

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA PSYCHOLOGIE

**STRACH A ÚZKOST VE ŠKOLE**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Bc. Valentýna Kolocová**

*Učitelství pro střední školy, obor Učitelství českého jazyka a psychologie pro střední školy*

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

**Plzeň 2018**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně  
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 30. dubna 2018

.....  
vlastnoruční podpis

## PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych touto cestou poděkovala především Mgr. Kateřině Kubíkové, Ph.D. za odborné vedení a podporu při tvorbě diplomové práce, za mnoho cenných informací týkajících se zvolené problematiky a také za čas, který mi během našich konzultací věnovala. Dále bych také chtěla poděkovat učitelům i respondentům za ochotu při spolupráci během realizace praktické části této diplomové práce.

ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE

---

## OBSAH

ÚVOD.....	2
TEORETICKÁ ČÁST .....	3
1 EMOCE .....	4
1.1 VYMEZENÍ POJMU EMOCE .....	4
1.2 CHARAKTERISTIKA EMOCÍ .....	5
1.3 SLOŽKY EMOCÍ.....	7
1.4 FUNKCE EMOCÍ.....	8
1.5 EMOCE A UČENÍ.....	10
1.6 EMOCE A MOTIVACE.....	10
1.7 EMOCE A PAMĚŤ.....	11
2 STRACH A ÚZKOST .....	12
2.1 VYMEZENÍ POJMU STRACH.....	12
2.2 VYMEZENÍ POJMU ÚZKOST.....	14
3 ŠKOLA JAKO ZDROJ ÚZKOSTI A STRACHU .....	18
3.1 ŠKOLNÍ STRES .....	18
3.2 PSYCHOSOCIÁLNÍ STRES VE ŠKOLE .....	19
3.3 ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽOVÝCH SITUACÍ .....	20
3.4 ZÁVAŽNOST ZÁTĚŽE Z POHLEDU ŽÁKA .....	21
3.5 FAKTORY KOMPLIKUJÍCÍ ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE .....	22
4 OSA HPA .....	24
5 NEUROSTEROIDY V PSYCHOPATOLOGII DĚTÍ A MLÁDEŽE .....	27
6 ZKOUMÁNÍ SPACÍCH NÁVYKŮ A DENNÍCH HODNOT KORTIZOLU A ALPHA-AMYLASE VE SLINÁCH .....	29
PRAKTICKÁ ČÁST .....	32
7 VÝZKUMNÝ PROJEKT.....	33
7.1 CÍL VÝZKUMU .....	33
7.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	33
8 METODY A ZPŮSOB SBĚRU DAT .....	34
8.1 POPIS KVANTITATIVNÍCH METOD .....	35
8.2 POPIS KVALITATIVNÍCH METOD.....	38
9 PREZENTACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	40
10 STANOVENÍ HYPOTÉZ.....	48
10.1 VÝSLEDKY STANOVENÝCH HYPOTÉZ .....	48
10.2 DISKUZE KE KVANTITATIVNÍ ČÁSTI .....	49
11 ROZBOR KVALITATIVNÍ ČÁSTI VÝZKUMU .....	50
11.1 OBSAHOVÁ KATEGORIÁLNÍ ANALÝZA .....	50
DISKUZE .....	56
ZÁVĚR .....	58
SEZNAM LITERATURY .....	62
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ .....	64
PŘÍLOHY .....	I

## ÚVOD

Strach a úzkost u žáků ve škole mají značný vliv na jejich výkon v různých školních situacích i v jejich vlastním životě. V předkládané diplomové práci se budeme zabývat tím, jak žákova sebedůvěra a sebepojetí souvisí s výkonovou motivací a se strachem a úzkostí ve škole. Budeme zkoumat rozdíly hladiny stresového hormonu kortizolu mezi potenciálně klidovými a naopak zátěžovými školními situacemi a naším cílem bude zjistit, zda úzkostní žáci mají v těchto situacích vyšší hladinu kortizolu než žáci neúzkostní. Dále se budeme věnovat i tomu, jak se strach a úzkost u žáků projevuje, jestli jsou učitelé tyto projevy schopni rozpoznat a bude nás také zajímat, jaké využívají při práci s těmito žáky vyučovací metody.

V teoretické části práce se budeme nejprve věnovat vymezení pojmu emoce. Tento pojem si charakterizujeme a budeme se zabývat funkcí emocí v psychice jedince. Poté si definujeme pojmy strach a úzkost. Uvedeme si, jak se u jedinců strach a úzkost projevuje, a popíšeme si děje, které je vyvolávají. Dále se budeme zabývat školou jako zdrojem zátěžových situací, ke kterým zde často dochází. Popíšeme si i možné způsoby zvládnutí těchto situací žákem a jak na tyto situace může žák sám nahlížet. Uvedeme si faktory, které komplikují zvládnutí stresové zátěže a závěrem teoretické části si vysvětlíme fungování tzv. osy HPA

Úkolem praktické části bude zjistit, zda úzkostní žáci prožívají vyšší stresové reakce a větší strach v zátěžových situacích než žáci neúzkostní. Dále nás bude zajímat, jestli výkonová motivace dokáže výrazněji ovlivňovat osu HPA. Budeme se zabývat vztahem sebepojetí, výkonovou motivací a úzkostí a také tím, jak ovlivňuje žákovo sebepojetí výkonovou motivaci, a vztahem sebedůvěry a pasivního strachu. Dále nás bude zajímat, na jakých faktorech závisí strach u žáků, jak se u nich projevuje a zda jsou učitelé schopni stres a strach u svých žáků rozpoznat. Pro účely této práce použijeme tři druhy dotazníků: Dotazník Piers – Harris 2 (Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů, B - J.E.P.I. (Osobnostní Eysenckův dotazník) a MV6 (Dotazník školní výkonové motivace). Dále bude u vybraných žáků proveden odběr slin, které budeme následně dále analyzovat a zkoumat z nich hladinu stresového hormonu kortizolu. Na závěr uskutečníme dva polostrukturované rozhovory s učiteli, kteří ve třídách, kde proběhl celý náš výzkum, vyučují.

---

## **TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 EMOCE

V úvodu práce, která je věnována převážně strachu a úzkosti, tedy konkrétním emocím a jejich dopadu na žáky ve škole, považují za nutné si pojem emoce nejprve definovat a charakterizovat.

### 1.1 VYMEZENÍ POJMU EMOCE

Nakonečný uvádí, že „*emoce je významově ztotožňována s pojmem cit a označuje tím prožívání takových stavů, jako jsou radost, smutek, hněv, závist, lítost, strach apod. Psychologické vymezení pojmu emoce je však obtížné a jeho definování přímo nemožné, pokud je emoce chápána jako svérázná a jednoduchá zážitková kvalita.*” (Nakonečný, 2000, str. 8)

V psychologické literatuře je uvedena emoce jako:

- „1. *Komplexní citový stav doprovázený charakteristickými motorickými a žláзовými aktivitami*
2. *Komplexní chování organismu, v němž predominují viscerální komponenty*
  - *duševní stav, charakterizovaný cítěním a doprovázený motorickými projevy, který se vztahuje k nějakému objektu nebo vnější situaci*
  - *excitovaný stav mysli, který doprovází k cíli zaměřené chování*
  - *afektivní stav, který je důsledkem překážky nebo oddálení instinktivní akce*
  - *dynamický projev instinktu (psychoanalýza)*
  - *dezorganizovaná odpověď organismu*
  - *totální akt organizovaný kolem autonomně kontrolovaného komplexu chování.*” (Nakonečný, 2000, str. 8)

Nakonečný dále ve své knize (na základě L. Schmidt - Atzerteho) uvádí, že je možné se také setkat s rozlišením pojmu emoce a cit. Termín cit má blíže k prožívání, např. pokud se někdo cítí úzkostně. Emoce je pak komplexnější, k mentálnímu prožívání se



totiž přidává také stav tělesný, tedy jaký má konkrétní osoba výraz. Cit je pak tedy vlastně považován jako součást emoce. (Nakonečný, 2000)

Nakonečný definici emocí ve své další knize pak ještě dále rozšiřuje a popisuje je jako komplexní mentální jev, jehož základní složkou jsou city, které jsou dále doplněny o složku fyziologickou projevující se vegetativními a motorickými reakcemi. Emoce jsou v životě člověka zásadní zejména proto, že regulují jeho vztah k jeho životním podmínkám a vyznačují se prožíváním příjemných a nepříjemných pocitů. (Nakonečný, 2000)

Stuchlíková definuje emoce jako komplexní jevy, pro které jsou charakteristickými prvky citlivost a proměnlivost. To znamená, že emoce se mohou měnit v závislosti na citlivosti na změny v osobních a situačních souvislostech, a to na základě subjektivního zhodnocení situace. Děje se tak absolutně nehledě na změny v okolnostech objektivních. V praxi se citlivost a proměnlivost projevují tak, že v jedné situaci může být emoce vzbuzena, ale v jiné, podobné situaci, se tak nestane. *„Z evolučního hlediska vznikly emoce pravděpodobně proto, že koordinují odlišné systémy reakce (fyziologický, prožitkový, výrazový) a pomáhají tedy člověku reagovat na důležité výzvy nebo příležitosti v prostředí.“* (Stuchlíková, 2007, str. 11).

V knize *Emotional intelligence* Daniela Golemana (str. 6) je uvedeno, že emoce jsou v podstatě impulsy ke konání a okamžité plány pro různé životní situace, které do nás vstěpila evoluce. Samotný kořen slova emoce je odvozen od “movere”, latinského slovesa s významem “hýbat/pohybovat se/podněcovat”, což nasvědčuje, že tendence jednání je přítomna v každé emoci. Emoce vedoucí k jednání jsou nejvíce zřetelné u dětí, případně zvířat. Pouze u dospělých lidí je zřejmá tato “anomalie”, že emoce se zakořeněnými impulsy pro jednání jsou odloučené od očividné reakce. (Goleman, 1995)

## 1.2 CHARAKTERISTIKA EMOCÍ

Emoce je složité vymezit podrobněji vzhledem k tomu, že jednotlivé emoce neexistují pouze jako takové, ale vyskytuje se dále celá řada jejich různých konkrétních forem. Pokud budou brány v úvahu různé, od sebe se lišící, druhy lásky, strachu, smutku a dalších emocí, je zřejmé, že složitost vymezení je tím ještě dále umocněna. Vzhledem k výše zmíněnému je tedy nutné použít určitá zobecnění.

Není možné jednoznačně určit obecnou definici emocí, a proto se používá tzv. prototypický přístup k emocím, kdy jsou vytvářeny skupiny vzájemně podobných jevů a

tyto skupiny jsou poté dále vymezeny. U emocí je také možné sledovat míru citlivosti, která je pro ostatní mentální procesy ojedinělá. Například paměť nebo myšlení totiž tuto míru citlivosti nevykazují. (Stuchlíková, 2007)

Emoce jsou také úzce spojeny s fyziologií organismu a v podstatě rozhodují v mentální regulaci činností. Tím je dána jejich komplexnost jako charakteristický prvek.

Dále je možné emoce charakterizovat různými emocionálními reakcemi, na které má vliv mimo jiné i vývojový stupeň člověka. Emocionální reakce lidí se vyvíjí společně s jejich věkem. U novorozenců je například zcela typické jen prožívání libosti či nelibosti, zatímco batole už může dále vykazovat vedle těchto emocionálních reakcí i vztek apod.

K. Oatley a J. M. Jenkins charakterizují emoce následovně:

- Emoce jsou způsobeny zpravidla tím, že člověk, ať už vědomě či nevědomě, hodnotí určitou událost, kterou shledává významnou z hlediska dosažení konkrétního cíle.
- Emoce určují přednost jednoho jednání před jiným a propůjčuje jednání naléhavost. Jádrem emoce je tedy pohotovost k jednání.
- Emoce jsou psychickým stavem, který může být doprovázen tělesnými změnami, výrazovými projevy a jednáním, případně mohou tyto jevy následně způsobovat.

Nakonečný uvádí následující znaky emocí:

- Pasivita: emoce jsou spíše pasivní než aktivní akty
- Subjektivita: emoce vyjadřují vztah mezi subjektem a objektem
- Racionalita: emoce jsou chápány jako něco, co není racionální, ani logické (Nakonečný, 2012, str. 38)

Existují další prvky, kterými je možné emoce definovat, například jejich selektivní a tonizující vliv, což znamená vliv emocí na zaměřování pozornosti a jejich aktivující vliv. Tyto dva rysy, jak selektivní vnímání prostředí, tak zaměření člověka na konkrétní cíl, jsou určeny subjektivní motivací. (Ryšavá, 2015)

Emoce je dále možné rozdělit na dvě skupiny - emoce, které podněcují k činnosti a emoce, které aktivity naopak utlumují. K první skupině emocí patří například radost, do té druhé pak zařazujeme naopak smutek. Existují samozřejmě ale také emoce, které v sobě nesou tyto obě dvě vlastnosti. Názorným příkladem může být právě například strach, který za konkrétních podmínek může člověka aktivovat, např. formou útěku nebo naopak utlumovat stažením se do sebe a pasivitou k jednání. (Ryšavá, 2015).

Je důležité dále zmínit, že emoce určitým způsobem reagují na konkrétní postoj člověka k určité situaci. Pokud je člověk k určité situaci lhostejný, žádná hlubší emoce se u něj zpravidla neobjeví. Emoce se začnou objevovat až ve chvílích, kdy jsou dotčeny subjektivní cíle, potřeby či zájmy člověka. (Nakonečný, 2012).

Vzhledem k tématu je důležité také zmínit, jak uvádí Goleman (1995, str. 18), že anatomicky se emoční systém může chovat nezávisle na neocortexu (část mozku zodpovídající za myšlení). Některé emoční reakce a emoční paměť mohou být formovány nezávisle na vědomí. Amygdala, úschovna emocí, tak určuje naše reakce, aniž bychom si je ve skutečnosti uvědomovali.

Spojení mezi amygdalou a neocortexem je tedy centrem rozporu, nebo spolupráce mezi myšlenkou a emocí. Tento obvod vysvětluje, proč jsou emoce tak rozhodující v efektivním myšlení, ať už při nějakém rozhodování nebo jen jasném myšlení. V případě některých emocí, jako je například vztek či zrovna úzkost, může být narušen proces jasného myšlení i rozhodování. Pokud je člověk emocionálně rozrušen, tak často dochází i k ochromení kapacity pro učení a intelektuálních schopností. (Goleman, 1995, str. 27)

### **1.3 SLOŽKY EMOCÍ**

Klasické definování složek emocí je libost-nelibost, úroveň vzrušení a zážitek napětí uvolnění, jež se týkají prožitkového aspektu emocí. (Stuchlíková, 2007, str. 12)

K prožitkovému aspektu je dále důležité připojit, jak je již zmíněno v předchozí kapitole, že dalšími významnými složkami emocí jsou kromě tohoto aspektu i fyziologické procesy a aspekt výrazový.

## 1.4 FUNKCE EMOCÍ

K definování emocí může pomoci také vymezení jejich funkcí. Stuchlíková definuje následující funkce emocí:

- intrapersonální funkce - popisuje role, které emoce hrají v každém z nás individuálně
- interpersonální funkce - vyznačuje význam emocí v našich vztazích s ostatními
- sociální funkce - určuje význam a role emocí v udržování a efektivním fungování společnosti a kultur obecně

Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, emoce plní funkci psychické regulace a tu lze pak ještě dále dělit na následující dílčí funkce:

- hodnocení - to vychází z výběru konkrétních informací ve vnímání, zapamatování a pamětním vybavování a dále pak na identifikaci subjektivního významu těchto informací pro život člověka. Kritériem hodnocení jsou aktuální i trvalejší motivy činností, respektive získané odměny a tresty.
- integrace - emoce zapojují i další dílčí psychické funkce poznávací a motivační, čímž vytváří jednotně fungující celek prožívání, na jehož základě jsou utvářeny významy podnětů a situací a s tím spojené motivace.
  - Například pokud je situace hodnocena jako nebezpečná a to iniciuje motiv úniku i případný únik samotný, který je podmíněný také okolnostmi. Poznávání má smysl v případě, kdy je aktivní adaptace realizovatelná za konkrétních podmínek.
- motivace - z orientace v dané situaci často vyplývá, že jedinec musí jednat tak, aby byl daný stav proměněn (aktuálně nebo v budoucnu) ve stav žádoucí, to je založeno na motivaci (zaměření a energetizaci) (Nakonečný, 2000, str. 31)

Výše zmíněné skutečnosti vyjadřují organizační funkci emocí, kdy „*emoce organizují vnitřní dynamiku psychiky v jednotně fungující celek a vnější projevy této vnitřní organizace v chování.*” Vzhledem k vývoji člověka je možné říci, že tato funkce má vrozený systém intelektových vloh a instinktů, které se zkušenostmi přeměňují ve finální

dynamickou strukturu a systém interakcí mezi jedincem a jeho prostředím. Tato organizace se uskutečňuje v procesech učení, kdy výsledky jsou určovány odměnami a tresty, jejichž základem jsou emoce příjemného a nepříjemného. Emoce jsou tedy podstatou psychické regulace činností. (Nakonečný, 2000, str. 31).

## 1.5 EMOCE A UČENÍ

Jak již bylo zmíněno výše, existují určité vrozené vlastnosti, které pak spolu se zkušeností utváří celek osobnosti a jeho reakce na konkrétní okolnosti. Duševní život lidí je totiž od raného věku utvářen zkušeností, tedy učením, které má pak vliv i na změny psychické činnosti člověka. Nutno podotknout, že se nejedná pouze o vzdělávání, ale zejména o vliv nových životních zkušeností, které se mohou týkat například důvěry apod. „V učení člověka se uplatňují vztahy mezi podnětem a reakcí, které jsou výsledkem mediačních kognitivních procesů.” (Nakonečný, 2000, str. 69) Učení závisí nejen na vnějších pozitivních či negativních výsledcích (odměnách či trestech) a vnějších podnětech, ale i na vnitřním morálním etickém vztahu k těmto konkrétním podnětům. Emoce člověka jako může být například hrdost nebo stud totiž působí na jeho vnitřní motivy. Samozřejmě stejně tak hrají emoce svou roli i v učení v užším slova smyslu, tedy v případě osvojování si nových vědomostí či dovedností. Obvykle bývá silným motivem pro tento druh učení osobní zájem či dosažení určité kvalifikace a tím i společenského statusu. (Nakonečný, 2000)

## 1.6 EMOCE A MOTIVACE

Nakonečný (2000, str. 71) uvádí, že „*motivace je proces, který vnějšímu nebo vnitřnímu podnětu propůjčuje kvalitu zpevnění*” (například *potrava může být zpevňujícím činitelem, jen pokud člověk hladoví*). Jádrem motivace i zpevnění jsou emoce. Motivace je prožívána jako snaha, která může být doprovázena určitou úrovní vědomí cíle (přání, touha). Z příkladu základního motivačního stavu - potřeby, kdy funkcí motivace je uspokojování těchto potřeb, jakožto konkrétních fyzických či sociálních nedostatků osoby, je zřejmé, že tyto dvě složky tvoří dva základní aspekty průběhu motivace. První aspekt je samotný vznik potřeby, který se projevuje jako napětí, prožívaný buď příjemně, nebo nepříjemně. Uspokojení potřeby je pak aspektem druhým, který je prožíván zpravidla příjemně. Na základě výše uvedeného je možné uvést, že motivace je proces vedoucí od jednoho emociogenního stavu (napětí) k druhému emociogennímu stavu (uvolnění).

„Funkcí motivace je zaměření a energetizace chování, které směřuje k dosažení uspokojení, jež je obvykle chápáno zjednodušeně jako redukce výchozího motivačního stavu, potřeby.” (Nakonečný, 2000, str. 72)

Nakonečný (2000, str. 74) dále také uvádí na základě K. B. Madsena, že existují dvě pojetí vztahu emoce a motivace:

1. emoce jako znak motivace
2. emoce jako podmínky motivace

Tato dvě pojetí si nejsou navzájem protiklady, ani si neprotiřečí. Emoce totiž mohou fungovat jako znak motivace nebo její podmínka. Některé emoce motivují přímo, a zároveň mohou fungovat i jako motivační termíny, např. strach, bolest apod.

## 1.7 EMOCE A PAMĚŤ

Paměť je „reprezentována procesy vštěpování, uchovávání a vybavování informací, ale současně je to i složitá dispozice ke skladování informací.” (Nakonečný, 2000, str. 78).

Paměť může být také definována jako schopnost uchovávat individuální i druhové zkušenosti (instinkty), které mohou nevědomě zasahovat do psychiky člověka tak, že je může činit například úzkostným apod. Pokud bude paměť charakterizována v užším slova smyslu, je to způsobilost vědomě si vybavovat určité informace. Co se týká emocí, existuje tzv. citová paměť, což znamená zapamatování emociogenních zkušeností a zážitků, které si člověk vybaví lépe a jednodušeji než informace neosobního charakteru, protože mají souvislosti se subjektivně důležitými epizodami v životě člověka. Také příjemné zkušenosti a vzpomínky si člověk vybaví lépe než naopak ty nepříjemné.

Na paměť může mít negativní vliv tzv. afektivní útlum. Pokud je člověk vystaven například neočekávané nepříjemné události, která je doprovázena emocemi, tak tato situace znesnadní zapamatování a vědomé vybavování si z paměti. Za jiných podmínek, například při kladné emocionální reakci na určitou situaci či podnět, mohou ale emoce zapamatování i vybavování si z paměti naopak usnadňovat.

## 2 STRACH A ÚZKOST

Strach a úzkost jsou hlavními pojmy této diplomové práce, a je proto důležité je teoreticky definovat.

Prasko, Prasková a Vyskočilová (2006, str. 11) charakterizují tyto emoce jako adaptivní. Lidé jsou schopni prožívat úzkost proto, aby se případně připravili na nebezpečnou situaci, kdežto strach slouží k okamžité reakci organismu ve chvíli, kdy je to potřeba, kdy se skutečné nebezpečí objeví. Je samozřejmě naprosto zřejmé, že tyto emoce sloužily jinak v dobách minulých a jinak slouží dnes v současnosti.

