

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Příčiny školního strachu

Vedoucí práce: Mgr. Iva Žlábková

Autor práce: Martina Hrbáčková

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 3.

2008

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

21.4.2008

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Ivě Žlábkové za cenné rady, připomínky
a metodické vedení práce.

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD | 5 |
| 1 VYMEZENÍ POJMŮ | 7 |
| 1.1 Školní strach | 7 |
| 1.1.1 Nejčastější příčiny vzniku školního strachu | 8 |
| 1.1.2 Projevy a příznaky..... | 10 |
| 1.1.3 Pozitivní strach..... | 12 |
| 1.1.4 Poradenství a léčba..... | 12 |
| 1.2 Školní fobie..... | 13 |
| 1.3 Školní úzkost | 15 |
| 2 OSOBNOST DÍTĚTE | 16 |
| 2.1 Kompetence při nástupu do školy..... | 17 |
| 2.1.1 Školní zralost | 17 |
| 2.1.2 Školní připravenost | 18 |
| 2.2 Děti mající větší sklon ke školnímu strachu..... | 21 |
| 3 RODINA | 23 |
| 3.1 Rodičovské styly a jejich důsledky | 23 |
| 3.2 Osobnosti rodičů, jejich postoje a přístupy vedoucí ke strachu | 26 |
| 3.3 Konfliktní manželství..... | 29 |
| 3.4 Vysoké požadavky kladené na dítě | 30 |
| 4 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ | 31 |
| 4.1 Vztah učitel a žák..... | 32 |
| 4.1.1 Zkoušení a klasifikace | 34 |
| 4.1.2 Tresty..... | 36 |
| 4.2 Vrstevnická skupina | 37 |
| 4.2.1 Šikana | 39 |
| ZÁVĚR | 41 |
| SEZNAM LITARATURY | 44 |
| ABSTRAKT | 47 |

ÚVOD

Nástup do školy představuje pro dítě důležitou událost. Dítě získává nové zkušenosti, dostává se do nového prostředí a stává se školákem. Dochází tak k zásadní změně životního stylu, kdy je na dítě kladeno mnoho úkolů a musí plnit povinnosti.

Školní systém podporuje u žáků soutěživost, zdůrazňuje význam výkonnosti a poslušnosti. Často se zapomíná na to, že žáci mohou na úkor své výkonnosti trpět úzkostí či strachem. Ve škole je zdůrazňován především prospěch žáka, který může pro mnoho jedinců znamenat obavy. Dítě se bojí špatné známky, následně negativního hodnocení, reakcí a sankcí ze strany rodičů.

Dítě by se mělo ve třídě cítit také bezpečně. Kamarádi jsou pro dítě významní, protože v nich má oporu. Také vztah s učitelem hraje velkou roli. Pokud si dítě s učitelem nerozumí, mohou mezi nimi vznikat konflikty a dítě se může začít bát chodit do školy.

Škola většinou dítě ovlivní a poznamená na celý život. Je velmi důležité, aby si dítě ze školy odnášelo nejenom vědomosti, ale co nejméně traumat a negativních vzpomínek na školní léta.

Proto jsem se v bakalářské práci zaměřila právě na možné příčiny školního strachu. Díky definování a poznání možných příčin strachu, lze lépe identifikovat tyto děti, které mohou mít obavy ze školy a pomoci jim. Je třeba si uvědomit, že vinu na vzniku školního strachu nemá pouze škola, ale i rodina.

Cílem mé bakalářské práce je popis příčin školního strachu, které jsem zpracovávala pouze teoreticky na základě monografické literatury. Vycházela jsem především z knih a článku Marie Vágnerové, dále jsem využívala knihu *Autorita ve výchově* od Aleny Vališové, především příspěvku *Příčiny vzniku školního strachu u dětí* od Nataši Mazáčové. Další využití monografie byly převážně z oblasti psychologie a pedagogiky.

V první části bakalářské práce stručně definuji školní strach, následně popisuji projevy a příznaky, kterými může dítě trpět. Možným příčinám strachu se budu dále věnovat blíže. Zmiňuji se také o poradenství a léčbě školního strachu. Strach

ze školy nemusí být pouze negativní, ale pokud se jedná o krátkodobou záležitost, lze hovořit v některých případech i o pozitivní stránce strachu, která může jedince motivovat. V souvislosti se školním strachem nelze opomenout školní úzkost a fobii, které spolu souvisí.

Dále se již věnuji samotným příčinám školního strachu. Zabývám se pouze některými příčinami školního strachu. Tyto příčiny jsem rozdělila do tří okruhů. Nejprve se zabývám samotnou osobností dítěte. Každé dítě má jiné dispozice k tomu, aby bylo více či méně náchylné ke zvládnutí zátěžových situací. Při nástupu do školy by mělo dítě zvládat jisté kompetence, které mu usnadní adaptaci na zcela nové školní prostředí. Proto je třeba, aby dítě jisté dovednosti ovládalo a přešlo tak stresovým situacím, které mohou vést ke vzniku strachu.

V druhém okruhu se zabývám příčinami, které mohou vznikat v rodinném prostředí. Jde především o špatnou výchovu a působení rodičů na své děti. Rodiče mohou na své děti klást nepřiměřené nároky, mohou od nich očekávat víc než dítě zvládne nebo se dítěti nevěnují. Důležité také je, jestli dítě vyrůstá v harmonické rodině nebo v konfliktním prostředí, kde se často rodiče hádají.

V posledním okruhu příčin školního strachu se věnuji školnímu prostředí. Strach ze školy může být také ovlivňován tím, jaký má dítě vztah k učiteli a ke svým spolužákům. Dalším důležitým faktorem je zkoušení a kvalifikace. Především kvůli špatnému školnímu prospěchu mohou u jedince vznikat obavy ze školy. Dítě by mělo mít ve škole kamarády a začlenit se mezi své spolužáky. Problém nastává tehdy, je-li dítě ostatními vrstevníky zneužíváno nebo znevýhodňováno. Může docházet i k šikaně. V takovém případě mohou u jedince vznikat první projevy školního strachu či fobie.

Zabývám se především příčinami školního strachu, které mohou vznikat při povinné školní docházce, především při nástupu do školy, u žáků mladšího školního věku (od 6-7 let do 8-9 let) a středního věku (od 8-9 let do 11-12let). O dětech staršího školního věku (od 11-12let do ukončení základní školy) se již ve své bakalářské práci nezmiňuji, protože v tomto věku přicházejí do puberty a mění se u nich výrazně vztah ke škole a k rodičům.

1 VYMEZENÍ POJMŮ

1.1 Školní strach

M. Vágnerová uvádí následující definici strachu: „*Strach lze definovat jako emocionální reakci na nebezpečí, které je reálné, konkrétní, event. je jako takové prožíváno. Dítě dovede v případě strachu říci, čeho se bojí (na rozdíl od úzkosti, kde není předmět obav dostatečně konkretizován). Strach lze také interpretovat jako informaci, signál určitého ohrožení a stimul k obrannému jednání.*“¹ Strach se vytváří na základě nějaké nepříznivé a nepříjemné situace učení. Strach je reakce na poznané nebezpečí, může přejít v úzkost a naopak. Strach a úzkost nelze přesně od sebe oddělit, neboť se vzájemně podmiňují.²

Strach signalizuje nějaké ohrožení, je také stimulem k obrannému jednání. Jedinec se ve většině případech snaží z takové nepříjemné situace uniknout a uspokojit tak potřebu bezpečí. Strach je většinou zesilován negativními zkušenostmi.³

Konkrétně strach ze školy je definován v pedagogickém slovníku jako: „*převážně emocionální stav žáka během aktuální, nebo pouze očekávané školní situace, kterou daný žák považuje za obtížnou, ohrožující, nebezpečnou. Je charakterizován vnitřním zážitkem rozrušení a provázen řadou vegetativních reakcí. Na jeho vzniku se podílejí také poznávací procesy. Žák analyzuje situaci a dospívá k závěru, že v tomto stavu nemůže reagovat dobře, účinně, zabývá se především negativními důsledky, připravuje se na neúspěch, selhání, kritiku. Příčinou strachu ze školy může být učitel, učivo, zkoušení, známky, spolužáci apod.*“⁴

¹ VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*, s. 94.

² Srov. VYMĚTAL, J. *Úzkostné děti a jejich výchova*, s. 11-13.

³ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 196.

⁴ PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník*, s. 213-214.

Strach vzniká také tehdy, je-li ohrožena nebo omezena některá z našich potřeb. N. Mazáčová uvádí následující frustrující situace, které znesnadňují uspokojování potřeb:⁵

1. **Potřeba fyzického bezpečí.** Dítě má strach, protože může být fyzicky ohroženo. Rodiče mohou, pokud dítě např. přinese špatnou známku ze školy, používat fyzických trestů.⁶

2. **Potřeba psychického bezpečí.** Pokud se učitel zaměří na dané dítě víc než na ostatní, jeho potřeba není uspokojena. V tu chvíli se cítí dítě ohroženo.⁷

3. **Žákova potřeba výkonu.** Pokud není dítě dostatečně zaměstnáno, je omezeno uspokojení této potřeby. Např. užíváním pro dítě nesrozumitelných výrazů při zkoušení.⁸

4. **Potřeba pocitu vlastní sebeúcty.** Pro dítě vzniká frustrující situace právě tehdy, selže-li dítě opakovaně při zkoušení.⁹

5. **Potřeba pozitivních vztahů.** Tato potřeba nemusí být uspokojena zejména tehdy, pokud je dítě odmítáno spolužáky ve třídě.¹⁰

6. **Potřeba aktivity a poznání.** K neuspokojení této potřeby může např. docházet u nadaných žáků v běžné třídě, kdy může být zabráněno v plném rozvíjení žakových schopností.

1.1.1 Nejčastější příčiny vzniku školního strachu

Pokud strach ze školy u jedince roste a trvá již delší dobu, je třeba hledat možné příčiny. N. Mazáčová uvádí nejčastější příčiny vzniku negativních emocí u dětí, které mohou vést ke strachu:¹¹

⁵ Srov. MAZÁČOVÁ, N. *Příčiny vzniku školního strachu u dětí*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*, s. 148.

⁶ Viz kap. 4.1.2, s. 36.

⁷ Viz kap. 4.1, s. 32.

⁸ Viz kap. 4.1.1, s. 34.

⁹ Viz kap. 4.1.1, s. 34.

¹⁰ Viz kap. 4.2, s. 37.

¹¹ Srov. MAZÁČOVÁ, N. *Příčiny vzniku školního strachu u dětí*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*, s. 146-7.

- individuální vrozená přecitlivělost dětí na neznámé a silné podněty,
- nevhodná výchova např. rodiče přehnaně zdůrazňují nebezpečí, která mohou děti potkat,¹²
- podněcování dětské fantazie strašidelnými příběhy a pohádkami,
- dramatické rozhovory dospělých před dětmi: o nemocech, úrazech, atd.,
- konflikty v rodině, napětí mezi rodiči, špatné vztahy mezi členy rodiny,¹³
- záměrné výchovné strašení dětí,
- osobní nepříjemné zkušenosti.

