znamená, že jim učitelé neskáčou do řeči při ústním zkoušení a 24% vybralo možnost b), že jim učitelé často skáčou do řeči při ústním zkoušení. Dalších 20 % respondentů vybralo možnost c) nejsem si jistý/á. U této otázky nebyly zjištěny výrazné rozdíly v odpovědích mezi chlapci a dívkami.

OTÁZKA Č. 13. Když učitelé při ústním zkoušení vidí, že nic neumíš, nutí tě i přes to odpovídat na všechny jejich otázky?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

	Chlapci	%	Dívky	%
a)	11	19 %	13	28 %
b)	42	72 %	25	53 %
c)	5	9 %	9	19 %
Celkem	58	100 %	47	100 %

Tabulka 16 Vlastní zpracování



Obrázek 13 Vlastní zpracování

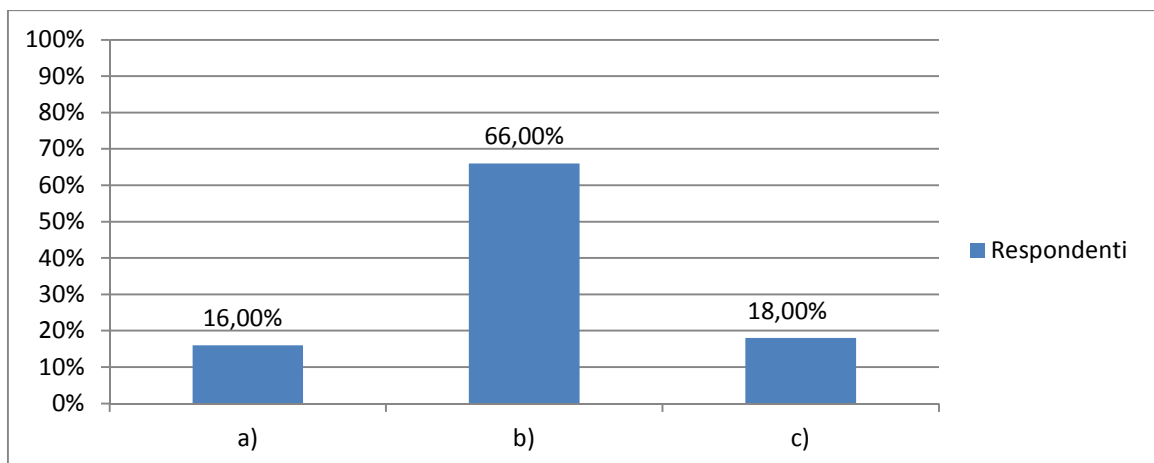
Nejvíce respondentů zvolilo odpověď b), že je učitelé při zkoušení nenutí odpovídat na všechny jejich otázky, i když vidí, že žák nic neumí. O opaku je přesvědčeno 22 % respondentů (zvolili odpověď a). Dále 14 % respondentů zvolilo možnost c) nejsem si jistý/á. Výrazněji rozdílné tendence mezi odpověďmi dívek a chlapců byly zjištěny pouze u možnosti b), kterou si vybralo 72 % chlapců a 53 % dívek. Odchylka činila tedy 19 %.

OTÁZKA Č. 14. Zadávají ti učitelé často příliš obtížné úkoly, které nedokážeš vyřešit?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

	Chlapci	%	Dívky	%
a)	10	17 %	6	13 %
b)	36	62 %	34	72 %
c)	12	21 %	7	15 %
Celkem	58	100 %	47	100 %

Tabulka 17 Vlastní zpracování



Obrázek 14 Vlastní zpracování

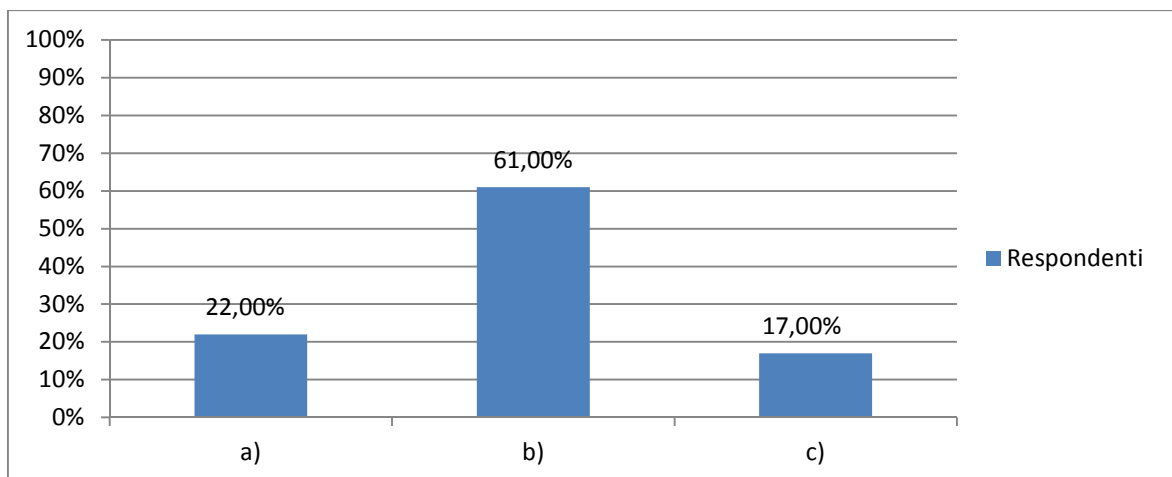
Převážná část respondentů (66%) potvrdila, že jim učitelé nezdávají příliš těžké úkoly, které by nedokázali vyřešit (zvolili možnost b). Naopak 16 % respondentů tvrdilo, že jim učitelé zdávají příliš obtížné úkoly (zvolili možnost a). Zbýlých 18 % respondentů vybralo možnost c) nejsem si jistý/á. U této otázky byl opět nevýrazný rozdíl mezi volbami odpovědí u chlapců a dívek.

OTÁZKA Č. 15. Zadávají ti učitelé často příliš jednoduché úkoly, které je pro tebe příliš snadné vyřešit?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

	Chlapci	%	Dívky	%
a)	17	29 %	6	13 %
b)	30	51 %	34	72 %
c)	11	20 %	7	15 %
Celkem	58	100 %	47	100 %

Tabulka 18 Vlastní zpracování



Obrázek 15 Vlastní zpracování

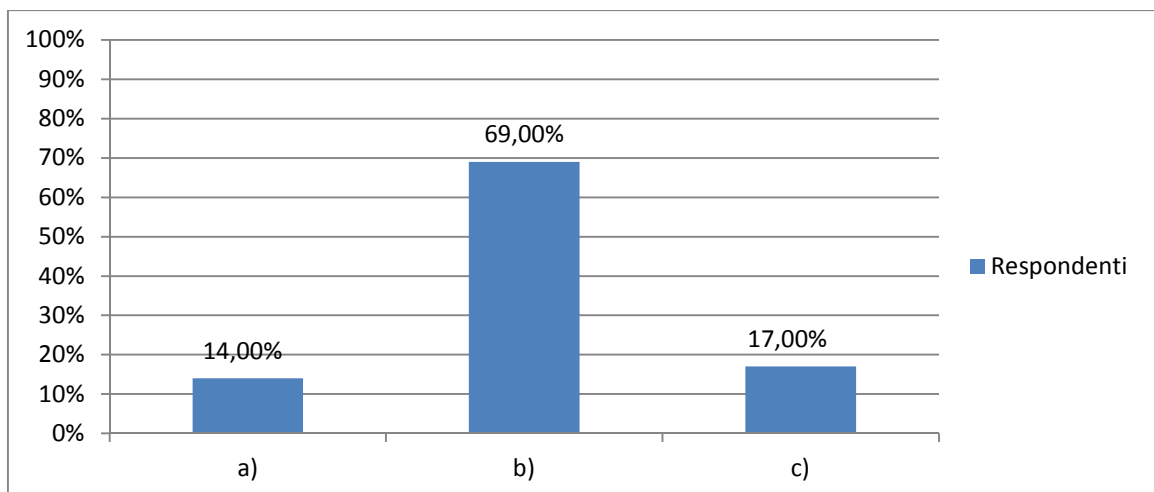
Nadpoloviční většina respondentů (61 %) vybrala možnost b), že jim učitelé nezadávají příliš jednoduché úkoly, které by pro ně bylo příliš jednoduché vyřešit. Opak značila možnost a), kterou zaškrtnulo 22 % respondentů. Zbývajících 17 % zvolilo možnost c) nejsem si jistý/á. U této otázky byly zjištěny odchylky v odpovědích chlapců a dívek u možnosti b). Možnost b) zvolilo 51 % chlapců a 72 % dívek, odchylka byla 21 % mezi respondenty mužského a ženského pohlaví.