Strach a úzkost jsou jedny ze základních pocitů, které provází život člověka již od narození. Kromě různých životních překážek, se kterými se během života lidé potýkají, vyvolává pocity úzkosti a strachu nezdědka také škola. Tyto emoce mohou mít pozitivní vliv na jedince pouze v případě, že fungují jako varování před nebezpečím nebo mají funkci motivační. Pokud by totiž lidé například nikdy necítili strach, nevážili by si plně svého zdraví i celého života. Pokud by nezažili strach o své blízké, neprožili by naplněnou lásku, nedokázali by chránit své děti a bez strachu o budoucnost planety a lidstva by se nesnažili ani chránit životní prostředí. Na druhou stranu má ale strach samozřejmě i svá negativa. U dítěte může mít často špatný vliv na celý rozvoj jeho osobnosti, a je proto velmi důležité s negativními vlivy strachu a úzkosti umět pracovat. Negativní vliv těchto emocí však může neblaze působit i na život dospělých lidí. Proto pokud ovlivňují tyto emoce vykonávání konkrétních činností jedince a zasahují negativně do jeho běžného života, je třeba se mít na pozoru a tento stav změnit. (Stránská, Pančochová, [http://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114406/P\\_Psychologica\\_04-2000-1\\_14.pdf?sequence=1](http://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114406/P_Psychologica_04-2000-1_14.pdf?sequence=1))

### 2.1 VYMEZENÍ POJMU STRACH

Vymětal (2007, str. 2) uvádí, že „*strach je averzivní reakcí na určitou poznanou konkrétní skutečnost, která v jedinci vyvolává prožitek ohrožení. Má signální a ochrannou funkci.*”

Podle Michalčakové (2007, str. 12) „*je strach 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.*”



Nakonečný (2000, str. 255) charakterizuje strach jako „*reakci na stávající nebo hrozící nebezpečí; primárně, tj. vrozeně, je strach na hrozbu bolesti a ztráty života.*”

J. Frobese uvádí charakteristiku strachu: „*Strach je ve svém dalším vývoji známý nelibý cit očekávání zla, spojený s pudem vyhnout se nebezpečí, nikoli bojovat s ním*”. (Nakonečný, 2000, str. 257)

Strach může mít mnoho podob, a považuje se proto za nejsložitější emoci. Intenzivně pociťovaný strach může vyústit dokonce až ve smrt, v dalších případech může mít za následek utlumené chování – například strnutí namísto úniku. Strach často slouží jako varovný signál, a pomáhá tak usměrňovat myšlení i jednání. Funkcí strachu je primárně, ve spojení s únikem, obrana před následným nebezpečím. Méně intenzivní formou strachu je obava, naopak silnější formou je pak tzv. afekt, nazývaný často jako hrůza nebo zděšení, které může být až ochromující. Strach je způsobován nejen v případě výskytu hrozby, ale i v případě nejistoty nebo neurčitého pocitu strachu, který nemá úplně zřejmý důvod či předmět, a je označován jako úzkost. (Nakonečný, 2000).

Je také možné rozeznávat strach instinktivní a strach na základě zkušenosti. Jedná se o tzv. naučený strach, který se projevuje jak u dospělých jedinců, tak i u dětí, například jako strach ze zubního lékaře (ovlivněný minulou negativní zkušeností). Naučených druhů strachu ale existuje celá řada, může to být ku příkladu strach z nezaměstnanosti, z nemocí a chorob, ze stárí, ze smrti, z neúspěchu apod. Je tedy zřejmé, že naučený strach se vyskytuje často i v pracovním prostředí a škole. Vyvolává ho minulá negativní zkušenost, kterou je zapotřebí eliminovat a se strachem umět pracovat.

Může nastat i situace, kdy se u lidí objeví neodůvodnitelná, iracionální a neurotická obava, tu pak označujeme jako fobie. Fobie mohou existovat v různých formách, například fobie z pobytu v uzavřených prostorech, z výšek, z určitých druhů zvířat, ze špíny apod. (Nakonečný, 2000).

Podle Izarda (Nakonečný, 2000, str. 256) je možné příčiny strachu rozdělit do čtyř skupin:

1. události v okolí
2. popudy
3. emoce
4. představy, resp. kognitivní podmínky

V tomto výčtu jsou již zahrnuty vrozené i naučené podmínky vyvolání strachu.

Obecně se jedná o vnitřní a vnější činitele, které naznačují, že se blíží nebezpečí nebo ohrožení, případně neobjevení se očekávané významné události. Příčiny strachu jsou ovlivňovány konkrétní situací, zkušeností, interakcí člověka s okolím. Pokud má jedinec pocit, že nemůže kontrolovat situaci, která v něm vyvolává strach, může dojít ke stupňování strachu až na hranici hrůzy či zděšení. Strach je, stejně jako každá emoce, spojen s určitým povahovým rysem - v případě strachu je tu bázlivost. Ta má genetické základy, ale je umocňována zkušenostmi, které zakládají kognitivní interpretaci různých nebezpečí. Pokud člověk ztratí kontrolu nad situací, může propadnout v zoufalství, což je určitá odrůda strachu. Strachem ze selhání je tréma, další zvláštní forma strachu, která se může projevat i u sebevědomých lidí a toto sebevědomí může dočasně narušit. (Nakonečný, 2000, str. 256, 258)

Fyziologickými příznaky strachu jsou podle Darwina (s rozšířením od Ribota): útlum vylučování slin (sucho v ústech), studený pot, naskakování "husí kůže", váznutí dechu, zrychlený tlukot srdce, změny v útrokách a s nimi spojené reakce, křečovitě stahy zadnice, bledost apod. Psychicky se strach projevuje zastřeným nebo narušeným hlasem, pocitem staženého hrdla, tísně, sklíčenosti, ohrožení, bezmocnosti apod.

## 2.2 VYMEZENÍ POJMU ÚZKOST

Praško, Prašková a Vyskočilová (2006, str. 11) uvádějí, že úzkost je „*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.*” Podle Vymětala (2007, str. 22) je úzkost „*nepříjemný citový stav a na rozdíl od strachu si neuvědomujeme její bezprostřední příčinu, tedy určitou skutečnost, která ji vyvolává.*”

Úzkost přitahovala pozornost nejen psychologů, ale také filozofů. V roce 1967 S. Kierkegaard zdůraznil, že „*úzkost se vyvíjí z nitra člověka jako něco specificky lidského, jako reflexe lidského bytí obklopeného přírodními silami a plného bezmocnosti, ale současně také obráceného k vyššímu světu a plného naděje.*” Definování úzkosti Kierkegaardem mělo převážně filozoficko-náboženský obsah. Uvádí, že úzkost je zakořeněna v lidské povaze a může být překonána vírou v transcendentno. I přesto ale Kierkegaard upozorňuje, že úzkost patří i do psychologie. Poukazuje dále na to, že úzkost je zcela odlišná od strachu a podobných emocí, protože ty se na rozdíl od úzkosti vztahují

k něčemu určitému. Předmětem úzkosti je podle něj pocit nicoty, splývající s pocitem viny, případně “cizí moci”, která v člověku způsobuje úzkostné pocity. V podstatě jde o pocit obavy, který nemá žádný konkrétní předmět, je specificky lidský a vyjadřuje jakousi nejistotu člověka. V tom se také úzkost zásadně liší od strachu - strach je obavou z něčeho konkrétního, z hrozby, nebezpečí, nemoci apod., úzkost žádný konkrétní důvod nemá. (Nakonečný, 2000, str. 241-242)

V literatuře je také možné se setkat se zdůrazněním, že úzkost se týká budoucnosti, zatímco strach přítomnosti. „*Úzkost je nepříjemný duševní emoční stav, doprovázený předtuchou nejasného nebezpečí, tedy předtuchou hrozby, kterou subjekt není schopen přesně pojmut, určit.*” Úzkost se týká těžko objektivovatelných vnitřních předpokladů pocitu jistoty, proto jsou pro ni typické obavy z vlastní bezmocnosti a ztráty integrity vlastní osobnosti. (Nakonečný, 2000, str. 241)

V psychologii jsou uváděny dva významy úzkosti:

1. úzkost jako synonymum pro psychickou tenzi
2. úzkost jako obava před něčím neurčitým, co však může mít povahu nevědomého strachu

Úzkost ale neznamená totéž co nevědomý strach, pokud je chápána jako výsledek reflexe celkových podmínek bytí. V tom případě je jejím jádrem tzv. bazální úzkost, která má počátek už v raném dětství jako stav nejistoty, který bývá vyvolaný zážitky časté a masivní sociální separace (tzv. separační úzkost). Tento pocit se tedy u jedince může vracet i později v určitých situacích existenciálního znejistění. V tomto smyslu je možné hovořit o úzkosti jako náladě, spíše než o okamžité reakci na určitou situaci. (Nakonečný, 2000, str. 242)

Existuje také pojem existenciální úzkost vyjadřující duševní stav, kdy člověk může prožívat pocity odcizenosti, nedostatečnosti své existence a neuvědomuje si konkrétně proč. Na druhou stranu ale může být tento stav brán i jako aktivizující pro jeho překonání.

Podle Hamiltona je možné rozlišit úzkost somatickou, jejíž symptomy mají povahu poruch v činnosti orgánů, a psychickou, kdy jsou příznaky tenze, obavy a deprese.

Cattell a Scheier uvádí na základě faktorové analýzy jednotný faktor úzkosti. Faktor úzkosti souvisí s “energickou tenzí”, což je napětí, které generují aktivizované potřeby;  
.....

Cattell sám považuje úzkostnost za nezávislý faktor osobnosti, který se vzájemně ovlivňuje s řadou primárních faktorů – „*emoční labilita, sklon k pocitům viny, zvýšená úroveň vnitřního napětí a dráždivosti, nedůvěra v sebe sama, podezíravost, váhavost a zvýšená vnímavost vůči nebezpečí.*” Eysenck označuje úzkostnost za neuroticismus, resp. emoční labilitu. Úzkostnost v tomto smyslu zdůrazňuje nejistotu, nepřizpůsobivost a nedostatečnou vnitřní psychickou integraci. (Nakonečný, 2000, str. 243)

Úzkostná reakce je velmi složitá a skládá se z několika složek - složky viscerální (která je zprostředkovaná autonomním nervovým systémem), dále složky motorické (tato složka je zprostředkovaná mozkovou kůrou, která řídí činnost kosterního svalstva), složky endokrinní a kortikální. Úzkost je emoce spojená s výraznou aktivací. V lidském těle se odehrává řada změn - výrazné změny kardiovaskulární a gastrointestinální, dále změny v činnosti kosterního svalstva (zejména napětím). Úzkost může ale na druhé straně způsobovat také utlumení chování a psychické aktivity. Co se týká učení, úzkost může mít za následek obě varianty - učení může probíhat lépe i hůře, výkon může být nižší či vyšší a může organizovat i dezorganizovat jednání. (Nakonečný, 2000)

Pokud člověk prožívá silnou úzkost, často není možné, aby odlišil podnět, který přináší nebezpečí, od podnětů, které se mu podobají. Může pak reagovat úzkostně i na další podněty, které nemají s původním nebezpečím nic společného. Situace, které vyvolávají úzkost, mohou být různé. Mezi ně může patřit například fyzické ohrožení a nemoc, školní práce a zkoušky, vztahové nebo finanční problémy apod. Jak už bylo ale zmíněno výše, tak je třeba podotknout, že úzkost často žádné konkrétní odůvodnění ani nemá. (Nakonečný, 2000)

Dalším druhem úzkosti je anticipační úzkost. Tímto pojmem se označuje například úzkost ze stárání, nemoci, smrti apod., aniž by si byl člověk vědom toho, že se vlastně něčeho obává nebo že ho něco takového činí úzkostným. Je proto někdy složité rozlišit úzkost od nevědomého strachu a naopak, pokud se jedná o uvědomění si příčin. Úzkost lidé vnímají jako stísněnost, což upozorňuje na vztah mezi úzkostí a depresí, která je „*syndromem smutku, skleslosti, bezzajímavosti s celkovým útlumem aktivity a která je již ve zvýrazněném obraze pojímána jako psychopatologický jev.*“ (Nakonečný, 2000, str. 244)

Co se týká fyziologických složek, úzkost se projevuje velmi různě - zvýšeným svalovým napětím, zrychleným srdečním tepem, bolestí na hrudi, dechovými obtížemi, zažívacími problémy, zvýšenou potivostí apod. (Nakonečný, 2000)

Úzkost ale není emoce, která se projevuje pouze tělesnými reakcemi. Zahrnuje tři společně působící složky:

1. Tělesné pocity: napětí, třes, ztížené dýchání, mravenčení, teplo v žaludku, bušení srdce, pocení
2. Chování: to, jak se člověk zachová, pokud prožívá úzkost, tedy to, k jakému chování ho úzkostný stav přivede - například propadání zmatku v zátěžové situaci, naříkání si, hledání jistoty u druhých lidí, vyhýbání se určitým situacím, které v něm probouzejí úzkost
3. Myšlenky: myšlenky a to, co si lidé říkají sami pro sebe, představy, které se jim promítají v hlavě o konkrétní situaci, co se jim může přihodit

### 3 ŠKOLA JAKO ZDROJ ÚZKOSTI A STRACHU

#### 3.1 ŠKOLNÍ STRES

Už děti předškolního věku jsou vystaveny stresovým situacím, kdy musí řešit úkoly, na jejichž kvalitě pak zčásti závisí i celý jejich budoucí život. Jak moc jsou tyto úkoly pro ně důležité, děti pociťují zejména z reakcí svých rodičů, učitelů, psychologů, lékařů a celého svého sociálního okolí, než z úkolů samotných. (Čáp, Mareš, 2007, str. 527)

S nástupem dítěte do školy se pak množství a intenzita stresových situací zvětšuje a i zdrojů bohužel přibývá. Nejsou to už jen úkoly, které dítě musí řešit a drobné neshody s ostatními jedinci, ale zdrojem se více často a intenzivněji stávají i spolužáci, učitelé, rodiče, nezřídka i samotné požadavky na výkon dítěte včetně tempa, kvality činnosti apod. Každé dítě samozřejmě nemá stejné dispozice těmto nárokům obstát, na což spousta rodičů, ale bohužel i pedagogů často zapomíná a na děti to pak může mít velmi špatný dopad. Pokud se k tomuto navíc přidá ještě například původ dítěte z minoritního etnika, problémové rodiny nebo jakási odlišnost od spolužáků, může to mít za následek ještě více problémů než u ostatních dětí. Tato znevýhodnění pak totiž často bývají spouštěčem poruchy učení a chování, což může vyústit v neúspěch ve škole, pokárání ze strany učitelů i rodičů, vyloučení z třídního kolektivu apod. Děti s těmito problémy pak mohou být přerazeny do speciálních tříd nebo do jiných typů škol.

To není ale jediný důvod, proč tato situace může nastat. Stejně tak se mohou úvahy o přerazení objevit i v případě naopak více talentovaných dětí, s nadprůměrnou inteligencí apod., které se ve škole díky například svému rychlejšímu tempu nudí. Dalšími stresovými situacemi a zdroji úzkosti může být například dále i neporozumění probíranému učivu, problém se zvládnutím oficiálního předepsaného studijního plánu nebo také se zvládnutím neoficiálního skrytého plánu, tedy jak obstát mezi spolužáky, jak vycházet s učiteli apod. Všechny tyto zmíněné situace mohou zapříčinit, že dítě vnímá školu jako něco negativního a to v něm pak dále vzbuzuje strach a úzkost. (Čáp, Mareš, 2007)

Podle Mareše (Čáp, Mareš, 2007, str. 528) je zátěžová situace definována jako situace, 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
- je aktuální (funguje reálně), či jen potenciální (funguje jako hrozba)
- mívá trojí podobu - obvyklých požadavků, nároků nebo závažnější výzvy či dokonce ohrožení bio-psycho-sociální sféry žáka
- bývá provázena nepříjemnými nebo negativními psychickými stavy žáka
- mívá dvojitý účinek - buď se její působení postupně kumuluje, až dosáhne kritické hranice nebo představuje momentální nápor na žáka
- dá se hodnotit objektivně, ale mnohem důležitější je, jak ji vnímá, prožívá a hodnotí konkrétní jedinec

Mareš (Čáp, Mareš, 2007, str. 529) uvádí i další situace, které mohou být pro žáky svými důsledky ještě vážnější:

- pokud je žák nucen řešit úkoly, které přesahují jeho možnosti (například v tělesné výchově)
- musí úkoly řešit tempem, na které nestačí
- je stále v kontaktu s učitelem, který vůči němu zaujal negativní postoj
- musí obstát ve rvačce se spolužáky
- žák se musí vyrovnat s tím, že ho spolužáci považují za neoblíbeného a současně za někoho, kdo nemá žádný vliv na dění ve třídě

### 3.2 PSYCHOSOCIÁLNÍ STRES VE ŠKOLE

Psychosociální stres je obecný pojem pro označení procesů, které jsou u žáků a studentů vyvolávány školními zátěžovými situacemi. Tento pojem označuje *„psychologické procesy plynoucí ze sociálních faktorů, procesy sociálně podmíněné, sociálně situované, které vyvolávají mnohé z projevů dysforických afektivních procesů (opak euforických procesů) a spadají pod kategorii subjektivní distres. Psychosociální stres je jev vyvolaný působením psychologického distresu, který je časově nejbližší.“* Psychosociální stres je výsledkem neschopnosti jedince včas předejít nebo minimalizovat procesy typu vnímání, zapamatování nebo představování si výskytu znevýhodňujících

okolností, které se odehrávají ve skutečnosti, případně jen ve fantazii člověka, a narůstají nebo způsobují vzdalování se jedince od jeho žádoucích stavů či stavů jedincem ceněných. (Čáp, Mareš, 2007, 531).

Subjektivní distres je chápán jako zážitek nerealizování určitých potřeb a znevýhodňujícími okolnostmi jsou označovány individuální znevýhodňující charakteristiky a chování jedince, případně jednání ostatních, které jedince znevýhodňuje. Psychologický distres je ale více ovlivněn tím, jak jedinec tyto okolnosti sám vnímá a interpretuje.

Za psychologický stres jsou považovány případy, kdy je *„bezprostřední, nejbližší stresor vnímán jako jev ohrožující žáka, jako soubor velmi náročných požadavků kladených na žáka nebo jako soubor omezení, která brání žákovi uspokojit klíčové potřeby, dosáhnout jim ceněných hodnot nebo se vyhnout vlivům, jež on sám považuje za škodlivé.“* (Čáp, Mareš, 2007, str. 531)

### 3.3 ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽOVÝCH SITUACÍ

Žák může reagovat na psychosociální stres, kterému je ve škole vystaven, dvěma způsoby - reakcí obrannou (někdy uváděna jako reakce stresová) nebo reakcí zvládací.

Obranná reakce je určena osobnostními rysy a základem je jedincovo instinktivní chování. Jedinec si svoji reakci sám ani neuvědomuje a neovládá ji vůlí, předem svoji reakci nepromyslí a nehodnotí. Výsledkem je tedy automatické chování. Tato reakce obsahuje implicitní operace a je aktivována intrapsychicky. Zvládací reakce je na druhou stranu determinována jak osobnostně, tak situačně. Jedinec si ji uvědomuje a ovládá ji vůlí. Samotné reakci předchází zhodnocení situace a vlastních možností, výsledkem je tedy promyšlené chování. Zvládací reakce obsahují explicitní operace, jsou aktivovány prostředím a okolnostmi a jsou snadněji pozorovatelné. (Čáp, Mareš, 2007, str. 532)

Zvládání zátěže lze charakterizovat jako tzv. vědomé adaptování se na stresor, což je zásadním rozdílem od obranné reakce, která nebývá vědomá. Zvládání zátěže u jedince souvisí s reakcí na bezprostřední stresor (zvládací reakce), případně s konzistentním způsobem, prostřednictvím kterého se člověk vyrovnává se stresory, které působí v různé době a v různých situacích (zvládací styl). Zvládání ale neznamená, že žák úspěšně zátěžovou situaci vyřeší. Tato kategorie je neutrální, což značí, že zvládáním je označováno také neúspěšné, případně nevalidní zvládání zátěže. Je možné se setkat také s tzv. sebeznevýhodňujícími strategiemi, které fungují tak, že žák se snaží získat alibi pro



případ, že by selhal (a to ještě předtím, než nastane zátěžová situace). Důvodem pro toto jednání je snaha o ochranění sebe sama (sebehodnocení) a snaha o minimalizování případných pochybností okolí o schopnostech jedince. (Čáp, Mareš, 2007, str. 533)

### 3.4 ZÁVAŽNOST ZÁTĚŽE Z POHLEDU ŽÁKA

V hodnocení zvládnání zátěžových situací žákem samotným se obvykle rozlišují dva typy - primární a sekundární.

Primární hodnocení je hodnocení stresoru a celé situace přinášející žákovi stres. Jedinec hodnotí míru závažnosti a míru rizika. Může také posuzovat stres z různých hledisek - posouzení stresoru jako určité šance, výzvy spojené s odhadem náročnosti požadavku, vnímání nepříjemnosti a pocitu škodlivosti, případně vyhodnocení, že je jedinec ohrožen a je vystaven vážnému nebezpečí. Toto se týká nejen stresorů potenciálních, ale také aktuálních, kterým je žák již vystaven. Stává se také, že jedinec nevnímá situace tak, jak se skutečně odehrávají a dochází tak k přeceňování či podceňování. Studie dokazují, že lidé se sklony k úzkosti či neuroticismu často hrozby nadsazují. Na druhé straně jedinci, pro které jsou typické vlastnosti jako nezdolnost či optimismus, mohou vnímat hrozby jako méně závažné, než ve skutečnosti jsou. Na hodnocení zátěžových situací má vliv také věk žáka (čím je žák mladší, tím má větší problémy s přiměřeným posouzením hrozby), a dosavadní zkušenosti se stresem (neznámé stresory bývají často přeceňovány). Menší děti často nesprávně odhadnou rozsah hrozby, všímají si částí, které jsou často nepodstatné, ty důležité naopak opomíjí a nebo například nedokážou obsáhnout celý možný řetězec negativních následků apod. (Čáp, Mareš, 2007)

Co se týká sekundárního hodnocení, zde se jedná o jedincovo posouzení vlastních možností vyrovnat se se zátěžovou situací a jak ji zvládnout se zdroji, které má dostupné. Sekundární posouzení může mít čtyři podoby:

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 (Čáp, Mareš, 2007, str. 536)

Stejně jako primární hodnocení, tak i sekundární záleží na věku, zkušenostech apod.