Podle M. Vágnerové může mít školní strach specifickou příčinu nebo může být konkrétním projevem obecné dispozice jedince reagovat zvýšenými obavami. Tehdy má dítě tendenci reagovat ve všech podobných nepříjemných situacích obdobným jednáním. *„Příčinou může být dispozičně snížená frustrační tolerance, velmi často spojená s vegetativní labilitou, či celkově sníženou odolností organismu.“*¹⁴

Jedná-li se o specifickou příčinu, tak se strach vytváří až samotným působením školy a jejího prostředí na jedince. Školní strach vzniká na základě negativní zkušenosti. Především pokud rodiče kladou na dítě příliš velké nároky, které není schopno na základě svých schopností a možností plnit. Jde zejména o děti, které nemají především dobré předpoklady pro zvládnutí a adaptaci na školu (např. se může jednat o dysfunkci centrální nervové soustavy nebo osobnostní charakteristiky projevující se v oblasti chování a prožívání).¹⁵

Jedná-li se o specifické příčiny školního strachu, M. Vágnerová diferencuje následující varianty školního strachu:¹⁶

- strach jako reakce na neúspěch,
- strach jako obavy ze ztráty získané pozice,
- strach může být vyvolán negativními mezilidskými vztahy.

¹² Viz kap. 3.1, s. 23.

¹³ Viz kap. 3.3, s. 29.

¹⁴ VÁGNEROVÁ, M. Strach ze školy u dětí středního školního věku. *Pedagogika*, s. 274.

¹⁵ Srov. Tamtéž, s. 274.

¹⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 197-198.

Strach může u jedince vznikat tehdy, opakují-li se **nepříjemné prožitky, které jsou spojeny s neúspěchem**. Tato reakce bývá trvalejšího charakteru. Dítě se bojí chodit do školy, protože nezvládá požadavky, které musí plnit. M. Vágnerová zdůrazňuje, že neúspěch má relativní charakter a je na každém dítěti, co považuje za úspěch a co ne. Pro někoho může být např. již dvojka špatnou známkou.¹⁷

Dítě může být strach i z toho, že si **neudrží svoji získanou pozici**. Pokud má dítě stále dobrý prospěch a dostává výborné známky, má obavy ze selhání a následné ztráty své pozice. Jedná se spíše o ohrožení, které ještě nenastalo, ale dítě se ho dopředu obává. Tento strach bývá často spojen s úzkostí.¹⁸

Školní strach mohou vyvolávat také **negativní mezilidské vztahy**. Zejména tehdy, když dítě spolužáci odmítají nebo šikanují.¹⁹ Také špatné vztahy s učitelem mohou vzbuzovat u dítěte strach. Obavy ze školy mohou mít tedy i děti, které mají dobré známky.²⁰

1.1.2 Projevy a příznaky

Strach je doprovázen příznaky a projevy, které lze rozdělit na psychické a fyzické. Strach je doprovázen fyziologickými jevy, ovlivňuje také vegetativní nervstvo, kdy dochází ke změnám funkce orgánů. U každého jedince jsou projevy strachu jiné, záleží na osobnosti jedince.²¹

Mezi tělesné příznaky strachu patří:²²

- nadměrné pocení,
- návaly horka,
- husí kůže,
- červenání v obličeji,
- zvýšení svalového napětí, které způsobuje např. jiné držení těla,

¹⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 197.

¹⁸ Srov. Tamtéž, s. 197.

¹⁹ Viz kap. 4.2.1, s. 39.

²⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 198.

²¹ Srov. VYMĚTAL, J. *Úzkostné děti a jejich výchova*, s. 13.

²² Srov. Tamtéž, s. 13.

- zrychlení činnosti srdce, kdy se u jedince zvyšuje tepová frekvence, stoupá krevní tlak,
- změna dechové frekvence, při které může docházet k výraznému zrychlení dýchání nebo naopak zpomalení,
- změna činnosti trávicího ústrojí, kdy může docházet k průjmům nebo zažívacím potížím,
- změna činnosti urogenitální, která se projevuje se např. častý močením.

Strach je doprovázen také duševními potížemi. Jedinec může být nervózní, úzkostný, nesoustředěný, vznětlivý. Může se projevovat nekontrolovatelnými záchvaty vzteku, výkyvy nálad, stranit se kolektivu. Kvůli mnoha starostem a obavám může být nejistý, smutný, pokleslý, unavený nebo vyčerpaný.²³

Strach ze školy může také u dětí vyvolávat psychosomatické onemocnění. Děti mohou nejčastěji trpět různými druhy astmatu, ekzému nebo vředovým onemocněním žaludku.²⁴

Psychosomatickým onemocněním se rozumí podle J. Šavlíka jev, kdy jedinec pociťuje somatické obtíže, které vznikly nevědomě na základě jeho psychických nebo sociálních problémů. U těchto onemocnění je třeba hledat pomoc u lékaře, který hledá spolu s pacientem jeho psychické problémy a snaží se je spolu řešit. Pacient si musí uvědomit, že jeho problémy jsou příčinou somatických projevů, aby se mohl léčit.²⁵

Prožitek strachu ze školy nemusí být vždy na jedinci viditelný. Především děti v pubertě mohou svůj strach skrývat, protože je v tomto věku nežádoucí, aby ukazovaly svým vrstevníkům, že se něčeho obávají. Snížilo by to jejich prestiž. Někteří mohou svůj strach skrývat až nepřiměřeným způsobem „machrováním“.²⁶

²³ Srov. DOMSH, H., KROWATSCHKEK, D. *Do školy beze strachu*, s. 11.

²⁴ Srov. VYMĚTAL, J. *Úzkostné děti a jejich výchova*, s. 13.

²⁵ Srov. ŠAVLÍK, J., ŠIMEK, J. *Charakteristiky psychosomaticky nemocných*. In BAŠTECKÝ, J. et al. *Psychosomatická medicína*, s. 104.

²⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 198.

1.1.3 Pozitivní strach

Strach hraje důležitou roli v životě člověka. „*Plní ochrannou funkci, je nezbytný k přežití. Strach představuje nutnou fyziologickou a duševní přípravu na nebezpečné a ohrožující situace. Vybízí k opatrnosti, pomáhá realisticky odhadnout nebezpečí.*“²⁷

U dětí je strach součástí vývoje. Projevy strachu je nutné považovat také za pozitivní, neboť se díky nim učí dítě přizpůsobovat svému prostředí a je nuceno čelit věcem, kterých se obává. Lze hovořit o strachu jako o zdravém příznaku rozvoje lidské osobnosti. Strach může být do dětské mysli vštěpován také rodiči, které dítě varují před věcmi, které jsou nebezpečné. Do určité míry je strach svým způsobem zdravý. Díky němu si dítě dává větší pozor.²⁸

Dítěti si může strachem zvednout i sebevědomí, pokud se mu postaví a snaží se ho překonat. Strach může být také aktivátorem učení. Např. když dítě dostane špatnou známku, tak se ze strachu, aby ji příště nedostalo, na další písemku nebo zkoušení lépe naučí.²⁹

Vztah mezi strachem a výkonem lze podle N. Mazáčové vyjádřit Yerkes-Dodsonovým zákonem, který tvrdí, že při střední hladině strachu nebo úzkosti či při střední aktivační hladině, je výkon optimální. Hladiny jsou ale závislé na náročnosti daného výkonu. Pozitivem strachu, pokud je v určité míře, může být celková aktivita jedince.³⁰

1.1.4 Poradenství a léčba

Jedním z předpokladů pro to, aby nebylo dítě úzkostné a nemělo strach je především harmonické rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Dobrý vztah

²⁷ ROGGE, J. *Dětské strachy a úzkosti*, s. 16.

²⁸ Srov. WALTMANOVÁ- GREENWOODOVÁ, C. et al. *Jak řešit problémy dětí se školou*, s. 220.

²⁹ Srov. MAZÁČOVÁ, N. Příčiny vzniku školního strachu u dětí. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*, s. 145

³⁰ Srov. Tamtéž, s. 145.

rodičů se promítá i do vztahu k dítěti, které potřebuje mít pocit jistoty, bezpečí a lásku. I dostatek společně prožitého času je velmi významný, což je v dnešní době ve většině rodin velký problém. Důležité je, aby si rodiče všímali svých dětí, měli na ně dostatek času a dokázali s nimi komunikovat a rozpoznat, když se s jejich dítětem něco děje.³¹

V případě, že se u dítěte objeví příznaky a projevy školního strachu, který přerůstá nebo již přerostl ve školní fobii, je důležité obrátit se na odborníky (na psychologa z pedagogicko-psychologické poradny nebo na psychiatra).³²

Odborník by měl na základě rozhovoru s dítětem zjistit, co dítě trápí a co je příčinou jeho strachu. Dítě bude následně pod dohledem a může projít i speciálními psychologickými testy. Odborník bude provádět také rozhovory s rodiči, kdy s nimi bude hovořit o tom, jak a kdy mohl strach u dítěte vzniknout.³³

Následně vypracuje plán postupu, jak s dítětem pracovat. Měl by spolupracovat nejen s dítětem, ale i s rodinou a učitelem. Především jde o to, aby se dítě vrátilo zpět do školy.³⁴

1.2 Školní fobie

Strach je většinou definován jako reakce na nějakou nebezpečnou situaci. Zvláštním druhem strachu mohou být různé fobie. Fobii lze charakterizovat jako strach z důsledků spíše než strach z konkrétního předmětu nebo dané situace. Reakce na danou situaci bude nepřiměřená a tento strach se dá jedinci těžko rozmluvit, i když se mu budou předkládat evidentní fakta. Jedinec se tedy snaží

³¹ Srov. VYMĚTAL, J. *Úzkostné děti a jejich výchova*, s. 149.

³² Srov. WALTMANOVÁ- GREENWOODOVÁ, C. et al. *Jak řešit problémy dětí se školou*, s. 261.

³³ Srov. Tamtéž, s. 225-6.

³⁴ Srov. Tamtéž, s. 261-2.

za každou cenu vyhnout dané situaci nebo předmětu, kterého a bojí a má z něj strach.³⁵

Fobie jsou většinou dlouhodobého rázu. Ani s věkem jedince se nemění. Strach i fobie vychází z pocitu úzkosti. Dítě nejprve pocítí úzkost při nějaké situaci a teprve později se naučí dané situaci nebo zážitku bát. Většina druhů strachu je tedy naučená. Lze tedy některé tyto naučené způsoby myšlení a nežádoucí projevy strachu odnaučit.³⁶

Školní fobie vzniká z různých situací, které dítě nepříjemně prožívá a je vyvolána podle C. Altmanové-Greenwoodové následujícími činiteli:³⁷

- necitlivým a příliš náročným učitelem,
- typem studia, které dítě považuje za obtížné,
- konkrétní školní aktivitou, kterou dítě zvládá s obtížemi a je pro něj nesnadná,
- fyzickým napadením, šikanou,³⁸
- narušeným školním prostředím, kde neplatí žádné mravní zásady a dítě se zde necítí bezpečně.

Školní fobie se může projevovat u dětí různými způsoby. Dítě se může uzavírat do sebe, stávat se pasivnějším, začínat se obávat některých školních aktivit. Ve škole může plakat nebo naopak na sebe upozorňovat, např. tím, že se se spolužáky pere. Je úzkostné a mohou se u něj projevovat i deprese. Ve třídě se může cítit méněcenné a má sebekritické poznámky. Většinou se snaží předstírat nemoc, aby nemuselo do školy.³⁹

Děti, které trpí školní fobií odmítají chodit do školy. Nemusí ani ve škole být a jen pouhá myšlenka v nich vyvolává nepříjemné pocity, které jsou provázené

³⁵ Srov. WALTMANOVÁ- GREENWOODOVÁ, C. et al. *Jak řešit problémy dětí se školou*, s. 221.