OTÁZKA Č. 16. Snaží se tě učitelé často zesměšnit, když hodnotí tvůj výkon?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

	Chlapci	%	Dívky	%
a)	8	13 %	6	13 %
b)	39	67 %	34	72 %
c)	11	20 %	7	15 %
Celkem	58	100 %	47	100 %

Tabulka 19 Vlastní zpracování



Obrázek 16 Vlastní zpracování

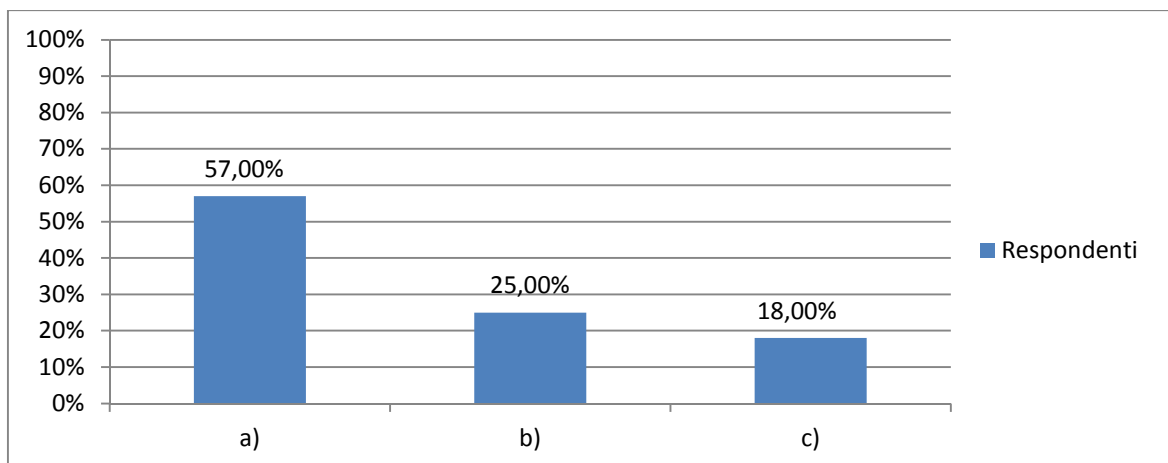
Převážná část respondentů (69 %) zaškrtnla možnost b), že se je učitelé nesnaží zesměšnit, když hodnotí jejich školní výkon. Opačnou tendenci, tedy možnost a) zvolilo 14 % respondentů. Zbýlých 17 % dotazovaných žáků si nebylo jistých stanoviskem učitele k jejich osobě při hodnocení jejich školního výkonu (zvolili možnost c). Odpovědi chlapců a dívek byly bez výraznějších rozdílů.

OTÁZKA Č. 17. Vysvětlují ti učitelé při známkování tvého výkonu, proč tvůj výkon ohodnotili právě takovou známkou?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

	Chlapci	%	Dívky	%
a)	38	66 %	21	45 %
b)	15	26 %	12	26 %
c)	5	8 %	14	29 %
Celkem	58	100 %	47	100 %

Tabulka 20 Vlastní zpracování



Obrázek 17 Vlastní zpracování

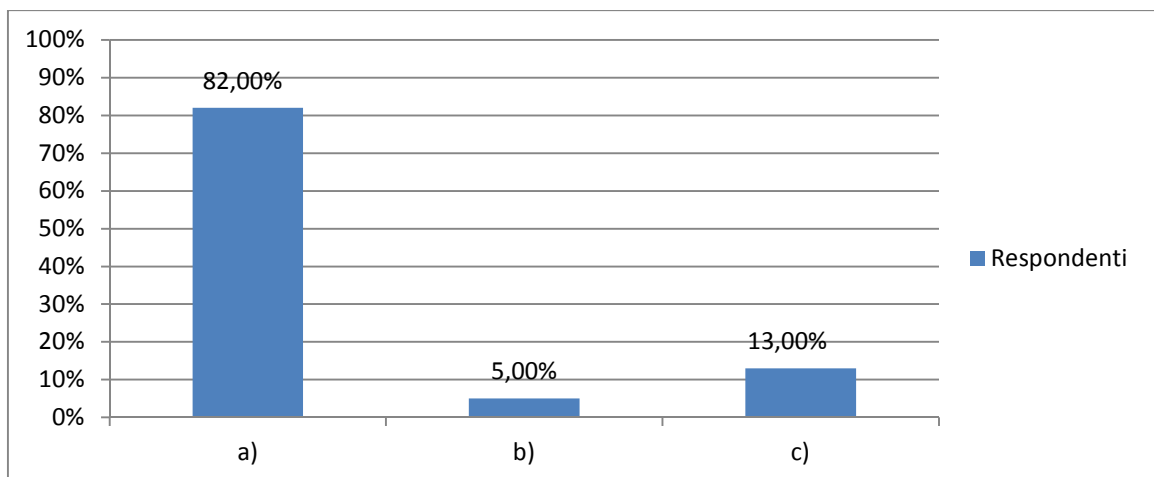
Více než polovina respondentů (57 % z dotazovaných žáků) vybralo možnost a), že jim učitelé vysvětlují důvod přidělení určité známky za jejich školní výkon. Dále 25 % respondentů je přesvědčeno o opačné tendenci učitelů. Posledních 18 % dotazovaných žáků si není jistých, zda jim učitelé vysvětlují nebo nevysvětlují důvod přidělení dané známky za jejich školní výkon (zvolili možnost c). Zřetelnější rozdíly mezi výběrem z možností u chlapců a dívek byly zjištěny u možnosti a), c). Možnost a) zvolilo 66 % chlapců a 45 % dívek, celkem o 21 % méně dívek než chlapců. Možnost c) zaškrtnulo 8 % chlapců a 29 % dívek, celkem o 21 % více dívek než chlapců.

OTÁZKA Č. 18. Dávají ti učitelé možnost opravit si špatnou známku?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

	Chlapci	%	Dívky	%
a)	47	81 %	40	85 %
b)	2	3 %	3	6 %
c)	9	16 %	4	9 %
Celkem	58	100 %	47	100 %

Tabulka 21 Vlastní zpracování



Obrázek 18 Vlastní zpracování

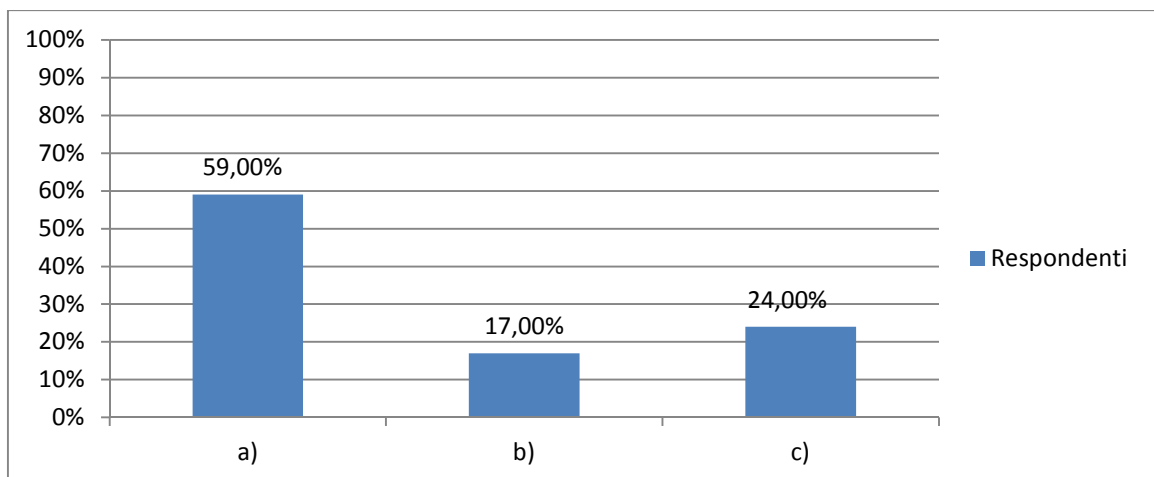
Valná většina respondentů (82 %) zvolila možnost a), že jim jejich učitelé dávají vždy možnost opravit si špatnou známku. Pouze 5 % respondentů potvrdilo opak výběrem možnosti b). Posledních 13 % dotazovaných žáků vybralo možnost c) nejsem si jistý/á. U této otázky nebyly prokázány žádné výraznější rozdíly v odpovědích mezi chlapci a děvčaty.

OTÁZKA Č. 19. Dávají ti učitelé vždy takovou známku, jaké odpovídá tvůj výkon?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

	Chlapci	%	Dívky	%
a)	38	66 %	24	51 %
b)	11	19 %	7	15 %
c)	9	15 %	16	34 %
Celkem	58	100 %	47	100 %

Tabulka 22 Vlastní zpracování



Obrázek 19 Vlastní zpracování

Na otázku, jestli učitelé žákovi dávají vždy takovou známku, které odpovídá jeho výkon, odpovědělo 59 % respondentů možností a), že ano. Nejmenší část odpovědí (17 %) v této otázce získala možnost b) ne. Téměř jedna čtvrtina dotazovaných žáků (24 %) zvolilo možnost c) nejsem si jistý/á. Výraznější rozdíly v odpovědích chlapců a dívek se vyskytovaly u možnosti c). Možnost c) zvolilo o 19 % více dívek, konkrétně 34 % dívek a 15 % chlapců).

5.2.3 Analýza výsledků k cíli č. 2

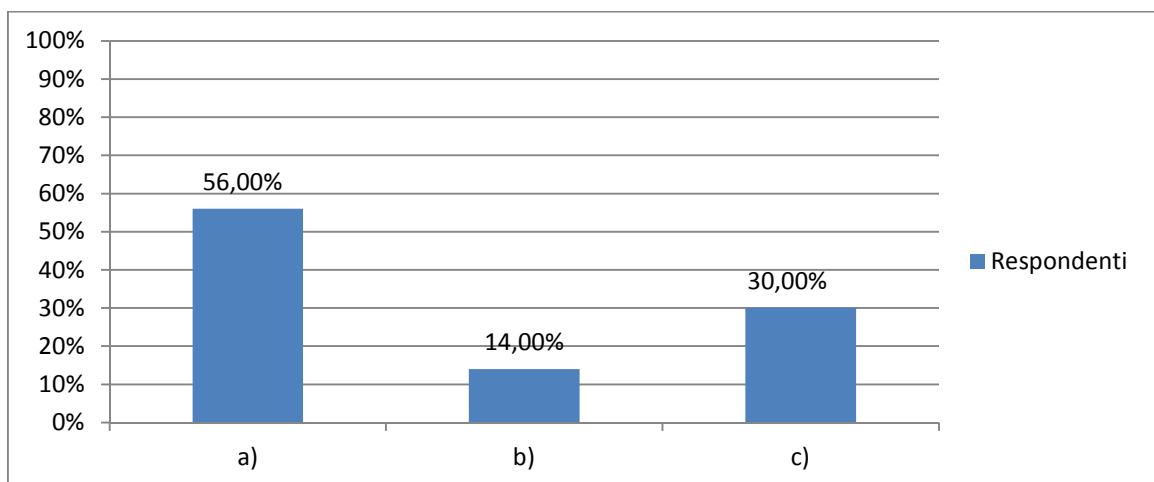
Třetí část dotazníku tvoří otázky č. 20 - č. 25, které se vztahují k cíli - *zjistit, jestli učitelé navazují kladné vztahy se žáky, které napomáhají minimalizaci žákovského stresu.*

