

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PSYCHOLOGIE

**NĚKTERÉ NÁROČNÉ SITUACE U ŽÁKŮ NA II. STUPNI ZŠ
A MOŽNOSTI JEJICH ZVLÁDÁNÍ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vypracovala: Lucie Dastychová

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Olga Jílková

Datum odevzdání: 30. 6. 2007

Anotace

Dastychová L. : Některé náročné životní situace u žáků na II. stupni ZŠ
a možnosti jejich zvládnání
Diplomová práce, 2007

Diplomová práce přináší informace o náročných životních situacích podle poznatků literatury, které jsou zpracovány v teoretické části. Jsou specifikovány náročné situace u žáků v období dospívání.

Praktická část tyto náročné situace dokumentuje provedeným průzkumem u žáků 8. ročníků ZŠ /N = 49/. Výzkumný soubor tvořilo 49 dětí. Prokázalo se, že žáci prožívají jako náročné situace v rodině především rozvod rodičů a hádky, ve škole nutné rozhodování týkající se volby střední školy.

Přes všechny manifestované negativistické projevy mají potřebu citového uspokojování ze strany svých bližních, potřebují oporu, a to tím více, čím více jsou labilnější /úroveň neuroticismu/. Nutné je proto tomuto věkovému období věnovat zvýšenou pozornost.

Vedoucí DP: PhDr. Olga Jílková
katedra psychologie

Abstract

Dastychová L. : Some Difficult Situations Occuring to Pupils of the Junior
High School and How to Manage Them
Degree Work, 2007

The Degree Work presents information concerning difficult life situations with respect to the literature knowledge, which are elaborated in the theoretical part. There are specified difficult situations of pupils in the period of their growing up.

The practical part shows these difficult situations based on the research of pupils of the eighth grade of Junior School /N = 49/. The research involved 49 children. It has been proved that pupils experience and consider mainly parent's divorce and their arguments and the necessity to decide what secondary school to choose to be their difficult life situations.

Despite all their negative manifestations they feel a need to get emotional satisfaction from their close and dear, they need to be supported, the more unstable they are the more support they need /level of neuroticism/. Therefore it is necessary to pay higher attention to this age group.

Degree Work Supervisor: PhDr. Olga Jílková

Department of Psychology

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Některé náročné situace u žáků na II. stupni ZŠ a možnosti jejich zvládnutí“ vypracovala samostatně s použitím literatury, kterou uvádím v příloze.

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

V Táboře dne 30. června 2007

Podpis studenta

Poděkování:

Na tomto místě bych chtěla poděkovat paní ředitelce Mgr. Dagmaře Havlůjové, která mi umožnila realizovat praktickou část diplomové práce. Zároveň děkuji PhDr. Olze Jílkové za její rady a informace, za celkové vedení práce.

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| 1. Úvod | 7 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 9 |
| 2. Náročné životní situace | 10 |
| 3. Stres, frustrace a konflikt | 16 |
| 3.1. Stres | 16 |
| 3.1.1. Příznaky stresu | 20 |
| 3.1.2. Stresory | 22 |
| 3.1.3. Strategie boje se stresem | 22 |
| 3.1.4. Teorie zvládání stresu, pojem zvládání- coping | 24 |
| 3.1.5. Možnosti řešení distresové situace | 25 |
| 3.1.6. Základní rozhodnutí v boji se stresem | 26 |
| 3.1.7. Obranné mechanismy | 27 |
| 3.2. Frustrace | 28 |
| 3.3. Konflikt | 30 |
| 4. Odolnost k náročným situacím | 32 |
| 5. Techniky vyrovnávání se s náročnými situacemi | 33 |
| 6. Žák na druhém stupni základního vzdělání | 38 |
| 6.1. Cíle 2. stupně základního vzdělání | 39 |
| 7. Psychologický vývoj dítěte staršího školního věku | 41 |
| 7.1. Puberta podle S. Freuda, E. Eriksona a J. Piageta | 41 |
| 7.2. Puberta podle M. Vágnerové | 42 |
| 7.3. Puberta podle M. Nakonečného | 47 |
| 8. Školní třída jako sociální skupina | 49 |
| 8.1. Role žáka | 51 |
| 8.2. Vliv školy a učitele | 54 |

| | |
|--|-----------|
| 9. Hodnocení školních výsledků | 57 |
| 9.1. Rodiči | 57 |
| 9.2. Učitelem | 58 |
| 9.3. Sebehodnocení dítěte ve vztahu ke škole | 59 |
| 10. Rodina | 61 |
| 10.1. Funkce rodiny | 62 |
| 10.2. Vliv rodiny | 63 |
| 10.3. Rozpadající se rodina | 66 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | 68 |
| 11. Východiska výzkumu | 69 |
| 11.1. Formulace problému | 69 |
| 11.2. Cíl výzkumu, hypotézy | 69 |
| 11.3. Popis výběrového vzorku | 70 |
| 11.4. Užití metody | 70 |
| 12. Výsledky a jejich interpretace | 74 |
| 12.5. Diskuze | 85 |
| 13. Závěry a doporučení | 86 |
| Seznam použité literatury | 88 |
| PŘÍLOHY | 90 |

1. ÚVOD

Téma mé diplomové práce „Některé náročné situace u žáků na II. stupni ZŠ a možnosti jejich zvládnání“ jsem si zvolila nejen pro jejich identifikaci v daném věkovém období, ale protože jde o problematiku aktuální v průběhu celého lidského života. Dnešní doba klade na všechny jedince a především děti značné nároky. Děti jsou vystavené působení neúměrných tlaků.

V průběhu života se lidé setkávají s rozmanitými náročnými situacemi a vůbec nezáleží na tom, na jakém stupni vývoje se právě nacházejí. Takovéto situace potkávají již žáky na základních školách, dospívající, dospělé, ale také v neposlední řadě i ty nejstarší jedince.

Právě nejrůznější tlaky a zkoušky, jimž jsme v životě vystavováni, jsou jiné, než na jaké jsme jako biologický druh byli kdysi vybaveni. Tím, že žijeme v době neustálých změn, jsme vystaveni více tlaku přizpůsobit se, vyrovnat se druhým, něčeho dosáhnout, přežít. Ale ne každý z nás je schopen se takovýmto situacím ubránit, vypořádat se s nimi. Samozřejmě záleží na dosavadních zkušenostech každého jedince s frustrací a stresem, ale v první řadě také na každém jednotlivém individu. U slabších, labilnějších jedinců stačí sebemenší zátěž, aby došlo ke vzniku stresu, frustrace či funkční poruchy. Ale pro jedince, který vykazuje dostatečnou stabilitu se může jednat o situaci naprosto běžnou, k poruchám může dojít až při situaci vysoce náročné.

Odolnost vůči náročným životním situacím hraje v životě člověka důležitou roli, má velký význam pro uchování duševního a tělesného zdraví. Náročné situace v životě člověka však nemusí být nutně jen něčím nežádoucím, životu nepřátelským, ale naopak lze říci, že ho mohou podněcovat, aktivizovat k lepším výkonům, k hledání nových cest, zkrátka řečeno- podněcují rozvoj osobnosti.

V první části práce tedy uvádím teoretické poznatky týkající se náročných životních situací v životě člověka, jejich vypořádání se s nimi.

V praktické části se pokouším na výběrovém souboru dětí analyzovat, jaké situace považují sami žáci za náročné, kdo jim v případě potřeby poskytuje oporu, následně je interpretovat.

TEORETICKÁ ČÁST

2. NÁROČNÉ ŽIVOTNÍ SITUACE

Život klade na člověka požadavky různé intenzity, ať už jsou větší nebo menší. Čím dál častěji se člověk setkává se situacemi, které vyžadují změny, rychlé rozhodování, řešení a zvládnání životních problémů. Existují situace, které jsou nejasné, obtížně řešitelné a ty pro nás znamenají zátěž stejně jako ty situace, které nejsme svými silami schopni zvládnout z důvodů objektivních. Mnohdy se dostáváme také do situací, které se nám jeví jako snadno zvládnutelné, ale bohužel tomu tak vždy není a my se tak vyčerpáváme zbytečnou aktivitou. Důležité je umět zátěžovou situaci rozpoznat, aby člověk byl schopný porozumět okolnostem i mechanismům jejího vzniku. Právě bez schopnosti vhledu je velmi obtížné pomoci člověku, který se v nějaké náročné situaci nachází.

Řezáč (1998) uvádí, že nejčastěji se jedinci jeví jako náročná taková situace, která je:

- nečitelná: jde o to, že jedinec má problém se v situaci orientovat, vyznat, situace mu připadá jako nejasná, nepřehledná.
- neřešitelná: jedinec není schopen najít řešení situace, i když ji chápe.
- nezvládnutelná: jedinec sice situaci chápe, má představu o jejím řešení, ale má pocit, že mu chybí prostředky potřebné k řešení.
- ohrožující: řešení situace může vést k ohrožení jedince či jiných osob.

Problémové situace

Za nejčastější případ náročných životních situací jsou považovány situace problémové. Ty v sobě zahrnují objektivní a subjektivní stránky. Co se týče objektivní stránky, vyjadřuje podmínky prostředí, proti tomu subjektivní stránka odráží prožívání konkrétního jedince. V každé problémové situaci je vždy nutné odlišovat:

- stav skutečnosti
- představu o problému
- stav člověka

Frustrační situace

Dále pak existují frustrační situace, které jsou příznačné znemožněním, zablokováním či zmařením stanoveného cíle. Tato situace je relativně objektivní záležitostí, ale frustrační prožitek je vysoce subjektivní. Proto hraje důležitou roli moment, který ovlivňuje zážitek frustrace, a tudíž i reakci na ni, a to subjektivní interpretace situace. Projevují se v ní vlastnosti osobnosti. Do určité míry mohou být stres či frustrace pro člověka prospěšné, záleží na přiměřenosti či nepřiměřenosti zátěže, což je velmi obtížné definovat. Důležitou roli při posuzování přiměřenosti- nepřiměřenosti zátěže jsou vnější projevy, které ono zatížení vyvolává.

Stresující situace

Jde o to, že člověk má při dosahování cíle vlivem různých okolností ztíženou cestu k jeho dosažení. Dosažení cíle mohou znesnadňovat různé faktory, a to jak vnější, tak vnitřní. Nazýváme je stresory, které způsobují nejen zátěž, ale také změny v oblasti fyziologické, emocionální a kognitivní.

Charakteristické pro stresové situace jsou tyto okolnosti (Řezáč, 1998):

- nadměrně ztížené podmínky činnosti,
- časová tíseň,
- riziko,
- vnější nátlak.

Pokud se člověk ocitne ve stresové situaci, můžeme si všimnout následujících příznaků:

- emocionální lability,
- negativní anticipace,
- narušení rozhodování,
- narušení plynulosti prováděné činnosti,
- snížené sebedůvěry,
- narušení pozornosti,
- zvýšené kontroly činnosti.

Ve stresových situacích hraje důležitou roli subjektivní nahlížení životní situace. Samozřejmě mohou stres vyvolat okolnosti, které jsou objektivní, ale důležité je subjektivní pohlížení na věc, která stres v člověku vyvolává. Pokud se snažíme pomoci člověku, který se nalézá ve stresové situaci, s níž si neví rady, musíme vycházet ze třech dimenzí situace (Říčan, 1998, str. 180):

- a) reálná situace,
- b) zvláštnosti nazírání situace jedince,
- c) důsledky okolností.

Ve stresové situaci hraje velmi důležitou roli tzv. sociální podpora, jejímiž zdroji jsou nejbližší lidé stresovaného jedince, ale také to může být například terapeut, vychovatel či poradce. Jenom skutečnost, že člověk nemá žádnou sociální podporu, může být už sama o sobě stresem. Právě již zmíněná sociální podpora lidí, jež jsou ve stresu, zvyšuje pocit jistoty, zpevňuje a stabilizuje sebecit, pomáhá vytvářet náhled aktuální životní situace či objevovat možná řešení situace.

Konfliktní sociální situace

Souvisí se situací, že se střetává vnější faktor s nějakým psychickým faktorem vnitřním. Dochází tedy k rozporu, střetnutí, což vyvolává u subjektu potřebu změny. Je samozřejmé, že každému člověku přinese život nějaké komplikace, zklamání. Člověk musí překonávat různé překážky, dostává se do situací, kdy je nutné vypořádat se s řadou překážek, občas se cítí zbytečný, bezradný, má nejrůznější pocity- strachu, hněvu, zbytečnosti.

A právě v takovýchto situacích je psychika člověka vystavena psychické zátěži. Termín psychická zátěž (Mikšík, 2001) v sobě obsahuje hledisko jednoty vnějších vlivů a vnitřních podmínek: zatížen je vždy někdo něčím.

Zátěž se může projevovat v nejrůznějších oblastech života:

- v rodině
- ve škole
- v zaměstnání
- ve volném čase
- v partnerských a přátelských vztazích
- v účasti jedince na veřejném životě
- v oblasti životního prostředí

Mikšík (2001) rozděluje psychickou zátěž na:

1) Běžnou psychickou zátěž

Člověk si během života vytváří jakousi hladinu vyrovnávání se s životními podmínkami, které se postupem času staly pro něj zcela běžným. Nenastávají již zvraty, které by člověk neočekával, naopak je člověk zcela s takovými životními podmínkami naprosto vyrovnán.

„Je to tedy život ve stabilizovaných a průhledných podmínkách s takovou povahou nároků na psychiku, pro jejichž řešení je daný jedinec vyzbrojen jasnými postoji a systémem motivace, rozvinutých schopností, znalostí, dovedností a návyků, ustálenými zvyklostmi v jednání a tendencemi zachování se“ (Mikšík, 2001, str. 168).

2) Optimální psychickou zátěž

Pokud dojde k nějaké výrazné změně, je důležité, aby člověk přehodnotil dosavadní přístupy a interakční aktivity právě v souladu s povahou a podstatou vzniklých okolností. Právě aktualizace psychické zátěže je důležitá pro psychické rozvíjení člověka jako osobnosti.

„Jde o takový stupeň psychické zátěže, povahu či míru rozporu mezi osvojenými vlastnostmi, zkušenostmi, situačními nároky a tlaky, pro jehož řešení je člověk svými potenciálními předpoklady konec konců vybaven. Je pro něj tedy řešitelný a vzniklé dynamické napětí končí osvojením nových zkušeností, motivačních vlastností, schopností a schémat interakce. Podstatným rysem optimální zátěže je, že není provázena negativními důsledky v psychice“ (Mikšík, 2001, str.169).

3) Pesimální psychickou zátěž

Jedná se o výrazně nízké či extrémně vysoké nároky na psychiku jedince. A právě výrazně nízké nároky nepřispívají k psychickému rozvoji osobnosti, extrémně vysoké nároky jsou zase zdrojem desintegrace jeho osobnosti různé míry, povahy a kvality.

4) Hraniční psychickou zátěž

„S takovými psychickými nároky se člověk vyrovnává jen mimořádným vypětím svých psychických sil, při značném rozkolísání a „obětování“ některých funkcí.“ (Mikšík, 2001, str. 170). Ale i přesto je člověk schopen se s takovou situací vyrovnat a posléze ji řešit.

5) Extrémní psychickou zátěž

„Extrémní psychická zátěž je zátěží takové míry a kvality, že při její aktualizaci jsou jakékoli kompenzační mechanismy neúčinné, či je není s to daný jedinec vůbec uplatnit“ (Mikšík, 2001, str. 171).

V pojetí Mikšíka (2001) nerozhoduje o stupni zátěže pouze kritérium míry, ale samozřejmě také kritérium času.

„Objektivním kritériem intenzity zátěže je pak konkrétní interakce mezi daným subjektem a bezprostředními nároky prostředí, podmínek, situací na chování, jednání, aktivity“ (Mikšík, 2001, str. 171).

3. STRES, FRUSTRACE, KONFLIKT

Člověk se během svého života setkává s nejrůznějšími náročnými situacemi, které mohou vést ke stavu stresu, frustrace či konfliktu. Přestože mají tyto tři stavy mnoho společného, existují mezi nimi určité rozdíly.

3.1. Stres

Slovo „stres“ pochází z anglického „stress“, které vzniklo z latinského slovesa „stringo, stringere, strictum.“ Latinský slovník uvádí tento překlad: „utahovati, stahovati, zadržovati.“

V přeneseném slova smyslu výroku „býti ve stresu“ můžeme rozumět jako „býti vystaven nejrůznějším tlakům“, a proto „býti v tísní.“ Stres je určitým stavem těla i mysli a má na ně určitý dopad. Projevuje se řadou objektivně zjistitelných chemických a fyziologických dění v orgánech těla. Je to reakce organismu na interní a externí procesy, které dosahují takových hodnot, že přetěžují fyziologické kapacity organismu“ (Křivohlavý, 1994, s.7).