³⁶ Srov. Tamtéž, s. 221.

³⁷ Srov. Tamtéž, s. 258.

³⁸ Viz. kap. 4.2.1, s. 39.

³⁹ Srov. WALTMANOVÁ- GREENWOODOVÁ, C. et al. *Jak řešit problémy dětí se školou*, s. 259-260.

většinou nevolností, zvracením nebo poruchami spánku. Jakmile může dítě zůstat místo školy doma, tak obvykle potíže přestanou.⁴⁰

1.3 Školní úzkost

Podle M. Vágnerové je úzkostí označován emoční prožitek tísně nebo napětí, kdy jedinec sám nezná nebo si neuvědomuje předmět svých obav. Úzkost vzniká především při pocitu ohrožení jedince. Jedinec má na základě temperamentu větší či menší dispozice ke strachu a úzkosti. Také hrají důležitou roli zkušenosti. Osoba, která má tendenci reagovat úzkostně, pouze při vzpomínce na nějakou špatnou zkušenost, aniž by vůbec nastala, předčasně reaguje úzkostnými projevy. Úzkost může vyvolávat také vše neznámé a nové.⁴¹

Úzkostí se většinou rozumí aktuální prožitek, oproti úzkostnosti, která je trvalejším povahovým rysem. U úzkostných dětí přetrvávají často nepřiměřené a dlouhodobé strachy.⁴²

Je třeba také odlišit strach ze školy, který je podmíněný separační úzkostí, od strachu ze školy, kdy se dítě bojí konkrétních situací nebo věcí. Separační úzkost je „*úzkostná reakce na skutečné či hrozící odloučení dítěte od matky, eventuálně od jiné, pro dítě důležité osoby.*“⁴³ Kolem třetího roku už by si mělo dítě pomalu zvykat na odloučení od osoby, která je pro dítě blízká.

Dítě trpící touto úzkostí je ve škole, jak uvádí D. Krejčířová, obvykle tiché, podává dobré výkony, ale neustále se bojí. Trpí také různými somatickými příznaky. Separační úzkost se řeší především návratem dítěte do školy. Ze začátku pouze na krátkou dobu, která je postupně prodlužována. Do školy by dítě měla odvádět jiná osoba než matka, ke které nemá takový citový vztah. Důležitá je

⁴⁰ Srov. ROGGE, J. *Dětské strachy a úzkosti*, s. 17.

⁴¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku.*, s. 92-3.

⁴² Srov. Tamtéž, s. 92.

⁴³ KREJČÍŘOVÁ, D. *Emoční poruchy a poruchy chování v dětství a dospívání*. In ŘÍČAN, P. et al. *Dětská klinická psychologie*, s. 159.

spolupráce se školou a s lékaři, kteří pracují na odstranění somatických problémů spojených s úzkostí.⁴⁴

Úzkostné dítě se podle M. Vágnerové projevuje určitým způsobem. Jedinec se cítí ohrožený i v běžných situacích. Proto lpí raději na stereotypch, od kterých ví, co může čekat. Úzkost v něm vyvolávají nové podněty a netradiční situace. Má tendenci v těchto případech reagovat nepřiměřeně. Neustále se obává i toho, co ještě nenastalo a ve skutečnosti ani nastat nemusí. Ve škole má obavy téměř ze všeho a učivo považuje za obtížně zvládnutelné.⁴⁵

2 OSOBNOST DÍTĚTE

Součástí naší vlastní osobnosti je i naše sebehodnocení, tj. jak člověk sám sebe vidí a hodnotí. To, jestli jsem se sebou samým spokojen, je dáno rozdílem mezi naším sebehodnocením a ideální představou o tom, jaký bych chtěl být. Čím je tento rozdíl menší, tím je jedinec vyrovnanější a sebejistější.⁴⁶

*„Úzkostní žáci většinou nevyrušují, nemívají kázeňské prohřešky, svědomitě a odpovědně plní úkoly a příkazy, své věci mívají v pořádku.“*⁴⁷ Škola, ale tyto vlastnosti u žáků podporuje a tak je velmi obtížné, aby si úzkostného žáka všiml učitel. Školní prostředí se tak svým způsobem může podílet na vytváření dispozic k úzkostnému prožívání.⁴⁸

Doba, kdy dítě nastupuje do školy, je spojena s řadou vývojových změn. Dítě by mělo nastoupit do školy tehdy, dosáhne-li školní zralosti. Mělo by být dostatečně rozvinuté po stránce osobnostní, intelektové a sociální.⁴⁹

⁴⁴ KREJČÍŘOVÁ, D. *Emoční poruchy a poruchy chování v dětství a dospívání*. In ŘÍČAN, P. et al. *Dětská klinická psychologie*, s. 161.

⁴⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 195.

⁴⁶ Srov. VYMĚTAL, J. *Úzkostné děti a jejich výchova*, s. 99-108.

⁴⁷ MLČÁK, Z. *Psychická zátěž u dětí základní školy*, s. 91.

⁴⁸ Srov. Tamtéž, s. 91.

⁴⁹ Srov. ROGGE, J. *Dětské strachy a úzkosti*, s. 133.

2.1 Kompetence při nástupu do školy

M. Vágnerová uvádí kompetence, které jsou potřebné k tomu, aby dítě mohlo nastoupit do školy a zvládat školní požadavky, které škola na dítě klade. Tím, že bude mít dítě jisté předpoklady, lze do určité míry zabránit případnému selhávání dítěte ve škole a jeho školní neúspěšnosti. Mezi tyto kompetence patří:⁵⁰

- školní zralost, která je závislá na zrání,
- školní připravenost, na jejímž rozvoji se do značné míry podílí učení.

2.1.1 Školní zralost

Školní zralost se „projevuje se změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži.“⁵¹ Nedostatečná zralost se u dítěte projevuje emoční labilitou, dítě bývá více podrážděné a snadno se unaví. Dochází k tomu, že obtížně zvládá všechny nároky, které na něj škola klade. Představuje to pro něj velkou zátěž, kterou nezvládá. Dostatečně zralé dítě se podle M. Vágnerové dokáže lépe soustředit, vydrží déle pracovat, dokáže se lépe přizpůsobit školnímu prostředí a se školní zátěží se dokáže vyrovnat.⁵²

M. Vágnerová uvádí, že před nástupem a v průběhu nástupu do školy dochází ke zrání organismu, zejména centrální nervové soustavy. Zrání centrální nervové soustavy je předpokladem k rozvoji a k příznivému ovlivňování následujících funkcí:⁵³

- rozvoj motorické a senzomotorické koordinace a manuální zručnosti,
- rozvoj sluchového a zrakového vnímání,
- rozvoj poznávacích procesů,
- rozvoj regulačních kompetencí.

⁵⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. s. 136.

⁵¹ Tamtéž, s. 136.

⁵² Srov. Tamtéž, s. 136-137.

⁵³ Srov. Tamtéž, s. 136-141.

V mladší školním věku dochází k rozvoji motorické a senzomotorické koordinace a k manuální zručnosti. Pokud je dítě méně šikovné a neobratné, může tento handicap dítě sociálně znevýhodnit. Dítě kvůli tomu může být nedoceňováno, ostatní jím mohou opovrhovat a stranit se mu. Nezralost se projevuje např. tím, že dítě nezvládá pracovní výchovu (např. nejde mu kreslit, vytvářet výrobky).⁵⁴

Díky rozvoji centrální nervové soustavy dochází k vývoji zrakového a sluchového vnímání. Určitá úroveň zrakového vnímání je důležitá pro základy čtení a psaní. Dítě je schopné vnímat věci jako celek, ale dokáže je i rozpracovat na části a opět je složit. Neulpívá tedy pouze na detailu. Rozvoj sluchového vnímání vede k tomu, aby dítě dokázalo rozlišovat zvuky a porozumět řeči.⁵⁵

Mělo by docházet také k rozvoji poznávacích procesů. Dítě začíná přemýšlet na úrovni konkrétních logických operací, kdy začíná uvažovat o souvislostech a příčinách daných situací. Dokáže zevšeobecňovat a kategorizovat. Také paměť je trvalejší a více záměrná.⁵⁶

Dosáhnutí určité úrovně rozvoje regulačních kompetencí je předpokladem k tomu, aby se dítě dokázalo ovládat, zejména v emotivní oblasti, a nezaměřovalo se především na uspokojování aktuálních potřeb. Dítě by mělo přijmout odpovědnost za své chování a dokázat odložit své potřeby ve prospěch důležitých a významných cílů. Mezi další důvody problémů s autoregulací může být i nedostatečná výchova nebo odlišný hodnotový systém, který je v dané rodině. Dítě může ale také trpět nějakou chronickou nemocí.⁵⁷

2.1.2 Školní připravenost

Dítě by mělo být na nástup do školy připraveno. Mělo by splňovat jisté kompetence, aby zvládalo školní docházku bez obtíží. Pokud nemá určité

⁵⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 137.

⁵⁵ Srov. VAŠÁTKOVÁ, D. *Výbraná témata pedagogické psychologie*, s. 46.

⁵⁶ Srov. Tamtéž, s. 47.

⁵⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 141.

kompetence a znalosti, může to znamenat pro jedince ve školním prostředí jisté znevýhodnění. Tím, že nebude dítě splňovat jisté požadavky, se bude od ostatních odlišovat a může mít ve škole takové problémy, se kterými se bude těžko vyrovnávat. Tyto problémy mohou vést k tomu, že se bude škole jedinec vyhýbat a bát se chodit na vyučování jen kvůli tomu, aby se vyhnul možným konfliktům.

M. Vágnerová definuje školní připravenost jako: „*souhrn předpokladů, nezbytných pro úspěšné zvládnutí všech nároků školy.*“⁵⁸ Mezi tyto předpoklady patří: hodnota a smysl školního vzdělávání a sociální připravenost.⁵⁹

To, jaký bude mít dítě postoj ke škole, se odvíjí od názoru, který mají rodiče na **hodnoty a mysl vzdělávání**. Dítě automaticky postoj svých rodičů přejímá. Pokud v některé rodině nevidí jako hlavní smysl vzdělávání svého dítěte, pro dítě se stává škola pouze povinností a nemá žádnou motivaci, aby se vzdělávalo, protože je za to doma neocenené. Jedinec tedy nevidí žádný smysl v tom, aby se učil. Špatný prospěch mu nevádí, protože ho nepovažuje za důležitý. Díky rezignaci na učení mohou mezi učitelem a dítětem vznikat konflikty.⁶⁰

„*Hodnoty a strategie chování, které si dítě v předškolním věku osvojilo, jsou ovlivněny sociokulturní úrovní rodiny.*“⁶¹ M. Vágnerová poukazuje např. na rodiny s nízkým sociokulturním statutem, kdy v rodině dochází spíše k pasivnímu konzumnímu životnímu stylu. Členové rodiny jsou spokojeni s tím, čeho dosáhli a nesnaží se o zlepšení. Na své děti kladou nízké nároky, které dítě snadno splní. Většinou nemají rodiče vysoké vzdělání a školu považují za něco nepříjemného, protože ani oni sami v dětství neměli obzvláště dobrý školní prospěch.