OTÁZKA Č. 20. Chovají se k tobě učitelé s úctou a respektují tvé názory, zájmy, atd.?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

	Chlapci	%	Dívky	%
a)	29	50 %	29	62 %
b)	10	17 %	4	9 %
c)	19	33 %	14	29 %
Celkem	58	100 %	47	100 %

Tabulka 23 Vlastní zpracování



Obrázek 20 Vlastní zpracování

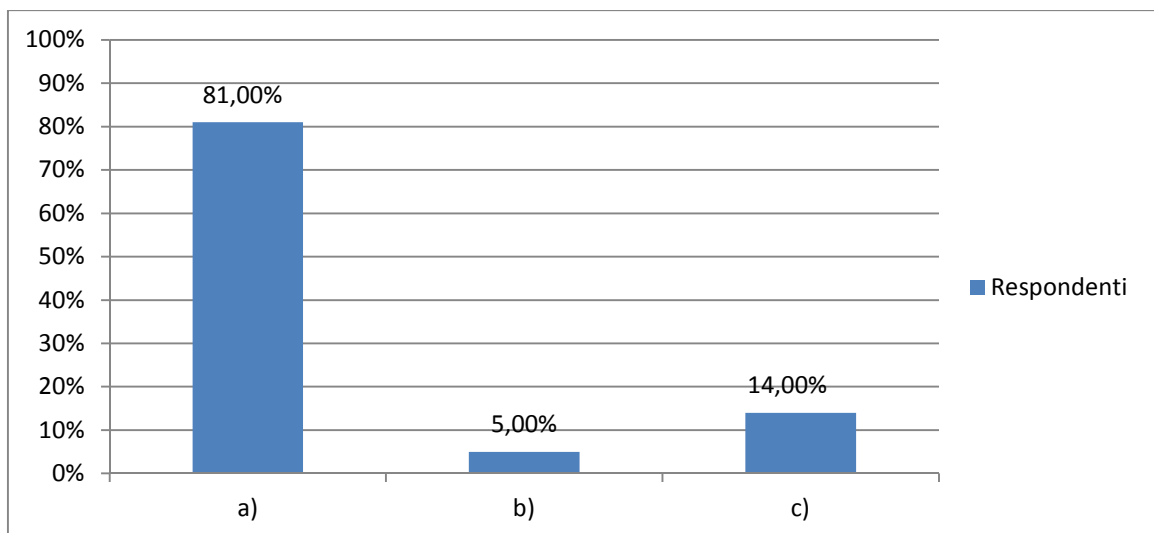
Více než polovina dotazovaných žáků (56 %) zvolilo možnost a), že se k nim učitelé chovají s úctou a respektují jejich názory, zájmy apod. Dalších 14 % respondentů je přesvědčených o opaku (zvolili možnost b). Poměrně velká část respondentů (30 %) zvolila odpověď c), že si nejsou jistí, zda se k nim takto učitelé chovají nebo nikoliv. Výraznější odchylka se u této otázky neobjevily mezi chlapci a dívkami

OTÁZKA Č. 21. Znájí tě učitelé celým jménem?

A) Ano B) Ne C) Nejsm si jistý/á

	Chlapci	%	Dívky	%
a)	43	74 %	42	89 %
b)	4	7 %	1	2 %
c)	11	19 %	4	9 %
Celkem	58	100 %	47	100 %

Tabulka 24 Vlastní zpracování



Obrázek 21 Vlastní zpracování

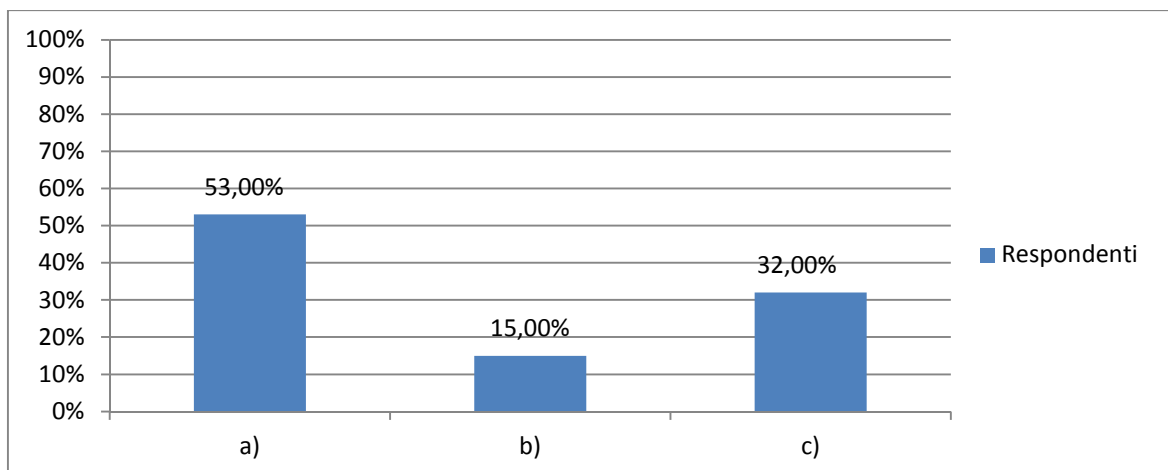
Převážná část respondentů (81 %) vybrala možnost a), že je učitelé znají celým jménem. Možnost b), že je učitelé neznají celým jménem, zvolilo 5 % respondentů. Z dotazovaných žáků jich 14 % odpovědělo možností c). Výraznější rozdíl v odpovědích chlapců a dívek nebyl u této otázky zaznamenán.

OTÁZKA Č. 22. Pamatují si učitelé i tvoje předchozí učební výsledky (známky)?

A) Ano B) Ne C) Nejsm si jistý/á

	Chlapci	%	Dívky	%
a)	28	48 %	27	57 %
b)	6	10 %	9	19 %
c)	24	42 %	11	24 %
Celkem	58	100 %	47	100 %

Tabulka 25 Vlastní zpracování



Obrázek 22 Vlastní zpracování

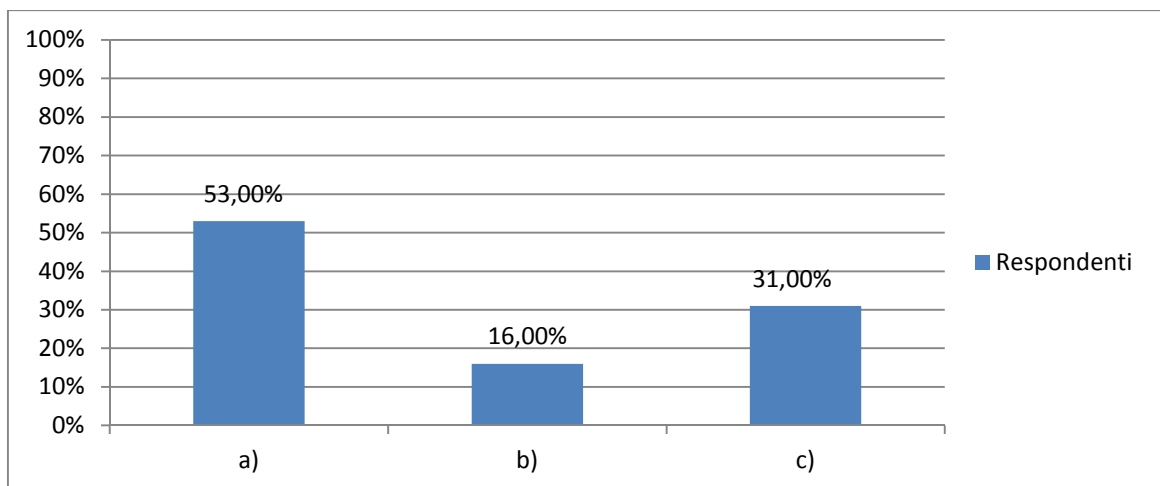
Na otázku, zda si učitelé pamatují žákovy předchozí učební výsledky, odpověděla největší část respondentů (53 %) možností a) ano. Další poměrně velké zastoupení měla odpověď c), kdy 32 % žáků uvedlo, že si nejsou jistí, jestli tomu tak je nebo není. Dalších 15 % respondentů zvolilo možnost b), že si učitelé nepamatují jejich předchozí učební výsledky. U této otázky se odpovědi chlapců a dívek lišily o 18 % u možnosti c), kterou vybralo 42 % chlapců a 24 % dívek.

OTÁZKA Č. 23. Dávají ti učitelé najevo, že věří ve tvé dobré školní výsledky?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

	Chlapci	%	Dívky	%
a)	31	53 %	24	51 %
b)	12	21 %	5	11 %
c)	15	26 %	18	38 %
Celkem	58	100 %	47	100 %

Tabulka 26 Vlastní zpracování



Obrázek 23 Vlastní zpracování

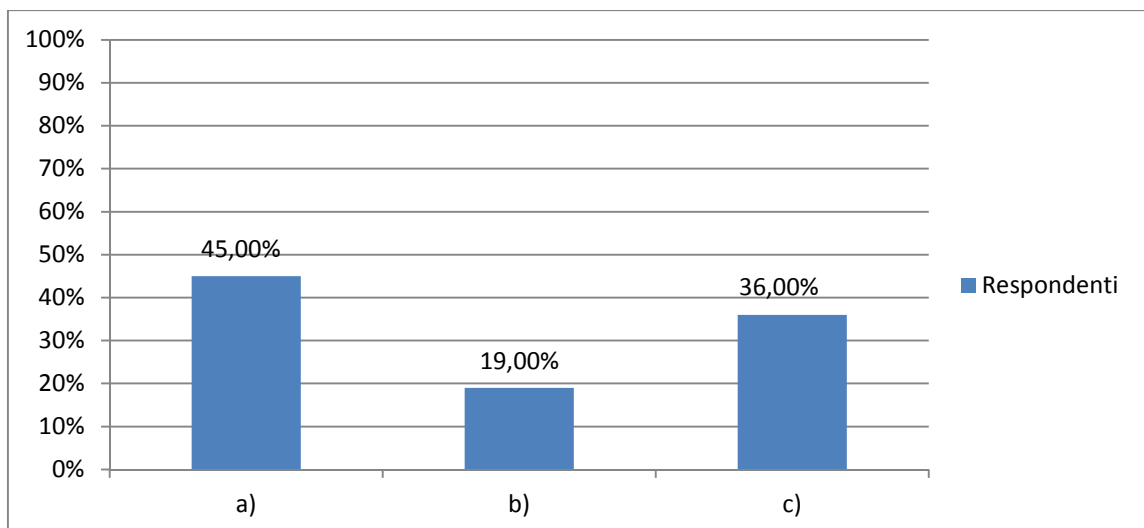
Největší počet odpovědí získala možnost a), tedy 53 % dotazovaných žáků potvrdilo, že jim učitelé dávají najevo, že věří v jejich dobré školní výsledky. Pouze 16 % respondentů zvolilo možnost b), že jejich učitelé nevěří v jejich dobré školní výsledky. Poměrně velké zastoupení odpovědí dostala též odpověď c), kdy 31 % dotazovaných žáků si nebylo jistých, zda tomu tak je nebo není. Odpovědi chlapců a dívek se u této otázky výrazně neodlišovaly.

