

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ
Katedra psychologie

STRACH A ÚZKOST VE ŠKOLE

Diplomová práce

Jana Ryšavá
Učitelství pro SŠ: anglický jazyk – psychologie (2013 – 2015)

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.
Plzeň, 2015

Prohlášení

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

V Plzni dne 14. 4. 2015

.....
podpis

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Kateřině Kubíkové, Ph.D. za odborné vedení a podporu při tvorbě diplomové práce, za mnoho podnětných informací týkajících se zvolené problematiky a za čas, který mi během četných konzultací věnovala. Dále bych ráda poděkovala Mgr. Anetě Boháčové za statistické zpracování dat a respondentům za ochotu a spolupráci při realizaci praktické části této diplomové práce.

Obsah

Úvod.....	6
1. Vymezení pojmů strach a úzkost	8
1.1 Strach.....	9
1.2 Úzkost.....	10
1.3 Psychologické přístupy ke strachu a úzkosti.....	12
1.3.1 Experimentální přístup	12
1.3.2 Vztahový přístup	13
1.3.3 Faktorově analytický přístup	15
1.4 Děje vyvolávající u člověka aktuální úzkost a strach	16
1.5 Souvislost strachu a úzkosti s temperamentem.....	17
1.5.1 Strach a úzkost a osobnost	18
2. Emoce.....	21
2.1 Pojetí emocí.....	21
2.2 Charakteristika emocí.....	22
2.3 Funkce emocí	23
2.3.1 Funkce emocí v psychice jedince.....	24
2.4 Vliv emocí na pozornost a paměť	24
2.4.1 Pozornost.....	24
2.4.2 Paměť	25
3. Ontogeneze úzkosti a strachu	26
3.1 Období před narozením	26
3.2 Novorozenecké a batolecí období.....	27
3.3 Strachy a úzkosti v období předškolního věku.....	29
3.4 Strachy v období školního věku	30
3.4.1 Sociálně psychologický pohled na školní třídu.....	33
3.5 Strachy v období dospívání	35
3.6 Strachy v období dospělosti a stáří.....	38
4. Škola jako zdroj úzkosti a strachu.....	40
4.1 Školní stres	42
4.1.2 Četnost výskytu školního stresu.....	43
4.1.3 Příznaky stresu a průběh stresové reakce.....	43
4.1.4 Hlavní příčiny školního stresu.....	45
4.2 Zvládání školní zátěže žákem	46
4.2.1 Naučená bezmocnost.....	48
4.3 Vnímání a hodnocení zátěže žákem	49

4.3.1	Faktory, které komplikují zvládání zátěže	50
4.3.2	Faktory usnadňující zvládání zátěže	50
4.4	Motivační vlivy, které snižují žákův školní výkon	51
4.4.1	Strach ve škole	52
4.5	Strach a školní prospěch.....	53
4.6	Strategie překonávání strachu	54
4.7	Záškoláctví a odmítání školy.....	55
4.7.1	Hlavní příčiny záškoláctví a odmítání školy	56
4.7.2	Odmítání školy	57
4.8	Šikana	57
4.8.1	Šikanující a oběti	58
4.8.2	Dlouhodobé důsledky šikany	59
5.	Sebepojetí.....	60
5.1	Sebehodnocení žáka ve vztahu ke škole.....	60
5.2	Výkonové potřeby	66
5.3	Model motivace výkonového chování.....	66
5.4	Výkonová motivace ve škole.....	67
5.4.1	Typy žáků s vyhraněnou výkonovou orientací	67
5.5	Emoce a výkonová motivace	68
5.6	Vliv strachu a úzkosti na výkon	68
5.7	Aktivní a pasivní strach	69
6.	Přehledová studie	70
7.	Výzkumný projekt	74
7.1	Cíl výzkumu	74
7.2	Stanovení hypotéz.....	74
7.3	Charakteristika výzkumného vzorku	74
7.4	Organizace sběru dat	75
7.5	Popis výzkumných metod.....	75
7.5.1	Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti (SPAS).....	75
7.5.2	Výkonově motivační mříž (Leistungs – Motivation – Gitter – LMG)	76
8.	Prezentace výsledků výzkumného šetření	78
8.1	Diskuse	80
Závěr.....	Chyba! Záložka není definována.	
Resumé.....		86
Seznam literatury.....		87
Seznam tabulek a obrázků.....		91
Přílohy		92

Úvod

Stejně tak jako strach a úzkost ve škole mají značný vliv na žákův výkon, tak i sebedůvěra a sebepojetí se promítá do žákova výkonu. V předkládané diplomové práci se budeme zabývat problematikou strachu a úzkosti a výkonové motivace a souvislostí mezi sebedůvěrou a sebepojetím a výkonovou motivací.

Naším hlavním cílem bude zjistit, jak žákova sebedůvěra a sebepojetí souvisí s výkonovou motivací a se strachem a úzkostí ve škole.

V teoretické části práce se budeme věnovat vymezením pojmů strach a úzkost, uvedeme jednotlivé psychologické přístupy ke strachu a úzkosti a děje, které vyvolávají strach a úzkost. Dále se budeme zabývat charakteristikou a funkcí emocí v psychice jedince. Uvedeme také ontogenezi strachu a úzkosti. V další kapitole se budeme zabývat školou, jako zdroj strachu a úzkosti, kde se zaměříme na školní stres, naučenou bezmocnost, motivační vlivy, které snižují žákův výkon a strach a školní prospěch. Poslední kapitola se bude věnovat sebehodnocení žáka ve vztahu ke škole, výkonovým potřebám, emocím a výkonové motivaci a aktivnímu a pasivnímu strachu.

Hlavním úkolem praktické části práce bude najít souvislost mezi sebedůvěrou a sebepojetím a výkonovou motivací a mezi výkonovou motivací a strachem a úzkostí ve škole. Budeme se zabývat vztahem sebepojetí a úzkosti, dále jak ovlivňuje žákovo sebepojetí výkonovou motivaci a vztahem sebedůvěry a pasivního strachu. Výzkum budeme provádět kvantitativní metodou zkoumání a pro statistické zpracování dat bude použita korelační analýza. Pro účely této práce použijeme dva druhy dotazníků: Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti (SPAS), který měří žákovo sebepojetí a představy o sobě, a dotazník Výkonově motivační mříž (Leistung – Motivation– Gitter – LMG), který měří aktivní a pasivní strach a naději na úspěch.

Teoretická část

1. Vymezení pojmů strach a úzkost

Na samém začátku této diplomové práce by bylo vhodné se seznámit s pojmy jako je strach a úzkost.

Strach a úzkost pociťuje každý jedinec již od narození. Tyto pocity jsou naprosto běžnou součástí života každého z nás. V průběhu života se člověk setkává s nejednou překážkou, kterou musí překonat. Při překonávání překážek se často setkáváme s pocity strachu a úzkosti. Pocity strachu a úzkosti bývají také velmi často spjaté se školou, protože škola jako taková přináší velmi často stresující situace, které tyto emoce vyvolávají.¹ Ale co vlastně pojem strach a úzkost znamenají?

Strach a úzkost patří mezi emoce. „*Emoce je prožívání subjektivního stavu nebo vztahu k působícím podnětům. Znakem tohoto prožívání je příjemnost nebo nepříjemnost, přitahování nebo odpuzování působících předmětů*“ (Holeček, Miňhová, Prunner, 2007, s. 108). Čáp a Mareš (2007, s. 98) vymezují emoce takto: „*Emoce jsou psychické procesy, které hodnotí – z hlediska potřeb, cílů a osobního významu – různé skutečnosti, situace a události, průběh a výsledky činností jedince.*“ Auger (1998, s. 17) uvádí, že „*většina emocí má původ v myšlenkách, kterými živíme svou mysl. Každá událost vyvolává představy způsobující emoce.*“ Z výše uvedené definice vyplývá, že stejný podnět, který působí např. na určitou skupinu lidí, vyvolává v každém jedinci subjektivní emoce. Např. školní zkoušení u tabule může u některých jedinců vyvolávat stres, někdo přejde zkoušení bez jakékoliv emoce a pro někoho to může znamenat výzva, dokázat, že na to má. Podle Augerovi teorie o emocích to znamená, že např. žáci pozorují, jak učitel zkouší jejich spolužáka. Učitel žáka zesměšní, což se odrazí na způsobu, jakým žáci vnímají svého učitele, a to vede k negativním emocím, jako je strach ze zkoušení od daného učitele.

¹http://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114406/P_Psychologica_04-2000-1_14.pdf?sequence=1 [online] [cit. 24-9-2014]

1.1 Strach

Podle Vymětala (2007, s. 22) „*je strach averzivní reakcí na určitou poznanou (konkrétní) skutečnost, která v jedinci vyvolává prožitek ohrožení. Má signální a ochrannou funkci.*“ Michalčáková (2007, s. 12) uvádí, že „*Strach je přirozeným a užitečným průvodcem člověka v průběhu celého jeho života. Přestože je prožívání této emoce subjektivně nepříjemné, její funkce jako významného adaptačního mechanismu je nadmíru prospěšná.*“ Čáp a Mareš (2007, s. 115) řadí strach mezi afekty, které jsou spojeny s uspokojením základních biologických potřeb. Holeček, Miňhová a Prunner (2007, s. 109) uvádějí, že „*strach je nepříjemně prožívaná reakce na konkrétní podnět, který člověk vnímá jako bezprostřední ohrožení.*“ Z výše uvedených definic vyplývá, že strach jako takový nemusí být vždy chápán v negativním slova smyslu. Strach může mít na člověka i pozitivní vliv, může být jakýmsi hnacím motorem. „*Strach varuje člověka před nebezpečím, umožňuje mu vyhnout se nebezpečí nebo je zvládnout. Bez strachu bychom si nevážili svého života a zdraví.*“²

Nakonečný (2012, s. 334) uvádí, že „*strach je reakcí na stávající nebo hrozící nebezpečí*“. Jde o reakci na určitou hrozbu. Strach patří mezi nejsložitější emoce, intenzivní strach může i zabít. V některých případech je spojen s pokusem o únik z nebezpečné situace, někdy zase s útlumem chování. Strach může sloužit i jako varovný signál, a tak usměrňovat myšlení a jednání. Primární funkcí strachu je obrana před nebezpečím. Mírnější formou strachu je obava, silnějším projevem je afekt, označovaný jako hrůza nebo zděšení. Strach může být vyvolán přítomností hrozby, ale i nepřítomností jistoty (Nakonečný, 2012, s. 335).

Mezi základní podněty, které vyvolávají strach, patří nebezpečí, ale také např. hrozba. Tyto podněty bývají nazývány jako „*přirozené spouštěče*“ a patří mezi ně: osamění, cizost, náhlá změna podnětu, výška a bolest. Tyto „*přirozené spouštěče*“ mají společné to, že jde o situace nebo podněty s rizikem nebezpečí (Nakonečný, 2012, s. 335).

Je možné rozeznat různé druhy strachu: např. strach, jehož zdrojem je zkušenost. Jedná se o naučený strach. Tento strach je znám u dětí, např. jako strach z osob v bílém plášti. Vývojem ve společenských podmínkách života vznikaly další formy strachu, jako např. strach ze ztráty společenské prestiže nebo strach ze ztráty zaměstnání. Zde je vidět vývoj zdrojů emocí od fyzických podmínek života ke společenským. Původním podnětem, který vyvolával strach, bylo ohrožení života v biologickém smyslu, později šlo i ohrožení sociálního života (Nakonečný, 2012, a. 336).

²http://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114406/P_Psychologica_04-2000-1_14.pdf?sequence=1 [online] [cit. 24-9-2014]

Se strachem je spojený útěk, jehož smyslem je uniknout hrozícímu nebezpečí. Únik může mít několik forem zabezpečení se proti nebezpečí různými účelovými akcemi. Úleková reakce na neočekávané a silné podněty má charakteristický pohybový vzorec (např. při zaslechnutí výstřelu, vrhnutí se k zemi) (Nakonečný, 2012, a. 336).

Existují různé druhy naučeného strachu: např. ze stárí, z neúspěchu, z určité choroby atd. Patickou formu mají fobie, což jsou neodůvodněné obavy např.: z uzavřených prostorů, z výšek, z určitých druhů zvířat apod. (Nakonečný, 2012, s. 336).

Příčiny strachu je možné dělit do následujících čtyř tříd: 1. události v okolí, 2. popudy, 3. emoce, 4. představy, resp. kognitivní podmínky. Zde jsou zahrnuty vrozené i naučené podmínky vyvolání strachu. Příčiny strachu jsou ovlivněny situačním kontextem, zkušeností a především interakcí jedince s jeho prostředím. Ke stupňování strachu dochází v důsledku vědomí nemožnosti kontroly situace, která původně strach vyvolala (Nakonečný, 2012, s. 337).

Každá emoce je spojena s povahovým rysem, v případě strachu to je bázlivost, která může být výběrová nebo zobecněná. Bázlivost má genetické základy, ale je také utvářena zkušenostmi. Jako povahový rys souvisí s pocitem nejistoty. S tímto vztahem ke světu není ale totožná, protože nejistota se může projevit také jen rozpaky (Nakonečný, 2012, s. 337).

Mezi fyziologické příznaky strachu je možné řadit: sucho v ústech, studený pot, váznutí dechu, zrychlený tlukot srdce, bledost a další. Mezi psychologické příznaky patří především pocit staženého hrdla, tísně, bezmocnosti, ohrožení apod. Strach má účelový charakter, „*jeho důsledkem je snaha stáhnout se, uniknout, schovat, vzdálit, poskytnout hrozícímu útoku co nejmenší možnosti*“ (Nakonečný, 2012, s. 337).

Životní hrozby člověk objevuje nejen jako akutní, ale také jako očekávané situace, kterým se učí vyhýbat nebo je zvládat. Tak se také vytvářejí vzorce zvládání hrozeb, které jsou utvářeny zkušeností a vyznačují se tím, že zahrnují nejruznější prevence nebezpečí (např. vyhýbání se určitým osobám, situacím apod.) (Nakonečný, 2012, s. 338).

1.2 Úzkost

Praško (2005, s. 13) definuje úzkost jako: „*nepříjemný emoční stav, jehož příčinu není možné přesněji definovat. Je to pocit, jako by se něco ohrožujícího mělo stát, ale postižený si neuvědomuje, co by to vlastně mělo být*“. Vymětal (2007, s. 22) uvádí, že „*úzkost je nepříjemný citový stav a na rozdíl od strachu si neuvědomujeme její bezprostřední příčinu, tedy určitou skutečnost, která ji vyvolává*.“ Praško, Vyskočilová a Prašková (2006, s. 11)

popisují úzkost jako „běžný stav organismu. Je to normální reakce na nebezpečí nebo na stres a působí člověku problémy jen tehdy, když je nepřiměřeně silná vzhledem k vyvolávající situaci nebo trvá příliš dlouho.“ Holeček, Miňhová a Prunner (2007, s. 109) uvádějí, že „úzkost jsou pocity rozrušení, napětí a nejistoty, kdy (na rozdíl od strachu) není znám zdroj těchto emocí.“ Z uvedených definic lze vyvodit, že úzkost na rozdíl od strachu nemá určitý podnět. Úzkost může trvat bez omezení nebo se může projevit v záchvatech. Jestliže se úzkost objeví znenadání, bez jakékoliv příčiny, jedná se o spontánní záchvat paniky. Jestliže se týká konkrétního podnětu, který běžně nevyvolává u lidí strach, jedná se o fobii (Praško, 2005, s. 15).

„Ačkoli může mít úzkost endogenní původ organické povahy, např. známé úzkostné stavy lidí s chorobami srdce, je nicméně, a to především, reakcí na více či méně vědomě reflektované bytí, prožívané jako nejisté“ (Nakonečný, 2012, s. 313). Lze tedy říci, že úzkost je totožná s existenciální nejistotou a zážitek úzkosti se vyznačuje stavem sevřenosti.

Úzkost není totožná s nevědomým strachem. Jejím základem je bazální úzkost, která se vyvíjí již od raného dětství jako stav nejistoty, který je vyvolaný zážitkem velmi časté sociální separace. Pocit životní nejistoty se tedy může objevovat již v období raného dětství (Nakonečný, 2012, s. 315).

Nakonečný (2012, s. 315) uvádí psychoanalytické rozlišení tří druhů úzkosti:

1. reálná úzkost z něčeho skutečného,
2. neurotická úzkost, rezultující z obavy, že se pudy vymknou kontrole,
3. morální úzkost z přísnosti osobní morálky.

Lersch (1970, in Nakonečný, 2012, s. 315) rozlišil tři druhy úzkosti.

- „vazební úzkost“: je důsledkem spěchu, který narušuje, „vnitřní rytmus života“ a životní rovnováhu mezi klidem a vzrušením;
- „životní úzkost“: je to trvalejší nálada vyvolaná životem v nejistotě a obavami z přílišné závislosti a nepříznivého osudu;
- „existenční úzkost“: je to „stacionární pocit vykořeněnosti“ a nebezpečí, jehož původem je nemožnost sladění přirozeného životního rytmu s mechanizovaným životem současnosti.

Situace, které vyvolávají úzkost, mohou být následující: nemoc a fyzické ohrožení, školní práce a zkoušky, problémy v rodině, finanční problémy, ztráta prestiže, ale i abstraktní problémy. Úzkost může být způsobena i tušením ztráty nějaké hodnoty, kterou člověk

považuje za velmi důležitou pro svou existenci. Zdrojem úzkosti může být pocit méněcennosti, viny, nejistoty, bezmocnosti. Existuje také anticipační úzkost např. ze stárí, z nemoci. Při této úzkosti si člověk nedokáže uvědomit, čeho se konkrétně obává. Zde se tedy ukazuje obtížnost rozlišení úzkosti a nevědomého strachu z hlediska uvědomění si příčin. Například strach ze smrti je způsoben nejen vědomím budoucího nebytí, ale také obavou z toho, co bude po smrti (Nakonečný, 2012, s. 317).

„Úzkost je prožívána jako stísněnost, což poukazuje na vztah úzkosti a deprese, která je chápána jako syndrom smutku, skleslosti, bezzájmovosti s celkovým útlumem aktivity“ (Nakonečný, 2012, s. 318). Deprese je tedy spojena s pocity úzkosti a lze říci, že úzkost je jedním ze symptomů deprese (Nakonečný, 2012, s. 318).

Mezi fyziologické projevy úzkosti patří například zrychlená akce srdeční, bolest na hrudi, dechové potíže, zažívací a trávicí potíže, nutkání na zvracení, svalové napětí. Protože úzkost je nepříjemný pocit, existuje v psychice obrana proti úzkosti jako nevědomá snaha vyhnout se úzkosti nebo ji minimalizovat, což je spojeno s tzv. ego-defenzivními mechanismy, jako jsou např. bagatelizace, obranná projekce, regrese a další (Nakonečný, 2012, s. 318).

1.3 Psychologické přístupy ke strachu a úzkosti

1.3.1 Experimentální přístup

Experimentální přístup v psychologii je založen na metodologii, která se snaží výběr a zpracování empirických dat objektivizovat. Patří sem například psychofyziologie a neurofyziologie úzkosti a strachu. Obecným psychologickým oborem, který se touto problematikou zabývá, je biologická psychologie (Vymětal, 2007, s. 24).

Podle Vymětala (2007, s. 24) jsou úzkost a strach z hlediska experimentální psychologie naučené klasickým a instrumentálním (operantním) podmiňováním. Jde o situace, které je přirozeně vyvolávají. Jako například bolest, silný hluk, chlad. Patří sem všechny podněty, které jsou neočekávané, silné, neznáme, které vyvolají úlekovou reakci, po které následuje strach. *„Podmiňovat je možné i emocionální reakce, což má značný význam pro pochopení psychopatologických jevů“* (Praško, 2005, s. 36-37). Na emoční reakce má klasické podmiňování značný vliv. Již v dětství může být napodmiňován strach a úzkost. Například dítě zažije nepříjemnou událost při hodině tělesné výchovy u míčové hry. Pak stačí, když se schyluje k míčové hře a může se ho zmocnit úzkost (Praško, 2005, s. 37).

Teorie operantního (instrumentálního) podmiňování byla popsána Thorndikem, Tolmanem a Guthriem. Tato teorie je založena na tom, že jestliže po určitém chování bude

následovat odměna, pravděpodobnost tohoto chování se zvýší, zatímco pokud po určitém chování bude následovat trest, bude se toto chování opakovat méně častěji. Tento jev je nazván zákonem účinku. Z toho vyplývá, že pravděpodobnost, že se určité chování bude opakovat, závisí na tom, jaké z toho plynou následky (Praško, 2005, s. 37). Michalčáková (2007, s. 18) uvádí, že na základě modelu operantního podmiňování není odpověďová reakce reflexní povahy, ale je aktivitou jedince a tato aktivita je určována následky. Co se týká prožívání strachu, hrají velkou roli signály ohrožení a bezpečí. Příkladem signálu bezpečí může být domov nebo přítomnost blízkého člověka.

Zdrojem osvojování úzkosti a strachu je také učení nápodobou, kdy jedinec přebírá určité chování (často nevědomě) od vzoru, které vyvolá určitou prožitkovou reakci (Vymětal, 2007, s. 26). Podle Michalčákové (2007, s. 19) není při učení nápodobou zapotřebí přímý kontakt s ohrožujícím podnětem. Strach se člověk může naučit z pouhého pozorování strachu u druhých lidí.,, *Napodobování působí i při vzniku alkoholismu a jiných drogových závislostí, fobií – např. dítě přejímá od matky strach z některého druhu zvířat – a dalších patologických projevů*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 193).

Vyhýbáním se podnětům, které vyvolávají strach, vede k nepřiměřené úzkosti. Důležitou roli hrají také představy a myšlenky. Pokud se jedinci vybavují obavné představy, nepřiměřené úzkosti a strachy jsou tím jenom podpořeny (Vymětal, 2007, s. 27).

Úzkost a strach je možné popsat jako poplachové reakce, které vedou k zapojení motorických komponent, které mají za následek útěk, vyhýbání nebo obranné chování. U osobnostního rysu úzkostnosti bylo potvrzeno, že souvisí s vegetativní labilitou, což znamená, že lidé, kteří trpí úzkostmi, reagují více fyziologicky silněji na vnímané nebezpečí. Bylo prokázáno, že tito lidé jsou méně fyzicky a psychicky odolní, velice často si stěžují na svůj zdravotní stav, občas se projevuje i lehčí depresivní symptomatika. Dlouhodobě si pamatují podněty a situace, které souvisí se strachem a s úzkostí (Vymětal, 2007, s. 27).

Za zmínku stojí otázka vlivu dědičnosti na úzkost a strach. Pravděpodobnost, že určitá úzkostná porucha je dědičná, je mizivá, vyšší je pravděpodobnost výskytu jejího obrazu (obsedantní, úzkostný) (Vymětal, 2007, s. 28).

1.3.2 Vztahový přístup

Vztahovým přístupem u problematiky úzkosti a strachu je myšlena funkce, dynamika a význam v kontextu vztahové charakteristiky lidské bytosti. Tento přístup je charakteristický

pro psychologii a psychoterapii hlubinnou a humanistickou. Jedná se o přístup, který klade důraz na smysl lidské existence (Vymětal, 2007, s. 28).

Vymětal (2007, s. 28) uvádí v souvislosti s tématem úzkosti a strachu dvě hlediska: vztah, který má jedinec sám k sobě a vztah, který má s druhými lidmi. Vztah, který má jedinec sám k sobě velice úzce souvisí s vnitřní stabilitou, a to zejména se sebehodnocením a tím pádem se sebepojetím, což znamená, jak sám sebe jedinec vidí, jak si sám sebe představuje a jak se hodnotí. Špatné nebo vnitřně rozporné sebepojetí je základem pro rozvoj úzkostné symptomatiky.

Existuje spousta případů neprospěchu, nekázně a konfliktů dětí související se špatným sebepojetím. Nízké nebo negativní sebepojetí u žáků se označuje termínem naučená bezmocnost. Tento stav je charakteristický tím, že žák je přesvědčen o své neschopnosti a jeho neúspěch vždy vychází z jeho vnitřních nedostatečných předpokladů. Takový žák vychází z představy, že nemá smysl se aktivně pokoušet o jakoukoli změnu (Čáp, Mareš, 2007, s. 173).

Velký význam mají i osobnostně slabá místa jedince, které vznikají ve vývoji a mají za následek to, že některé situace vnímáme velmi výrazně a reagujeme na ně emočně nepřiměřeně, tedy i silnou úzkostí nebo strachem (Vymětal, 2007, s. 28).

Strach je v mírnější podobě obava z něčeho konkrétního. Jedinec ho zpravidla snáší lépe než úzkost, kvůli jeho lokalizaci do vnějšího prostoru. Většina lidských strachů jsou výsledkem určité traumatické zkušenosti nebo jsou reakcí na skutečné nebezpečí. Naproti tomu úzkost lze chápat jako reakci na pocit bytostného ohrožení (Vymětal, 2007, s. 28). „*V úzkostném stavu dochází k dočasné ztrátě identity, případně až fragmentaci osobnosti. Tato ztráta identity může zase velmi rychle pominout. To proto, že pokud proti ní něco nepodnikneme my, okamžitě zasáhne naše psyché a podnikne něco sama*“ (Kast, 2012, s. 13).

Ve vztahovém pojetí je vznik úzkosti v situacích, kdy se jedinec individuálně vyčleňuje z bezpečného prostředí a může dojít k samotnému ohrožení. Úzkost je subjektivně lokalizovaná dovnitř sebe, je proto prožívaná bez odstupů a spojená s neznámem. Subjektivně jí jedinec nerozumí, a proto je tak obtížné jí čelit. K úzkosti jako takové mají velmi blízko vnitřní strachy, které jedinec prožívá velmi silně a se kterými je možné se velice často setkat u nemocných s úzkostnými poruchami. Tyto vnitřní strachy mohou přejít až k úzkosti (Vymětal, 2007, s. 29).

Vztahy, které má jedinec s druhými lidmi, jsou jakýmsi centrem subjektivního světa. Pro vytvoření a udržení emoční stability se považuje za základ život ve vztazích. Velmi důležitou roli v nich hrají city a osobní sympatie nebo antipatie (Čáp, Mareš, 2007, s. 173).

Při utváření emoční stability a formování osobnosti dítěte je velmi důležité, jakým způsobem je přijato rodiči, dále také, zda jsou uspokojovány jeho potřeby. Tyto vlivy jsou dány především osobností rodičů, jejich vztahem a také tím, jaký výchovný styl preferují (Vymětal, 2007, s. 28).

Vztahy, které vyvolávají strach a úzkost jsou především ty, kde panuje nejistota nebo nepřátelství. Bylo prokázáno, že člověk, pokud jde o jeho vnitřní stabilitu, potřebuje žít alespoň jeden meziosobní vztah, kde se cítí být přijat a kde může být sám sebou. Takový vztah obsahuje bezpečné prostředí a podporuje osobnostní růst. Takový vztah je také velmi důležitý pro udržení duševního zdraví (Vymětal, 2007, s. 28).

„Úzkost mění náš vztah k lidem. Bud' u nich hledáme pomoc, nebo se jich stále více straníme. Úzkost, kterou si v sobě neseme ještě z dětství a z dosavadního života vůbec, pochází z velké části ze vztahů, v nichž se zpřetrhala komunikace. Ale na druhou stranu se právě díky vztahům k lidem můžeme učit své úzkosti zvládat, protože vztahy nám poskytují pocit, že máme oporu“ (Kast, 2012, s. 13). Z uvedené definice vyplývá, že ačkoliv nás některé vztahy mohou zúzkostňovat, mohou nám být na druhé straně pomocníky, jak úzkost zvládat.

1.3.3 Faktorově analytický přístup

Faktorově analytickým přístupem se rozumí různé postupy, kdy z velkého množství korelací mezi proměnnými získáme matematickou cestou menší počet faktorů, z nichž se jednotlivé proměnné skládají. Jde tedy o popis osobnosti, o zjištění osobnostních vlastností a rysů, které nejsou pouze situační, ale mají stálejší povahu (Vymětal, 2007, s. 32).