Stres spoluutváří náš způsob života. Tím, že žijeme v době neustálých změn, jsme vystaveni více tlaku přizpůsobit se, vyrovnat se druhým, něčeho dosáhnout, přežít. V dnešní době je na jedince vyvíjen tlak nutící ho zapadnout do přesně vymezených rolí. Mechanismy, které působí, že sami začínáme pociťovat, kdy překračujeme hranice pomyslných mezí vnímáme jako stres.

Stres není zátěž, či problémová situace dopadající na organismus, ale odpověď organismu na ni. Problémovou situaci (nebo obecně všechny vlivy působící stres) nazýváme stresory. Zjednodušeně: Činitel působící zátěž je stresor. Odpovědí organismu je stresová reakce. Tento celý komplex se nazývá stres.

„Stresem se rozumí vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožován nebo takové ohrožení očekává a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná“ (Křivohlavý, 1994, str. 10).

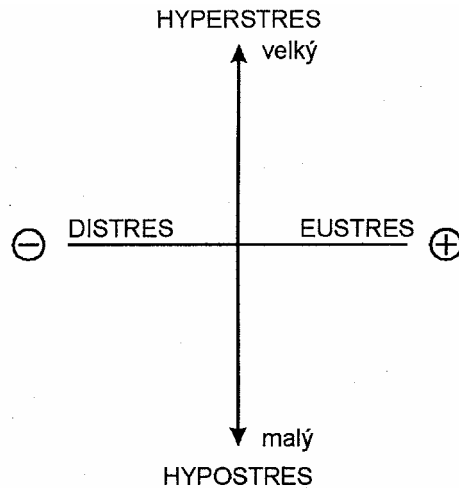
Ale stres nemusí vždy představovat něco nežádoucího, nemusí mít vždy jen negativní účinky, ale může působit i kladně, tedy užitečně. Zakladatel bádání v této oblasti, H.Selye, poukazuje na to, že bez stresu by bylo málo pozitivních změn a konstruktivních činností, neboť každý organismus stres potřebuje. Stres je ve své podstatě aktivačním činitelem. Zdravý organismus se vrací do stavu harmonie, který je nazýván homeostázou a tento stav je nutnou základnou jako výchozí stav psychických výbojů.

Ve své teorii mimo pojmu stres použil i pojmy eustres a distres. Jedná se o stres, který může na člověka působit buď kladně, **eustres** nebo negativně, **distres**. Normální, aktivující stres, který nás motivuje k tvořivým změnám aktuálně nevyhovujících vnějších i vnitřních podmínek, a po kterém zavládne nová vyváženost, homeostáza, nazýváme **eustresem**. Zažíváme ho do jisté míry před důležitou schůzkou, výkonem, v nových podmínkách. Cítíme, jak se mobilizují naše síly, jak jsme schopni “překonat sebe sama“

Škodlivý stres, o kterém se tolik hovoří, je **distres** - negativní stres. Oba typy stresu jsou stejné svojí chemickou povahou, ale liší se tím, jak na ně reagujeme. Zatímco u eustresu zažíváme příjemné napětí a po něm radost z dosažení cíle, u distresu začneme ztrácet pocit jistoty a adekvátnosti. Cítíme přetížení, zoufalství, bezmoc a ztrátu.

Dále můžeme stres rozlišovat podle intenzity na **hypostres**, který je slabší a organismus si na něj může zvyknout, adaptovat se a na **hyperstres**, přesahující hranice adaptability, který způsobuje selhání, psychické, nebo fyzické zhroucení a v krajním případě i smrt.

J.Křivohlavý (1994) uvádí ve své knize „Jak zvládat stres“ grafické znázornění:



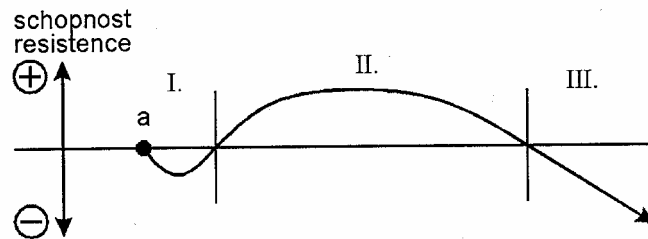
Obr. 2. Základní rozměry stresu
*Hyperstres... stres přesahující hranice adaptability.
Hypostres... stres, který ještě nedosáhl hranice nezvládnutelnosti, ale kumulací s dlouhodobým působením může dojít ke zvratu.*

Stresová reakce

Reakce organismu na vznik stresové situace je velmi různorodá. Obecně jde o excitaci sympatické nervové soustavy, mající za úkol „vzbouřit“ celý organismus a zmobilizovat všechny síly a rezervy k obraně. Nejprve zasáhne složka nervová přes sympatické vegetativní dráhy do dřeně nadledvin, kde vyplaví do krve **adrenalin**, působící zrychlení srdeční činnosti dýchání, zvýšení krevního tlaku a krevního cukru, vše, co připravuje organismus k okamžité akci, k „útoky, nebo k útěku“.

Zároveň jako druhá vlna jde druhý, pomalejší „rozkaz“ přes **hypotalamus** a **hypofýzu** do kůry nadledvin, kde se produkují hormony, zasahující do metabolismu těla, sahající „hlouběji do rezerv organismu“ a připravujících jej na „boj“ delšího trvání. Tyto vlny jsou ve vzájemné korelaci. Děje se

odehrávají uvnitř organismu, působí však nejen na fyzickou stránku člověka, nýbrž i na psychiku. Schopnost zvládat stres velmi výstižně zachytil H. Seley.



Obr. 4. Schopnost zvládat stres podle Selyeova modelu obecného adaptačního syndromu (GAS)

a... podnět typu působení stresoru

I. První fáze - působení stresoru

II. Druhá fáze - zvýšená rezistence (obranyschopnost organismu)

III. Třetí fáze - vyčerpání rezerv, sil, obranných možností

Adaptační syndrom

Hans Selye popsal tzv. obecný adaptační syndrom. Rozděлил ho na 3 fáze:

1. *fáze poplachové reakce*, kdy dochází k jakémusi prvotnímu šoku, člověk se snaží pochopit, co se děje.

2. *fáze adaptace*: člověk se adaptuje, přizpůsobí se tedy stresové situaci. V této fázi prakticky všichni žijeme, protože denní stresy života na nás stále působí a dokonce, kdybychom byli stresu zcela zbaveni, byli bychom více stresováni, než jsme.

3. *fáze vyčerpání*: je charakterizována tím, že nadledviny přestanou fungovat, sekrece ACTH se někdy ani nezvýší a člověk může za tohoto stavu na nedostatečnost své obranné stresové funkce zemřít. Fáze vyčerpání může nastat také tenkrát, když se pacient léčí stresovým hormonem, kortizonem. Tato fáze však nastává velmi zřídka. Předpokladem úspěšné prevence stresu je orientace ve vlastních stresorech.

3.1.1. Příznaky stresu

J. Křivohlavý (1994 str.29,30) je rozděluje na:

A. Fyziologické příznaky stresu (fyziologie je nauka o funkcích zdravého organismu):

1. *Bušení srdce (palpitace) - vnímání zrychlené, nepravidelné a silnější činnosti srdce.*
2. *Bolest a sevření za hrudní kostí.*
3. *Nechutenství a plynatost v břišní (abdominální) oblasti.*
4. *Křečovitě, svírající bolesti v dolní části břicha a průjem.*
5. *Časté nucení k močení.*
6. *Sexuální impotence a (nebo) nedostatek sexuální touhy.*
7. *Změny v menstruačním cyklu.*
8. *Bodavé, řezavé a palčivé pocity v rukou a nohou.*
9. *Svalové napětí v krční oblasti a v dolní části páteře, často spojené s bolestmi v těchto částech těla.*
10. *Úporné bolesti hlavy - často začínající v krční oblasti a rozšiřující se vpřed směrem od temene hlavy k čelu.*
11. *Migréna - záchvatová bolest jedné poloviny hlavy.*
12. *Exantém - vyrážka v obličeji.*
13. *Nepříjemné pocity v krku (jako bychom měli v krku knedlík).*
14. *Dvojitě vidění a obtížné soustředění pohledu očí na jeden bod (tzv. fokusace).*

B. Emocionální - citové příznaky stresu

1. Prudké a výrazně rychlé změny nálady (od radosti ke smutku a naopak).
Nadměrné trápení se s věcmi, které zdaleka nejsou tak důležité.
2. Neschopnost projevit emocionální náklonnosti, sympatizování (sympateia - spolucítění) s druhými lidmi.
3. Nadměrné starosti o vlastní zdravotní stav a fyzický vzhled.
4. Nadměrné snění a stažení se ze sociálního styku, omezení kontaktu s druhými lidmi.
5. Nadměrné pocity únavy a obtíže při soustředění pozornosti.
6. Zvýšená podrážděnost, popudlivost (iritabilita) a úzkostnost (anxiozita).

C. Behaviorální příznaky stresu - chování a jednání lidí ve stresu:

1. Nerozhodnost a do značné míry i nerozumné nářky.
2. Zvýšená absence, nemocnost, pomalé uzdravování po nemoci, nehodách a úrazech.
3. Sklon ke zvýšené osobní nehodovosti a nepozornému řízení auta.
4. Zhoršená kvalita práce, snaha vyhnout se úkolům, výmluvy, vyhýbání se odpovědnosti i častější podvádění.
5. Zvýšené množství vykouřených cigaret za den.
6. Zvýšená konzumace alkoholických nápojů.
7. Větší závislost na drogách, zvýšené množství tablet na uklidnění a léků na spaní.
8. Ztráta chuti k jídlu nebo naopak přejídání.
9. Změněný denní životní rytmus - problémy s usínáním, dlouhé noční bdění a pak pozdní vstávání s pocitem velké únavy.
10. Snížené množství vykonané práce a zvýšená nekvalitnost práce.

3.1.2. Stresory

Jejich rozdělení uvádí H. Selye:

- **Fyzikálně-chemické:** Patří k nim jakékoli nepříznivé podmínky prostředí, v němž žijeme, od znečištění až po přejídání, ale také nedostatek pohybu, nepravidelnost denního režimu a nespavost.
- **Úkolové:** Jedná se o náš způsob řešení úkolů, jak jsme schopni je zorganizovat, jaký postoj k nim zaujímáme,.
- **Myšlenkové:** Vznikají na základě toho, jak pohlížíme sami na sebe, dále také na svět kolem nás, na situace, do nichž se dostáváme, jak je prožíváme, jak se v nich chováme.
- **Sociální:** Souvisí s naší komunikací, druhými lidmi a našimi vztahy. Prolínají se s kategorií stresorů myšlenkových, protože jsou ovlivnitelné našimi postoji k sociální realitě, ve které se nacházíme.

Nejnápadnějším zdrojem stresu jsou **traumatické události**. Jedná se o mimořádně nebezpečné situace, které se vymykají běžné lidské zkušenosti. Lze sem zařadit přírodní katastrofy jako záplavy, zemětřesení, katastrofy způsobené člověkem, jako jsou války, teroristické útoky a katastrofické nehody jako automobilové havárie, letecká neštěstí, znásilnění, pokusy o vraždu a jiné neobvyklé a jen těžko řešitelné věci.

3.1.3. Strategie boje se stresem

„Slovo strategie je řeckého původu – řecké „stratos“ znamená armádu a „agein“ vésti. Původní význam je třeba chápat jako umění či vědu, jak vést armádu v boji s nepřítelem. U definice strategie se zdůrazňuje, že jde o „umění získat pro sebe výhody a pro nepřítele vytvořit naopak co nejnevýhodnější podmínky boje“. V širším slova smyslu se termínem „strategie“ rozumí „pečlivě vypracovaný plán, postup, program k dosažení zcela určitého vytčeného cíle“ (Křivohlavý, 1994, str. 43).

Strategie zvládání stresu uvádí Lazarus (1970):

Strategie netečnosti (apatie): člověk se dostane do stresové situace, ale nezajímá ho, co se stane, je apatický, bezmocný, ocitá se ve stavu deprese a beznaděje.

Strategie vyhnutí se působení noxy (škodliviny): jedná se o to, že se člověk vypořádá se stresovou situací tím, že uskočí stranou, aby ho nezasáhla.

Strategie napadení útočnicka (noxy) : jedinec se se stresovou situací vyrovnává „tváří v tvář“, nevyhýbá se jí.

Strategie posilování vlastních zdrojů síly: jedná se o zvyšování vlastní zdatnosti a dovednosti.

Strategie můžeme rozdělit na dva druhy – obrany (defenzivní) a útoku (ofenzivní), kterou je dále možno rozdělit na primární a sekundární.

„Primárními se rozumějí takové strategie, kde je útok veden z vlastní iniciativy útočícího – např. když se někdo rozhodne zvýšit svou tělesnou zdatnost, i když se nedostává do situací, které by to vyžadovali. Sekundárními ofenzivními strategiemi se rozumějí ty, které reagují na předcházející útok z druhé strany“ (Křivohlavý, 1994, str. 44).

Křivohlavý (1994) rozlišuje dva druhy strategií zvládání stresu:

1. strategie zaměřené na řešení problému- jedná se o to, že jedinec projeví vlastní aktivity a snahy určitým způsobem řešit konkrétní situaci.
2. strategie zaměřené na vyrovnávání se s emocionálním stavem- jde o to, že se člověk zaměří na řízení emocionálního stavu, jenž se změnil v důsledku působení stresové situace, do které se konkrétní osoba dostala.

3.1.4. Teorie zvládání stresu, pojem zvládání- coping

Pro zvládání člověka se stresem je charakteristický pojem zvládání- coping. Lazarus (1970) klade důraz na čtyři skutečnosti:

1. Zvládání není jednorázovou záležitostí. Je to dynamický proces.
2. Zvládání není automatickou reakcí.
3. Zvládání vyžaduje určitou (vědomou) snahu a námahu jednající osoby.
4. Zvládání je snahou řídit dění

Na jedné straně se člověk může nacházet ve výchozím stavu, tedy stavu normálním, který můžeme nazvat rovnovážnou situací, ale na straně druhé doléhá na člověka řada činitelů (podmínek, vlivů, faktorů) – fyzikálních (teplo, hluk, otřesy, apod.), fyziologických (hlad, nemoc, vyčerpání, apod.), psychických (těžké myšlenky, konflikty s druhými lidmi, apod.) a sociálních (nejistota zaměstnání, snížení sebevědomí, apod.).

Člověk disponuje určitou fyzickou zdatností, určitými znalostmi, dovednostmi, má jisté zkušenosti, inteligenci, určitou odolnost. Můžeme říci, že má schopnosti i možnosti, tedy určité zdroje, aby byl schopen zvládat obtížné situace v životě. Samozřejmě je rovnovážný stav ideální. V případě, že na člověka začne působit určitý stresor, nastává vychýlení, a to z již zmíněné rovnováhy. Nejprve je jedinec stresorem šokován, ale posléze se snaží danou situaci analyzovat, hodnotit. Člověk posuzuje, jak moc ho daný stresor může ohrozit, a poté zvažuje možnosti, které by mu při zvládání situace mohly pomoci. V takové situaci nehrají důležitou roli pouze dovednosti a schopnosti ohroženého, ale také jeho vztahy k ostatním lidem. Pokud se člověk ocitne v nějaké stresové situaci, působí-li na něj stresor, musí potom volit mezi možnostmi řešení takovéto situace. Existuje několik možností, jak řešit distresovou situaci.

3.1.5. Možnosti řešení distresové situace

Křivohlavý (1994) uvádí tyto možnosti:

a) změna na straně zátěže

To, co můžeme změnit na straně zátěže, lze rozdělit do dvou oblastí – objektivní stav světa, subjektivní stav světa. Co se týče změn objektivního stavu světa, jde o to, jak jsou věci dané, jak se mají a co se týče změn subjektivního stavu světa hraje důležitou roli to, jak na to pohlíží dotyčný člověk, jak to on sám vnímá, chápe.

Existují možnosti, jak změnit objektivní stav světa (Křivohlavý, 1994):

Jde o to, že by měl jedinec zmírnit zátěž, neměl by být na všechno sám, ale měl by spolupracovat s ostatními lidmi, další možností je přeložit něco na druhého a nekonat všechno sám, popřípadě něco neudělat. V praxi to znamená vynechat to, co nás zatěžuje. Je možné určitou práci odřeknout, nebo na ni doporučit někoho jiného. Možností, jak změnit subjektivní stav světa, je to, že danou situaci budeme vnímat bez zbytečného zveličování, jednoduše klidně.