OTÁZKA Č. 24. Pomohli by ti učitelé, kdyby ses jim svěřil/a se svými osobními problémy (v rodině, se spolužáky, s kamarády, atd.)?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

	Chlapci	%	Dívky	%
a)	26	45 %	21	45 %
b)	15	26 %	5	10 %
c)	17	29 %	21	45 %
Celkem	58	100 %	47	100 %

Tabulka 27 Vlastní zpracování



Obrázek 24 Vlastní zpracování

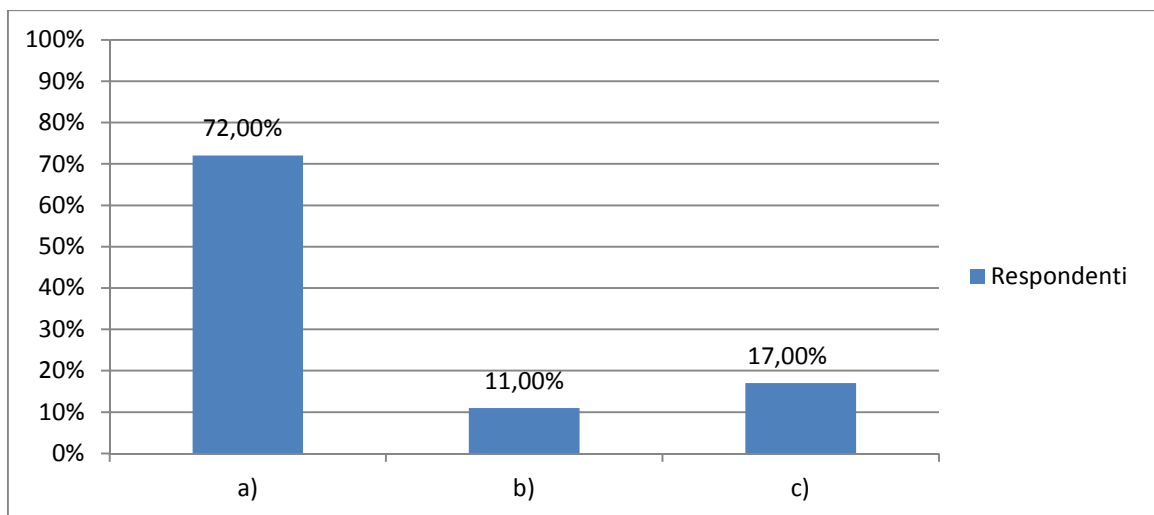
Ze všech respondentů jich 45 % zvolilo možnost a), že by jim učitelé pomohli s jejich osobními problémy. Dalších 19 % respondentů vybralo možnost b), že by jim jejich učitelé s jejich osobními problémy nepomohli. Další velká část respondentů (36 %) zvolilo poslední možnost c) nejsem si jistý/á. Odpovědi chlapců a dívek se nijak zvlášť nelišily.

OTÁZKA Č. 25. Pomohli by ti učitelé řešit tvé problémy týkající se školy (spory se spolužáky, s jinými žáky, se zaměstnanci školy, atd.)?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

	Chlapci	%	Dívky	%
a)	36	62 %	39	83 %
b)	11	19 %	1	2 %
c)	11	19 %	7	15 %
Celkem	58	100 %	47	100 %

Tabulka 28 Vlastní zpracování



Obrázek 25 Vlastní zpracování

Celkem 72 % respondentů potvrdilo, že by jim učitelé pomohli řešit jejich problémy, které by se týkaly školy (zvolili možnost a). Pouze 11 % respondentů se domnívalo, že by jim učitelé v takové situaci nepomohli (zvolili možnost b). A 17 % respondentů zvolilo možnost c) nejsem si jistý/á. Výrazný rozdíl mezi chlapci a dívkami v této otázce byl u první možnosti, kterou zvolilo 62 % chlapců a 83 % dívek, tedy o 21 % více dívek než chlapců.

5.3 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Shrnutí výsledků výzkumného šetření slouží ke sjednocení informací získaných pomocí dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 105 respondentů ve věku od dvanácti do šestnácti let. Nejprve je nutné podotknout, podle jakých kritérií byl hodnocen kladný výsledek. Pozitivní výsledek u každé otázky se vyznačuje nadpoloviční většinou respondentů (50 % a více), kteří zvolili žádanou možnost. V potaz však musí být brán také počet respondentů, kteří zvolili odpověď opačného rázu (nežádanou). Neurčitý výsledek je zaznamenán ve chvíli, kdy je sice nadpoloviční většinou respondentů zvolena žádaná odpověď, avšak vysoké hodnoty dosahuje i opačná tendence respondentů, která by měla dosahovat alespoň poloviční hodnoty odpovědí žádaných. V takové chvíli nelze jednoznačně říci, že by učitelé danou činnost plnili vzhledem k velkému zastoupení odporujících odpovědí. Za negativní výsledek je naopak pokládáno méně než 50 % respondentů potvrzujících žádanou odpověď.

Prostřednictvím první otázky potvrdilo 83 % dotazovaných žáků, že se jich jejich učitelé během vyučování průběžně ptají, jestli všemu rozumí nebo nepotřebují s něčím poradit nebo něco znovu vysvětlit. Naopak 11 % respondentů bylo přesvědčeno, že tomu tak není u jejich učitelů. Jestli se učitelé snaží žákovi poskytnout pomoc, když nepochopí učivo, bylo zjištěno pomocí druhé otázky. Ve druhé otázce 78 % respondentů potvrdilo, že jim učitelé pomáhají, pokud nepochopí novou látku a 11 % respondentů označilo opačnou odpověď. Z hlediska minimalizace žákovského stresu ze strany učitele lze podotknout, že je velmi přínosné, když učitel monitoruje průběžné osvojování učiva žáky a pomáhá těm žákům, kteří nepochopí nebo neporozumí nové učební látce. Žáci jsou při výuce výrazně stresováni, pokud učivu nerozumí a pokud jim ani samotný učitel nenabízí pomoc při vyučování. Výsledek u těchto dvou otázek je tedy velmi příznivý, protože svědčí o tom, že se učitelé snaží minimalizovat žákovský stres tím, že průběžně monitorují úroveň osvojování učiva žáky při vyučování a také tím, že jim pomáhají, pokud nějakou učební látku nepochopí.

Třetí otázkou bylo zjištěno, zda se učitel chová k žákům trpělivě a vlídně, pokud delší dobu nepochopí učivo. Bylo prověřeno, že 44 % respondentů bylo toho názoru, že jsou učitelé trpěliví a vlídní v takové situaci a 18 % tvrdilo pravý opak. Významný počet respondentů (38 %) zvolil odpověď c) nejsem si jistý. Pro tento výzkum je však celkem znepokojivé, že méně než polovina žáků je přesvědčena, že jsou jejich učitelé trpěliví a vlídní v takové situaci. Na žáky působí negativně, pokud je učitel nepřijemný a netrpělivý, když žák dlouho nerozumí a nechápe učivo. Žákovský stres pomáhá minimalizovat zejména jeho vlídné a trpělivé chování k žákovi, který delší dobu není schopen pochopit učivo. Zátěžově na žáka působí už samotné vědomí vlastního selhání, a proto v takové chvíli potřebuje od učitele vlídné chování a podporu.

Čtvrtá otázka byla zaměřena na zjištění, zda poskytují učitelé žákům dostatek prostoru při vyučování na vyjádření jejich názoru nebo připomínek k výuce. Výsledek byl pozitivní u této otázky, jelikož 63 % respondentů potvrdilo, že jim učitelé takové možnosti poskytují. Je také nutno zmínit, že 14 % respondentů se domnívá, že jim učitelé neposkytují dostatek prostoru na vyjádření jejich názoru a připomínek k výuce. Zbývajících 23 % z dotazovaných žáků zvolilo odpověď c) nejsem si jistý/á. Žákům by měl učitel poskytovat dostatek prostoru na jejich vyjádření se k vyučování, aby jim potvrdil jejich aktivní spoluúčast na vyučovacím procese. Učitelé respektující tento fakt

napomáhají minimalizaci stresu u žáků. Stres žáci mohou pociťovat, pokud není delší dobu respektován jejich názor, na kterém si zvláště v období dospívání velmi zakládají.

Pátou otázkou bylo zjištěno, že 56 % respondentů tvrdí, že jim učitelé vysvětlují, proč je důležité se vyučovanou látku naučit a její využití v praktickém životě. Poměrně vysoké procento respondentů (30 %) však tvrdilo, že jim učitelé takové informace neposkytují. A 14 % respondentů si nebylo jisto, jestli tomu tak je či není u jejich učitelů. Výsledek u této otázky je tedy neurčitý, jelikož je zde zaznamenáno vysoké zastoupení negativní odpovědi. Z toho vyplývá, že by bylo třeba, aby učitelé této záležitosti věnovali větší pozornost a to z toho důvodu, že žákům pomáhá osvojit si učivo, pokud chápou jeho význam a využití v praktickém životě.