Faktory, které ale patří pouze do sekundárního hodnocení, jsou například rozsah a dostupnost sociální opory a zejména adekvátnost jeho sebehodnocení, tedy pojetí sebe sama. Přeceňování i podceňování může být faktorem, který může ohrozit adekvátní hodnocení závažnosti hrozby a tedy i následného chování a jednání. (Čáp, Mareš, 2007)

Je důležité zmínit, že zásadní pro pochopení přístupu žáka je zjištění, zda vnímá danou situaci jako situaci, kterou může nějakým způsobem ovlivnit či změnit vlastním jednáním. Pokud ne, volí totiž naprosto jinou zvládací strategii než v případě, kdy by si byl jistý, že může danou situaci sám ovlivnit. V případě, že žák vnímá situaci jako neovlivnitelnou, prožívá emoce, které mu zvládnutí situace ještě více komplikují. Pokud prožívá situaci jako nejasnou, střídají se u něj emoce strachu a naděje. V situacích, ve kterých prožívá vnější nátlak ze strany dospělých omezujících zdánlivě jeho svobodu a volnost, se cítí frustrovaně a osaměle. V případě, kdy vnímá danou situaci jako neovlivnitelnou, prožívá nejprve úzkost, která, pokud trvá delší dobu, může přejít až do stadia naučené bezmocnosti. V případě, že žákovi jeho okolí navíc ještě připomíná jeho odpovědnost, prožívá navíc pocit viny nebo i vzteku. (Čáp, Mareš, 2007)

### **3.5 FAKTORY KOMPLIKUJÍCÍ ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE**

Za faktory komplikující zvládání zátěže jsou považovány rizikové faktory, které zvyšují pravděpodobnost, že vývoj žáka bude negativně ovlivněn v emocionální, kognitivní, sociální nebo akční oblasti ve srovnání s jedincem náhodně vybraným z odpovídající celkové populace. Tyto faktory mohou být různé - vrozené, získané, afektivní, kognitivní, individuální, sociální apod. Co se týká konkrétního jedince, mohou to být určité temperamentové charakteristiky, jako je například neuroticismus, dále zvláštnosti myšlení, ku příkladu uvažování založené nikoli na realitě, ale na přáních jedince, afektivní zvláštnosti, vývojové opoždění, fyzické či mentální postižení jedince, onemocnění, poruchy učení a chování, syndrom vyhoření - tedy dlouhodobé vyčerpání vnitřních rezerv. Dále mohou hrát roli ve zvládání zátěže také psychosomatické stavy, ve kterých se daný jedinec právě nachází, nedostatek spánku, fyzické vyčerpání a bolest, časový stres, strach, úzkost, vliv léků či drog, deprese apod. (Čáp, Mareš 2007, str. 537)

Jedním z těchto faktorů je také naučená bezmocnost. Ta se objevuje v případě, že žák opakovaně zažívá negativní zkušenost se zvládnutím zátěže, resp. s jejím výsledkem, pokud předpokládá, že situaci sám ovlivnit nemůže. Žák si totiž připadá, že on sám situaci nemůže kontrolovat a ať podnikne cokoliv, tak svým počínáním nemůže dosáhnout požadované změny. Pokud takový žák i přesto nakonec dosáhne úspěchu, tak si není schopen uvědomit, jak to dokázal.

Není pro něj proto možné stejnou strategii uplatnit i opakovaně v dalších případech, kdy by také bylo zapotřebí úspěšnou zvládací strategii uplatnit. Existuje celá řada možností, jakými si žák vysvětluje své úspěchy a neúspěchy, tzv. vysvětlovací (explanační styl). Na jednom konci je to styl pesimistický, na druhém optimistický.

## 4 OSA HPA

Pokud se člověk dostane do situace, kterou zhodnotí jako nebezpečnou (případně se vyskytne v ohrožení života), ovlivní to jeho reakce a chování, kterými se snaží sám sebe zachránit. Takovéto situace jsou považovány za základní vnější stresory, které aktivují komplexy hormonálních, neuronálních a behaviorálních odpovědí a také osu HPA (tzv. hypotalamic-pituitary-adrenalinovou osu), která vede ke zvýšení produkce kortizolu a ovlivňuje tak celou reakci na tuto situaci. V současnosti už není tak běžné se setkávat se situacemi, kdy člověku hrozí bezprostřední nebezpečí ohrožující jeho život. V dnešní době jsou ale lidé velmi často vystaveni jiným stresujícím situacím, které ohrožují jejich životy sice “nepřímo”, ale jsou neméně nebezpečné. Jedná se o tzv. zprostředkované hrozby mající souvislost zejména s prostředím, ve kterém konkrétní jedinci žijí, patří sem například i sociální hodnocení, které nezřídka velmi ovlivňuje lidské chování.

Existují studie, které zkoumaly, jak HPA reaguje na situace, kdy je člověk vystaven výzvě a kdy mu nehrozí sociální zpětná vazba. Dickerson a Kenedy uvádí, že *„výkonová činnost, která není sociálně hodnocena, obsahuje nekontrolovatelné elementy, které zapříčiňují velikost účinku stresové reakce.”*

V tomto případě se testovala úroveň poznávacích schopností, pozornosti, představitivosti a matematických dovedností pod časovým tlakem a bylo potvrzeno, že se za těchto podmínek objevují další potenciální stresory, které ovlivňují mentální kapacitu jedince.

Teorie McClellanda uvádí, že pokud lidé cítí potřebu úspěšného výkonu, není pro ně zásadní odměna za vykonanou práci, ale výkon samotný. Odměna je pro ně spíše zpětnou vazbou, kterou pak mohou využívat jako externí kritérium pro hodnocení náročnosti nějaké následující činnosti. Naopak v centru zájmu lidí s nízkou potřebou úspěšného výkonu je spíše reakce jejich sociálního okolí a odměna. Pro jedince s vysokou potřebou úspěšného výkonu (need achievement - nAch) proto není případné negativní sociální hodnocení spouštěčem HPA osy. Jednou z vlastností nAch je automatická regulace emocí, která slouží k řízení emocí, které by mohly mít negativní vliv na výkon těchto jedinců.

V literatuře je možné se setkat s informacemi, že u jedinců s vysokým nAch existuje vyšší pravděpodobnost, že jejich cíle budou náročnější, s nižší šancí na úspěch a negativní zpětná vazba o jejich výkonu bude zvyšovat jejich úsilí o dosahování cílů. Tento přístup pomáhá rozvíjet u jedince kritické myšlení, případně tendence k inovativním

řešením problému. U dětí, které jejich rodiče odměňovali za samostatné zvládnutí výzev (přiměřených jejich věku), je pak možné najít počátky rozvoje osobnosti, která je motivována úspěchem.

Výkonová motivace má oslabující vliv na kortizolovou reakci organismu jen po dominující výzvě nebo úkolech se sociálními stresory, ale ne v situacích, kdy jsou úkoly pod minimální sociální kontrolou. Výkonová motivace může kortizolovou reakci v kontextu výzvy snížit. Lidé, kteří mají vysokou potřebu výkonu a úkoly si spojují s radostí z jejich dokončení a zvládnutí, vykazují nižší stresovou reakci na složité a náročné úkoly než naopak jedinci s nízkým nAch.

Je ale důležité zmínit, že nAch nesouvisí obecně s nižší kortizolovou reakcí sám o sobě, ale jedná se zejména o situace řešení obtížných úkolů a s tím spojenou nadějí na jejich zvládnutí.

Nejedná se v tomto případě například o situace bez jakéhokoli případného sociálního hodnocení. Z fyziologického hlediska jedinci s vysokým obsahem nAch regulují svoji stresovou reakci na obtížné úkoly lépe než jedinci s nízkým obsahem nAch. Rozvoj nAch je tedy spojen s predispozicí spojovat obtížnost úkolů s potěšením z jeho úspěšného dokončení a se schopností vnímat negativní zpětnou vazbu jako pozitivní výzvu do budoucna. Je možné považovat nAch za automatický nástroj k regulaci emocionálních reakcí, který se začal rozvíjet v době, kdy se člověk dostal do kontaktu s přiměřeně náročnými úkoly. Pokud byl ale jedinec vystaven příliš náročným úkolům a negativní zpětné vazbě, která se týkala hodnocení celé jeho osobnosti spíše než samotné činnosti, rozvoj nAch podporován zcela logicky nebyl. V takovýchto situacích může jedinec spíše pociťovat ztrátu kontroly nad průběhem konkrétní činnosti a tím i nad výsledkem, který očekává. Jako důsledek se tak může stát, že takovýto jedinec vynaloží méně úsilí do splnění úkolu a zvýší tak pravděpodobnost skutečného selhání, čímž v sobě může vytvořit očekávání podobného vývoje i v budoucnosti. Často to pak celé vyústí až v posilování negativního sebehodnocení, protože osoba začne vnímat své neúspěchy jako důsledek nedostatečných schopností a případné úspěchy pak už jen jako náhodu.

S ohledem na výše zmíněné výsledky studií je tedy možné uvést, že očekávání a sebehodnocení mají vliv na pocity úzkosti. Lidé s nízkým sebehodnocením vykazují známky defenzivního jednání, pokud se ocitnou v situaci, kterou vnímají jako ohrožující. Děje se tomu tak, protože uvažují o vlastním selhání, odvracejí tak pozornost od plnění úkolu a poutají svou pozornost k výsledku činnosti a k odhadování nepříznivých důsledků. Lidé s vyšším sebehodnocením o sobě naopak nemají pochybnosti a představa úspěchu v

nich vyvolává ještě větší motivaci k využití všech svých schopností ke zvládnutí daného úkolu či situace.

## 5 NEUROSTEROIDY V PSYCHOPATOLOGII DĚTÍ A MLÁDEŽE

Neurosteroidy hrají zásadní roli v nervovém vývoji a týkají se široké škály psychopatologických procesů. Existuje mnoho důkazů o jejich roli v psychopatologii dospělých - Alzheimerova choroba, schizofrenie, poruchy nálad, poruchy spojené s úzkostí a post-traumatické stresové poruchy. Nicméně málo je známo o možné roli neurosteroidů v psychopatologii dětí a mládeže, ačkoli existuje stále více a více důkazů o jejich kritické roli už od raných stadií vývoje mozku až do dospívání.

Neurosteroidy jsou steroidní hormony syntetizované v mozkových buňkách z cholesterolu, nezávisle na periferních endokrinních zdrojích, působící v centrálním nervovém systému. Neurosteroidy obsahují progesteron, allopregnanolon, pregnenolon, dehydroepiandrosteron (DHEA) a jejich korespondující estery sulfátu. Hlavní cirkulující adrenální neurosteroid v lidském těle je DHEA.

DHEA a DHEA-S (dehydroepiandrosteron sulfat) se nachází v mozku celé řady druhů zvířat. Kromě toho enzymy klíčové pro jejich syntézu (konkrétně P450c17) jsou vyjádřeny vývojově regulovaným způsobem ve vyvíjejícím se mozku hlodavce. Je předpokládáno, že jedna oblast embryonálního vyjádření P450c17, jmenovitě neokortikální dílčí deska, bude hrát roli ve vedení kortikálních projekcí do jejich vhodných cílů. V primárních kulturách embryonálních neokortikálních neuronů u myši DHEA zvyšuje délku neuritidy (zánětu nervu).

Tyto studie poskytují důkaz o mechanismech, kterými DHEA a DHEA-S uplatňuje neurobiologické reakce a ukazuje, že fungují i jinak než jen předchůdci pohlavních steroidů. Kromě toho naznačují, že mají vývojovou roli v organizaci neokortexu. DHEA a DHEA-S tedy byly implikovány jako potenciální signální molekuly pro neokortikální organizaci během vývoje neuronu, naznačující, že mají neurotrofní a neurotopickou aktivitu.

Bylo také uvedeno, že nízká koncentrace DHEA a DHEA-S zlepšuje přežití neuronu a glialu a nebo diferenciaci v oddělených kulturách mozku 14-denního myšního embrya. Doplněk malý jako  $10^{-8}$  M DHEA a DHEA-S hraje významnou roli v normální funkci neuronových buněk a jejich doplnění může být prevencí ztráty, a nebo poruchy neuronu.

Neurosteroidy zvyšují šanci přežití nervových buněk v kulturách, které jsou vystaveny toxické stimulaci. DHEA-S ukázalo neuroprotektivní schopnost, zatímco pregnenolon sulfat usnadňuje excitotoxické poškození. Bylo prokázáno, že DHEA-S

ochránil neurony hippocampu proti toxicitě vyvolané glutamatem. Neuroprotektivní schopnost DHEA-S byla také dokázána v primárních kulturách hippokampálních neuronů u krys vystavených oxidačnímu stresu, vyvolaným přímou aplikací peroxidu vodíku. DHEA-S neurony hippocampu proti glutamatu ochránil, nicméně pouze malá obrana byla pozorována v případě ekvivalentních dávek DHEA. (Pavel Golubchik, Matthew Lewis, Rachel Maayan, Jonathan Sever, Rael Strous, Abraham Weizman, 2006)



## 6 ZKOUMÁNÍ SPACÍCH NÁVYKŮ A DENNÍCH HODNOT KORTIZOLU A ALPHA-AMYLASE VE SLINÁCH

Spánek je spojen s denními, na stres reagujícími cykly fyziologických systémů, konkrétně s osou HPA a autonomním nervovým systémem (ANS). Existující výzkum zkoumající spánek a denní cykly kortizolu, primárního konečného produktu osy HPA, se soustředil zejména na délku spánku s omezenou pozorností na ostatní aspekty spánku. Ku příkladu stále není jasné, jak určité aspekty spánku (kvalita spánku, proměnlivost v délce spánku) souvisí s konkrétními složkami denních rytmů kortizolu. Slinná alpha-amylase (sAA) byla uznána jako náhradní indikátor ANS aktivity, ale výzkum zatím jen omezeně zkoumal vztahy mezi spánkem a denními rytmy sAA.

Existuje studie, která zkoumá vztahy mezi několika aspekty spacích návyků. Dospělí poskytli vzorky slin a denní zápisky za období tří dnů (zapisováno bylo pětkrát denně). Spánek byl hodnocen podle dotazníků, denních zápisů a byl objektivně monitorován použitím aktigrafie v průběhu čtyř dní. Výzkum odhalil, že pokud budou brány v úvahu výsledky všech respondentů dohromady, tak nižší průměrná objektivní délka spánku a vyšší proměnlivost v délce spánku souvisely s nižšími hodnotami ranního kortizolu po probuzení a ploššími denními výkyvy během dne. V případě hodnocení výsledků na konkrétní osoby se ukázalo, že v případě noci, kdy jedinci spali kratší dobu než je pro ně obvyklé, měli také nižší hodnoty ranního kortizolu následující den.

Změny ve spánku jsou spojeny se změnami v rozhodujících, na stres reagujících biologických systémech. Osa hypotalamus - podvěsek mozkový - adrenalin (nadledvinky) -osa HPA a autonomní nervový systém (ANS) se vyvinuly, aby odpovídaly na hrozby v okolí, ale také udržovaly odlišný 24 hodinový biologický rytmus kontrolovaný hypotalamickými suprachiasmatickými jádery (SCN). SCN koordinuje zejména denní rytmus těchto systémů, které mobilizují energetické zdroje, regulují metabolismus a jsou úzce spojeny s kolísáním cyklu spánek-bdění. Studie zvířat i člověka ukazují, že tento cyklus spánek-bdění a denní rytmy na spánek reagujících biologických systémů jsou úzce spojeny časově i funkčně, takže spánek v noci může souviset se změnami ve vzorcích těchto systémů během dne. Bylo zkoumáno, zda-li spánek a jeho délka, kvalita apod. ovlivňuje i denní cykly kortizolu a sAA. Toto je velmi důležitá empirická otázka vzhledem k tomu, že denní rytmy kortizolu a sAA mají teoreticky velmi důležité důsledky pro fyzické i psychické zdraví. Ačkoli existuje jasně definovaná fyziologická souvislost mezi spánkem a regulací HPA, tak výzkum zkoumající asociace mezi délkou spánku a denními

cykly kortizolu je nekonzistentní. Ku příkladu některé studie používající experimentální a naturalistické projekty demonstrovaly asociace mezi délkou spánku a různými komponentami denního rytmu kortizolu včetně hodnot kortizolu po probuzení (CAR - cortisol awakening response) a lineárního poklesu během dne, avšak další studie neidentifikovaly žádné asociace mezi délkou spánku a denním kortizolem.

I přesto, že dřívější empirické studie se vždy primárně soustředily na délku spánku, tak nedávno získala v literatuře pozornost potřeba zkoumat i ostatní aspekty spánku zahrnující zejména jeho kvalitu a denní fluktuace ve spánkovém cyklu.

Nicméně některé studie zkoumaly explicitně asociace mezi spánkovou kvalitou a proměnlivostí a denními cykly kortizolu. V jedné nedávné studii výzkumníci experimentálně manipulovali s časovým rozvržením spánku vzorku mladých lidí a zjistili, že pokud je člověku odepřen spánek, má to za následek zvýšené ranní hodnoty kortizolu, zatímco vychýlení spánkového cyklu (tzn. bdělost v době, kdy SCN prosazuje spánek a spánek v době, kdy bdělost je posílena SCN) vyústilo v nižší ranní hodnoty kortizolu. Ostatní studie v rámci lidí, kteří pracují na směny a kteří tedy pravidelně manipulují svými spánkovými cykly, prokázaly, že práce na pozdějších směnách asociuje snížené CAR v porovnání s jedinci, kteří mají spánek pravidelný. Méně je známo o asociacích mezi proměnlivostí spánku a denním kortizolem u jedinců, kteří zažívají normativní fluktuace jejich spánku. Současná studie hledá, jak vyplnit tyto mezery ve znalostech testováním asociací mezi několika aspekty spánku a denním kortizolem, včetně proměnlivosti spánku a kvalitou.

Periodické mechanismy zodpovědné za kontrolování spánku se také přímo týkají regulování ANS. Ztráta spánku nebo přerušovaný spánek může aktivovat autonomní činnosti s odpovídajícím růstem tepové frekvence, tlaku a snížením PNS aktivity. Takový růst v ANS aktivitě může souviset s ANS aktivitou na základě kratšího nebo přerušovaného spánku v předešlé noci. Například ve studii zkoumající spánek dětí nižší spánková efektivita souvisela s vyššími hodnotami sAA během pokusného stresového úkolu. Zůstává ale nadále nejasné, zda-li spánek souvisí s denními cykly ANS aktivity v následující den. V nedávné době se výzkum soustředil na denní cykly sAA, který byl identifikován jako náhradní indikátor ANS aktivity.

Ačkoli předchozí studie zkoumaly spánek a denní rytmy na stres reagujících systémů, existuje několik klíčových omezení.

Dynamická podstata lidské reakce na stres a cyklus spánek-bdělost vyžaduje konkrétní měření několika složek těchto systémů, aby bylo možné přesně zkoumat vztahy

mezi těmito procesy. Aby mohl být přesně vytvořen model denního cyklu kortizolu a sAA, je nutné získat několik vzorků denně. Navíc měření spánku se podstatně liší napříč různými studii. V závislosti na nástroji měření spánku výzkumníci umí odvodit řadu ukazatelů spánku. Předchozí studie se primárně soustředily na délku spánku, ale vliv různých jeho složek na stres reagující denní vzorce dosud zatím zkoumán nebyl. (Scott A. Van Lenten, Leah D. Doane, 2016)

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

## **7 VÝZKUMNÝ PROJEKT**

V teoretické části práce jsme se zabývali definováním základních pojmů, jako jsou emoce, strach a úzkost. Uvedli jsme, co může být zdrojem strachu a úzkosti ve škole, popsali jsme si také možné dopady psychosociálního stresu na žáky a nastínili jsme si, jak funguje tzv. osa HPA. Z tohoto teoretického základu je tedy patrné, že strach a úzkost může mít u daných jedinců mnoho podob a dokáže velmi ovlivňovat žáky ve škole. Z teoretického základu vychází praktická část, která se bude zabývat projevy strachu a úzkosti u dětí ve škole a zkoumáním hladin kortizolu při různých školních situacích.

### **7.1 CÍL VÝZKUMU**

Cílem našeho výzkumu je zjistit, zda úzkostní žáci prožívají větší strach a vyšší stresové reakce při zátěžových situacích než žáci neúzkostní. Dále se zaměříme na změny hladiny stresového hormonu kortizolu při různých školních situacích a budeme se snažit zjistit, zda učitelé dokáží projevy strachu a úzkosti u svých žáků správně rozpoznávat, jaké vyučovací metody s těmito žáky využívají a zda se jim v jejich praxi osvědčují.

### **7.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU**

Pro potřeby praktické části této diplomové práce jsme oslovili žáky 6. a 7. třídy jedné ze základních škol v České republice. Celkem se nám tedy podařilo získat 52 vyplněných dotazníků od každého typu (Piers – Harris 2, B - J.E.P.I. a MV6), z 6. třídy 26 dotazníků (13 dívek a 13 chlapců) a ze 7. třídy 26 dotazníků (15 dívek a 11 chlapců).

## 8 METODY A ZPŮSOB SBĚRU DAT

Pro účely této diplomové práce jsme zvolili triangulaci metod, vybrali jsme kvantitativní i kvalitativní metody, aby bylo dosaženo co možná nejpřesnějšího výsledku. Z kvantitativních metod byly vybrány 3 druhy dotazníků: Piers – Harris 2, B - J.E.P.I., MV6 a následně proběhl odběr slin u vybraných jedinců ke sledování hladiny kortizolu. Jako kvalitativní metodu jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor s učiteli, kteří tyto jedince vyučují.

Sběr potřebných dat pro náš výzkum proběhl tak, že jsme nejdříve kontaktovali ředitele vybrané základní školy a přesvědčili ho k naší spolupráci. Poté jsme oslovili učitele jednotlivých tříd, ve kterých se data pro náš výzkum měla sbírat, a popsali jsme jim stručně celý náš výzkumný projekt. Následně jsme zaslali motivační dopisy rodičům daných žáků, aby souhlasili s naším výzkumem a především s odběrem slin u jejich dětí. Po získání podpisů od všech rodičů jsme zahájili náš výzkum formou jednotlivých dotazníků. Před samotným zahájením sběru dat jsme pečlivě vysvětlili instrukce a žáci byli požádáni, aby dotazníky vyplnili samostatně a co možná nejpravdivěji. Žáci byli srozuměni s tím, že dotazníky jsou anonymní a slouží pouze k účelu této diplomové práce. Každý respondent od nás obdržel své číslo kvůli identifikaci z druhé části výzkumu, pod kterým dotazníky vyplňoval. Odběr slin jsme zahájili po vyhodnocení všech námi zadaných dotazníků a odebírali jsme je pouze vybraným žákům, které jsme shledali jako vhodné pro další část našeho výzkumu. Celkem jsme odebírali u každého jedince 3 vzorky během jednoho dne. První vzorek byl odebrán každému dítěti po jeho příchodu do školy, kde jsme očekávali, že vyjde nízká hladina stresového hormonu kortizolu, protože jsme předpokládali, že děti přichází do školy bez strachu a stresu. Poté jsme po domluvě s vyučujícími odebírali další dva vzorky slin během hodiny českého jazyka a matematiky, kdy byl psán test. Druhý vzorek byl žákům odebrán těsně po oznámení učitele, který třídě sdělil, že se nyní bude psát písemná práce, tedy před testem. Při tomto testování jsme očekávali nárůst stresového hormonu kortizolu oproti rannímu vzorku. Poslední třetí odběr nastal ihned po dopsání testu, kdy dle našeho předpokladu mělo opět dojít ke změně hladiny stresového hormonu kortizolu.