Ale existují i špatné strategie boje se stresem. Tou první je „strategie zavírání očí“ – strategie pštrosa. U zvířete tato strategie nevádí, ale u člověka to může mít občas i katastrofické následky. Tou druhou strategií je nepochopení či nerozpoznání rizika v situaci, ve které se člověk právě ocitl.

„Tím hlavním, co ve stresové situaci hraje roli, není ani tak to, co se děje, jako to, jak stresovou situaci vnímá dotyčný člověk“ (Selye, 1966, str. 66).

b) posilování zdrojů umožňujících stresovou situaci zvládnout

Právě další možností, jak řešit distresovou situaci je posilování zdrojů umožňujících stresovou situaci zvládnout. Člověk se zbaví určitých představ, které jsou nesprávné a iluzorní, nebo jedinec získá více informací, pomocí

nichž může zjistit, jak se věci ve skutečnosti mají. Důležité také je analyzovat nejrůznější strategie a pro tu nejvhodnější se v dané situaci rozhodnout.

3.1.6. Základní rozhodnutí v boji se stresem

V boji se stresem musí člověk činit nejrůznější rozhodnutí, musí volit mezi danými možnostmi, musí rozvážit, zda situace, ve které jsme se ocitli, je nezvratná, nebo zda se dá něco změnit. Pokud je situace nezměnitelná, je nejlepším řešením snažit se s tím vyrovnat – akceptovat to, co se stalo. Pokud je ale změnitelná, je třeba s nepříznivou situací bojovat – a to takovým způsobem, že najdeme nejvhodnější strategii pro zvládnutí těžkostí.

Důležitou roli ve volbě vhodné strategie hrají nejen osobnostní charakteristiky člověka, ale i individuální odlišné pohledy na svět a na volbu různých postupů. Je také třeba brát v úvahu tři oblasti – myšlenkovou (kognitivní), emocionální (citovou) a volní (projevující se chováním) činnost daného člověka.

V kognitivní sféře jde o to, že jedinec hledá v myšlenkách možnosti řešení, jak se vyrovnat se stresem. Prochází nejrůznější možnostmi, co by se stalo, k čemu by došlo, kdyby jednal tím či oním způsobem. V emocionální oblasti hrají nejdůležitější roli city všech. Ve třetí funkci jde o to, jak se chová ten konkrétní člověk, který se s danou stresovou situací střetává.

Pět možných strategií boje se stresem uvádí Čáp a Dytrych (1968):

Důležitou roli hraje především **informovanost** o tom, co se s člověkem právě děje, v jaké situaci se nachází, jaké má možnosti, že právě tou či onou zvolenou strategií může zvrátit události nebo zmírnit dopad stresoru. Dále je nezbytná **přímá činnost** člověka, kdy se jedinec utkává přímo se stresorem.

Co se týče **utlumení určité činnosti**, tak ta směřuje k tomu, že by člověka mohla oslabit nebo mohla danou situaci ještě zhoršit.

Nezbytnou strategií je strategie **vnitřního procesu typu „rozhovoru sama se sebou“**, kdy člověk přehodnocuje danou situaci, hledá různé možnosti řešení a v neposlední řadě je důležitá strategie, kdy **se člověk může obrátit na druhé lidi se žádostí o pomoc**, případně o útěchu či odbornou radu.

Je jasné, že boj se stresem není záležitostí, kterou bychom mohli označit za jednorázovou, nýbrž se jedná o souhrn činností, které na sebe navazují. A právě proto je vhodné měnit použití daných strategií. Pokud se člověk již v nějaké stresové situaci ocitne, pokud se musí s působením určitého stresoru vypořádat, hrají v takovém případě důležitou roli obranné mechanismy.

3.1.7. Obranné mechanismy

Obranné mechanismy jsou jakýkoliv druh činnosti včetně myšlení a cítění, jehož účelem je odvést pozornost a povědomí o nepříjemném či zahanbujícím faktu nebo skutečnosti, která vzbuzuje úzkost. Ohrožena přitom může být sebeúcta, sebevědomí, sebehodnocení, vlastní jádro našeho „já“. Jedná se o nevědomé procesy, které nastupují automaticky, aniž bychom si toho my sami byli vědomi, kdykoliv se objeví ohrožení a vypořádat se s ním je pro nás příliš těžké.

Sám Sigmund Freud „objevil“ a popsal celkem devět druhů obranných mechanismů:

- vytěsnění obtížných situací a nepříjemných zážitků z vědomí (represe);
- ústup do vývojově mladšího stádia (regrese);
- sebeobviňující chování (turning agains self);
- chování, které je v protikladu k tomu, co by daná osoba ve skutečnosti sama nejraději dělala (reaction formation);
- odčinění chyby opravou původního jednání; promítání vlastních záměrů do volní sféry druhých lidí (projekce);
- promítnutí údajů zvenčí do vlastního nitra (introprojekce);

- vyhýbání se styku a jednání s druhými lidmi (sociální izolace);
- formování opačných postojů, než daná osoba ve skutečnosti zaujímá (reversal).

3.2. Frustrace

Čáp a Dytrych (1968) uvádí čtyři formy frustrace:

1. *deprivace*, tj. když člověk pociťuje krajní nedostatek toho, co je velmi důležité pro uspokojování nejrůznějších důležitých potřeby, ať jde o potřebu potravy, o potřebu sexuální, o potřebu citového vztahu, porozumění, péče, společenského uznání a uplatnění, o potřeby umělecké a další.

2. *oddálení*

Jedná se o to, že se jedinec na cestě k cíli střetává s rozmanitými překážkami, které mu znesnadňují dosažení cíle. Člověk cíle posléze dosáhne, ale pouze v případě, že odstraní překážky, které mu již zmíněný cíl oddalují.

3. *zmaření*

Pokud jedinec nemůže překážky překonat či nemá dostatek sil potřebných k jejich překonání, nastává zmaření.

4. *konflikt*

Konflikt je důležitá a složitá forma frustrace, proto se o něm pojednává zvlášť. Poté, co dojde k frustraci, tak nastoupí obranné mechanismy. Mezi obranné mechanismy patří:

- agrese, kdy se jedinec snaží překážku rozbít, dále
- bagatelizace, což je snížení hodnoty cíle, kterého jedinec nedosáhl, jedná se o zesměšnění
- kompenzace = náhražka; původní cíl, kterého jedinec nedosáhl, vymění za jiný, který je pro něj dosažitelný
- regrese = návrat na nižší vývojový stupeň, jedná se o dětskou reakci
- racionalizace = rozumné zdůvodnění

„Frustrace podmiňují časové relace (délka strádání) a intenzita potřeby, aktuální tělesný a duševní stav, frustrační tolerance a spouštěcí mechanismy úzkosti, které jsou vytvořené výchovou a na základě podmíněných reflexů, zpravidla již v útlém dětství. Frustrace je provázena pocity nejistoty, nespokojenosti, úzkosti, pocity viny a pocity méněcennosti, tj. srovnávání sebe sama s druhými lidmi v neprospěch sebe sama. Frustrace může mít podobu různých nepříjemností, které se jedinci stanou během dne ve škole i mimo ni. Nepříjemné pocity sice jsou, ale menší intenzity, napětí je vyšší, lze se však do druhého dne nebo v nejbližších dnech odreagovat, „rozpustit“ napětí“ (Mikšík 2001, str. 200).

Síla (stupeň) frustrace závisí na:

- subjektivní významovosti dosažení přijatého cíle
- na jeho zastupitelnosti náhradním cílem

Dříve než člověk zcela rezignuje před překážkami, usiluje podle Rosenzweiga o nalezení východiska z enormního psychického napětí a o obranu vlastního „já“ některou ze tří základních druhů postojů a reakcí:

- **„extrapunitivní**, orientované na hledání vnějších příčin (tzn. jedinec přesouvá agresivním způsobem vinu na jiné osoby a věci, což je provázeno emocemi a projevy hněvu, vzteku, nenávisti)
- **intropunitivní**, orientované na vnitřní příčiny (jedinec je agresivní vůči sobě, což je provázeno výčitkami svědomí a pocity viny)
- **impunitivní**, orientované na zlehčování vzniklého stavu“
(Mikšík, 2001, s. 204).

3.3. Konflikt

„Konflikt je druhem frustrace a znamená střetnutí dvou nebo více protichůdných sil na cestě k cíli, k uspokojení potřeby“ (Čáp, Dytrych, 1968, str. 28). Autoři rozlišovali společně s Lewinem, Millerem a dalšími autory čtyři druhy konfliktů:

1. Konflikt dvou kladných sil, kdy se jedinec pohybuje mezi dvěma cíli po určitou dobu, než jeden z nich zvolí.
2. Konflikt dvou negativních sil, kdy jedinec musí splnit něco, co je mu krajně nepříjemné úkol, popřípadě přijme trest za to, co nesplnil,
3. Konflikt mezi kladnou a negativní silou, kdy se jedná o střet nějakého přání se strachem z dané věci, události.
4. Dvojitý konflikt kladných a negativních sil, kdy chce například dítě udělat dojem na kamarády, ale přitom má z určitého úkolu strach, ale zároveň se bojí, že se mu kamarádi vysmějí.

Čáp a Dytrych (1968) rozlišují vnější a vnitřní konflikt. Co se týče vnějšího konfliktu, tak se může jednat o střetnutí touhy po vyniknutí s vnějšími překážkami. Příkladem vnitřního konfliktu může být střetnutí dvou zájmů nebo střetnutí potřeby a morálního přesvědčení, svědomí. Někdy se může jednat o konflikt, který je zároveň vnější i vnitřní, důležité ale je, že si často uvědomujeme jen vnější stránku konfliktu, kdežto vnitřní stránka nám uniká.

„Konflikt je zvláštním typem frustrace, kdy překážka zabraňující ukojení jedné aktualizované pohnutky je daná ve formě pohnutky jiné, stejně naléhavé, avšak protisměrné“ (Mikšík, 2001, str. 204).

Mikšík rozlišuje typy „konfliktních“ a „bezkonfliktních“ jedinců, kteří tento svůj obecný rys výrazně přenášejí do svých rozhodovacích či interakčních činností.

„Konfliktní typ“

Jedná se o člověka, který vyvolává nejrůznější konflikty buď svým chováním, nebo svou činností, jednoduše řečeno konflikty přitahuje a ocitá se v konfliktních situacích častěji než kdo jiný.

„Bezkonfliktní typ“

Jde o člověka, který není schopen vidět, posoudit konfliktovost situace, nemá zásady, pevné životní postoje, zkrátka se chová tak, aby „nenarážel.“

4. ODOLNOST K NÁROČNÝM SITUACÍM

Podle Čápa a Dytrycha (1968) závisí vznik stresu, frustrace či funkční poruchy nejen na vnějších podmínkách, ale především na stavu a vlastnostech organismu. Co se týče reagování na různé situace, s nimiž se v průběhu života člověk setkává, záleží vždy na každém individu. U člověka, který je labilnější, slabší, méně odolný, stačí sebemenší zátěž, aby došlo ke vzniku frustrace či stresu. Naopak u jedince odolného, silného se může jednat o situaci naprosto běžnou, nesměřující v žádném případě ke vzniku stresu či frustrace.

U takového člověka je zapotřebí situace vysoce náročné, aby vedla k poruchám.

„Odolnost k náročným životním situacím je schopnost vyrovnávat se s náročnými životními situacemi bez maladaptivních (nepřiměřených, patologických) reakcí“ (Rosenzweig, 1944, str. 385).

Čáp, Dytrych (1968) uvádí činitele působící při utváření odolnosti k náročným životním situacím

- vrozené vlastnosti organismu
- věk
- životní zkušenosti
- intelekt, poznatky, myšlenková úroveň
- zkušenosti s náročnými životními situacemi
- zkušenosti z období raného dětství
- přítomný stav organismu
- vykonávání určité činnosti
- příznivé společenské vztahy
- uvědomělé úsilí, soustava volných vlastností osobnosti, uvědomělá autoregulace

5. TECHNIKY VYROVNÁVÁNÍ SE S NÁROČNÝMI SITUACEMI

Lidé se v průběhu života střetávají s náročnými životními situacemi a zároveň se s nimi určitým způsobem snaží vyrovnat. Existují nejrůznější způsoby, techniky, jak danou situaci zvládnout a nepodlehnout. Někteří lidé volí spíše rezignaci, vzdají to a najdou si jiný cíl, někteří ale vytrvají a pokouší se překážky zdolat. Jednoznačně vše závisí na jednotlivém individu. Mezi techniky, pomocí nichž se lidé vyrovnávají s náročnými životními situacemi patří:

- **Agrese, únik**

Když se člověk dostane do náročné životní situace, je možné ji řešit následující technikou, a to agresí. Důležitou roli hraje na jakém stupni vývoje a kultury se daná společnost nachází. Na agresivní chování ohrožující lidi a také zájmy společnosti je samozřejmě pohlíženo negativně a je trestáno.

Druhou technikou je únik. Užívání této techniky můžeme vidět také u zvířat, ale především u lidí.

Čáp, Dytrych (1968) uvádí: „Společnosti sice v průměru hodnotí únik z vypjaté situace o něco kladněji než přímou agresi, ale přesto nalézáme řadu příkladů a situací, kdy je tomu právě naopak. Děti i dospělí se posmívají bázlivcům, strašpytlům, odsuzují vlastnosti, jako jsou strach a zbabělost. Proto se také člověk zpravidla od dětství postupně učí ovládat extrémní vnější projevy strachu a zjevné únikové reakce“ (1968, str. 62).

- **Upoutávání pozornosti, egocentričnost**

Jedná se o velmi častou techniku reagování na frustraci. Tuto reakci můžeme vidět především u dětí, které se tak snaží upoutat pozornost dospělých, jelikož se cítí odstrkované. Projevy egocentričnosti a upoutávání pozornosti jsou

zřejmě u těch jedinců, kteří jsou často srovnáváni s jinými úspěšnějšími dětmi, nebo u těch, kteří byli v dětství odmítáni. Tato technika může nabýt až patologických forem, jako jsou hysterie, hypochondrie a mánie.

• **Projekce**

Člověk, který užívá tuto techniku očekává u druhých lidí, že budou mít stejné názory, vlastnosti, postoje. Jedním z důvodů, proč k projekci dochází, je obtížnost rozpoznat osobnost druhého člověka. Mnoho lidí není schopno chápat druhé, do druhých se vcítit.

Čáp a Dytrych rozlišují její dvě formy:

1. Forma

„Člověk přisuzuje druhým lidem takové způsoby jednání, vlastnosti a motivy, které vidí a připouští u sebe sama, o kterých však ví, že nejsou správné, a které si chce nějak ospravedlnit“ (1968, str. 71).

2. Forma

„Člověk připisuje druhým své negativní vlastnosti a zároveň je sám u sebe popírá“ (1968, str. 71).

• **Identifikace**

Jedná se o velmi pozitivní vztah jedince k určité osobě nebo skupině. Takový vztah podněcuje jedince k určitým způsobům jednání či napodobování. Někdy může identifikace získat podobu agresivních, antisociálních a maladaptivních forem.

Křivohlavý (1994) uvádí, že právě identifikací si někteří jedinci pomáhají překonat pocit nejistoty či méněcennosti.

- **Kompenzace**

Pokud člověk zažije určitý neúspěch, může ho do jisté míry vynahradit úspěchem v oblasti jiné. Jedinec si tedy stanoví nový cíl, který je pro něj dostupnější než cíl předchozí. Tato technika může přispět k tomu, že se jedinec tak snáze vyrovná s neúspěchem.

- **Sublimace**

Problematikou sublimace se v první řadě zabýval Sigmund Freud. Freud vidí sublimaci jako možnost přesunout uspokojení ze sexuality na uspokojení z nějaké činnosti, která je prospěšnější a více oceňovaná.

- **Racionalizace**

Podle Křivohlavého (1994) spočívá tato technika v tom, že jedinec, který zažil neúspěch, hledá rozumné zdůvodnění, proč neuspěl. Jedná se o to, že si jedinec vytvoří rozumný a reálný rozbor toho, proč neuspěl, ale na druhé straně může tato technika zkreslovat realitu a ospravedlňovat nežádoucí jednání..

- **Trestání a „vykupování“ sebe sama**

Čáp a Dytrych (1968) popisují tuto techniku jako projev agresivity obrácené dovnitř. Jde o techniku, která je typická pro sociální skupiny ovlivněné magickým, náboženskopověřivým a mytologickým způsobem myšlení a nazírání na souvislosti věcí.