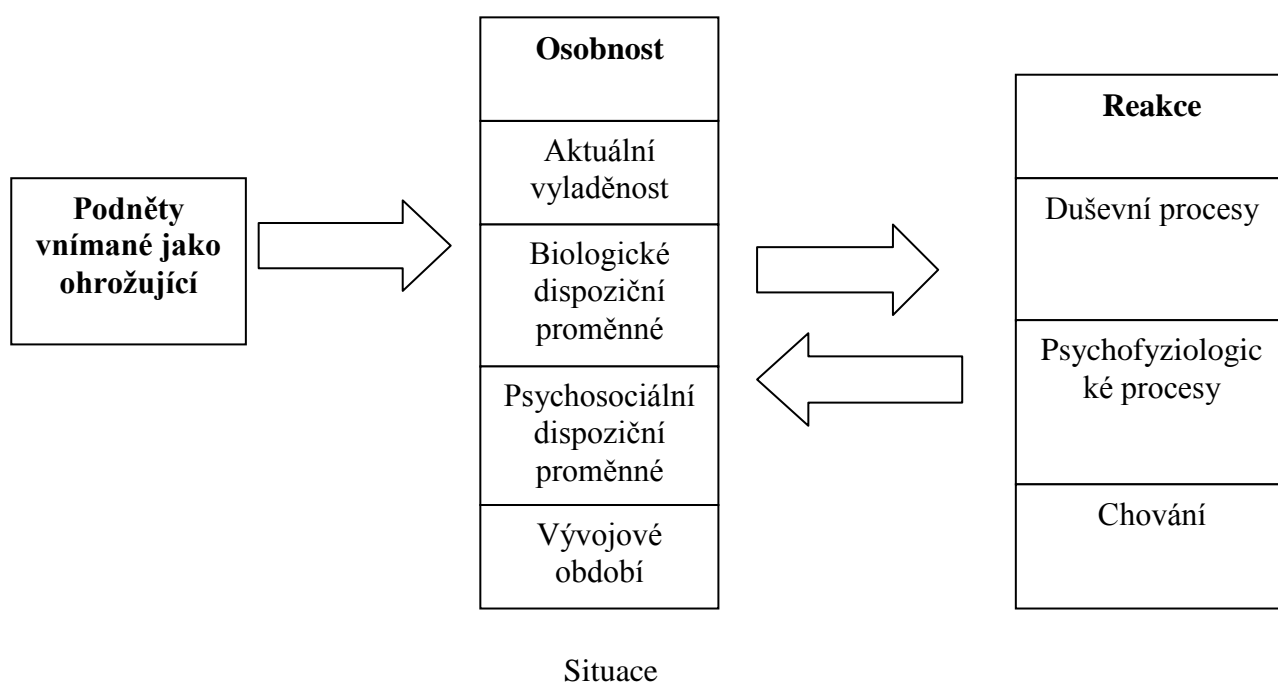
V některých faktorových modelech osobnosti se v oblasti emocionality objevuje i faktor, který zahrnuje oblast strachu a úzkosti. Tento faktor se nazývá emoční labilita, neurotismus nebo úzkostnost. Velice často bývá podporován charakteristikami a vlastnostmi, jako je nízké sebevědomí, pocity méněcennosti, plachost, napětí. Tyto vlastnosti souvisejí s temperamentem a sebepojetím daného jedince. Je známo, že vnímání a prožívání jedinců, kteří mají sklon k úzkostnosti, bývá sugestibilnější. Obtížně se soustřeďují a mají menší odolnost vůči psychické a tělesné zátěži (Vymětal, 2007, s. 33).

„Faktorové modely osobnosti potvrdily, že úzkostnost je obecným a kvantitativně vyjádřeným osobnostním rysem, jenž je konstitučně zakotven. Znamená interindividuálně odlišenou připravenost jedince reagovat v situaci vnímaného ohrožení úzkostí a nejistotou“ (Vymětal, 2007, s. 34). Z výše uvedeného vyplývá, že úzkostnost k člověku bytostně patří.

Faktorové modely osobnosti jsou deskriptivní povahy, proto výklad jejich zachycených skutečností obsahuje vývojové hledisko a čerpá z poznatků psychologie obecné, vývojové a sociální (Vymětal, 2007, s. 33).

1.4 Děje vyvolávající u člověka aktuální úzkost a strach

Proces působení vnitřních a vnějších podnětů je jedincem selektivně vnímán a interpretován. Podněty, na které jedinec reaguje, jsou vybírány selektivně. Tento děj může probíhat automaticky a tedy nevědomě. Selektivnost je dána významem, který pro daného jedince má, je to vždy individuální záležitost (Vymětal, 2007, s. 36).



Obrázek č. 1: Vznik a rozvoj úzkosti a strachu (Vymětal, 2007, s. 36).

V první řadě dochází ke zhodnocení stupně ohrožení. Toto zhodnocení je závislé na intenzitě nebezpečí, na předchozí zkušenosti jedince, na osobnostní výbavě a celkovém aktuálním vybavení. Úzkost a strach působí v nepřiměřeném množství jako signály. To znamená, že mohou vést k rozvoji dalších reakcí a dějů, které je mohou zpětně posilovat. Lidé, kteří trpí zvýšenou úzkostí, vnímají vnitřní nebo vnější podněty jako nebezpečné, až ohrožující nejen pro sebe, ale i pro své okolí (Vymětal, 2007, s. 36-37).

Kast (2012, s. 17) uvádí, že také tělesné změny mohou vyvolávat úzkost. Například jedinec trpící organickou nemocí může zažívat úzkostné stavy. Úzkost v něm nevyvolává

samotná nemoc, ale fakt, že trpí nemocí, u které je riziko trvalých následků nebo, že byla nějakým způsobem narušena jeho tělesná suverenita. Úzkost nám dokáže dobře demonstrovat, jaká je u člověka bio-psychosociální propojenost prožitků a jejich zpracování. „*Takzvané psychicky vyvolané úzkosti působí na tělo, tělo působí na psyché, a celek se ukazuje světu*“ (Kast, 2012, s. 17).

Podle Vymětala (2007, s. 37) jsou v psychologii známy tři modely, které vysvětlují reagování nepřiměřenou úzkostí nebo strachem. Patří sem konfliktní model, model slabé struktury a etologický model. Konfliktní model vychází z vnitřních konfliktů člověka. Podle tohoto modelu vzniká nadměrná úzkost tím, že selhávají psychické obranné mechanismy. Model slabé struktury spočívá v jakési „křehkosti“ jedince. Může to být v důsledku nepříznivých vývojových podmínek v dětství. Proto například i malé ohrožení může vyvolat silnou úzkost, protože u daného jedince nefungují psychické obranné mechanismy. Etologický model odkazuje na souvislost vývoje vztahu mezi dítětem a jeho matkou v raném dětství. Nadměrná úzkost a strach vznikají v důsledku nemožnosti vytvořit pevnou vazbu mezi matkou a dítětem.

Úzkost a strach nám v podstatě dávají najevo, že něco není v pořádku, že nám hrozí nějaké nebezpečí a mohou podněcovat změnu. Pokud ale působí dlouhodobě, či v nadměrném množství, mohou působit patogenně (Vymětal, 2007, s. 37). Kast (2012, s. 17) uvádí, že strach a úzkost působí i obráceně: „*V životních situacích, v nichž se diferencuje a proměňuje naše identita, například v přechodových životních etapách, můžeme principiálně počítat s větší úzkostností – a také s větší obranou před úzkostí*“ (Kast, 2012, s. 17).

1.5 Souvislost strachu a úzkosti s temperamentem

Frekvence a intenzita prožívání emoce strachu je u každého jedince do značné míry ovlivněna základními osobnostními charakteristikami, které mají svůj základ v temperamentu (Michalčáková, 2007, s. 49).

Holeček, Miňhová a Prunner (2007, s. 146) definují temperament jako: „*souhrn vlastností organismu určujících dynamiku a intenzitu prožívání a chování osobnosti.*“ Čáp a Mareš (2007, s. 162) chápou temperament jako: „*tu část osobnosti, která je určována převážně biologicky a projevuje se hlavně způsobem citového reagování*“. Nakonečný (2000, s. 85) popisuje temperament jako: „*systém dispozic, které se vztahují k formálním charakteristikám reaktivity, je dispozicí ke vzrušivosti, která se projevuje zejména v pohybech a v celkové vitalitě.*“ Vztah strachu a úzkosti k temperamentu, jako významného

psychologického konstruktů, je tedy zcela zřejmý, protože temperamentem jsou často označovány přímo emocionální charakteristiky osobnosti (Michalčáková, 2007, s. 50).

1.5.1 Strach a úzkost a osobnost

Na začátku je třeba zmínit teorii osobnosti Hanse J. Eysencka, který uvádí dva základní rysy osobnosti – neuroticismus a extroverze. Tyto základní rysy tvoří základ popisné osy struktury osobnosti. Tato typologie temperamentu doplňuje Jungovu typologii, která rozlišuje dva známé typy temperamentu – extrovert a introvert, o škálu tzv. neuroticismu, která označuje krajní póly pojmy: (Holeček, Miňhová, Prunner, 2007, s. 151)

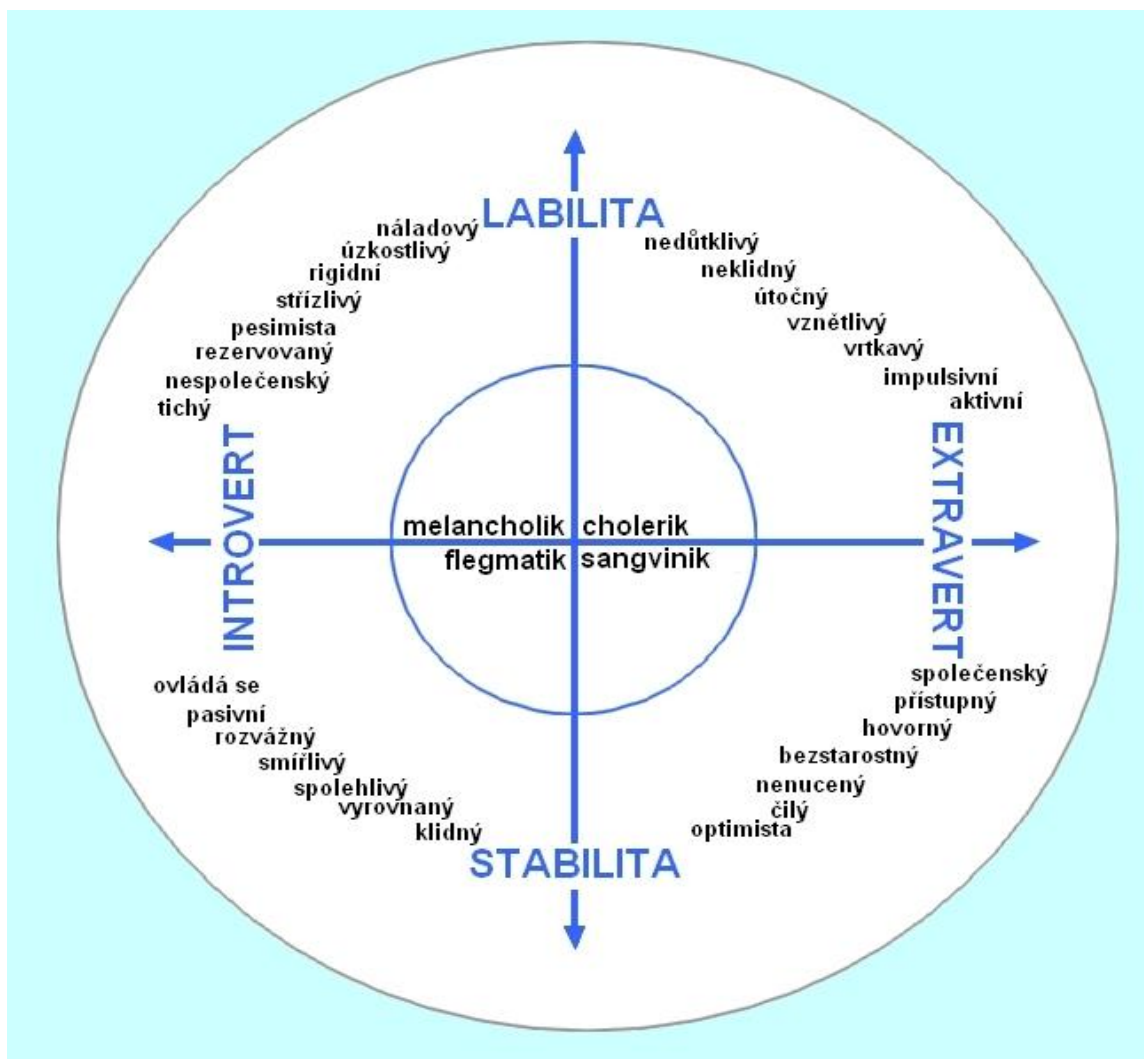
- labilita – tj. náladovost, nedostatek sebeovládání a sebejistoty, nadměrná vzrušivost i na podněty menší intenzity, společenská plachost, neklid.
- stabilita – kterou lze snadno charakterizovat pomocí opačných vlastností lability.

Eysenck vytvořil komplexní model, který pracuje se systémem hlavních, empiricky definovaných dimenzí, které tvoří souřadnicový systém (viz obr. 2). Kombinací uvedených dimenzí je možné dospět ke klasické typologii temperamentu – sangvinik, choleric, melancholik a flegmatik (Michalčáková, 2007, s. 54).

V pozadí fenotypových projevů je vrozený stupeň lability autonomního nervového systému a neuroticismu. Je důležité brát v potaz i podmínky okolního prostředí, jejichž interakce s konstitučními danostmi vede k utváření individuálních diferenciací dané osobnosti (Michalčáková, 2007, s. 54).

Pokud vyjdeme z uvedeného schématu na obrázku č. 2, je patrné, že predispozice k prožívání úzkosti a strachu je možné očekávat v levém horním kvadrantu, který je spojený s emoční labilitou a introverzí. Toto potvrdily i mnohé výzkumy zabývající se souvislostmi introverze a neuroticismu s úzkostí. Bylo zjištěno, že rys úzkostnosti je spojen s dimenzí neuroticismu a s introverzí (Michalčáková, 2007, s. 54).

R.B.Cattell zjistil poměrně vysokou korelaci úzkostnosti s emocionalitou a s neurotičností. Podle Cattella „jsou neurotici mnohem úzkostnější než normální osoby“. Úzkost je podle něho stav, i osobnostní rys (úzkostnost), jehož protikladem je „dobré přizpůsobení se“, a který se projevuje větší citlivostí vůči rušivým vlivům. Úzkostně založení lidé jsou charakterističtí také tím, že trpí poruchou spánku, migrénou, zvýšenou citlivostí atd. V souvislosti s úzkostností zmiňuje Catell také neuroticismus, který má ve svém modelu také Eysenck, a který také označuje jako faktor úzkosti (Nakonečný, 2000, s. 90).



Obrázek č. 2: Eysenckova dimenzionální klasifikace temperamentu. Zdroj: <http://www.spektrumzdravi.cz/typologie-osobnosti-napovi-kdo-jste> [online] [cit. 31.10. 2014]

Za zmínku také stojí model osobnosti Big Five, který je založený na lexikální analýze. Ve druhé polovině dvacátého století došla řada psychologů k pěti základním faktorům osobnosti (Čáp, Mareš, 2007, s. 160). Tyto faktory jsou uvedeny v tabulce č. 1:

1. Extraverze	Hovorný, výmluvný, temperamentní, společenský, sdílný aj.; protikladem je introverze (málomluvný, tichý, samotářský, plachý, nesmělý, aj.)
2. Přívětivost	Dobrosrdečný, dobrotivý, přívětivý, srdečný, snášenlivý, charakterní, zdvořilý, smířlivý, skromný aj.; protikladem je negativní vztah k lidem (panovačný, útočný, pomstychtivý, agresivní aj.)
3. Svědomitost	Důkladný, důsledný, pilný, pečlivý, pracovitý, vytrvalý, spolehlivý aj.; protikladem je nesevědomitost (lenivý, nevytrvalý, chaotický, nestabilní aj.)
4. Emoční stabilita	Klidný, vyrovnaný, duchapřítomný, dovedný, sebejistý aj.; protikladem je labilita (rozrušený, vznětlivý, labilní, úzkostlivý aj.)
5. Intelekt, kultura, otevřenost ke zkušenosti	Inteligentní, chytrý, bystrý, vzdělaný, aj.; na druhé straně – přihlouplý, omezený, neučenlivý aj.)

Tabulka č. 1: Faktory osobnosti v modelu Big Five (Čáp, Mareš, 2007, s. 160)

Tento propracovaný přístup potvrzuje pětifaktorovou strukturu popisu osobnosti ve studiích, které vycházejí z co nejúplnějšího souboru slov, které zastupují slovník popisu osobnosti v jednotlivých jazycích. Výsledky studie autorů P.T.Costy a R.R.McCrae došly k formulování pětifaktorové teorie osobnosti. Pětifaktorová teorie osobnosti vychází z předpokladu, že faktory odpovídají biologickým rysům a vysvětlují tak příčiny chování daného jedince (Michalčáková, 2007, s. 58).

Tato kapitola byla zaměřena na vliv temperamentu, který se podílí na jedinečných projevech osobnosti, které souvisejí především s oblastí emocionality. „*Temperamentové osobnostní charakteristiky poskytují dispozičně zakotvený rámec či nasměrování, které však není imunní vůči jedinečným kvalitám a vlivům okolního prostředí*“ (Michalčáková, 2007, s. 59). Až teprve vzájemnou součinností „vnitřních a vnějších sil“ dochází k utváření individuálních odlišností a jejich projevů.

2. Emoce

Protože strach a úzkost patří mezi emoce, je zapotřebí se podrobněji seznámit s tím, co to emoce jsou, jaké jsou jejich funkce, jaký mají vliv na psychické funkce a za jakých podmínek emoce vznikají.

2.1 Pojetí emocí

Emoce je možné charakterizovat jako komplexní jevy, pro které je charakteristická citlivost a proměnlivost. Citlivost emocí na změny jak v osobních, tak situačních okolnostech se projevuje v tom, že i bez změn v objektivních okolnostech se emoce může sama proměňovat. To znamená, že v jedné situaci může být emoce vzbuzena, ale v jiné, stejně podobné situaci ke vzbuzení nedojde (Stuchlíková, 2007, s. 11).

Nakonečný (2012, s. 13) uvádí, že emoce je možné chápat jako komplexní psychický jev, jehož jádrem jsou city a který má složku fyziologickou, která se projevuje vegetativními a motorickými reakcemi. Emoce hrají důležitou roli při regulaci vztahů jedince k jeho životním podmínkám. Významným znakem emocí je především to, že jsou prožíváním příjemných nebo nepříjemných pocitů. K. Oatley a J.-M. Jenkins (1996, in Nakonečný 2012, s. 16) uvádějí následující charakteristiky emocí:

- Emoce je obvykle způsobena tím, že nějaká osoba vědomě či nevědomě hodnotí nějakou událost, která je pro ni významná z hlediska dosažení určitého cíle.
- Jádrem emoce je pohotovost k jednání a k plánům chování; emoce určuje přednost jednoho jednání před jiným jednáním a propůjčuje jednání naléhavost.
- Emoce je běžně prožívána jako určitý mentální stav, který je někdy doprovázen nebo následován tělesnými změnami, výrazovými projevy a jednáním.

Podle Stuchlíkové (2007, s. 12) jsou to právě emoce, které vyvolávají takovou míru citlivosti, jako jiné mentální procesy nevyvolávají. Jako příklad uvádí duševní procesy, jako paměť nebo myšlení, které ačkoliv jsou citlivé na osobní a situační souvislosti, tak nevykazují takovou míru citlivosti, jako to je právě u emocí.

2.2 Charakteristika emocí

Jak bylo popsáno výše, základním rysem emocí je především jejich komplexnost. Tato komplexnost je dána tím, že jsou velice výrazně spojeny s fyziologií organismu a zároveň mají rozhodující funkci v psychické regulaci činností. Dalším charakteristickým znakem emocí je diferencovanost emocionálních reakcí. Tyto reakce se většinou liší vývojovým stupněm člověka. To znamená, že čím je člověk starší, tím se emocionální život člověka diferencuje a vyvíjí. Např. novorozenec je schopen prožít jen libost nebo nelibost, batole už je schopné vykazovat již určité vrozené druhy emocí jako je např. strach, vztek apod. Čím je člověk starší, tím je více schopný emocionálních a zejména citových reakcí (Nakonečný, 2012, s. 35).

Emocím je možné přisoudit následující znaky: (Nakonečný, 2012, s. 38)

- pasivita: emoce jsou spíše pasivní než aktivní akty;
- subjektivita: emoce vyjadřují vztah mezi subjektem a objektem;
- racionalita: emoce jsou chápány jako něco, co není ani racionální, ani logické.

Dalším charakteristickým znakem emocí je jejich selektivní a tonizující vliv, který vyjadřuje vliv emocí na zaměřování pozornosti a jejich aktivující vliv. Selektivní vnímání prostředí, zaměřování jednání jedince na určitý cíl, je možné vysvětlit jedincovo motivací. Emoce však nemusejí mít jen aktivizující vliv. Emoce lze rozdělit podle toho, zda mají schopnost podněcovat k činnosti (např. radost) nebo zda činnost utlumují (např. smutek). Některé emoce v sobě obsahují obě tyto dvě vlastnosti. Například strach za určitých okolností jedince aktivuje (útěk), někdy naopak zážitek hrůzy utlumuje pohyby (strnutí).

Nakonečný (2012, s. 42) uvádí, že „*city jsou protikladem lhostejnosti; vystávají, jen když jsou dotčeny vlastní cíle, zájmy a potřeby.*“ Pokud člověku o nic nejde, nebere to vážně, pak neexistuje žádná emoce. Emoce v tomto smyslu vyjadřují stav osobní zaujatosti jako reakce na situaci, která se osoby nějakým způsobem osobně týká. Lze tedy říci, že „*v citech člověk prožívá nějakou osobní hodnotu, která je spojena s hodnotami skupin a společnosti*“ (Nakonečný, 2012, s. 43).

Emoce jsou tedy velmi komplexní jevy. Charakteristickým rysem je jejich citlivost na změny ve vnějším i vnitřním prostředí organismu a proměnlivost. Stuchlíková (2002, s. 25) uvádí, že „*emoce jsou součástí širší skupiny tzv. afektivních jevů, kam patří dále například nálady či emoční epizody.*“ Nálady bývají většinou chápány jako trvalejší a méně intenzivnější stavy bez přímé vazby na určitý objekt. Emoční epizody je možné chápat jako

vzorci nebo adaptační interakce a zahrnují všechny události v dané emoční scéně (např. hádky mezi sourozenci) (Stuchlíková, 2002, s. 25).

2.3 Funkce emocí

Emoce patří mezi specifické psychické procesy a z toho vyplývá, že mají důležitou funkci při psychické regulaci člověka. Nakonečný (2012, s. 47) uvádí následující funkce emocí:

- Biologická funkce: vychází z evolučního smyslu, tj. adaptace.
- Dispoziční funkce: podporuje organismus ve zvládnání problémů; v případě strachu je to její fyziologické aspekt, např. vyloučení stresových hormonů kortizolu a adrenalinu.
- Motivační funkce: je centrální a týká se jednání, která řeší daný problém adaptace (např. strach vzbuzuje tendenci k útěku nebo skrytí se).
- Sebepercepční funkce: je založena na předpokladu, že subjektivní aspekt emoce, např. radosti, strachu poskytuje člověku prožívat určitou informaci, která má význam pro plánování dalšího jednání.
- Sociálněkomunikativní: aspekt výrazu emoce, který jiné osobě poskytuje informaci o stavu subjektu, např. jak se cítí, co prožívá, co zamýšlí.

Při psychické regulaci činnosti člověka se uplatňují následující dílčí funkce emocí: (Nakonečný, 2012, s. 50)

- hodnocení: je založeno na výběru informací ve vnímání, myšlení i v zapamatování a pamětním vybavování;
- integrace: emoce integrují další dílčí psychické funkce poznávací a motivační v jednotně fungující celek prožívání. Na základě tohoto celku se utvářejí významy podnětů a situací a s tím spojená motivace: např. situace se jeví jako nebezpečná a to podněcuje motiv únikového jednání;
- motivace: z orientace v dané situaci vyplývá nutnost jednat tak, aby byl daný stav aktuálně nebo v budoucnosti transformován ve stav žádoucí.

Tyto skutečnosti vyjadřují organizační funkci emocí: „*emoce organizují vnitřní dynamiku psychiky v jednotně fungující celek*“ (Nakonečný, 2012, s. 51). To znamená, že na vyšší vývojové úrovni se psychická činnost organizuje kolem sebepojetí, resp. sebecítění. Tato organizace se uskutečňuje v procesech učení, jejichž výsledky jsou určovány odměnami a tresty a jejich podstatou jsou emoce příjemného a nepříjemného. Emoce jsou podstatou psychické regulace činnosti (Nakonečný, 2012, s. 52).

2.3.1 Funkce emocí v psychice jedince

Pokud jedinec potřebuje dlouhodobě čelit nějaké výzvě, znamená to, že jeho fyziologický stav se musí dynamicky přizpůsobovat. Zde se ukazuje funkce emocí: připravit dostatek adaptivních reakcí. Vyrovná-li se jedinec s nějakým problémem, cítí uvolnění nebo i potěšení. Tyto pozitivní emoce mají tzv. obnovovací efekt, což znamená návrat k vyrovnanému stavu (Stuchlíková, 2002, s. 90).

Další z aspektů emocí je subjektivní pocitový stav, který provází například emoci hněvu. „*Primární funkcí subjektivního emočního prožívání je pravděpodobně sloužit jako signál, který pomáhá zapojit určité záměrné chování.*“ (Stuchlíková, 2002, s. 91). Potom, co proběhne nějaká emocionální situace, doznívají subjektivní pocity, které člověku pomáhají v ujasnění toho, co cítí. Tyto subjektivní pocity vedou také k přemýšlení o událostech, které vedly k této emoci a k vytváření si budoucích plánů, které se týkají podobných situací (např. vyhnout se podobné situaci) (Stuchlíková, 2002, s. 91).

Další funkcí emocí je jejich schopnost poskytovat asociativní struktury paměti. Pokud člověk prožívá silnou emoci, začne si spontánně vybavovat vzpomínky na jiné případy, kdy prožíval podobnou emoci. Lze tedy říci, že emoce fungují v tomto případě, jako magnety pro podobné vzpomínky (Stuchlíková, 2002, s. 92).

2.4 Vliv emocí na pozornost a paměť

2.4.1 Pozornost

Negativní emoční stavy, jako je úzkost a strach, se projevují zúžením pozornostního rozsahu. U pozitivních emočních stavů naopak převažuje rozšíření rozsahu pozornosti. Lze tedy říci, že situace, které posilují pozitivní emoce, rozšiřují rozsah pozornosti. Podle tzv. kognitivně motivačního pohledu neovlivňuje úzkostnost vlastní zaměřování pozornosti, ale hodnocení podnětu z hlediska signalizace ohrožení. Negativní emoce jsou spojeny s pomalým odkláněním pozornosti (neschopnost odklonit pozornost k novému ohnisku). Některé studie ukazují, že neschopnost odklonit pozornost vytváří podklad pro deprese. Schopnost orientace pozornosti na nové podněty je možné sledovat již u tří až šestiměsíčních dětí. Tato schopnost jim pomáhá redukovat distres (Stuchlíková, 2002, s. 111).

Michalčáková (2007, s. 30) uvádí, že emoce strachu velice významně formuje funkci pozornosti, protože ohrožující stimuly zaujmají naši pozornost automaticky, díky čemuž

mohou být rychle detekovány. Tyto podněty prodlužují a znesnadňují proces odklonu pozornosti směrem k jiným podnětům.

2.4.2 Paměť

Ovlivnění paměti prostřednictvím emocí je zkoumáno z hlediska dvou základních paměťových procesů – vstípení a vybavení. Je známo, že emočně významné události si člověk pamatuje mnohem snáze než ty události, které onen náboj neměly. Právě tento emoční doprovod podnětu zajistí jeho trvalé uložení do dlouhodobé paměti. Kromě procesu zapamatování, tedy vstípení informace, zasahuje emocionální stav do již uložených informací a dochází k procesu vybavení v pozitivním i v negativním slova smyslu (Michalčáková, 2007, s. 30).

Nakonečný (2000, s. 78) uvádí, že pro vliv emocí na zapamatování a vědomé vybavování z paměti platí, že za určitých podmínek emoce zapamatování usnadňují a za jiných je znesnadňují. Objevuje se zde také pojem afektivní útlum, který znamená, že pokud emoční aktivizace zasáhne do procesu zapamatování jiné události, dochází k afektivnímu útlumu.

Významnou funkcí emocí ve vztahu k paměťovému systému je její schopnost podporovat vybavení vzpomínek, které jsou nějakým způsobem vázány na prožívání emoce stejné kvality v minulosti (Michalčáková, 2007, s. 31)...*„Selektivita paměti jako její základní charakteristika je dána významností zapamatovaných informací pro život individua, tedy v podstatě vlivem jeho motivací, resp. emocí na zapamatování“* (Nakonečný, 2000, s. 79). Proto se člověku nejlépe zapamatovávají autobiografické vzpomínky. To, co je vyvolává, s nimi nějakým způsobem souvisí. Pokud tedy člověk zažívá emoci strachu nebo úzkosti, dochází ke spontánnímu vybavení minulých situací, které nějakým způsobem s touto emoci souvisí (Michalčáková, 2007, s. 31).

3. Ontogeneze úzkosti a strachu

Je velice důležité věnovat pozornost tomu, kdy se začínají v průběhu života jedince objevovat emoce úzkosti a strachu, jak se s nimi jedinec vyvíjí a učí se je zvládat. Co se týká etiologie dětských strachů, zde se uplatňuje interakce těchto faktorů: učení, zrání a temperament. Mechanismy, které vývoj dětských strachů podporují, jsou podmiňování, modelování a získávání informací (dítě slyší, že hrozí určité nebezpečí). Ale ne všechny strachy a úzkosti si dítě osvojuje prostřednictvím těchto mechanismů. Některé druhy strachů a úzkostí jsou vrozené. Vrozené strachy a úzkosti jsou takové reakce, které nepotřebují učení a vyskytují se již u prvního setkání s určitým nebezpečím. Tyto vrozené strachy jsou velice důležité. Mají totiž obrannou funkci a jedná se tedy o sebezáchovné chování (Michalčáková, 2007, s. 37).