V šesté otázce 69 % respondentů vypovědělo, že je učitelé pochválí za jejich školní úspěchy. Opačný pocit mělo však 15 % respondentů. Jestli je učitelé pochválí za jejich dobré školní výkony nebo nepochválí, si nebylo jisto 16 % respondentů. Vědomí vlastní úspěšnosti žáků ve škole má velký význam při minimalizaci žákovského stresu ve škole. Učitelé by tedy tento fakt neměli opomíjet a podporovat v žácích jejich kladné sebehodnocení tím, že je budou podporovat a vyzdvihovat jejich školní úspěchy. Učitelé by se tedy měli snažit, aby každé dítě dostalo ve škole příležitost, prožít pocit úspěchu ze své práce. Vzhledem k velkému procentuálnímu zastoupení odpovědi a), je možné konstatovat, že učitelé z tohoto hlediska podporují minimalizaci stresu u žáků.

Úkolem sedmé otázky bylo zodpovědět, zda učitelé žáky informují alespoň jeden den dopředu, kdy budou žáci psát písemný test. Výsledky k této otázce vyšly velmi pozitivně, jelikož bylo zjištěno, že 75 % respondentů tvrdí, že je učitelé informují alespoň den dopředu, kdy budou psát písemný test. Pouze 7 % žáků bylo opačného mínění a 18 % respondentů si nebylo jisto, jestli tomu tak je nebo není u jejich učitelů. Učitelé by měli žáky informovat o písemných testech dopředu, aby tím předcházeli vzniku stresu u žáků, který by mohl vzniknout na základě jejich nedostatečné připravenosti na písemný test. Zvláště pokud by se jednalo například o čtvrtletní testy, které mají v celkovém hodnocení žáka vysokou hodnotu. Vzhledem k odpovědím respondentů je možné potvrdit, že učitelé žáky včas informují o písemných testech.

Na osmou otázku odpovědělo 61 % respondentů, že se nestává často, že by učitelé dlouho vybírali, koho vyzkouší. Další respondenti, konkrétně 22 % z dotazovaných žáků tvrdilo, že učitelé dlouho vybírají, koho vyzkouší. Zbýlých 17 % respondentů zvolilo možnost c) nejsem si jistý/á. Výsledky k této otázce lze zhodnotit jako celkem příznivé.

Devátou otázkou, která vypovídá o tom, zda učitelé poskytují žákům pomoc, pokud si při písemném testu neví s nějakou otázkou nebo úkolem rady, zodpovědělo 61 % respondentů, že jim učitelé v takové chvíli pomáhají. Celých 24 % respondentů však potvrdilo pravý opak, tedy že jim v takové chvíli učitelé nepomáhají. Posledních 15 % respondentů si nebylo jisto, zda tomu tak je nebo není u jejich učitelů. Při zhodnocení odpovědí žáků k této otázce je nutné podotknout, že na žáky nemá příznivý vliv, když jim učitelé při písemném testu nejsou ochotni nic vysvětlit, s ničím poradit. Výsledek u této otázky je tedy celkem příznivý. Žáci jsou vystaveni stresu už jen tím, že musí písemný test absolvovat a často se může stávat, že právě díky nervozitě nejsou schopni některé úkoly řešit. Proto by měl učitel dokázat žáky v těchto chvílích povzbudit a podat jim pomocnou ruku, čímž by napomohl výraznému snížení stresu žáků při psaní písemných testů.

Odpovědi u desáté otázky byly relativně vyrovnané. Nejvíce respondentů (37 %) zvolilo možnost c) nejsem si jistý/á, druhý největší počet odpovědí získala možnost b). Celých 36 % respondentů tedy tvrdilo, že jim učitelé nedávají na začátek písemných testů spíše nejjednodušší úkoly a otázky. Pouze 27 % respondentů zvolilo možnost a), kterou potvrdili, že jim učitelé dávají na začátek písemných testů spíše nejjednodušší otázky a úkoly. Výsledky k této otázce jsou nepříznivé. Znepokojivý je zejména fakt, že méně než třetina respondentů si myslí, že jim učitelé dávají na začátek písemných testů spíše nejjednodušší otázky a úkoly a že větší část respondentů je přesvědčena o opaku. U této otázky mohou být výsledky částečně ovlivněné osobností jedince a jeho představou o tom, jaké úkoly a otázky jsou těžké a jaké nejsou těžké. O tom je však možné pouze spekulovat. Učitelé by se však vždy měli snažit sestavovat písemné testy tak, aby první otázky a úkoly byly jednoduché. Pokud totiž žák hned u první otázky neví odpověď, znejistí a zvyšuje se u něj míra působícího stresu, který mu může bránit v plnění dalších úkolů a otázek.

Na jedenáctou otázku, jestli učitelé žákovi dávají při ústním zkoušení dostatek času na to, aby si mohl rozmyslet odpověď, odpovědělo nejvíce respondentů (67 %) možností a) ano. Dále 15 % respondentů bylo opačného názoru a zbylých 18 % žáků zvolilo odpověď c), že si nejsou jistí, jestli tomu tak je nebo není. Z těchto odpovědí vyplývá, že učitelé podporují minimalizaci stresu u žáků z hlediska toho, že žákům dávají dostatek prostoru na jejich odpovědi při zkoušení. Žáci jsou stresováni už samotným procesem zkoušení a míru stresu by navíc mohl zvyšovat učitel svým nevhodným chováním k žákovi.

Dvanáctá otázka byla opět zaměřena na proces ústního zkoušení ve škole. U této otázky 56 % respondentů zvolilo možnost b), 24 % respondentů možnost a). Zbylých 20 %

respondentů zvolilo možnost c). Z toho vyplývá, že 56 % respondentů si myslí, že je učitelé nepřerušují a neskáčou jim do řeči při ústním zkoušení a 24 % respondentů se domnívá, že je učitelé při ústním zkoušení často přerušují. Výsledek k této otázce vyšel ještě kladně, ačkoliv je zaznamenáno poměrně vysoké procento odpovědí nežádaných (možnost a). Učitelé by se měli vždy snažit dávat žákům při zkoušení více prostoru na jejich odpovědi, aby je svým chováním nestresovali.

Lepších výsledků bylo dosaženo v otázce číslo třináct, která se opět týkala ústního zkoušení. Bylo zjištěno, že 64 % respondentů si myslí, že je učitelé při ústním zkoušení nenutí odpovídat na všechny jejich otázky, i když vidí, že nic neumí. A 22 % respondentů tvrdilo, že je učitelé při ústním zkoušení nutí odpovídat na všechny jejich otázky, i když vidí, že nic neumí. Posledních 14 % respondentů zvolilo odpověď c) nejsem si jistý/á. Z hlediska minimalizace stresu je velmi podstatné chování učitele k žákovi během ústního zkoušení, protože každá zkouška (ať už písemná nebo ústní) v žácích vyvolává nervozitu a pocity napětí. Když učitel pozná, že žák není dostatečně připraven na ústní zkoušení a není schopen zodpovídat jeho otázky, neměl by žáka zbytečně ještě více trápit a ponižovat před spolužáky, ale spíše mu pohrozit špatnou známkou, případně si ji pouze poznamenat a přimět jej k opravě při následující hodině. Dle odpovědí respondentů je možné podotknout, že v tomto ohledu se učitelé k žákovi chovají tak, aby u něj nezvyšovali míru působícího stresu.

Otázka číslo 14 byla zaměřena na zjištění, jestli dávají učitelé žákovi často příliš obtížné úkoly, které nedokáže vyřešit. Celkem 66 % respondentů potvrdilo, že jim učitelé nedávají příliš obtížné úkoly, které by nemohli vyřešit a 16 % respondentů si myslí, že jim učitelé dávají příliš obtížné úkoly, které nedokážou vyřešit. Posledních 18 % respondentů se připojilo k tvrzení c) nejsem si jistý/á. Nezdary při řešení příliš obtížných úkolů by mohli žáky stresovat, proto je důležité, aby učitelé volili takové úkoly, které jsou pro žáky řešitelné. Z tohoto hlediska lze podotknout, že výsledky k této otázce vyšly velmi pozitivně.

Otázka číslo patnáct byla opačného rázu a zjišťovala, jestli učitelé žákovi zadávají příliš jednoduché úkoly, které je pro něj příliš snadné vyřešit. Možnost a) zvolilo 22 % respondentů, možnost b) zvolilo 61 % respondentů a možnost c) zvolilo 17 % respondentů. Nejvíce respondentů tedy potvrzuje, že jim učitelé nezadávají příliš jednoduché úkoly. Dle mínění většiny žáků se tedy učitelům daří zadávat takové úkoly, které nejsou ani příliš obtížné, ale ani příliš jednoduché. U otázek číslo 14 a 15 mohl hrát významnou roli faktor

individuálního vnímání obtížnosti učebních úkolů žáky. Je však stěžejní, že se většina respondentů shodovala převážně na jedné odpovědi. Podstata účelu volení řešitelných úkolů pro žáky spočívá v tom, že volba příliš obtížných úkolů může žáky stresovat, jelikož je nejsou schopni vyřešit a v opačném případě je může stresovat fakt, že takové úkoly žáka nerozvíjí z žádného hlediska.

Na otázku číslo 16 odpovědělo 69 % respondentů, že je učitelé nezesměšňují, když hodnotí jejich výkon a 14 % respondentů odpovědělo, že je učitelé zesměšňují, když hodnotí jejich výkon. Zbývajících 17 % respondentů si nebylo jistých, zda je jejich učitelé při hodnocení zesměšňují nebo nezesměšňují. Je velmi příznivé, že téměř tři čtvrtiny respondentů se domnívají, že je učitelé nezesměšňují při hodnocení jejich výkonu. Učitelé, kteří žáky zesměšňují, v nich mohou vzbuzovat pocity méněcennosti, snižovat jejich sebeúctu a sebevědomí. To vše se může nepříznivě odrážet na psychice jedince.