- **Izolace**

Sociální izolace (osamocení) patří k technikám, které se odvozují od úniku. Jedná se o techniku, kdy některé děti reagují na konflikty či na složité životní situace tím, že se stáhnou do samoty. To může vést k upevnění v trvalejší rys osobnosti, a to introverzi.

- **Potlačení a popření**

Tato technika bývá užívána při řešení vnějších, ale také vnitřních konfliktů. Jde o potlačování motivů a fantazie, které jsou v rozporu se svědomím jedince a také se společenskými normami. Potlačení je blízká technika popření, což je symbolické zavírání očí před fakty, se kterými si člověk neví rady. Jedinec se chová a jedná tak, jakoby žádné problémy či těžkosti neexistovaly.

- **Speciální formy úniku**

Mezi speciální formy úniku patří tzv. denní snění. Většinou se jedná o pasivní techniky, pomocí nichž se jedinec vyrovnává s náročnými životními situacemi. Snění a fantazie mohou na jedné straně působit kladně, ale někdy se mohou stát brzdou jednání nebo také zdrojem úzkosti, což není zrovna žádoucí.

Další formou úniku je únik do nemoci, jenž je typický převážně u dětí, které to mohou vidět u dospělých členů rodiny. Extremní formou úniku je sebevražda. Každý pokus o sebevraždu je nutné brát vždy vážně.

- **Regrese**

Jedinec se vrací zpět na nižší vývojový stupeň. Může se také jednat o návrat k vývojově staršímu způsobu uspokojování určité potřeby. Regrese neznamená plné reprodukování předchozího vývojového stupně, ale spíše reprodukování některých prvků.

- **Fixace**

Tuto techniku nemusíme pozorovat jen u zdravých lidí, ale také u pacientů, kteří trpí určitým psychickým onemocněním. Jde o to, že jedinec lpí na určitém objektu nebo způsobu, díky němuž uspokojuje nějaké potřeby. K fixaci dochází nejčastěji u silně frustrovaných jedinců.

- **Negativismus**

Můžeme ho označit jako vzdorovité chování. Pokud jedinci něco přikážeme, nevykoná nic, i když je to pro jeho dobro, ale pokud mu to samé nepřikazujeme, vykoná to. Negativismus je velkým problémem ve výchově dětí. Negativismus se může také projevovat v období dospívání, kdy se jedinec staví proti názorům, postojům či tradicím starší generace a snaží se tak urychlit osamostatnění své osobnosti. Tato technika nemusí být výhradně záporná, ale také napomáhá kladně při utváření osobnosti a rozvoji pozitivních rysů.

6. ŽÁK NA II. STUPNI ZŠ

Druhý stupeň základního vzdělání ukončuje základní (povinné) vzdělávání. V současné době se realizuje na 2. stupni základních škol nebo v nižších ročnících víceletých středních škol (gymnáziích).

Podle Vágnerové (2000) je náročnost 2. stupně dána nejen větším rozsahem učiva a nutností adaptovat se na nové vyučující, ale současně vyplývá z výrazných hormonálních, tělesných, a osobnostních změn žáků v období puberty, která v důsledku akcelerace vývoje nastupuje dříve než u minulých generací. Tyto změny se projevují především ve zvýraznění individuálních rozdílů mezi žáky, ve snaze projevit vlastní identitu, odlišit se od druhých, ve velké kolísavosti výkonů, pracovní i životní aktivity, zájmů, citů i nálad, názorů a stanovisek, ve velké kritičnosti vůči dospělým a jejich světu, v rozporném hodnocení sebe sama, svých možností a představ o budoucnosti a budoucím povolání. Významným rysem tohoto období je také odmítání ověřených pravd a snaha prožít všechno na „vlastní kůži.“

Všechny tyto požadavky se propojují s vývojovými skoky či stagnacemi a mohou být jak hnacím motorem společné práce, tak její brzdou. Při vhodném způsobu práce, založeném na respektování individuálních předpokladů a toleranci ke kvalitám druhých, je však tato rozrůzněnost a vzájemné ovlivňování členů přirozené populační skupiny základem pro přirozený rozvoj všech- pro poznání života v různých situacích a vztazích, zvládání konfliktů a jejich řešení. Proto by třídní kolektivy žáků měly zůstat v tomto období co nejdéle pohromadě.

„Přechod na druhý stupeň základní školy je obecně chápán jako zlom. Dosavadní nedostatky jsou dospělými bilancovány a často interpretovány jako překážka, kterou je třeba překonat, aby žák získal šanci na relativně uspokojivé zařazení. Doba nástupu na druhý stupeň má pro rodiče význam signálu, že je třeba změnit postoj ke škole, a v tomto směru vyvíjejí tlak na dítě“ (Vágnerová, 2000, str. 235).

6.1. Cíle 2. stupně základního vzdělání

Vágnerová (2000) uvádí, že cílem 2. stupně základního vzdělání je především poskytnout žákům co nejkvalitnější základ všeobecného vzdělání. To znamená vybavit je jasnými vztahy k základním lidským hodnotám a takovými všeobecnými vědomostmi a praktickými dovednostmi, které jim dovolí pokračovat v dalším stále specializovanějším vzdělání i v rozvoji různých zájmových činností.

Důraz je kladen na motivaci k učení, na osvojení základních strategií učení, rozvíjení vlastních schopností a zájmů, tvořivost a tvořivé řešení problémů, osvojení účinné komunikace, spolupráci a respekt k práci druhých, schopnost projevit se jako svobodná osobnost schopná tolerance a ohleduplnosti a na citlivý a vnímavý vztah k lidem i přírodě, ale i na znalosti a schopnost aktivně ovlivnit situaci správným směrem, na odpovědný vztah k sobě a svému zdraví a reálný odhad vlastních možností.

Základem je na tomto stupni základního vzdělání další poznávání, podchycování a rozvíjení potencialit jednotlivých žáků. Učitel se musí naučit ve své výuce lépe reagovat na individuální potřeby žáků, na aktuální stav jejich poznání a poskytovat jim účinnou podporu. Významnou roli zde hraje třídní učitel, který by měl děti provázet po co nejdelší dobu školní docházky.

Důležitý je vzájemný vztah učitelů a žáků, který musí být založený na důvěře, vzájemném respektování, prostoru pro názory všech, důslednosti v práci a plnění úkolů, na objektivnosti hodnocení, vnášení aktivních prvků demokracie do života škol, na přenášení většího podílu odpovědnosti za vlastní jednání na žáky.

Hodnocení by mělo zásadně vycházet z jasně zadaných úkolů či oblasti vzdělávání a z předem známých pravidel a kritérií. Musí být především zaměřeno na odhalování toho, co žák zná, ne na chybu a neznalost. Pro učitele to znamená překonat univerzální schéma vyučovacího procesu a neměnné struktury vyučovací hodiny i metod práce, přehodnocovat náhled na efektivní a

neefektivní využití volného času, obnovovat úzkou spolupráci s učiteli stejných, ale zdánlivě odlišných předmětů.

Druhý stupeň základního vzdělání staví především na prolínání života školy s životem mimo školu. Tím stírá rozdíly mezi „naučeným ve škole“ a „osvojeným jinde“ a dává prostor pro ověření pravdivosti a funkčnosti předkládaného učiva. Významný je nadále vztah školy a rodičů žáků, který by měl být partnerský a dialogu by se měl účastnit i žák.

7. PSYCHOLOGICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Podle Vágnerové (2000) toto období trvá od nástupu do školy, tj. přibližně od šesti až sedmi let do patnáctého roku.

Čáp a Mareš (2001) uvádějí, že biologické členění školního věku dítěte se v podstatě kryje s dobou povinné školní docházky. Dělí ho podle školních stupňů na mladší školní věk, který začíná 1. a končí 5. ročníkem, tj. 6- 11 let, a starší školní věk, který začíná 6. a končí 9. ročníkem tj. 12- 15 let stáří dítěte.

Z. Matějček, (1994) dělí školní věk na:

- a) raný školní věk, který trvá dva roky a je charakteristický především změnou životní situace a adaptací na školu.
- b) střední školní věk, v němž dochází k mnoha změnám, daným nejen sociálně, ale i biologicky. Lze jej z mnoha hledisek považovat za přípravu na dobu dospívání. Trvá přibližně 3 roky, od 8- 9 do 11- 12 let. (Samozřejmě, že i zde je možné zachytit určité individuální rozdíly ve vývoji dětské osobnosti.)
- c) starší školní věk, neboli puberta, je ze školského hlediska dobou 2. stupně základní školy.

7.1. Puberta podle S. Freuda, E. Eriksona a J. Piageta

Starší školní věk je přechodná doba mezi dětstvím a dospělostí. Dítě prochází nejdynamičtější, komplexní proměnou v životě, tedy pubertou. Puberta je důležitá zejména z hlediska biologického. Na konci tohoto období je lokalizován další významný, sociální mezník: ukončení základní školy a volba povolání. Souhrn změn vede ke ztrátě starých jistot a potřebě nové stabilizace. Podle Vágnerové (2000) úkolem puberty je změna vlastní identity, která by byla potvrzena dosažením nové, přijatelné pozice.

S. Freud nazývá toto období genitálním stádiem. To znamená nové oživení sexuálních pudů na jiné úrovni než dříve. Dospívající jedinec je méně egocentrický, neusiluje v takové míře jenom o vlastní uspokojení, ale snaží se ve vztahu také něco poskytovat.

Podle E. Eriksona (1997) je dospívání charakteristické hledáním vlastní identity, bojem s nejistotou a pochybnostmi o sobě samém a své pozici ve společnosti.

J. Piaget (1997) toto období charakterizuje velkou změnou v jedincově myšlení od konkrétního, (které je charakterizováno tím, že se přímo týká předmětů a jejich vztahů nebo jejich vyčíslení. Logická forma soudů a úsudků se pak zpravidla organizuje jen na spojitosti s jejich obsahy, to znamená, že konkrétní operace se týkají jenom tvrzení nebo představ, které jsou pokládány za pravdivé a netýkají se pouhých hypotéz) k abstraktnímu neboli formálnímu myšlení.

7.2. Puberta podle M. Vágnerové

Významným projevem puberty je především tělesná změna. U dívek jsou tělesné změny mnohem více nápadnější, což se jim mnohdy jeví jako zatěžující. V období pubescence vzrůstá až příliš význam zevnějšku. Jedinec se více zaměřuje na oblečení, upravenost, na vlastní tělo. Tělesná atraktivita hraje významnou roli, a to hlavně ve snaze být přijat vrstevnickou skupinou. Převážně dívky se zaobírají vlastním vzhledem a neustále trpí pocitem nespokojenosti. Trápí se svou postavou, považují se za silné, což mnohdy může mít až charakter odchylku, například mentální anorexie.

Ke změně dochází i v citovém prožívání. Projevuje se větší emoční labilitou, tendencí reagovat přecitlivěle i na běžné podněty, větší impulzivitou, nedostatkem sebeovládání. Právě přecitlivělost, nedostatečná frustrační tolerance a proměny nálad jsou rušivým faktorem ve vztazích mezi lidmi a vedou mnohdy ke vzniku konfliktů. Člověk v období pubescence se tak stává

pro okolí méně přijatelným, a tedy i hůře akceptovatelným. Pubescenti také vyjadřují nechuť projevovat své city navenek, jsou více uzavřenější, nejsou schopni dát svoje pocity najevo, jelikož v nich oni sami nemají jasno. Jedinci v období pubescence jsou také více vztahovační, což plyne z jejich vlastní nejistoty. Nejsou si jistí ani sebou samými, ani okolím. Tato celková nejistota v nich vyvolává obranné reakce:

1. jednou z obranných reakcí je návrat do vývojově nižší fáze, který je dočasný a dochází k němu v době, kdy dospívající dosáhl nějaké zralejší úrovně
2. druhou reakcí je únik do fantazie, kdy se jedná o útěk od reality, od zvládnutí situací, které není jedinec v daném okamžiku schopen řešit (Vágnerová, 2000).

Podle Vágnerové (1997) dosáhne žák v období pubescence v oblasti kognitivního vývoje stádia formálních logických operací. Jedinec ve starším školním věku dokáže přemýšlet i o věcech, které si nelze názorně představit, je schopen vnímat i velmi abstraktní pojmy jako jsou spravedlnost, pravda. Při řešení problému uvažuje o různých alternativách, vytváří hypotézy, ověřuje si je v myšlenkách nebo ve skutečnosti. Vyplývá z toho větší kritičnost k autoritám a jejich tvrzením, nepřijímají tak lehce názory dospělých, filtrují je přes své zkušenosti a podrobují je úvahám.

Jedinec v tomto období dokáže lépe pochopit morálku, tedy co je a co není mravné teď posuzuje podle obecných abstraktních principů vytvořených v mysli, vytváří si zároveň i vlastní žebříček hodnot.

Dále také pokračuje vývoj vnímání, převážně zrakového, představy jsou již méně živé a hlavně roste slovní zásoba, výrazové schopnosti a vůbec složitost větné stavby.

Velmi důležitou roli v tomto období hraje úbytek osvojování materiálu, který nedává smysl, tedy tak zvané memorování, ale oproti tomu se je jedinec schopen učit mnohem účinněji, tedy na základě poznání logických souvislostí.

Pubescent má také sklony polemizovat. Má pocit, že jeho argumenty musí pochopit každý, jdou přece tak jasné a srozumitelné. Často také podléhá osobnímu klamu, že jeho zkušenosti, myšlenky či pocity jsou naprosto výjimečné, což může vést k přesvědčení, že se mu nemůže nic stát, a to na základě jeho výjimečnosti. Typickým projevem jedince v období pubescence bývá rovněž hyperkritičnost. Domnívá se, že vše lze vyřešit snadno, a proto odmítá jakýkoli kompromis.

Podle Vágnerové (2000) hraje také v procesu rozvoje individuální identity velkou roli přechodné stádium takzvané skupinové identity. Jedná se o ztotožnění jedince se skupinou, která tak podporuje jeho sebevědomí. Pokud je jeho identifikace uspokojena, snaží se příslušnost k takové skupině zviditelnit. V tomto období je pro jedince nalezení a přijetí nové identity velmi obtížné a namáhavé. Pubescent má určité představy, určité ideály, které bývají spíše nereálné a nedosažitelné, což bývá mnohdy příčinou frustrací.

V období pubescence nejde jen o změny biologické, ale nastávají také velké změny sociální, tedy změny v sociálních vztazích.

„Sociální role pubescenta pocházejí v této době proměnou, která je ovlivněna:

- a) jeho zevnějškem, který ztrácí vlivem tělesného dospívání dětský habitus a vyvolává tak jiné reakce než dříve.
- b) jeho tendencí k emancipaci ze závislosti na rodině, což vede ke změně chování dospívajícího“ (Vágnerová, 2000, str. 229).

Velký vliv na jedince v období pubescence má především vrstevnická skupina, která slouží pubescentům jako opora. Jedinci jde především o kladné přijetí skupinou, mít v ní svoje místo, proto je pro získání dobré pozice ve skupině schopen udělat mnohé.

Co se týče komunikace, je naprosto odlišná komunikace s dospělými a komunikace s vrstevníky. Dospívající při komunikaci s dospělými mají neustále potřebu argumentovat, omílají určitá tvrzení neustále dokola a nejsou schopni, ani ochotni naslouchat dospělým, přičemž chtějí být akceptováni jako rovnocenní partneři. Při komunikaci s vrstevníky si vytvářejí určitý komunikační styl, který je typický užíváním specifických oslovení, obrátů, které mají za úkol upoutání pozornosti a projevení originality.

Právě vrstevnická skupina představuje oporu stávající identity, vrstevníci se tedy stávají neformálními autoritami, které mohou mít v některých situacích mnohem větší vliv než dospělí. Postupem času se ve vrstevnických skupinách vyskytují jak chlapci, tak i dívky, což je něco nového. Navazují zde první kontakty, vznikají kamarádství, důležité jsou první lásky.

„Vrstevníci slouží jako zdroj sociálního učení:

1. pubescenti ve skupině napodobují jeden druhého, resp. většina napodobuje vůdce či hvězdu party, kteří mají značnou neformální autoritu.
2. vrstevnická skupina má referenční význam, tj. slouží jako základ pro porovnání zkušeností.
 - a) Pubescent si ve skupině může ověřovat zkušenosti se sebou samým, může porovnávat vlastní chování, postoje a pocity s chováním a postoji vrstevníků. To má význam pro pochopení jiných i sebe sama, tato zkušenost je základem pro reálnější sebehodnocení.