Emoce strachu a úzkosti prochází v průběhu lidského života značným vývojem. Vymětal (2007, s. 43) uvádí, že na problematiku úzkosti a strachu je třeba nahlížet v kontextu interakce jedince s okolím, které přestože je podnětem pro spoustu úzkostných prožitků, může také pomoci ve zvládnutí úzkosti a strachu.

Některé strachy jsou specificky spojeny s konkrétním vývojovým obdobím, jde tedy o vývojově podmíněné strachy a úzkosti (Michalčáková, 2007, s. 37). Podle Vymětala (2007, s. 43) jsou úzkosti, které jsou specifické pro konkrétní vývojové období, způsobeny konfrontací jedince s vývojovými úkoly, které každá vývojová etapa přináší.

Strach a úzkost jsou tedy ovlivněny řadou faktorů, které působí dohromady. Dědičná podmíněnost je spojována s působením okolního prostředí, od prenatálního období po narození je značný vliv rodinného prostředí (např. výchovné zásady rodičů, emoční klima v rodině) a nedílnou součástí tvoří také sociální okolí (např. kamarádi, škola). Z toho vyplývá, že vrozené dispozice a působení okolního prostředí se podílejí na prožívání a zpracování úzkosti a strachu daného jedince (Michalčáková, 2007, s. 37).

3.1 Období před narozením

Lidský zárodek a později plod je součástí těla matky a tím pádem je v kontaktu s okolním světem. Vlivy, které působí na matku, se dotýkají přímo nebo zprostředkovaně plodu a ovlivňují tím jeho tělesné a psychické zdraví. Na emoční vývoj dítěte a na jeho temperamentové projevy a kognitivní schopnosti má značný vliv užívání drog, alkoholu a nikotinu v průběhu těhotenství. Dále také pocity úzkosti a stresu se odrážejí ve vývoji dítěte.

Již samotný porod je velmi náročnou situací jak pro dítě, tak pro matku. Dítě zažívá nové podněty, zvuky, separaci od matky atd. U matky znamená porod nejen tělesnou zátěž, ale také strach. Výše uvedené prožitky bývají často označovány jako první setkání člověka s úzkostí a se strachem (Vymětal, 2007, s. 43).

3.2 Novorozenecké a batolecí období

Přestože dítě přichází na svět s celou řadou předpokladů, stávající psychické struktury jsou zatím ještě omezené (Michalčáková, 2007, s. 39). „*Přechod dítěte z chráněného života do světa plného nových podnětů znamená nesporně značnou zátěž pro organismus po všech stránkách tak nezralý. Je tomu tak i po stránce psychické*“ (Langmeier, Krejčířová, s. 29). Vymětal (2007, s. 45) označuje toto období jako období nediferencované tenze. Přestože je dítě schopno prožívat nepříjemnou tenzi, není pravděpodobně schopné odlišovat její jednotlivé podoby (např. chlad, úzkost, hlad). „*Toto období začíná s počátkem úzkostných prožitků a postupně mizí s rostoucí schopností jedince rozlišovat a identifikovat své prožitky*“ (Vymětal, 2007, s. 45).

Dítě reaguje na nelibé podněty křikem, pláčem, uhýbáním. Tyto reakce mají celostní povahu. Jako předstupeň strachu může být považována úleková reakce, kdy dítě začne silně křičet nebo rozhodí ruce a nohy a následně je stáhne zpět. Tento reflex, stejně jako řada ostatních, během raného vývoje vymizí (Michalčáková, 2007, s. 39). Vymětal (2007, s. 45) uvádí, že nepříjemné prožitky, které dítě dává najevo pláčem nebo motorickými projevy, nakládá dítě za pomoci matky, na které je plně závislé. Adekvátní odezva matky vede ke spojení specifické tenze se specifickým prostředkem jejího odstranění a vede tak k postupné diferenciaci jednotlivých prožitků.

Kvalita a charakteristika prostředí, v němž v raných fázích dítě vyrůstá, jsou velmi důležité pro zdravý vývoj dítěte. Velmi důležité je pro dítě získání důvěry v prostoru existence, což je především úkol pro mateřskou péči. Raná citová vazba má značný vliv na emoční vývoj jedince. Emoční vazba se vytváří oboustranně mezi dítětem a pečující osobou – zpravidla matkou. V rámci této vazby si dítě zvnitřňuje matčinu vnímavost a chování jako takzvaný model chování (Michalčáková, 2007, s. 40). Vymětal (2007, s. 45) uvádí, že matka slouží dítěti především jako interpret situace a představuje model hodnocení situací. Dítě tak přijímá, často nevědomě, hodnocení situací a způsoby, jak je řešit. Na vývoj jedince má vliv také společnost. Tento vliv může být zprostředkován rodinou. Je důležité uvést, že také

traumatizující vliv různých situací má značný vliv na vývoj úzkosti a strachu a jejich následného zpracování.

Michalčáková (2007, s. 40) popisuje vývoj rané citové vazby pomocí čtyř specifických vývojových fází:

1. fáze před vznikem citové vazby: jedná se o první týdny po narození, kdy dítě zatím nerozlišuje specifické postavy ve svém okolí.
2. zárodky citové vazby: dítě začne rozlišovat známé a cizí tváře a postupně upřednostňuje primární pečující osoby před ostatními.
3. vyhraněná citová vazba: dítě si silně uvědomuje přítomnost pečující osoby. Případná separace od této osoby má pro dítě velmi tíživé důsledky. Vymětal (2007, s. 46) uvádí, že toto období je charakteristické úzkostnou reakcí. Jde o reakci, která je vyvolána přiblížením se neznámé osoby. Na úzkostnou reakci navazuje takzvaná separační úzkost, která dokazuje schopnost dítěte odlišit matku od ostatních lidí a dítě tak reaguje na odloučení od matky.
4. období cílesměrného vztahu a partnerství: začíná kolem čtvrtého roku života dítěte, kdy začíná proces utváření autonomie a odpoutávání se od rodičovských postav. Toto období je ukončeno obdobím dospívání.

Potřeba citové vazby je v průběhu raného vývoje proměnlivá. Tato potřeba velmi úzce souvisí s kognitivní úrovní a percepční zralostí. První dvě stadia vývoje rané citové vazby jsou jakousi přípravnou fází, kdy se formují základy citové vazby, která bývá v sedmém měsíci věku dítěte. Toto období je charakteristické tím, že dítě již dokáže rozlišit mezi matkou a ostatními lidmi, jak je uvedeno výše. V 8. a 10. měsíci tato reakce zpravidla vymizí (Vymětal, 2007, s. 46).

Takzvaná separační úzkost se začíná objevovat mezi 7. – 12. měsícem života a vrcholí mezi 14. – 18. měsícem. Postupné vymizení této úzkosti je známkou zdravého vývoje dítěte. Pokud dojde k násilnému přerušení pouta mezi matkou a dítětem, může dojít až k anaklitické depresi, která může vyústit až smrtí dítěte. Absence výskytu separační úzkosti neznamená v raném vývoji žádné pozitivum. Může se jednat o poruchu vývoje, kdy dítě nerozlišuje mezi matkou a ostatními lidmi, není zde tedy nemožné vytvoření emočního pouta mezi těmito osobami. Pokud se strach z cizích lidí začne vyskytovat později, může být důsledkem pomalejšího vývoje percepce a paměti. Svou roli zde může hrát i důsledek situace, ve které dítě vyrůstá. Například velké množství lidí, které se o dítě stará, zhoršuje možnost dítěte vytvořit si jejich psychické obrazy, a tím pádem nemožnost rozlišovat mezi nimi (Vymětal, 2007, s. 46).

3.3 Strachy a úzkosti v období předškolního věku

Strachy v tomto období jsou převážně vázány na události, které se týkají blízkého prostředí dítěte. Velmi častý je strach ze tmy a ze zvířat. Strachy, které dítě uvádí, se přesouvají od „imaginárních“ k tzv. „reálným“ obsahům. Ty jsou charakteristické tím, že je velká pravděpodobnost toho, že se s nimi dítě v každodenním životě setká. V předškolním věku se také může u dítěte objevit strach související s institucionálním typem výchovy. Takový kontakt většinou probíhá v souvislosti vstupu dítěte do mateřské školy. Pro úspěšné zvládnutí této situace je zapotřebí dostatečná zralost dítěte. Jak se dítě dokáže s novými okolnostmi vyrovnat, závisí především na kvalitě dosavadního vývoje rané citové vazby. Jestliže vývoj dítěte proběhl bez narušení, dítě již kolem čtvrtého roku věku nepotřebuje matčinu blízkost a je orientováno na prozkoumávání okolního světa (Michalčáková, 2007, s. 41).

Vymětal (2007, s. 53) uvádí, že pro nepříliš úzkostný vstup dítěte do školy je zapotřebí dostatečná vyspělost dítěte. Tato vyspělost je charakterizována schopností přijmout za matku náhradu. Pokud má dítě tuto schopnost vytvořenou, pak pro něho mateřská škola představuje bezpečné prostředí. Pokud tato schopnost zatím vytvořena nebyla, dítě se ocitá „*samotné napospas všem hrůzám světa*“ (Vymětal, 2007, s. 53). V takovém případě dochází k velice silné úzkostné reakci. Podobná situace nastává v momentě, kdy dítě v osobě matky přichází o důležitou část světa. Taková situace je nazývána dočasná regrese, kdy dítě není schopno zvládat činnosti, které jinak zvládá. Děti, které jsou předčasně umístěny v mateřské škole, bývají označovány jako problémové a jsou to většinou samotáři. Tyto děti chodí do mateřské školy velmi nerady, a to vytváří úzkost, která vzbuzuje konflikt mezi nimi a jejich rodiči. Svou roli zde hraje i fakt, že děti, které předtím nebyly v kontaktu se svými vrstevníky, mohou mít v nové situaci problémy spojené s úzkostí (Vymětal, 2007, s. 53).

Vymětal (2004, s. 17) uvádí, že jestliže dítě není neomezované a vyrůstá v akceptující rodinné atmosféře, je sociabilní, samostatné a průbojné. Dítě předškolního věku má zatím málo vyvinutou introspekci, tj. schopnost orientovat se ve vlastním prožitkovém světě. Jeho psychické obranné mechanismy jsou zatím ve vývoji, a proto je dítě více zranitelné a při řešení zátěžových situací potřebuje pomoc. V tomto vývojovém období se jedná o neurotické reakce a stavy, které jsou v souvislosti s úzkostí a strachem. Tyto stavy se projevují např. jako zadržávání v řeči, noční pomočování, plachost, lekavost, nechutenství.

Nejlepší prevencí strachu a úzkosti je klidné rodinné prostředí a kladný vztah rodičů k dítěti, kteří mají na dítě dostatek času a výchova je spíše neautoritativní. Dítě potřebuje

dostatek rodičovské lásky, jistoty, svobody a volnosti, aby bylo dosaženo jeho zdravého osobnostního růstu. Neúzkostné dětství je základem pro dobře psychicky fungující osobnost dospělého člověka (Vymětal, 2004, s. 17).

Je tedy patrné, že pro úspěšný vstup dítěte do mateřské školy je velmi důležité odpoutání se od matky a přijmout mateřskou školu, jako bezpečné prostředí, které dočasně nahrazuje roli matky. Pokud tato schopnost zatím vytvořena nebyla, dítě začne vnímat mateřskou školu jako nebezpečné prostředí, které je zdrojem strachu a úzkosti. Velkou roli zde také hraje rodinné prostředí, kde dítě vyrůstá. Protože aby bylo dosaženo zdravého osobnostního růstu, je zapotřebí rodičovská láska, pocit jistoty a svobody (Vymětal, 2004, s. 17).

3.4 Strachy v období školního věku

Dítěti, které dosáhne šestého roku života, nastává nová životní etapa, která je spojena s osudovou změnou. Dítě se stává členem zatím neznámé lidské skupiny – stává se žákem školy. Přestože se většina dětí do školy těší, objevují se zde také úzkostné obavy: jestli si najde kamarády, zda zvládne všechny nároky školy a přizpůsobí se požadavkům učitelů (Jedlička, 2011, s. 151).

Dítě je před vstupem do školy rodinou většinou náležitě připraveno a ponaučeno. Tato ponaučení se opírají o předešlé školní zkušenosti rodičů. Jsou to ponaučení, která se týkají především toho, jak se má dítě ve škole chovat, jakým způsobem vystupovat a jak se stane ukázněným a spořádaným žákem, nemělo by se odlišovat od ostatních a mělo by být úspěšné a nad ostatními vynikat. Lze si všimnout, že poslední dvě ponaučení jsou ve značném rozporu. Dítěti je vštěpováno, že by se nemělo odlišovat od ostatních, ale zároveň by nad ostatními mělo vynikat. „*Dilema je způsobeno tím, že v uvedených přáních je vyjádřeno napětí mezi banalitou neprovokující konformity a obdivuhodnou jedinečností, která by ve výkonově orientovaném světě mohla vést k žádoucí prosperitě*“ (Jedlička, 2011, s. 152). Z toho lze usuzovat, že se tak vytváří jakýsi konflikt mezi obecným požadavkem na společenskou přizpůsobivost a tvořivou individualitou (Jedlička, 2011, s. 152).

Vymětal (2004, s. 22) uvádí, že postoj dítěte ke škole je silně ovlivněn postojem jeho rodičů, většinou se do školy těší, protože nebývá moc obvyklé, aby rodiče školáka školou strašili. Ale postoj jedince je vytvořen hlavně na základě jeho vlastních a osobních zkušeností, některé dítě zažije ve škole nějakou nepříjemnou událost, a tak po několika měsících školy

dojde k názoru, že škola se podstatně liší od toho, co si představovalo a na co bylo doma a v mateřské škole připravováno.

Dítě, které nechodilo do mateřské školy, se musí najednou obejít bez rodičů, musí se zapojit do kolektivu svých vrstevníků a podřídit se autoritě dospělého. Dítě, které do mateřské školy chodilo, má tuto situaci o něco lehčí, ale i pro něho je organizace školní činnosti jiná, než na jakou bylo zvyklé doposud. Liší se především způsobem práce učitele, který stojí a řídí činnost kolektivu, který je zapojen do stejné činnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 98).

Podle Michalčákové (2007, s. 45) je škola zdrojem různě motivovaných strachů. Školní prostředí klade na dítě určité nároky, kterých může snadněji dosáhnout za předpokladu dosažení školní zralosti, která zahrnuje tělesnou, intelektuální a sociální zralost. Dítě, které dosáhne školní zralosti, by mělo být schopno dobře se přizpůsobit školní docházce. Vývoj intelektu je snadno zhodnotitelný běžnými testovými vyšetřeními. Problém bývá se zjištěním sociálního vývoje dítěte. *„Potřeba určité jednotnosti věku žáků, která stojí v protikladu k interindividuálním rozdílům ve vývoji, pak vytváří řadu problémů, které mohou komplikovat adaptaci dětí na školu“* (Vymětal, 2007, s. 53).

Školní prostředí představuje jasnou strukturu. Volnost dítěte, která byla předtím určována dítětem samotným, v rámci rodičem stanovených hranic, je ve škole určována obecněji danou normou. Vytváří se zde jakýsi tlak na přizpůsobení, který vytváří konflikt mezi zachováním původního příjemného stavu dítěte a snahou přizpůsobit se novým požadavkům. Tento konflikt může být zdrojem strachu a úzkostných obav. Významnou změnu představuje pro dítě také odlišnost v přístupu k němu. Zatímco v rámci rodinného prostředí nebo mateřské školy mohlo podle vlastní potřeby navozovat kontakt s dospělými, ve škole je tato možnost značně omezena a určována danými pravidly. To může mít za následek frustraci a vznik negativních emocí, pokud není dostatečně sociálně a emočně zralý (Michalčáková, 2007, s. 45).

Školní prostředí mohou u dítěte vyvolávat další situace a události jako např.: zkoušení, vztahy s učiteli a se spolužáky, důsledky, které jsou spojené s výkonem dítěte a přestup do jiné třídy. Patří sem také dlouhodobá separace od rodičů (Michalčáková, 2007, s. 45). Vymětal (2004, s. 25) uvádí, že u školáků je jako úzkostná porucha nejčastěji diagnostikována separační úzkostná porucha, která se nejvíce projeví při vstupu dítěte do první třídy. Tyto děti se dříve báli být sami doma a vyžadovali přítomnost blízké osoby. Škola pro ně představuje cizí prostředí, a proto do ní odmítají chodit. Časté reakce bývají: pláč, úzkost, výbuchy vzteku, výčitky a vyhýbání se docházce do školy, somatizací (zvracení, bolesti břicha a hlavy apod.).

Další velmi častou úzkostnou poruchou je u školních dětí sociální úzkostná porucha, která se do jisté míry překrývá se školní fobií. Sociální úzkostná porucha se vyznačuje tím, že jedinec se vyhýbá jakýmkoliv sociálním vztahům, s výjimkou vztahů důvěrně známých. Sociálně úzkostná porucha, separační úzkostná porucha a školní fobie mají za následek zvýšenou úzkostnost dětí. Tato zvýšená úzkostnost je častá u jedinců, kteří zažívají ve škole neúspěch a jsou vystavováni tlaku ze strany školy a rodiny. Odolnější děti se mohou této zátěži bránit např. „šáškovaním“, což má za následek negativní postoj učitele. Méně odolní jedinci se začnou škole vyhýbat a stranit se dětskému kolektivu (Vymětal, 2004, s. 25).

U dětí, které jsou vystaveny velkému stresu, se může vytvořit pravá školní fobie, která se vyznačuje nepřekonatelným strachem z učitele, ze spolužáků a školy vůbec. Vzniká zpravidla tehdy, pokud dítě zažije nějaký traumatizující zážitek ve škole. Pokud jde o prvňáky, strach ze školy u nich souvisí s tím, že jim některý spolužák ubližuje nebo že jsou terčem posměchu. Obecně to bývají děti tělesně slabší, a které se nedovedou bránit a prosadit. Každá školní třída má svoji strukturu a dítě v ní zaujímá určité postavení. Na vrcholu této hierarchie jsou neformální vůdcové, kteří utvářejí „veřejné mínění“ třídy. Ostatní členové třídy zaujímají různé pozice, které jsou charakterizované dominantností nebo až submisivností a oblíbeností a neoblíbeností. Vztahy mezi dětmi ve třídě jsou přátelské, solidární, neutrální nebo až nepřátelské. Může zde docházet k šikanování a týrání, protože slabší jedinci se ve třídě stávají obětními beránky a silnější jedinci je mohou ponižovat a dopouštět se násilí. Všechny tyto okolnosti jsou spouštěčem školní fobie (Vymětal, 2004, s. 25).

U školních dětí se také setkáváme s obsedantně-kompulsivní poruchou, která je obtížně léčitelná. Většinou se začne projevovat u dětí po desátém roce života. Vymětal (2007, s. 73) definuje tuto poruchu jako: „*poruchu, která je čtvrtou nejčastější duševní poruchou, je obtížně léčitelná a často invalidizující. Základním rysem jsou opakovaně se vyskytující obsedantní myšlenky nebo nutkavé akty.*“ Vymětal (2007, s. 73) dále uvádí, že pokud se tato porucha vyskytne v adolescenci, bývá častější u chlapců než u dívek. Tato porucha je často spojena se slovem „puntičkář“, protože jedinec, trpící touto poruchou má nutkání neustále něco kontrolovat, je zde silná potřeba pořádku a přesnosti (Vymětal, 2004, s. 26).

Zvýšená úzkost a strach neboli sekundární neurotizace, se objevuje u dětí, které jsou v něčem školsky nezralé. Bývají to ději se specifickými vývojovými poruchami učení, jako je např. dyslexie, dysgrafie a dyskalkulie. Sekundární neurotizací trpí i děti, které jsou dlouhodobě nemocné (např. epilepsie) nebo s lehkou mozkovou dysfunkcí, která se projevuje nadměrnou živostí, nesoustředěností a neposedností (Vymětal, 2004, s. 26).

Děti jsou také velmi často neurotizovány samotnými učiteli. Projevuje se to tak, že když se blíží čas odchodu do školy, jedinec začne pociťovat nevolnost, třesavku a může se objevit zvýšená teplota. Tyto reakce se většinou vyskytují u žáků, kteří se z nějakého důvodu bojí konkrétního předmětu, protože v něm nedosahují takové úrovně, jaké by si přáli oni sami nebo jejich rodiče. Takový žák může na tuto situaci reagovat psychosomatickými potížemi (Vymětal, 2004, s. 27).

Matějček (1991, s. 123) uvádí, že problematika, která je v tomto období řešená psychologickým poradenstvím, je především škola. Rozděluje ji zhruba do tří větších okruhů:

1. Obtíže v přizpůsobení dítěte školním nárokům ve smyslu pracovního soustředění, kázně, vytrvalosti apod.: U mnohých dětí je velkým problémem udržet je v klidu. Problém většinou nebývá s tím, děti něčemu naučit, ale především, získat si jejich pozornost.

2. Obtíže v souvislosti se školním prospěchem: Dítě nevykazuje takové výsledky, jaké by se od něho očekávaly. Může jít o případy mentální retardace a specifické poruchy učení jako je dyslexie, dysortografie, dyskalkulie.

3. Nadměrná úzkostnost dítěte: Dítě je ve škole zaražené, utlumené, neprojevuje se, nedokáže uplatnit, co v něm je – tato skutečnost trápí především rodiče. Mají pocit, že je dítě ve škole podhodnoceno. Znamky na vysvědčení jsou pro ně klíčové, ale skutečnost, že dítě má problémy v zapojení se do školního kolektivu se jim nejeví až tak závažná.

Úzkostnost dítěte ztěžuje nebo blokuje jeho uplatnění ve škole. Do psychologických poraden přicházejí tyto děti s „nálepkou“ trémistů, neurotiků, někdy jde také o děti krajně negativistické, zatvrzelé, apatické, i mentálně retardované (Matějček, 1991, s. 123).

Tato životní událost školáka je také provázena předáváním darů – školní potřeby, a vše, co je spojeno se správným výkonem funkce prvňáka. Dítě se začne podřizovat určitému pořádku a času vyučovacích hodin, a získává své místo ve školní lavici. Toto období patří k nejzásadnějším a nejprudším kulturním změnám. V podstatě z negramotného člověka se v průběhu deseti měsíců stává jedinec, který dokáže číst, psát a počítat (Jedlička, 2011, s. 157).

3.4.1 Sociálně psychologický pohled na školní třídu

Dítě, které vstupuje do školy, se od ostatních liší také rozdílným statutem, který je daný socioekonomickými podmínkami rodiny, pohlavím a rasou. Prostřednictvím života ve třídě si uspokojuje různé sociální potřeby, žáci se ve třídě začínají sdružovat do referenčních skupin a začínají se utvářet kamarádi, ale i nepřátelé. Učitel se snaží u dítěte vyvolat pozitivní

postoj ke škole, který dále usnadňuje vytvářet skupinu v psychologickém slova smyslu. Bylo zjištěno, že na úroveň mezilidských vztahů ve školní třídě má vliv věk dětí a profesní orientace (Lašek, 2007, s. 9).

Hrabal (1989, s. 194) popisuje školní třídu jako:

1. Soubor žáků, kteří jí tvoří, pro všechny jejich aktivity a charakteristiky.
2. Sociální skupinu jako celostní útvar, který je závislý na řadě podmínek a činitelů, ale který je sám činitelem, ovlivňujícím interakci a vztah s učitelem, žáků mezi sebou i rozvoj dispozic svých členů.

Sociologické výzkumy, které se zaměřovaly na organizační rozdíly v různých skupinách žáků, popisují třídu jako: „*miniaturní sociální systém, vycházející z kontextu větších sociálních systémů, jakými jsou škola a společnost*“ (Lašek, 2007, s. 9).

Vytváření skupin ve třídě je velmi důležité pro úspěšnost jejich členů. Skupina uvnitř třídy může vzniknout mechanicky, např. zadáním úkolu cílové skupině žáků, nebo organicky – žáci si skupiny vytvářejí sami na základě sdílené sociální blízkosti. Na klima skupiny uvnitř třídy má značný vliv učitel, především na počátku formování existence třídy. Ale nejen učitel působí svými postoji na výkony žáků. Uvnitř třídy probíhá celá řada sociálních dějů, které vytvářejí určité sociální pozice jednotlivých členů. Z některých dětí se stávají „hvězdy“, jiní jsou odmítáni nebo opomenuti. Žák, který je ve třídě oblíbený, používá svůj mentální potenciál více než žák, který je třídou odmítán (Lašek, 2007, s. 10).

Škola, učitel a třída mohou na žáka působit pozitivně. To se odrazí v tom, že žák chodí do školy rád. Ovšem je i řada žáků, kteří se škole z nejrůznějších důvodů vyhýbají. Bylo zjištěno, že na středních školách ve třídách, kde je velká absence, je patrná velká soutěživost, učitel žáky velmi často kontroluje a žáci jsou silně orientováni na úkoly (Lašek, 2007, s. 10).

Výsledky žáků jsou velmi často závislé na tom, jakým způsobem učitel řídí třídu. Nejznámější jsou tři styly vedení: autokratický, demokratický a liberální. Autokratický (autoritativní, dominantní) styl vedení se vyznačuje tím, že učitel téměř o všem rozhoduje sám, málo respektuje potřeby a přání žáků, rozkazuje a chybí mu empatie. Demokratický styl vedení se vyznačuje tím, že učitel podporuje iniciativu žáků, nepoužívá tresty a zákazy, velmi často dává žákům na vybranou mezi několika možnostmi řešení určitého problému. Při liberálním stylu vedení učitel řídí žáky málo nebo vůbec. Nejsou kladeny přímé požadavky, a pokud ano, nekontroluje jejich plnění (Čáp, Mareš, 2007, s. 325). Podle Laška (2007, s. 11) podávají nejvyšší výkon žáci ve třídách, které jsou autokraticky řízené. Tato výkonnost ovšem mizí tehdy, kdy učitel třídu fyzicky opustí. Třída, která je řízena demokraticky, podává

většinou standardní výkony. A nejnižší výkony podávají žáci ve třídách, kde je uplatňován liberální styl vedení.

Ve třídách, kde se žáci podílejí na řízení, panují obecně lepší vztahy, žáci mají kladný postoj ke škole, vyskytují se zde více interpersonální kontakty a žáci pracují na zadaném úkolu i bez dohledu učitele. Na základních školách žáci upřednostňují osobnostně sociální definici učitele, kde učitel je vnímán pozitivně, pokud vytváří ve třídě dobré vztahy a celkové klima třídy je pozitivní, než učitel definovaný intelektuálně, který je charakteristický tím, že nebere v potaz sociální a emoční skutečnosti ve třídě (Lašek, 2007, s. 11).

Školní třída je velmi složitý sociální svět, který utvářejí jak žáci, tak učitelé. Třída může dát žákovi možnost zažít úspěch, dokázat sobě i ostatním, že na to má, může ho podporovat ve výkonech, ale stejně tak může žák ve třídě zažít neúspěch a postupně si vytvořit negativní postoj ke škole (Lašek, 2007, s. 11).

3.5 Strachy v období dospívání

Toto období je charakteristické výskytem mnoha biologických, sociálních a psychických změn. Je také spojeno s řadou specifických nejistot. V období dospívání jsou řešeny dva úkoly – hledání vlastní identity a vytváření vztahů k okolnímu světu. A právě to s sebou přináší nejistoty a obavy se sebou samým, strach ze selhání a sociálního odmítnutí (Michalčáková, 2007, s. 45).

Vymětal (2004, s. 40) uvádí, že v pubertě klidný a harmonický život končí. Tato vývojová fáze je význačná tělesnými a biologickými změnami. Puberta je typická nerovnoměrným psychickým a tělesným vývojem. Hlavní psychosociální úkol je hledání a formování sebe samého, vlastní identity a nových vztahů k lidem. Toto období bývá nazýváno obdobím druhého vzdoru, které se vyznačuje tvrdohlavostí, negativismem, odmítnutím a vzdorovitostí. Objevuje se zde snaha jednat jako dospělý, jako obrana proti pocitům méněcennosti. Bývá zde také záliba ve vnitřním prožitkovém světě. To se projevuje tak, že jedinec propadá dennímu snění, kde vystupuje jako hrdina nebo hrdinka. Velmi často se zabývají myšlenkami, jak působí na okolí, jaký na něho dělají dojem a srovnávají se s vrstevníky. V tomto období bývá sklon k extrémním závěrům a negativnímu pohledu na svět. Toto období je tedy charakteristické hledáním, touhy, vnitřních nejistot a konfliktů (Vymětal, 2004, s. 40).

Přestože Michalčáková (2007, s. 45) a Vymětal (2004, s. 40) uvádějí, že puberta je obdobím velmi bouřlivým, Matějček (1991, s. 153) uvádí, že není třeba se puberty tolik děsit.

Srovnával krize ve školním životě mladších dětí z poradenského hlediska a došel k názoru, že v pubertě jsou tyto krize podstatně méně časté a intenzivnější. V poradenské oblasti převažuje v tomto období problematika volby povolání. Dále se zde objevuje „tíseň“ ze závěru školní docházky. V mnoha případech jí rodiče pociťují mnohem silněji než děti samotné. Začínají se zde objevovat otázky typu: jak školu zakončit, jak projít a co bude dál. A samozřejmě se zde objevuje otázka prospěchu (Matějček, 1991, s. 153).