Dítě by mělo být při nástupu do školy také **sociálně připravené**. Mělo by dokázat rozlišit různé role a vědět, co obnáší a jak se má jedinec chovat, aby jeho jednání a chování bylo v souladu s rolemi. Dítě by mělo např. vědět, jak se chovat k učiteli a respektovat vztah podřízený-nadřízený. Jedinec by se před vstupem do školy neměl bát navazovat kontakty a komunikovat s ostatními. Je ovšem

⁵⁸ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s.141.

⁵⁹ Srov. Tamtéž, s.141-146.

⁶⁰ Srov. Tamtéž, s. 141-142.

⁶¹ Tamtéž, s.143.

důležité, aby respektoval normy chování a podle toho se řídil a znal základná pravidla, které škola po žákovi vyžaduje.⁶²

Školní připravenost se podle M. Vágnerové týká:⁶³

- rolí,
- komunikace,
- norem chování.

Pro dítě je důležité, aby se při nástupu do školy dokázalo adaptovat a přizpůsobit se školním podmínkám. Dítě by mělo dokázat přijmout **rolí** žáka. Tuto roli si dítě nevybírání, ale je mu přisouzena. S každou rolí jsou spjaty povinnosti, které je třeba dodržovat a které společnost vyžaduje.⁶⁴

Dítě se najednou ocitá v roli žáka a zároveň v roli spolužáka. Role žáka je vždy podřízenou rolí. Zatímco role spolužáka je role souřadná. Pravidla, povinnosti a obsah této role jsou jasně vymezeny ve školním řádě. Pokud se dítě se svojí rolí neztotožní a nedokáže plnit povinnosti, které od něj společnost očekává, mohou nastat konflikty mezi ním a jeho spolužáky nebo také s učitelem, pokud nedokáže respektovat jeho nadřízenost.⁶⁵

S přijetím role souvisí i **komunikace**. Dítě by si mělo také uvědomit a osvojit různé způsoby komunikace, protože s kamarádem může komunikovat zcela jinak než jak to vyžaduje komunikace s dospělou autoritou. Dítě by mělo vědět, kdy smí mluvit a kdy ne, pokud hovoří s učitelem. Jedinec by měl dokázat rozlišovat komunikační styly. „*Schopnost diferenciacce komunikačního stylu vyplývá ze sociální skupiny, ale do značné míry souvisí i s rozvojem myšlení.*“⁶⁶ Děti, které jsou na nižší úrovni mentálního vývoje, nedokáží správně užít vhodný komunikační styl.

Nedostatky nebo poruchy v řeči mohou zhoršovat pozici dítěte ve škole. Pokud má dítě v komunikaci nedostatky, má tendenci se jí vyhýbat a považuje mluvení

⁶² Srov. VAŠÁTKOVÁ, D. *Vybraná témata pedagogické psychologie*, s. 48.

⁶³ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 144-146.

⁶⁴ Srov. PAVLAS, I., VAŠUTOVÁ. *Vývojová psychologie I. (Pro studenty učitelství a vychovatelství)*, s. 69.

⁶⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 159-160.

⁶⁶ Tamtéž, s. 161.

za stresovou situaci. Jedinec proto raději nehovoří, aby se vyhnul tomu, že se mu mohou spolužáci smát. To vede k izolaci jedince a jeho školní neúspěšnosti.⁶⁷

Dítě získává v rodině **povědomí o normách a pravidlech chování**, které vyžadují rodiče, aby dodržovalo. S nástupem do školy si však musí dítě osvojit ještě speciální pravidla, která se musí dodržovat ve škole. Problém nastává tehdy, když se normy a pravidla značně liší v rodině a ve škole. Dochází tak k rozporu v přesvědčení dítěte. Jedinec je zmatený a neví, jaké zásady a pravidla má vlastně dodržovat. Zvládnutí běžných norem chování, které jsou po žákovi vyžadovány mohou bránit v adaptaci na školu.⁶⁸

2.2 Děti mající větší sklon ke školnímu strachu

Děti, které vyrůstaly v harmonickém prostředí, mají dobré předpoklady ke zdravému osobnostnímu růstu a dokáží se bez větších problémů přizpůsobit okolí. Děti bývají i méně úzkostné oproti dětem, které vyrůstaly v nepříznivých podmínkách.⁶⁹

Důležitou roli hraje především duševní zdraví jedince. Příčinou vzniku školního strachu může být i snížená frustrační tolerance, která je často spojena s vegetativní labilitou a celkově sníženou odolností organismu. Frustrační toleranci J. Vymětal definuje jako: „*schopnost jedince snášet frustraci, tj. vyrovnávat se se situacemi, kdy dochází k neuskutečnění nebo zmaření jeho záměru, popř. neuspokojení některé potřeby. Míra frustrační tolerance je individuální a závisí na mnoha okolnostech, např. na tom, jaký význam frustrujícím činitelům přikládáme, na schopnosti sebedlády, zdravotním stavu organismu (nemocné dítě bývá dráždivé a mrzuté) a na konstituci.*“⁷⁰ Věk je také podmiňujícím faktorem, neboť mladší děti mívají frustrační toleranci menší.

⁶⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 221.

⁶⁸ Srov. Tamtéž, s. 221-222.

⁶⁹ Srov. VYMĚTAL, J. *Úzkostné děti a jejich výchova*, s. 15.

⁷⁰ Tamtéž, s. 151.

Úzkostné děti se snaží často zaujímat přátelský postoj ke svým vrstevníkům a učitelům. Chtějí upozornit na svou osobu a to různými strategiemi např. obdarovávají své vrstevníky; chlubí se věcmi, které vlastní. Stávají se většinou závislými na svých spolužácích, kteří jim zaručují a do určité míry uspokojují jejich potřebu bezpečí. Zaujímají spíše rigidní postoje, neradi přijímají nové informace, které si osvojují na základě toho, od koho jsou. Dochází tedy většinou k nekritickému přijímání informací od spolužáků, protože pro ně představují pozitivní autoritu.⁷¹

Větší sklon ke školnímu strachu a úzkosti mají podle Z. Mlčáka tyto handicapované a znevýhodněné děti:⁷²

- děti s LMD,
- děti s problematickým vývojem laterality, kdy dochází k upřednostnění užívání jednoho z párových orgánů pohybového nebo smyslového ústrojí,
- děti s tělesnými vadami,
- děti se smyslovými vadami např. sluchu, zraku,
- děti s poruchami řeči, kdy může dojít ke zpomalenému vývoji řeči oproti normálnímu vývoji, mohou sem např. patřit i děti trpící koktavostí, brebtavostí,
- děti se záchvatovými onemocněními např. epilepsií,
- děti se specifickými vývojovými poruchami,
- děti s dysfunkčních rodin, z rodin, kde se např. rodiče rozvedli,
- děti týrané a zneužívané,
- děti deprivované a subdeprivované.

Podle výzkumů M. Havlínové, jsou úzkostné děti horší ve školním prospěchu, pomalejší v psychomotorickém tempu a v zátěži než neúzkostné děti. Úzkostné děti vykazují i nižší intelektovou výkonnost. M. Havlínová uvádí tento fakt tak, že *„ke zhoršení jejich intelektových výkonů došlo až v průběhu školní docházky,*

⁷¹ Srov. MLČÁK, Z. *Psychická zátěž u dětí základní školy*, s. 89.

⁷² Srov. Tamtéž, s. 89.

neboť na jejím počátku tyto děti vykazovaly dokonce vyšší úroveň intelektové výkonnosti než děti neúzkostné.“⁷³

Žáci s horším prospěchem jsou během školní docházky vystaveny vyšší zátěži než děti, které dobře prospívají. Školní zátěž následně vyvolává u dětí pocity úzkosti a nejistoty. Obtížně se rozhodují, jsou dezorientované a více opatrné. Dítě reaguje na školní zátěž především emocionálními obrannými nebo útočnými reakcemi (např. strachem, hněvem, zlostí).⁷⁴

3 RODINA

Rodina má nejdůležitější vliv na utváření osobnosti dítěte. Dítě potřebuje mít jisté zázemí, kde se bude cítit bezpečně. Rodina by měla proto uspokojovat citové potřeby dítěte, měla by pro něj znamenat oporu a jistotu. Dítě díky své rodině může lépe překonávat překážky a řešit různé konflikty, protože ví, že se může na své rodiče spolehnout.⁷⁵

Prvotní výchova dítěte začíná právě v rodině. Rodiče by se měli podílet na kognitivním vývoji dítěte a učit ho, jak má utvářet a navazovat vztah s ostatními lidmi. Rodiče by měli jít dítěti vzorem, protože to, jak se rodiče chovají k lidem, bude dítě napodobovat.

3.1 Rodičovské styly a jejich důsledky

Výchovou lze označit podle J. Průchy za „*činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání „duchovního majetku“ společnosti z generace na generaci. Jde tu o zprostředkování vzorců a norem chování, komunikačních rituálů,*

⁷³ MLČÁK, Z. *Psychická zátěž u dětí základní školy*, s. 90.

⁷⁴ Srov. Tamtéž, s. 39.

⁷⁵ Srov. VYMĚTAL, J. *Úzkostné děti a jejich výchova*, s. 85.

hygienických návyků apod., jež se uskutečňuje prostřednictvím rodinné výchovy již od nejranějšího věku dětí.“⁷⁶

Jde tedy o úmyslné i neúmyslné ovlivňování dětí především ze strany rodičů, ale důležitou roli a vliv mohou mít také sourozenci. Jedinec se tak prostřednictvím výchovy stává kulturní a společenskou bytostí.⁷⁷

Existují různé styly, jak rodiče pečují o své děti. A. Vališová uvádí následující schéma, kde je přehled stylů péče o děti (podle E. Macooby a J. A. Martina, 1983):⁷⁸

| Styl péče o děti | Přijímající Reagující Orientovaný na dítě | Odmítající Nereagující Orientovaný na rodiče |
|------------------------------|---|--|
| Vyžadující Ovládající | AUTORITATIVNÍ | AUTORITÁŘSKÝ |
| Nevyžadující Neovládající | SHOVÍVAVÝ | ZANEDBÁVAJÍCÍ |

Schéma je založeno na kontrastu péče vyžadující - nevyžadující a na druhé straně péči přijímající, reagující, orientovanou na dítě - odmítající, nereagující, orientovanou na rodiče. Po následné kombinaci vznikly 4 odlišné výchovné vzorce chování.

D. Fontana uvádí⁷⁹ také tyto čtyři rodičovské styly (autoritativní, autoritářský, shovívavý a zanedbávající výchovný styl). Je-li dítě vychováváno **autoritativním stylem**, rodiče ho vedou k tomu, aby se chovalo přiměřeně ke svému věku a podle svých rozumových schopností. Rodiče se o dítě zajímají, chtějí slyšet i jeho vlastní názor. Pokud se pro něco rozhodnou, tak své jednání dítěti většinou zdůvodní.

⁷⁶ PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*, s. 16.

⁷⁷ Srov. VYMĚTAL, J. *Úzkostné děti a jejich výchova*, s. 108.

⁷⁸ VALIŠOVÁ, A. *Autorita ve výchově- volná asociace s autoritářstvím?*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*, s. 89.

⁷⁹ Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s.24.