- b) Pubescent může srovnávat svoje zkušenosti s rodiči a s vymezením vlastní role v rodině. Informace vrstevníků mu pomáhají korigovat jeho požadavky na rodiče, na svou pozici v rodině. Vytváří se zde určitý standart, hodnocený jako norma celé skupiny“ (Vágnerová, 2000, str. 244).

Vedle vrstevnické skupiny v období dospívání je velmi důležité přátelství, které později nahrazuje partnerský vztah. Typické pro přátelské vztahy jsou vzájemnost a intimita.

1. „Vzájemnost znamená možnost sdílet různé vnitřní pocity, názory a životní zkušenosti. Zjištění, že jiný člověk si může myslet a pociťovat totéž, pubescentům pomáhá, za těchto okolností se lépe vyrovnávají i s nejistotou vlastních pocitů a názorů“ (Vágnerová, 2000, str. 249).

2. „Intimita zahrnuje tři oblasti:

- a) možnost svěřit se příteli, kterému pubescent věří
- b) důvěrnost- přesvědčení, že veškerá vzájemná sdělení jsou jen pro přítele, představují určité tajemství
- c) výlučnost- pubescent se chová k příteli jiným způsobem než k ostatním, přítel má určitá privilegia“ (Vágnerová, 2000, str. 249).

Přátelství hraje důležitou roli v každém období našeho života a samozřejmě je důležité i v období pubescence. Ačkoli usiluje jedinec v rodině o odlišení, ve skutečnosti potřebuje někoho, kdo se mu podobá, kdo mu naslouchá, kdo ho podpoří, komu může důvěřovat. Takoví jedinci jsou více sami se sebou spokojeni a vyznačují se vyšší sebeúctou.

7.3. Puberta podle M. Nakonečného

„Je to období vnitřních a vnějších konfliktů, zejména s rodiči, poznamenané zmatky z probuzené sexuality a vnitřními krizemi, tendencí k osamostatňování se a revoltě proti rodičům, zájmem o sebe sama, snahou proniknout do světa dospělých, vzdorem, předstíranou hrubostí, ale vnitřní sentimentalitou“ (Nakonečný, 1998, str. 416).

Je to také období, kdy se objevuje první láska a zamilovanost. Můžeme také pozorovat tzv. černobílé vidění- buď je pubescent k něčemu či někomu přehnaně kritický- to nejčastěji ke svým rodičům- nebo přehnaně nekritický. Nerespektuje jiné názory, byť by třeba vnitřně cítil, že jsou také správné. Prostě on je ten nejlepší a on má vždy pravdu. V tomto období stojí jedinec většinou také před problémem volby svého budoucího povolání. Mnohdy ale sám neví a je odkázán na rozhodnutí rodičů. Pak záleží na tom, jak dalece rodiče berou ohled na zájmy a schopnosti své ratolesti.

„Dospívání je pokládáno za období krize, vyvolané vnějšími konflikty (dospívající chce být pokládán již za dospělého, ale dospělí to nerespektují), a vnitřních zmatků (konfrontace se sexualitou a erotikou, které jsou odděleny, „hledání sebe sama“, bezradnost chlapců s charakteristickými tělesnými změnami, mutací atd.)“ (Nakonečný, 1998, str. 417).

Jako reakce na probuzenou sexualitu, se kterou si dospívající většinou nevědí rady, se objevuje tzv. onanie. Až déle dochází k prvním sexuálním stykům a zahrnutí sexu do života jako jedné z jeho běžných součástí. Důsledkem toho někdy bohužel bývají i předčasná a nechtěná těhotenství a potraty. Přitom, jak uvádí Nakonečný (1998), mohou první sexuální zkušenosti

často rozhodujícím způsobem ovlivnit další psychosexuální vývoj jedince, především jeho sexuální citění a zaměření sexuální apetence.

Během puberty se jedinec vlastně i dále diferencuje v roli svého pohlaví. Pokud jde o zájmy v období dospívání, dá se říci, že ještě nejsou vyhraněné a většinou je jich celá řada. Velmi důležité jsou pro dospívajícího vztahy s jeho vrstevníky, vznikají různé chlapecké a holčičí party, které spojuje určitý společný zájem. To, jaké má člověk sociální zkušenosti, má rozhodující vliv na jeho sebepojetí a sebevědomí.

8. ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA

Sociální skupina je stejným prostředím pro formování osobnosti jedince. Vliv sociální skupiny na jedince je mnohem silnější než vliv jednotlivce. Školní třída je skupinou střední.

„Školní třída tvoří vedle rodiny nejvýznamnější část sociálního prostředí. Zvláště na začátku školní docházky se stává důležitým modelem společenského života. Zastupuje společnost, a přitom má potřebnou míru intimity k tomu, aby usnadňovala přechod z rodiny širšího sociálního prostředí“ (Řezáč, 1998, str. 205).

Nová školní třída je skupinou, která je již větší a zpočátku formální- žáci se navzájem ještě nepoznali a nesblížili, shora dostávají cíl, úkol, pravidla fungování, organizaci. Ačkoli v ní zpočátku nebývá citový vztah mezi členy, postupem času se ve školní třídě tvoří osobní vztahy a stává se i neformální skupinou, která vzniká bez příkazu, spontánně, na podkladě společných cílů, potřeb, činností a členové jsou navzájem poutáni citovým vztahem.

Tato skupina nemusí být jednotná, často zahrnuje relativně uzavřené menší skupiny žáků. Přesto je velmi důležitá pro vývoj dítěte. Dítě v ní tráví mnoho času, je v ní příležitost ke společenským činnostem a k vzájemné spolupráci, dítě je často závislé na pomoci spolužáků a má příležitost jim pomoc oplácet.

Někteří žáci nejsou třídou pojímáni, stojí v ní stranou, nemají ve třídě žádného kamaráda. Většinou to bývají děti v něčem odlišné, někdy sociálně plaché, nebo také agresivní. Tyto děti se pak snaží začlenit do jiných skupin, ale přesto to nestačí. Izolovanost ve třídě je zátěžovou situací. Takové děti potřebují pomoc učitele a také jeho porozumění. Skupinové a přátelské vztahy jsou důležitým činitelem pro formování celé osobnosti.

Právě vztahy mezi členy skupiny, postavení jednotlivce i skupiny lze zjistit pomocí metody nazývané sociometrie, která zkoumá strukturu třídy, vliv sociálních vztahů ve třídě a její soudržnost.

Podle výsledků se pak definují jednotlivé pozice jedinců ve skupině. Jedná se o následující pozice:

- Hvězda: jedinec má nejvíce voleb, jak pozitivních, tak i negativních
- Outsider: jedinec, který vykazuje nejvíce voleb vlastních
- Izolát: tento jedinec se ocitá na periferii skupiny, nikoho nevolí a není nikým volen
- Šedá eminence: vybírá si ho jedinec na pozici „Hvězdy“, a tak jeho prostřednictvím ovlivňuje život skupiny
- Antihvězda: jedinec, který je velkou částí skupiny odmítán

Pubescentovi v roli žáka nejde o to, aby rozšířil svoje znalosti, schopnosti či dovednosti, aby se něco nového naučil, ale především mu záleží na tom, aby se vyhnul nepříjemnostem, aby se nedostal do potíží.

V tomto věku vnímá žák známky jako hodnoty dospělých, pro ně samotné prospěch ztrácí význam. Většina pubescentů neprojevuje zájem o učivo, hodnotí látku druhého stupně jako nesrozumitelnou, cizí a tedy neakceptovatelnou. A právě takto chápané učivo zvyšuje u žáka osobní nejistotu. Tato nejistota, která je vyvolána představením nejasného učiva bývá mnohdy větší, pokud je žák pouze pasivním pozorovatelem, který situaci neovlivňuje, což se stává ve většině škol zcela běžným jevem. Pro žáka je velmi obtížné vnímat výklad určité látky, která je pro něj příliš těžká a nesrozumitelná. A ještě by si jí měl určitým způsobem nějak osvojit. Navíc se takovéto situaci nemůže nijak vyhnout jenom proto, že ho daná situace nějakým způsobem stresuje či ho vůbec nebaví. A proto je samozřejmě pro žáka výhodnější aktivně problém zvládnout, než mu jenom pasivně přihlížet.

I když se každý jedinec se v průběhu svého života ocitá v různých náročných životních situacích, právě ve školním prostředí těchto situací přibývá a hraje neméně důležitou roli při utváření osobnosti žáka.

„Náročné životní situace jsou jedním ze základních činitelů, které utvářejí osobnost žáka; bez jejich hlubší analýzy a neustálého sledování jejich vlivu nelze osobnost dítěte a jeho reakce ve škole hlouběji pochopit“ (Čáp, Dytrych, 1968, str. 9).

Škála zátěžových situací se s nástupem do školy rozšiřuje a přibývá i jejich zdroji, jimiž mohou být učitelé, spolužáci, požadované činnosti, požadované tempo a kvalita činnosti, ale i rodiče.

Školní zátěžová situace je situace (Čáp, Mareš 2001, str. 528), která se

- týká žáka jako jednotlivce nebo skupiny žáků,
- vyskytuje ve škole nebo se školou úzce souvisí,
- má různorodé zdroje (vnější/vnitřní, žákem ovlivnitelné/neovlivnitelné, stabilní/nestabilní apod.),
- působí na žáka dlouhodobě, nebo krátkodobě, spojitě, nebo přerušovaně,
- je akutní (funguje reálně), nebo jen potenciální (funguje jako hrozba),
- mívá trojí podobu: obvyklých požadavků, nároků nebo vážnější výzvy, anebo dokonce ohrožení bio-psycho-sociální sféry žáka, dá se hodnotit objektivně, ale mnohem důležitější je, jak ji vnímá, prožívá a hodnotí konkrétní jedinec.

8.1. Role žáka

Zda žák bude v období pubescence úspěšný, má vazbu k osobní perspektivě a daná úspěšnost už není cílem, ale stává se prostředkem. Právě již zmíněná úspěšnost na druhém stupni je jakýmsi základem pro rozdělení ve vztahu k budoucímu profesnímu začlenění. Postupem času se již žáci dělí podle toho, zda se stanou učni nebo studenty. Právě budoucí profesní rolí je velmi výrazně ovlivněna motivace a vztah k učení. Nejen odlišným přístupem, ale také náročností podporují tuto diferenciaci i učitelé.

Osobnost učitele hraje podle Čápa a Mareše (2001) ve výuce také významnou roli. Žák posuzuje smysl role učitele podle jeho vztahu k výuce. Pubescenti očekávají, že je bude učitel nutit k učení a dokonce to akceptují. Ale pokud cítí ze strany učitele manipulaci s řádem či jeho osobou, může to vyvolat případný negativismus. Dospívající právě akceptují učitele, který svou autoritu a nadřazenost nezdůrazňuje. Pubescentům vyhovuje, když je učitel vnímá jako rovnocenné partnery.

Poněkud odlišně vypadá zátěžová situace z pohledu žáka. Žák musí plnit úkoly, které mu činí problémy, na které prostě nestačí, musí se setkávat s učitelem, který je vůči žákovi zaujatý, musí přijmout fakt, že je mezi spolužáky neoblíbený. Žáci tak často řeší rozpor, zda mají vyhovět přáním a potřebám školy nebo přáním a potřebám rodičů. A právě ve škole samé se dítě setkává s nejrůznějšími problémy či těžkostmi. Někteří žáci cítí, že je škola omezuje v jejich potřebách, a to například volného pohybu, hry apod.

Neméně důležitým problémem může být i rozsah učiva, dále také nepravidelný denní režim či povinnost plnit úkoly, které se mu jeví jako nepřiměřené. Mnohdy dojde k tomu, že dítě už danou situaci nezvládá, neustále zažívá nějaká selhání. Pak může nastat situace, kdy musí dítě ročník zopakovat. Děti sice navštěvují školu, aby si něco nového osvojily, ale nikdy není předem zajištěno, že postoupí do dalšího ročníku. Některé děti mají problémy s osvojením dostatečného množství dovedností, které jsou důležité a nezbytné pro postup do vyššího ročníku. Samozřejmě se vždy jedná o velmi obtížnou situaci, která je pro každé dítě nepříznivá. I když žák ročník zopakuje, není vždy zcela jasné, že školu úspěšně dokončí. Některé děti mohou zpočátku vykazovat lepší výsledky, ale dříve či později se začnou opět opožďovat, pokud se nevyřeší problémy, které způsobily předchozí selhání. Žáci, kteří opakují ročník, zažívají častěji různé konflikty, nespokojenost se sebou samými či odpor ke škole než žáci ostatní.

Ale toto neplatí vždy. Někdy mohou mít žáci z opakování i prospěch. Jedná se především o žáky, kteří zameškali hodiny kvůli nemoci nebo z důvodu

stěhování. Pokud tedy hrozí dítěti opakování ročníku, hraje důležitou roli informovanost rodičů. Ti by neměli odkládat návštěvu školy, s níž by měli být v neustálém kontaktu, případně by mělo dojít k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny. Na jedné straně můžeme hodnotit jako pozitivní to, že škola žádá po žácích náročnější výkony nebo jim připravuje různé překážky, ale na straně druhé by neměly být reakce žáků na náročné životní situace pouze na okraji zájmů pedagogů.

Školní zátěžovou situaci mohou u dítěte stimulovat mnohé stresory (Čáp, Mareš, 2001), které zahrnují jak každodenní potíže a problémy, tak traumata a závažné negativní události. Mezi takovéto stresory patří nejen každodenní starosti, chronické stresory, životní události či nečekaná traumata, ale také makrosystémové stresory. Jedná se například o různé traumatické události jako jsou třeba povodně. To, jak žák danou situaci řeší, jak se s ní vyrovnává, hraje důležitou roli. Zvládání zátěže mohou komplikovat různé faktory, mezi které patří nepříznivé vlivy školy, rodiny, vrstevníků, ale také vlivy kulturní a etnické. Ale na straně druhé existují faktory, které mohou zvládání zátěže usnadňovat. Tyto faktory se dělí na vnitřní a vnější. K vnějším faktorům patří sociální opora a zvládací pomoc, k faktorům vnitřním naděje, optimismus, odolnost žáka, zvládací úsilí, vnímaná osobní zdatnost či vnímaná kontrola a řízení.

Co se týče hodnocení zátěže samotným žákem, tak jde o to, že žák posuzuje nejprve stresor a celou stresující situaci, závažnost a míru rizika, které mu může daná zátěž přinést. Tomu se říká **primární hodnocení**. Hodnocení ovlivňuje mnoho faktorů (věk žáka, dosavadní zkušenosti se stresorem, správné odhadnutí rozsahu hrozby, schopnost postihnout možný řetězec negativních důsledků atd.). Pokud jedinec posuzuje vlastní možnosti vyrovnat se zátěží, mluvíme o **hodnocení sekundárním**. Jedinec zvažuje, zda obstojí, nebo selže, posuzuje svůj potenciál řešit problém a zvládnout emoce a odhaduje, jak se daná situace bude dál vyvíjet.

8.2. Vliv školy a učitele

Na tom, do jaké míry se dětem líbí ve škole, se podílí mnoho faktorů, ale ten nejdůležitější je osobnost učitele, jeho pedagogické dovednosti, řídicí styl, průběh vedení vyučovací hodiny. Čáp (1993) uvádí jako jeden z požadavků na učitele být dobrým příkladem ve způsobu života a v projevech osobnosti. Učitel by neměl být dětem ani příliš vzdálen, ani by se jim neměl pokoušet vlichotit. Dobrý učitel získává respekt žáků, protože představuje dobrý příklad své role a má dovednosti, které by si žáci také rádi osvojili.

Podle Fontany (1997) děti od učitelů vyžadují, aby jim měli co nabídnout, a aby si byli jisti svým chováním a svými zásadami. Velmi důležitá je sociální role učitele. Vzorem sociální role je někdo, kdo pro druhé představuje soubor způsobů chování ve specificky vymezené sociální pozici.

Existuje mnoho způsobů, jak rozlišit typy učitelů. Např. Caselmannovo dělení na učitele zaměřeného na obor, tzv. logotrop a na učitele zaměřeného na žáka, tzv. paidotrop. Logotrop se snaží v dětech vzbudit zájem o obor, chce je hodně naučit. Někdy však nemá pro žáky porozumění a mívá problémy s kázní. Naproti tomu paidotrop má větší zájem o žáky a menší o obor, vidí problémy svých žáků jejich očima. V některých případech bývají učitelé shovívaví a mohou podceňovat prohlubování své kvalifikace. Oba typy učitelů nejsou žádoucí v extrémních podobách.