Vymětal (2004, s. 41) uvádí, že pubescent je velmi citlivý na ponížení ze strany rodičů, proto se doporučuje fyzické tresty z repertoáru výchovných opatření vyřadit. Vyžaduje rovnocenné vztahy a od rodičů se snaží citově odpoutávat, často dává přednost kamarádům. Pokud mladý člověk nenachází u nikoho z dospělých citovou oporu a porozumění a pokud je v kolektivu vrstevníků zesměšňován, mohou se dostavit pocity osamělosti, které bývají doprovázeny depresí a úzkostí. Pokud tento stav trvá dlouhodoběji, jedinec přestane doufat, že dojde ke změně situace, a proto hrozí nebezpečí sebevraždy. Motivem sebevražedného jednání bývá v tomto období pocit silného ponížení a zesměšnění. V období puberty se psychologická problematika týká vlastního sebehodnocení a také hledáním vztahu k druhému pohlaví a k dospělým. Jak bylo popsáno v kapitole 3.4 Strachy v období školního věku, i zde se mohou vytvořit poruchy sebehodnocení ve smyslu pocitů méněcennosti. Tito jedinci jsou potom úzkostní, nevěří si a rádi by se vyrovnali svým vrstevníkům. Velmi důležité je v tomto období i hodnocení vlastního zjevu a zvláště obličeje. Pocity méněcennosti mohou bránit v aktivním navazování vztahů, a tím dokážou člověku znepríjemnit život. Tyto pocity mohou způsobovat až extrémní sociální introverzi, kdy se člověk stáhne do sebe. Pubescent se vyhýbá společnosti, má-li promluvit, zadržává se v řeči, mívá až panickou hrůzu před veřejným vystoupením před větším davem lidí. Tyto stavy bývají občas doprovázeny antropofobií, což znamená nepřiměřený strach z lidí a ereutofobií – nepřiměřený strach z červenání (Vymětal, 2004, s. 43).

V tomto období může být pro pubescenta zdrojem strachu a úzkosti ve škole školní zkoušení u tabule. Jak bylo popsáno výše, jedinec, který trpí pocity méněcennosti, má v tomto období problém s veřejným vystoupením, proto nejen ústní zkoušení u tabule může představovat strach, ale také přednesení referátu nebo prezentace před celou třídou. Objevuje se zde i tzv. zkušková tréma, která brání požadovanému rozumovému, řečovému nebo praktickému výkonu (Vymětal, 2007, s. 55).

Předchozí nápadnosti, které souvisejí s úzkostí a strachem jsou označovány odborníky jazykem Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) a diagnostikovány jako separační, fobické, obsedantně-kompulzivní a sociální úzkostné poruchy v dětství. Tabulka úzkostných

poruch podle MKN viz níže. Dále také generalizovaná úzkostná porucha, která se projevuje tím, že jedinec se trápí nereálnými obavami a bývá náchylnější k prožitkům úzkosti a strachu. Stejně tak, jako v období školního věku, i zde se u jedinců objevuje řada tělesných potíží bez organického podkladu, které jsou nazývány somatoformními poruchami (Vymětal, 2007, s. 55).

Tabulka úzkostných poruch podle MKN-10

F 40 Fobické úzkostné poruchy

F 40.0 Agorafobie

F 40.1 Sociální fobie

F 40.2 Specifické (izolované) fobie

F 40.8 Jiné úzkostné poruchy

F 40.9 Fobická úzkostná porucha nespecifikovaná

F 41 Jiné úzkostné poruchy

F 41.0 Panická porucha

F 41.1 Generalizovaná úzkostná porucha

F 41.2 Smíšená úzkostně-depresivní porucha

F 41.3 Jiné smíšené úzkostné poruchy

F 41.8 Jiné specifikované úzkostné poruchy

F 41.9 Úzkostná porucha nespecifikovaná

Tabulka č. 2: Úzkostné poruchy podle MKN-10 (Praško, 2005, s. 61)

Špatné výchovné postupy jak ze strany učitele, tak ze strany rodičů způsobují pubescentům nejedno vnitřní trápení a mohou vyvolávat nebo posilovat pocit méněcennosti. K posilování pocitu méněcennosti dochází v důsledku zesměšňování jakéhokoli druhu, srovnáváním s úspěšnějšími sourozenci nebo s vrstevníky a nebo v důsledku příliš represivní výchovy (Vymětal, 2007, s. 56). Co se školy týče – je velmi důležité, jakým způsobem učitel hodnotí a jedná se žáky. Pokud daného jedince zesměšní před celou třídou, může to mít za následek, že dospívající si vytvoří ke škole odpor a může se zde objevit i strach ze školy jako takové.

V období dospívání se také blíží konec školní docházky a nastává, jak už bylo zmíněno výše, problematika volby budoucího povolání. Někteří rodiče mají představu, aby

jejich děti dosáhly toho, čeho oni sami ne, a tím vytvářejí na dítě silný nátlak. To má za následek, že dítě začne trpět tzv. sekundární neurotizací, která se projevuje bolestmi hlavy, únavou a horším udržením pozornosti (Vymětal, 2007, s. 56).

Dospívající, stejně tak jako děti, jsou velice citliví na konflikty mezi rodiči a velice špatně snášejí rozvod rodičů. Často se zde setkáváme s úzkostnými reakcemi a občas se vyskytují i neurózy. U dospívajících bývají velice často zjištěny somatoformní a psychosomatické obtíže, které souvisejí s úzkostí, strachem a agresivitou. Tyto potíže se týkají především oběhového, trávicího a dýchacího ústrojí, ale objektivní nález neodpovídá subjektivním potížím (Vymětal, 2007, s. 56).

Neurotická a psychosomatická onemocnění jsou nejspíš dána vrozenou dispozicí, ale tato dispozice musí být „probuzena“ vnějšími činiteli, především z oblasti mezilidských vztahů a také životního stylu. Patří sem negativní civilizační jevy, jako je nejistota a nedostatek času na pěstování mezilidských vztahů, která je založena na vzájemném porozumění ostatních lidí. Úzkost a strach jsou normálními reakcemi člověka na ohrožení, které vychází jak z vnějšího, tak z vnitřního prostředí. Člověk občas není schopný se sám se strachem a úzkostí vypořádat, proto při odborném vedení je zapotřebí dobrá vůle a aktivní spolupráci jedince (Vymětal, 2007, s. 56).

3.6 Strachy v období dospělosti a stáří

Protože toto vývojové období není předmětem diplomové práce, je zde uvedeno jen pro úplnost a okrajově.

Období dospělosti a stáří přináší řadu odlišných, vývojově specifických strachů než jaké byly popisovány v období školního věku a v období dospívání. Zdroje strachu a obav jsou spojeny s novými zkušenostmi nebo náhlými životními změnami. V dospělém věku se ve srovnání s dětstvím vyskytuje méně strachů. V mladé dospělosti bývá motivem ke strachu např. rodičovství. S tím souvisí neplánované početí potomka nebo nemožnost jeho početí, dále také strach z porodu, zdraví dítěte a způsob jeho výchovy. Dále se zde také objevuje obava být dobrým rodičem (Michalčáková, 2007, s. 47). Vymětal (2007, s. 57) uvádí, že v řadě případů stojí za obavami být dobrým rodičem také další motivy. Jako například obava, že dítě bude člověka omezovat v jeho aktivitách a těch není člověk ochoten se vzdát. Také se zde objevují obavy, že se dítě dostane od druhého partnera více pozornosti, tedy stane se soupeřem v boji o partnerovu přízeň.

Období dospělosti je obdobím důležitých životních rozhodnutí, důležitých změn a také prvního hodnocení úspěchů, kterých mladý člověk ve svém životě dosáhl. Toto období je provázeno vnitřními nejistotami, obavami a úzkostí, zda se jedincův život ubírá správným směrem. Dosažené vzdělání, zvolené povolání, úspěchy nebo neúspěchy jsou hodnoceny ve vztahu ke svým představám a také ve srovnání se svými vrstevníky (Michalčáková, 2007, s. 47).

Období střední dospělosti bývá označováno za důležitý vývojový mezník, který vybízí k přemýšlení o tom, čeho člověk již dosáhl a jak se bude jeho život vyvíjet dál. Takzvaná krize středního věku je velmi často provázena obavami a strachem z budoucnosti. V období stáří se objevuje také strach ze smrti, z bolesti a utrpení. Velmi důležitou roli zde hraje podpora nejbližšího sociálního okolí, zdravotní stav, společensko-kulturní vlivy a religiozita (Michalčáková, 2007, s. 47).

Z výše uvedeného vyplývá, že strach a úzkost provází člověka od narození, v průběhu celého života až po stáří. V průběhu každého vývojového období se intenzita a četnost těchto emocí mění a pro každé období je charakteristický určitý druh strachu. Intenzita a výskyt strachů je závislá na osobnostních charakteristikách daného jedince a také na konkrétních životních podmínkách každého člověka (Michalčáková, 2007, s. 47 - 48).

4. Škola jako zdroj úzkosti a strachu

Již od chvíle, kdy je dítě předškolního věku zkoumáno, zda je zralé pro školní docházku, se ocitá ve stresových situacích. Musí řešit nejrůznější úkoly, na jejichž kvalitě závisí do jisté míry jeho další budoucnost. Přestože si závažnost těchto úkolů nemusí ani uvědomovat, může jí vycítit z přímých nebo následných reakcí rodičů, učitelů, psychologů a lékařů (Mareš, 2007, s. 527).

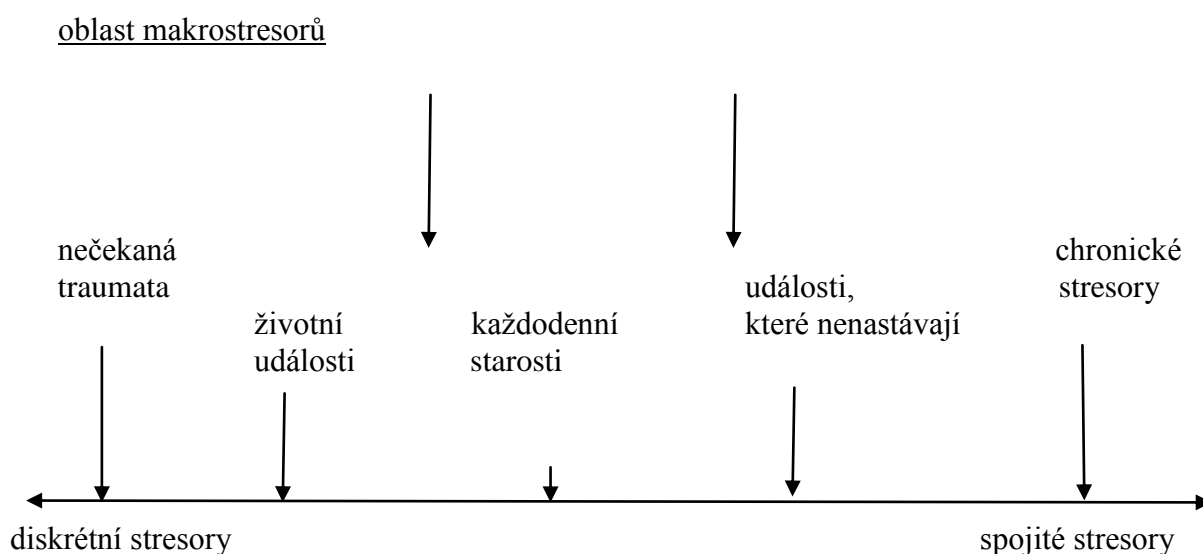
S nástupem dítěte do školy se okruh zátěžových situací zvětšuje a přibývá také jejich zdrojů: učitelé, spolužáci, rodiče, požadavky na výkon dítěte, požadované tempo a kvalita činnosti aj. Dítě není vždy schopno obstát těmito požadavkům. Pokud dítě pochází z problémové rodiny nebo z etnika, které se nějakým způsobem liší od majority nebo pokud je zdravotně nebo mentálně postižené, může to vést k tomu, že dítě bude mít ve škole mnohem více problémů než dítě bez znevýhodnění. Tato znevýhodnění mohou mít za následek poruchy učení a chování. Takový žák potom zažívá neúspěch, selhání, pokárání ze strany rodičů a učitelů, vyloučení z kolektivu vrstevníků atd. Následkem toho se mohou objevit úvahy o přeřazení do speciální třídy nebo do jiného typu školy. Potíže se ale mohou vyskytnout i u talentovaného žáka, který se ve škole nudí. Zde se mohou objevit konflikty s méně tvořivými vyučujícími. Dalším zdrojem zátěže je i fakt, že žák nemusí rozumět probíranému učivu. Všechny tyto faktory mohou mít za následek to, že škola je vnímána jako něco negativního a může u jedince vyvolávat strach a úzkost. Další zdrojem zátěže je také problém se zvládnutím oficiálního, předepsaného kurikula a zároveň se zvládnutím neoficiálního, skrytého kurikula, což znamená, jak obstát mezi spolužáky, jak vyjít s různými učiteli a splnit jejich požadavky (Mareš, 2007, s. 527).

Mareš (2007, s. 528) charakterizuje školní zátěžovou situaci jako situaci, která:

- se primárně týká žáka jako jednotlivce nebo skupiny žáků;
- se vyskytuje ve škole nebo těsně se školou souvisí;
- má různorodé zdroje (vnější/vnitřní, žákem ovlivnitelné/neovlivnitelné, stabilní/nestabilní apod.);
- působí na žáka dlouhodobě, nebo krátkodobě, spojitě, nebo přerušovaně;
- mívá trojí podobu: obvyklých požadavků, nároků nebo závažnější výzvy, anebo dokonce ohrožení bio-psycho-sociální sféry žáka;
- bývá provázána nepříjemnými nebo negativními psychickými stavy žáka;
- mívá dvojí účinek: buď se její působení postupně kumuluje, až dosáhne kritické hranice, anebo představuje momentální nápor na žáka.

Mareš (2007, s. 528) uvádí i situace, které jsou svými důsledky vážnější např.: žák je nucen řešit úkol, který přesahuje jeho možnosti nebo je nucen řešit úkol tempem, na které nestačí, musí se stýkat s učitelem, který vůči němu zaujal negativní postoj, musí obstát ve rvačce se spolužáky nebo se musí vyrovnat s tím, že je spolužáky považován za neoblíbeného.

Zátěžová situace diskrétní/spojitá/, širší/užší, která je uvedena v charakteristice školní zátěžové situace, je založena na předpokladu k úvaze, že stresory, které působí na člověka lze uspořádat od podoby kontinua, od diskrétních až po spojitě, souvislé, dlouhotrvající, až trvale se vyskytující, jak je vidět na obrázku č. 3.



Obrázek č. 3: Kontinuum stresorů (Čáp, Mareš, 2007, s. 530).

Málokdy se objevují stresory, které jsou označovány jako nečekaná traumata. Pro žáka mohou takové stresory představovat úmrtí jednoho z rodičů, sourozenců, kamarádů, nebo že se stal obětí napadení apod. Životní události představují události, které jsou časově limitované, ale většinou trvají delší dobu se zlepšením nebo se zhoršením a nemusí končit kladným výsledkem. U žáků to představuje nemoc, přechod na jinou školu apod. Každodenní starosti se na schématu objevují uprostřed, není možné je ale jednoznačně charakterizovat, patří do každodenního života. Některé se objevují pravidelně, jiné epizodicky. U žáků to může znamenat zkoušení ve škole, příprava do školy, sportovní trénink aj. Zvláštním typem jsou makrosystémové stresory, které zahrnují běžné každodenní starosti, ale také závažnější děje, např.: život dětí, kde se odehrávají národnostní a etnické spory nebo v oblastech, kde je vysoká nezaměstnanost. Patří sem i děje akutní – povodně, vojenské přepadení aj. Před

koncem schématu se vyskytuje kategorie, jejíž závažnost si jedinec ne vždy plně uvědomuje. Tuto kategorii je možné označit jako události, které nenastávají. Je to událost, kterou si jedinec přeje, aby nastala, a ona nenastane. Tato událost je charakteristická tím, že vyjadřuje stresující okolnost, kdy jedinec nebo skupina očekávají změnu a ona se chronicky nedostavuje. Zároveň představuje charakteristiku životní události – odkazuje na závažnou událost, která má změnit jedincův život, ale tento odkaz je nepřímý, prostřednictvím její absence. Tato kategorie je zařazena mezi chronické stresory, protože změna nepřichází a čekání dále trvá. Do oblasti chronických stresorů patří ty stresory, které působí nejméně pět let (Mareš, 2007, s. 529).

4.1 Školní stres

Kyriacou (2003, s. 84) definuje školní stres jako: „*negativní emocionální prožitek, například úzkost, zlost, deprese a frustrace, pramenící z některého aspektu výuky.*“ Termín tedy poukazuje na stres, který vzniká ve škole, a je třeba ho odlišovat od ostatních zdrojů stresu. Stres, který vzniká mimo školu, má také dopad na celkovou náladu žáka, ale nelze ho považovat za příčinu školního stresu. Tento druh stresu vychází především z obav žáků, ze školy a z nároků, které na žáky škola klade (Kyriacou, 2003, s. 84).

Čáp (2007, s. 531) uvádí termín psychosociální stres a definuje ho jako: „*psychologické procesy plynoucí ze sociálních faktorů, procesy sociálně podmíněné, sociálně situované, které vyvolávají mnohé z projevů dysforických a afektivních procesů a spadají pod kategorii subjektivní distres.*“ Jedná se tedy o jev, který je vyvolaný působením psychologického distresu, který je časově nejbližší. Tento typ stresu se projevuje jedincovo neschopností včas předejít nebo minimalizovat procesy typu vnímání, zapamatování nebo představování si výskyt znevýhodňujících okolností, které významným způsobem narůstají nebo vzdalují jedince žádoucím stavům. Subjektivní distres představuje zážitek nerealizovaných potřeb. Znevýhodňující okolnosti jsou jedincovi vlastní charakteristiky nebo jeho chování. Patří sem také jednání jiných osob, které daného jedince do značné míry znevýhodňuje. Psychologický distres ale záleží především na tom, jak jedinec vnímá a sám interpretuje tyto okolnosti, než na okolnostech samých. Psychosociální stres může mít důsledky, které ovlivňují žáka prostřednictvím delších zřetězovaných událostí, které jsou v určitém logickém sledu, ale žák většinou sled těchto příčin nepoznává. Za psychosociální stres tedy považujeme případy, kdy: „*je bezprostřední, nejbližší stresor vnímán jako jev ohrožující žáka, jako soubor velmi náročných požadavků kladených na žáka nebo jako soubor omezení,*

kteřá brání žákovi uspokojit klíčové potřeby, dosáhnout jím ceněných hodnot, anebo se vyhnout vlivům, jež on sám považuje za škodlivé“ (Čáp, 2007, s. 531). Školní zátěžová situace může vyvolat u žáků soubor procesů, které je tedy možné shrnout pod obecnější označení psychosociální stres (Čáp, 2007, s. 531).

4.1.2 Četnost výskytu školního stresu

Studie, které se zaměřují na četnost výskytu stresu u žáků ze školních situací ukazuje, že stres je ve škole běžným jevem a v podstatě každý žák prožije minimálně jeden stres ve škole týdně. Vyšší četnost výskytu školního stresu je především u žáků, kteří mají potíže s učením a jsou z toho nešťastní. Velký vliv na prožívání školního stresu mají také samotní rodiče žáka. Pokud vyžadují výsledky nad hranice možností žáka, je frekvence stresujících situací četnější. Také nízké sebevědomí má za následek to, že žáci jsou vůči stresu méně odolní. Podle odhadů studie, která byla zaměřena na školní stres ve skupině 1071 žáků ve věku 15 let, je možné odhadnout, že asi 10% žáků zažívá velkou míru školního stresu. Asi 12% dětí si stěžovalo na psychické potíže a 10% uvedlo somatické potíže. Tyto potíže se objevovaly především u žáků, kteří měli problémy s učením a kteří byli opakovaně šikanováni (Kyriacou, 2003, s. 84).

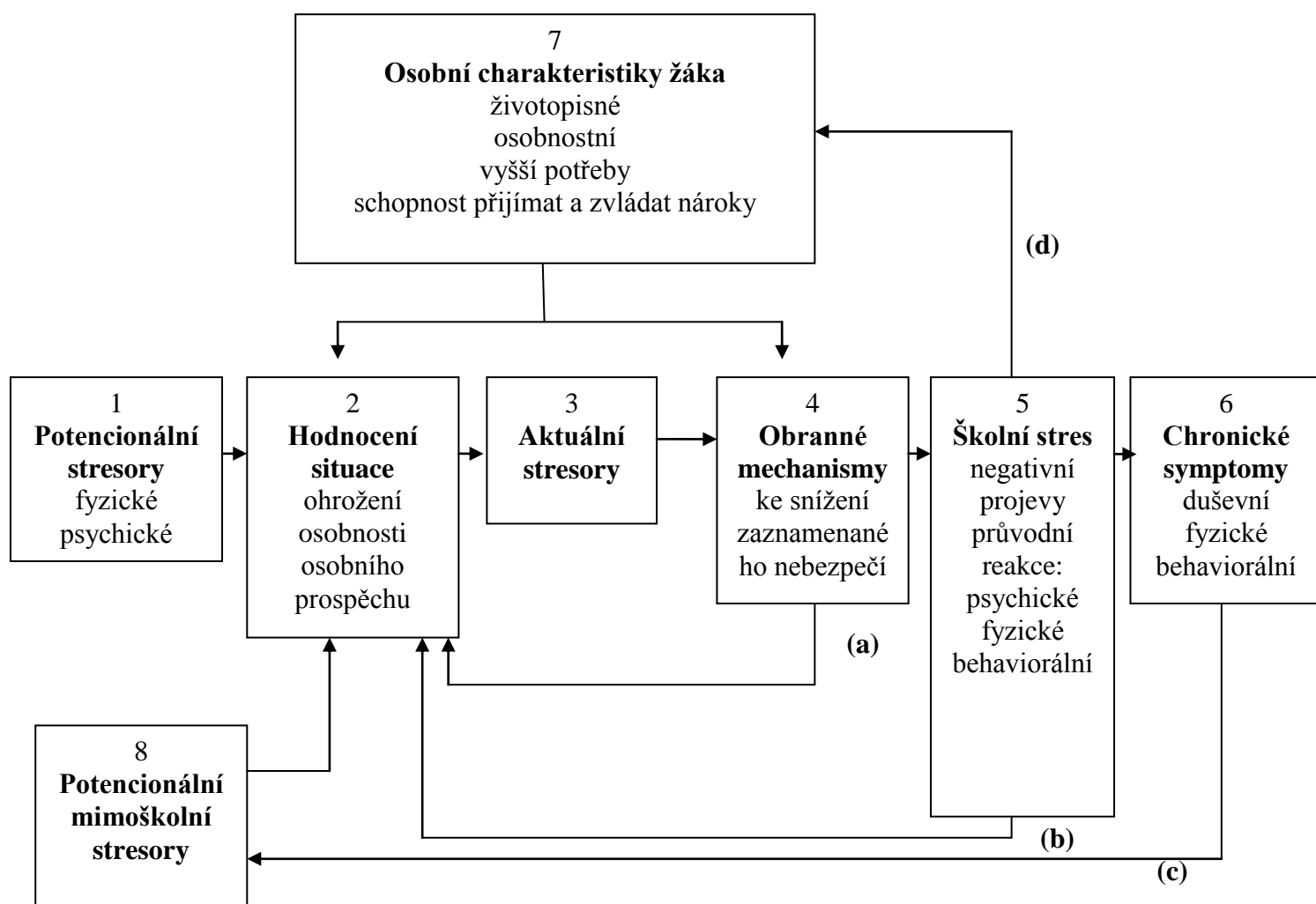
4.1.3 Příznaky stresu a průběh stresové reakce

Kyriacou (2003, s. 85) uvádí fyzické a behaviorální projevy a příznaky, které naznačují, že se žák ocitá ve stresové situaci:

- Fyzické příznaky: bolesti ve svalech, tmavé kruhy pod očima, průjem, bledost, pocity na zvracení, kožní vyrážka, časté cholení na toaletu, známky napětí ve tváři, potíže s polykáním, sebepoškozování, podrážděné oči, opary, bolesti hlavy, úbytek nebo přírůstek váhy, časté nachlazení a kašel, modřiny a popáleniny.
- Behaviorální příznaky: náhlá uzavřenost, vyhledávání hádek, plačtivost, výbuchy vzteku, nesoustavná práce, nepečlivost, chybování, nepořádnost, šikana ostatních dětí, zírání z okna a zasnění se, špatné soustředění, snadné vzdávání nesplněných úkolů, uštěpačnost; snaha upoutat pozornost, nedostatek péče o vlastní vzhled, ztráta smyslu pro humor.

Hlavním faktorem při zážitku stresu je vnímání hrozby. Ve škole je spousta okolností, které mohou být spouštěčem stresu, tedy potencionálním stresorem. Sem patří písemné

práce, zkoušení, nevhodné poznámky učitele, rozchod s kamarády. Ale ne na všechny žáky působí stres stejně. Různí žáci jsou vystaveni různým druhům a různě silným stresorům. A také ne všichni žáci vnímají potencionální stresor jako ohrožení. Např. žák před zkoušením může mít pocit, že ho zvládne, věří si, anebo mu na výsledku až tak nezáleží – potom ze zkoušky nemá strach. Naproti tomu jiný žák si u zkoušení není vůbec jistý, potřeboval by dostat dobrou známku, ale má strach, že to nedokáže a zažívá tedy stres. Velkou roli zde hrají také žákovo postoje a potřeby – je zde důležité si uvědomit, zda má tendenci se věci spíše obávat, zda dokáže využít svých schopností, a vliv má také jeho dosavadní výchova a minulá zkušenost se zvládáním stresu. Tento vztah je zobrazen na obrázku č. 4, spojením mezi rámečkem 7 (charakteristiky žáka) a rámečkem 2 (hodnocení) (Kyriacou, 2003, s. 87).



Obrázek č. 4: Model školního stresu (Kyriacou, 2003, s. 87).

Rámečky číslo 1, 2 a 3 označují počáteční proces hodnocení situace. Vztah rámečku číslo 8 (potencionální mimoškolní stresory) a rámečku č. 2 (hodnocení) naznačuje, že přítomnost mimoškolních stresorů může zvýšit nebezpečí vnímání školních nároků jako hrozbu. Pokud žák zažívá stres doma, může to zvýšit jeho náchylnost ke stresovým situacím. Obranné mechanismy (rámeček č. 4) ukazují, že žák se snaží snížit nebo potlačit rozpoznané zlo přímým zvládnutím aktuálních procesů nebo nepřímo – použije strategii ke zmírnění negativních pocitů. Rámeček č. 5 znázorňuje zážitek samotného školního stresu, který se projevuje negativními projevy, např. úzkostí a depresí. Pokud stres působí dlouhodobě a opakovaně, vzniká tak nebezpečí vzniku chronických stresových příznaků (např. zdravotní potíže) a následně také problémy s chováním, jako např. šikana a záškoláctví (rámeček 6). Písmeny (a), (b), (c) a (d) jsou naznačeny čtyři důležité zpětné vazby. První z nich naznačuje, že obranný mechanismus žáka může ovlivnit fázi hodnocení situace. Zpětné vazby (b), (c) a (d) označují, že prožitek krajního stresu může ovlivnit stadium hodnocení situace, a to tak, že žák ocitající se před novými úkoly si může připadat zranitelnější (Kyriacou, 2003, s. 87).

4.1.4 Hlavní příčiny školního stresu

Za hlavní zdroj stresu bývá považováno skládání závěrečných zkoušek, dále také strach ze zkoušení a z ročníkových prací. Výzkum, který se zabýval otázkou strachu z písemné práce tvrdí, že úzkost z písemné práce se skládá ze dvou základních složek: za prvé to je kognitivní složka, která zjišťuje, zda špatné známky nějakým způsobem ovlivňují sebehodnocení žáka a jeho možnosti při dalších důležitých rozhodnutích (např. „když dostanu ze zkoušení špatnou známku, nedostanu se na vysokou školu“). Druhá složka se skládá z akutních fyzických stavů (např. zvýšená tepová frekvence, křeče v břiše). Strach z písemných prací dobře funguje jako motivační činitel k důkladné přípravě. Na druhé straně, pokud je strach ze zkoušení nebo z písemné práce příliš velký, může žák v důsledku nervozity podat velmi slabý výkon, nebo výkon, který bude pod hranicí jeho možností, což může vést až k záškoláctví a odmítání školy (Kyriacou, 2003, s. 88).

Další oblastí, která vyvolává školní stres je nástup do první třídy a dále přechod na střední školu. Hlavním zdrojem stresu zde představuje strach, že žák nezvládne učivo, učitelé budou moc přísní a že žák bude ponižován nebo šikanován staršími žáky. V současné době je již běžné, že jak základní, tak střední školy pořádají dny otevřených dveří, kde se žáci mohou seznámit s tím, co je čeká, zmírní se tak jejich obavy, protože budou do určité míry se školou seznámení (Kyriacou, 2003, s. 88).

Zdrojem úzkostí u žáků středních škol jsou také obavy z budoucnosti. Tato obava pramení především ze strachu z toho, jaké další a vyšší studium budou muset žáci absolvovat. Podobný stres je patrný i v zemích, kde je velice silná rivalita v přijímacím řízení na prestižní vysoké školy, jako například v Japonsku, kde získání i průměrných výsledků u zkoušek může být bráno jako relativní neúspěch (Kyriacou, 2003, s. 89).