Po dokončení výzkumné části kvantitativními metodami, tedy dotazníky Pierre - Harris 2, B - J. E. P. I, MV6 a následným odběrem slin, jsme pokračovali v našem výzkumu metodou kvalitativní. Zvolili jsme si metodu polostrukturovaného rozhovoru s vybranými učitelkami, které ve třídách, kde proběhla předešlá část našeho výzkumu,

vyučují. Pro náš výzkumný projekt jsme si zvolili pyramidový model polostrukturovaného rozhovoru. Jako základní výzkumnou otázku (ZVO) a specifické výzkumné otázky (SVO) jsme si následně určili tyto:

Základní výzkumná otázka (ZVO): Jakým způsobem učitelé pracují s úzkostnými dětmi, jak je identifikují a jaké využívají metody pro přímou pedagogickou činnost?

Specifická výzkumná otázka (SVO) 1.: Projevy strachu a úzkosti dítěte ve škole

Specifická výzkumná otázka (SVO) 2.: Osobnost úzkostného dítěte ve škole

Specifická výzkumná otázka (SVO) 3. : Pedagogická činnost s úzkostnými dětmi

První respondentkou pro náš výzkum byla Učitelka 1, která je i třídní učitelkou v jedné ze tříd, kde proběhl předešlý dotazníkový výzkum a odběr slin u vybraných jedinců a vyučuje u nich český jazyk a občanskou výchovu. Druhou dotazovanou osobou poté byla Učitelka 2, která v daných třídách učí matematiku a chemii, tudíž tyto třídy také velice dobře zná.

Po oslovení obou respondentek a požádání je o nahrávaný rozhovor k našemu výzkumu, jsme se jich zeptali, jaké prostředí by pro náš rozhovor preferovaly. Obě měly prosbu, zda by byla možnost uskutečnit rozhovor u nich doma, protože si chtěly zajistit klid a příjemnou atmosféru. Jejich prosbě bylo tedy samozřejmě vyhověno, a oba rozhovory se tak uskutečnily u respondentek doma. Ještě před samotným nahráváním byly obě respondentky upozorněny na fakt, že rozhovor bude nahráván, s čímž obě dotazované souhlasily. Na začátku byly obě respondentky krátce seznámeny s naším výzkumem a rozhovor byl zahájen příjemným úvodem pro navození kladné atmosféry, což se v obou případech povedlo. Oba rozhovory proběhly velmi dobře, naše výzkumné otázky byly zodpovězeny a bylo zjištěno i několik dalších zajímavých informací.

## **8.1 POPIS KVANTITATIVNÍCH METOD**

### **Dotazník Piers - Harris 2**

Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers - Harris 2 je sebehodnotící dotazník s podtitulem Jak vnímám sám/sama sebe, který obsahuje 60 položek a jeho česká adaptace je určena pro děti a adolescenty ve věku 9 - 18 let.

Jednotlivé položky dotazníku zahrnují výroky popisující, jakým způsobem mohou lidé vnímat sami sebe. Respondent vyplňuje dotazník formou odpovědí ano/ne podle toho, zda se na něj konkrétní výrok vztahuje. Administrace ve většině případů trvá 10-25 minut, kdy se starší respondenti blíží k spodní hranici a mladší naopak k horní.

Dotazník Piers - Harris 2 se skládá ze stejných subškál sebepojetí a validizačních škál jako původní škála. Subškály sebepojetí tvoří Celkový skór, který charakterizuje míru celkového sebepojetí respondenta. Dále test obsahuje 6 subškál, které mají za cíl zhodnotit specifické oblasti sebepojetí. Konkrétně jsou to přizpůsobivost, intelektové a školní postavení, fyzický zjev, nepodléhání úzkosti, popularita, štěstí a spokojenost.

[http://psychkont.osu.cz/fulltext/2015/Orel-Obereigneru-Reiterova-Malus-Fac\\_2015\\_2.pdf](http://psychkont.osu.cz/fulltext/2015/Orel-Obereigneru-Reiterova-Malus-Fac_2015_2.pdf)

### **B - J.E.P.I. (Osobnostní Eysenckův dotazník)**

B - J.E.P.I, neboli Eysenckův osobnostní dotazník pro děti z roku 1994, je dotazníkem pro děti ve věku 9-14 let a skládá se ze 78 otázek. Dotazník je založen na předpokladu, že osobnost je tvořena třemi dimenzemi: extroverzí - introverzí, neuroticismem a psychoticismem. Psychoticismus je znázorněn na škále P, extroverze na škále E, neuroticismus na škále N a škála L znázorňuje L skor disimulaci.

Smékal uvádí, že introvertem je člověk, který je uzavřený, samotářský, déle se rozhoduje, než přistoupí k určitému jednání, je vážný a kontroluje své city. Podle Eysencka se introvert projevuje jako velmi spolehlivý člověk, který klade důraz na etické principy. Vysoké skóre ve škále neuroticismu značí ve většině případů, že člověk je psychicky labilní, náladový a se sklony k depresím. Je také často přehnaně emotivní, jednoduše reaguje na malé podněty a trvá delší dobu, než se uklidní po silné emotivní reakci.

Na druhé straně člověk s nízkým skóre ve škále neuroticismu reaguje mírně a pomalu, jeho povaha je klidná a nevykazuje žádné znaky trápení se. Vysoké skóre ve škále psychoticismu souvisí s malou přizpůsobivostí a nedostatkem empatie. Tento člověk má také více rád neobyčejné a výstřední věci. Často může zesměšňovat ostatní a způsobovat problémy. Děti s těmito výsledky ve škále psychoticismu jsou necitlivé ke svému okolí, lidem i zvířatům, jsou obecně problémové a vyznačují se nějakou zvláštností. Mohou být až agresivní a často bez jakýkoliv pocitů viny. Škála L se zaměřuje na snahu jevit se v lepším světle (disimulace), zejména pokud jde o důležité situace. Nízké skóre v této škále



znamená, že jedinec je lhostejný ke společenskému hodnocení a jeho socializace obecně je velmi slabá. Děti dosahující vysoké míry ve škálách P, E, N a nízké v L se vyznačují charakteristikami asociálního chování.

### **Dotazník školní výkonové motivace (MV6)**

*„Dotazník školní výkonové motivace měří školní výkonovou motivaci žáků, která se skládá z potřeby dosáhnout úspěšného výkonu ve škole a potřeby vyhnout se školnímu neúspěchu. Poměr těchto potřeb ovlivňuje přístup a chování žáků ve školních výkonových situacích, a tím i efektivitu jejich učení.“* Dotazník je určen pro pedagogicko-psychologickou diagnostiku tříd 2. stupně základních škol a středních škol. (Hrabal, Pavelková, 2011, p. 5)

V dotazníku jsou použity uzavřené otázky, u kterých respondent vybírá z hotových alternativních odpovědí, které vybízí respondenta k vyznačení té jemu nejbližší odpovědi, kterou vybírá dle svých pocitů. Dotazník je sestaven z 12 otázek, které souvisí s různými postoji k učení a klasifikací. První polovina se týká potřeby úspěšného výkonu, dalších šest otázek pak potřeby vyhnout se neúspěchu. Dotazník je možné nechat žáky vyplnit na počátku určité školní etapy (na začátku dalšího stupně vzdělávání, při nástupu do školy, ale i během studia) - v tomto případě dotazník slouží k poskytnutí informací o podmínkách vzdělávání na straně žáků. Dotazník je ale také vhodné zadat žákům i na konci jejich studia, kdy výsledky mohou posloužit jako výsledky vzdělávání žáků a studentů. Je díky tomu možné tyto dva výsledky poté porovnávat a použít je jako jakýsi příspěvek školy k rozvoji motivační struktury žáků. <http://www.nuov.cz/ae/dotaznik-skolni-vykonove-motivace-zaku>

### **Metoda a analýza dat- výskyt steroidního hormonu kortizolu**

Hladinu steroidního hormonu kortizolu lze zkoumat pomocí odběru slin. Před tímto odběrem je nutné, aby si daní jedinci, u kterých odběr probíhá, propláchli ústa čistou vodou a následně odplivli vzorek slin do čisté zkumavky. Tyto zkumavky musí být následně co nejrychleji zmrazeny a uchovány do vlastní analýzy při teplotě -20 stupňů.

Před analýzou se sliny opět rozmrazí, poté jsou zcentrifugovány (13 000 x g, 10 minut) a do čisté zkumavky je následně odebráno 0,5 ml supernatantu, ke kterému se přidává 10 µl

roztoku methyltestosteronu ( $c = 25 \text{ ng/ml}$ ) jako vnitřní standard a 0,5 ml vody. Po promíchání je roztok extrahován 2 ml a následně 1,5 ml diethyletheru. Organické vrstvy jsou odebrány do čisté zkumavky, odpařeny a zbytek je rozpuštěn ve 100  $\mu\text{l}$  roztoku methanolu (20% (v/v)).

Hladiny kortizolu v našich vzorcích se stanovily pomocí kapalinové chromatografie s hmotnostní detekcí za použití přístroje UHPLC Agilent 1290 Infinity s detektorem typu trojitý kvadrupól Agilent 6460 s ionizací elektrosprejem a chromatografickou kolonou Zorbax Eclipse Plus Phenyl-Hexyl RRHD, 2,1 x 100mm, 1,8  $\mu\text{m}$  (Agilent Technologies). Použita byla gradientová eluce mobilních fází 1mM fluorid amonný a směs acetonitril/methanol (75/25 (v/v)). Ionizace pro hmotnostní detekci probíhala v pozitivním módu.

## 8.2 POPIS KVALITATIVNÍCH METOD

### **Polostrukturovaný rozhovor**

Při použití polostrukturovaného rozhovoru výzkumník předem vytváří základní okruhy otázek, které bude následně používat při samotném rozhovoru s respondenty. Nejedná se ale o naprosto pevně danou strukturu - je možné měnit například pořadí otázek v závislosti na vývoji rozhovoru, pokud je to potřeba. Dále je povoleno také přidávat doplňující i zcela nové otázky. Takovýto rozhovor může být vnímán jako strukturovaná konverzace, kterou výzkumník řídí pomocí hlavních, navazujících a pátracích otázek. Rozhovor je výsledkem kooperace výzkumníka a respondenta, kdy výzkumník má za úkol zjistit informace a úlohou účastníka rozhovoru je tyto informace poskytnout.

Měl by vždy začínat představením výzkumu, dále by měly následovat úvodní otázky, které by měly navodit spontánní vyprávění respondenta. Tyto otázky by měly být jednoduché a pro dotazovaného srozumitelné. Hlavní otázky, kterými rozhovor pokračuje, tvoří jádro dotazníku a vychází z hlavní výzkumné otázky a ze specifických výzkumných otázek, které byly stanoveny na počátku výzkumu. Příkladem vytvoření schématu polostrukturovaného rozhovoru je pyramidový model, kde základní výzkumná otázka (ZVO) je hned na počátku rozčleněna na specifické výzkumné otázky (SVO) a tyto specifické otázky jsou poté rozloženy do tazatelských otázek (TO). Mezi úrovněmi

specifických a tazatelských otázek dochází ke změně mezi odborným a běžným hovorovým jazykem. (Šed'ová, Švaříček a kol., 2014, str. 166)

## 9 PREZENTACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výsledky dotazníků Piers – Harris 2, B - J. E. P. I a MV6 uvádíme níže v následujících tabulkách č. 1 - č. 6:

Popisky řádků	Hodnoty		
	Součet z HS_FRE	Součet z HS_HAP	Součet z TOTAL
žák 1	8	7	31
žák 10	4	7	24
žák 11	9	6	33
žák 12	5	7	33
žák 13	3	7	29
žák 14	8	7	31
žák 15	3	7	27
žák 16	3	8	26
žák 17	7	6	31
žák 18	4	7	27
žák 19	6	7	30
žák 2	3	7	25
žák 20	1	7	22
žák 21	4	8	32
žák 22	5	7	24
žák 23	3	8	24
žák 24	10	7	35
žák 25	5	7	28
žák 26	11	6	25
žák 3	1	7	21
žák 4	5	5	26
žák 6	6	7	29
žák 7	9	7	31
žák 8	9	7	32
žák 9	5	7	32
<b>Celkový součet</b>	<b>137</b>	<b>173</b>	<b>708</b>

Tabulka č. 1 – Výsledky dotazníku Piers - Harris 2, Třída A

	<b>Hodnoty</b>	
<b>Popisky řádků</b>	<b>Součet z HS_N</b>	<b>Součet z HS_L</b>
žák 1	20	12
žák 10	13	10
žák 11	20	7
žák 12	13	5
žák 13	12	7
žák 14	14	10
žák 15	10	8
žák 16	16	11
žák 17	18	7
žák 18	6	9
žák 19	15	8
žák 2	13	8
žák 20	3	8
žák 21	10	12
žák 22	13	6
žák 23	17	10
žák 24	16	6
žák 25	16	4
žák 26	18	7
žák 3	5	7
žák 4	17	4
žák 6	15	8
žák 7	19	7
žák 8	17	8
žák 9	15	9
<b>Celkový součet</b>	<b>351</b>	<b>198</b>

Tabulka č. 2- Výsledky dotazníku B - J. E. P. I, Třída A

	<b>Hodnoty</b>			
<b>Popisky řádků</b>	<b>Součet z PUV</b>	<b>Součet z PVN</b>	<b>SS PUV</b>	<b>SS PVN</b>
žák 1	25	30	4	5
žák 10	21	16	3	3
žák 11	20	28	2	5
žák 12	25	23	4	4
žák 13	26	14	4	2
žák 14	23	21	3	3
žák 15	28	10	5	1
žák 16	25	15	4	2
žák 17	19	20	2	3
žák 18	26	18	4	3
žák 19	25	20	4	3
žák 2	18	14	2	2
žák 20	27	10	4	1
žák 21	22	16	3	2
žák 22	23	16	3	2
žák 23	26	13	4	1
žák 24	19	28	2	5
žák 25	26	23	4	4
žák 26	21	26	2	5
žák 3	26	14	4	2
žák 4	27	18	4	3
žák 6	22	26	3	5
žák 7	19	24	2	4
žák 8	18	24	2	4
žák 9	22	23	3	4
<b>Celkový součet</b>	<b>579</b>	<b>490</b>		

Tabulka č. 3- Výsledky Dotazníku MV6, Třída A

	<b>Hodnoty</b>		
<b>Popisky řádků</b>	<b>Součet z HS_FRE</b>	<b>Součet z HS_HAP</b>	<b>Součet z TOTAL</b>
žák 2	2	7	25
žák1	6	7	26
žák11	2	7	25
žák12	3	7	26
žák13	5	7	26
žák14	6	7	28
žák15	2	6	23
žák16	3	5	19
žák17	2	6	22
žák18	1	7	26
žák19	2	7	22
žák20	7	6	33
žák21	8	7	29
žák22	6	6	25
žák23	8	7	35
žák24	1	7	22
žák25	4	6	23
žák26	12	4	35
žák3	5	6	25
žák4	7	6	27
žák5	3	7	26
žák6	4	7	27
žák7	7	7	27
žák8	5	6	23
žák9	6	7	29
<b>Celkový součet</b>	<b>117</b>	<b>162</b>	<b>654</b>

Tabulka č. 4- Výsledky dotazníku Piers – Harris 2, Třída B

	<b>Hodnoty</b>	
<b>Popisky řádků</b>	<b>Součet z HS_N</b>	<b>Součet z HS_L</b>
žák 2	13	9
žák1	11	8
žák11	10	8
žák12	9	9
žák13	11	8
žák14	10	6
žák15	13	13
žák16	8	8
žák17	12	7
žák18	7	8
žák19	5	8
žák20	15	9
žák21	14	6
žák22	12	7
žák23	17	7
žák24	8	6
žák25	6	10
žák26	20	8
žák3	15	8
žák4	9	7
žák5	2	11
žák6	10	11
žák7	13	9
žák8	13	8
žák9	13	10
<b>Celkový součet</b>	<b>276</b>	<b>209</b>

Tabulka č. 5- Výsledky dotazníku B - J. E. P. I, Třída B



	<b>Hodnoty</b>			
<b>Popisky řádků</b>	<b>Součet z PUV</b>	<b>Součet z PVN</b>		
žák 1	23	15	3	2
žák 2	24	19	3	3
žák11	26	12	4	1
žák12	28	13	5	1
žák13	28	19	5	3
žák14	24	24	3	4
žák15	27	14	4	2
žák16	16	17	1	3
žák17	26	16	4	2
žák18	23	18	3	3
žák19	20	19	2	3
žák20	27	25	4	5
žák21	23	16	3	2
žák22	15	19	1	3
žák23	24	17	3	3
žák24	24	16	3	2
žák25	27	13	4	1
žák26	21	24	3	4
žák3	25	16	4	2
žák4	25	21	4	3
žák5	24	15	3	2
žák6	25	13	4	1
žák7	24	20	3	3
žák8	23	18	3	3
žák9	23	21	3	3
<b>Celkový součet</b>	<b>595</b>	<b>440</b>		

Tabulka č. 6- Výsledky Dotazníku MV6, Třída B

Dle těchto výsledků jsme následně vybrali žáky vhodné pro další část našeho výzkumu a rozdělili jsme je do dvou skupin. První skupinu tvořili žáci úzkostní a druhou žáci stabilní. Děti, které byly zařazeny do skupiny úzkostných, splňovaly tyto požadavky:

Dotazník Piers – Harris 2 – ve faktoru FRE – T skóre menší než 6

Dotazník B- J. E. P. I – vyšší škála neuroticismu, nad 12, +- směrodatná odchylka

Dotazník MV6 – potřeba úspěšného výkonu výrazně kolidovala s potřebou vyhnout se neúspěchu nebo byly výrazně zvýšené obě potřeby standartního skóre

Mezi naopak stabilní žáky patřily děti s těmito výsledky:

Dotazník Piers – Harris 2 – ve faktoru FRE – T skóre větší než 6

Dotazník B- J. E. P. I – nižší škála neuroticismu, menší než 12, +- směrodatná odchylka

Dotazník MV6 – vyšší potřeba úspěšného výkonu a nižší potřeba vyhnout se neúspěchu.

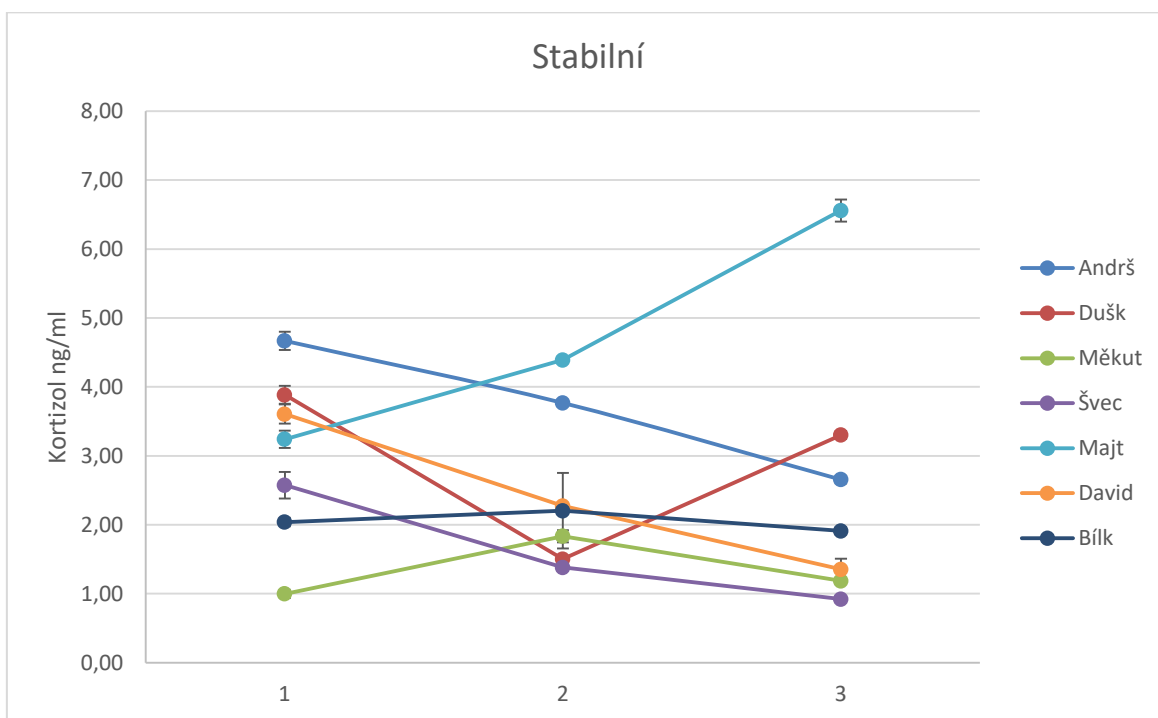
Dle těchto kritérií byly tedy vytvořeny dvě skupiny žáků, kterým se následně odebíraly sliny. Výsledky odběrů slin dopadly následovně (viz tabulka č. 7 a č. 8 a graf č. 1. a č. 2)

Třída A		Average	STDEV	Average	STDEV	Average	STDEV
		1		2		3	
		ng/ml		ng/ml		ng/ml	
žák1	stabilní	<b>4,67</b>	1x	<b>3,77</b>	1x	<b>2,66</b>	1x
žák15	stabilní	<b>3,89</b>	0,13	<b>1,50</b>	0,01	<b>3,30</b>	0,06
žák19	stabilní	<b>1,00</b>	0,06	<b>1,83</b>	0,09	<b>1,19</b>	0,01
žák24	stabilní	<b>2,58</b>	0,19	<b>1,38</b>	0,02	<b>0,92</b>	0,04
žák2	úzkostný	<b>0,34</b>	0,00	<b>3,91</b>	0,11	<b>2,88</b>	0,21
žák16	úzkostný	<b>0,73</b>	0,02	<b>2,50</b>	0,06	<b>3,56</b>	0,01
žák23	úzkostný	<b>3,18</b>	0,09	<b>2,12</b>	0,14	<b>1,42</b>	0,05
žák25	úzkostný	<b>4,73</b>	0,14	<b>1,13</b>	0,01	<b>2,34</b>	0,04