Celkový způsob učitelovy výchovy se podle Čápa (1993) dá rozdělit do tří kategorií:

1. Autokratický (autoritativní, dominantní)-
učitel rozkazuje, trestá, málo respektuje přání a potřeby dětí, má pro ně málo porozumění, poskytuje málo samostatnosti a iniciativy. Jednoznačně omezuje žáky svými zkušenostmi, úsudky a rozhodnutími.

2. Slabé řízení (liberální výchova)-
učitel řídí děti málo nebo vůbec ne. Neklade přímo požadavky. Pokud vysloví požadavek, nekontroluje a nepožaduje jeho důsledné plnění.

3. Sociálně integrační (demokratický)-
učitel působí spíše příkladem než tresty a zákazy. Dává dětem přehled o celkové činnosti skupiny, o jejich cílech a dává méně příkazů a podporuje iniciativu a samostatnou činnost. Je přístupný rozhovorům a diskuzím nejen o pracovních věcech, má pro děti a jejich individuality porozumění.

Školní prospěch dítěte je také velmi ovlivněn učitelovým očekáváním toho, jak se bude dítě chovat, jakým je nebo jakým se stane. Podle Čápa a Mareše (2001) se učitelovo očekávání realizuje nejčastěji ve dvou případech:

- u dětí, které učitel považuje za nadané, které přitom samy hodnotí kladně své schopnosti a chovají se k učiteli jako k důležitému člověku
- u dětí, které učitel považuje za neschopné učení, a které přitom považují učitele za důležitého člověka

Míra očekávání učitele se projevuje ve způsobu jeho komunikace se žákem, v hodnocení žáka a má na žáka silný vliv. Lze však vyzorovat, že u žáků, u nichž se předpokládá další studium, klade učitel na dobrý či nadprůměrný školní prospěch větší váhu než u žáků, u kterých se další vzdělání ve škole neočekává.

Ve školní praxi musí učitel také provádět diagnostickou činnost. Ta zahrnuje souhrn operací, postupů a technik, které vyúsťují do stanovení diagnózy stavu jedince, a to v závislosti na tom, co je třeba zjišťovat- individuální zvláštnosti žáka, příčiny těchto zvláštností, příčiny odchýlného vývoje od věkové normy, dosažený stupeň vývoje.

Pedagogická diagnostika je speciální pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním vnějších i vnitřních podmínek i průběhu výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění učitel potom vytváří prognostické úvahy a navrhuje pedagogická opatření. Předmětem diagnostiky je žák v pedagogické situaci, školní třída jako relativně stálé a dlouhodobé prostředí a autodiagnostická činnost učitele.

9. HODNOCENÍ ŠKOLNÍCH VÝSLEDKŮ

9.1. Hodnocení školních výsledků dítěte rodiči

Pro rodinu představuje škola první instituci, které dítě podléhá. Hraje velmi důležitou roli pro budoucnost každého jedince, neboť se v ní každý člověk něco naučil a zároveň se tak vytvoří podmínky pro jeho další vývoj. Škola představuje významnou autoritu nejen pro samotné dítě, ale také pro celou rodinu. I rodiče se tedy musí dané situaci přizpůsobovat.

„V rodičovském postoji ke škole je jednou z nejvýznamnějších složek očekávání a posléze hodnocení školních výsledků vlastního dítěte“ (Vágnerová, 1997, str. 56).

Rodiče získávají informace o prospěchu, o výsledcích dítěte buď od učitelů nebo od dětí, tedy zprostředkovaně. Není tedy vyloučeno, že díky takovému zprostředkování může dojít ke zkreslení samotných výsledků, jelikož jak učitelé, tak děti jsou zcela odlišní. Ve školním procesu hrají rodiče důležitou roli. Záleží více či méně právě na nich, jaký bude mít dítě vztah ke škole a také ke školním výsledkům. Již před nástupem dítěte do školy si rodiče vytvářejí představy o školním výkonu jejich dítěte a mají tak různá očekávání. Potřebují tak získat uspokojivé hodnocení významu dítěte a tím i sebe sama.

Ale očekávání rodičů může nabýt i extrémní podoby (Vágnerová, 1997):

- 1) akcentovaně pozitivní: jde o to, že rodiče tuší, že naděje, kterou do dítěte vložili, bude pravděpodobně těžko splnitelná.
- 2) anxiózně negativní: rodiče mají obavy z případného selhání dítěte.

Dále existují malé skupiny rodičů, které nejsou schopné reálně posoudit školní výsledky dítěte, a to kvůli jejich nízké inteligenci. Tito rodiče mají jiná hodnotící kritéria a vše, co je nad jejich znalosti jim připadá vynikající.

Snadno pak vzniká konfliktní situace s učiteli, neboť tito rodiče nejsou schopni adekvátního hodnocení. Rodiče se tedy dozvídají o výkonu dítěte v škole pomocí známek, které jsou informací s objektivní hodnotou. Znamky tedy ukazují, zda žák ve škole prospívá či neprospívá. Někteří rodiče si mnohdy nejsou schopni připustit, že jejich dítě ve škole neprospívá podle jejich přání nebo představ. Rodiče pak na danou situaci reagují popřením, to znamená, že předstírají a chovají se tak, jakoby jejich dítě žádné špatné známky nemělo a očekávají, že se známky samy zlepší. Většinou se jedná o důsledek emoční blokady. Rodiče tedy na známky reagují určitým způsobem, jak kladně, tak záporně. A právě reakce rodičů na známky hraje pro dítě mnohdy významnější roli než známky samotné.

„Komplexní rodičovské hodnocení, které zároveň představuje určitou míru akceptace dítěte, může působit i jako zátěž a může u dítěte vyvolávat obranné reakce“ (Vágnerová, 1997, str. 63).

9.2. Hodnocení dítěte učitelem

Mezi názory učitelů a rodičů na dítě existují určité rozdíly. Jde o to, že učitelé i rodiče znají děti v odlišných situacích, kde se také odlišně chovají.

„Učitelé jsou relativně konzistentní skupinou, která má v průměru dobré odborné předpoklady k posouzení určitých dětských projevů“ (Vágnerová, 1997, str. 68). Většina učitelů upřednostňuje žáky, kteří plní požadavky školy, dokáží se plně přizpůsobit dané situaci, jsou pilní a snaživí. Učitel tedy žáka ve škole klasifikuje, což může sloužit i jako obranný mechanismus. Znamky mají pro učitele subjektivní význam. Někdy tak může učitel bránit vlastní identitu, což má za následek zkreslení hodnocení dítěte. Postoje a hodnocení učitelů procházejí určitými vývojovými fázemi, jiné jsou na prvním stupni a jiné na stupni druhém.

Na prvním stupni je důležitá adaptace žáka na novou roli. Učení se stává cílem a to, zda bude žák úspěšný, je vázáno na jeho aktuální projevy.

Na počátku školní docházky nemá učitel se žákem žádné zkušenosti, tudíž je tu prostor pro změnu. V průběhu žákova působení ve škole si učitel na základě získaných zkušeností vytváří o žákovi určité představy, mění se jeho hodnocení i očekávání. Postupem času dochází tedy k diferenciaci žáků a prostor pro změnu není prakticky žádný, neboť dítě přijalo určitou roli a podle toho se chová.

9.3. Sebehodnocení dítěte ve vztahu ke škole

Škola představuje pro každé dítě první instituci, která má určitá pravidla, kterými se musí řídit. Dítě si ve škole může ověřovat své schopnosti, jelikož je na základě určitého výkonu hodnoceno. Mnohdy tedy bývá žákův postoj ke škole silně ovlivněn jeho prospěchem. Dítě je tedy hodnoceno známkami, které vypovídají o úrovni žákova výkonu.

„Dítě školního věku má potřebu učení a poznávání, má i potřebu seberealizace a sebeprosazení“ (Vágnerová, 1997, str. 78).

„Sebehodnocení dětí je ovlivňováno názory a očekáváním dospělých.

Ve středním školním věku jsou už žáci schopni určité korekce názorů jiných osob. Větší samostatnost v sebehodnocení je závislá na rozvoji formálních logických operací a děti jí dosahují až ve starším školním věku“ (Vágnerová, 1997, str. 85,86).

Co se týče motivačního významu školního prospěchu, můžeme říci, že není tak jednoznačný. Pokud dítě zažívá aktuální neúspěch, ale jinak mělo zatím samé pozitivní zkušenosti, nemusí se u něj projevit tak silný strach z dalšího selhání, aby významně snížil motivaci. Ale pokud dítě zažívá opakovaný neúspěch, nastoupí obranné mechanismy. A právě obranné projevy mohou získat až neurotický charakter, například v podobě školní fobie.

„Jde o stav, kdy se dítě buď školy bojí jako celku, nebo něčeho, co se tam vyskytuje. Ve skutečnosti jde spíše o úzkost z odloučení. Úzkost tohoto druhu pociťují mnohé děti, když se začínají osamostatňovat od svých rodičů a postupně se stavějí na vlastní nohy“ (Martin, Altmanová- Greenwoodová, 1997, str. 257).

Školní fobie není pouze jen strachem ze školy, většinou se dítě bojí něčeho konkrétního. Tato fobie se může vyskytovat jednak u dětí, které se doma cítí velmi dobře, jsou spokojené, ale když přijdou do školy, připadají si ohrožené ostatními, také úkoly, prací či odpovědností. Na druhé straně se může týkat dětí, které kvůli nemoci či nehodě strávily doma hodně času a teď si velmi těžko zvykají na pozici žáka ve třídě.

„V každém případě si je nutné uvědomit, že školní fobie je chováním pramenícím z konstelace různých prožívaných situací“ (Martin, Altman-Greenwoodová, 1997, str. 257).

10. RODINA

Rodina, snad jako nejstarší základní společenská skupina či společenství nejtěsněji spjaté nejrůznějšími vztahy uvnitř i navenek - funkcemi, činnostmi zabezpečujícími potřeby svých členů a společnosti jako celku, prochází celou svou historií neustálými změnami co do své velikosti, významu, i začlenění do společnosti. Adaptuje se přitom na její nejrůznější proměny či vývojové stupně. Přizpůsobujíc se jim, udržuje život člověka prakticky ve všech jeho sférách a cyklech.

„Rodina odedávna a především existuje proto, aby lidé mohli náležitě pečovat o své děti. Kromě toho, že je rodina biologicky významná pro udržení lidstva, je také základní jednotkou každé lidské společnosti. Reprodukuje člověka nejen jako živočicha, zprostředkuje mu vrůstání do jeho kultury a společnosti. Rodina kromě toho propojuje generace, vytváří mezi nimi kontinuitu a pouta solidarity“ (Matoušek, 1997, str. 8).

Rodina představuje biosociální systém, který neustále hledá a nachází své místo ve společnosti a přitom je společností znovu a znovu ovlivňována a formována. Funguje v plném rozsahu a má své opodstatnění jen tehdy, když uspokojuje potřeby a požadavky každého jejího člena, které jsou na ni jím a zároveň společností kladeny. Aby rodina dostála všem těmto náročným požadavkům a dala smysl své existenci, musí plnit aspoň ty základní úlohy a funkce, které zabezpečují život člověka ve společnosti ve všech etapách jeho existence.

„Rodina je prvním a dosti závazným modelem společnosti, s jakým se dítě setkává. Předurčuje jeho osobní vývoj, jeho vztahy k jiným skupinám lidí. Rodina dítě orientuje na určité hodnoty, vystavuje ho určitým konfliktům, poskytuje mu určitý typ podpory. Tímto způsobem osobitě zabarvuje to nejpodstatnější, co dítěti předává- sociální dovednosti, bez kterých se ono v dospělosti neobejde. V tomto smyslu mluvíme o socializační funkci rodiny“ (Matoušek, 1997, str. 8).

Pokud mluvíme o rodině a jejímu vlivu (Říčan, 1986), musíme rozlišit několik rodin, a to rodinu „výchozí“, do které se jedinec narodí, dále pak rodinu „zakládanou“, to je rodina, kterou jedinec od počátku vytváří a v neposlední řadě rodinu jako „model“ obsažený v tradici, v kultuře společnosti.

10.1. Funkce rodiny

Základní funkce univerzální rodiny, které uvádí J. Langmeier (1991) jsou:

1. Reprodukční funkce

Má zabezpečovat udržení života početím a porozením nového člověka. Někdy se ovšem označuje jako **sexuální funkce**, naznačujíc současně oddělení sexuálních aktivit „pro radost“ od sexuálních aktivit „pro reprodukci.“ Tato funkce se sice může uplatnit mimo rodinu, v rodině však nabývá svůj plný význam: nejde jen o to přivést dítě na svět, ale také mu zabezpečit potřebné podmínky života a další jeho vývoj.

2. Hospodářská funkce

Ta se ovšem nevztahuje jen na dítě v rodině, vztahuje se na všechny její členy. V minulosti byla zvláště důležitá její výrobní složka, v současné době se stala rodina ve své převaze spotřební jednotkou, zcela závislou na výrobní činnosti společnosti. Ovšem i dnešní rodina si udržuje určité prvky výroby, za něž lze především pokládat vnitřní činnosti rodiny, vytvářející její hmotné zabezpečení (úklid, příprava stravy, nejrůznější domácí činnosti, které nejsou koníčkem, ale nutností).

3. Emocionální funkce

Emocionální funkce v rodině je vázána na plně rozvinutého člověka, zralého, odpovědného, pro něhož citový vztah není něčím chvilkovým, ale trvalou bází jistoty a citovým zázemím pro všechny její členy. Emocionalita je potřebná stejně jak pro dospělé, tak pro děti, i když v různé podobě. Při tom třeba zdůraznit, že zájem o dítě a sledování jeho prospěchu pramení především z emocionality, zajišťující harmonický život rodiny i pocit celkového uspokojení a životního naplnění pro všechny její členy.

4. Socializační funkce

Spočívá v opravdovém zájmu o dítě a kvalitní péči o ně, v jeho výchově, v jeho přijetí jaké je, porozumění mu v jeho vývoji a potřebách a požadavcích, jež nutno včas, náležitým způsobem a s plným zaujetím pro ně uspokojovat, rozvíjet všechny jeho schopnosti a síly. Při tom vždy prosazovat jeho nejlepší zájem a prospěch, ochraňovat jej před nepříznivými situacemi a učit je, aby bylo samo schopno jim čelit a překonávat je. Jejím těžištěm je v podstatě prosazování a ochrana dětských práv, jak jsou obsaženy v Úmluvě o právech dítěte.

10.2. Vliv rodiny

V rodině dochází k formování jedince jak záměrným výchovným působením rodičů a ostatních členů rodiny, tak nezáměrným působením. Rodina se mu většinou stává vzorem a do určité míry tak i předurčuje úroveň a způsoby fungování jeho vlastní rodiny v budoucnosti. Jako základní sociální skupina má také rodina nezastupitelný význam pro formování osobnosti dítěte, je po dlouhou dobu jeho vývoje hlavním zdrojem sociálních kontaktů. Dítě získává své první zkušenosti, navazuje emocionální vazby. Proto by měla dítěti od samého počátku poskytovat především pocit bezpečí, lásky, porozumění, zájmu, vytvářet citové zázemí, které je tolik důležité pro harmonický rozvoj

všech složek osobnosti. Měla by poskytovat dostatečné množství podnětů a příkladů, vytvářet podmínky pro optimální uspokojování fyzických a psychických potřeb dítěte. Pokud dítě někdy strádá nedostatkem mateřské péče, důsledkem mohou být poruchy sociálního chování různého typu- toulání, záškoláctví, asociální chování. Stav problémových rodin bývá komplikován i materiálními nedostatky.

Špatné sociální podmínky však samy o sobě nemusí vést k citové deprivaci. Je ale jisté, že při fyzickém a psychickém zanedbávání strádá mnohdy dítě natolik, že se nemůže psychicky ani přiměřeně rozvíjet, a že jeho pouto k domovu bývá velmi povrchní a ambivalentní. Děti takto zanedbávané se mnohem obtížněji zapojují do společnosti.

Z uvedených skutečností je zřejmé, že harmonicky fungující rodina je nutná pro odpovídající fyzický a hlavně psychický vývoj dítěte. Vliv funkční rodiny na prospěch a zdárné zvládnání školních nároků dítěte je nepopiratelný. Podle Vágnerové (2000) rodina, tedy otec a matka, kteří jsou samozřejmou součástí rodiny, slouží dítěti jako model určité role, vzor určitého způsobu chování. V rodině se dítě poprvé identifikuje s morálními normami a postoji. Role žáka je pro rodinu profesní rolí dětského věku.