4.2 Zvládání školní zátěže žákem

Jak bylo zmíněno výše, žák bývá ve škole i mimo školu vystaven psychosociálnímu stresu. Na stres může žák reagovat dvěma způsoby: obrannou reakcí nebo zvládací reakcí. Jak se tyto dva termíny liší a co mají společného je znázorněno v tabulce č. 3 a č. 4. (Čáp, 2007, s. 531).

Obranné i zvládací reakce

redukují distres
řídí emoce
mají dynamickou povahu
jsou potenciálně vratné
lze v nich rozlišit dílčí složky
rozvíjejí se s věkem

Tabulka č. 3: Společné charakteristiky obranných a zvládacích reakcí (Čáp, Mareš, 2007, s. 532)

Obranné reakce	Zvládající reakce
Obsahují implicitní operace	Obsahují explicitní operace
Aktivovány intrapsychicky	Aktivovány prostředím, okolnostmi
Obtížněji pozorovatelné	Snadněji pozorovatelné
Jedinec si je neuvědomuje	Jedinec si je uvědomuje
Jedinec je neovládá vůlí	Jedinec je ovládá vůlí
Determinovány osobnostními rysy	Determinovány jak osobnostně, tak situačně
Základem je instinktivní chování	Základem jsou kognitivní procesy
Nepředchází zhodnocení situace	Předchází zhodnocení situace i vlastních možností
Výsledkem je automatické chování	Výsledkem je promyšlené chování

Tabulka č. 4: Rozdílné charakteristiky obranných a zvládacích reakcí (Čáp, Mareš, 2007, s. 532)

Čáp (2007, s. 533) definuje zvládání zátěže (angl. *coping*) jako: „vědomé adaptování se na stresor. Tím se liší od obranné reakce, která bývá neuvědomovaná. Zvládání zahrnuje

buď reakci na bezprostřední stresor (jde o zvládací reakci), nebo konzistentní způsob, jímž se jedinec vyrovnává se stresory působícími v různé době a v různých situacích (zvládací styl). Stresory zahrnují jak každodenní potíže a problémy, tak traumata a závažné negativní události.“ Zvládání zátěže tedy neznamená jen, že se žák se zátěžovou situací pozitivně vyrovnal, do této kategorie spadá i neúspěšné nebo nevalidní zvládnutí situace (např. obviňování jiných osob, útěk do nemoci, překrucování skutečnosti aj.) Závažné jsou tzv. sebezvýhodňující strategie, kterými se žák, ještě před zátěžovou situací, snaží získávat „alibi“ pro případ, kdyby náhodou selhal. Touto cestou se snaží chránit sám sebe a zároveň nechce dopustit to, aby lidé kolem něho nepochybovali o jeho schopnostech (Čáp, 2007, s. 533).

Do hlavních charakteristik zvládání patří: funkce, které plní (zvládání zaměřené na vyřešení problému), jedincovy cíle, které si pro zvládání stanovil, metody, které při zvládání používá, základní orientace jeho reagování na zátěž (řešit problém nebo utíkat od problému); podstata řídicích procesů (regulace behaviorální, emocionální atd.) (Čáp, 2007, s. 533).

Zvládání zátěže může mít dvě podoby: zvládací strategii a zvládací styl. Charakteristiky těchto dvou stylů jsou uvedeny v tabulce č. 5.

Srovnávaná charakteristika	Zvládací procesy, strategie	Zvládací styl
Původ	Vrozený i získaný	Převážně vrozený
Psychologický základ	Aktuální uvažování, myšlení, hodnocení, jednání	Osobnostní dispozice, rysy k uvažování a jednání
Stabilita	Malá	Velká
Dynamika změn	Velká	Malá
Vztah k zátěžovým situacím	Situačně specifické jednání	Transsituační jednání
Motivační aspekty	Výrazné	Slabší
Vázanost na kontext	Velká	Malá
Povaha diagnostikované činnosti	Konkrétní, specifická, jedinečná	Obvyklá, běžná, typická

Tabulka č. 5: Srovnávání zvládacích strategií a zvládacích stylů, (Čáp, Mareš, 2007, s. 534)

Rozdíl mezi zvládacími strategiemi a zvládacími styly je třeba respektovat při interpretování diagnostických nálezů. Předpokladem existence zvládacích stylů je jejich konzistentnost v různých situacích. Podle mnoha výzkumů je transsituační konzistentnost zvládacích postupů u dětí a dospívajících vyšší než u dospělých osob. Je to nejspíš proto, že děti méně diferencují mezi situacemi, a proto používají v různých situacích podobné zvládací postupy nebo je jejich zvládací repertoár úzký, a proto používají v různých situacích podobné nebo stejné zvládací postupy (Čáp, 2007, s. 534).

4.2.1 Naučená bezmocnost

Stuchlíková a kol. (2005, s. 29) uvádí termín naučená bezmocnost a charakterizuje jí jako situaci, kdy se jedinci nedaří zátěž zvládnout a tato situace se může opakovat do té míry, že může vzniknout naučená bezmocnost. Hlavním momentem není neúspěch sám o sobě, ale důležité je, jak si jedinec vysvětluje jeho příčiny. Pokud je člověk považuje za vnitřní, stabilní a globální, je náchylný si při opakovaných neúspěších naučenou bezmocnost vytvořit. Např.: neúspěch u zkoušky je interpretován jako: jsem hloupý (vnitřní příčina), vždycky budu (stabilní) a ve všem (globální). Hrabal, Man a Pavelková (1989, s. 113) charakterizují naučenou bezmocnost jako: „*tendenci vnímat neúspěch jako nezávislý na vlastní osobě.*“ Pokud je tedy neúspěch vnímán jako nezávislý na jednajícím jedinci, potom nemá smysl se snažit, protože neúspěch se může prakticky dostavit kdykoliv. Naopak úspěchy jsou většinou připisovány vnějším, nestabilním a specifickým příčinám – většinou se jedná o náhodu (Stuchlíková a kol., 2005, s. 29). Čáp (2007, s. 535) uvádí, že pokud žák výjimečně přece jen dosáhne příznivého výsledku a dokáže zvládnout zátěž, potom takový žák selhává nadále tím, že si nedokáže uvědomit, co udělal a jak to udělal, tedy nedokáže se „poučit z úspěchu“.

Naučená bezmocnost má nepříjemné důsledky, které je obtížné překonávat jak v oblastech emoční bilance – negativní pocity, motivace - ztráta motivace něco se svým stavem dělat, tak i v oblasti poznávacích procesů – jedinec ulpívá na naznačených interpretačních schématech a nevidí, v čem by mohly být chybné (Stuchlíková a kol., 2005, s. 30).

Hrabal, Man a Pavelková (1989, s. 114) uvádějí termín afekt neadekvátnosti, který popisují jako: „*posun v připisování příčin vlastním neúspěchům. Je to obranná reakce, pomáhající jedinci ohradit se před nepříjemnými výsledky činnosti, a tak ochránit uspokojivý vztah k sobě samému.*“ Podle Hrabala, Mana a Pavelkové (1989, s. 114) se afekt neadekvátnosti projevuje především:

- žakovým odporem snižovat aspirační úroveň, bez ohledu na prokazatelný úspěch;
- naprostým odmítáním uvažovat o tom, že příčiny neúspěchu mohou být v jedinci samém;
- snahou obviňovat ze svých neúspěchů kohokoliv jiného nebo „přesouvání“ příčiny na objektivní okolnosti;
- pocitem ukřivdění a nespravedlnosti.

Pocit ukřivděnosti a nespravedlnosti pomáhá dítěti chránit svoje vysoké sebehodnocení a to i v nepříznivých situacích. Díky tomu se žák může cítit „schopný“ i tehdy, pokud je to právě naopak. Z toho vyplývá, že každý neúspěch je tedy prožíván jako nespravedlnost vůči vlastní osobě. Trvalý posun v přisuzování příčin úspěchům a neúspěchům může být do určité míry způsobován potřebami obrany Já a potřebou udržet vysoké sebehodnocení (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 115). Na druhé straně Čáp (2007, s. 535) uvádí, že příznivější hodnocení může přispět ke zvládnutí negativních emocí a posunutí organismu na úroveň, která dovolí věcnější rozhodování a zahájení promyšlenější akce.

4.3 Vnímání a hodnocení zátěže žákem

Při zvládání zátěže žákem se většinou rozlišují dva typy hodnocení: primární a sekundární. Primární hodnocení zahrnuje hodnocení stresoru a celé stresující situace. Toto hodnocení začíná posouzením stresoru, kdy jedinec odhaduje náročnost požadavků, přes vnímání nepříjemnosti pocitů škodlivosti, až po zjištění, že je jedinec ohrožen. Stresor může být jen potencionální, nebo může být aktuální, skutečně dopadající na žáka. Na hodnocení stresoru se podílí řada faktorů. Např. věk žáka (čím je žák mladší, tím větší má problémy s posouzením situace), dosavadní zkušenosti se stresem, správný odhad rozsahu hrozby (všímají si jen určité části, která je někdy nepodstatná) atd. (Čáp, 2007, s. 535).

S primárním hodnocením probíhá současně i hodnocení sekundární, které zahrnuje jedincovo posouzení vlastních možností a určitým způsobem zvládnutí zátěžové situace. Sekundární posouzení situace má nejméně čtyři podoby (Čáp, 2007, s. 536):

1. jedinec zvažuje, zda obstojí, získá uznání, nebo selže, blamuje se;
2. jedinec posuzuje svůj potenciál zasáhnout do situace, řešit problém;
3. jedinec posuzuje svůj potenciál zvládnout vlastní emoce;
4. jedinec odhaduje, jak se asi daná situace bude dál vyvíjet.

Sekundární hodnocení, stejně jako primární závisí na faktorech, které byly zmíněny výše. Nově zde přibývá rozsah a dostupnost sociální opory, především vývoje jedincova „já“ a adekvátnost jeho sebezpetí a sebehodnocení. Přeceňování nebo podceňování má za následek nesprávné hodnocení závažnosti situace, a tím i způsob dalšího jednání (Čáp, 2007, s. 536).

4.3.1 Faktory, které komplikují zvládání zátěže

Faktory, které komplikují zvládání zátěže, mají různorodou podstatu. Mohou být vrozené, získané; afektivní, kognitivní; apod. Obecně je možné tyto faktory označit za rizikové. Z faktorů, které souvisejí s jedincem jako takovým, to jsou především temperamentové charakteristiky, (např. neuroticismus), zvláštnosti myšlení, afektivní zvláštnosti, vývojové opoždění, postižení, poruchy učení, chování a pozornosti. Dále zde hrají svou roli také psychosomatické stavy, jako např.: nevyspání, fyzické a psychické vyčerpání, strach, úzkost, časový stres, vliv drog, deprese aj. K vnitřním faktorům patří také naučená bezmocnost, která je popsána v kapitole 4.2.1 (Čáp, Mareš, 2007, s. 537).

Sociální faktory hrají také důležitou roli při nezvládnutí zátěže. Patří sem nepříznivé rodinné vlivy (rozvod rodičů, neshody mezi rodiči, psychopatologické poruchy v rodině aj.), nepříznivé vlivy vrstevníků, školy (nevhodné způsoby hodnocení, negativní postoj učitele, negativní klima třídy nebo celé školy, špatné známky, špatné vztahy se spolužáky aj.), nepříznivé vlivy komunity a kulturní a etnické vlivy (Čáp, Mareš, 2007, s. 537).

4.3.2 Faktory usnadňující zvládání zátěže

Faktory, které usnadňují zvládání zátěže, je možné rozdělit do dvou zdrojů – vnitřní a vnější. Do vnitřních zdrojů můžeme řadit např. temperamentové charakteristiky (extraverze), pocity somatické a psychické podoby, vysoká sebedůvěra a také jedincův smysl pro humor. Velice důležitým zdrojem je ale především odolnost žáka, kterou je možné charakterizovat jako úspěšné adaptování jedince na konkrétní zátěžovou situaci nebo jako schopnost rychle se ze zátěžové situace vzpamatovat. U dětí jsou uváděny tři základní zdroje odolnosti, které lze shrnout do tří slov: mám – jsem – mohu dokázat. Dalším zdrojem je nezdolnost. Do vnitřních faktorů patří také bezesporu optimismus, se kterým velice úzce souvisí naděje. Naděje bývá charakterizována jako kognitivní záležitost, jako: „*cílově zaměřené kladné očekávání*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 539). Naděje jako taková usnadňuje všeobecně lidem zvládání zátěže. Jedinci, kteří s vyšší dispoziční nadějí vidí zvládnutí cíle mnohem pozitivněji než lidé, kteří nedávají neshodné události téměř žádnou naději. Dalším vnitřním faktorem je vnímaná kontrola a řízení, což znamená, že člověk je schopen dosáhnout žádoucích výsledků prostřednictvím svého chování a ovlivněním svého prostředí. Další kategorií je vnímaná osobní zdatnost, která se týká jedincova posouzení vlastních schopností něco vykonat, něčeho dosáhnout. Úspěšnému zvládání zátěže pomáhá, když jedinec hodnotí sebe samého jako zdatného a kompetentního zvládnout zátěž. K poslednímu vnitřnímu faktoru patří dostatečné zvládací

úsilí, při kterém jedinec dokáže subjektivně hodnotit závažnost podnětů, a pokud dospěje k názoru, že se jedná o zátěž, nastupuje snaha jedince oddálit nebo zmenšit dopady zátěže (Čáp, Mareš, 2007, s. 539).

K vnějším zdrojům zvládnání zátěže patří sociální podpora, která je definována jako: „*uspokojování jedincových základních sociálních potřeb prostřednictvím interakce s jinými lidmi*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 540). K základním sociálním potřebám patří potřeba být milován, být uznáván, někam patřit, potřeba identity a bezpečí. Žák se odmala pohybuje v sociálních vztazích a zažívá tak různé formy sociální opory, a to mu přináší vztahový rámec pro hodnocení samotné zátěže a přijatelné způsoby jejího řešení a zvládnání. Předpokládá se, že jedinec, který je vystavený zátěži, uvítá sociální oporu. Ale existují i případy, kdy jedinec v průběhu zátěžové situace nechce mít nikoho nablízku. Přítomnost jiných lidí u něho zesiluje zážitek distresu. Závažné jsou případy, kdy jedinec v zátěžové situaci očekává sociální oporu, ale ta se nedostaví. Následuje zklamání, které prohlubuje zážitek distresu. Druhým typem vnějšího zdroje zvládnání zátěže je zvládací pomoc, která znamená jednání osoby, která je pro žáka nějakým způsobem významná a pomáhá mu zátěžovou situaci zvládnout. Zvládací pomoc a sociální opora mají společné to, že v ní figuruje osoba, která je pro žáka sociálně významná. Zvládací pomoc umožňuje žákovi vyrovnat se se zátěžovou situací. Zvládnání zátěže je tedy podporováno někým z okolí žáka, většinou někým, na kom žákovi záleží (Čáp, Mareš, 2007, s. 540).

4.4 Motivační vlivy, které snižují žákův školní výkon

Jedná se o vlivy, které určitým způsobem snižují motivaci žáků ve škole, a pokud nedojde k jejich odstranění, způsobují, že se žák ve škole necítí dobře. Zdrojem této negativní motivace je především frustrace potřeb žáka. Ve škole lze považovat za frustrující vlivy takové události, které žákovi navozují pocity nelibosti, úzkosti a strádání tím, že zablokují uspokojování některé z aktuálních potřeb. Škola může frustrovat skoro všechny potřeby žáků, kromě fyziologických, které ve škole nebývají zdrojem frustrace. Učitelé, a také spolužáci mohou být zdrojem frustrace sociálních potřeb. Hrabal, Man a Pavelková (1989, s. 211) definují sociální potřeby jako: „*sekundární potřeby aktualizované v interakci s ostatními jedinci. Pro sociální interakci jsou potřebami vnitřními. Mezi nejdůležitější sociální potřeby patří:*

- a) potřeba identifikace,
- b) potřeba nápodoby,

- c) potřeba pozitivních vztahů (afiliace),
- d) obava ze ztráty pozitivních vztahů,
- e) potřeba vlivu (dominance, prestiže).

Negativním momentem, který snižuje žákův školní výkon je situace, která frustruje jeho potřebu úspěšného výkonu. Průměrní a slabší žáci, u kterých převažuje potřeba úspěšného výkonu, bývají ve škole frustrováni. Důvodem je to, že požadavky, které jsou na žáky kladeny, nejsou formulovány tak, aby jim žáci mohli obstát. V porovnání s ostatními žáky většinou obstojí průměrně nebo podprůměrně. Dlouhodobá frustrace vede k potřebě vyhnout se neúspěchu nebo ke strachu z neúspěchu. Frustrace poznávacích potřeb má za následek nudu ve škole a patří tedy ke zdrojům, které snižují žákův výkon. Pro potřeby diplomové práce se zaměříme ale na strach ve škole, který má na žákův výkon velmi negativní vliv (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 211).

4.4.1 Strach ve škole

Učitelé, ve snaze motivovat dítě vyvoláním strachu před trestem, mohou navodit některou ze strachových reakcí (od pocitů nevolnosti, až po lhaní a záškoláctví). Strach ve škole může do určité míry zvyšovat žákův výkon, v silné podobě ale naopak výkon oslabuje. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 162).

Vztah úzkosti a výkonnosti lze vyjádřit Yerkes-Dodsonovým zákonem, který předpokládá, že při střední hladině úzkosti je výkon optimální, při nízké a vysoké je nižší. Optimální aktivační úroveň, tedy úroveň úzkosti, se liší pro různě náročné výkony. „*Vyšší úzkostnost pomáhá pouze relativně jednoduchým úkonům (reprodukce, rutinní a monotónní činnost). Nižší úzkost je přípustná pro úkoly složité, nové a tvůrčí. Střední a vysoké stupně úzkosti takovýmto činností škodí*“ (Machač, Macháčová, Hoskovec, 1985, s. 52).

Je však důležité rozlišovat mezi žáky úzkostnými, kteří se do stavu frustrace dostávají rychleji než žáci neúzkostní, a prožívají strach intenzivněji. V rámci zkoumání motivačního vztahu strachu ke školnímu výkonu hrají důležitou roli kognitivní procesy. Proto je důležité se věnovat kognitivní stránce strachu, jako jednou z kognitivních motivačních mechanismů. Hrabal, Man a Pavelková (1989, s. 164) uvádějí, jak se poznávací procesy podílejí na vzniku strachu:

- situace je považována za obtížnou a nebezpečnou;
- jedinec nepředpokládá, že je v takovém stavu, aby mohl reagovat efektivně;

- jedinec se zabývá negativními důsledky;
- jedinec se zaměřuje spíše na to, jak ho hodnotí druzí, a odpoutává se od cílové aktivity;
- jedinec očekává neúspěch a negativní hodnocení od jiných osob.

Vnímání ohrožení a strach byly ve škole zjišťovány jako tzv. zkoušková úzkost, resp. zkouškový strach. Strach ve zkouškové situaci je spojený s kognitivním procesem strachu (obavy z výsledku, srovnávání s druhými) a s procesem autonomního vzrušení (emocionalita a afektivita). Bylo zjištěno, jak tyto dvě složky ovlivňují výkon:

1. čím více žák pochybuje o svých kompetencích, tím méně očekává úspěch.
2. intenzita pochybování o sobě samém se před zkouškou, v průběhu a po ní téměř nemění, naproti tomu rozrušení dosáhne svého vrcholu při zkoušce a pak klesne.
3. výkon při zkoušce je spojený více s pochybnostmi (kognitivní složka strachu), než s rozrušením (emocionální složka) (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 162).

4.5 Strach a školní prospěch

Vztah strachu a školního prospěchu je možné vysvětlit vlivem charakteristik vyučování a osobností učitele, mezi které patří: styl vyučování, kvalita vyučování a postoj učitele k žákům. Pokud je vyučovací styl založený na přísnosti nebo nepřátelství učitele, zvyšuje se míra prožívání emoce strachu, a to především u žáků, kteří mají vysokou dispoziční úzkostnost. Učitelé, kteří používají k motivování výhružky, tak zesilují strach u žáků, který se promítá do školních výkonů žáků. Ve třídách, kde převažuje tento vyučovací styl, mají žáci s nižšími rozumovými schopnostmi málo možností vyrovnat se s požadavky školy, protože jsou více znevýhodněni zkouškovou úzkostí. Velmi důležitý je postoj učitele k významu strachu pro výkon, který se může projevit přímo ve známkování žáků. Učitelé, kteří přihlédnou k tomu, že strach do jisté míry znevýhodňuje úzkostné žáky, je budou pravděpodobně známkovat mírněji. Na druhé straně učitelé, pro které školní výkon odráží schopnosti, neberou ohledy na úzkostné žáky. Při hodnocení vztahu strachu a školního výkonu je tedy třeba u každého žáka brát v úvahu podmínky, ve kterých výkon probíhá, charakter činnosti a také dispoziční úzkostnost dítěte (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 165).

Hrabal, Man a Pavelková (1989, s. 165) uvádějí podmínky, které vedou ke vzniku strachu ve škole: je to především stresová situace, kdy jde převážně o situaci zkoušení, která frustruje potřebu psychického bezpečí, vyvolává strach a vede k negativnímu vztahu mezi výkonem a úrovní strachu. Dále sem patří úroveň strukturovanosti požadavků, kde se ukazuje,

že úzkostní žáci dosahují horších výkonů než děti neúzkostné, pokud je učební situace málo strukturovaná. Důležitou roli ve vztahu strukturovanost situace, úzkostnost a výkon hrají také schopnosti. Strukturované požadavky vyhovují spíše úzkostným žákům s nadprůměrnými schopnostmi, ale úzkostní žáci s nízkými schopnostmi se cítí přetěžováni a reagují odporem. Důležitým faktorem, který vede ke vzniku strachu je také úroveň připravenosti a úroveň znalostí. Přípravu na zkoušku ovlivňuje vztah zkouškového strachu a výkonu při zkoušce. Negativní vztah mezi zkouškovým strachem a výkonem se objevuje především u prací, na které se žáci nemohli dobře připravit. Z toho vyplývá, že strukturovanost učební látky a možnost dostatečné přípravy vede ke kompenzaci negativních vlivů strachu na výkon. Ale strach jako takový může ovlivnit jak bezprostřední zkouškovou situaci, tak i samotou přípravu na výkon (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 166).

4.6 Strategie překonávání strachu

Strach je emotivní reakcí na frustraci potřeb bezpečí, strategie překonání strachu odpovídají tedy základní typům reakcí na frustraci. Rozlišují se dva typy strategií překonávání strachu: 1. přímé jednání – sem patří aktivní nebo pasivní, útok nebo únik, 2. vnitřní psychické reakce. Tyto strategie plní funkci překonávání vnějšího ohrožení a překonávání prožitku strachu. Úzkostný žák se může snažit strach překonat, bez zvýšení přípravy. Vnitřní překonávání má mnoho forem, které odpovídají reakcím na frustraci. Překonávat prožitek strachu je do značné míry určováno osobnostním typem žáka. Bylo zjištěno, že zaměřenost na překonávání vnějšího ohrožení se častěji vyskytuje u typu, který reaguje na frustraci zvýšením senzitivnosti a zaměřením na překonání prožitku strachu se objevuje u typu reagujícího na frustraci potlačením reality. Jedinci, kteří reagují senzitivně, se snaží získat informace o vlastním provedení výkonu a věnují čas přípravě na výkon. U tohoto typu žáků je úzkostnost motivujícím činitelem. Naproti tomu žáci, kteří mají tendenci potlačovat realitu, se stavějí k situacím ohrožení, jako kdyby neexistovaly. Jsou to obvykle žáci, kteří disponují vysokou úrovní úzkostnosti. Potlačená skutečnost je vnitřní obranou před frustrací (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 167).

Strategie překonávání strachu si může žák osvojit spontánně nebo pod vedením dospělých a to: úpravou podmínek (strukturace učiva, jasně daná kritéria hodnocení aj.), změnou orientace výkonového zaměření na formu výkonově motivačních programů a terapeutickými přístupy (skupinové a individuální přístupy) (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 167).

4.7 Záškoláctví a odmítání školy

Je důležité rozlišovat mezi záškoláctvím a školní fobií, tedy odmítáním školy. Přestože záškoláci nechtějí chodit do školy, nesouvisí to většinou se žádným větším psychologickým problémem. Naproti tomu existují žáci, kteří by do školy chodili rádi, ale něco jim v tom brání. Záškoláctví je většinou spojováno s delikvencí, zatímco odmítání školy je vnímáno jako druh neurózy, která je charakterizovaná úzkostí a obavami (Elliot, Place, 2002, s. 40).

Podle Kyriacou (2003, s. 44) označuje pojem „záškolák“ žáka, „*který nemá pro absenci legální důvod (neomluvená nepřítomnost)*“ a uvádí pět hlavních kategorií, které se k tomuto účelu používají:

1. Právě záškoláctví: žák do školy nechodí, ale rodiče si myslí, že ve škole je.
2. Záškoláctví s vědomím rodičů: žák do školy nechodí, ale rodiče o tom vědí. Např. žák zůstane doma, aby rodičům pomohl s domácí prací, nebo rodiče nechají žáka doma, když má narozeniny apod. Na této kategorii záškoláctví mají podíl různé typy rodičů. Někteří rodiče považují školu za zbytečnou, jiní jsou až moc benevolentní a dovolí dítěti všechno, co chce, nebo někteří jsou závislí na pomoci dítěte a potřebují ho mít doma.
3. Záškoláctví s klamáním rodičů: Většinou jde o případy, kdy dítě předstírá bolest, a tím pádem nemůže jít do školy, i když ve skutečnosti to je lež. Rodič pak žáka z vyučování omluví.
4. Odmítání školy: týká se žáků, pro které škola představuje psychické potíže. Elliot a Place (2002, s. 41) uvádějí společné rysy těchto dětí:
 - závažné potíže při navštěvování školy, končící často dlouhodobou absencí;
 - vážná emoční rozlada. Může zahrnovat následující příznaky: nadměrnou bázlivost, výbuchy vzteku, nevolnost nebo stěžování si na nemoc, když má jít do školy;
 - během vyučování zůstane dítě doma s vědomím rodičů;
 - nepřítomnost závažných asociálních poruch – např. delikventní chování, dissociální jednání a sexuální aktivita.

Dále sem také patří problémy ve škole spojené s pocitem, že učení je příliš těžké, strach, že žák bude šikanován, školní fobie nebo deprese.

Je třeba si uvědomit, že jasná hranice mezi záškoláky a těmi, co školu odmítají, v podstatě neexistuje. Protože u záškoláků se objevují rysy odmítání školy a u odmítání školy se občas objeví i rysy typické pro záškoláky (Elliot, Place, 2002, s. 42).

Matějček (1991, s. 95) nerozlišuje mezi záškoláctvím a odmítáním školy a uvádí, že motivy k záškoláctví mohou být velice rozmanité – strach ze zkoušení, z písemných prací, odpor k učiteli nebo ke škole vůbec, vzdor, nejistota a tíseň ve společnosti druhých dětí, strach z nepřátelské party. Záškoláctví začíná jako impulzivní akt, ale může dojít k prodloužení na několik dní, až týdnů. Pokud dochází k dlouhodobému záškoláctví, vzniká nebezpečí, že se k vynechávání školy přidají i další přestupky, jako jsou lži, podvody (velmi často s omluvenkami), toulání a krádeže. Pokud se záškoláctví opakuje pravidelně, signalizuje to určitou povahovou slabost dítěte, malou odolnost vůči zátěži a sníženou frustrační toleranci. Čím je dítě mladší a má sklon k záškoláctví, tím spíše to může být příznakem vážnější psychopatologie (Matějček, 1991, s. 95).

4.7.1 Hlavní příčiny záškoláctví a odmítání školy

Podle Kyriacou (2003, s. 49) k nejčastějším důvodům záškoláctví a odmítání školy patří:

- Hodiny byly nudné.
- Práce v nich byla moc těžká.
- Atmosféra ve škole byla příliš přísná.
- Žáci měli problémy s některými učiteli.
- Měli pocit, že je škola odmítá.
- Škola se jim dostatečně nevěnovala.
- Byli šikanováni.
- Chtěli trávit čas s kamarády nebo chtěli být sami.
- Nelíbili se jim učební osnovy školy.

Důležitou roli v záškoláctví hraje špatná rodinná péče a neodpovědný vztah ke vzdělání. Studie ukázaly, že asi 40% dětí si myslí, že rodiče o jejich záškoláctví vědí. Velmi rizikovým faktorem je u chlapců výchova v neúplné rodině. Důležitým aspektem záškoláctví je také rozsah emocionálních reakcí žáků na toto téma. Pokud se zeptáme žáků, jak se cítí, když nejsou ve škole, asi 50% odpoví, že nijak, další uvádějí, že cítí hrdost a jiní naopak vinu. Tyto rozdíly reflektují podmínky, které původně vedly k záškoláctví. Důležité je ale si uvědomit, že pro první neomluvenou hodinu může existovat jasný důvod, jakým může být např. šikana, strach ze zkoušení, postarat se doma o nemocného apod. Velmi důležité je, co následuje potom. Pokud škola ani rodiče pravé důvody záškoláctví neodhalí, nebo je nezajímá pravý

důvod, může docházet k pravidelnému záškoláctví pokaždé, kdy bude mít žák pocit, že nezvládá nějaký úkol, nebo prostě proto, že se mu do školy nechce (Kyriacou, 2003, s. 49).