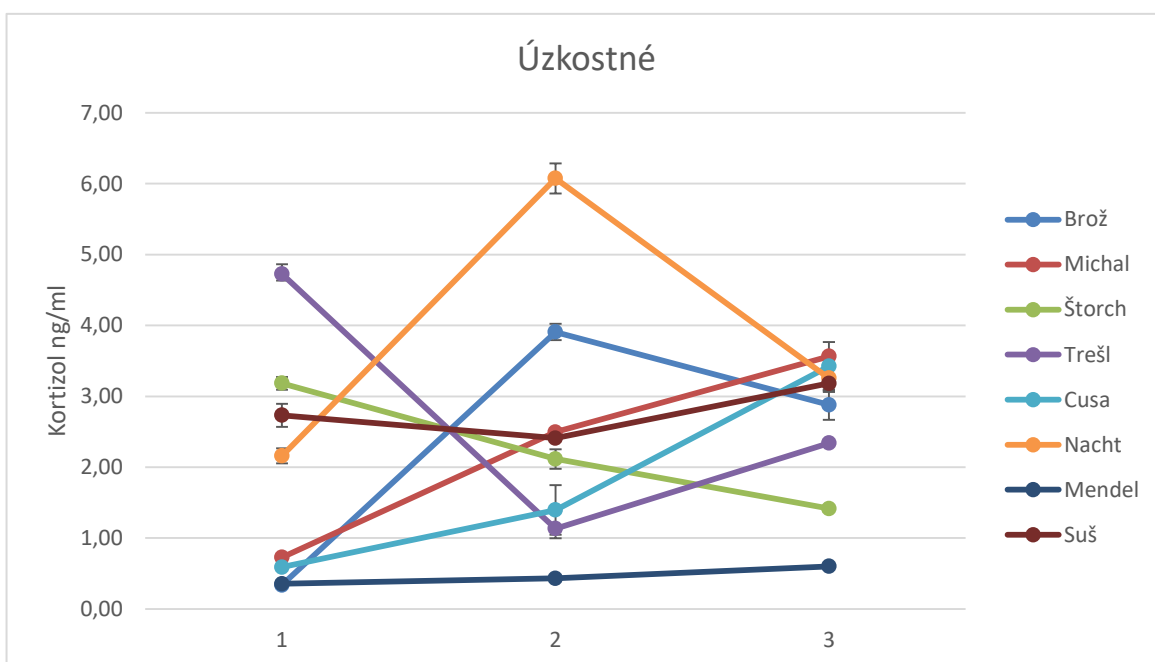
(Tabulka č. 7- Výsledky měření kortizolu ve Třídě A)

Třída B		Average	STDEV	Average	STDEV	Average	STDEV
		1		2		3	
		ng/ml		ng/ml		ng/ml	
žák9	stabilní	nekompletní vzorky					
žák14	stabilní	<b>3,24</b>	0,13	<b>4,39</b>	0,03	<b>6,56</b>	0,16
žák4	stabilní	<b>3,61</b>	0,14	<b>2,27</b>	0,03	<b>1,35</b>	0,15
žák1	stabilní	<b>2,04</b>	0,06	<b>2,20</b>	0,55	<b>1,91</b>	0,05
žák2	úzkostný	<b>0,59</b>	0,01	<b>1,40</b>	0,35	<b>3,42</b>	0,34
žák17	úzkostný	<b>2,16</b>	0,11	<b>6,07</b>	0,21	<b>3,26</b>	0,16
žák15	úzkostný	<b>0,35</b>	0,05	<b>0,43</b>	0,01	<b>0,60</b>	0,02
žák22	úzkostný	<b>2,73</b>	0,16	<b>2,41</b>	0,01	<b>3,18</b>	0,12

(Tabulka č. 8- Výsledky měření kortizolu ve Třídě B)



(Graf č. 1- Výsledky měření kortizolu u stabilních žáků)



(Graf č. 2- Výsledky měření hladiny kortizolu u úzkostných žáků)

## 10 STANOVENÍ HYPOTÉZ

H1 : Předpokládáme, že hladina kortizolu bude v zátěžových situacích růst.

H2 : Předpokládáme, že bude změna v hladině kortizolu v situaci před testem a po testu.

H3 : Předpokládáme, že u úzkostných dětí bude hladina kortizolu v zátěžových situacích stoupat a neklesne po skončení testu.

H4 : Předpokládáme, že u stabilních dětí budou hladiny kortizolu výrazně méně kolísat než u dětí úzkostných.

### 10.1 VÝSLEDKY STANOVENÝCH HYPOTÉZ

H1 se potvrdila, hladina kortizolu v zátěžových situacích byla opravdu u většiny žáků vyšší. Pokud bychom zkoumali rozdíl mezi námi danými skupinami žáků, tak úzkostné děti měly vyšší hladinu kortizolu v zátěžových situacích než děti stabilní. Tento fakt dokazují tito žáci : Třída A – žák19 (stabilní), žák2 (úzkostný) a žák16 (úzkostný), Třída B – žák 14 (stabilní), žák 1 (stabilní) a žák2 (úzkostný), žák17 (úzkostný), žák15 (úzkostný) a žák22 (úzkostný). (viz Tabulky a Grafy č. 1 a č.2)

H2 se potvrdila, hladina kortizolu se v situaci před testem a po testu opravdu měnila. U žáků úzkostných se hladina kortizolu po testu oproti situaci těsně před testem více zvyšovala, což dokazuje ve Třídě A žák16, žák25 a ve Třídě B žák2, žák15 a žák22. U žáků stabilních se naopak hladina kortizolu po testu oproti situaci před testem spíše snižovala, což dokazuje ve Třídě A žák1, žák19, žák24 a ve Třídě B žák4 a žák1. (viz Tabulky a Grafy č. 1 a č.2)

H3 se nepotvrdila, hladina kortizolu se u úzkostných dětí měnila dle našeho předpokladu u této hypotézy jen u poloviny případů, a to u žáka15 ve Třídě A a u žáka2, žáka15 a žáka22 ve Třídě B. U žáků 2 a 23 ze Třídy A a u žáka17 ze Třídy B se sice hladina kortizolu oproti prvnímu měření při příchodu dětí do školy po zadání testů zvýšila, ale po napsání daného testu zase naopak klesla. Specifický byl u výsledku této hypotézy žák22 ze Třídy B, který vykazuje vyšší hladinu kortizolu při samotném příchodu do školy než po zadání testu a po jeho dopsání se opět hladina kortizolu navyšuje a je u tohoto jedince, z námi provedených odběrů, nejvyšší. (viz Tabulky a Grafy č. 1 a č.2)

H4 se nepotvrdila, naopak u stabilních dětí kolísaly hladiny kortizolu často více než u těch úzkostných, což dokazuje například žák15 ze Třídy A a žák14 ze Třídy B. (viz Tabulky a Grafy č. 1 a č.2)

Nutno podotknout, že tyto výsledky jsou pouze dílčí. Uvědomujeme si, že námi zkoumaný vzorek je malý. Jedná se totiž jen o naši první část většího výzkumu, u kterého bohužel v době psaní této práce nebyly ještě známy ostatní výsledky.

## **10.2 DISKUZE KE KVANTITATIVNÍ ČÁSTI**

Naše výzkumná sonda ukazuje na fakt, že školní strach je velmi variabilní veličina. Nemůžeme říci, že by dle dotazníku B- J. E. P. I, vykazovaly úzkostné děti vyšší stresovou reakci HPA osy než děti rysově neúzkostné, neboli stabilní. Naše výzkumná sonda naopak spíše naznačuje, že u stabilních dětí se výrazněji projevuje stresová reakce v zátěžových situacích než u dětí úzkostných. Zajímavý je také fakt, že děti neúzkostné, neboli stabilní mají vyšší hodnotu kortizolu při příchodu do školy než děti rysově úzkostné (viz tabulka č. 1 a tabulka č. 2). Lze tedy říci, že školní strach závisí více na jednotlivých školních situacích než na samotném osobnostním rysu žáka. Není pravdou, že by úzkostné děti měly vyšší tendenci ke stresové reakci v zátěžových situacích než děti neúzkostné. Nejvíce ohroženou skupinou jsou děti úspěšné, testy jsou pro ně totiž potenciálně vyšší stresovou situací než u žáků méně úspěšných, a proto paradoxně reagují opačně. Dle teoretických předpokladů (dotazník MV6) se ukazuje, že právě výkonová motivace má nejvyšší vliv na tlumení osy HPA stresové reakce. Děti s nižším skóre potřeby úspěšného výkonu vykazovaly během našeho měření vyšší stresovou reakci v zátěžových situacích. Úzkostné děti s nižší hladinou úspěšného výkonu a paradoxně i s nižší hladinou potřeby neúspěchu potvrzují teoretický předpoklad Pavelkové, která tvrdí, že prožívají tzv. pasivní strach, který tlumí výkonovou motivaci, jde o tzv. naučenou bezmocnost.

## 11 ROZBOR KVALITATIVNÍ ČÁSTI VÝZKUMU

Z kvalitativních metod jsme si vybrali pro náš výzkum, jak už bylo zmíněno výše, polostrukturovaný rozhovor, který byl uskutečněn se dvěma učitelkami, které vyučují dané třídy, kde proběhl náš výzkum. Je třeba zdůraznit, že tato metoda sloužila pouze jako doplněk našeho výzkumného projektu. Zajímalo nás, čeho se dnešní děti dle vyučujících bojí a jestli se prožitky strachu nějak poslední dobou třeba změnily. Chtěli jsme zjistit, zda v současné době strachu ubylo oproti minulosti, jak děti prožívají zátěžové situace a také v jakých situacích konkrétně děti strach většinou prožívají nejvíce. Zda učitelé pozorují projevy strachu u svých žáků pouze při zkoušení a testech nebo například i při aktivitách se spolužáky či při tlaku od jejich rodičů apod. Dále nás zajímalo i to, jestli učitelé dokáží správně identifikovat úzkostné děti, jakým způsobem s nimi pracují a jaké využívají metody pro přímou pedagogickou činnost. Pro rozbor této části výzkumu jsme využili obsahovou kategoriální analýzu.

### 11.1 OBSAHOVÁ KATEGORIÁLNÍ ANALÝZA

Výsledky ze dvou polostrukturovaných rozhovorů jsme zpracovali a následně rozdělili do 4 kategorií.

#### 1. kategorie : Projevy strachu a úzkosti dítěte ve škole

Dle respondentek našeho výzkumu se strach a úzkost dětí ve škole projevuje jak fyziologicky, tak i behaviorálně. Z fyziologických projevů je to například sebepoškozování, zvýšené pocení, pocit žízně a suchý dráždivý kašel, zarudnutí v obličejí, stažený hrudník, mělké rychlé dýchání, třes, křečovitě pohyby a zesláblý hlas. Tento fakt dokládají tato tvrzení učitelky1: *...,„Jako nejčastější vidím třeba stažený hrudník a to mělké rychlé dýchání, tak třeba tohle je hodně často. Jako častý projev bývá i zarudnutí v obličejí nebo to nadměrné pocení...mám tam teď opakovaně chlapce, který během testu pravidelně celý ten test prokašle suchým dráždivým kašlem. Dokonce jsem zažila i u většího testu sebepoškozování, kdy si žákyně ryla propiskou do kůže“... „Úzkostné děti mají křečovitě pohyby, jsou celkově, jak jsou v napětí, tak nemají volnost pohybu, jsou v křeči. Mají celkově slabší hlas, mají tendenci, jak jsou nejisté, tak zeslabovat hlas, kdy v případě toho, že to řeknou nahlas třeba špatně tak, aby je nebylo slyšet.“... a učitelky2: *...,„Mám tam asi dvě dívčiny, které se určitě červenají, zvláště pak tehdy, když mají ten pocit, že se jim ten test nevede, když to není podle jejich představ. Pak tam mám jednu holčinu, která zase**

*hodně se potí, chlapce, který se začne třást, poklepává si nohou“... Z projevů behaviorálních respondentky poukázaly zejména na to, že se úzkostné děti neustále chodí ptát před samotným testem, zda se opravdu daný test píše, z jaké bude látky, zda si to správně zapsali apod., což dokládá například tato část výpovědi Učitelky1: „...,děti vědí dopředu, že budou psát, tak se běhají ty úzkostné děti opakovaně ptát do kabinetu před hodinou, a nebo úplně ráno v ten den, kdy se píše, zda se opravdu ten test píše, zda si dobře zapsaly, z jaké látky se píše, jestli jim bude stačit třeba ke správným odpovědím jenom znalost podle výukového sešitu, kde mají tedy výkladovou část“... Učitelka 1 dále tvrdí, že u testů většího rozsahu se stává, že tito jedinci nepřijdou vůbec do školy nebo za ní přijdou před hodinou, že jim je špatně, aby testu unikli. Upozorňuje na to v této části své výpovědi: „...,Nebo v ten den toho zadaného testu vůbec nepřijdou do školy, což se stává hlavně u testů, které jsou většího rozsahu, větší hodnoty známky. Před hodinou někdy se chodí i omlouvat, že jim není dobře.“... Učitelka 2 zase poukazuje na to, že úzkostné děti často ještě před samotným testem říkají, že mají strach, že to špatně dopadne a při testu se i vztekají, že jim to nejde. Tento fakt dokládá toto její tvrzení: „...,Stalo se mi několikrát, že děti před očekávaným testem už mi dopředu říkaly, že mají strach, že to špatně dopadne a zvláště pak také běhají po chodbách, popřípadě hned před tou hodinou děti, které se doopravdy bojí. ... „A ty, které jsou úzkostnější, tak jsou takové...no zase upozorňují na sebe, říkají zase dopředu, že se jim to nepovede, pak se u toho právě různě červenají nebo se vztekají, že jim to nejde apod.“... Obě respondentky se pak shodují na tom, že si úzkostné děti neustále hlídají čas a během testu mají spoustu dotazů na věci, které jsou přitom zcela jasné či dokonce automatické. Můžeme toto tvrzení doložit například touto částí výpovědi Učitelky1: „...,úzkostně si hlídají čas, ...Neustále se snaží doplňujícími otázkami zjišťovat, zda směřují ke správnému výsledku.“ ... „...,pořád se ptají. Oni se ptají i na věc, která je automatizovaná, oni se ptají, jestli se opravdu mají do kolonky s názvem příjmení podepsat, jestli tam mají napsat ještě datum, třídu, jestli stačí jednoslovná odpověď, jestli mohou použít námi běžně používanou zkratku k odpovědi. Prostě neustále potřebují se zpětně ubezpečovat, že jdou tou správnou cestou.“ Učitelka 2 to zase potvrzuje tímto svým tvrzením: „...,Určitě si sledují čas, ... a chtějí se jakoby i ujišťovat v tom, jestli tedy postupují správně, nebo nepostupují správně. Takže třeba mají i dodatečné dotazy, i přesto že v tom testu mají přesné instrukce, tak přesto se radši ujišťují, jestli to tedy pochopily správně“... (viz Příloha č. 1 a Příloha č. 2)*

## 2. kategorie : Osobnost úzkostného dítěte ve škole

Osobnost úzkostného dítěte se dle Učitelky1 projevuje již posturologií, tedy tím, jaké má držení těla. Úzkostní jedinci mají podle ní stažený hrudník, svěšená ramena, hlavu posunutou dopředu a celkově působí „schouleně“. Schovávají si také ruce, nedokáží je mít volně a klepou se jim. Dokazuje to její následující tvrzení: *...,Úzkostné děti mají hrudník propadlý, ramena svišená dopředu, hlavu mají v předklonu, ta hlava evidentně není v rovině s páteří, ta je jako kdyby ji někdo vyklopil, jako kdyby se choulily. Dávají tím postojem vlastně najevo, bojím se, chci se schovat. Ten postoj tomu odpovídá. Mají ruce schované třeba, nedokáží je mít volně. Když by měly ukázat na tabuli, nebo na projekci tím, že budou laserem ukazovat, tak se jim klepou ruce. Mnohdy mají problémy třeba i pohybovat myší, jak se jim klepou ruce.“... Problémy dle ní u nich nastávají i v mimice, kdy tito jedinci nejsou schopni navázat například oční kontakt při referátu atd. Mají navíc křečovitě pohyby, svírají ruce v pěst, a dokonce se i sebepoškozují například tím, že si ryjí tužkou nebo vlastními nehty do kůže. Tato tvrzení lze doložit těmito částmi jejich výpovědí: *...,Kdežto tady to nesebevědomé tam má velký problém. Kontakt očima nenaváže, slabý nezřetelný hlas, drží se úporně papíru pomocného, aby se zaměstnal očima jinde“... ..,mívají sevřené ruce v pěst křečovitě. A když je to písemně, tak to křečovitě držení jim vlastně úplně znemožňuje třeba psát při diktátu, že nejsou schopni vůbec psát.“... .. „ale aby i přesto každý tedy prošel nějakou tou ústní jakousi zkouškou, tak minimálně jednou do roka mají v literatuře prezentaci a tam, když je to dítě úzkostné, tak si křečovitě ryje nehty do ruky. A to jsem si všimla, už za tu dobu, co učím, že je hodně častá věc. Kdežto, když potom píšou, tak to sebepoškozování je většinou tak, že si vezmou propisku a ryjou si tou propiskou do kůže.“... Učitelka 1 dále tvrdí, že nevnímá větší rozdíl ohledně úzkostnosti mezi podprůměrnými, průměrnými a nadprůměrnými žáky. Strach a úzkost se podle ní vyskytují u všech těchto kategorií podobně a myslí si, že jde u většiny případů o přehnaný tlak ze strany rodičů, kteří mají na své děti příliš velké nároky. Hovoří o tom ve svém následujícím tvrzení: *...,No já si myslím, že to moc spolu nesouvisí, protože úzkostnost pozoruji jak u těch nadprůměrných, tak u těch podprůměrných, i u těch průměrných. U těch nadprůměrných si to vysvětluji tak, že jejich touha po dokonalosti je tak veliká, že ta míra toho, že mohou selhat, je veliká a tím pádem nastupuje strach, úzkost a nedůvěra. U těch podprůměrných, byť můžou být podprůměrní, tak by zdánlivě to mohlo vést k tomu, že nad tím nepřemýšlí, nic je k tomu netáhne, ale zase je tam velká skupina rodičů, která po těch dětech chce pro ně nedosažitelné výsledky. Takže tam nutně nastoupí strach z toho, že nebudou úspěšní tak, jak to ti rodiče chtějí. A u těch průměrných? Tam***



vidím jako největší problém rodinu a dnešní společnost, která prostě vede jedince k tomu, že musí ten jedinec dosahovat nějakých nadprůměrných výsledků a pokud jich nedosahuje, tak je to špatně. A protože ve škole je míra toho známka, tak vlastně ti průměrní nikdy nebo většinou se nemohou cítit jako ti dobří.“ ... Učitelka 2 vidí úzkostné děti spíše jako rysovou vlastnost a domnívá se, že strach a úzkost u těchto jedinců pramení naopak hlavně z přehnaných nároků od samotných žáků. Nejvíce úzkostní jsou proto podle ní žáci nadprůměrní, kteří chtějí být vždy těmi nejlepšími a mají tedy největší strach ze selhání. Dokazují to tyto její výpovědi: ...,tak mám spíše pocit, že spíše ti nadprůměrní, že si chtějí udržet takovéto výsostní postavení v té třídě, že chtějí být jakoby ti nejlepší, taková ta elita v té třídě. ... Bojí se selhání“... „ale i přesto si myslím, že to je spíše otázka jejich vlastní osobnosti. Oni mají spíše sami na sebe hodně velké nároky, chtějí být vždycky za každou cenu ti nejlepší. Obě respondentky se poté shodují, že úzkostné děti jsou většinou pilnější než ty neúzkostné, a to zejména proto, že se více a důkladněji připravují. Strach a úzkost u svých žáků ale obě vnímají negativně a domnívají se, že pozitivně může působit jen při přípravě na testy, nikoliv pak v jejich průběhu. Tento fakt můžeme dokázat výpovědi Učitelky1: ...,Tak já si hlavně myslím, že strach paralyzuje vždycky a že strach je prostě velká škodná, protože působí na naše tělo tak, že to tělu neprospívá. A to, co neprospívá tělu, nemůže prospívat ani duši, to bych chtěla říct tedy na začátek. No a když tedy bych měla se podívat, jestli vidím nějakou minimální pozitivní stránku, opravdu asi tu minimální, ale ta je pro mě tak malinká, že kdyby to šlo, tak bych dala ten strach úplně stranou.“... „Pozitivní dopad vidím jedině v situacích, kdy selže motivace, která by měla předně vycházet z rodiny, kdy prostě ta rodina neplní tu funkci, kterou má a to dítě není ničím motivováno nebo je motivováno špatně, tak možná potom, by se dal trošičku ten strach využít – mám strach ze známky, tak se připravím lépe, mám strach z výprasku, tak budu dělat domácí úkoly nebo budu chodit do školy,“... Učitelka 2 to dokazuje touto svou výpovědí: ...,Pozitivní účinek jedině v tom případě, že se na ten test připravují, takže určitě pokud vědí dopředu, že se ten test bude psát, tak se určitě na něj připravují asi více než ti, kteří se nebojí. A jinak obráceně spíše... když mají strach, tak jsou schopni udělat v tom testu i chyby, které by asi normálně, za normální situace ve třídě, nedělali.... hned začnou dělat zbytečné chyby, které by jinak normálně nedělali, začnou škrtat, prostě různě otáčet, začnou vysloveně jako hysterčit, začnou se dívat na hodiny různě, otáčet se a přemýšlet, jestli to stíhají nebo nestíhají apod.“... (viz Příloha č. 1 a Příloha č. 2)