Dítě s rodiči spolupracuje, dokáže svůj názor prosadit, usiluje o co nejlepší výkon, chce být úspěšné. I mezi kamarády bývá oblíbené a rychle navazuje kontakty se svými vrstevníky.

Autoritářský výchovný styl se vyznačuje především tím, že rodiče prosazují svoji moc. Jejich rozhodnutí je platné a dítě nemůže do jednání svých rodičů nijak zasahovat ani s nimi debatovat. V rodině je stanoven jasný řád a pravidla, které dítě nesmí porušit. Dítě musí být poslušné, brát rodiče jako danou autoritu. Musí také dodržovat tradice rodiny.

Děti z těchto rodin mívají sklon ke stranění se lidem. Chlapci mohou mít problémy s navazováním vztahů se svými vrstevníky a mohou se vůči nim projevovat agresivně.

Pokud rodiče od svých dětí žádají málo, nekladou na ně téměř žádné nároky, o své děti se ale zajímají a reagují na ně, lze mluvit o **shovívavém výchovném stylu**. Dítě může následkem této výchovy postrádat společenskou odpovědnost, je nezralé a nedokáže si stanovit své cíle. Nevěří si, nedokáže se spoléhat samo na sebe. Má však většinou pozitivní pohled na svět.

Zanedbávající výchovný styl se vyznačuje zejména tím, že se rodiče o dítě nezajímají, je jim jedno, co jejich dítě dělá. S dětmi velmi málo komunikují a nevěnují si, jak se dítě cítí a jaké má problémy. Dítě pocházející z takové rodiny obvykle nezajímá výuka ve škole, proto do školy nechodí. Je náladové, nedokáže se ovládat. Nezájem ze strany rodičů může vést k tomu, že se dítě upne na špatnou partu, kde velké riziko představuje experimentování s drogami.

Rodičovské styly se od sebe odlišují, jak stylem výchovy ze strany rodičů, tak i tím, jak se obvykle dítě v rodině s konkrétním výchovným stylem chová. Neznamena to, že pokud v rodině převládá jistý typ výchovy, bude se dítě chovat přesně podle tohoto dělení. Výchovný styl působí na každého jednotlivce jinak a tak jsou zde stručně uvedeny pouze obecné znaky. Někteří rodiče mohou výchovné styly v průběhu výchovy dítěte měnit a zkoušet.⁸⁰

Každá rodina vyznává určité hodnoty, názory, zastává různé postoje a má svůj vlastní životní styl. Strach ze školy může být spojen se silným tlakem na dítě

⁸⁰Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 24.

ze strany rodičů. Na dítě mohou rodiče klást příliš velké nároky, které dítě nemůže, neumí splnit, nebo je těmito požadavky přetěžováno a reaguje na to strachem.

Rodina by měla být prvním záchytným bodem, není-li něco ve škole v pořádku. Problém nastává ovšem tehdy, když je hlavní příčinnou školního strachu právě rodina sama. Strach může být podmíněn právě výchovou v rodině.

J. Rogge uvádí následující faktory:⁸¹

- problematický výchovný vztah,
- výchovný styl, kdy je dítě utlačováno a rodiče ho mohou ponižovat,
- nedůsledná výchova, kdy dítěti mohou hrozit tresty,
- výchovný styl, ve kterém rodiče nevymezili hranice a dítě si může dělat co chce bez jakéhokoliv omezení,
- výchovný postoj, kdy se rodiče na své dítě příliš upnou a mají tendenci ho stále ochraňovat,
- připravenost podávat výkony, která je pro dítě značně přetěžující.

3.2 Osobnosti rodičů, jejich postoje a přístupy vedoucí ke strachu

Dítě by mělo mít v rodině citovou oporu a jistotu, která by mu pomáhala překonávat problémy a překážky. Je třeba, aby byly mezi členy v rodině dobré a zdravé vztahy. Tehdy se může dítě cítit dobře a brát svoji rodinu jako zázemí, kam se může vždy vrátet a spoléhat se na své blízké.⁸²

J. Vymětal uvádí⁸³ několik typů osobnosti s různými povahovými rysy, které mohou nepříznivě působit na rozvoj dítěte a především jeho náchylnost k úzkosti a strachu. Zmiňuje se zejména o úzkostných matkách, citově chladných rodičích, otcích perfekcionistech, otcích s agresivními sklony a příliš autoritativních rodičích.

⁸¹ Srov. ROGGE, J. *Dětské strachy a úzkosti*, s. 23-4.

⁸² Srov. VYMĚTAL, J. *Úzkostné děti a jejich výchova*, s. 85.

⁸³ Srov. Tamtéž, s. 99-108.

Především úzkostné matky, které o své dítě příliš dbají a věnují mu přehnanou péči, stále ho kontrolují, vyvolávají svým úzkostným chováním také u dětí úzkost. Mohou tím brzdit jejich osobnostní rozvoj. Děti jsou většinou závislé na rodičích, nejsou samostatné a se svými vrstevníky obtížně navazují kontakt. Děti mají problémy při vstupu do školy, ve škole jsou nesamostatné a většinou osamocené, protože se obtížně zařazují do školního kolektivu.

Někteří rodiče mohou být citově chladní. K svému dítěti se chovají až nepřátelsky, jsou na něj přísní, často je trestají. Dítěti se tedy nedostává dostatečné lásky a dítě velice strádá.

Také otci tzv. „puntíčkáři“ a perfekcionisté často snižují sebevědomí svého dítěte, omezují ho ve volnosti. Dítě musí plnit přesně včas své úkoly. Takový otec má většinou své pevné zvyky a pravidla, které musí ostatní dodržovat a podřizovat se jim.

Otcové s agresivními sklony, kteří své děti nadměrně fyzicky trestají, mají jistý podíl na jejich vzniku strachu nebo úzkostí. Děti jsou rodiči přehlíženi a zanedbávány. Poskytuje svému dítěti náklonnost a pozitivní city velmi zřídka. Jedinec s těmito povahovými rysy má většinou sklon k alkoholismu. Nedokáže se ovládat, je na zbytek rodiny hrubý a vztahovačný.

Autoritativní rodiče, kteří nepřipouští žádnou diskuzi a co řeknou, to platí a považují to za správné. Od dětí vyžadují naprostou poslušnost. Pokud se tak dítě nechová, je potrestáno. Dítěti není příliš důvěřováno, je ponižováno a rodiče se ho snaží ovládnout. U dětí to vyvolává pasivitu nebo vzdor.

Žádoucí osobnost rodičů lze charakterizovat jako „*vřelé, milující, chápající, přijímající, nekonfliktní, tolerující a povzbuzující*.“⁸⁴ Dětem by měla být poskytována dostatečná svoboda, volnost, ale na druhou stranu bezpečnost, jistota a láska.

J. Kouřilová a Y. Mazehóová uvádí⁸⁵ některé přístupy a postoje ze strany rodičů, které mohou bránit v emočním rozvoji dítěte a mohou také vést ke vzniku strachu:

⁸⁴ VYMĚTAL, J. *Úzkostné děti a jejich výchova*, s. 106.

⁸⁵ Srov. Srov. KOUŘILOVÁ, J., MAZEHÓOVÁ, Y. *Závěr: Moc emocí*. In STUHLÍKOVÁ, I. et al. *Zvládnutí emočních problémů školáků*, s. 135-138.

- rodiče se bojí konfliktů a náročných situací,
- rodiče berou příliš tragicky dětské neúspěchy,
- rodiče se bojí hovořit s dětmi o emocích a poskytují jim malou emoční podporu,
- rodiče si své dítě k sobě připoutávají,
- rodiče dávají svým dětem příliš malý prostor k rozvoji jejich emočního života.

Rodiče se mohou bát konfliktů a náročných situací a snaží se, aby se jejich dítě vyhýbalo jakýmkoliv problémům. Dostane-li se dítě do takové situace, rodiče to řeší za něj. Pro dítěte je však důležité, aby se již od útlého věku učilo, jak má řešit problémy a vyrovnávat se s náročnými situacemi. Tím, že bude dítě postaveno před problém, se naučí prosazovat se, získávat nové zkušenosti, umět se vyrovnávat s prohrou.

Pokud se dítěti něco nepovede, tak se na to rodiče dívají jako na jistou prohru, jako na něco, co je špatné, co dokazuje, že je dítě nedokonalé. **Rodiče berou dětské neúspěchy tragicky.** Díky tomu se dítě začne bát neúspěchu, protože si tím pouze potvrzuje, že je nešikovné.

Rodiče by měli učit své dítě reagovat na neúspěch a vysvětlit mu, že zvolilo pouze špatnou cestu, že je třeba nových postupů a strategií, které povedou ke správnému řešení. Dítě by si mělo zvykat, že ho v životě nečekají pouze samé úspěchy. Je důležité, aby se dítě ze svých neúspěchů poučilo. Rodiče by ho měli motivovat a např. mu připomínat jeho dosavadní úspěchy, aby si nepřipadalo, že mu nic nejde.

Rodiče by se měli s dětmi bavit o svých prožitcích a pocitech. Měli by před dětmi **hovořit o emocích, projevat je** a neskrývat smutek nebo lítost. Pro dítě by měli být emoční podporou, dokázat ho povzbudit, když potřebuje pomoci, cítí-li se špatně nebo potřebuje poradit.

Někteří **rodiče si své děti k sobě příliš připoutávají.** Děti jsou potom na své rodiče příliš fixováni. Bojí se bez nich být. Nechtějí bez nich nikam jezdit a opustit je na delší dobu. Rodiče se bojí, že přijdou o jejich lásku a tak je citově vydírají, že to sami doma nezvládnou. Tento jev se vyskytuje především

v neúplných rodinách, kdy má dítě pouze jednoho rodiče, který je na své dítě fixován a příliš se o něj bojí.

Rodiče, kteří svým dětem věnují nadměrnou péči, se snaží mít dítě neustále pod dohledem a kontrolovat ho. Vztah mezi rodičem a dítětem může vzniknout i tehdy, není-li jeden z rodičů v partnerském vztahu šťastný a nalézá náhradu ve vztahu k dítěti.

Pokud **není v rodině důraz na emoční rozvoj dítěte** a je zaměřen pouze na výkonnostní stránku dítěte, může jedinec v jistých oblastech zaostávat. Může mít problémy v komunikaci nebo v navazování kontaktů se svými vrstevníky. Na některé situace může dítě reagovat nepřiměřeně, neboť se nedokáže ovládat a regulovat své emoce. Neumí se tolik vžít do emocí ostatních.

Rodiče by měli své dítě učit myslet pozitivně, aby dokázalo na každém neúspěchu vidět i to dobré a dokázat se ze svých chyb poučit. U dětí by se měla také v rodině budovat sebedůvěra, sebevědomí a učení se odpovědnosti. Rodiče by měli své dítě brát takové jaké je a zahrnovat ho svou láskou.⁸⁶

3.3 Konfliktní manželství

V některých rodinách může docházet mezi rodiči k častým konfliktům, než je zcela běžné. Rodiče si často neuvědomují, že ačkoliv není dítě zahrnuto do konfliktů, pociťuje toto napětí jako něco velmi negativního, co může dokonce ovlivnit jeho duševní zdraví. Rodiče by také neměli dítě obviňovat z případného rozpadu rodiny.⁸⁷

Pokud se jedná o rodinu, kde se rodiče rozvádějí, je třeba si uvědomit, že dítě odchodem jednoho z rodičů ztratí existenci rodinného zázemí. Důležité je, aby

⁸⁶ Srov. KOUŘILOVÁ, J., MAZEHOVÁ, Y. *Závěr: Moc emocí*. In STUHLÍKOVÁ, I. et al. *Zvládání emočních problémů školáků*, s. 141.