Otázka číslo 17 zní: Vysvětlují ti učitelé při známkování tvého výkonu, proč tvůj výkon ohodnotili právě takovou známkou? Nejvíce respondentů (57 %) tuto otázku zodpovědělo prostřednictvím možnosti a) ano, 25 % respondentů možností b) ne, a 18 % respondentů možností c) nejsem si jistý/á. Výsledek u této otázky vyšel stále příznivě. Je však také nutné přihlížet k faktu, že 25 % žáků si myslí, že jim jejich učitelé nevysvětlují, proč jim udělili danou známku. Učitelé by se měli snažit, aby žáci rozuměli důvodu hodnocení jejich výkonu příslušnou známkou. Žák by se měl učit přijímat totiž své úspěchy, ale i chyby a nedostatky. Problém nastává zejména, pokud učitelé v žácích vzbuzují pocity nespravedlnosti ve známkování. Tomu by mohl učitel předcházet zdůvodněním přidělení určité známky. Tím by mohl učitel přispívat také k budování a udržování kladného třídního klimatu.

Převážná část respondentů (82 %) odpověděla na otázku číslo 18, že jim jejich učitelé dávají vždy možnost opravit si špatnou známku. Pouze 5 % respondentů potvrdilo opak a zbylých 13 % respondentů si nebylo jistých, zda tomu tak u jejich učitelů je nebo není. Možnost opravit si špatnou známku by učitelé žákům měli dávat, jelikož je to donutí naučit se učivo, které zanedbali. Pokud by tuto možnost učitelé žákům neposkytovali, mohlo by to v žácích vzbuzovat pocity bezmocnosti či nespravedlnosti.

Na otázku č. 19, jestli učitelé žákovi dávají vždy takovou známku, jaké odpovídá jeho výkon, odpovědělo 59 % respondentů možností a) ano, 17 % respondentů možností b) ne, 24 % respondentů možností c) nejsem si jistý/á. Z toho je zřejmé, že žáci učitele

vnímají spíše jako spravedlivé při hodnocení. Takové chování učitele se může výrazně uplatňovat při minimalizaci žákovského stresu.

Nejvíce respondentů (56 %) zvolilo u otázky č. 20, jestli se k žákovi chovají učitelé s úctou a respektují jeho názory, zájmy, atd., možnost a) ano, 14 % respondentů možnost b) ne, 30 % respondentů možnost c) nejsem si jistý/á. Je velmi příznivé, že je většina žáků přesvědčena, že se k nim chovají učitelé s úctou a respektují jejich názory a zájmy. Zvláště v době dospívání, kdy se u žáků výrazně formuje jejich sebepojetí. Učitelé by tedy měli v žácích podporovat zdravém sebepojetí, sebehodnocení, apod., čímž by se mohli kladně podílet na žákově psychickém stavu.

Na otázku č. 21, jestli učitelé znají žáka celým jménem, odpovědělo 81 % respondentů volbou možnosti a) ano, 5 % respondentů volbou možnosti b) ne, 14 % respondentů volbou možnosti c) nejsem si jistý/á. Výsledek u této otázky je tedy velmi příznivý. Učitelé by měli znát všechny své žáky jménem, aby jim dokázali, že si uvědomují jejich přítomnost ve třídě. Tím mohou učitelé zlepšovat klima ve třídě a také napomáhat žákovi při zvyšování vědomí vlastní hodnoty.

Otázka č. 22 zní: Pamatují si učitelé i tvoje předchozí učební výsledky (známky)? Největší počet respondentů 53 % zvolilo možnost a) ano. Dalších 32 % respondentů zvolilo možnost c) nejsem si jistý/á a nejméně respondentů (15%) zvolilo možnost b) ne. Z takových výsledků je zřejmé, že více než polovina žáků se domnívá, že si jejich učitelé pamatují i jejich předchozí učební výsledky. Povzbudivé je, že pouze 15 % respondentů je přesvědčeno o opaku. U této otázky se však i dalo počítat s velkým zastoupením volby možnosti c), jelikož si žáci nemohou být vždy jisti, zda si učitelé skutečně jejich předchozí učební výsledky pamatují. Závisí to na tom, jestli se učitelé k jejich předchozím učebním výsledkům nějak vyjadřují nebo je srovnávají s jejich současnými učebními výsledky. Z hlediska minimalizace stresu u žáků je však stěžejní, aby si učitelé pamatovali předchozí učební výsledky svých žáků, jelikož tím projevují i svůj zájem o žáka a jeho školní výkony.

Na otázku číslo 23, jestli dávají učitelé žákovi najevo, že věří v jeho dobré školní výsledky, odpovědělo 53 %, že ano. Dále 16 % respondentů tvrdilo, že jim učitelé nedávají najevo, že věří v jejich dobré školní výsledky a 31 % respondentů si není jistých, jestli tomu tak je či není u jejich učitelů. Výsledky u této otázky lze však stále považovat jako celkem příznivé. Učitelé by měli žákům dávat najevo, že věří v jejich úspěchy a že věří v

jejich schopnosti. Takovým jednáním výrazně pomáhají udržovat psychickou vyrovnanost svých žáků a také pomáhají zvyšovat jejich sebedůvěru.

Otázka č. 24 pojednává o tom, zda se žáci domnívají, že by jim učitelé pomohli, kdyby se jim svěřili se svými osobními problémy. Celkem 45 % respondentů se domnívá, že by jim učitelé v takové situaci pomohli, dalších 19 % respondentů se domnívá, že by jim jejich učitelé v takové situaci nepomohli. Možnost c) nejsem si jistý/á zvolilo 36 % respondentů. Je velmi pravděpodobné, že vysoké procentuelní zastoupení odpovědí respondentů pomocí možnosti c, vypovídá o tom, že se žáci učitelům se svými osobními problémy nesvěřují. Jelikož méně než polovina respondentů tvrdí, že by jim učitelé pomohli s jejich osobními problémy, je zřejmé, že by bylo třeba, aby učitelé pracovali na bližších vztazích se svými žáky, aby žáci cítili ve svých učitelích větší oporu a chovali k nim větší důvěru.

Poslední otázka (č. 25) pojednává o tom, zda se žáci domnívají, že by jim učitelé pomohli řešit jejich problémy týkající se školy. Na tuto otázku odpovědělo 72 % respondentů, že by jim jejich učitelé v problémech týkajících se školy pomohli. Pouze 11 % respondentů odpovědělo, že by jim jejich učitelé v takové situaci nepomohli. Zbýlých 17 % respondentů zvolilo možnost c) nejsem si jistý/á. Výsledek u této otázky je velice příznivý. Je zřejmé, že žáci svým učitelům důvěřují, že by jim pomohli s jejich problémy ve škole. Tuto otázku lze porovnat s předchozí otázkou. Je pravděpodobné, že více respondentů vybralo odpověď a) v otázce č. 25 než v otázce č. 24, protože problémy ve škole učitelé se žáky většinou řešit musí a o osobních problémech žáků ani nemusí vědět. Nedá se z toho však jednoznačně vydedukovat, jak by se učitelé k žákům zachovali v případě, že by se jim svěřili se svými osobními problémy. Z výsledků k otázce č. 25 je však zřejmé, že se učitelé žákům snaží pomáhat s jejich problémy a to zejména s těmi školními. Tento fakt výrazně prospívá vzájemnému vztahu učitelů a žáků a také se podílí na minimalizaci žákovského stresu

Zodpovězení výzkumných problémů:

1. výzkumný problém - *Používají učitelé při vyučování takové činnosti, které podporují minimalizaci stresu u žáků na 2. stupni ZŠ?*

Na základě získaných dat je možné potvrdit, že učitelé spíše uplatňují při vyučování činnosti, kterými podporují minimalizaci stresu u žáků na 2. stupni ZŠ.

1. dílčí výzkumná otázka - Používají učitelé při školním výkladu činnosti, které podporují minimalizaci stresu u žáků na 2. stupni ZŠ?

Jestli učitelé používají při školním výkladu činnosti, které podporují minimalizaci žákovského stresu, bylo zjištěno prostřednictvím otázek č. 1 – č. 6. Bylo prověřeno, že dle 83 % dotazovaných žáků učitelé dodržují průběžnou reflexi tím, že se žáků při vyučování ptají, jestli všemu rozumí nebo nepotřebují něco znovu vysvětlit. V případě, že žák nepochopí novou látku, poskytne mu učitel pomoc. Tento fakt potvrdilo 78 % dotazovaných žáků. Dále 63 % dotazovaných žáků tvrdí, že jim učitelé poskytují dostatek prostoru při vyučování, aby mohli vyjádřit svůj názor nebo připomínky k výuce a 69 % dotazovaných žáků je přesvědčeno, že je učitelé pochválí za dobrý školní výkon. Neurčitý výsledek byl zjištěn u otázky č. 5, kdy 56 % dotazovaných žáků potvrdilo, že jim učitelé při vyučování vysvětlují, proč je důležité se vyučovanou látku naučit, a jak by žáci mohli nové znalosti využít v praktickém životě. Opačného názoru však bylo 30 % dotazovaných žáků. A negativního výsledku bylo dosaženo u otázky č. 3, kdy pouze 44 % dotazovaných žáků potvrdilo, že jsou jejich učitelé trpěliví a vlídní, když jim trvá delší dobu, než pochopí novou učební látku.

2. dílčí výzkumná otázka - Používají učitelé při zkoušení, písemných testech (při ověřování znalostí žáků) a samostatných úkolech žáků činnosti, které podporují minimalizaci stresu u žáků na 2. stupni ZŠ?