### 3. Kategorie : Pedagogická činnost s úzkostnými dětmi

Obě respondentky se snaží na úzkostné děti neupozorňovat a nedělat žádné rozdíly mezi úzkostnými a neúzkostnými dětmi. Učitelka 1 to dokazuje tímto tvrzením: ..., „já si myslím, že bych i vydělovala vlastně z toho kolektivu ty úzkostné a tím bych jenom vlastně zhoršila ten jejich stav. Mohli by to brát jako handicap. Takže tyhle metody všechny dělám plošně.“... Učitelka 2 na to zase poukazuje touto svou výpovědí: ..., „Rozhodně nedělám dopředu nějaké rozdíly mezi úzkostným a neúzkostným dítětem. Spíše se snažím nedělat mezi nimi žádné velké rozdíly..., protože spousta dětí nemají rádi, když bych v jejich očích byla jakoby nespravedlivá a někomu jakoby nadržovala tím, že na něj jakoby více upozorním a nějakým způsobem mu budu více pomáhat než nějakému dítěti, které by si to z jejich pohledu třeba i zasloužilo více. Takže rozhodně v tom prvotním zadání jsou na tom úplně všichni stejně, stejně tak jako se snažím všem pomáhat stejně.“... Strachu a úzkosti se snaží Učitelka 2 spíše předejít například tím, že jim hlásí testy včas, aby se na ně všichni stihli dostatečně připravit, procvičuje s nimi důkladně dané učivo apod. Tento fakt potvrzuje toto její tvrzení: ..., „Především se snažím tomu strachu předejít tím, že na ten test by měli všichni být velmi dobře připravení, vědí o něm dopředu, dostatečně dopředu, neřeknu jim to den předem, že zítra budeme psát velký čtvrtletní test, vždycky na ten trest trénujeme, ukazuji jim vzorové příklady, které v tom testu asi budou,“... Učitelka 1 se zase snaží se svými žáky navázat užší kontakt a lépe je poznat, aby věděla, co je například trápí nebo naopak z čeho mají radost, v čem vynikají, kde mají své slabiny apod. Poukazuje na to, že jsou za to děti rády a chtějí společně s ní své radosti i trápení sdílet. Jako důležité vidí zejména fakt, že děti si jsou vědomy toho, že ona dobře ví o jejich negativech, ale i pozitivěch a dokáže je ocenit. Dává žákům možnost vylepšit si například známku z pravopisu referátem z literatury apod., takže tím eliminuje strach z jednotlivých částí daného předmětu. Tato tvrzení dokazuje její následující výpověď: ..., „Nejvíce se mi vyplatilo to, že jsem navázala s danými dětmi užší kontakt, že je znám, že vím, co je trápí, co jim dělá radost, v čem jsou úspěšnější, v čem jsou méně úspěšnější. Že s nimi dokážu prožívat radosti, i bolesti a mám i z toho, že oni se mnou chtějí tyhle radosti a bolesti sdílet, že jsme prostě nasazeni na jednu jakoby linii, nejsme oddělení. No a dále si myslím, že je pro ty děti důležité vědět, že ty jejich pozitiva já dokážu vždycky najít a ocenit. Ale že vím i o těch negativech, že jim ale umožním použít to, v čem jsou lepší. Dám příklad... Takže třeba je dítě, které má velmi špatné známky z mluvnice, ale často je u tabule, kde se prezentuje v literatuře nebo mi posílá svoje příběhy do literárních soutěží. Takže to vlastně souvisí s takovou tou mojí snahou každého za něco pochválit.“... Učitelka 2 se dále snaží o

eliminaci strachu tak, že během testu chodí mezi dětmi po třídě, kontroluje je, jak postupují a snaží se jim pomoci například tím, že poukáže prstem na daný problém, dítě se na chybu zaměří a dle ní se pak i uklidní. Dokládá to její následující výpověď: *...,když vidím, že mají doopravdy strach, tak i mezi ně třeba jdu a kontroluju, jak na tom jsou a snažím se je třeba uklidnit, že teda zatím jako postupují dobře. Když vidím, že postupují špatně, tak prostě třeba jenom poklepu prstem na ten problém, kde ten problém je.“ ...„A oni se na to zaměří a pak se jakoby uklidní“... Učitelka 1 dále podotýká, že se také snaží mít dost známek na to, aby si případnou špatnou známku mohly děti opravit. Dokládá to v této části své výpovědi: *...,Takže vlastně důraz na to, že mají šanci si to vždycky vylepšit, důraz na to, že známek bude hodně, že to prostě není o pěti známkách a že každá známka je opravitelná“* ... Všechny své metody využívají obě respondentky plošně pro všechny žáky bez rozdílu, dle své zkušenosti a z vlastního přesvědčení, tedy bez použití jakýkoliv příruček. Obě také potvrzují, že v praxi se jim dle jejich názoru tyto metody velice osvědčují. Učitelka 1 dokládá tato tvrzení následujícími částmi svých výpovědí: *...,Já je zásadně používám pro všechny. Protože zaprvé já neodhadnu, zda je ten úzkostný nebo nejsem si úplně jistá, zda dokážu o někom správně říci, zda není úzkostný, takže ať tuhle šanci mají všichni, to je první věc. A druhá věc, já si myslím, že bych i vydělovala vlastně z toho kolektivu ty úzkostné a tím bych jenom vlastně zhoršila ten jejich stav. Mohli by to brát jako handicap. Takže tyhle metody všechny dělám plošně.“* ... *„Tak v metodických příručkách jsem je nenašla zrovna tyhle..., ale mně se osvědčilo vlastní studium psychologie...a to se mi asi osvědčilo nejvíc. A rozvoj svojí duše, kdy jsem se mohla poznat a tím pádem poznám i ty další. A některé věci jsem měla prožité z dětství, že jsem zažila pocity nelibosti,... tak tyhle ostny, co mě bolely, tak těm se snažím hodně, hodně vyvarovat. A nebo také přes poznatky, když jsem byla já matka a měla jsem děti ve škole, nebo moji známí měli děti.“*... Učitelka 2 potvrzuje výše zmíněné zase těmito svými tvrzeními: *...,Jak už jsem to řekla, spíše doopravdy plošně. Všem to říkám stejně a nechci dělat rozdíly, určitě ne.“...spíše podle vlastního rozhodnutí. Nikdy jsem nic nečetla, ani si nejsem jistá, že by byla někde nějaká příručka, jak pracovat s dětmi, které mají strach. ... Spíše podle vlastní zkušenosti. ...Určitě se mi to osvědčuje,“*... (viz Příloha č. 1 a Příloha č. 2)*

## DISKUZE

Školní strach se tedy dle našeho kvantitativního i kvalitativního výzkumu ukazuje jako velmi variabilní veličina, kterou by bylo dobré, vzhledem ke své specifičnosti, dále samostatně studovat. Náš výzkum ukázal, že nemůžeme říci, že by úzkostné děti prožívaly větší strach či vyšší stresové reakce v zátěžových situacích než děti neúzkostné. Bylo také zjištěno, že výkonová motivace, měřena pomocí dotazníku MV6, dokáže výrazně tlumit osu HPA, což ovšem děti s nerozvinutou potřebou úspěšného výkonu a neúspěchu dokáží také. Úzkostné děti s nižší hladinou úspěšného výkonu a paradoxně i s nižší hladinou potřeby neúspěchu tak potvrzují teoretický předpoklad Pavelkové, která tvrdí, že prožívají tzv. pasivní strach, který tlumí výkonovou motivaci, jde o tzv. naučenou bezmocnost. Z naší výzkumné sondy je také patrné, že nejvíce ohroženou skupinou jsou děti úspěšné, testy jsou pro ně totiž potenciálně vyšší stresovou situací než u žáků méně úspěšných. Z našeho výzkumu také vyplývá, že školní strach závisí spíše více na jednotlivých školních situacích než na samotném osobnostním rysu žáka. Pokud bychom se více zaměřili na kvalitativní část našeho výzkumu, tak dle našeho vzorku respondentek lze říci, že si obě učitelky velice dobře všímají projevů úzkostných dětí, a to jak těch behaviorálních, tak i fyziologických. Úzkost u dětí dle Učitelky 1 pramení nejvíce z přehnaného tlaku jejich rodičů, které na ně kladou příliš vysoké nároky, a proto nevnímá větší rozdíl u výskytu úzkostnosti u nadprůměrných, průměrných či podprůměrných žáků. Učitelka 2 vidí příčinu úzkostnosti u dětí jako osobnostní rys a domnívá se, že tato úzkost pak u nich pramení zejména z toho, že ony samy na sebe mají příliš vysoké nároky a chtějí být těmi nejlepšími. Nejvíce rizikovou skupinou v tomto ohledu jsou proto podle ní žáci nadprůměrní, kteří chtějí být vždy těmi nejlepšími ze třídy a mají tedy i největší strach ze svého selhání. Obě respondentky se pak shodují na tom, že úzkostné děti jsou většinou pilnější než ty neúzkostné při domácí přípravě, protože si méně věří než jedinci neúzkostní. Strach a úzkost u svých žáků ale obě vnímají spíše negativně a domnívají se, že pozitivně může působit právě pouze při té přípravě na testy, nikoliv pak v jejich průběhu. Velký problém také vidí v tom, že úzkostné děti mají velký strach při výstupu před třídou (např. při referátu apod.), kdy často vůbec nejsou schopny navazovat oční kontakt, třesou se jim ruce, rudnou atd. Je tedy patrné, že tito jedinci vnímají vystupování před svými spolužáky jako vysokou zátěžovou situaci. Obě učitelky se také shodují v metodice práce s těmito jedinci. Tvrdí, že se snaží na úzkostné žáky neupozorňovat a nedělat žádné rozdíly mezi úzkostnými a neúzkostnými dětmi. Strachu a úzkosti se snaží vždy spíše předejít například tím, že jim hlásí testy včas, aby se na ně všichni stihli dostatečně připravit, procvičují

s nimi důkladně dané učivo apod. Dále se Učitelka 1 snaží o eliminaci strachu a úzkosti tím, že navazuje s žáky užší kontakt, snaží se je lépe poznat a více jim porozumět, aby poté věděla, v čem vynikají a kde mají naopak své slabiny. Když se pak jejím žákům něco nepovede dle jejich představ, tak je upozorňuje na fakt, že mají své přednosti zase někde jinde a ona o nich sama moc dobře ví. Dává jim poté možnost si například špatnou známku z pravopisu vylepšit testem z literatury. Učitelka 2 se snaží eliminovat strach a úzkost například tím, že během testu chodí mezi žáky a pokud vidí, že mají někde chybu, tak na ni prstem poukáže, žák si tedy díky ní tuto chybu uvědomí, což ho podle dotazované uklidní. Všechny své metody však využívají plošně pro všechny své žáky bez rozdílu, dle své zkušenosti a z vlastního přesvědčení. Obě dotazované také potvrzují, že v praxi se jim dle jejich názoru tyto metody velice dobře osvědčují a mají s nimi u svých žáků úspěch. Závěrem je ale nutno říci, jak už bylo zmíněno výše, že náš vzorek výzkumu je poměrně malý a jde pouze o 1. část složitějšího výzkumu, u kterého bohužel zbylá část, v době psaní této práce nebyla ještě plně k dispozici.

## ZÁVĚR

V předložené diplomové práci jsme se zabývali tím, jak působí strach a úzkost na žáky ve škole. Naším hlavním cílem bylo zjistit, zda úzkostní žáci prožívají větší strach a vyšší stresovou reakci při zátěžových situacích než žáci neúzkostní. Zabývali jsme se dále tím, zda jsou učitelé schopni rozpoznat u svých žáků projevy strachu a úzkosti, v čem vidí jejich příčinu a jaké využívají při práci s těmito žáky vyučovací metody.

Práce se v teoretické části věnovala charakteristice emocí a popisovala jejich funkce v psychice jedince. Poté byly definovány základní pojmy strach a úzkost a popsána jejich problematika ve škole. Závěrem teoretické části bylo vysvětleno fungování tzv. osy HPA.

Na teoretický základ navazovala praktická část práce, pro kterou jsme využili triangulaci metod, abychom pro náš výzkum zajistili co nejspolehlivější výsledky. Nejprve byly použity tři druhy dotazníků: Dotazník Piers – Harris 2, který měří sebepojetí dětí a adolescentů, dotazník B - J.E.P.I. měřící osobnost dle Eysencka a Dotazník MV6, který měří školní výkonovou motivaci. Na základě výsledků těchto dotazníků jsme následně dle našich kritérií vybrali dvě skupiny žáků (úzkostní a stabilní žáci), u kterých byl poté proveden odběr slin v různých školních situacích. Tento odběr slin jsme následně u každého žáka analyzovali a zkoumali měnící se hladinu stresového hormonu kortizolu při různých školních situacích. Na závěr praktické části byly uskutečněny dva polostrukturované rozhovory s učiteli, kteří ve třídách, kde proběhl celý náš výzkum, vyučují a tyto žáky proto velice dobře znají.

Náš výzkum ukázal, že nelze říci, že by úzkostné děti prožívaly větší strach či vyšší stresové reakce v zátěžových situacích než děti neúzkostné. Bylo také zjištěno, že výkonová motivace, měřena pomocí dotazníku MV6, dokáže výrazně tlumit osu HPA, což ovšem děti s nerozvinutou potřebou úspěšného výkonu a neúspěchu dokáží také, v tomto případě jde o tzv. naučenou bezmocnost. Z naší výzkumné sondy je dále patrné, že nejvíce ohroženou skupinou jsou děti úspěšné, testy jsou pro ně totiž potenciálně vyšší stresovou situací než u žáků méně úspěšných. Ukazuje se také, že školní strach závisí spíše více na jednotlivých školních situacích než na samotném osobnostním rysu žáka. Z kvalitativní části našeho výzkumu vyplývá, že projevy strachu a úzkosti žáků jsou schopni učitelé velmi dobře rozeznat. Všimají si u úzkostných jedinců nejen projevů behaviorálních, ale i fyziologických a využívají při práci s těmito žáky vyučovací metody, které se jim v praxi osvědčují. Příčinou strachu a úzkosti u žáků jsou dle nich nadměrné požadavky a

očekávání od rodičů nebo od žáků samotných. Strach a úzkost u svých žáků vnímají obě jako negativní jev a jediný pozitivní dopad strachu vidí v jejich důslednější domácí přípravě. Školní strach se tedy dle našeho kvantitativního i kvalitativního výzkumu ukazuje jako velmi variabilní veličina, kterou by bylo dobré, vzhledem ke své specifčnosti, dále samostatně studovat. Závěrem je ale nutno říci, jak už bylo zmíněno výše, že náš vzorek výzkumu je poměrně malý a jde pouze o 1. část složitějšího výzkumu, u kterého bohužel zbylá část v době psaní této práce, nebyla ještě plně k dispozici

## Resumé

Cílem této diplomové práce je zjistit, zda úzkostní žáci prožívají větší strach a vyšší stresovou reakci při zátěžových situacích než žáci neúzkostní. Zabývá se dále tím, zda jsou učitelé schopni rozpoznat u svých žáků projevy strachu a úzkosti a jaké využívají při práci s těmito žáky vyučovací metody. Práce se v teoretické části věnuje charakteristice základních pojmů, jako jsou emoce, problematika strachu a úzkosti ve škole a fungování tzv. osy HPA. V praktické části je využita triangulace metod. Nejprve jsou použity tři druhy dotazníků: Dotazník Piers – Harris 2, který měří sebepojetí dětí a adolescentů, dotazník B - J.E.P.I. měřící osobnost dle Eysencka a Dotazník MV6, který měří školní výkonovou motivaci. Na základě výsledků těchto dotazníků je u vybraných jedinců následně proveden odběr slin a jejich analýza, u které je zkoumána hladina stresového hormonu kortizolu při různých školních situacích. Z kvalitativních metod je zvolen polostrukturovaný rozhovor, který je uskutečněn se dvěma učiteli, kteří tyto žáky vyučují. Náš výzkum ukázal, že nelze říci, že by úzkostné děti prožívaly větší strach či vyšší stresové reakce v zátěžových situacích než děti neúzkostné. Z naší výzkumné sondy dále vyplývá, že učitelé umějí dobře rozpoznat projevy strachu a úzkosti u svých žáků a využívají vyučovací metody, které se jim v praxi osvědčují. Bylo zjištěno, že školní strach je velmi variabilní veličinou.



## Resumé

The aim of this diploma thesis is to find out whether anxious pupils experience greater fear and a higher level of stress in demanding situations than pupils without anxiety issues. It also deals with whether teachers are able to recognize fears and anxieties in their pupils and what teaching methods they use when working with these pupils. In theoretical part of this thesis the aim is to define the basic concepts, such as emotions, fear and anxiety at school and the functioning of the so-called HPA axis. Practical part uses triangulation methods. First three types of questionnaires were used: The Piers – Harris 2 questionnaire, which measures the self-concept of children and adolescents, questionnaire B - J.E.P.I. measuring personality according to Eysenec and Questionnaire MV6, which measures school performance motivation. Based on the results of these questionnaires, the saliva sampling and analysis, which investigates the level of cortisol stress hormone in various school situations was carried out on the selected individuals. From the qualitative methods a semi-structured interview was carried out with two teachers who deal with these pupils. Our research has shown that it is not possible to say, that anxious children are experiencing greater fears and higher level of stress in stressful and demanding situations than children without anxiety. Our research probe also shows that teachers are able to recognize fears and anxieties in their pupils and use in practice proven teaching methods. It has been proven that fear is very variable magnitude.

**SEZNAM LITERATURY**

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

HRABAL, Vladimír. PAVELKOVÁ, Isabela. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8

GOLEMAN, Daniel. *Emotional Intelligence*. 1. vydání. London: Bloomsbury Publishing, 1996. ISBN: 0-7475-2830-6.

GOLUBCHIK, P. ; LEWIS, M. ; MAAYAN, R. ; SEVER, J. ; STROUS, R. & WEIZMAN, A. *Neurosteroids in child and adolescent psychopathology*. European Neuropsychopharmacology, 17(3), 1, 2007, pp 57-164.,  
doi:10.1016/j.euroneuro.2006.08.003

KUBÍKOVÁ, Kateřina. *Vztahové normy učitelů a výkonová motivace žáků*. Praha, 2013. Disertační práce. Karlova univerzita v Praze. Fakulta pedagogická. Katedra psychologie.

MICHALČÁKOVÁ, Radka. *Strachy v období rané adolescence*. 1. vydání. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister&Principal, 2007. ISBN: 978-80-87029-15-2.

NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*, 1. vydání, Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.

NAKONEČNÝ, Milan. *Emoce*. 1. vydání. Praha: Triton, 2012. ISBN: 978-88-0738-761-42.

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

STUHLIKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. 2. vydání. Praha: Portál. 2007. ISBN: 9788073672829.

ŠEĐOVÁ, Klára; ŠVAŘÍČEK Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál. 2014. ISBN: 978-80-262-0644-6

VAN LENTEN, S. A. ; & DOANE, L. D. *Examining multiple sleep behaviors and diurnal salivary cortisol and alpha-amylase: Within- and between-person associations*. *Psychoneuroendocrinology*, 68, 201, 100-110. doi:10.1016/j.psyneuen. 2016.02.017

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. vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN: 80-7178-830-9.

**Elektronické zdroje**

HANUDELOVÁ Veronika. *Screening Komponent herní úspěšnosti v soutěži hráčůk mladšího školního věku v basketbalu – diplomová (bakalářská) práce*. Dostupné z:

[https://theses.cz/id/rr58e4/Bc\\_prace\\_na\\_stag.pdf](https://theses.cz/id/rr58e4/Bc_prace_na_stag.pdf)

OREL, Miroslav; OBEREIGNERŮ, Radko; REITEROVÁ, Eva; MALŮŠ, Marek; FAC, Ondřej. *Rozdíly sebepojetí u dětí a adolescentů České republiky podle pohlaví a věku*.

2015. Dostupné z: [http://psychkont.osu.cz/fulltext/2015/Orel-Obereigneru-Reiterova-Malus-Fac\\_2015\\_2.pdf](http://psychkont.osu.cz/fulltext/2015/Orel-Obereigneru-Reiterova-Malus-Fac_2015_2.pdf)

PAVELKOVÁ, Isabella; HRABAL, Vladimír. *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*. 2011. Dostupné z:

[http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/24\\_Skolni\\_vykonova\\_motivace\\_zaku.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/24_Skolni_vykonova_motivace_zaku.pdf)

RYŠAVÁ, Jana. *Strach a úzkost ve škole, diplomová práce*. Dostupné z:

<https://otik.zcu.cz/bitstream/11025/19911/1/DP%20-%20Rysava.pdf>

STRÁNSKÁ, Zdeňka; 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](http://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114406/P_Psychologica_04-2000-1_14.pdf?sequence=1).

**SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ**

Tabulka č. 1- Výsledky dotazníku Piers - Harris 2, Třída A

Tabulka č. 2- Výsledky dotazníku B - J. E. P. I, Třída A

Tabulka č. 3- Výsledky Dotazníku MV6, Třída A

Tabulka č. 4- Výsledky dotazníku Piers – Harris 2, Třída B

Tabulka č. 5- Výsledky dotazníku B - J. E. P. I, Třída B

Tabulka č. 6- Výsledky Dotazníku MV6, Třída B

Tabulka č. 7- Výsledky měření hladiny kortizolu u Třídy A

Tabulka č. 8- Výsledky měření hladiny kortizolu u Třídy B

Graf č. 1- Výsledky měření hladiny kortizolu u stabilních žáků

Graf č. 2- Výsledky měření hladiny kortizolu u úzkostných žáků

## PŘÍLOHY

### Příloha č. 1

#### Polostrukturovaný rozhovor s Učitelkou 1

První dotazovanou osobou pro můj výzkum je Učitelka 1, která je i třídní učitelkou ve třídě, kde proběhl předešlý dotazníkový výzkum a odběr slin u vybraných jedinců.

Vím, že učíš již dlouhou dobu, navíc jsi i třídní učitelka ve třídě, kde proběhl předešlý výzkum formou dotazníků a sběr slin. Jsem si tedy jistá, že bys nám určitě pomohla i nadále.

Provádíme sondu, kdy zjišťujeme, čeho se dnešní děti bojí a jestli se prožitky strachu nějak poslední dobou třeba změnilo. Zajímá nás, jak to vidíš ty, zda v současné době strachu ubylo oproti minulosti, jak děti prožívají zátěžové situace a rádi bychom také zjistili, v jakých situacích děti strach prožívají. Jestli pozoruješ jejich projevy strachu jen při zkoušení a testech nebo například i při aktivitách se spolužáky či při tlaku od jejich rodičů apod.

Náš první okruh výzkumu se zaměřuje na projevy strachu a úzkosti dítěte ve škole.

Podle čeho poznáš, že se dítě bojí při testu nebo při zkoušení? Jak se chová?