4.7.2 Odmítání školy

Jak bylo zmíněno výše, hranice mezi skutečným záškoláctvím a odmítáním školy není vždy zcela zřetelná. Strach ze školy je velice široký pojem a zažívají ho žáci, kteří k němu mají reálné důvody – např. jsou obětmi šikany nebo se snaží vyhnout neúspěchu. Je zde také druhá skupina žáků, pro které je strach nevysvětlitelný. U těchto žáků se může jednat o separační úzkost, která je charakteristická přehnanou obavou z toho, co se stane, když dítě nebude se svými rodiči. Nebo se může jednat o školní fobii, která se projevuje iracionálním strachem ze školy. Tito žáci velmi prudce reagují na představu jít do školy a mohou být doprovázeni zvracením, bolestí, rozčilením a křikem. Obecně lze říci, že tyto žáci jsou citově labilní, úzkostní, bázliví a citově uzavření. Naproti tomu u záškoláků je nejčastější rysem asociální chování. Tyto rozdíly je třeba brát v potaz, pokud chceme dítě do školy úspěšně integrovat (Kyriacou, 2003, 50).

Matějček (1991, s. 132) uvádí, že pro úspěšnou integraci dítěte zpět do školy je dobré motivovat návrat dítěte do školy jako úlevu z dosavadního vyčerpávajícího napětí. Dítě by mělo jít do školy s někým, kdo je schopen mu poskytnout oporu (většinou rodič). Pokud se dítě začne bránit, doporučuje se jít s ním až do třídy pod záminkou, že rodič pak bude mluvit s ředitelem školy. Rodič by se měl spojit s třídním učitelem a připravit tak půdu pro přijetí dítěte ve třídě (Matějček, 1991, s. 132).

4.8 Šikana

Výzkumy posledních let ukazují, že šikana je na školách velice rozšířená a škody, které napáchá, mohou mít velice závažné a dlouhodobé následky. Šikana jako taková bývá velmi častým zdrojem strachu a úzkosti ve škole. Jsou známy i případy, kdy šikana dohnala nejednoho žáka až k sebevraždě (Kyriacou, 2003, s. 26).

Šikanu je možné definovat jako: *trvalé agresivní jednání jednoho žáka vůči druhému s úmyslem způsobit oběti utrpení. Útoky mohou být: fyzické, slovní a nepřímé (vyloučení ze společnosti, hanlivé posunky aj.)* (Kyriacou, 2003, s. 26). Fontana (1997, s. 302) charakterizuje šikanu jako: *„úmyslnou snahu získat psychologickou nebo společenskou a*

hmotnou výhodu nad jinými jedinci prostřednictvím ubližování, hrozeb, výsměchu a zastrašování.“

Oběť bývá šikanována z různých důvodů. Žák šikanuje svou oběť sám nebo s dalšími spolužáky a oběť určitým způsobem ovládá. Pro správné pochopení šikany je důležité rozlišit jednorázové projevy hrubého a agresivního chování od dlouhodobého týrání, které bývá jádrem šikany. Se „zajímavým“ zjištěním přišly četné výzkumy, které uvádějí, že asi jedno ze čtyř dětí se v některém období zúčastňuje šikany buď jako oběť, nebo jako trýznitel a většina případů trvá nejméně jeden rok. Mezi trýzniteli se objevuje třikrát více chlapců než děvčat. Šikanování mezi děvčaty může být skrytější, protože spočívá ve vylučování ze skupiny nebo v šíření pomluv. Šikana se většinou odehrává v době přestávek a cestou do školy a ze školy (Fontana, 1997, s. 302).

Velmi důležitá je také záměrnost jednání, protože existuje mnoho případů psychického týrání, kdy žák prohlašuje, že to neudělal schválně a neměl v úmyslu způsobit oběti trvalý stres. Naproti tomu ve skutečných případech šikany si je trýznitel plně vědom navozování úzkostného stavu oběti a radost z tohoto strachu je právě důvodem, proč se na svou oběť zaměřuje (Kyriacou, 2003, s. 27).

4.8.1 Šikanující a oběti

Šikanující žáci často pocházejí z rodin, kde je výchova nedůsledná nebo naopak velmi přísná, kde není dostatek citu, a kde se děti chovají agresivně vůči ostatním. Je důležité rozlišovat mezi žáky, kteří šikanují trvale a mezi žáky, kteří se zapojí do šikany, která je vyprovokovaná hlavním trýznitelem. Žák, který je trýznitelem oběti šikany, bývá především jedinec s nízkým sebevědomím. Oběti šikany jsou různé, ale většina z nich pochází z rodin, kde je péče o dítě až úzkostně přehnaná. Mezi spolužáky nemívá moc kamarádů, příliš se neprojevuje, je pokládán za odlišného, co se chování, osobnosti, vzhledu a etnického původu týče. Ale ne jenom tyto důvody naznačují, proč se někteří žáci stanou obětí šikany a jiní ne. Rozhodující je moment, jaký nastane způsobem reakce na počáteční šikanu. Někteří žáci se začnou vyhýbat místům a situacím, které by šikanu mohly vyvolat. Využívají také obranné strategie, jako je asertivita a humor. Šikana je závislá na vztahu, který je vytvořený mezi šikanujícím a obětí. Šikanující má radost, když vidí oběť trpět, pokud ale oběť na sobě nedává nic znát, pak se tento vztah poruší (Kyriacou, 2003, s. 28).

4.8.2 Dlouhodobé důsledky šikany

Žáci, kteří jsou dlouhodobě obětí šikany, bývají velice nešťastní, mohou se u nich vyvinout psychické potíže a začnou se vyhýbat škole nebo odmítají do školy chodit vůbec. Charakteristickým znakem je, že se začnou zhoršovat jejich studijní výsledky a v extrémních případech mohou být dohnáni až k sebevraždě. Šikana se tedy velmi negativně podepíše na žákovu školní docházku, radost ze školy, kamarádství ve škole a účasti na různých školních aktivitách (Kyriacou, 2003, s. 28).

5. Sebepojetí

Špatný prospěch a nezájem o učení a školu většinou závisí na žákově nízkém sebepojetí a sebehodnocení. Podle Heluse (2009, s. 29) se termínem sebepojetí rozumí: *klíčový znak člověka, protože mu jde v neposlední řadě (často dokonce v první řadě) o sebe sama.*“ Základními složkami sebepojetí je: (Helus, 2009, s. 29)

- **Sebepoznání:** Chceme vědět co dokážeme, jak vypadáme, co si o nás myslí druzí jací doopravdy jsme.
- **Sebecit:** Naše sebepoznávání zpravidla není citově neutrální – máme se rádi, nacházíme sami v sobě zalíbení, anebo také naopak, stydíme se sami za sebe, pohrdáme sebou či se nenávidíme apod.
- **Sebehodnocení:** Vyslovujeme sami o sobě soudy, porovnáváme své současné výkony a vlastnosti s minulostí či s výkony a vlastnostmi jiných lidí a vyvozujeme hodnotící závěry o sobě.
- **Seberealizace:** Usilujeme o svůj vývoj, o své zdokonalení – chceme být takovými, jakými bychom měli či chtěli být.

5.1 Sebehodnocení žáka ve vztahu ke škole

Se svým sebepojetím se člověk nenarodí; vzniká a vyvíjí se na základě pohledu druhých lidí. To, jakým způsobem na nás reagují druzí lidé, co nám dávají najevo, tvoří základ sebepojetí každého člověka (Helus, 2009, s. 29).

Škola nabízí žákovi možnost vzdělávat se a navazovat nové sociální vztahy. Na druhé straně je však na žáka vytvářen určitý tlak na vynucování určitého způsobu chování, které přísluší k roli žáka. Dítě, které prožívá svou roli žáka, si vytváří sebeobraz, který je často odlišný od jeho sebeobrazu dítěte v rodině. Z hlediska prakticky aplikované poradenské psychologie lze oddělit školní žákovo já od dalších já v jeho osobnosti. Např. rodiče jsou často překvapeni chováním dítěte ve škole, někdy uvádějí, že dítě se chová doma úplně jinak než ve škole. Stejně tak učitel vidí rozdíly v chování u dětí ve škole a v mimoškolních aktivitách (Lašek, 2007, s. 13).

Vzhledem k výše uvedenému se budeme zabývat žákovo já, které vzniká v interakci s druhými, a to především ve škole, kde se toto žákovo já odvíjí především od úspěšný – neúspěšný, tedy úspěšné a neúspěšné dítě vůbec. „*Má se za to, že učitel svým hodnocením školních výkonů hodnotí celou žákovu osobnost a žák také toto hodnocení jako hodnocení celé osobnosti vnímá*“ (Lašek, 2007, s. 14). Je tedy zřejmé, že na utváření žákova sebepojetí má

velký vliv učitelovo hodnocení. Protože dítě stráví ve škole hodně času, může toto vnímané žákovy já ovlivnit jeho celé sebepojetí.

Lašek (2007, s. 14) uvádí, že k celkovému sebeobrazu přispívá i sebeideál, tedy to, čím by chtěl člověk být. „*Čím je obraz konzistentnější, tím konzistentnější je i chování jedince*“ (Lašek, 2007, s. 15). Dobrý sebeobraz jedince má za následek potlačení chování, které by nebylo všeobecně přijatelné v sociálně skupině, kde je daný jedinec členem. Hlavními oblastmi sebeobrazu jsou: jméno, fyzické a tělesné pocity vlastního těla, pohlaví a věk. K tomuto jádru se přidává i spousta dalších identifikací sebe, které většinou vznikají v sociálním kontextu.

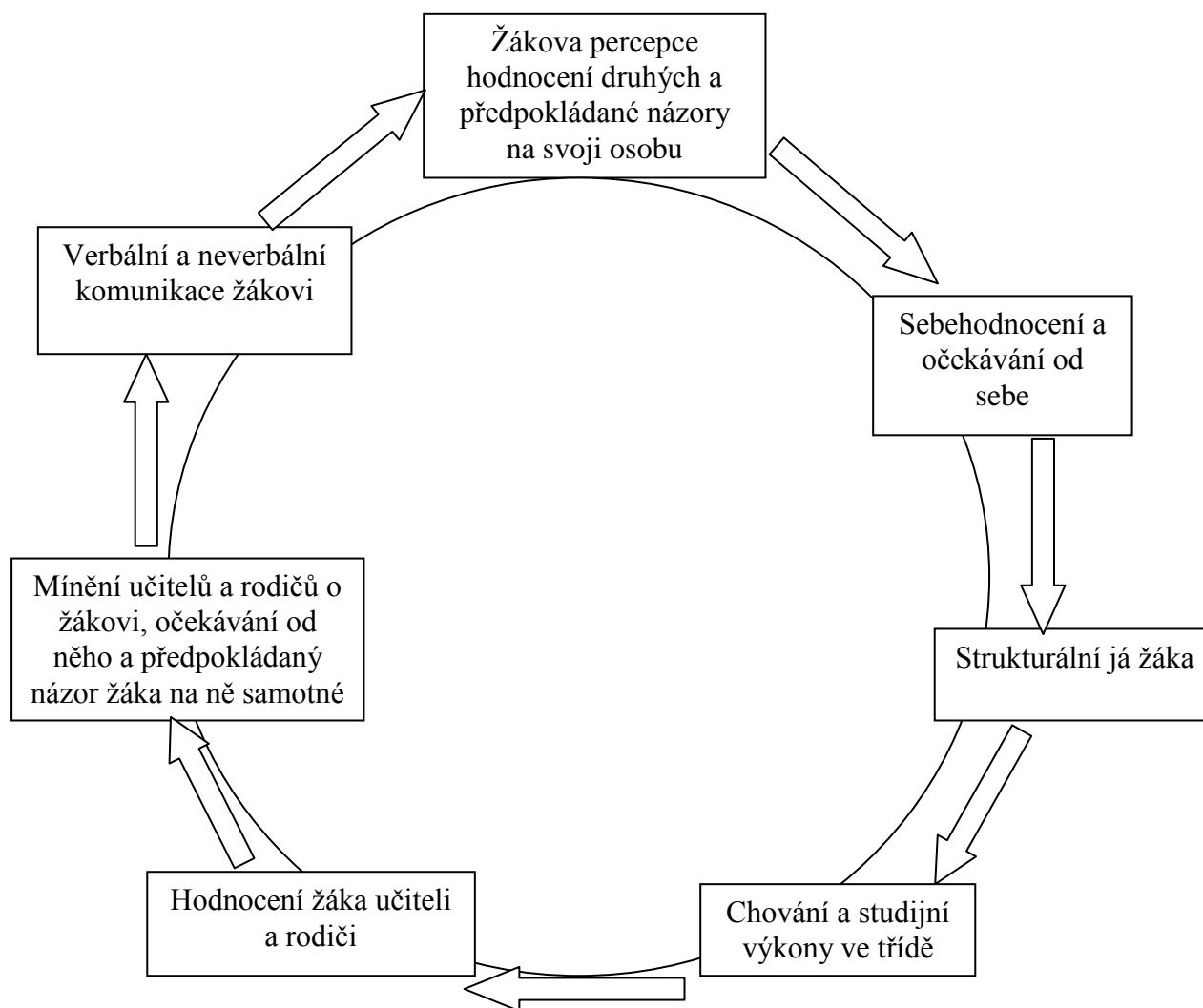
Poté, co dítě začne chodit do školy, ho učitelé začínají hodnotit. Tato hodnocení se od sebe liší podle učitelových postojů k dětem. Děti, kterým doma říkají, že jsou „hodné“ většinou slyší totéž ve škole. Pokud je tomu jinak, může vzniknout konflikt. Potom tedy děti, které jsou oběťmi neuspokojivých sebeobrazů doma, trpí ještě víc, pokud jsou tyto neuspokojivé sebeobrazy potvrzeny školou. Konflikt hrozí také v případě, pokud se podává jeden obraz o nich doma a zcela opačný obraz ve škole. To má za následek, že dítě neví, jaké ve skutečnosti je. U těchto obou skupin dětí je složité rozvíjet kladné a soudržné sebepojetí, které je velice důležité pro duševní zdraví (Fontana, 1997, s. 52).

Bláha, Šebek (1988, s. 47) uvádějí, že „*obraz a pojetí světa se utvářejí v souladu se světonázorovým působením na žáky.*“ V souvislosti s výchovou citovou, mravní a estetickou se utvářejí jakési osy svědomí, ideálu já, pohlavní identity a sociálních rolí. Důležitou roli ve vyučování u žáka i u učitele hraje osa „já umím, dovedu“. Žák má svůj obraz o sobě, o své úspěšnosti a také o tom, jak to či ono umí nebo neumí. Sebeobraz a sebepojetí žáka jsou základem pro žákovy učební aktivity a způsob jeho chování ve škole.

Bláha, Šebek (1988, s. 48 - 49) uvádějí termín „sebeobraz v bludném kruhu“. Co vlastně tento termín znamená? Jako příklad uvádějí žáka, který je velice schopný a mohl by ve škole prospívat se samými jedničkami. Tento žák, ale samé jedničky rozhodně nemá a na vysvědčení se objevují dokonce i trojky. Jeho školní výkony tedy nejsou v souladu s jeho schopnostmi. Ale dokázat to, že žák má ve škole na víc, než skutečně vyprodukuje, je velmi obtížné. Velmi obtížné je také určit příčiny, proč tomu tak je: Nezájem? Nemožnost soustředění? Nějaké trápení? Strach? Dělá to schválně? Jednou z příčin je ale právě tzv. „sebeobraz v bludném kruhu.“ Žák se může dopustit chyby ne proto, že by byl zadaný úkol příliš těžký, ale proto, že má o sobě určitý obraz, který vyvolává jistý druh jeho jednání. Je tedy zřejmé, že sebeobraz a také žákovy sebedůvěry velice ovlivňují samotný žákovy výkon. Většinou každý učitel pozná, že špatný sebeobraz a nedostatek sebedůvěry má za následek

špatné výkony žáka. Ale jak bylo popsáno výše, také úspěchy a neúspěchy žáka jsou základem pro formování jeho sebeobrazu a sebedůvěry. Výsledky učební činnosti jsou zpravidla hodnoceny učitelem. Prostřednictvím hodnocení učitele žák poznává názor učitele na to, jak se mu daří nebo nedaří plnit učitelovo požadavky. Každý hodnotící soud žák nějakým způsobem přijímá, interpretuje a zpracovává. Žák má samozřejmě řadu domněnek o tom, jak je vnímán, přijímán a oceňován samotným učitelem a jinými výchovnými autoritami. Žákovo sebepojetí tedy představuje určitý „filtr“ takovýchto hodnotících soudů a má značný vliv na jeho chování a jednání. Hodnocení a mínění druhých osob o dítěti má za následek to, že dítě začne velmi podobným způsobem smýšlet o sobě. V podstatě převezme názor ostatních za vlastní. A tento názor se promítne do jeho sebeobrazu a sebepojetí a stane se tak určujícím pro jeho sebedůvěru a sebevědomí (Bláha, Šebek, 1988, s. 48).

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že sebeobraz a sebepojetí zásadně ovlivňují chování a výkony žáka ve třídě. Chování a výsledky žáka jsou hodnoceny učitelem a žák toto hodnocení určitým způsobem přijímá a vysvětluje si ho. To, jak si žák učitelovo hodnocení vysvětlí, má zásadní význam pro jeho sebepojetí a sebeobraz. Existuje i takzvaný cirkulační proces mezi sebepojetím, výsledky učební činnosti a zpětnou vazbou druhých osob. Např. žák podá špatný výkon, učitel udělá chybu v hodnocení a špatně interpretuje žákovo hodnocení a žák si nesprávně vyloží hodnocení. Dochází tedy k sestupnému spirálovému procesu, kdy se žákův sebeobraz mění v negativním slova smyslu, a tím se zhoršuje i samotný žákův výkon. Vzniká bludný interakční kruh, který bývá jednou z hlavních příčin nesouladu mezi úrovní schopností a školních výkonů žáka (Bláha, Šebek, 1988, s. 49).



Obrázek č. 5: Schéma cirkulačního procesu mezi strukturálním já, výsledky učebních činností a zpětnou vazbou zprostředkovanou druhými osobami (Bláha, Šebek, 1988, s. 50).

Často bývá obtížné určit, kde začal počátek sestupného procesu. Jedni psychologové tvrdí, že počátek bývá v chybném výkonu žáka, druzí zase spatřují začátky tohoto sestupného procesu v chybném sebepojetí samotného žáka. Chyba může ale nastat v tzv. naplňování vlastní předpovědi, která vzniká z různorodých příčin. Např. žák nepochopí učitelův výklad, a dospěje tak k názoru, že není schopen porozumět danému předmětu. Domnívá se, že mu pro daný předmět chybějí určité vlohy a nikdy nedosáhne uspokojivých výsledků. Prohlašuje například, že „na jazyky nemá vlohy“, „na matematiku mu schází logické myšlení“. Protože pro pochopení dalšího výkladu nové látky je zapotřebí znalost předchozího učiva, může starší žák nebo středoškolák nabýt dojmu, že mu ostatní ve třídě unikají a začne propadat „vnitřní panice“. Naplňování vlastní předpovědi se objevuje také v sociální interakci. Například při přechodu na jinou školu se může žák domnívat, že nebude novým kolektivem přijímán a bude

neoblíbený. Tyto svoje myšlenky bude dávat najevo určitým způsobem chování (uzavřenost, neprůbojnost) a ostatní ho také podle toho budou přijímat. Bude mu tak potvrzen jeho vstupní předpoklad, který je stvrzen zpětně. Začnou se utvářet určité postoje žáka ke spolužákům, které budou upevněny zpětnou reakcí spolužáků (Bláha, Šebek, 1988, s. 50).

Vytváření kladného sebeobrazu je pro vývoj dítěte velmi důležitý. Co se školy týče – odvíjí se od toho, jestli je ve škole žák považován za úspěšného nebo naopak neúspěšného. Velký vliv na utváření žákova sebepojetí má do značné míry učitelovo hodnocení žáka. Způsob, jakým učitel žáka hodnotí je klíčový, protože může mít na žáka pozitivní vliv, a pak tedy i jeho sebeobraz je kladný. Pokud ale učitel udělá v hodnocení chybu nebo ho chybně podá, může se do značné míry podepsat na žákově sebeobrazu. Špatné vytváření žákova sebeobrazu může mít za následek, že dítě se do školy přestane těšit a začne mít ze školy strach. Proto právě nesprávné sebepojetí a také tzv. naplňování vlastní předpovědi mohou být zdrojem strachu ve škole (Bláha, Šebek, 1988, s. 51).

Úroveň žákova výkonu, který vede k úspěchu nebo naopak k neúspěchu může mít z časového hlediska různý význam. „*Z hlediska dlouhodobé perspektivy se stává základem sebehodnocení, tedy součástí osobní identity*“ (Vágnerová, 1997, s. 22). Na začátku školní docházky (ale i později) má úspěch i neúspěch vztahový charakter. Žák se učí, aby dosáhl lepšího výsledku a udělal radost jak rodičům, tak učitelům. Objevuje se zde také potřeba seberealizace, protože hodnocení má vliv na sebehodnocení žáka a v případě kladného hodnocení je upevňováno vědomí vlastní hodnoty. Pokud není dobrý výkon oceněn, nestane se tato dimenze součástí osobní identity. Takový žák tedy nemá důvod lépe pracovat a většinou selhává pro nedostatek motivace (Vágnerová, 1997, s. 23).

Postoj ke škole je velmi často spojen se školním prospěchem. Školní prospěch je tedy základem pro hierarchizaci žáků ve třídě podle výkonu. Znamka vyjadřuje nejen úroveň výkonu, ale také pozici žáka ve třídě. Školní výkon je nejčastěji hodnocen formou známek, které jsou kvantifikací žákovo pozice s ohledem na výkon třídy. Školní známky slouží ale také jako základ pro celkové hodnocení schopností žáka (Vágnerová, 1997, s. 78).

Význam školního prospěchu jako motivačního činitele není jednoznačný. Jestliže je žák aktuálně neúspěšný, ale jeho dlouhodobá zkušenost je spíše pozitivní, nebude strach z dalšího selhání tak silný, aby došlo ke snížení motivace žáka. Pokud je žák dlouhodobě neúspěšný, nebudou mít špatné známky motivační účinek. „*Opakovaná zkušenost s neúspěchem je kontroverzní k potřebě pozitivního sebehodnocení a strádání, které z toho vyplývá, bude stimulovat obranné mechanismy*“ (Vágnerová, 1997, s. 78). Obrana vlastní identity může mít různé podoby. Příkladem obranného projevu může být školní fobie.

Zajímavá je otázka, do jaké míry se žákům jeví být školní práce zátěží. Toto hodnocení je velmi individualizováno a je spojeno s vlastním prožitkem, jaký žák při této práci má. Odráží se zde emocionální složka postoje k vlastní práci, ale působí zde i jiné faktory, které se školou nesouvisejí (např. emoční stabilita žáka, ale také názory rodiny, atmosféra ve třídě apod.). Pocit zátěže školní práce velice významně souvisí se strachem ze školy. Žáci, kteří nejsou se svojí prací ve škole spokojeni a hodnotí školu jako zátěž, se většinou ve škole cítí hůř a mají dokonce strach. Školní prospěch zde často nehraje žádnou roli. Žák, který má nízké sebevědomí, bude anticipovat neúspěch. Většinou bude volit takové strategie, které umožňují vyhnout se situacím, ve kterých předpokládá neúspěch nebo generalizovaný únik, který může mít podobu rezignace na školní výsledky (Vágnerová, 1997, s. 80).

Strach ze školy může být projevem obecné dispozice žáka reagovat tímto způsobem prožívání nebo může mít specifickou příčinu – u těchto žáků se strach vytváří působením školy ve vztahu k jejich možnostem, schopnostem a předpokladům plnit požadavky (Vágnerová, 1997, s. 80).

Vztah strachu k výkonu ve škole není zcela jednoznačný. Negativní postoj ke škole nemusí být úměrný školnímu prospěchu. Je to dáno, mimo jiné tím, že známky nemají hodnotu absolutní, ale relativní. Např. trojka může znamenat pro jednoho žáka úspěch, pro druhého selhání. Jiný význam mají známky z hlavních předmětů a jiný např. z výtvarné výchovy. Někdy mohou mít kladnější vztah ke škole průměrní žáci než žáci s výborným prospěchem. Projevuje se zde tzv. „syndrom favorita“. Pozice výborného žáka přináší i určitá očekávání a tlak na trvale výborné výkony. Jakékoliv selhání může být hodnoceno jako ztráta této pozice a tím se zvyšují obavy na základě dílčího neúspěchu a právě to může vést k napětí a nejistotě. Postoj ke škole není ovlivněn pouze výkonovou složkou, ale také sociálními faktory, jako je například interakce s učitelem, se spolužáky a také míra akceptace ze strany učitelů a ostatních žáků (Vágnerová, 1997, s. 81).

Školní prospěch ovlivňuje sebehodnocení ve vztahu k ostatním žákům. Výsledek sebehodnocení v této oblasti je spojen s hodnocením jiné osoby. Školní prospěch je jedním z možných vyjádření názoru učitele na žáka. Kromě tohoto názoru respektuje žák i výkony svých spolužáků a celkovou úroveň třídy. „*Sebehodnocení v této oblasti je tudíž více objektivizováno a projevuje se zde ve větší míře racionální složka hodnocení*“ (Vágnerová, 1997, s. 82).

Sebehodnocení žáků a také jejich představy o vlastních možnostech jsou ovlivňovány očekáváním učitele. Zde je velmi důležitá zpětná vazba, kterou žáci dostávají od učitele a

kteřá tím velmi významně ovlivňuje žákovu sebepečetí a motivaci k dalšímu výkonu (Vágnerová, 1997, s. 82).

5.2 Výkonové potřeby

Poté, co je dítě schopné vykonávat jednoduché činnosti, a začne si osvojovat řeč, stává se centrem požadavků a hodnocení rodičů. „*Dítě si osvojuje schopnost vnitřního hodnocení – sebehodnocení – a zároveň se objevuje určitá tendence v jeho sebehodnocení*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 57). Příčinou různého sebehodnocení a rozdílů ve vývoji potřeb, které se vztahují k výkonu dítěte, jsou především v tom, jaké byly kladeny mateřské nároky na přesnost výkonu a samostatnost: zda byly požadavky úměrné vzhledem k věku dítěte nebo jestli nedocházelo k přetěžování nebo, zda nebyly požadavky na dítě nižší než, byly jeho schopnosti. V případě úměrné zátěže nebo přetěžování se vytváří vnitřní motivace, založená na dvou základních výkonových potřebách: potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnutí se neúspěchu. Potřeba úspěšného výkonu vzniká přiměřenými požadavky na dítě, které vedou k jeho samostatnosti a k přesnosti výkonu. Takové dítě přičítá úspěch svým pozitivním vlastnostem a neúspěch vidí v nedostatečném vynaložení sil. Naproti tomu potřeba vyhnutí se neúspěchu vychází z mateřského přetěžování dítěte. Dítě přejímá zvýšené nároky, kterých nemůže dosáhnout, a proto ho neustálé selhávání vede k ochraně svého Já před častým neúspěchem. Proto takové dítě vyhledává snadné úkoly a klade si nízké cíle. Úspěch připisuje náhodě a neúspěch si vysvětluje nedostatkem vlastního úsilí, což vede k celkově negativnímu vlivu na sebehodnocení (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 57).

5.3 Model motivace výkonového chování

Heckhausen (1977, in: Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 62) uvádí model motivace výkonového chování. Na základě tohoto modelu jde při výkonovém chování o dvě motivační složky. První složka, která aktivizuje výkonové potřeby, vyplývá ze subjektivní pravděpodobnosti úspěšného výkonu. Druhou složku motivace tvoří očekávání následku, který bude mít dosažení určitého výsledku. Tyto následky je možné rozdělit na bezprostřední a oddálené. Mezi následky bezprostřední patří zvýšení nebo snížení sebehodnocení a mezi následky oddálené patří přiblížení se nadřazenému – perspektivnímu cíli. Mezi následky, které mohou být jak bezprostřední, tak oddálené je možné řadit hodnocení ostatních a vedlejší efekty, do kterých lze řadit uspokojení dalších potřeb žáka (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 63).

5.4 Výkonová motivace ve škole

Po vstupu dítěte do školy, získává žák zkušenost se školním úspěchem a neúspěchem, a tím se postupně vytvářejí školní výkonové potřeby, které nemusejí vždy odpovídat výkonovým zaměřením žáka (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 64).