⁸⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 175-176.

rodiče dítěti danou situaci vysvětlili. Rozhod rodičů se projeví u dítěte i ve školních výsledcích, neboť dítě je především vystavováno stresu.⁸⁸

Konflikty v rodině mohou být doprovázené i fyzickým násilím na dětech. Důsledkem neshod mezi rodiči může být to, že se dítě uzavře do sebe. Učitel by si měl ve škole všimnout, když není něco s dítětem v pořádku. Měl by vnímat jeho potřeby a popřípadě mu pomáhat s vyrovnáním problémů v rodině, měl by přihlídnout k těmto okolnostem a brát ohled na příčiny neschopnosti.⁸⁹

V rodině může docházet také k týrání a zneužívání dítěte. Ať už jde o týrání fyzické, psychické, sexuální nebo zanedbání péče, pro dítě to představuje velmi zátěžovou situaci. Většinou si dítě vytvoří takovou představu, že pokud ho rodič týrá, je to kvůli tomu, že udělalo něco špatně a myslí si, že je trestáno právem. Týrané dítě má proto velmi nízké sebevědomí, nevěří si, bývá většinou uzavřené do sebe.⁹⁰

Týrané dítě může být ve škole zcela nenápadné nebo se naopak může od ostatních svým chováním velmi lišit. Může být nejisté, ustrašené, záměrně se vyhýbat ostatním dětem, být osamoceno. Také školní prospěch nemusí být nejlepší, protože si nevěří. Děti, které zažívají násilí a ponižování v rodině mohou být i častými oběťmi šikany. Zachází-li s nimi někdo jiný také špatně, automaticky toto chování mohou přijímat.⁹¹

3.4 Vysoké požadavky kladené na dítě

Školní strach může vznikat u dětí tehdy, jsou-li na něj ze strany rodičů kladeny příliš velké a vysoké požadavky. Především nadměrně ctižádostiví rodiče chtějí po dítěti, aby plnilo povinnosti, na které nestačí. Tito rodiče většinou nebývají se svojí sociální pozicí ve společnosti spokojeni, nebo naopak zaujímají vysokou společenskou a pracovní pozici, ale ne na základě svých schopností. Svě

⁸⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 176-177.

⁸⁹ Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 39.

⁹⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*, s. 105-106.

⁹¹ Srov. Tamtéž, s. 108.

nesplněné přání tak často přenášejí na děti, které díky tomu mohou být přetěžováni a dochází tak u nich k duševnímu napětí a možnému vzniku úzkosti.⁹²

Dítě touží požadavky svých rodičů splnit a klade na sebe někdy i neodpovídající nároky svým možnostem a schopnostem. Každý neúspěch ovlivňuje vývoj dítěte a narušuje značně jeho sebevědomí. Dítě se může uchýlit i k tomu, že úspěchu bude chtít dosáhnout podvodem, jen proto, aby se zavděčilo rodičům. Pro některé rodiče bývá školní úspěch prestižní záležitostí.⁹³

Pokud je rodiči školní prospěch brán jako jedna z nejvyšších a pro ně velmi důležitých hodnot, dítě se začne obávat, že selže. Neodpovídá-li školní úspěch rodičovo představě, pro dítě to znamená, že selhalo v rodičovském očekávání. Dítě se bude stále víc a víc obávat, že opět selže.⁹⁴

M. Vágnerová uvádí, že ranný školní věk, je obdobím, kdy chce dítě dosahovat úspěchů a předvést svoji způsobilost. Pokud se dítěti nedaří úspěšně plnit úkoly, ztrácí sebevědomí a nastupuje strach z dalšího selhání. Školní výkon bývá ve společnosti velmi ceněn.⁹⁵

Děti, které jsou vedeny rodiči k nadměrným výkonům, mají málo volného času, neboť se v době svého osobního volna věnují domácím úkolům a přípravě do školy, nebo jsou zaneprázdněni koníčky, které jim vybrali rodiče a do kterých musí pravidelně docházet. Může docházet i k tomu, že kamarády pro své děti vybírají také rodiče. Dítě se potom nemůže ani samostatně rozhodovat.⁹⁶

4 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ

Školní prostředí může vést k patologické formě strachu a úzkosti a může vyvolávat školní fobii. Lze uvést tři odlišné druhy školní fobie a to v souvislosti se zahájením školní docházky, se školními neúspěchy a fobii, která vzniká

⁹² Srov. VYMĚTAL, J. *Úzkostné děti a jejich výchova*, s. 104.

⁹³ Srov. Tamtéž, s. 104-105.

⁹⁴ Srov. MAZÁČOVÁ, N. Příčiny vzniku školního strachu u dětí. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*, s. 143.

⁹⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 165-166.

⁹⁶ Srov. Tamtéž, s. 182.

u nejlepších žáků, kteří mají neustálou obavu ze ztráty své vysoké pozice ve třídě.⁹⁷

4.1 Vztah učitel a žák

Pro dítě je nástup do základní školy povinností. Tato velká životní změna s sebou přináší mnoho nových zkušeností, ale i starostí a problémů. Především představuje pro dítě velikou zátěž, se kterou se musí vyrovnat.

Výhodu mají ty děti, které před nástupem do školy navštěvovaly již mateřskou školu a dokázaly si zvyknout na to být bez rodičů. Pro děti představuje odloučení od rodičů jeden z hlavních problémů. Dítě mělo dosud v přítomnosti svých rodičů pocit jistoty a bezpečí a najednou mu chybí ten, kdo mu dosud pomáhal. Dítě hledá pocit jistoty a bezpečí právě v učiteli, od kterého očekává také ochranu jako v rodině.⁹⁸

Pro děti první třídy, jak uvádí M. Vágnerová, má učitel největší subjektivní význam. „*Jestliže má učitel ve své roli uspět, musí vyhovět potřebám dětí a prezentovat se ve třídě jako citově akceptující zdroj jistoty.*“⁹⁹ Proto je důležité, aby dítě dokázalo s učitelem navázat kontakt. Většinou dochází u dětí v první třídě ke zbožňování učitele. Učitele přijímají jako autoritu a snaží se plnit, co učitel řekne. Pro dítě je velmi důležité, aby svým úspěchem nebo dobrým činem udělali učiteli radost.

Dítě si musí s nástupem do školy zvyknout i na to, že se učitel nebude věnovat pouze jemu, ale že má i spolužáky. Dítě se tady musí vzdát egocentrismu a uvědomit si, že jsou i jiní vrstevníci. Ve středním školním věku se mění postoj a vztah k učiteli. Dítě se na učitele již neupoutává a není na něj tak emocionálně vázané jako při nástupu do školy.¹⁰⁰

⁹⁷ Srov. MLČÁK, Z. *Psychická zátěž u dětí základní školy*, s. 87.

⁹⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 163.

⁹⁹ Tamtéž, s. 164.

¹⁰⁰ Srov. Tamtéž, s. 207.

Učitel by měl být pro dítě ve škole jako opora. „*Děti od učitelů vyžadují, aby jim měl co nabídnout ze svého a aby si byli jisti svým chováním a zásadami.*“¹⁰¹

Učitel předává žákům znalosti, dovednosti, působí na rozvoj každého jedince a je zároveň pro děti vzorem. Žáci učitelovo rady přijímají, mohou ho i napodobovat a ztotožňovat se s jeho postoji a názory. To, jak žák dokáže přijímat učitele jako autoritu, záleží především na typu jeho působení.¹⁰²

V. Holeček uvádí následující tři styly vedení (autoritativní, liberální a demokratický). Pokud učitel žáky vede, stále kontroluje a nedůvěřujeme jim, jedná se zejména o **autoritativní styl**. Žáci se tak se nemohou pořádně vyjadřovat samostatně. Vyžaduje, aby ho děti poslouchaly a velmi často je trestá. U žáků tento styl vyvolává podrážděnost, agresivitu a vyšší napětí. Děti se nemohu samostatně a kreativně projevovat. Tento styl vyvolává u dětí spíše strach.¹⁰³

Učitel vyučující **liberálním stylem** nechává dětem volnost a až příliš prostoru k vlastnímu vyjádření. Děti nekontroluje, většinou po nich vyžaduje velice málo, klade na ně malé nároky a nespolupracuje s nimi. Zatímco při **demokratickém stylu** učitel s dětmi spolupracuje, respektuje jejich názory, ale na druhou stranu zaujímá vedoucí pozici.¹⁰⁴

Z. Mlčák uvádí, že ve třídě, kde učitel vyučoval autoritativním a punitivním přístupem, se vyskytovaly vyšší hladiny úzkosti. Také učitel, který nadměrně prosazuje svůj status učitele, nehledí na požadavky dítěte, uráží je, ponižuje, je nespravedlivý a nedostatečně vnímavý, nemá na děti dobrý vliv.¹⁰⁵

Učitelé (podle Z. Mlčáka), kteří si připadají jako neúspěšní, mají větší sklon k tomu, podceňovat svoje žáky. Výzkumy ukázaly, že při vyučování úspěšnými učiteli je u žáků menší hladina úzkostného prožívání než u učitelů, kteří se považují za méně úspěšné.¹⁰⁶

¹⁰¹ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 289.

¹⁰² Srov. VAŠÁTKOVÁ, D. *Vybraná témata pedagogické psychologie*, s. 59.

¹⁰³ Srov. HOLEČEK, V. *Charakteristika osobnosti učitele*. In SZACHTOVÁ, A. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*, s. 127.

¹⁰⁴ Srov. Tamtéž, s. 127-128.

¹⁰⁵ Srov. MLČÁK, Z. *Psychická zátěž u dětí základní školy*, s. 91.

¹⁰⁶ Srov. Tamtéž, s. 91.

4.1.1 Zkoušení, hodnocení a klasifikace

E. H. Erikson „označuje školní období jako fázi *píle a snaživosti*, v níž se dítě prosazuje především svým výkonem.“¹⁰⁷ Dítě se ve škole snaží a chce být za svůj výkon oceněno. Tím, že je dítě pochváleno si ověřuje a potvrzuje svoje schopnosti a roste jeho sebedůvěra.

Pokud se jedinci ve škole nedaří, roste jeho pocit nejistoty a může docházet k tomu, že ztratí motivaci k učení. Může se cítit méněcenný a mít malé sebevědomí. Obranou proti této situaci může být, podle M. Vágnerové, rezignace nebo tendence k úniku v podobných situacích. Ve škole se dítě učí různým strategiím, jak má řešit problémy a vyrovnávat se s nimi.¹⁰⁸

Jestliže žák usilovně přemýšlí nad daným úkolem a snaží se ho vyřešit a nakonec dospěje ke špatnému řešení, následně dostane špatnou známku, není nijak pro příště motivováno. „Známka zde nemůže působit jako motivační činitel a ani strach z této známky neaktivizuje žáka k další činnosti.“¹⁰⁹ Děti by neměly být hodnoceny pouze za konečné výsledky, ale i za snahu v průběhu řešení úkolu.