*Pokud je test naplánovaný, což u mě bývá nejčastěji, děti vědí dopředu, že budou psát, tak se běhají ty úzkostné děti opakovaně ptát do kabinetu před hodinou, a nebo úplně ráno v ten den, kdy se píše, zda se opravdu ten test píše, zda si dobře zapsaly, z jaké látky se píše, jestli jim bude stačit třeba ke správným odpovědím jenom znalost podle výukového sešitu, kde mají tedy výkladovou část. Nebo v ten den toho zadaného testu vůbec nepřijdou do školy, což se stává hlavně u testů, které jsou většího rozsahu, větší hodnoty známky. Před hodinou někdy se chodí i omlouvat, že jim není dobře. Zpravidla to poznám, zda jim je nebo není tím, že chci volat rodičům, kontaktovat je a oni řeknou, že to vydrží, takže vidím, že tam je ta snaha uniknout. Tak samozřejmě se snažím přihlídnout k tomu, protože dopředu nikdy nemohu vyloučit, že jim opravdu špatně je, ale nechávám je ten test napsat s tím, že tedy doufám, že jim dopadne dobře nebo tak, jak oni tedy na tom jsou. Během toho testu třeba i chodí pravidelně na záchod, nechodí tak, že by chodily třikrát během toho testu, ale mám už děti, o kterých vím, že když se bude psát větší test, tak i když půjdou na*

*záchod o přestávku, tak stejně budou mít tu potřebu ještě během toho psaní. Během toho samotného psaní ty úzkostné děti mnohem častěji pijí, chtějí větrat, protože je jim tedy „vedro“, potí se více, často si okusují nehty, hrají si s propiskou, takže jim padá z rukou, úzkostně si hlídají čas, někdy odvrací oči ve snaze, aby nebyly vidět, aby se staly tou dokonalou šedivou myškou, které si nikdo nevšimne. Neustále se snaží doplňujícími otázkami zjišťovat, zda směřují ke správnému výsledku. Často...mám tam teď opakovaně chlapce, který během testu pravidelně celý ten test prokašle suchým dráždivým kašlem. Dokonce jsem zažila i u většího testu sebepoškozování, kdy si žákyně ryla propiskou do kůže. To bych asi viděla jako nejčastější projevy.*

A to sebepoškozování...to se týče třeba...jen při tom ústním zkoušení to dělají ty děti? Nebo i při písémkách nebo spíše jenom při písémkách, aby nebyly tolik vidět?

*No a to je zvláštností, protože když je to při ústním zkoušení, tak to sebepoškozování, si myslím, že je snaha odvrátit pozornost od toho strachu...že se štípou do ruky, jsem si často všimla, nebo nehtem se drápou do kůže na ruce...*

A při zkoušení nebo při testech, když píšou?

*Já ústně zkouším minimálně...já ústně zkouším dobrovolně, takže tam už je trošku eliminace, ale aby i přesto každý tedy prošel nějakou tou ústní jakousi zkouškou, tak minimálně jednou do roka mají v literatuře prezentaci a tam, když je to dítě úzkostné, tak si křečovitě ryje nehty do ruky. A to jsem si všimla, už za tu dobu, co učím, že je hodně častá věc. Kdežto, když potom píšou, tak to sebepoškozování je většinou tak, že si vezmou propisku a ryjou si tou propiskou do kůže.*

Hm, dobře...Když ale opomineme chování těch dětí, setkáváš se i s dalšími projevy strachu a úzkosti? Jako třeba nějaké pocení nebo třes...Můžeš se pokusit nám je popsat?

*Jako nejčastější vidím třeba stažený hrudník a to mělké rychlé dýchání, tak třeba tohle je hodně často. Jako častý projev bývá i zarudnutí v obličeji nebo to nadměrné pocení, to třeba když potom zkouším u počítačů, tak u tady těch dětí často sleduji, že si musí utírat dlaň o oděv, protože se tedy potí nadměrně, hodně...Mají mnohdy, při tom ústním zase*

*naopak, mívají sevřené ruce v pěst křečovitě. A když je to písemně, tak to křečovité držení jim vlastně úplně znemožňuje třeba psát při diktátu, že nejsou schopni vůbec psát.*

Hm...a to křečovité sevření vnímáš tedy spíše jako fyziologický proces, není to spíše projev chování?

*No já to vidím jako propojenou věc, protože jestliže strach zapůsobí na svaly tak, že tedy se zvýší svalový tonus, až že tedy dojde ke křeči, tak je to projev fyzický, ale vlastně ruku v ruce s tím jde i ten psychický, já to vidím jako propojenou věc.*

Dobře...a které projevy chování jsou podle tebe typické pro ty úzkostné děti? Jak se to u nich projevuje?

*Úzkostné děti mají křečovité pohyby, jsou celkově, jak jsou v napětí, tak nemají volnost pohybu, jsou v křeči. Mají celkově slabší hlas, mají tendenci, jak jsou nejisté, tak zeslabovat hlas, kdy v případě toho, že to řeknou nahlas třeba špatně tak, aby je nebylo slyšet. Ty jejich odpovědi jsou také i co nejkratší. O tom zvýšeném pocení jsem už mluvila...a ještě jsou velice úzkostné v tom, že si hlídají čas.*

Aha...a to se projevuje jak? To se koukají na hodinky? Nebo na hodiny ve třídě, pokud je máte?

*Dnešní děti hodinky nemají a než nastoupila éra mobilů, tak jsem v podstatě si zavedla pravidlo k sobě do třídy, že беру jako nutnost, aby na viditelném místě byly umístěné hodiny tak, aby všichni žáci ze třídy na ně dobře viděli. A v případě testu oni vědí dopředu, že budou mít dostatek času. Třeba, že to je test na celou hodinu nebo budou vědět, že tedy mají ještě 10 minut, 5 minut...aby nebyly závislé na tom, že prostě někdo má tu představu času, jiný ji nemá, nebo někdo má u sebe hodinky, jiný je nemá...tak tohle sledují hodně. A potom jim dovoluji, když je to delší test, používat i mobil. Kdy v případě práce s textem, kdy třeba mají i tři části a potřebují si to rozdělit, tak aby se učili pracovat s tou časovou dotací, tak já jim dovoluji třeba si nastavit i budík, aby věděli po 5 minutách, kdy si to nechají ale bez vyzvánění...*

Aby nerušili ostatní...

*Ano, aby nerušili ostatní, ale oni sami mají přehled o tom, jak jsou úspěšní a že už musí jít dál... A osvědčilo se mi tohle hodně.*

Dobře...Můžeš nám zkusit popsat, jak se projevy chování úzkostných dětí liší od těch které jsou úzkostné naopak méně nebo úplně vůbec nejsou úzkostné?

*Sebevědomé děti vystupují sebevědomě už svojí postavou.*

Jako držení těla?

*Tak, držení těla...tam jako ukazují, že nemají problémy s tím ukázat se a projevit se. Je to vidět na první pohled. No a když si všimnu těch dalších věcí, tak samozřejmě dítě, které je zdravě sebevědomé, tak touží to sebeuplatnění ukázat. Dojde k tomu, že chce samo být zkoušeno, chce ukázat, jaké vědomosti má. Takže se dobrovolně hlásí, když mluví, tak mluví zřetelně, hlasitě, umí dávat i pauzy správně, nemá svázané ruce, takže je vlastně může doprovázet i mimika, gesta...Všechno tohle svědčí o tom, že to dítě je uvolněné, že nemá strach a dítě, které je zdravě sebevědomé, i nemá problémy s tím, že kontaktuje očima, jak učitele, tak spolužáky. Při prezentaci, kterou dělají, tak dokáže pokládat spolužákům i doplňující otázky, které nemá tam přímo v té prezentaci napsané, reaguje na jejich odpovědi a nepotřebuje podpůrný papír, kterého se drží, i očima a i tedy obsahově. Nevadí mu stoupnout si před tu tabuli, dokonce si někdy i rád hraje na toho učitele. Kdežto tady to nesebevědomé tam má velký problém. Kontakt očima nenaváže, slabý nezřetelný hlas, drží se úporně papíru pomocného, aby se zaměstnal očima jinde...*

A co se týče toho držení těla, tak ty úzkostné děti vypadají jak?

*Úzkostné děti mají hrudník propadlý, ramena svišená dopředu, hlavu mají v předklonu, ta hlava evidentně není v rovině s páteří, ta je jako kdyby ji někdo vyklopil, jako kdyby se choulily. Dávají tím postojem vlastně najevo, bojím se, chci se schovat. Ten postoj tomu odpovídá. Mají ruce schované třeba, nedokáží je mít volně. Když by měly ukázat na tabuli, nebo na projekci tím, že budou laserem ukazovat, tak se jim klepou ruce. Mnohdy mají problémy třeba i pohybovat myší, jak se jim klepou ruce.*



Dobře...Myslíš si, že jsou nějaké projevy chování, které v méně náročných situacích vůbec nezaznamenáš? Jaké myslíš, že by to mohly být?

*No asi bych tam nezaznamenala sebepoškozování, nebo nestalo se mi to za celou tu dobu praxe. Asi to rudnutí tam nebývá, zrychlený dech...i když musím říci, že v poslední době sleduji, že děti nejsou více ve stresu v těch těžších typech testů, nebo chceme-li časově náročnějších testech, jako u těch méně, protože oni vědí, že každá ta dílčí známka je pro ně něčím důležitá. Nebo vědí...jsou k tomu vedené, většinou tedy z rodiny, takže všechny ty kroky jsou natolik sledované, že i ty menší testy někdy mají ty děti za stejně náročné.*

Takže je stresují stejně?

*Ano.*

A třeba u skupinových prací?

*Práci ve skupině oni u mě berou jako zábavu, protože tam víceméně nedávám špatnou známku. A nedávám ji proto, že nechci donutit někoho k pocitu trestu za to, že pracuje s někým, kdo je méně zdatnější a tím pádem ho zdržuje, když mu pomáhá a pracuje s ním. Prostě ten pocit sounáležitosti já podporuji, takže tam známky jsou vždycky jen k vylepšení. Takže oni tu skupinovou práci mají rádi, pracují v ní, ale nejsou v ní tolik ve stresu. Ta známka je alespoň pryč pro ně...Nastupuje tam jiný typ toho stresu, strachu, ale známka to není.*

Takže tam se ty projevy strachu tolik neprojevují?

*Tak...určitě ne.*

Dobře a sleduješ rozdíly v chování dětí při pololetních testech a v menších testech nebo naopak při zkoušení, liší se to nějak? Ve kterých situacích pozoruješ, nebo si alespoň myslíš, že mají děti větší strach a jak se projevuje?

*Větší strach mají v takových testech, které už jim přímo ovlivní výslednou známku na vysvědčení. To znamená, když jsou to velké testy, čtvrtletní práce, které mají čtyřnásobnou,*

*dokonce někdy pětinasobnou hodnotu těch nejmenších testů a v podstatě jsou třeba postaveny do pozice, že je červen a oni mají známku nerozhodnou a vědí, že tahle známka jim o tom rozhodne, je zásadní. Já se snažím těch větších testů, těch výše hodnocených, dávat během toho školního roku větší množství než jednou za čtvrt roku, jakoby ta klasická čtvrtletní práce, aby právě tohle jsem minimalizovala, aby tam ten strach nemusel být úplně takhle vystupňovaný. Ale i přesto, že jsou ty děti vedené k tomu, že nemají pocit, že by ta známka, a i to třeba propočítají tím průměrem, že jim to neohrozí tu známku jejich, tu lepší, tak stejně ten pocit asi toho strachu tam větší je, to vidím.*

A jak se to tedy projevuje, že mají větší ten strach?

*Chodí častěji na ten záchod, potí se, pořád pijí, pořád se ptají. Oni se ptají i na věc, která je automatizovaná, oni se ptají, jestli se opravdu mají do kolonky s názvem příjmení podepsat, jestli tam mají napsat ještě datum, třídu, jestli stačí jednoslovná odpověď, jestli mohou použít námi běžně používanou zkratku k odpovědi. Prostě neustále potřebují se zpětně ubezpečovat, že jdou tou správnou cestou.*

Takže ty projevy, dalo by se říci, jsou stejné, ale jsou výraznější a častější?

*Jsou výraznější a častější, přesně tak.*

Dobře....a mají děti strach i v jiných situacích než při testech a zkoušeních? Například, když se baví se spolužáky nebo mají vystupovat před třídou s referátem? Nebo cítí uješ třeba, že by měli i strach z toho, jak budou ostatní reagovat, když budou úspěšní, nebo naopak neúspěšní? Cítíš, že se třeba bojí i toho, že se stanou neoblíbenými členy ve třídě, že ztratí nějakou svoji pozici?

*Já bych řekla, že tenhle strach je častější...sice strach ze známky, ano, ze zklamání, ano....ale mnohem větší strach je strach, jak ob stojí v nějaké sociální skupině. Bud' je to tedy strach ze třídy, kdy tedy já jsem díky tady tomu zjistila, že ten strach je hraniční, že to je až moc, tak jsem vlastně zrušila v češtině úplně ústní zkoušení, protože pro nikoho to nebylo výhodou. Děláme ústně spoustu věcí, děláme je na známku dobrovolně a děláme je i tak, že to zkouší na známku a zdůrazňuji, že slovo zkusit je od toho, že to zkusím, povede se, povede, nepovede, známka špatná nebude. Ale i tak vidím, že děti mají ohromný strach*

*stoupnout si před spolužáky a mluvit. Strach z toho, že se zesměšní, že se odhalí, co všechno neví, tam bych řekla, že to je asi nejsilnější. No a pak přichází strach z rodiny. Kdy tedy nároky rodičů jsou tak velké, že to dítě cítí, že když přinese jakoukoliv jinou známku než tu nejlepší, tak je to zklamání, selhání. Takže tento strach já vidím jako mnohem větší.*

Hm...A co se týče tvojí třídy, kde byl prováděn ten náš výzkum, můžeš se pokusit odhadnout, kteří žáci jsou asi více úzkostní než ti ostatní? Podle čeho je takto vybíráš, dokážeš to nějak odhadnout?

*Za hodně úzkostnou ve Třídě B považuji žákyni4, její projevy jsou hodně, hodně znatelné z mého pohledu, protože neustále mluví o strachu. Ona o něm mluví, ona si ho tím pádem zvědomuje a je větší a větší a narůstá. Ona mluví o tom, že se bojí, ona mluví o tom, že neuspěje, že to určitě poplete a je jedno, jestli o tom mluví proto, že se trochu obhajuje, že má strach z toho, že selže nebo proto, že na sebe upozorňuje, to nedokážu odhadnout, docela jsem i zvědavá na výsledky toho testování, jestli mi pomůžou ji trochu více poznat. Ta je i stažená a je v křeči. Když jsem mluvila s rodiči, tak má tyto problémy vlastně už od první třídy, má i problémy v kolektivu, i v 6. třídě jsme u ní řešili náznaky šikany, takže žákyni4 vidím ve třídě jako hodně úzkostnou, patří mezi ty, které jsou podle mě nejúzkostnější. Pak vidím žákyni9 jako hodně úzkostnou, ta když má pocit, že o něco jde, tak téměř nemluví, úplně se jí stáhne hrdlo. Ta není schopná ve chvíli, kdy je vyvolaná a není si jistá, tak není schopna doslova vydat ze sebe hlásku. Když píše, tak na ní přesně poznám, kdy si je jistá, kdy umí, kdy dokáže, protože ve chvíli, kdy jí to nejde, tak je rudá. No a pak bych ještě asi označila žákyni2 za hodně úzkostnou, protože ta potřebuje hodně tu zpětnou vazbu a hodně se ptá nebo by se ptala i ráda, ale tu ruku stejně dá radši pak dolů, protože se i bojí se zeptat. A hodně se potí a pije.*

Dobře, děkuji. Druhý okruh výzkumu se bude týkat osobnosti úzkostného dítěte ve škole. Pokud bys měla porovnat míru úzkostnosti u dětí dle prospěchu, sleduješ nějaký rozdíl? Jsou podle tebe většinou více úzkostní ti podprůměrní, průměrní nebo naopak nadprůměrní žáci? A jak si tento rozdíl vysvětluješ? Myslíš, že jde o nadměrné očekávání například ze strany rodiny, nebo si myslíš, že úzkost je jakási rysová záležitost?

*No já si myslím, že to moc spolu nesouvisí, protože úzkostnost pozoruji jak u těch nadprůměrných, tak u těch podprůměrných, i u těch průměrných. U těch nadprůměrných si to vysvětluji tak, že jejich touha po dokonalosti je tak velká, že ta míra toho, že mohou selhat, je velká a tím pádem nastupuje strach, úzkost a nedůvěra. U těch podprůměrných, byť můžou být podprůměrní, tak by zdánlivě to mohlo vést k tomu, že nad tím nepřemýšlí, nic je k tomu netáhne, ale zase je tam velká skupina rodičů, která po těch dětech chce pro ně nedosažitelné výsledky. Takže tam nutně nastoupí strach z toho, že nebudou úspěšní tak, jak to ti rodiče chtějí. A u těch průměrných? Tam vidím jako největší problém rodinu a dnešní společnost, která prostě vede jedince k tomu, že musí ten jedinec dosahovat nějakých nadprůměrných výsledků a pokud jich nedosahuje, tak je to špatně. A protože ve škole je míra toho známka, tak vlastně ti průměrní nikdy nebo většinou se nemohou cítit jako ti dobří.*

Takže si myslíš, že většinou je problém z nějakého přehnaného tlaku od těch rodičů? Že právě to způsobí ten strach?

*Ano, v naprosté většině.*

Jaký dopad má pak podle tebe ten strach na výkon dítěte? V jakých situacích si myslíš, že ho většinou paralyzuje? A je podle tebe možné, že výkon žáků strach ovlivňuje v nějakých situacích i naopak pozitivně? Kteří žáci se ti zdají pilnější, ti úzkostní nebo ti, kteří úzkostní nejsou?

*Tak já si hlavně myslím, že strach paralyzuje vždycky a že strach je prostě velká škodná, protože působí na naše tělo tak, že to tělu neprospívá. A to, co neprospívá tělu, nemůže prospívat ani duši, to bych chtěla říct tedy na začátek. No a když tedy bych měla se podívat, jestli vidím nějakou minimální pozitivní stránku, opravdu asi tu minimální, ale ta je pro mě tak malinká, že kdyby to šlo, tak bych dala ten strach úplně stranou.*

A při jakých tedy situacích by to mohlo mít pozitivní dopad?

*Pozitivní dopad vidím jedině v situacích, kdy selže motivace, která by měla předně vycházet z rodiny, kdy prostě ta rodina neplní tu funkci, kterou má a to dítě není ničím motivováno nebo je motivováno špatně, tak možná potom, by se dal trošičku ten strach*

*využít – mám strach ze známky, tak se připravím lépe, mám strach z výprasku, tak budu dělat domácí úkoly nebo budu chodit do školy, ale já to vidím prvotně jako selhání v rodině. Někdy samozřejmě i jako selhání ve škole, myslím ze strany učitelů.*

Takže třeba když dítě má strach, že vlastně v těch očích učitele bude horší, tak se pak připravuje lépe? Je to třeba možné takhle?

*Hm, no...ano...ale myslím si, že právě jako motivaci když bychom našli něco jiného než ten strach, tak je to lepší, protože strach škodí.*

Dobře...a jsou tedy více pilní ti úzkostní nebo neúzkostní podle tebe?

*No...já si myslím, že se to asi takhle úplně nedá položit ta otázka. Já si myslím, že pilnější jsou hlavně ti, kteří mají nějaký cíl, kteří jsou motivováni nějakým cílem. A jestli si méně věří, tak možná o to budou o něco více pilnější. Nejsem si tedy úplně jistá tím, zda to tak úplně je.*

Takže záleží spíše více asi na konkrétním jedinci, na konkrétním případě než na tom, jestli je úzkostné nebo ne...

*Ano...určitě také je pravdou, že pokud si nevěří, tak často se i objevuje to, že chybí píle, ale zda je to jenom tím, že si nevěří? Já si spíše myslím, že nenašli to světýlko, za kterým by šli, že to není jen o tom, že si nevěří, ale že jim chybí ten cíl.*

Dobře...lze podle tvého názoru považovat strach u některých dětí za jakýsi motor při zvládnání testů?

*No tak jako někdy ano, ale jak jsem řekla, podle mě...já ho vidím jako špatný pohon. Já ho vidím, ano, nějaký pohon k lepšímu výsledku to může být, ale špatný pohon.*

Takže je lepší mít vždy něco jiného, jinou motivaci než ten strach...

*Ano, pokud to lze...já chápu, že někdy je situace v rodině taková, že třeba ve škole se tenhle pohon použije, protože není zbylí nebo nenajde ho ten učitel to zbylí. Ale vždy by bylo lepší ho najít.*

Děkuji, poslední část našeho výzkumu se věnuje pedagogické činnosti s úzkostnými dětmi. Zkus se teď prosím zamyslet a popsat mi svůj přístup k dětem, které považuješ za zvýšeně úzkostné. Máš nějaké speciální metody, které používáš na zmírnění projevů strachu? Co se ti v praxi vyplatilo a ukázalo se, že v dané chvíli pomůže? Máš něco takového?

*Určitě...určitě mám. Nejvíce se mi vyplatilo to, že jsem navázala s danými dětmi užší kontakt, že je znám, že vím, co je trápí, co jim dělá radost, v čem jsou úspěšnější, v čem jsou méně úspěšnější. Že s nimi dokážu prožívat radosti, i bolesti a mám i z toho, že oni se mnou chtějí tyhle radosti a bolesti sdílet, že jsme prostě nasazeni na jednu jakoby linii, nejsme oddělení. No a dále si myslím, že je pro ty děti důležité vědět, že ty jejich pozitiva já dokážu vždycky najít a ocenit. Ale že vím i o těch negativěch, že jim ale umožním použít to, v čem jsou lepší. Dám příklad...v češtině spousta dětí má problém s pravopisem, ale třeba jsou výborní při práci s textem. Takže oni mají šanci si literárními soutěžemi, prezentacemi, dobrovolnými typy takovýchto úkolů vždycky vylepšit známku, dávám jim tam větší prostor. Takže třeba je dítě, které má velmi špatné známky z mluvnice, ale často je u tabule, kde se prezentuje v literatuře nebo mi posílá svoje příběhy do literárních soutěží. Takže to vlastně souvisí s takovou tou mojí snahou každého za něco pochválit.*

Takže mu řekneš předem, že má na výběr...řekneš mu to přímo, že víš, o tom, že je horší například na pravopis, ale lepší na něco jiného a že si to tím může tedy zlepšit a to dítě o tom tedy ví, to je ta metoda kterou používáš?