Atkinsonův model výkonové motivace předpokládá, že stejně tak jako potřeba úspěšného výkonu, tak potřeba vyhnout se neúspěchu jsou základem výkonové orientace, která se skládá ze stupně přitažlivosti výkonové aktivity žáka a subjektivní pravděpodobnosti očekávaného výsledku. Výsledná orientace žáka v úkolové situaci závisí tedy na převaze jedné nebo druhé orientace. Z toho vyplývá, že žák, u kterého převažuje potřeba úspěšného výkonu nad potřebou vyhnout se neúspěchu, si klade adekvátní aspirace, pro které je charakteristické to, že subjektivní pravděpodobnost jejich dosažení je kolem 50%. Pro slabšího žáka představuje škola soubor úkolů, který přesahuje obtížnost s 50% pravděpodobností úspěšného zvládnutí. Z toho je tedy možné vyvodit, že výkonově orientovaný žák by si vybral takový typ školy, která by odpovídala 50% jeho subjektivní pravděpodobnosti úspěšného zvládnutí. Pro trvale málo úspěšného žáka škola snižuje jeho motivaci a dochází k tomu, že se potřeba úspěšného výkonu přestane objevovat. Pro slabší žáky, u kterých se objevuje potřeba vyhnout se neúspěchu, nepředstavuje škola střední úroveň obtížnosti, netýká se tedy tolik jejich Já a snížení motivace se neprojevuje tak silně. Pro schopné žáky s převahou potřeby vyhnout se neúspěchu škola představuje hrozbu selhání proto, že jim připadá jako úkol o obtížnosti s nejméně snesitelným rizikem neúspěchu - okolo 50% (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 64).

5.4.1 Typy žáků s vyhraněnou výkonovou orientací

Mezi žáky s různým výkonově motivačním zaměřením patří žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu a žáci s potřebou vyhnout se neúspěchu.

Žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu mají tendenci při řešení úkolů vytrvat a jsou cílově orientováni. Vybírají si úkoly střední obtížnosti. Úspěch i neúspěch posuzují jako informaci o jejich schopnostech a jako cennou zkušenost do budoucna. Pracují cílevědomě, plánovitě a bez úzkostlivosti (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 65).

Žáci s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu pocíťují v situaci zkoušky strach před selháním. Bojí se, že dojde k odhalení jejich neschopností, a proto se takovým situacím snaží vyhýbat. Na toto ohrožení mohou reagovat několika způsoby: uplatňují se jen v situacích, kdy je úspěch jistý nebo mají tendenci vyhledávat pouze takové situace, kdy je jisté, že se úspěch nedostaví (např. situace, kdy učitel položí příliš těžkou otázku, kdy se ani ti nejlepší žáci

nepřihlásí, zkusí to právě žák s potřebou vyhnout se neúspěchu a pokud odpoví nesprávně, nebere to jako selhání, protože nikdo ve třídě nedokázal odpovědět). Posledním způsobem je únik ze situace např. formou opisování nebo podvádění. Pro žáky s převažující potřebou úspěšného výkonu a pro žáky s potřebou vyhnout se neúspěchu je silným motivačním činitelem úspěch (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 66).

Existuje ještě jedna potřeba, která se týká výkonové orientace, a to potřeba vyhnout se úspěchu. K takovému chování dochází v případě, kdy by měl úspěšný výkon negativní vliv na vztahy ostatních k danému jedinci. Např. je-li ve třídě skupina žáků s horšími schopnosti a do této skupiny patří nadaný žák, nebude podávat takové výkony, aby se příliš neodlišil od svých spolužáků (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 66).

5.5 Emoce a výkonová motivace

Podle Heckhausena (1974, in Kubíková, 2012, s. 34) je základem pro zkoumání emocí a výkonové motivace vývojové hledisko, tj. kdy si dítě začíná uvědomovat úspěšný a neúspěšný výkon, a jakými emocemi je tento výkon doprovázen. Emoce, které provázejí pocity úspěchu nebo neúspěchu, nazval sebehodnotící reakce.

Heckhausen (1974, in Kubíková, 2012, s. 34) došel k názoru, že děti začínají projevovat sebehodnotící reakce již kolem 2,5 – 3,5 let. První signály emocí, které doprovázely výkon, se objevovaly ve výrazu obličeje. Úsměv naznačoval úspěch a svěšené koutky úst neúspěch. Při hodnocení výrazů úspěchu a neúspěchu se ukázalo, že úspěch je prožíván již ve 30 měsících života. Naproti tomu neúspěch až ve 36 měsících. Kolem 3-3,5 roku života se začínají emoce projevovat jak ve výrazu obličeje, tak v držení těla. Emoce, které vyjadřují držení těla, je možné popsat jako pýchu a stud. Z toho lze vyvodit, že pýcha a stud patří mezi tzv. sebehodnotící emoce. Dítě v tomto vývojovém stádiu se považuje zodpovědné za výsledky své činnosti a tím jsou vytvořeny podmínky pro vznik výkonově motivovaného chování.

5.6 Vliv strachu a úzkosti na výkon

Úzkost, která je prožívaná ve výkonových situacích, je možné rozdělit na dva druhy (Spielberger, 1972, in Kubíková, 2012, s. 37). Za prvé to je zkoušková úzkost – emoce, která se vztahuje na všechny druhy výkonových situací, kdy jedinec si je vědom toho, že bude hodnocen. A za druhé to je sociální úzkost, kterou je možné dále rozdělit na plachost (člověk se necítí dobře ve společnosti druhých lidí a je neobraný), rozpaky (úzkost se projevuje např. v zčervenání), stud (člověk se cítí zodpovědný za své nedostatky ve schopnostech) a trému (člověk prožívá vysokou úzkost při vystupování před lidmi). Oba druhy úzkosti se do značné

míry podílejí na prožívání strachu ve škole. Sociální úzkost se týká různých druhů výkonových situací, zatímco zkušková úzkost je typická především pro školní prostředí.

5.7 Aktivní a pasivní strach

Reakce na negativní očekávání trestu je možné rozdělit na aktivní nebo pasivní strach: Aktivní prožívání strachu znamená, že člověk má snahu se aktivně vyhnout negativním aspektům očekávaných výsledků. Z toho je možné vyvodit, že žáci, kteří se vyhýbají trestu aktivně, mají snahu svůj výkon zvyšovat a objevuje se u nich perfekcionistické chování. Naproti tomu pro pasivní prožívání strachu je typické, že lidé se snaží vyhnout hodnocení. V případě školy se toto prožívání strachu projevuje tak, že žáci dělají takové činnosti, které nijak nesouvisí s jejich výkonem (např. vyrušování, upozorňování na sebe, bdělé snění apod.) (Kubíková, 2012, s. 40).

6. Přehledová studie

Na následujících stranách jsou popsány studie, které se věnovaly dopadu úzkosti na školní výkonnost, strachu z neúspěchu a dosažení cílů a perfekcionismu u adolescentů, kde byl zkoumán vztah mezi motivací, výkonem a pocitem uspokojení.

Vliv úzkosti na školní výkonnost: (Mazzone L., Ducii F., Passanti E., Vitiello B., National Centre for Biotechnology Information, 2007)

Studie se zabývala vlivem úzkosti na školní výkonnost. Zkoumaný vzorek tvořilo 478 žáků ze dvou základních a středních škol v Itálii, ve věku od 8 do 16 let. Z toho 222 chlapců (46,3%) a 256 dívek (53,6%).

Příznaky úzkosti byly hodnoceny pomocí MASC dotazníku, který se skládá ze 39 položek a který je rozdělen do 4 subfaktorů:

1. fyzické příznaky
2. zvládání úzkosti
3. sociální fobie, která se dále dělí na strach z odmítnutí a vyhnutí se neúspěchu
4. úzkost z odloučení

Hodnocení každého studenta bylo bráno z průměru známek v každém předmětu. Výsledky studie ukazují statisticky významnou souvislost mezi příznaky úzkosti a špatnými studijními výsledky. Vztah mezi úzkostí a školními výsledky je výsledkem různorodých interakcí mezi několika faktory, které zahrnují socio-ekonomické postavení a afektivní a kognitivní profil. Příčinou problémů ve škole může být emoční symptom, který přispívá k udržení úzkosti a může vést ke špatné adaptaci. Důsledkem tohoto zjištění je, že by měla být kladena větší pozornost na žáky s příznaky úzkosti, kteří nemají dobré studijní výsledky.

Výsledky studie dále ukázaly, že úzkost má vliv na školní úspěšnost pouze tehdy, pokud je dosaženo zvýšených hodnot u úzkosti. Pokud se úzkost pohybuje v přijatelném rozmezí, může být do určité míry motivujícím faktorem, a tím může vést ke zlepšení studijních výsledků. Získaná data ukazují, že se zvyšujícím věkem se zvyšuje i úzkostnost. Pouze 2% studentů základních škol mělo zvýšenou úzkostnost ve srovnání se 20,8% studentů středních škol.³

³<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2228292/> [online] [cit. 6. 3. 2015]

Strach z neúspěchu a dosažení cílů: (Bartels, J. a Ryan J., Journal of Instructional Psychology, 2013, s. 42-49)

Cílem této studie bylo zkoumat vztah mezi strachem ze selhání a dosažení cíle u vysokoškolských studentů. Korelační analýza ukázala, že strach z neúspěchu a dosažení cíle spolu korelovaly. Zkoumaný vzorek tvořilo 308 studentů z vysoké školy ze Spojených států. Strach z neúspěchu byl měřen pomocí dotazníku PFAI (Performance Failure Appraisal Inventory), kde je pětistupňová škála, kde mají respondenti určit, do jaké míry souhlasí s jednotlivými výroky. Dosažení úspěchu bylo hodnoceno dotazníkem AGQ (Academic Goal Questionnaire), který tvoří sedmi stupňová škála, kde respondenti určují, do jaké míry souhlasí s jednotlivými výroky.

Výsledky studie ukázaly, že strach velice významně koreloval s dosažením cílů. Ukázala se spojitost se strachem a vyhnutí se neúspěchu. Výsledky ukazují, že jedinci, kteří mají strach z neúspěchu, mohou dosahovat velmi dobrých úspěchů ve škole, ale důsledkem strachu ze selhání, se raději spokojí jen se standardními výsledky. Výsledky ukázaly, že jedinci, kteří mají velmi vysoký strach z neúspěchu, mohou dosahovat ve škole velmi dobrých výsledků, protože mají potřebu ukázat ostatním, jak jsou dobří.⁴

Perfekcionismus u adolescentů: vztah mezi motivací, výkonem a pocitem uspokojení: (Stoeber, J., Rambow, A, Personality, 2007, s. 1379 -1389)

Cílem studie bylo zjistit, jak souvisí perfekcionismus u adolescentů s motivací, výkonem a pocitem uspokojení, prozkoumáním dvou aspektů perfekcionismu ve škole (snaha po dosažení výborných výsledků, negativní reakce na chybné výkony) a vnímání nátlaku ze strany rodičů být dokonalý. Jak bylo očekáváno, snaha po dosažení výborných výsledků měla souvislost s nadějí na úspěch a školní motivací, zatímco negativní reakce na chybné výkony byly v souvislosti se strachem z neúspěchu. Navíc snaha po perfekcionismu byla spojována s vyšším výkonem v jednotlivých předmětech. Uvědomování si nátlaku ze strany rodičů ukázal statisticky významný vztah se somatickými nemocemi, což bylo potvrzeno i v předešlých studiích. Negativní reakce na chybné výkony korelovaly se dvěma ukazateli nízkého pocitu uspokojení, konkrétně somatické nemoci a syndrom deprese.

⁴<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=dcc51d8e-3746-4d3e-9354-4228be52117d%40sessionmgr4005&vid=7&hid=4109> [online] [cit. 19. 3. 2015]

Závěry studie ukazují, že adolescenti, kteří mají snahu dosáhnout výborných výsledků, ale nejsou stresováni nebo frustrováni, když jejich výsledky nejsou perfektní, dosahují vyššího stupně pocitu uspokojení než žáci, kteří nemají potřebu dosáhnout dobrého výkonu. Z toho lze usoudit, že snaha po dosažení výborných výsledků má pozitivní vliv na žákův výkon, na pocit uspokojení a na výkonovou motivaci. Vytváření nátlaku ze strany rodičů a negativní reakce na chybné výkony jsou spojovány potřebou vyhnouti se neúspěchu a s velmi nízkým pocitem uspokojení.⁵

⁵<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886906004223> [online] [cit. 19. 3. 2015]

Praktická část

7. Výzkumný projekt

V teoretické části práce jsme se zabývali definováním základních pojmů, jako je strach, úzkost a emoce. Uvedli jsme, co může být zdrojem strachu a úzkosti ve škole. Dále jsme se zabývali sebepojetím a sebehodnocením žáka ve vztahu ke škole a rolí emocí ve výkonové motivaci. Z tohoto teoretického základu vychází praktická část, která se zabývá souvislostí mezi sebepojetím a výkonovou motivací a strachem a úzkostí

7.1 Cíl výzkumu

Cílem našeho výzkumu je najít souvislost mezi sebedůvěrou a sebepojetím a výkonovou motivací a mezi výkonovou motivací a strachem a úzkostí.

7.2 Stanovení hypotéz

- **H1: Předpokládáme, že existuje negativní vztah mezi faktorem obecné schopnosti (FA1), měřený nástrojem SPAS, a pasivním strachem (FF1), měřený nástrojem LMG.**
- **H2: Předpokládáme, že existuje pozitivní vztah mezi faktorem obecné schopnosti (FA1), měřený nástrojem SPAS, a faktorem sebedůvěra (FA6), měřený nástrojem SPAS.**
- **H3: Předpokládáme, že existuje pozitivní vztah mezi faktory FA1 a nadějí na úspěch (HS), měřenou nástrojem LMG, a pozitivní vztah mezi FA6 a HS.**
- **H4: Předpokládáme, že existuje negativní vztah mezi faktorem FA6 a FF1.**
- **H5: Předpokládáme, že existuje pozitivní vztah mezi aktivním strachem (FF2), měřený nástrojem LMG, a faktorem FA6 a faktorem FA1.**

7.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro potřeby praktické části této diplomové práce jsme oslovili žáky osmiletého Gymnázia v Plzni ve věku od 15 do 19 let. Dohromady se nám podařilo získat 120 vyplněných dotazníků. Z prvního ročníku to bylo dohromady 40 dotazníků (22 dívek a 18 chlapců), z druhého ročníku 20 dotazníků (11 dívek a 9 chlapců), ze třetího ročníku 20 dotazníků (14 dívek a 6 chlapců) a ze čtvrtého ročníku dohromady 40 dotazníků (28 dívek a 12 chlapců). Pro větší přehlednost je výzkumný vzorek zaznamenán v tabulce č. 6.

Zkoumaný vzorek

Třída	Počet respondentů	Počet dívek	Počet chlapců
1.A	20	11	9
1.B	20	13	7
2.A	20	11	9
3.A	20	14	6
4.A	20	16	4
4.B	20	13	7
Celkem	120	78	42

Tabulka č. 6: Popis zkoumaného vzorku

7.4 Organizace sběru dat

Sběr dat proběhl tak, že jsme nejprve kontaktovali ředitele vybrané střední školy. Poté jsme oslovili jednotlivé učitele, kteří učili v době sběru dat v dané třídě. Před samotným zahájením sběru dat jsme vysvětlili instrukce a všichni byli srozuměni s tím, že dotazníky jsou anonymní a slouží pouze k účelu diplomové práce. Jediné údaje, které jsme od respondentů vyžadovali, bylo pohlaví, věk a třída. Žáci byli požádáni, aby dotazníky vyplnili samostatně a co možná nejpravdivěji.

7.5 Popis výzkumných metod

Pro účely této diplomové práce jsme zvolili kvantitativní metodu a pro statistické zpracování dat byla použita korelační analýza. Byly použity dva druhy dotazníků: Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí (SPAS) a Výkonově motivační mříž (Leistungs – Motivation – Gitter – LMG).

7.5.1 Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti (SPAS)

Dotazník SPAS (Student's Perception Ability Scale) byl vytvořen J. F. Boersmanem a J. W. Chapmanem v roce 1979. Původně byl určen pro výzkum. Používal se v řadě studií a zkoumány byly především vztahy školního sebepojetí k osobnostním rysům dětí, k inteligenci, způsobu přijímání informací a k různým jiným schopnostem. Původně test obsahoval 143 otázek.

V roce 1981 byla Matějčkem a Vágnerou vypracována nová verze testu, která má nyní osm položek v šesti škálách, které jsou označeny takto:

- Obecné schopnosti (Dítě se vyjadřuje o svých intelektových schopnostech, o své bystrosti, pohotovosti a ostatních vlastnostech, které jsou předpokladem úspěchu ve školní práci).
- Matematika (Dítě hodnotí své schopnosti pro matematiku a svou úspěšnost v tomto předmětu).
- Čtení.
- Pravopis.
- Psaní.
- Sebedůvěra (Dítě vyjadřuje důvěru ve své schopnosti a hodnotí své postavení mezi ostatními žáky – jak dalece mezi nimi vyniká nebo obstává v jejich konkurenci).

Pro účely této diplomové práce jsme použili jen škálu obecné schopnosti (FA1) a sebedůvěru (FA6).

SPAS je vhodným nástrojem k posuzování školního sebepojetí různých skupin dětí – např. dyslektiků, žáků zvláštních škol, dětí s LMD apod. Dále je také vhodný při výzkumném zjišťování, jak žáci přijímají a prožívají změny ve školních osnovách, systémech, při přechodu z nižšího stupně na vyšší apod. Dotazníkem SPAS se přímo žáka ptáme, jakou má představu o svých schopnostech, možnostech, o své výkonnosti v jednotlivých předmětech a o svém postavení mezi ostatními. SPAS je velice užitečný u žáků, kteří mají sice dobrý prospěch, ale trvalou úzkost nebo u žáků, kteří jsou zneurotizováni důsledkem ambiciózních rodičů. Přestože se dotazník SPAS používá u mladších školních dětí, pro potřeby naší diplomové práce jsme ho použily proto, že měří žákovu sebedůvěru a obecné schopnosti.

7.5.2 Výkonově motivační mříž (Leistungs – Motivation – Gitter – LMG)

LMG test byl poprvé publikován Schmaltem v roce 1976. Vyšel z předpokladu, že radost a stud z výkonu jsou prožité pouze tehdy, když se jedinec cítí zodpovědný za výsledek jednání. Právě to vedlo k vytvoření výkonově tematických situací, které jsou propojeny do mřížky situačních a osobnostních parametrů.

LMG obsahuje celkem 18 výpovědí, z nichž 7 reprezentuje obě tendence výkonového motivu (víra v úspěch a strach z neúspěchu) a 4 jsou koncipovány jako neutrální. Tyto položky se vztahují na formy anticipace úspěchu a neúspěchu, které jsou typické pro osoby motivované úspěchem nebo neúspěchem, na angažovanost při přijímání výkonových aktivit, na stanovení cílů a rizikové chování, na vytrvalost při zpracování rozdílů obtížných úkolů a vyhodnocení vlastní schopnosti.

LMG se zaměřuje na proměnné získané pomocí Exploratorní Faktorové Analýzy (EFA) a pomocí Konfirmatorní Faktorové Analýzy (CFA). Pomocí EFA jsou identifikovány dílčí skóry pro naději na úspěch (hope of success) HS a strach z neúspěchu (fear of failure) FF. Strach z neúspěchu (FF) se ukázal jako dvojdímenzionální: FF1 byl označen jako pasivní strach, který vykazuje inhibiční procesy ve výkonovém kontextu spojený s konceptem nízkých schopností. FF2 představuje aktivní strach z neúspěchu.

Schmalt přidal k 18 tvrzením 18 situací, které jsou shrnuty do 6 situačních oblastí (ke každé oblasti připadají 3 situace). Rozdělení situačních oblastí:

1. manuální činnosti: otázky č. 1, 7, 18
2. hudební činnosti: otázky č. 2, 5, 13
3. školní činnosti: otázky č. 3, 11, 16
4. samostatné činnosti: otázky č. 6, 8, 10
5. pomoc poskytující činnosti: otázky č. 4, 9, 15
6. sportovní činnosti: otázky č. 12, 14, 17

Pro účely našeho výzkumu jsme ze všech situačních oblastí vybrali jen ty, které odpovídají školním a sportovním aktivitám.

8. Prezentace výsledků výzkumného šetření

V následující tabulce jsou zpracována data z dotazníku SPAS a LMG pomocí korelační analýzy:

	r_p	T	α
FA1 - FA6	0,685	10,222	***
FA1 - FF1	-0,292	3,318	**
FA1 - FF2	-0,155	1,707	
FA1 - HS	0,265	2,990	**
FA6 - FF1	-0,369	4,316	***
FA6 - FF2	-0,148	1,626	
FA6 - HS	0,256	2,878	**
FF1 - FF2	0,379	4,453	***
FF1 - HS	-0,220	2,445	*
FF2 - HS	0,127	1,394	

Vysvětlivky: 0,05*; 0,01**, 0,001**

Tabulka č. 7: Výsledky korelační analýzy

Jak je vidět z tabulky vztah mezi faktorem FA1 (obecné schopnosti) a FF1 (pasivní strach) se ukázal jako vysoce statisticky významný. Zamítáme H₀ na 1% hladině významnosti a přijímáme H₁. Z hlediska věcné významnosti faktory vykázaly slabší negativní vztah, slabší vzájemnou závislost. Protože je zde negativní vztah, lze říci, že čím vyšší jsou žákovo obecné schopnosti (jak se žák vyjadřuje o svých intelektových schopnostech, o své bystrosti a ostatních vlastnostech, které jsou předpokladem úspěchu ve škole), tím nižší je pasivní prožívání strachu. To znamená, že tím méně se žák snaží vyhnout hodnocení a dokáže se lépe soustředit na učení. Na druhé straně platí, že čím vyšší je prožívání pasivního strachu (žák se snaží vyhnout hodnocení, často šaškuje a ruší ostatní) tím hůře se vyjadřuje o svých intelektových schopnostech. Potvrzuje se tedy hypotéza H₁, že existuje negativní vztah mezi faktorem FA1 a FF1.

Dále byla stanovena hypotéza, že existuje pozitivní vztah mezi faktorem obecné schopnostmi (FA1) a faktorem sebedůvěra (FA6). Jak je vidět z tabulky, vztah mezi FA1 a FA6 se ukázal jako vysoce statisticky významný. Zamítáme H₀ na 0,1% hladině významnosti a přijímáme H₂. Z hlediska věcné významnosti zde nalézáme silnější pozitivní vztah, faktory vykazují již značnou závislost. Protože je zde pozitivní vztah, lze říci, že čím vyšší jsou žákovo obecné schopnosti, tím vyšší je jeho důvěra ve své schopnosti. To samé platí i naopak,

pokud stoupá žákova sebedůvěra, stoupá tím i jeho sebehodnocení. Tím se potvrzuje hypotéza H2, že existuje pozitivní vztah mezi faktory FA1 a FA6.

Hypotéza H3 byla stanovena tak, že existuje pozitivní vztah mezi faktorem FA1 a HS (naděje na úspěch) a dále, že existuje pozitivní vztah mezi faktory FA6 a HS. Jak je vidět z tabulky, vztah mezi faktory FA1 a HS je statisticky vysoce významný. Zamítáme H0 na 1% hladině významnosti a přijímáme H3. Z hlediska věcné významnosti zde nalézáme slabý pozitivní vztah, tj. pouze v mírné závislosti. Je zde pozitivní vztah a to znamená, že čím vyšší jsou žákovo obecné schopnosti, tím vyšší je jeho naděje na úspěch a zároveň čím vyšší je naděje na úspěch, tím vyšší jsou jeho obecné schopnosti. Vztah mezi faktorem FA6 a HS je také statisticky vysoce významný. Je zde pozitivní vztah, a proto s rostoucí sebedůvěrou vzrůstá i naděje na úspěch a naopak – čím vyšší je naděje na úspěch, tím vyšší je sebedůvěra. Tím se potvrzuje hypotéza č. 3, že existuje pozitivní vztah mezi faktory FA1 a HS a mezi faktory FA6 a HS.

Podle hypotézy H4 existuje negativní vztah mezi faktorem FA6 a FF1. Tato hypotéza se potvrdila. Jak je vidět z tabulky, vztah mezi faktorem FA6 a FF1 je statisticky vysoce významný. H0 zamítáme na 0,1% hladině významnosti a přijímáme H4. Z hlediska věcné významnosti faktory vykázaly středně silný negativní vztah, nalézáme tedy mezi nimi středně silnou závislost. Protože je zde negativní vztah, znamená to, že čím vyšší je žákova sebedůvěra, tím nižší je u něho pasivní strach. Na druhou stranu ale čím nižší je žákova sebedůvěra, tím vyšší je u něho pasivní prožívání strachu. To znamená, že má potřebu se co nejvíce vyhnout hodnocení, velice často vyrušuje, nesoustředí se, šaškuje a upozorňuje na sebe.

Podle hypotézy H5 existuje pozitivní vztah mezi faktory FA6 a FF2 (aktivní strach) a dále, že existuje pozitivní vztah mezi faktory FA1 a FF2. Jak je vidět z tabulky, vztah mezi faktorem FA6 a FF2 nebyl statisticky potvrzen. H0 nezamítáme ani na 5% hladině významnosti, faktory FA6 a FF2 mezi sebou nevykazují závislost. Stejně tak vztah mezi faktory FA1 a FF2 také nebyl statisticky potvrzen. H0 nezamítáme ani na 5% hladině významnosti. Hypotéza č. 5 tedy nebyla potvrzena.

Vztah mezi FF1 a FF2 je statisticky vysoce významný Z hlediska věcné významnosti se nám nalezený vztah jeví jako středně silný pozitivní vztah, neboli hovoříme již o středně silné závislosti mezi faktory, přičemž s rostoucím FF1 roste zároveň FF2 a naopak.

Vztah mezi faktory FF1 a HS je statisticky významný. Z hlediska věcné významnosti je zde vykázán slabý negativní vztah, slabá závislost, s rostoucím FF1 tedy mírně klesá i HS a opačně.

Vztah mezi faktory FF2 a HS je statisticky nepotvrzen. Z hlediska věcné významnosti je bez závislosti.

8.1 Diskuse

Z výsledků průzkumu vyplynulo, že žák, který hodnotí své intelektové schopnosti jako velmi slabé („Učení mi připadá dost těžké. Jsem rád, když mi někdo pomůže. Je únavné, když musím nad úkolem moc myslet. Většina dětí ve třídě se učí líp než já.“), prožívá velice silně pasivní strach. Takový žák má potřebu vyhnout se hodnocení za každou cenu a většinou dělá takové činnosti, které nijak nesouvisí s jeho výkonem (vyrušuje, upozorňuje na sebe apod.). U těchto žáků převažuje potřeba vyhnout se neúspěchu, která se v situaci zkoušky projevuje tak, že žák pociťuje strach před selháním. Bojí se, že dojde k odhalení jeho neschopností, a proto se takovým situacím snaží co nejvíce vyhnout. Na toto ohrožení může žák reagovat tak, že vyhledává situace, kde je úspěch jistý nebo situace, kde je jisté, že se úspěch nedostaví.

Na druhé straně platí, že čím vyšší je u žáka pasivní strach, tím hůře se vyjadřuje o svých vlastnostech, které jsou předpokladem úspěchu ve školní práci. Je třeba říci, že u těchto žáků se projevuje zvýšená úzkostnost v situacích, které vyvolávají strach. Tito žáci bývají značně znevýhodněni. Jak uvádí Hrabal, Man, Pavelková (1989, s. 167) jedním z důvodů, proč musí úzkostní žáci věnovat delší dobu přípravě na zkoušení je fakt, že strach na sebe soustředí vysokou míru pozornosti. Takoví žáci jsou často rušeni myšlenkami jako: „to se nemůžu nikdy naučit, stejně dostanu špatnou známku“ apod. Negativní emoce jsou tedy spojeny s pomalým odkláněním pozornosti (neschopnost odklonit pozornost k novému ohnisku). Úzkostní žáci mají často potíže se správným rozčleněním materiálu, mají problém s rozeznáním důležitého od nedůležitého. Úzkostní jedinci mají také méně efektivní techniky studia. Emoce strachu je tedy závažným motivačním činitelem, který může v mírné podobě aktivizovat žákův výkon, v silné podobě ale dochází k oslabování žákova výkonu. Je však důležité rozlišovat mezi žáky úzkostnými, kteří se do stavu frustrace dostávají velmi rychle a velice silně prožívají strach, a mezi žáky neúzkostnými (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 164).

Podle Vymětala (2007, s. 27) úzkostní lidé reagují více fyziologicky silněji na vnímané nebezpečí. Bylo prokázáno, že tyto lidé jsou méně fyzicky a psychicky odolní a občas se u

nich projevuje i depresivní symptomatika. Dlouhodobě si pamatují situace, které souvisí se strachem a úzkostí.

Vztah, který má člověk sám k sobě velice úzce souvisí s vnitřní stabilitou, a to zejména se sebehodnocením a tím pádem se sebezpojetím. Špatné nebo vnitřně rozporné sebezpojetí je základem pro rozvoj úzkostné symptomatiky. Nízké nebo negativní sebezpojetí se u žáků označuje termínem naučená bezmocnost, která je charakteristická tím, že žák je o své neschopnosti přesvědčen. Takový žák vychází z představy, že nemá smysl se nějakým způsobem pokoušet o změnu.