Na prospěch dítěte ve škole má podle výzkumů vliv i dosažené vzdělání rodičů. Rodiny, kde alespoň jeden z rodičů dokončil střední vzdělání, převážně hodnotí kulturu a vzdělání kladně. Rodiče očekávají studijní orientaci svého dítěte, vyžadují dobrý školní prospěch, tj. takový, aby přijetí na určitý typ školy bylo možné. Rodiče s vyšším vzděláním podporují rozvinutí intelektových schopností dítěte, osvojení vědomostí a dovedností i rozvinutí motivace k učení. Dokáží dítěti poskytnout metodickou pomoc a pobízejí dítě k učení a dobrému školnímu výkonu a také přísněji posuzují a hodnotí jeho školní prospěch.

Kromě vzdělání rodičů mají na prospěch dítěte vliv i rodičovské styly výchovy. David Fontana (1997) dělí tyto styly na:

- shovívavý
- zanedbávající
- autoritativní
- autoritářský

Shovívavý rodič je podle Fontany (1997) reagující a orientovaný na děti, žádá od nich málo. Děti většinou neovládají své impulsy, jsou nezralé, postrádají přiměřenou společenskou odpovědnost, převládá u nich pozitivní a živé citové ladění, avšak nejsou samostatní a mají sklon k agresivitě.

Zanedbávající rodič nemá obvykle zájem o to, čím se děti zabývají, vykonává příliš mnoho činností, takže je nezúčastněný na životě svých dětí. Často se vyhýbá komunikaci a ignoruje názory a city dítěte. Dítě má pak sklon k rozmařilosti, náladovosti, nestojí o výuku ve škole, často chodí za školu a mnohdy se uchyluje k drogám.

Autoritativní rodič se vyptává na názory dítěte, na jeho city. Je vřelý, pečuje o své děti, snaží se je vést k tomu, aby se chovaly rozumně a společensky na úrovni odpovídající jejich věku a schopnostem. Dítě je pak kamarádké vůči vrstevníkům, sebeprosazující, spokojené, úspěšné, usiluje o nejlepší výkon, spolupracuje s rodiči.

Autoritářský rodič vyžaduje poslušnost, úctu k autoritám a naprosté plnění požadavků. Stanovuje absolutní nároky, nepodporuje vzájemnou komunikaci a neprojevuje vřelost. U dívek vede tento styl k závislosti, bez snahy o dobrý výkon, u chlapců zase k agresivitě vůči vrstevníkům.

10.3. Rozpadající se rodina

Podle Vágnerové (2000) představuje rozpad rodiny právě pro děti školního věku značnou zátěž. Děti tak ztrácejí jistotu existence rodinného zázemí. Protože samozřejmost stálosti rodiny představovala základ jejich světa, otřese její rozpad celkovou jistotu dítěte ve smyslu „nemůžeš se spolehnout na svoje rodiče, nemůžeš se spolehnout na nic.“

Zázemí rodiny už není samozřejmostí, ale stává se problémem, jenž je třeba nějakým způsobem řešit a vysvětlit, jelikož se často dítě samotné cítí méněcenné, zahanbené a má dojem, že není dost dobré. V takovéto situaci se mění vztah k rodiči, se kterým dítě žije (ve většině případů se jedná o matku). Dítě se stává více závislejší, mnohem více na matku žárlí a snaží se omezovat její vztahy k jiným lidem. Zároveň se mění i vztah k rodiči, který s dítětem trvale nežije, není již součástí běžného dne dítěte. Zpravidla se jedná o otce. Vztah s tímto rodičem se tak ochuzuje. Tento rodič může být často idealizován či démonizován.

Rozpad rodiny se většinou projeví i ve vztahu ke škole. Obvykle se jedná o zhoršení prospěchu dítěte, které dříve dobře prospívalo. Matějček (1994) hovoří o důsledku dlouhodobějšího stresu, spojeného s rozpadem rodiny, který v dítěti vyvolává specifické emoční reakce.

Matějček si všiml i rozdílů v reakcích chlapců a dívek. Chlapci reagovali na stresovou situaci, danou rozpadem rodinného zázemí, agresivně, zjevnými projevy maladaptace v chování, jimiž dráždili učitele, a proto bývali i hůře hodnoceni.

Dívky byly méně nápadné, spíše se stahovaly do sebe a jejich problémy byly méně viditelné, i když je nepochybně prožívaly stejně intenzivně jako chlapci.

Děti z rozvedených rodin byly hodnoceny učitelkami i svými matkami jako méně ctižádostivé a méně svědomité, více citlivé až přecitlivělé, více dráždivé až nervózní, méně oblíbené mezi dětmi. U těchto dětí šlo s největší

pravděpodobností o komplexní neurotickou reakci na zátěžovou situaci. Je zcela nepochybné, že každý jedinec může uspokojivě pracovat jen v situaci, kdy má klid a nic ho netrápí (Vágnerová, 2000).

PRAKTICKÁ ČÁST

11. VÝCHODISKA VÝZKUMU

11.1. Formulace problému

Praktická část práce je zaměřena na zjištění, které situace jsou pro děti na druhém stupni ZŠ náročné, dále na možnosti jejich zvládnání, vyrovnávání se s nimi, eventuálně hledání a nalézání opory.

11.2. Cíle výzkumu, hypotézy

Úvodní část práce naznačila celou problematiku vyrovnávání se s náročnými životními situacemi. Na základě volných sdělení žáků, jaké situace považují za náročné, byl vypracován dotazník zaměřený na posuzovanou skupinu žáků. Cílem výzkumu bylo tedy zjištění náročných životních situací u žáků na 2. stupni základní školy a možnosti jejich zvládnání a ověření hypotéz, které předpokládají souvislosti mezi charakteristikami žáků a způsoby zvládnání náročných situací.

Provedený výzkum měl ověřit následující hypotézy:

- H1: Žáci II. stupně ZŠ prožívají řadu náročných situací. Jako náročné vnímají především situace školní, méně situace další.**
- H2: Jako náročné jsou prožívány problémy z různých oblastí života rodiny.**
- H3: Nejvíce náročné jsou pro žáky situace školní, zejména známkování.**
- H4: Jako velmi náročný je prožíván nezáměr o svou osobu, nedostatek projevů lásky ze strany blízkých lidí.**

H5: Žáci se zvýšenou úrovní neuroticismu budou zřejmě více vyhledávat sociální oporu.

H6: Sociální oporu je nacházena především:

- v rodině – u rodičů a dalších členů rodiny
- ve škole – u paní učitelky
- mezi vrstevníky

11.3. Popis výběrového vzorku

Výběrový vzorek tvořili žáci staršího školního věku téměř v závěru docházky na druhém stupni ZŠ, a to v 8. ročnících. Výzkum byl proveden ve třech třídách Základní školy Mikuláše z Husi ve městě se 37 000 obyvatel. Celkem bylo posuzováno 49 žáků, z toho bylo 14 chlapců a 35 dívek.

11.4. Užití metody (viz přílohy):

1. Předvýzkum

Přehled zjišťovaných náročných situací vycházel z předvýzkumu- žáci byli vyzváni k volnému sdělení, co je pro ně vlastně náročnou situací. Měli tedy napsat, jaké situace považují za náročné. Na základě těchto volných sdělení byl vypracován dotazník zaměřený na skupinu žáků 8. tříd (viz Příloha č. 1).

2. Základní údaje o žácích získané z třídních výkazů

- a) věk žáků
- b) průměrný prospěch žáků

3. Dotazníkové metody

a) standardizovaný dotazník: J.E.P.I.

Jde o identickou verzi osobnostního dotazníku E. P. Q. (Junior) z roku 1987. Jeho autory jsou H. J. Eysenck a Sybil B. J. Eysencková. Tento dotazník patří v psychologické diagnostice k základním a nejpoužívanějším diagnostickým nástrojům. Je standardizován na populaci dětí od devíti do čtrnácti let. Základem jsou teoretická východiska dimensionálního chápání struktury osobnosti v pojetí H. J. Eysencka. Ten vyčleňuje dvě důležité dimenze: extraverci – introverzi a neuroticismus (emocionalita nebo stabilita – labilita). N – faktor je v úzkém vztahu k vrozenému stupni lability autonomního nervového systému, zatímco E – faktor se vztahuje blíže ke stupni excitace a inhibice v centrální nervové soustavě. Na extraverci (E) a neuroticismus (N) má vliv dědičnost. Dotazník tvoří celkem čtyři škály – E, N, L, P, má 78 položek (viz Příloha č. 2). V rámci výzkumu byl dotazník použit skupinově a nebyla hodnocena škála P. Dotazník není časově omezený.

škála E = Extraverze. Vysoký počet získaný v této položce je způsoben družným, optimistickým, aktivním, impulzivním a otevřeným chováním u žáka. Naopak nízký počet bodů v této položce je známkou introverze; pro tu je typické klidné, rozvážené, hloubavé, nespolečenské a rezervované chování.

škála N = Neuroticismus. Získání vysokého počtu v této škále značí osobnost emočně nestálou, neklidnou, úzkostnou, náladovou, přecitlivělou apod. Žák, který obdrží v této položce nízký počet bodů, bude zřejmě emočně stabilní, klidný, nenucený, spolehlivý, bezstarostný apod. Většinou se však v populaci vyskytují přechodné typy.

škála L = Lži skóre. Z části měří tzv. disimulaci, tendenci některých žáků ukazovat se v lepším světle nebo naopak manifestovat pocit viny. Lži skóre se snižuje s věkem u dětí.

b) nestandardizovaný dotazník

Na základě provedeného předvýzkumu na 3. základní škole v Táboře u žáků osmých tříd byl sestaven nestandardizovaný dotazník, který měl přinést informace o tom, co konkrétní děti považují za náročné životní situace.

Vlastní dotazník obsahuje 34 položek, které postihují šetřenou problematiku v oblasti školy, vztahů se spolužáky, rodiny, osobní situace a nalezení opory. Každá zkoumaná oblast zahrnovala 6 bodů, u kterých žáci zaznamenávali odpovědi na stupnici od 1 do 6, kdy 1 bylo hodnocení situace jako velmi náročné a 6 málo náročné (viz příloha). Součástí dotazníku byla i tabulka, kde žáci vyjadřovali, kdo jim poskytuje oporu v obtížných životních situacích (viz Příloha č. 3).

c) nedokončené věty

Tato technika je oblíbená v klinické a poradenské praxi. Věty jsou konstruované k danému účelu. Užité formulace navozují běžné situace ve škole, děti doplňují jak by je zvládaly, dále uvádějí své pocity – strachy, obavy, ale i svá přání. Tato technika je doplňovací – projektivní (viz Příloha č. 4).

Projektivní technika má mnohé výhody, které přiléhavě charakterizuje zejména (Švancara, 1991):

- a) Dítě většinou vnímá projektivní zkoušku jako hru, účel si neuvědomuje. Situace někdy připomíná zkouškovou situaci ze školního prostředí. Dítě tak může snáze projevit i méně příznivé rysy.

- b) Projektivní test usnadňuje produkci obsahů, které dítě není schopno vyjádřit přímo. Dítě nedokáže analyzovat svůj vnitřní svět tak pronikavě a kriticky jako dospělý. Dítě často sděluje to, co se podle jeho mínění od něho očekává.
- c) Projektivní techniky přispívají k vytvoření příznivého, kooperativního vztahu. Dítě rychle navazuje kontakt, zajímavé úkoly produkují u dětí větší fantazii a tvořivost.

U těchto technik se vyskytují i některé nevýhody.

- a) Validita většiny zkoušek je problematická. Obtíže jsou zvláště s určením vhodného kritéria. Lze je srovnávat s výsledky jiných osob, se skupinou stejného věku, stejného pohlaví.
- b) Interpretace projektivních zkoušek je do značné míry ovlivňována osobností psychologa, chybí normy, protože nejde o standardizovanou metodu.
- c) Některé projektivní techniky kladou velké nároky na čas.

4. Statistické metody

Statistické zpracování bylo provedeno na počítači v programu Excel. Byly vypočteny průměry, směrodatné odchylky, procenta, korelace. Vyhodnocení bylo provedeno podle daných stupňů volnosti a podle hladiny významnosti.

(* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$) pro daný stupeň volnosti (sv).

12. VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE

Údaje o žácích

Průměrný věk žáků: 14,07

Nejvyšší věk: 15

Nejnižší věk: 13,4

Již tento jednoduchý popisný údaj je zajímavý – naznačuje heterogenitu třídní skupiny podle věku žáků, jak je uváděno v literatuře na toto téma.

Pro získání náhledu na prospěchové charakteristiky byl zjišťován průměrný prospěch v závěru předchozího pololetí.

Průměrný prospěch dětí: 1,56

Nejlepší prospěchový průměr: 1,00

Nejhorší prospěchový průměr: 3,07

Prospěchový průměr dívek: 1,49

Prospěchový průměr chlapců: 1,67

Průměrný prospěch prokázal rozdíl mezi dívkami a chlapci. Dívky jsou prospěchově lepší než chlapci, což vcelku potvrzuje i některé dlouhodobé výzkumy rozdílů v prospěchu podle pohlaví..

Pro rozdělení žáků do prospěchových skupin bylo stanoveno toto rozdělení prospěchových limitů:

Nadprůměrný prospěch: 1,00 – 1,50

Průměrný prospěch: 1,51 – 1,99

Podprůměrný prospěch: 2,00 a více

| | počet žáků | % |
|----------------------|------------|-------|
| nadprůměrný prospěch | 27 | 55,1% |
| průměrný prospěch | 14 | 28,6% |
| podprůměrný prospěch | 8 | 16,3% |

| | Chlapci | % |
|----------------------|---------|--------|
| nadprůměrný prospěch | 6 | 42,9% |
| průměrný prospěch | 5 | 35,8% |
| podprůměrný prospěch | 3 | 21,4 % |

| | Dívky | % |
|----------------------|-------|-------|
| nadprůměrný prospěch | 21 | 60% |
| průměrný prospěch | 9 | 25,7% |
| podprůměrný prospěch | 5 | 14,3% |

Z tabulky je zřejmé, že u žáků převažuje nadprůměrný prospěch, který činí 55% všech dotazovaných žáků, zatímco podprůměrný prospěch je u 16,3% žáků.

Při srovnání prospěchových limitů podle pohlaví je zřejmé, že u dívek převažuje nadprůměrný prospěch (60%), chlapci zase vykazují větší procento podprůměrného prospěchu (21,4%).

Výsledky testu B - J.E.P.I.

Metoda byla zadána pro poznání některých charakteristik osobnosti.

| | charakteristiky | chlapci | dívky |
|-----------|------------------------|----------------|--------------|
| AM | E | 16,79 | 14,66 |
| | N | 10,92 | 13,11 |
| | L | 5,79 | 6,11 |
| SD | E | 2,00 | 3,99 |
| | N | 4,74 | 3,98 |
| | L | 2,08 | 2,93 |

Z tabulky jasně vyplývá, že dívky mají vyšší skóre neuroticismu nežli chlapci, jsou tak patrně více emocionální, labilnější. Tato charakteristika může být ovlivněna i daným vývojovým obdobím.

Extraverze je poněkud vyšší u chlapců – pravděpodobně jsou chlapci v tomto věku více průbojnější, předváděivější, což se může také projevat i jejich větším zlobením v porovnání s dívkami.

Výsledky nestandardizovaného dotazníku

Žáci hodnotili jednotlivé uvedené situace na stupnici 1 až 6, kdy 1 byla hodnocena velmi náročná situace, 6 málo náročná. Informace o zjištěných četnostech odpovědí v jednotlivých stupních náročnosti situací přináší následující tabulky.

Škola

| Škola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------------------------------|----|---|----|----|---|----|
| Zkoušení ve škole | 5 | 2 | 23 | 9 | 8 | 2 |
| Psaní domácích úkolů | 2 | 1 | 5 | 7 | 8 | 26 |
| Jednání s učiteli | 2 | 8 | 16 | 2 | 9 | 12 |
| Nespravedlivé hodnocení učitelů | 27 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4 |
| Známkování | 8 | 2 | 13 | 12 | 7 | 7 |
| Výběr střední školy | 30 | 9 | 5 | 0 | 3 | 2 |

Sumarizované údaje naznačují, že žáci považují zkoušení ve škole za průměrně náročné. Toto zjištění nekoresponduje s často uváděnými názory o psychické náročnosti zkoušek pro žáky. Také psaní domácích úkolů a vztahy k učitelům považují žáci za málo náročné.