Ohodnocení dětí známkou je velmi subjektivní. Záleží na tom, jaké mají učitelé měřítko při posuzování výkonu. Učitel by si měl dávat pozor na to, aby nehodnotil své žáky např. podle prvního dojmu, haló efektu a nebo podle toho, jakou preferuje ve třídě podskupinu.¹¹⁰

Problém nastává také tehdy, liší-li se od sebe hodnocení rodičů od učitelů. Hodnocení ze strany rodičů je více spojeno s emocemi a samotným vtažením a vazbou ke svému dítěti. Naopak hodnocení ze strany učitele bývá většinou objektivní a kritické.¹¹¹

Dítě chce být ve škole dobře hodnoceno, aby svým výkonem uspokojilo osoby, které jsou pro něj významné, především učitele a své rodiče. Pokud nebude mít

¹⁰⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 165.

¹⁰⁸ Srov. Tamtéž, s. 165-166.

¹⁰⁹ MAZÁČOVÁ, N. *Příčiny vzniku školního strachu u dětí*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*, s. 152.

¹¹⁰ Srov. VAŠÁTKOVÁ, D. *Vybraná témata pedagogické psychologie*, s. 53-4.

¹¹¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 165.

školní úspěch pro některé z významných a důležitých osob pro dítě žádný význam, ani dítě samo nebude mít důvod, aby se snažilo a pracovalo dobře.¹¹²

Naopak mohou nastat i takové situace, kdy se dítě snaží svým školním neúspěchem upozornit a upoutat pozornost ke svým rodičům. Tento způsob potrestání rodičů, jak si dítě myslí, platí pouze v případě, že je v rodině brán na školní úspěch velký zřetel.¹¹³

Mezi hlavní zdroje strachu ze školy patří klasifikace a zkoušení, které provázejí jedince po celou dobu jeho školní docházky. Zkoušení je ovlivněno i dalšími faktory (podle Z. Mlčáka)¹¹⁴ jako například přílišná náročnost otázek; časový tlak nebo neobjektivní a přísné způsoby hodnocení.

Pokud jsou některé **otázky příliš náročné**, může dojít k tomu, že dítě nerozumí zadání a nechápe, co od něj chce učitel slyšet. Důležitým faktorem je i **časový tlak**. Na dítě je vytvářen ještě před samotným zkoušením nátlak, když se dozví, jaký časový limit je stanovený např. na vypracování písemného testu. Některé dítě může mít strach, že do daného limitu nestihne vypracovat test, protože nedokáže odhadnout, jak rychle pracuje. Jedinci se speciálními poruchami učení (např. dětí s dyslexií, dysgrafií) mohou mít obavy z toho, že učitel nepřihlédne k jejich handicapu a budou mít na vypracování stejný čas jako ostatní děti.

Dítě může také při úkolu, který je časově omezen, využívat nevhodně a neefektivně daný limit tím, že bude již dopředu o svém výkonu přemýšlet a srovnávat se s tím, jak dopadne v porovnání s jeho spolužáky. Zbytečně váhá nad daným řešením a je nerozhodný.

Jsou i takové děti, kteří v důsledku časového presu naopak jednají velmi zbrkle a neuvažují nad vhodností a správností řešení. Jejich jediným cílem je, aby stihly vypracovat konkrétní úkol včas.

Zkoušení a hodnocení může být také ovlivněno **neobjektivními a přísnými způsoby hodnocení**. Učitelé často v hodnocení nepřistupují k dítěti individuálně

¹¹² Srov. MAZÁČOVÁ, N. *Příčiny vzniku školního strachu u dětí*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*, s. 152.

¹¹³ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 167.

¹¹⁴ Srov. MLČÁK, Z. *Psychická zátěž u dětí základní školy*, s. 88.

a hodnotí je stejným způsobem, přestože by měli v určitých případech přihlížet na jisté okolnosti. Např. necítí-li se dítě dobře, má-li nějaký aktuální závažný problém v rodině nebo má-li nějakou speciální poruchu učení.

Některým jedincům může učitel nadřezovat, jiné oproti druhým znevýhodňovat, např. na základě toho, jaký má k dítěti osobní vztah, jak ho hodnotí po stránce fyzické, jedná-li se např. o chlapce nebo dívku. Důvody mohou být různé.

Špatná známka může u dítěte vyvolat strach z rodičů, že má špatnou známku, ale také z učitele, že ho ohodnotil negativně. Důležitou roli může hrát i strach ze spolužáků, z neoblíbenosti ve třídě a z obavy, že se neučí dobře.¹¹⁵

4.1.2 Tresty

E. Vaníčková uvádí, že každý trest má tři funkce: má nahradit škodu, zabránit opakování a zbavit viníka pocitu viny. Dítě by mělo být včas zbaveno pocitu viny, mělo by jít pouze o krátkodobou záležitost. Dospělý jedinec by měl na prohřešek dítěte zapomenout a nepřipomínat mu ho, aby se dítěti nevybavovaly špatné pocity při vzpomínce na trest.¹¹⁶

Dítě si má prostřednictvím trestu uvědomit svoje chyby. Výsledkem trestu může být velmi často i strach. „*Je-li trest příliš silný a opakuje-li se častěji, může se tento strach vázat na celou situaci, ve které je žák trestán - strach ze školy.*“¹¹⁷ Učitel může užívat také trestů k tomu, aby dokázal zvládnout třídu nebo potrestat jedince, který porušil školní řád.

Každé potrestání může mít i jisté negativní stránky, jak uvádí D. Fontana:¹¹⁸

- Jakýkoli druh trestu může narušit vztah dítěte k učiteli. Především, je-li dítě potrestáno neprávem nebo je-li potrestáno nespravedlivě.

¹¹⁵ Srov. MAZÁČOVÁ, N. *Příčiny vzniku školního strachu u dětí*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*, s. 152.

¹¹⁶ Srov. VANÍČKOVÁ, E. *Tělesné tresty dětí*, s. 34-5.

¹¹⁷ MAZÁČOVÁ, N. *Příčiny vzniku školního strachu u dětí*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*, s. 147.

¹¹⁸ Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 354.

- Dítě, které se bude chtít vyhnout trestu může např. učiteli lhát. Lhaním se může narušit vztah mezi žákem a učitelem.
- Dítě si může z trestu vzít ponaučení, že ti, kdo jsou silnější, mají právo a moc trestat slabší.

Mezi nejčastěji používané a neúčinnější tresty považuje D. Fontana slovní pokárání. Děti totiž velmi lpí na tom, aby je dospělá osoba chválila. Souvisí to s jejich sebevědomím a potřebou být společensky přijímán. Pokud je dítě napomenuto, tak se necítí dobře a připadá si ze skupiny vyloučené.¹¹⁹

Dalším účinným trestem je informování rodičů o špatném chování a jednání dítěte. Také rodičovské schůzky mohou mít pro některé jedince povahu trestu, kdy se rodiče dozví o jejich prospěchu a chování.¹²⁰

4.2 Vrstevnická skupina

Dítě má velmi silnou potřebu být přijímáno a patřit do nějaké vrstevnické skupiny. Třída bývá tvořena řadou malých podskupin. Skupina má svoje dané normy a hodnoty, které členové musí dodržovat a respektovat. Skupiny se tvoří např. na základě školního prospěchu, kdy se spolu kamarádí děti se špatnými známkami a na druhé straně děti s výborným prospěchem. Také je časté dělení podle zájmů a koníčků dítěte, i podle majetku a finančního zajištění jsou voleni členové do skupin.¹²¹

Členství v dané skupině dává dítěti pocit bezpečí a společenského přijetí. Ve třídě se nachází ale i takové děti, které do žádné z podskupin nepatří. Zůstávají osamoceny, odmítány svými vrstevníky. Přátelé si dítě získává tehdy, když jim může něco nabídnout. *„Děti bez přátel často nevědí o ničem, co by mohly nabídnout, nebo nevědí, jak nabídnout. V některých případech, kde jsou jejich*

¹¹⁹ Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 354.

¹²⁰ Srov. Tamtéž, s. 354-355.

¹²¹ Srov. Tamtéž, s. 229-230.

osobnost, domácí prostředí a zájmy značně odlišné oproti skupině, mívají, a to ne vlastní vinou, jen málo hodnot touto skupinou uznávaných.“¹²²

Problémem je, že si dítě ve třídě své spolužáky nevybírá. Je do třídy přiřazeno. Dítě ze začátku navazuje kontakt především s vrstevníky náhodně př. děti, které spolu sedí v lavici. *„Třída je referenční skupinou, která slouží ke srovnávání výkonů i ostatních dětských projevů, vytváří jakousi normu. Ve vztahu k této skupině může dítě uspokojovat svou potřebu úspěchu a sebeprosazení. Případně je toto srovnávání potvrzením vlastní nedostačivosti a selhání.*“¹²³

Dítě upoutá své spolužáky nejdříve svým zevnějškem. Proto děti, které se na první pohled zcela odlišují od většiny dětí např. barvou pleti, oblečením nebo tělesným handicapem mohou mít problémy s navazováním vztahů ve třídě. Neboť na ně budou ostatní hledět s nedůvěrou. Děti, které uvažují zralejším způsobem, své vrstevníky nehodnotí pouze podle zevnějšku, ale i podle dalších kritérií (např. podle zájmů, povahy atd.).¹²⁴

Učitel by měl pomáhat se zapojením těchto odlišných dětí do skupiny spolužáků a měl by jim vysvětlit, proč se dané dítě odlišuje. A že není nic špatné na tom, že se s ním budou ostatní kamarádit.

Postupem času roste význam vrstevníků. Je zde podstatný rozdíl v mladším a středním školním věku. Dítě potřebuje, aby bylo vrstevnickou skupinou přijímáno a mělo u dětí úspěch. Vztahy mezi vrstevníky uspokojují tyto následující potřeby, jak uvádí M. Vágnerová:¹²⁵

- potřeba citové jistoty a bezpečí,
- potřeba učení a rozvoje určitých zkušeností a dovedností (dítě se učí komunikovat, spolupracovat, soupeřit mezi sebou),
- potřeba seberealizace.

¹²² FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 302.

¹²³ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 168.

¹²⁴ Srov. Tamtéž, s. 168.

¹²⁵ Srov. Tamtéž, s. 191-197.

4.2.1 Šikana

Šikanu lze považovat také za jednu z příčin školního strachu. Stane-li se dítě obětí šikany, začne se do školy bát chodit. Nebude se ve třídě cítit bezpečně a bude se snažit škole vyhnout, zejména dětem, kteří ho šikanují.

P.Říčan odkazuje na následující definici šikany: „*Šikanování říkáme tomu, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti a podobně. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované dítě je obtížné, aby se samo ubránilo. Jako šikanování mohou být označeny také opakované posměšky nebo ošklivé poznámky o rodině. Jako šikanování však obvykle neoznačujeme občasnou rvačku nebo hádku přibližně stejně fyzicky vybavených soupeřů.*“¹²⁶ Šikanování může probíhat ve škole i mimo školu. Již dítě v mladším školním věku může mít potřebu získávat moc na druhými.