Jestli učitelé používají dle svých žáků při zkoušení, písemných testech (při ověřování znalostí žáků) a samostatných úkolech žáků činnosti, které podporují minimalizaci žákovského stresu, bylo zjištěno prostřednictvím otázek č. 7 – č. 15. Bylo prověřeno, že 75 % dotazovaných respondentů je přesvědčeno, že je jejich učitelé informují (minimálně den dopředu), kdy budou psát písemný test, dále 61% dotazovaných žáků tvrdí, že se nestává často, aby učitelé dlouho vybírali, koho vyzkouší. Dalších 61 % respondentů potvrzuje, že jim jejich učitelé poskytují pomoc, pokud si při psaní písemného testu žáci nevědí rady s nějakou otázkou či úkolem. Celkem 67 % dotazovaných žáků tvrdí, že jim dávají učitelé při zkoušení dostatek času na to, aby si mohli rozmyslet odpověď. Dalších 56 % respondentů se domnívá, že je učitelé nijak nepřerušují při ústním zkoušení a 64 % dotazovaných žáků tvrdí, že je učitelé nenutí odpovídat na všechny jejich otázky při ústním zkoušení. Dalších 66 % dotazovaných žáků potvrdilo, že jim učitelé nezadávají příliš obtížné úkoly a 61 % dotazovaných respondentů potvrdilo, že jim učitelé

nežadávají příliš jednoduché úkoly. Negativního výsledku bylo dosaženo u otázky č. 15. Dle respondentů učitelé spíše nedávají na začátek písemných testů převážně ty nejjednodušší úkoly a otázky. Pouze 27 % respondentů se domnívá, že jim učitelé dávají na začátek písemných testů ty nejjednodušší otázky a úkoly

3. dílčí výzkumná otázka - *Používají učitelé při hodnocení výkonu žáků činnosti, které podporují minimalizaci stresu u žáků na 2. stupni ZŠ?*

Jestli učitelé používají dle svých žáků při hodnocení výkonu žáků činnosti, které podporují minimalizaci žákovského stresu, bylo prověřeno pomocí otázek č. 16 – č. 19. Prostřednictvím otázky č. 16 potvrdilo 69 % dotazovaných respondentů, že je jejich učitelé nezesměšňují, když hodnotí jejich výkon. V další otázce 57 % respondentů tvrdí, že jim jejich učitelé vysvětlují, proč jim udělili danou známku. Dalších 82 % dotazovaných respondentů potvrdilo, že jim učitelé dávají možnost opravit si špatnou známku a 59 % respondentů je přesvědčeno, že jim jejich učitelé vždy dávají takovou známku, jaké odpovídá jejich výkon.

2. výzkumný problém - *Navazují učitelé kladné vztahy se žáky, které podporují minimalizaci stresu u žáků na 2. stupni ZŠ?*

Dle výzkumného šetření je možné konstatovat, že učitelé spíše navazují kladné vztahy se žáky, které podporují minimalizaci žákovského stresu. Tento výzkumný problém byl zodpovězen pomocí otázek č. 20 – č. 25. Bylo vyzkoumáno, že 56 % respondentů je přesvědčeno, že učitelé respektují jejich názory, zájmy, atd. Dále 81 % dotazovaných žáků se domnívá, že je jejich učitelé znají celým jménem. V otázce č. 22 bylo zjištěno, že 53 % respondentů se domnívá, že učitelé znají i jejich předchozí učební výsledky a dalších 53 % dotazovaných žáků tvrdí, že jim učitelé dávají najevo, že věří v jejich dobré školní výsledky. Dalším kladným výsledkem je, že celkem 72 % respondentů je toho mínění, že by jim učitelé pomohli s jejich problémy ve škole. Negativního výsledku bylo dosaženo v otázce č. 24. Bylo zjištěno, že pouze 45 % respondentů si myslí, že by jim učitelé pomohli s jejich osobními problémy.

Závěr

Cílem teoretické části této diplomové práce bylo vymezit a pospat jednotlivé zdroje stresu ve škole u žáků na 2. stupni základní školy a následně vymezit a popsat jednotlivé možnosti minimalizace žákovského stresu v podmínkách školního vyučování na 2. stupni ZŠ. Vytyčené cíle z hlediska teoretické části byly splněny. Hlavními zdroji žákovského stresu ve škole byly určeny jeho osobnostní předpoklady, mezilidské vztahy žáka, rodina žáka, učivo a učitel. Minimalizaci žákovského stresu určuje zejména učitel jako tvůrce kladného třídního klimatu. Nutné je také dodržování zásad duševní hygieny a efektivního vyučování ve škole. Z hlediska duševní hygieny ve škole je zásadní nepřetěžovat žáky, volit učivo přiměřené věku a schopnostem žáků, respektovat didaktické zásady vyučování, předcházet neprospívání žáka, udržovat ve třídě kázeň a uplatňovat zásady zdravé životosprávy žáků ve škole.

Cílem praktické části této diplomové práce bylo určit, jestli učitelé uplatňují při vyučování činnosti, kterými napomáhají minimalizovat stres u žáků na 2. stupni základní školy. Výzkum byl prováděn na 11. Základní škole v Plzni.

Pomocí výzkumného šetření bylo zjištěno, že učitelé při svém výkladu, při písemných testech, ústním zkoušení, zadávání školních úkolů a hodnocení žáků uplatňují spíše ty činnosti, kterými lze minimalizovat žákovský stres. Z hlediska výkladu učitelé průběžně kontrolují, jestli žáci rozumí novému učivu a případně poskytují žákům pomoc. Poskytují žákům při vyučování prostor, aby mohli vyjádřit svůj názor, a žáky chválí za jejich školní výkony.

Z hlediska písemných testů, ústního zkoušení a zadávání školních úkolů učitelé žáky informují, kdy budou psát písemný test, podají žákům pomocnou ruku, když nerozumí nějaké otázce v písemném testu, při ústním zkoušení neprotahují proces vybírání žáka, kterého vyzkouší. Dávají žákům při ústním zkoušení dostatek času na to, aby si mohli rozmyslet svoji odpověď. Stejně tak žáky při ústním zkoušení nijak nepřerušují a nenutí je odpovídat na všechny jejich otázky. A nezadávají příliš obtížné ani příliš jednoduché úkoly žákům. Z hlediska hodnocení učitelé žáky nezesměšňují, dávají žákům možnost opravit si špatnou známku a přidělují jim takové známky, kterým odpovídá jejich výkon a vysvětlují jim důvod přidělené dané známky.

Prostřednictvím výzkumu bylo prověřeno, že učitelé uplatňují spíše činnosti, které se podílejí na navazování kladných vztahů mezi žákem a učitelem a tím podporují

minimalizaci žákovského stresu. Učitelé se k žákům chovají s úctou, respektují je, pamatují si jejich předchozí učební výsledky a projevují žákům důvěru v jejich dobré školní výsledky. Učitelé by také žákům pomohli s jejich školními problémy.

Závěrem výzkumného šetření, bylo prokázáno, že učitelé na 2. stupni 11. Základní školy v Plzni spíše uplatňují ve škole činnosti, kterými lze minimalizovat žákovský stres. Bylo však prokázáno několik aktivit učitelů, na které by se měli učitelé více zaměřit, jelikož u těchto činností byl shledán nižší počet respondentů potvrzujících uplatňování daných činností učitelem.

Učitelé by se měli snažit být více trpěliví a vlídní, když některý žák delší dobu nepochopí nové učivo, stejně tak by měli žákům vysvětlovat význam vyučovaného učiva a jeho využití v praktickém životě. Učitelé by se rovněž měli zaměřit na strukturu písemných testů, aby na začátku písemných testů umísťovali pro žáky ty nejjednodušší otázky a úkoly. V neposlední řadě by se měli učitelé snažit více vzbuzovat ve svých žácích pocit důvěry k učiteli, aby se jim žák dokázal svěřit i se svými osobními problémy, jelikož i ty se mohou odrážet na psychickém stavu žáka. Zvláště v případě žáků, kteří pocházejí ze špatného rodinného prostředí, by se měl učitel snažit alespoň částečně tuto situaci žáků kompenzovat.

Přínosem teoretické části této diplomové práce je detailní prozkoumání jednotlivých faktorů, které se mohou podílet na vzniku stresu a zvláště pak jejich možná minimalizace ve škole prostřednictvím učitelových aktivit, uplatňování zásad duševní hygieny a zásad efektivního vyučování. Svůj přínos má v této problematice také praktická část. Výzkumným šetřením byla zhodnocena situace na 2. stupni 11. Základní školy z hlediska uplatňování aktivit učitele, které podporují minimalizaci žákovského stresu. Přínosné bylo zjištění, které činnosti učitelé vykonávají a kterým by měli věnovat větší pozornost.

Posledním bodem závěru této diplomové práce jsou různá doporučení při prevenci stresu u žáků 2. stupni ZŠ pro jejich učitele. Učitel by měl vést žáky takovým způsobem, aby pro ně byl vzorem. Měl by dbát na zásady duševní hygieny ve škole a zásady efektivního vyučování. Měl by také navazovat kladné vztahy s žáky a snažit se v žácích vzbudit pocit důvěry, podpory a bezpečí. Vhodným prvkem při prevenci stresu by také mohlo být zapojování různých relaxačních technik do výuky některých předmětů.

Resumé

Diplomová práce se věnuje problematice možností minimalizace žákovského stresu v podmínkách školního vyučování na 2. stupni základní školy. Skládá se ze dvou hlavních částí. První část je teoretická, která se dále člení na 4 kapitoly. První kapitola je zaměřena na vymezení rozdílu mezi zátěží a stresem. Druhá kapitola zahrnuje jednotlivé zdroje stresu žáků ve škole. Třetí kapitola je věnována učiteli a jeho vlivu na psychický stav žáka. Čtvrtá kapitola se zabývá duševní hygienou ve škole, zvláště z hlediska vyučovacího procesu, neprospěchu žáka a kázně. Není zde opomíjeno ani efektivní vyučování jako jeden z principů minimalizace žákovského stresu v podmínkách školního vyučování.

Druhá část je tvořena praktickou částí, která zahrnuje projekt výzkumného šetření a je podložena výsledky z dotazníkového šetření prováděného na 2. stupni 11. Základní školy v Plzni. Účelem dotazníkového šetření je zjistit, jestli učitelé uplatňují ve škole činnosti podporující minimalizaci žákovského stresu a jestli učitelé navazují kladné vztahy se žáky, které napomáhají minimalizaci žákovského stresu.