Výsledky výzkumu dále ukázaly pozitivní vztah mezi obecnými schopnostmi a sebedůvěrou. Z toho vyplývá, že čím lépe se žák vyjadřuje o svých intelektových schopnostech („Naučím se rychle i těžkou látku. Mám rád úkoly, nad kterými se musí myslet. Patřím asi mezi nejbystřejší žáky ve třídě“), tím vyšší je i jeho sebedůvěra („Mezi dětmi ve třídě bývám často jeden z prvních. Školní prověrky zvládám celkem lehce. Ve škole mi jde všechno lehce, bez potíží.“). To samé platí i naopak. Čím vyšší je žákova sebedůvěra, tím vyšší je i mínění o svých intelektových schopnostech. Obraz sebe sama má vliv na výkon a motivaci k činnosti. Jestliže je žákovo sebehodnocení vysoké, bývá vysoká i motivace k výkonu a pravděpodobně je očekáván úspěch. Způsob, jakým žák sám sebe vnímá a co o sobě soudí, velice významně ovlivňuje jeho učení a práci ve škole. Můžeme tedy říci, že sebezpojetí žáka je základní proměnnou, která má vliv na pracovní motivaci a žákovo vytrvalost v práci na úkolech. Pokud má žák větší důvěru ve své schopnosti, má také tendenci pracovat na zadaných úkolech velmi intenzivně a úkoly dokončit. U žáků s nízkou sebedůvěrou je tomu právě naopak. Z toho lze tedy usoudit, že výkonnost žáka ve škole je ovlivňována nejen jeho schopnostmi, ale také tím, jestli je schopný si tyto schopnosti uvědomit (Matějček, Vágnerová, 1992, s. 5 – 6).

Výzkum ukázal pozitivní vztah mezi faktorem obecné schopnosti a naděje na úspěch a faktorem sebedůvěra a naděje na úspěch. Z toho lze usoudit, že čím lépe hodnotí žák své intelektové schopnosti, tím vyšší jsou jeho naděje na úspěch a naopak. Zároveň lze říci, že čím vyšší je žákova sebedůvěra, tím stoupá i jeho naděje na úspěch. U těchto žáků převažuje potřeba úspěšného výkonu. Tito žáci jsou většinou ve škole cílově orientováni s tendencí nevzdat se a vytrvat při řešení úkolu. Pokud mají možnost, vybírají si středně těžké úkoly. Příliš jednoduché úkoly pro ně nejsou moc zajímavé. Neúspěch a úspěch berou jako cennou zkušenost do budoucna. Pracují cílevědomě, plánovitě, bez úzkostlivosti (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 165). Z toho lze usoudit, že pokud si žák dobře uvědomuje své schopnosti

a důvěřuje si, pozitivně to ovlivňuje jeho výkonnost ve škole, má tendenci pracovat na úkolech s větším úsilím, a tím u něho vzrůstá naděje na úspěch.

Podle našeho výzkumu existuje negativní vztah mezi faktorem sebedůvěra a pasivní strach. To znamená, že čím nižší je žáková sebedůvěra ve své schopnosti, tím vzrůstá pasivní strach. Žák, který bude hodnotit své schopnosti jako např.: „Sám si myslím, že moje školní práce je dost slabá. Škola mi kazí náladu, jde mi často na nervy. Sám si myslím, že moje nadání je docela slabé“, se bude snažit vyhnout se jakémukoli hodnocení. Je to to samé jako v případě, když se žák vyjadřuje negativně o svých intelektových schopnostech. Čím nižší je žáková sebedůvěra a také schopnost uvědomit si své vlastnosti, které jsou předpokladem úspěchu ve škole, tím více bude prožívat pasivní strach. U těchto žáků převládá potřeba vyhnout se neúspěchu a převažuje u nich strach a úzkost ve škole. Žák, který pochybuje o vlastní kompetenci, většinou neočekává úspěch. Intenzita pochybování o sobě se před zkouškou, v průběhu zkoušky a po ní mění málo, naproti tomu rozrušení dosáhne při zkoušce vrcholu a pak klesá (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 164).

Na začátku školní docházky, ale i později, má úspěch nebo neúspěch ve škole vztahový charakter. Žák se učí, aby dosáhl dobrého výsledku a udělal radost rodičům a učitelům. Zde se objevuje potřeba seberealizace, protože hodnocení má vliv na sebehodnocení žáka. V případě kladného hodnocení je u žáka upevňováno vědomí vlastní hodnoty. Pokud není dobrý výkon oceněn, nestane se tato dimenze součástí osobní identity. Takový žák nemá důvod pracovat efektivněji a většinou selhává pro nedostatek motivace (Vágnerová, 1997, s. 23).

Nízká sebedůvěra a vysoký pasivní strach také znamená, že žák, který ve škole neprospívá a má pocit, že nic neumí a nikdy se mu nic nepovede, má strach z nových úkolů, protože u něj vyvolávají strach z dalšího neúspěchu. Raději se tedy nebude snažit, protože by se mohl dostat do nebezpečí tím, že by byly odhaleny jeho slabiny. Neúspěch přičítá svým schopnostem. Takoví žáci pracují ve škole jen do té míry, která se od nich očekává. Spokojí se např. jen s trojkou nebo čtyřkou. Většinou se nepokusí o lepší výsledek, protože by se mohli dostat do situace, která bude obtížná a nebezpečná. Následkem nízkého sebevědomí žák nepředpokládá, že by mohl dosáhnout dobrého výsledku a zabývá se především negativními důsledky, jako je neúspěch a negativní hodnocení od jiných osob, proto je pro něho „výhodnější“ podávat ve škole průměrné nebo až podprůměrné výsledky (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 164). Protože jakmile by se začal snažit svůj výkon vylepšit, mohl by přijít neúspěch, a tím by se dostal do nebezpečí. S rostoucím pasivním strachem se také objevuje naučená bezmocnost, která znamená, že žák vnímá neúspěch jako nezávislý na sobě samém. Pokud považuje příčiny neúspěchu za vnitřní, stabilní a globální, je náchylný si při

opakovaných neúspěších naučenou bezmocnost vytvořit. Např. neúspěch u zkoušky je interpretován jako: jsem hloupý (vnitřní příčina), vždycky budu (stabilní) a ve všem (globální). Proto nemá cenu se snažit, protože neúspěch se může dostavit kdykoliv. Úspěch většinou připisuje vnějším nestabilním a specifickým příčinám – většinou se jedná o náhodu (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 113). Pasivní strach má tedy zásadní vliv na snížení žákova výkonu.

Je zvláštní, že vztah mezi obecnými schopnostmi a aktivním strachem a sebedůvěrou a aktivním strachem se v našem výzkumu nepotvrdil. Aktivní prožívání strachu znamená, že člověk má snahu se aktivně vyhnout negativním aspektům očekávaných výsledků. Takoví žáci mají snahu svůj výkon zvyšovat, aby se tak vyhnuli trestu. Aktivní strach má tedy mobilizující funkci a aktivizuje žáka k výkonu.

Závěr

V předložené diplomové práci jsme se zabývali emocemi a výkonovou motivací a pokusili jsme se najít souvislost mezi žákovou sebedůvěrou a sebepojetím a výkonovou motivací. Cílem naší práce bylo zjistit, jak žákova sebedůvěra a sebepojetí souvisí s výkonovou motivací a se strachem a úzkostí ve škole.

Teoretická část práce se věnovala popisu základních pojmů, jako je strach, úzkost, emoce, funkce emocí, ontogeneze strachu a úzkosti, problematika strachu a úzkosti ve škole, výkonové potřeby, výkonová motivace ve škole a aktivní a pasivní strach.

Na tento teoretický základ navazovala praktická část, kde jsme si stanovili pět hypotéz. Byly použity dva druhy dotazníků: Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti (SPAS), kterým jsme měřili žákovu sebepojetí a představy o sobě a dotazník Výkonově motivační míř (Leistung – Motivation – Gitter – LMG), který měří jak pozitivní, tak negativní motivaci. Předpokládali jsme, že existuje negativní vztah mezi faktorem obecné schopnosti a pasivním strachem. Došli jsme k závěru, že žák, který hodnotí své intelektové schopnosti jako velmi slabé, prožívá velice silně pasivní strach. U těchto žáků se projevuje zvýšená úzkostnost. Strach může mít do určité míry motivační funkci. Např. strach z písemných prací dobře funguje jako motivační činitel k důkladné přípravě (aktivní strach). Na druhé straně, pokud je strach ze zkoušení příliš velký, může žák v důsledku nervozity podat nižší výkon. Zde se ukázalo, jaký vliv mají emoce na výkon. Je třeba ale rozlišovat mezi žáky úzkostnými, kteří prožívají strach velice silně a mezi žáky neúzkostnými. Překonávat prožitek strachu je do značné míry určováno osobnostním typem žáka. Zaměřenost na překonávání vnějšího ohrožení se častěji vyskytuje u žáků, kteří reagují na frustraci zvýšením senzitivnosti. Zaměření na překonávání prožitku strachu se objevuje u typu reagujícího na frustraci potlačením reality. Žáci, kteří reagují senzitivně, se snaží získat informace o vlastním provedení výkonu a věnují čas přípravě na výkon. U tohoto typu žáků je úzkostnost motivačním činitelem. Naproti tomu žáci, kteří mají tendenci potlačovat realitu, se stavějí k situacím ohrožení jako by neexistovaly. Disponují tedy vysokou mírou úzkostnosti. Je možné říci, že špatné sebepojetí může být základem pro rozvoj úzkostnosti.

Výzkum ukázal, že čím lépe se žák vyjadřuje o svých intelektových schopnostech, tím vyšší je i jeho sebedůvěra. Z toho tedy vyplývá, že způsob, jakým žák sám sebe vnímá, významně ovlivňuje jeho práci ve škole a motivaci. U žáků s vyšší sebedůvěrou převažuje naděje na úspěch.

Sebedůvěra a sebehodnocení mají tedy zásadní vliv jak na žákovu výkonnost, tak na prožívání strachu. S klesající sebedůvěrou vzrůstá podle našeho výzkumu pasivní strach, a tím se zvyšuje úzkostnost. Žáci, kteří pochybují o svých schopnostech, většinou neočekávají úspěch.

Vztah mezi aktivním strachem a sebedůvěrou a aktivním strachem a obecnými schopnostmi se v našem výzkumu nepotvrdil. Lze tedy říci, že u zkoumaného vzorku žáků převládá především pasivní strach, který snižuje žákův výkon.

Emoce strachu, sebehodnocení a sebedůvěra mají zásadní vliv na žákův výkon a výkonovou motivaci. Pasivní strach se negativně promítá do žákova výkonu, a tím snižuje výkon. Naproti tomu aktivní strach má mobilizující funkci, která zvyšuje žákův výkon. Pasivní prožívání strachu vede k nižšímu sebehodnocení a sebedůvěře a ke zvýšené úzkostnosti. Pokud má žák kladné sebehodnocení a věří ve své schopnosti, má to pozitivní vliv na jeho výkon a zároveň se zvyšuje jeho naděje na úspěch. Je tedy důležité si uvědomit, že výkon žáka ve škole je ovlivněn nejen jeho schopnostmi, ale také tím, jestli je schopný si své schopnosti uvědomit.

Resumé

Cílem této diplomové práce je zjistit, jak souvisí žákova sebedůvěra a sebepojetí s výkonovou motivací a se strachem a úzkostí ve škole. Práce se věnuje popisu základních pojmů, jako je strach, úzkost, emoce, funkce emocí, problematika strachu a úzkosti ve škole, výkonová motivace a aktivní a pasivní strach. V praktické části práce jsou použity dva druhy dotazníků: dotazník SPAS, který měří žákovo sebepojetí a představy o sobě a dotazník LMG, který měří pozitivní a negativní motivaci. Došli jsme k závěru, že strach, sebehodnocení a sebedůvěra mají zásadní vliv na žákův výkon a výkonovou motivaci. Pasivní strach vede k nižšímu sebehodnocení a sebedůvěře a k úzkostnosti. Úzkostní žáci mají tedy menší sebedůvěru a prožívají silněji pasivní strach, na rozdíl od žáků neúzkostných.

Resumé

The aim of this diploma thesis is to discover the connection between student's self-confidence and self-esteem and achievement motivation and fear and anxiety at school. This diploma thesis describes the main terms such as fear, anxiety, emotion, function of emotion, the issue of fear and anxiety at school, achievement motivation and active and passive fear. In the practical part there are two types of questionnaires: SPAS questionnaire which measures student's self-confidence and self-esteem and LMG questionnaire which measures positive and negative motivation. We come to a conclusion that fear, self-confidence and self-esteem have fundamental impact on student's performance and achievement motivation. Passive fear leads to lower self-esteem and self-confidence and anxiety. Students who are anxious have lower self-esteem and they experience stronger passive fear unlike students without anxiety.

Seznam literatury

AUGER, Lucien. *Strach, obavy a jejich překonávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN:80-7178-231-9.

BLÁHA, Karel; ŠEBEK, Michal. *Já – tvůj žák, ty- můj učitel*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. publikace č. 4-02-19/1.

ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-273-7.

ELLIOT, Julian; MAURICE, Place. *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2002. ISBN 8024701820.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN: 80-7178-063-4.

GAJDOŠOVÁ, Eva; HERÉNYIOVÁ, Gabriela. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN: 80-7367-115-8.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN: 80-7178-888-0.

HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN: 978-80-7290-396-2.

HOLEČEK, Václav, MIŇHOVÁ, Jana; PRUNNER, Pavel. *Psychologie pro právníky*. 2. rozšířené vydání. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007. ISBN: 978-80-7380-065-9.

HRABAL, Vladimír; MAN, František; PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, ISBN: 80-04-23487-9.

- JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN: 9788073677886.
- KAST, Verena. *Úzkost a její smysl*: 1. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN: 978-80-262-0160-1.
- KRÁLÍČEK, Petr. *Úvod do speciální neurofyziologie*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Galén, 1997. ISBN 9788072626182.
- KUBÍKOVÁ, Kateřina. *Vztahové normy učitelů a výkonová motivace žáků*. Praha, 2013. Disertační práce. Karlova univerzita v Praze. Fakulta pedagogická. Katedra psychologie.
- KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7178-945-3.
- LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*: 2. aktualizované vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN: 80-247-1284-9.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN: 978-80-7041-980-9.
- MACHAČ, Miloš; MACHAČOVÁ Helena; HOSKOVEC, Jiří. *Emoce a výkonnost*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. Publikace č. 46-00-29/2.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN: 80-04-24526-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk; VÁGNEROVÁ, Marie. *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992.
- MICHALČÁKOVÁ, Radka. *Strachy v období rané adolescence*. 1. vyd. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister&Principal, 2007. ISBN: 978-80-87029-15-2.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. 1. vyd. Praha: Academia, 2000. ISBN: 80-200-0763-6.

NAKONEČNÝ, Milan. *Emoce*. 1. vyd. Praha: Triton, 2012. ISBN: 9788073876142.

PRAŠKO, Ján. *Úzkostné poruchy: klasifikace, diagnostika a léčba*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7178-997-6.

PRAŠKO, Ján; PRAŠKOVÁ, Jana; VYSKOČILOVÁ, Jana. *Úzkost a obavy: jak je překonat*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN: 80-7367-079-8.

STUHLÍKOVÁ, Iva a kol. *Zvládání emočních problémů školáků*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7178-534-2.

STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN: 9788073672829.

URBANOVSKÁ, Eva. *Škola, stres a adolescenti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN: 978-80-244-2561-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. ISBN: 80-7184-487-X.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN: 978-246-2153-1.

VYMĚTAL, Jan a kol. *Speciální psychoterapie*. 2. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1315-1.

VYMĚTAL, Jan. *Úzkost a strach u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN: 80-7178-830-9.

Elektronické zdroje

BARTELS, Jared M. a Joseph J. RYAN. Fear of Failure and Achievement Goals: A Canonical Analysis. *Journal of Instructional Psychology* [online]. 2013, roč. 40, 1-4, s. 42-49 [cit. 19. 3. 2015]. Dostupné z:

<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=dcc51d3e-3746-4d3e-9354-4228be52117d%40sessionmgr4005&vid=7&hid=4109>.

MAZZONE, Luigi; DUCCI, Francesca; PASSANITI, Eleonora; VITIELLO, Benedetto. The role of anxiety symptoms in school performance in a community sample of children and adolescents. *National Center for Biotechnology Information*. [online] 2007. [cit. 6. 3. 2015] Dostupné z: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2228292/>

Spektrum zdraví, typologie osobnosti. [online] [cit. 31. 10. 2014] Dostupné z: <http://www.spektrumzdravi.cz/typologie-osobnosti-napovi-kdo-jste>

STRÁNSKÁ, Zdenka; PANČOCHOVÁ, Soňa. Úzkost a strach ve škole. *Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity*. [online] 2000. [cit. 24. 9. 2014]. Dostupné z: http://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114406/P_Psychologica_04-2000-1_14.pdf?sequence=1.

STOEBER, Joachim a Anna RAMBOW. Perfectionism in adolescent schoolstudents: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality* [online]. 2007, roč. 42, č. 7, s. 1379-1389 [cit. 19. 3. 2015]. DOI: 10.1016/j.paid.2006.10.015. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886906004223>.

Seznam tabulek a obrázků

Obrázek č. 1: Vznik a vývoj úzkosti a strachu

Obrázek č. 2: Eysenckova dimenzionální klasifikace temperamentu

Obrázek č. 3: Kontinuum stresorů

Obrázek č. 4: Model školního stresu

Obrázek č. 5: Schéma cirkulačního procesu mezi strukturálním já, výsledky učební činnosti a zpětnou vazbou zprostředkovanou druhými osobami

Tabulka č. 1: Faktory osobnosti v modelu Big Five

Tabulka č. 2: Úzkostné poruchy podle MKN-10

Tabulka č. 3: Společné charakteristiky obranných a zvládacích reakcí

Tabulka č. 4: Rozdílné charakteristiky obranných a zvládacích reakcí

Tabulka č. 5: Srovnávání zvládacích strategií a zvládacích stylů

Tabulka č. 6: Popis zkoumaného vzorku

Tabulka č. 7: Výsledky korelační analýzy

Přílohy

Příloha č. 1: Dotazník SPAS

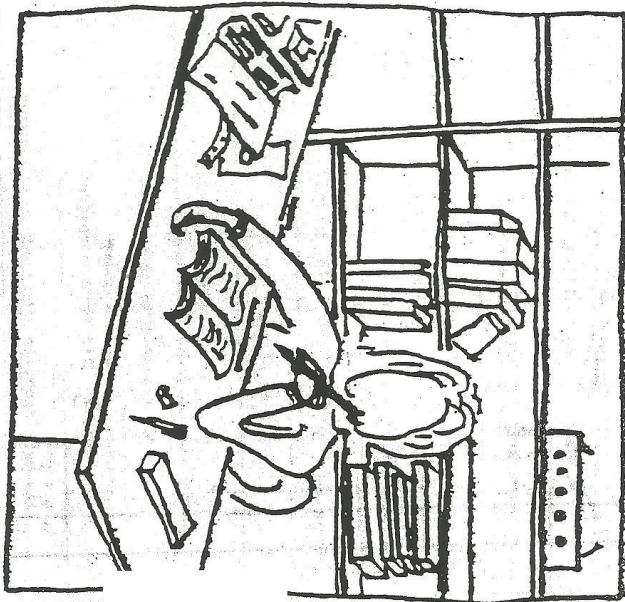
Jsem: dívká x ~~chlapeček~~
 Třída, věk: 1.B. 1501

117

1. Naučím se dost lehce a rychle i těžkou látku.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
2. Myslím, že matematiku umím velmi dobře.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
3. Čtu pořád ještě dost nejistě. Potřeboval bych číst líp.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
4. Jsem docela dobrý v pravopise.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
5. Ve škole piši dost ošklivě.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
6. Sám si myslím, že moje školní práce je dost slabá.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
7. Učení mi připadá dost těžké. Jsem rád, když mi někdo pomůže.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
8. Při prověrce z matematiky vždycky vypočítám všechny příklady.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
9. Při čtení se často přeříkávám a pletu. Proto nerad čtu nahlas.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
10. Jsem spokojený s tím, jak mi jdou diktáty.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
11. Mám hezké, úhledné písmo.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
12. Mezi dětmi ve třídě bývám často jeden z prvních.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
13. Je únavné, když musím nad úkolem moc myslet.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
14. Násobilku jsem se naučil lehce, nedělá mi potíže.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
15. Se čtením jsem mívával potíže. Dost jsem se natrápil, než jsem se naučil rychle číst.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
16. Diktáty nenávidím.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
17. Ze psaní jsem vždycky dostával pochvalu a pěkné známky.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
18. Školní prověrky zvládám celkem lehce.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
19. Často mi dělá potíže vyjádřit se, jak bych chtěl.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
20. Nejlepší známky dostávám z matematiky.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
21. Druhé děti ve třídě čtou většinou líp než já.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
22. V diktátech mívám hodně chyb.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
23. Psát úhledně a krasopisně mě stojí hrozně moc námahy.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
24. Škola mi kazí náladu. Jde mi často na nervy.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE

25. Při prověrkách a zkoušení mi všechno trvá déle než ostatním. Potřeboval bych trochu víc času.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
26. Matematika je můj nejmilejší předmět. Jde mi lehce.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
27. Čtení je moje záliba a vášeň. Už jsem přečetl spoustu knížek.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
28. Diktáty mívám obvykle napsány správně. Dostávám za ně většinou dobré známky.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
29. Výkresy mívám čisté, hezké. Dostávám za ně pochvalu.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
30. Ve škole mi jde všechno lehce, bez potíží. Cítím se tam dobře.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
31. Většina dětí ve třídě se učí líp než já.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
32. Paní učitelka si myslí, že jsem na matematiku hloupý.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
33. Číst jsem se naučil velice brzy, bez potíží.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
34. Když máme psát sloh, tak se na to už předem těším. To mě docela baví. To mám docela rád.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
35. Při psaní škrábu jako kocour.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
36. Sám si myslím, že moje nadání je docela slabé.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
37. Mám rád úkoly, nad kterými se musí myslet.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
38. Jsem špatný na matematiku, moc mi nejde.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
39. Pořád čtu dost pomalu a to mě otravuje.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
40. Kdyby nebyly diktáty a pravopis, byla by škola docela prima. Ty dělají ze školy otravu.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
41. Úkoly jsem musel často přepisovat, jak byly naškrábané.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
42. Zkoušení ve škole mě hrozně znervózňuje.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
43. Patřím asi mezi nejbystřejší děti v naší třídě.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
44. Násobení a dělení je pro mne hračka.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
45. Ze čtení jsem vždycky dostával pochvalu a dobré známky.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
46. Na pravopis se špatně soustřeďuji. Nadělám vždycky hodně chyb.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
47. Moje písmo je bezvadné.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
48. Ze školy mám někdy strach. Raději bych tam ani nešel.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE

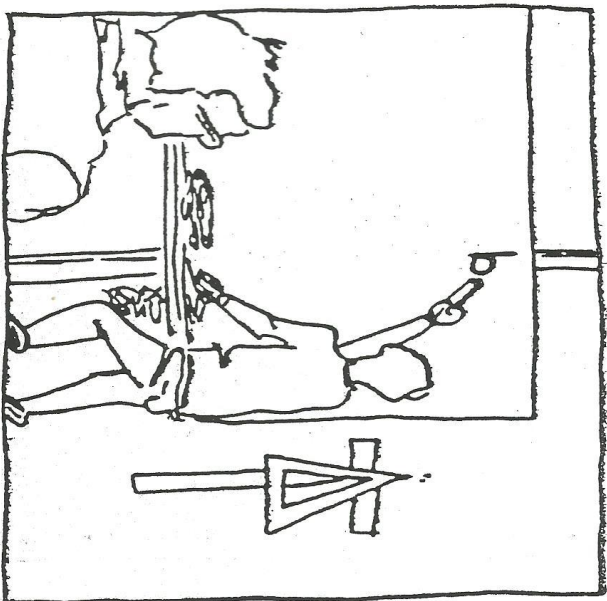
Příloha č. 2: Výkonově motivační mříž



9.

1. Představ si, že osobou na obrázku jsi ty.
2. Čti věty u obrázku a udělej k nim (+) nebo (0) podle toho, zda se k obrázku hodí nebo ne.
3. Označ každou větu podle své zkušenosti.

+	0	1. Cítíš se přítom dobře
+	0	2. Myslíš si: Je to těžké, nechám to raději na jiný
	0	3. Věříš, že to umíš
	0	4. Myslíš si: Jsem na sebe pyšný, že to dovedu
	0	5. Myslíš si: není to špatně?
+	0	6. Je nespokojený s tím, co umíš
+		7. Užíváš se přítom
+		8. Raději někoho požádám o pomoc
+		9. Myslíš si: chci to jednou umět
	0	10. Věříš, že děláš všechno správně
+		11. Máš strach, že něco mohl udělat špatně
+		12. Helelby se mu to
+		13. Nechceš nic udělat špatně
	0	14. Chceš umět víc, než všichni ostatní
	0	15. Myslíš si: nejraději bych dělal něco trochu těžšího
+		16. Raději bych nedělal vůbec nic
+		17. Myslíš si: Je to velmi těžké, ale rozhodně se budu snažit dělat, než ostatní
		18. Myslíš si, že to není problém



6.

1. Představ si, že osobou na obrázku jsi ty
2. Čti věty u obrázku a udělej k nim (+) nebo (o), podle toho, zda se k obrázku hodí nebo ne
3. Označ každou větu podle své zkušenosti

	+	o
1. Cítí se přitom dobře		0
2. Myslí si: je to těžké, nechám to raději na jiný		0
3. Věř, že to umí		0
4. Myslí si: jsem na sebe pyšný, že to dovedu		0
5. Myslí si: není to špatně?	+	
6. Je nespokojený s tím, co umí	+	
7. Unaví se přitom	+	
8. Raději někomu požádám o pomoc		0
9. Myslí si: cítil to jednou umět		0
10. Věř, že dělá všechno správně		0
11. Má strach, že něco mohl udělat špatně	+	
12. Nelíbí se mu to		0
13. Nechce nic udělat špatně		0
14. Chce umět víc, než všichni ostatní		0
15. Myslí si: nejraději bych dělal něco trochu těžšího		0
16. Raději bych nedělal vůbec nic	+	
17. Myslí si: je to velmi těžké, ale rozhodně se budu snažit dělat, než ostatní	+	
18. Myslí že to neumí	+	



7.

1. Představ si, že osobou na obrázku jsi ty
2. Čti věty u obrázku a udělej k nim (+) nebo (o).
3. Označ každou větu podle své zkušenosti

	+	o
1. Cítí se přítom dobře		+
2. Myslí si: je to těžké, nechám to raději na jiný	o	
3. věř, že to umí	o	
4. Myslí si: jsem na sebe pyšný, že to dovedu	+	
5. Myslí si: není to špatně?	o	
6. Je nespokojený s tím, co umí	o	
7. Unaví se přítom	+	
8. Raději někoho požádám o pomoc	o	
9. Myslí si: chci to jednou umět	o	
10. věř, že dělá všechno správně	+	
11. Má strach, že něco mohl udělat špatně	+	
12. Helelby se mu to	o	
13. Nechce nic udělat špatně	+	
14. Chce umět víc, než všichni ostatní	o	
15. Myslí si: nejtaději bych dělal něco trochu těžšího	o	
16. Raději bych nedělal vůbec nic	o	
17. Myslí si: je to velmi těžké, ale rozhodně se budu snažit dělat, než ostatní	+	
18. Myslí že to neumí	o	

Příloha č. 3: Korelační analýza

Sycení faktorů:

FA 1	FA 6
spas1	spas 6 R
spas 7 R	spas 12
spas 13 R	spas 18
spas 19 R	spas 24 R
spas 25 R	spas 30
spas 31 R	spas 36 R
spas 37	spas 42 R
spas 43	spas 48 R
suma BM	suma BN

FF1	FF2	HS
1.II	1.V	1.IV
1.VI	1.VII	1.IX
1.VIII	1.XI	I.14
1.XII	I.13	I.15
I.16	2.V	I.17
I.18	2.VII	2.IV
2.II	2.XI	2.IX
2.VI	II.13	II.14
2.VIII	3.V	II.15
2.XII	3.VII	II.17
II.16	3.XI	3.IV
II.18	III.13	3.IX
3.II	4.V	III.14
3.VI	4.VII	III.15
3.VIII	4.XI	III.17
3.XII	IV.13	4.IV
III.16		4.IX
III.18		IV.14
4.II		IV.15
4.VI		IV.17
4.VIII		
4.XII		
IV.16		
IV.18		
suma EI	suma EJ	suma EK

CORREL rp	FA1	FA6	FF1	FF2	HS
FA1		0,685	-0,292	-0,155	0,265
FA6	0,685		-0,369	-0,148	0,256
FF1	-0,292	-0,369		0,379	-0,220
FF2	-0,155	-0,148	0,379		0,127
HS	0,265	0,256	-0,220	0,127	

t krit tn-2alfa	0,05	1,980272 *
	0,01	2,618137 **
	0,001	3,374892 ***

Testová hodnota	FA1	FA6	FF1	FF2	HS
FA1		10,220	3,318	1,707	2,990
FA6	10,220		4,316	1,626	2,878
FF1	3,318	4,316		4,453	2,445
FF2	1,707	1,626	4,453		1,394
HS	2,990	2,878	2,445	1,394	

	r_p	t	α
FA1 - FA6	0,685	10,222	***
FA1 - FF1	-0,292	3,318	**
FA1 - FF2	-0,155	1,707	
FA1 - HS	0,265	2,990	**
FA6 - FF1	-0,369	4,316	***
FA6 - FF2	-0,148	1,626	
FA6 - HS	0,256	2,878	**
FF1 - FF2	0,379	4,453	***
FF1 - HS	-0,220	2,445	*
FF2 - HS	0,127	1,394	