Za oběť lze považovat jedince, který je terčem útoků a posměchu, nejčastěji kvůli rasovým odlišnostem, jiným náboženstvím, pocházející z jiného sociálního a ekonomického prostředí.¹²⁷

U oběti šikany lze pozorovat určité typické projevy. Dítě může být úzkostné, přecitlivělé, tiché a častěji smutné. Může být citově labilní a fyzicky slabé. Většinou má ve třídě málo kamarádů, nebo nemá dokonce žádného. Ze školy může přijít s monokly, odřeninami a nedokáže rodičům vysvětlit, kde, jak a proč se mu nehoda přihodila. Oběť šikany je nejistá a nedokáže se bránit proti útokům agresora. U jedince se může náhle zhoršit školní prospěch a může odmítat chodit do školy. Dítě může také trpět poruchami spánku, špatně usínat a častěji se v noci budít.¹²⁸

Agresori bývají oproti obětem silnější, větší a mívají sklon k agresivitě. Důležitá je samotná povaha a založení dítěte. Na vzniku šikany se u agresora mohou podílet i další různé faktory. Velký vliv na to, jak se bude dítě chovat, má

¹²⁶ ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*, s. 26.

¹²⁷ Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 303.

¹²⁸ Srov. WALTMANOVÁ- GREENWOODOVÁ, C. et al. *Jak řešit problémy dětí se školou*, s. 250-1.

značný podíl také rodinné prostředí. Dítě v rodině pozoruje a může napodobovat agresivní a násilné chování svých rodičů. I nedostatečná péče a výchova, nepřiměřené trestání může ovlivňovat chování a jednání dítěte. Většina agresorů, může za svým násilným chování skrývat svoji nejistotu, komplexy a problémy.¹²⁹

Škola, má především odpovědnost za to, aby včas šikanu odhalila, zabránila jí a poskytla pomoc obětem. Velmi důležitá je prevence. Proto by měl být každý pedagogický pracovník zaškolen a být informován o možných projevech šikany a následné pomoci. V případě podezření na šikanu je nutná spolupráce s rodiči, s institucemi a odborníky, kteří se touto problematikou zabývají a dokáží oběti poradit a poskytnout jí pomoc.¹³⁰

¹²⁹ Srov. WALTMANOVÁ- GREENWOODOVÁ, C. et al. *Jak řešit problémy dětí se školou*, s. 248-9.

¹³⁰ Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 304.

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsem se zabývala především stručným definováním školního strachu. V souvislosti se školním strachem je také třeba se zmínit o školní úzkosti a fobii, kterou může dítě ze školy mít. Strach je určitá reakce na nějaké nebezpečí. Dítě jasně ví, čeho se bojí. Narozdíl od úzkosti, kdy jedinec netuší obsah svých obav. Strach může mít dítě např. ze špatné známky, zkoušení, učitelů, spolužáků. Ale strach nemusí mít dítě pouze ve škole, ale může se obávat také reakcí rodičů na špatnou známku, kterou dostane.

Strach nemusí mít vždy pouze negativní účinky. Pokud dítě dostane špatnou známku, může se obávat dalšího neúspěchu a na příští test se více připraví. Pozitivní strach je v takovémto případě pro dítě prospěšný a může ho více motivovat.

Školní fobie je zvláštním druhem strachu. Jedná se především o dlouhodobou záležitost. Dítě se snaží škole za každou cenu vyhnout. Odmítá do školy chodit a může trpět psychosomatickým onemocněním. Pokud dítě do školy jít nemusí, tak většinou bolesti a nevolnosti přestanou.

Příčiny školního strachu lze rozdělit do tří okruhů. Vznik strachu je třeba hledat již u samotného dítěte. Nástup do školy představuje pro dítě velkou zátěž. Aby se jedinec na školu dobře adaptoval, měl by zvládnout jisté kompetence a dosáhnout určité školní zralosti a připravenosti. Dítě by mělo být citově vyrovnané, soustředěné a dokázat se se školní zátěží vyrovnat.

Jedinec by měl vidět smysl v tom, proč se vlastně učí a dokázat se ztotožnit s novými rolami, zvládnout komunikaci mezi spolužáky a s učitelem. Měl by si také osvojit školní normy a pravidla. Pokud jedinec tyto požadavky nezvládá, mohou nastat problémy při adaptaci a může být vyčleněn ze skupiny tím, že nezvládá jisté dovednosti, nebo mohou nastat problémy a konflikty s učitelem.

Důležitou roli hraje také duševní zdraví jedince. Možnou příčinou školního strachu může být i snížená frustrační tolerance, která bývá spojena také s vegetativní labilitou a sníženou odolností organismu.

Více náchylní ke strachu mohou být osoby znevýhodněné a handicapované, které bývají často vystaveny posměchu, protože se od ostatních spolužáků nějakým způsobem liší. Za svůj handicap však nemohou.

Pro dítě by měla být velkou oporou především rodina. Měla by se zajímat, jak se mu daří ve škole, konzultovat s ním jeho problémy a snažit se je řešit. Dítě by mělo rodičům důvěřovat, dokázat za nimi přijít, když potřebuje pomoci.

I výchovné rodičovské styly mohou přispívat ke vzniku školního strachu. Každý výchovný styl (autoritativní, autoritářský, shovívavý a zanedbávající) má jisté nevýhody. Strach ze školy může být v rodině podmíněn špatnou výchovou, kde mohou hrozit dítěti tresty, může být utlačováno nebo naopak nejsou rodiči vymezené jasné hranice. Také může být rodiči nadměrně chráněno nebo jsou na něj kladeny vysoké nároky, které dítě nemůže splnit.

Samotná škola má na vzniku strachu největší podíl. Strach může vznikat již při nástupu do školy, kdy si musí dítě zvyknout na to, že učitel je pro něj autoritou. Dítě přichází do neznámého a nového prostředí a je nutné, aby se adaptovalo. Záleží také na tom, jaký se vytvoří vztah mezi učitelem a dětmi. Odvíjí se to především od stylu, jakým učitel vyučuje. U dětí vzniká strach především při autoritativním vyučování.

Pro většinu dětí je důležité, aby mělo dobrý prospěch. Špatná známka může u dítěte vyvolat strach z rodičů, pokud se v rodině klade velký důraz na známky; ale také z učitele, protože ho ohodnotil negativně. Dítě se obává také trestu. Strach může vznikat i kvůli spolužákům, protože se může jedinec obávat ztráty své vysoké pozice nebo posměchu.

Spolužáci ve třídě mohou být další příčinou, proč se bojí dítě chodit do školy. Každé dítě touží po tom, aby bylo svými vrstevníky přijímáno. Pokud ovšem ve třídě nemá žádné kamarády nebo když je dokonce šikanováno, je velké riziko vzniku školního strachu.

Učitel by měl být ve třídě všímavý a dokázat rozeznat, jestli některý z jeho spolužáků trpí strachem nebo úzkostí. Měl by mu v tomto případě nabídnout pomoc a promluvit si s ním. I sám učitel může udělat mnoho pro to, aby se žáci

ve třídě cítili dobře. Měl by dokázat vytvořit přátelskou atmosféru a pomoci případně k adaptaci těm, kteří mají problémy nebo jsou spolužáky odmítány.

Má-li dítě fobii ze školy, nebo trpí-li dlouhodobě strachem, je třeba vyhledat odbornou pomoc. Velmi důležitá je spolupráce s rodinou.

SEZNAM LITERATURY:

Monografie:

- 1) BAŠTECKÝ, J. et al. *Psychosomatická medicína*. Praha : Grada Avicenum, 1993. ISBN 80-7169-031-7.
- 2) DAŘÍLEK, P. et al. *Vybrané kapitoly z pedagogické a sociální psychologie*. Olomouc : rektorát univerzity Palackého v Olomouci, 1986.
- 3) DOMSH, H., KROWATSCHEK, D. *Do školy beze strachu*. Brno : Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1767-5.
- 4) FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- 5) HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- 6) KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-123-1.
- 7) MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.
- 8) MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Děti, rodina a stres*. Praha : Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-X.
- 9) MLČÁK, Z. *Psychická zátěž u dětí základní školy*. Ostrava : Ostravská univerzita Ostrava, 1999. ISBN 80-7042-543-1.
- 10) NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 1. vydání- dotisk. Praha : Academia, 2004. ISBN 80-200-0690-7.
- 11) PAVLAS, I., VAŠUTOVÁ. *Vývojová psychologie I.(Pro studenty učitelství a vychovatelství)*. Ostrava : REPRONIS, 1999. ISBN 80-7042-153-3.
- 12) PROKOP, J. et al. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-58-3.
- 13) PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- 14) PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. 2. vydání. Praha : Portál, 2006.

ISBN 80-7178-944-5.

15) ROGGE, J. *Dětské strachy a úzkosti*. Praha : Portál, 1999.

ISBN 80-7178-237-8.

16) ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha : Portál, 1995.

ISBN 80-7178-049-9.

17) ŘÍČAN, P. et al. *Dětská klinická psychologie*. Praha : Grada Publishing, 1995. ISBN 80-7169-168-2.

18) STUHLÍKOVÁ, I. et al. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2.

19) SZACHTOVÁ, A. et al. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. 1. vydání-dotisk. Plzeň : Západočeská univerzita, 2001. ISBN 80-7082-637-1.

20) VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha : Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

21) VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha : Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.

22) VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. 1. vydání-dotisk. Praha : Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-487-X.

23) VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

24) VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3.

25) VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-624-4.

26) VANÍČKOVÁ, E. *Tělesné tresty dětí*. Praha : Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0814-0.

27) VAŠÁTKOVÁ, D. *Vybraná témata pedagogické psychologie*. 3. vydání. Hradec Králové : nakladatelství Gaudeamus, 2003. ISBN 80-7041-235-6.

28) VERECKÁ, N. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny : Praha, 2002. ISBN 80-7106-474-2.

29) VYMĚTAL, J. *Úzkostné děti a jejich výchova*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1979.

30) WALTMANOVÁ- GREENWOODOVÁ, C. et al. *Jak řešit problémy dětí se školou*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-125-8.

Časopis:

VÁGNEROVÁ, M. Strach ze školy u dětí středního školního věku. *Pedagogika*, 1994, roč. 44, č.3, s. 273-285.

ABSTRAKT

HRBÁČKOVÁ, M. *Příčiny školního strachu*. České Budějovice 2008. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. I. Žlábková.

Klíčová slova:

školní strach, školní úzkost, školní fobie, osobnost dítěte, rodina, školní prostředí, šikana, testy, zkoušení, klasifikace

Ve své bakalářské práci se zabývám školním strachem, především jeho příčinami. Také stručně definuji školní fobii a úzkost, která se strachem souvisí. Příčiny školního strachu jsou rozděleny na tři okruhy: osobnost dítěte, rodina a školní prostředí.

Příčiny školního strachu je třeba hledat u samotného jedince, ale také v rodině. Zaměřuji se zejména na výchovu dětí, která může mít za následek vznik strachu. Největší podíl na vzniku strachu má samotné školní prostředí. Zmiňuji se o vztahu dítěte a učitele a také o vlivu a působení vrstevnické skupiny na jedince.

ABSTRACT

The causes of school fear.

Keywords:

School fear, pupils' anxiety, scolionophobia, child's personality, family, school environment, bullying, tests, examination, classification

My bachelor thesis addresses fear of school, especially its causes. It also briefly defines scolionophobia and anxiety related to fear. The causes of school fear are divided into three ranges: child's personality, family and school environment.

The causes of school fear should be sought within the individual himself, but also in the family. I concentrate especially on education of children, which can have the effect of arousing fear. The biggest part on the origin of fear has the school environment itself. The relationship of the child and the teacher is mentioned here, and also the influence and effect of the peer group on an individual.