Resume

This dissertation attends to issues of all possibilities that minimize pupil's stress in conditions of school tuition on the second grade of the primary school. This paper work consists of two main parts. The first part is theoretical part which divides into four chapters. The first chapter specializes in defining difference between words load and stress. The second chapter includes each single sources of the pupil's stress at school. The third chapter is dedicated to the teacher and his influence on the psychological condition of the pupil. The fourth chapter deals with mental hygiene at school, particularly in view of educational process and pupil's detriment and discipline. There's not even neglect effective teaching as one of the principles that minimize pupil's stress in condition of the school tuition.

The second part is created of practical part which includes research which is well-founded thanks to results of questionnaire research that was implemented on the second grade of 11. Primary school in Pilsen. The questionnaire research should help us to find out whether teachers at schools use activities that support minimization of pupil's stress and whether teachers make good relationships with pupils that help to minimize pupil's stress.

Seznam tabulek

Tabulka 1 Vlastní zpracování.....	63
Tabulka 2 Vlastní zpracování.....	64
Tabulka 3 Vlastní zpracování.....	64
Tabulka 4 Vlastní zpracování.....	65
Tabulka 5 Vlastní zpracování.....	66
Tabulka 6 Vlastní zpracování.....	67
Tabulka 7 Vlastní zpracování.....	68
Tabulka 8 Vlastní zpracování.....	68
Tabulka 9 Vlastní zpracování.....	69
Tabulka 10 Vlastní zpracování.....	70
Tabulka 11 Vlastní zpracování.....	71
Tabulka 12 Vlastní zpracování.....	72
Tabulka 13 Vlastní zpracování.....	73
Tabulka 14 Vlastní zpracování.....	74
Tabulka 15 Vlastní zpracování.....	75
Tabulka 16 Vlastní zpracování.....	76
Tabulka 17 Vlastní zpracování.....	77
Tabulka 18 Vlastní zpracování.....	78
Tabulka 19 Vlastní zpracování.....	79
Tabulka 20 Vlastní zpracování.....	80
Tabulka 21 Vlastní zpracování.....	81
Tabulka 22 Vlastní zpracování.....	82
Tabulka 23 Vlastní zpracování.....	83
Tabulka 24 Vlastní zpracování.....	84
Tabulka 25 Vlastní zpracování.....	85
Tabulka 26 Vlastní zpracování.....	86
Tabulka 27 Vlastní zpracování.....	87
Tabulka 28 Vlastní zpracování.....	88

Seznam obrázků

Obrázek 1 Vlastní zpracování	65
Obrázek 2 Vlastní zpracování	66
Obrázek 3 Vlastní zpracování	67
Obrázek 4 Vlastní zpracování	68
Obrázek 5 Vlastní zpracování	69
Obrázek 6 Vlastní zpracování	70
Obrázek 7 Vlastní zpracování	71
Obrázek 8 Vlastní zpracování	72
Obrázek 9 Vlastní zpracování	73
Obrázek 10 Vlastní zpracování	74
Obrázek 11 Vlastní zpracování	75
Obrázek 12 Vlastní zpracování	76
Obrázek 13 Vlastní zpracování	77
Obrázek 18 Vlastní zpracování	78
Obrázek 19 Vlastní zpracování	79
Obrázek 14 Vlastní zpracování	80
Obrázek 15 Vlastní zpracování	81
Obrázek 16 Vlastní zpracování	82
Obrázek 17 Vlastní zpracování	83
Obrázek 20 Vlastní zpracování	84
Obrázek 21 Vlastní zpracování	85
Obrázek 22 Vlastní zpracování	86
Obrázek 23 Vlastní zpracování	87
Obrázek 24 Vlastní zpracování	88
Obrázek 25 Vlastní zpracování	89

Seznam použité literatury

BARTUŇKOVÁ, Staša. *Stres a jeho mechanismy*. Praha : Karolinum, 2010, ISBN 978-80-246-1874-6.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno : Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

ČÁP, Jan., MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

ĐURIČ, Ladislav, GRÁC, Jan, ŠTEFANOVIČ, Jozef. *Pedagogická psychológia*. Bratislava : Jaspis, 1991. ISBN 80-900477-6-9.

DVOŘÁK, Dominik. *Efektivní učení ve škole*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-556-3.

FISCHER, Jan. *Dětská psychiatrie pro pediatry*. Praha : Avicenum, 1980.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

GAVORA Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010, ISBN 80-85931-79-6.

HAVLÍNOVÁ, Miluše a kol. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-263-7.

HOLEČEK, Václav. *Sociální psychologie pro učitele*. Plzeň : Západočeská univerzita, 1997. ISBN 80-7082-349-6.

HRSTKA, Zdeněk, VOSEČKOVÁ, Alena. *Kapitoly z psychologie zdraví. 2.díl : učební text pro vysokoškolskou výuku*. Hradec Králové : Univerzita obrany, 2008. ISBN 978-80-7231-332-7.

JONES, Graham, MOORHOUSE, Adrian. *Jak získat psychickou odolnost*. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3022-6 .

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

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-784-8.

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

MÍČEK, Libor. *Nervózní děti a mládež ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1961

MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

MÍČEK, Libor. *Učitel a stres*. Masarykova univerzita : Brno, 1992.

ŘEHULKA, Evžen. *Škola a zdraví 21*. Brno : 2011. ISBN 978-80-210-5722-7.

Internetové zdroje:

HOLEČEK, V. *KPS/PSOU Psychologie osobnosti učitele (1.st.ZŠ) – požadavky k zápočtu*. [online]. Aktualizováno: 6.2.2014 [vid. 2014-06-02]. Dostupné z: <https://fpe.zcu.cz/kps/studijni-materialy/PSOS/psou-prednaska.rtf>

WALBERG, Herbert, PAIK, Susan. *Efektivní vzdělávací strategie*. [online]. © UNESCO-IBE, 1995-2014, Aktualizováno: 2000 [vid. 2014-06-15]. Dostupné z: http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/Practices_3_Czech.pdf

Kvalifikační práce:

JIŘINCOVÁ, Jana. *Copingové strategie studentů vysoké školy*. Plzeň, 2011. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra psychologie.

REINEROVÁ, Eva. *Prevence stresu a psychotraumat žáků a učitelů na základních a středních školách*. Brno, 2013. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání.

KONOPÍKOVÁ, Lenka. *Tabakismus u dospívající populace*. Plzeň, 2012. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra psychologie.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník

Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Lenka Konopíková a jsem studentka Pedagogické fakulty v Plzni a chtěla bych vás poprosit o vyplnění tohoto dotazníku. V současné době se zabývám ve své diplomové práci tématem: Možnosti minimalizace žákovského stresu v podmínkách školního vyučování na 2. stupni ZŠ. Dotazník je anonymní a výsledná data budou sloužit pouze jako podklady k mé diplomové práci. Dotazník obsahuje 25 otázek. Nejprve doplňte váš věk a poté u každé otázky prosím zakroužkujte pouze jednu správnou odpověď.

Předem děkuji za váš čas.

Věk:

Pohlaví: žena / muž

1) Ptají se tě učitelé v průběhu vyučování, jestli všemu rozumíš nebo nepotřebuješ s něčím poradit nebo něco znovu vysvětlit?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

2) Nabízejí ti učitelé pomoc, když nepochopíš novou učební látku?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

3) Jsou učitelé trpěliví a vlídní, když ti trvá delší dobu, než pochopíš novou učební látku?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

4) Dávají ti učitelé dostatek prostoru při vyučování, aby jsi mohl/la vyjádřit svůj názor nebo připomínky k výuce?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

5) Vysvětlují ti učitelé při vyučování, proč je důležité se vyučovanou látku naučit, a jak by jsi nové znalosti mohl/la využít v praktickém životě?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

6) Pochválí tě učitelé, když se ti ve škole něco podaří (dostaneš např. nejlepší známku ze všech, uspěješ ve školní soutěži, apod.)?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

7) Informují tě učitelé (minimálně den dopředu), kdy budeš psát písemný test?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

8) Stává se často, že učitelé dlouho vybírají, koho vyzkouší?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

9) Poskytují ti učitelé pomoc, pokud si při psaní písemného testu nevíš s nějakou otázkou či úkolem rady?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

10) Dávají ti učitelé na začátek písemných testů převážně ty nejjednodušší úkoly a otázky?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

11) Dávají ti učitelé při ústním zkoušení dostatek času na to, aby sis mohl/la rozmyslet odpověď?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

12) Přerušují tě učitelé při ústním zkoušení často například tím, že ti skáčou do řeči nebo jiným způsobem?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

13) Když učitelé při ústním zkoušení vidí, že nic neumíš, nutí tě i přes to odpovídat na všechny jejich otázky?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

14) Zadávají ti učitelé často příliš obtížné úkoly, které nedokážeš vyřešit?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

15) Zadávají ti učitelé často příliš jednoduché úkoly, které je pro tebe příliš snadné vyřešit?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

16) Snaží se tě učitelé často zesměšnit, když hodnotí tvůj výkon?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

17) Vysvětlují ti učitelé při známkování tvého výkonu, proč tvůj výkon ohodnotili právě takovou známkou?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

18) Dávají ti učitelé možnost opravit si špatnou známku?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

19) Dávají ti učitelé vždy takovou známku, jaké odpovídá tvůj výkon?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

20) Chovají se k tobě učitelé s úctou a respektují tvé názory, zájmy, atd.?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

21) Znájí tě učitelé celým jménem?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

22) Pamatují si učitelé i tvoje předchozí učební výsledky (známky)?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

23) Dávají ti učitelé najevo, že věří ve tvé dobré školní výsledky?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

24) Pomohli by ti učitelé, kdyby ses jim svěřil/a se svými osobními problémy (v rodině, se spolužáky, s kamarády, atd.)?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á

25) Pomohli by ti učitelé řešit tvé problémy týkající se školy (spory se spolužáky, s jinými žáky, se zaměstnanci školy, atd.)?

A) Ano B) Ne C) Nejsem si jistý/á