*Tak...ano, ano. A vlastně před všemi říkám neustále, že každý člověk má svoje dobré, svoje špatné a že je naším cílem jako člověka najít ty dobré, vědět o nich a v nich se vylepšovat. Aby a priori věděli, že normální proces je to, že něco jim jde a něco jim nejde. A že to prostě bez toho „nejde“, nejde, že prostě vždycky to tak je. A že oni jakmile najdou, v čem jsou dobří, tak toho se mají chopit a to je to, v čem mohou potom v tom životě vyniknout. A pomáhat ostatním a být tedy spokojení. Takže vlastně důraz na to, že mají šanci si to vždycky vylepšit, důraz na to, že známek bude hodně, že to prostě není o pěti známkách a že každá známka je opravitelná a hlavně, že život není známka.*

Hm a používáš tyto metody plošně pro celou třídu nebo jen speciálně pro ty děti, které ty vnímáš jako úzkostné?

*Já je zásadně používám pro všechny. Protože zaprvé já neodhadnu, zda je ten úzkostný nebo nejsem si úplně jistá, zda dokážu o někom správně říci, zda není úzkostný, takže ať tuhle šanci mají všichni, to je první věc. A druhá věc, já si myslím, že bych i vydělovala vlastně z toho kolektivu ty úzkostné a tím bych jenom vlastně zhoršila ten jejich stav. Mohli by to brát jako handicap. Takže tyhle metody všechny dělám plošně. Jako plošně holčičkám říkám křestním jménem zdobnělinou. Kluci zas dělají chlapskou práci, větší obrázky, s hřebíkama ťukají a já jim to dávám, protože jsou v tom lepší, ukazuju jim, že jsou v tom lepší.*

Hmm... a z jakého důvodu používáš právě tyto metody? Osvědčily se ti z vlastní zkušenosti nebo ti je třeba někdo doporučil? Našla jsi je na internetu, v nějakých metodických příručkách...a jak se ti v té tvé praxi osvědčují?

*Tak v metodických příručkách jsem je nenašla zrovna tyhle...tam jsou spíše konkrétní kroky k tomu, jak zvládnout nějakou látku, ale mně se osvědčilo vlastní studium psychologie. Nemyslím teď jenom domácí, ale i další...a to se mi asi osvědčilo nejvíc. A rozvoj svoji duše, kdy jsem se mohla poznat a tím pádem poznám i ty další. A některé věci jsem měla prožité z dětství, že jsem zažila pocity nelibosti, když oslovovala třídní učitelka nás děti příjmením a někomu říkala křestním jménem...tak tyhle ostny, co mě bolely, tak těm se snažím hodně, hodně vyvarovat. A nebo také přes poznatky, když jsem byla já matka a měla jsem děti ve škole, nebo moji známí měli děti...*

Takže čerpáš spíše z vlastní zkušenosti, ze života...

Ano...

A osvědčují se ti tedy tyto metody v praxi?

*Osvědčují, osvědčují...*

Dobře. Když vycítíš, že se dítě při testu či zkoušení bojí, jak se přitom cítíš ty sama? Můžeš se pokusit popsat své emoce?

*Tak když se dítě bojí, tak rozhodně mi to není příjemné, není to příjemná záležitost, protože strach vidím jako negativní emoci, jak už jsem řekla předtím. Takže já se cítím nelibě. Já bych nejraději tomu dítěti řekla, podívej se, vždyť ten test takhle vezmeme, zmuchláme a vyhodíme. Mimochodem také se mi to osvědčilo. Že když prostě jsem viděla, že projevy strachu byly tak hodně, hodně vyhoceny, tak jsem si já zpětně vlastně dokázala, že ten můj test nebyl správně položený, takže jsem ho vyhodila a to jsem těm dětem řekla.*

Aha...a nebyli tam pak jedinci, kteří naopak ten test chtěli a cítili se znevýhodnění?

*Mohli ho chtít a pokud by jim dopadl dobře, tak by měli hezkou známku, s pochvalou.*

Takže si mohli vybrat?

*Mohli si vybrat...nestává se mi to často, protože přeci jenom teď už těch zkušeností mám více, ale mám zkušenosti s tím, že to děti hodně dobře ocení. Že to nebylo nikdy, že by to cítili jako slabost mojí nebo zneužití...ne naopak. Cítí to jako, že jsem člověk a snad že i věří tomu, že je tedy mám svým způsobem každého ráda a že jim přeji jenom tu nejlepší známku. Mimochodem když je velký test, tak si tohle i vždycky říkáme...takovou větu – „Chci, aby nám to všem dobře dopadlo, přeji nám všem, aby to byly ty nejlepší známky.“ Někdy to i odlehčím, jako legrací – „tady tu červenou propisku při opravování nechci vidět.“ No... takže takhle.*

A nebojíš se pak třeba, že by se domluvili a zkoušeli to na tebe, když třeba se nepřipraví a domluví se celá třída o přestávku, že prostě se budou projevovat nějak, jako že se bojí, že mají strach a budou doufat, že to uděláš znova? Že ty písemky třeba nebudeš opravovat, že je vyhodíš? Nestalo se ti to někdy, že toho zneužili?

*Ne, ne ne...protože zatím se mi stává to, a to jsem ráda, že za mnou přijdou a narovinu mi řeknou: „paní učitelko, my jsme se nepřipravili.“ Někdy si vymyslí ty důvody, jindy si je nevymyslí a jen přijdou požádat, zda bych ten test nepřesunula...No a já to klidně udělám,*



*protože ve výsledku, jestliže se připraví lépe, je moje výhra. To není prohra, že jsem ho odložila.*

Dobře, já ti děkuji a to by bylo pro nás všechno.

## Příloha č. 2

### Polostrukturovaný rozhovor s Učitelkou 2

Další dotazovanou osobou ohledně našeho výzkumu je Učitelka 2, která v jedné ze tříd učí matematiku a chemii, proto tedy se ptáme na další otázky i jí, protože danou třídu velice dobře zná.

Takže dobrý den, my provádíme sondu, kdy zjišťujeme, čeho se dnešní děti bojí a jestli se prožitky strachu nějak poslední dobou třeba změnily. Zajímá nás, jak to vidíte vy, zda v současné době strachu ubylo například oproti minulosti, jak děti prožívají zátěžové situace a rádi bychom také zjistili, v jakých situacích děti strach prožívají. Jestli pozorujete jejich projevy strachu jen při zkoušení a testech nebo například i při aktivitách se spolužáky či při tlaku od jejich rodičů apod.

Náš první okruh výzkumu se zaměřuje na projevy strachu a úzkosti dítěte ve škole.

Podle čeho poznáte, že se dítě bojí při testu nebo při zkoušení? Jak se při tom chová?

*Určitě si myslím, že pokud se dítě bojí, tak to především řekne už samo. Stalo se mi několikrát, že děti před očekávaným testem už mi dopředu říkaly, že mají strach, že to špatně dopadne a zvláště pak také běhají po chodbách, popřípadě hned před tou hodinou děti, které se doopravdy bojí. Ty, které se nebojí, jsou naopak klidné, sedí, čekají.*

Takže samy na sebe upozorňují...

*Hm...sami na sebe spíše upozorňují..*

Dobře...kdybychom opominuli ty projevy chování dětí, setkáváte se i s dalšími projevy strachu a úzkosti? Jako například nějaké fyziologické procesy jako je pocení, atd.?

*Určitě. Mám tam asi dvě dívčiny, které se určitě červenají, zvláště pak tehdy, když mají ten pocit, že se jim ten test nevede, když to není podle jejich představ. Pak tam mám jednu holčinu, která zase hodně se potí, chlapce, který se začne třást, poklepává si nohou, pak některé děti si třeba okusují tužku...no asi tak..*

Hm...dobře. Které projevy chování jsou podle vás typické pro úzkostné děti?

*Určitě na sebe upozorní. Vlastně dopředu už říkají a dělají si takové jakoby alibi, že dopředu říkají, že se jim ten test nepovede.*

Aby se zato, myslíte, jako schovávaly a když přijde lepší výsledek, tak aby byly spokojeny?

*Hm.. já si myslím, že už dopředu říkají, že to špatně dopadne a když potom jakoby dopadnou dobře, tak o to větší mají radost. Možná, že si dopředu jakoby chtějí udělat takový prostor pro tu větší radost, bych řekla...*

Jasně...Můžete zkusit popsat, jak se projevy chování úzkostných dětí liší od těch, které jsou úzkostné méně nebo naopak vůbec?

*Děti, které úzkostné nejsou, tak bych řekla, že je jim úplně jedno, jak ten test dopadne. Takže buď ty, které jsou si se sebou jisty, tak dopředu vykřikují, jak je to lehké, jak tomu rozumí, jak je to vlastně primitivní, že to je v pořádku. A ty, které jsou úzkostnější, tak jsou takové...no zase upozorňují na sebe, říkají zase dopředu, že se jim to nepovede, pak se u toho právě různě červenají nebo se vztekají, že jim to nejde apod.*

Hm...myslíte si, že jsou nějaké projevy chování, které v méně náročných situacích vůbec nezaznamenáte? Jaké by to byly?

*No určitě asi nerozeznám, jestli se třeba některé dítě více potí, jestli mu třeba buší více srdce, jestli se mu třeba motá hlava nebo jestli má sucho v puse...to asi těžko poznám.*

A jaké by to byly ty méně náročné situace? O co by šlo?

*Určitě méně náročné situace nějaké běžné desetiminutové testy...Nebo když dávám nějakou práci, která je tzv. dobrovolná, to znamená, že pracují a vybírám si právě třeba jen práce u těch dětí, které si tu práci chtějí nechat ohodnotit, to znamená, že tzv. jakoby o nic nejde. Takže když se jim to nepovede, tak se nestane nic. Ale je pravda, že i tyhle úzkostné děti se neustále přesvědčují o tom, i přesto, že to děláme spolu už nějaké tři roky, že když se to nepovede, nestane se nic, pořád se jakoby chtějí ujišťovat, že to tak je, že vlastně nedojde k tomu, že by ta špatná známka přišla.*

Jasně... ale ty projevy jsou určitě mírnější...

*Ano, ale ty projevy jsou určitě mírnější.*

Dobře...Sledujete rozdíly v chování dětí při pololetních testech a menším testování nebo při zkoušení? Ve kterých situacích pozorujete nebo si alespoň myslíte, že mají děti větší strach a jak se to projevuje?

*Určitě mají větší strach při těch pololetních testech, protože vědí, že jim ten test může ovlivnit tu výslednou známku na vysvědčení. I když si myslím, že u spousty dětí ta výsledná známka z testu už rozhodně nemůže tu známku na vysvědčení už příliš ovlivnit.*

Ale oni mají ten pocit...

*Oni mají ten pocit...já bych řekla, že když mají strach, tak jim prostě vypíná totálně mozek a začínají uvažovat čistě citově, nechtějí zklamat, chtějí mít i ten dobrý pocit, že se jim ten pololetní test prostě povedl.*

Hm... jasně. A projevuje se to tedy stejně, jak už jste řekla tím, že se chodí ptát....

*Chodí se ptát, jestli to tedy dneska doopravdy píšou a jestli tam budou takové a takové otázky a jak dlouho na to budou mít...přesto, že jsou to pořád stejné situace, stejné podmínky, tak přesto se pořád chodí ujišťovat, jestli to bude takhle a takhle, jestli smí používat kalkulačku apod.*

A sledují si třeba čas při tom testování?

*Určitě si sledují čas, takže to já je zase občas i upozorním, aby si hlídali čas apod. a chtějí se jakoby i ujišťovat v tom, jestli tedy postupují správně, nebo nepostupují správně. Takže třeba mají i dodatečné dotazy, i přesto že v tom testu mají přesné instrukce, tak přesto se radši ujišťují, jestli to tedy pochopily správně...*

Při těch velkých písemkách...při těch malých to neřeší?

*Při těch velkých... při těch velkých testech se pořád chtějí ujišťovat, že postupují správně.*

Mají děti strach i v jiných situacích než při testech a zkoušení? Například když se mezi sebou baví, nebo když mají vystupovat před třídou, nějaké referáty když mají...nebo pocítujete, že by měly strach z toho, jak třeba budou ostatní reagovat?

*Rozhodně při referátu, některé děti si třeba referát vůbec nezadávají, vůbec jakoby nechtějí, aby jim byl referát zadán, protože nerady třeba vůbec vystupují před celou třídou, protože se stydí mluvit před celou třídou. A když už některé děti tím, že chtějí mít tu hezkou známku, chtějí si tu známku zlepšit, tak si ten referát tedy vezmou, ale jsou při tom referátu celé takové ztuhlé, špatně se jim mluví, apod.*

Bojí se, že to třeba tedy řeknou špatně nebo čeho se bojí?

*Já si myslím, že ne, že by něco řekly špatně, to oni ten referát zase mají připravený tak, aby tam nic špatně neřekli, ale spíše se bojí reakce od spolužáků, aby se jakoby neztrapnily tím, že mají referát, že tedy vůbec jako mluví nahlas. Některé děti třeba doopravdy jako zrudnou, přesto že jdou a mají ten referát připravený naprosto perfektně, tak prostě přesto jsou úplně rudí před tou tabulí.*

Takže se třeba i bojí, aby se jim ostatní nesmáli, že vůbec ten referát mají nebo čeho se bojí?

*Já nevím, čeho se bojí, jestli se bojí toho, aby se jim nesmáli, ale prostě se bojí jakoby vystupovat na veřejnosti, před třídou.*

Dobře. Co se týče té třídy, kde byl prováděn výzkum, můžete se pokusit odhadnout, kteří žáci jsou asi více úzkostní než ti ostatní?

*Chcete jako konkrétně?*

Konkrétně, jmenovitě...

*Konkrétně jména, která jsou více úzkostná? Určitě bych vybrala, když to vezmu podle lavic...tak určitě žákyně4 ze Třídy B ta sedí v první, žákyně2 ze Třídy B, vedle ní žákyně14 ze Třídy B, tu bych vybrala asi také. Určitě bych vybrala žákyně25 ze Třídy B, žákyně13 ze Třídy B, žákyně9 ze Třídy B...asi bych vybrala obě dvě T., tzn. žákyně24 ze Třídy B a žákyně6 ze Třídy B.*

A podle čeho jste je takto vybrala?

*No podle toho jak se chovají, podle toho jak vlastně strašně jim záleží na tom, jak ten test dopadne, tzn. buď právě jsou ohromně uzavřené a pořád jakoby je vidět, že jsou hrozně pracovité a záleží jim na každé známce, na každém mínusu, který mají pocit, že jim vlastně kazí průměr. Nebo právě, že mají třeba i to, že červenají při tom testu, T. se třeba strašně klepe, ta sedí u mě v první lavici..*

Jako že se třese úplně...

*Třese...tý se úplně třese ruka, když píše a pořád se ujišťuje a sama pro sebe si mumlá, ta je taková jako hodně úzkostná, ta na sebe hodně upozorňuje.*

Děkuji. Druhý okruh výzkumu se bude týkat osobnosti úzkostného dítěte. Pokud byste měla porovnat míru úzkostnosti u dětí dle prospěchu, sledujete nějaký rozdíl? Jsou podle vás většinou více úzkostní ti podprůměrní, průměrní nebo naopak nadprůměrní žáci?

*Když to vezmu takhle, tak mám spíše pocit, že spíše ti nadprůměrní, že si chtějí udržet takovéto výsostní postavení v té třídě, že chtějí být jakoby ti nejlepší, taková ta elita v té třídě.*

Takže se bojí selhání...

*Bojí se selhání...konkrétně u žákyně4 ze TřídyB, ta jeden čas byla na trojku s odřenýma ušima, takže ta zase obráceně jakoby nechtěla být na tom „chvostu“, takže ta se naopak snaží jakoby zapadnout do té lepší skupiny.*

A myslíte si, že jde o to, že třeba mají tlak ze strany rodičů nebo že samy chtějí tedy dopadnout co nejlépe, a proto se stresují?

*No u některých těch dětí to nedokážu posoudit, protože s některými rodiči jsem se doted třeba nebavila, přestože jsou v osmé třídě, ale i přesto si myslím, že to je spíše otázka jejich vlastní osobnosti. Oni mají spíše sami na sebe hodně velké nároky, chtějí být vždycky za každou cenu ti nejlepší.*

Takže jde spíše o nějakou rysovou vlastnost?

*Hmmm... jako jsou hodně soutěživí jakoby ty děti, většinou...*

Dobře. Jaký dopad má podle Vás strach na výkon dítěte? V jakých situacích si myslíte, že je to většinou paralyzuje a kdy třeba naopak má ten strach nějaký pozitivní účinek?

*Pozitivní účinek jedině v tom případě, že se na ten test připravují, takže určitě pokud vědí dopředu, že se ten test bude psát, tak se určitě na něj připravují asi více než ti, kteří se nebojí. A jinak obráceně spíše...když mají strach, tak jsou schopni udělat v tom testu i chyby, které by asi normálně, za normální situace ve třídě, nedělali. Třeba když to jenom trénujeme, tak jim to jde strašně dobře, nedělají chyby, když vědí, že to prostě není na známku, tak je to celkem v pořádku, ale jakmile je to známku, tak hned začnou dělat zbytečné chyby, které by jinak normálně nedělali, začnou škrtat, prostě různě otáčet, začnou vysloveně jako hysterčit, začnou se dívat na hodiny různě, otáčet se a přemýšlet, jestli to stíhají nebo nestíhají apod.*

Hm...takže by se asi dalo říci, že při testu je to paralyzuje a při té přípravě naopak žene vpřed?

*Určitě...*

A kteří se Vám zdají pilnější, ti úzkostní žáci nebo naopak ti, co úzkostní nejsou?

*No určitě asi ti, co jsou úzkostnější, protože ti se určitě učí.*

Že se lépe připravují...nebo více spíš.

*No asi více připravují, nevím, jestli lépe, ale asi určitě více.*

A lze podle Vašeho názoru považovat strach u některých dětí za jakýsi motor při zvládnání testu?

*Motor...to si myslím, že asi ne, spíše myslím jako při té domácí přípravě. Jinak si myslím, že spíše si to nedokážu představit, že takhle u malých dětí, že když mají strach, že se více snaží. Spíše mám strach, aby neudělaly větší chyby. To mám spíše já ten strach asi, aby když se budou bát, aby nenadělaly chyby, které jinak jako normálně nedělají.*

Takže ten strach je spíše při těch testech negativní...

*No, spíše negativní, než že by jim pomáhal.*

Děkuji. Poslední část našeho výzkumu se věnuje pedagogické činnosti s úzkostnými dětmi. Když byste se měla zkusit zamyslet a popsat nějaký svůj přístup k dětem, které považujete za ty více úzkostné, máte nějaké například speciální metody, které používat na zmírnění jejich projevů strachu, něco co se vám v praxi vyplatilo a ukázalo se, že v dané chvíli pomůže?

*Rozhodně nedělám dopředu nějaké rozdíly mezi úzkostným a neúzkostným dítětem. Spíše se snažím nedělat mezi nimi žádné velké rozdíly...*

Neukazovat na ně...

*Na ně neukazovat, protože spousta dětí nemají rádi, když bych v jejich očích byla jakoby nespravedlivá a někomu jakoby nadržovala tím, že na něj jakoby více upozorním a nějakým způsobem mu budu více pomáhat než nějakému dítěti, které by si to z jejich pohledu třeba i zasloužilo více. Takže rozhodně v tom prvotním zadání jsou na tom úplně všichni stejně, stejně tak jako se snažím všem pomáhat stejně. Především se snažím tomu strachu předejít tím, že na ten test by měli všichni být velmi dobře připravení, vědí o něm dopředu, dostatečně dopředu, neřeknu jim to den předem, že zítra budeme psát velký čtvrtletní test,*



*vždycky na ten trest trénujeme, ukazují jim vzorové příklady, které v tom testu asi budou, tak asi...Spíše tomu testu jakoby předejít.*

Tomu strachu?

*Tomu strachu, pardon.*

Ano. A používáte tyto metody plošně, pro celou třídu tedy nebo speciálně pro ty úzkostné děti používáte nějaké metody více?

*Jak už jsem to řekla, spíše doopravdy plošně. Všem to říkám stejně a nechci dělat rozdíly, určitě ne.*

A z jakého důvodu používáte právě tyto metody, osvědčily se Vám z vlastní zkušenosti nebo Vám je někdo třeba doporučil, našla jste je na internetu, v nějakých metodických příručkách?

*Hm...spíše podle vlastního rozhodnutí. Nikdy jsem nic nečetla, ani si nejsem jistá, že by byla někde nějaká příručka, jak pracovat s dětmi, které mají strach.*

Takže tedy podle vlastní zkušenosti?

*Spíše podle vlastní zkušenosti.*

A osvědčují se Vám tyto metody v praxi?

*Určitě se mi to osvědčuje, určitě se mi to osvědčuje, protože zase vím, že když mají děti strach, tak...prostě když vidím, že mají doopravdy strach, tak i mezi ně třeba jdu a kontroluju, jak na tom jsou a snažím se je třeba uklidnit, že teda zatím jako postupují dobře. Když vidím, že postupují špatně, tak prostě třeba jenom poklepu prstem na ten problém, kde ten problém je.*

A oni se zaměří...

*A oni se na to zaměří a pak se jakoby uklidní...jo...ale jinak nedělám žádný velký rozdíl mezi nimi. Takhle to dělám doopravdy se všemi, aby zase ti, co nejsou úzkostní nebo tak, aby zase neměli pocit, že někomu nadržuji a zase obráceně, aby ti úzkostní neměli pocit, že na ně upozorňuji.*

Hm....Když vycítíte, že se dítě při testu nebo při zkoušení bojí, jak se při tom cítíte vy sama? Kdybyste měla popsat svoje emoce, jak se cítíte?

*No...cítím se hrozně, cítím se špatně. Je mi na jednu stranu těch dětí líto, na jednu stranu prostě vím, že se to musí nějakým způsobem odbyt ten strach...že ten strach prostě k tomu zkoušení patří, jo...že se to musí taky tak trošičku trénovat...ale je mi špatně, je mi z toho úzko. Snažím se tomu spíše jakoby vyhnout. Když vím, že se dítě bojí toho ústního zkoušení, tak většinou ho ani k té tabuli ani neberu, nebo ho vezmu a už dopředu ho upozorňuju, že mu pomůžu apod. Ale jinak jako se cítím špatně...*

A všem dětem zase?

*Všem.*

Dobře, tak já Vám děkuji, to je všechno. Na shledanou.

*Na shledanou.*