Překvapivě za velmi náročný považují výběr střední školy, zřejmě proto, že se jedná o žáky 8. tříd, kteří se brzy budou rozhodovat, na kterou střední školu si podají přihlášku a musí tedy už mít alespoň rámcovou představu o tom, čemu by se v budoucnu chtěli věnovat. Výběr střední školy není tedy pro žáky základních škol a jejich rodiče jednoduchým rozhodnutím. Naprosto nejlepší situace je, když mladí lidé vědí, co chtějí v životě dělat. Mají svůj životní cíl (nepodceňujeme věk 15 let) a za ním v životě půjdou. Mnohde již opět sehrává svoji roli potřeba následovat rodinnou tradici, když rodiče mají soukromou firmu. Na většině rozhodnutí se však podílí rodiče, a to jak vlivem pozitivním, tak i negativním. Asi nejhorší stav je, když rodiče neví, co jejich dítě zajímá, k čemu má vztah, kdy je šťastné. Pokud však svého potomka znají, je dobré pečlivě zhodnotit jeho ambice. V případě, kdy mají rodiče možnost ovlivnit nelehké rozhodnutí, měli by uvažovat racionálně a s dlouhodobou perspektivou.

Spolužáci

| Spolužáci | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|----|---|---|---|---|----|
| Hádání se spolužáky | 10 | 7 | 9 | 2 | 7 | 14 |
| Rvačky ve třídě | 11 | 7 | 4 | 6 | 8 | 13 |
| Křik spolužáků o přestávkách | 9 | 4 | 7 | 3 | 5 | 21 |
| Šikanování ze strany některých spolužáků | 25 | 8 | 3 | 6 | 2 | 5 |
| Chybění kamaráda/kamarádky | 26 | 7 | 6 | 4 | 3 | 3 |
| Zrada kamaráda/kamarádky | 28 | 8 | 5 | 3 | | 5 |

V oblasti vztahů se spolužáky považují žáci na nejvíce náročnou zradu kamaráda či kamarádky. V období puberty hrají totiž nejdůležitější roli právě vrstevníci - rodina je spíše v pozadí. Rodiče mohou ztrácet do určité míry autoritu. Mladiství považují rodiče spíše za nepřítele, než za někoho, kdo to s nimi myslí dobře a snaží se je navést na správnou cestu. V tomto období nabývají na významu především nejrůznější party a skupiny, které nemusí mít zrovna příliš dobrý vliv na své členy. Mnohdy členství v takovéto skupině může vést k delikventnímu jednání ve snaze „zapůsobit na ostatní členy.“

Zdá se, že neméně závažnou je pro žáky také problematika šikanování ze strany spolužáků, jež představuje týrání, ponižování nebo omezování jedince nebo jedinců jiným jedincem nebo skupinou. Šikanování může mít fyzickou i psychickou podobu. Šikanovaným bývá často jedinec, který se nějak odlišuje. Původcem šikany bývají starší, vyspělejší nebo silnější jedinci nebo skupina disponující početní převahou.

Méně náročným shledávají žáci i křik spolužáků o přestávkách, což bývá většinou naprosto obvyklou situací, která pro žáky nebývá nikterak stresující.

Rodina

| Rodina | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Hádání rodičů | 26 | 5 | 4 | 4 | 2 | 8 |
| Rozvod rodičů | 38 | 6 | | 1 | | 4 |
| Nemoc v rodině | 23 | 5 | 6 | 6 | 7 | 2 |
| Nepochopení rodičů pro mé potřeby | 13 | 8 | 12 | 5 | 5 | 6 |
| Nedostatečné projevy lásky ke mně | 25 | 6 | 3 | 7 | 5 | 3 |
| Chybění peněz v rodině | 10 | 5 | 11 | 5 | 7 | 11 |

Ve vztahu k rodině je zřejmé, že nejvíce náročné jsou pro žáky hádky rodičů, ale především jejich rozvod, neboť představuje psychickou zátěž pro každého člena rodiny bez rozdílu věku. Pro děti musí být za každých okolností traumatizující, ale nelze ani předpokládat, že se jich nedotkne (jiná situace zřejmě je, pokud rozvod nechápu, nevnímají anebo se o něm nemluví, či neví). Rozvodu většinou předchází období více či méně intenzivního rodinného rozvratu, který zvyšuje stres rodičů a napětí mezi nimi, činí je méně vnímavými pro potřeby dítěte. Rozvod vyžaduje citové a sociální přizpůsobení se nové situaci. V rodinách, kde mu předcházely dlouhodobé konflikty a násilí, je dopad těchto konfliktů závažnější než dopad samotného rozvodu. Smutek nad rozvodem pak mohou děti pociťovat až do dospělosti. Pozornost zaslouží, obzvláště došlo-li k přerušení kontaktu s druhým rodičem nebo současně k dalším významným změnám v životě dítěte.

Neméně závažnou situací pro žáky jsou také nedostatečné projevy lásky, neboť každé dítě potřebuje vědět, že ho ti druzí mají rádi, že jim na něm záleží.

Osobní situace

| Osobní situace | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------------------------|----|---|----|---|---|----|
| Neúspěchy ve škole | 22 | 9 | 8 | 2 | 3 | 5 |
| Neúspěchy v lásce | 26 | 7 | 6 | 4 | 2 | 4 |
| Zdravotní obtíže | 17 | 9 | 8 | 7 | 3 | 5 |
| Chybění domácího mazlíčka | 14 | 6 | 8 | 5 | 4 | 12 |
| Nikomlu na mě nezáleží | 28 | 6 | 4 | 2 | 4 | 5 |
| Nedostatek peněz v rodině | 12 | 7 | 10 | 6 | 6 | 8 |

Kladené otázky vycházejí ze sebereflexe žáků. Jak se zdá, nejvíce náročnou je pro žáky situace, kdy na nich nikomu nezáleží, kdy se nemají na koho obrátit. Právě v období pubescence hrají sociální vztahy důležitou roli. Sociální vztahy mohou mít pevnější vazbu - vznikají trvalá přátelství. Utváří se užší emoční vztahy k důvěrnému příteli, přítelkyni a vzniká tak možnost svěřovat se a sdílet i nejsoukromější pocity druhého. Přátelství chlapců bývá založeno na společných zájmech a činnostech, přátelství dívek je podloženo spíše hlubší emoční náklonností. Přátelství založená v této době přetrvávají někdy dlouho – mnohdy až do pozdní dospělosti

Zdá se, že i neúspěchy ve škole, v lásce i zdravotní obtíže představují pro žáky také nemálo závažné situace, což není pro toto věkové období nic neobvyklého.

Opora - její nalézání u lidí ze sociálního prostředí

| Opora | učitelé | rodiče | prarodiče | sourozenci | kamarádi | nikdo | pes |
|-----------------------------------|---------|--------|-----------|------------|----------|-------|-----|
| když mám špatné známky | 7 | 37 | 10 | 16 | 19 | 1 | 2 |
| když mám problémy ve škole | 7 | 37 | 13 | 13 | 27 | | 2 |
| když něčemu nerozumím | 13 | 36 | 8 | 15 | 25 | 1 | 2 |
| když cítím smutek | | 23 | 6 | 14 | 26 | 9 | 11 |
| když nemám peníze | | 34 | 16 | 7 | 6 | 5 | |
| když mě nikdo nechápe | | 19 | 7 | 9 | 23 | 8 | 10 |
| když jsem nemocná/ý | | 40 | 15 | 16 | 17 | 3 | 6 |
| když se cítím sám/sama | | 19 | 5 | 12 | 29 | 6 | 14 |
| když myslím, že mě nikdo nemá rád | | 18 | 10 | 11 | 25 | 6 | 12 |
| když nejsem se sebou spokojená/ý | | 23 | 8 | 9 | 23 | 7 | 3 |

Pro žáky jsou citově náročné:

- 1) problémy školní- pomoc hledá u rodiny
- 2) smutek – oporu hledá převážně u kamarádů
- 3) osamocení – oporu hledá u kamarádů

Lze tedy soudit, že ve většině případů, kdy žáci potřebují nalézt u někoho oporu, volí rodinu. Je to v případech „instrumentálního charakteru“, kdy je třeba něco řešit, vylepšit, zorganizovat, zařídit. Ale pokud jde o pocity např. osamělosti, smutku, nedostatku lásky, hledají pomoc a oporu spíše u kamarádů, což je pro období pubescence zcela typické. Kamarádi v tomto věku jsou důležité pro korigování a usměrňování všech těchto pocitů, dobře působí i srovnávání.

Pro zhodnocení vzájemného vztahu jednotlivých sledovaných proměnných byla vytvořena tabulka interkorelací.

Tabulka interkorelací:

| | x1 | x2 | x3 | y1 | y2 | y3 | y4 | y5 | y6 | y7 |
|----|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| x1 | 1 | -0,151 | -0,229 | -0,262 | 0,242 | 0,055 | 0,035 | 0,249 | -0,041 | 0,310 |
| x2 | -0,151 | 1 | 0,183 | -0,128 | 0,168 | -0,044 | -0,104 | 0,028 | -0,198 | 0,067 |
| x3 | -0,229 | 0,183 | 1 | -0,267 | -0,151 | -0,095 | 0,102 | -0,188 | -0,050 | -0,161 |
| y1 | -0,262 | -0,128 | -0,267 | 1 | -0,019 | -0,185 | 0,119 | 0,064 | 0,080 | -0,032 |
| y2 | 0,242 | 0,168 | -0,151 | -0,019 | 1 | -0,131 | 0,183 | 0,306 | -0,042 | 0,286* |
| y3 | 0,055 | -0,044 | -0,095 | -0,185 | -0,131 | 1 | -0,207 | 0,131 | 0,107 | -0,234 |
| y4 | 0,035 | -0,104 | 0,102 | 0,119 | 0,183 | -0,207 | 1 | -0,029 | 0,046 | 0,194 |
| y5 | 0,249 | 0,028 | -0,188 | 0,064 | 0,306 | 0,131 | -0,029 | 1 | 0,042 | 0,032 |
| y6 | -0,041 | -0,198 | -0,050 | 0,080 | -0,042 | 0,107 | 0,046 | 0,042 | 1 | 0,132 |
| y7 | 0,310* | 0,067 | -0,161 | -0,032 | 0,286* | -0,234 | 0,194 | 0,032 | 0,132 | 1 |

* významné při $p < 0,05$

** významné při $p < 0,01$

Vysvětlivky značek:

x1 pohlaví

x2 prospěch

x3 věk

y1 extraverte

y2 neuroticismus

y3 lži

y4 problémy ve škole

y5 smutek

y6 strach dětí

y7 pomoc

Ukázalo se, že určitý vztah existuje pouze mezi charakteristikami:

- Pohlaví a neuroticismus
- Pohlaví a pomoc
- Neuroticismus a pomoc

Zdá se tedy, že pomoc je vyžadována v závislosti na pohlaví – patrně spíše u dívek, dále u labilnějších jedinců (se zvýšeným neuroticismem). Lze soudit, že zvýšený neuroticismus je významná osobnostní charakteristika, její nositel potřebuje větší péči a podporu, často i ke zmírnění své úzkosti, obav a strachů. Učitel může však zvýšený neuroticismus „diagnostikovat“ jen nepřímou, podle aktuálních a evidentních neurotických projevů – pro podrobnější a bližší analýzu potřebuje pomoc odborníka – psychologa. U dalších charakteristik nebyl zjištěn statisticky významný vztah. Vzorek sledovaných žáků také nebyl příliš vysoký.

Výsledky metody Nedokončené věty

Hodnocení výpovědí v „Nedokončených větách“ je značně obtížné, do značné míry i spekulativní. Interpretace doplněných odpovědí nelze hodnotit podle nějakých objektivních kritérií. Přesto může přinést cenné informace, upozornit na možné „problémové oblasti“ v prožívání dítěte. Hodnocení bylo proto globální, zaměřené na dva problémy: a) týkající se strachu žáků a b) poskytnutí pomoci.

Rozdělení:

a) strach

1= jiné vlivy (tma, budoucnost, přepadení, válka, samota, chybování)

2= škola (známky, zkoušení, písemky, učitelé)

b) pomoc (strach, problémy ve škole, v osobním životě,...) poskytnou:

1= rodina (rodiče, sourozenci, prarodiče,...)

2= kamarádi

| Nedokončené věty – strach žáků | |
|---------------------------------------|--------|
| jiné vlivy | 67,35% |
| škola | 32,65% |

Z tabulky je zřejmé, že více než 67% žáků 8. tříd má větší obavy z okolních vlivů, jako jsou budoucnost, samota, negativní přijímání okolím, násilí, rozvod rodičů. Překvapivě tedy nepřipadá škola pro žáky za hlavní zdroj strachu, jak se můžeme mnohdy domnívat i na základě deklarovaných informací.

Z 35 dívek má strach ze školního prostředí pouhých 11, zatímco ze 14 chlapců je jich 9, kteří vyslovují obavy ze zkoušení, známek, psaní testů (to patrně koresponduje i s jejich horším průměrným prospěchem).

| Nedokončené věty - pomoc | |
|---------------------------------|-------|
| rodina | 46,9% |
| kamarádi | 53,1% |

Z tabulky vyplývá, že v případě potřeby poskytnutí pomoci se žáci častěji obracují na své kamarády, vrstevníky, což v období pubescence není ničím výjimečným, spíše naprosto typickým.

Z počtu 14 chlapců se jich v případě potřeby obrací na rodinu 10, zatímco 22 dívek jde s žádostí o pomoc raději za kamarády.

12.5. Diskuze

Hypotéza 1: byla potvrzena

Žáci podle svého subjektivního vyjádření prožívají řadu náročných životních situací – pociťují je v rodině, ve škole i v osobním životě.

Hypotéza 2: byla potvrzena

Rodina je zdrojem náročných situací, které žáci obtížně prožívají. Nejvíce se obávají rozvodu, dále i hádek rodičů.

Hypotéza 3: nebyla potvrzena

Známkování a známky nejsou ve škole považovány za nejvíce traumatizující. Vzhledem k nutnému rozhodování o dalším životě je překvapivě považováno za náročné zvolení dalšího studia.

Hypotéza 4: nebyla potvrzena

Žáci sice mají pocity neuspokojení svých citových potřeb ze strany rodičů, daleko více je trápí ale zrada kamarádů, nezájem blízkých, dále i zdravotní obtíže.

Hypotéza 5 : byla potvrzena

Je zřejmé, že žáci se zvýšenou úrovní neuroticismus (labilitou) potřebují zvýšenou oporu (pomoc) ze strany blízkých, ať již rodičů nebo kamarádů.

Hypotéza 6: byla potvrzena

Děti hledají sociální oporu nejvíce u rodiny (rodiče, sourozenci, prarodiče), dále u svých vrstevníků, paní učitelky zcela výjimečně.

13. ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

Diplomová práce se zabývala v první části teoretickými úvahami o možných zdrojích náročnosti situací pro žáky. V praktické části bylo sledováno jejich vnímání situací náročných, následné zvládnání a hledání případné opory a pomoci. Zkoumání bylo opřeno o konkrétní posuzování situace žáky 8. ročníků na druhém stupni ZŠ.

Práce potvrdila, že problematika náročných životních situací a její zkoumání je velmi aktuální, zároveň i složitá z hlediska metodologického.

Jak bylo očekáváno, prožívají žáci různé situace jako náročné, a to z oblasti rodiny, školy i mimoškolních aktivit. Nebylo by proto vhodné hovořit jen o jednom typu náročnosti. Prožívání situací jako náročných souvisí i s daným věkovým obdobím.

Ukázalo se, že děti považují za méně náročné situace školní, více pak situace ostatní – zejména budoucnost, tmu, násilí, nejistotu, zlé lidi. Práce tedy přinesla důležité zjištění, že v 8. ročnících nejsou známky, psaní domácích úkolů ani zkoušení prožívány tak obtížně, spíše stresující je nespravedlivé hodnocení učitele. Žák by měl mít pro učitele hodnotu především jako člověk, osobnost, a to bez diferenciací a následných rozmanitých postojů vyplývajících z jeho školního prospěchu.

Škola tedy představuje značně variabilní prostředí, které je žáky prožíváno různě. Nejvíce se žáci obávají rozhodnutí směřujícího k volbě povolání, střední školy, což je vzhledem k jejich věku naprosto adekvátní.

Sociální oporu hledají často u rodičů, ale ne pokaždé a ne ve všech situacích. Rodiče představují pro žáky často autoritu, která od nich vyžaduje dobré známky a jejich absence či získání pouze hoších známek je pak jimi trestáno. U rodičů je proto spíše vyhledávána opora instrumentální – hlavně uspokojování potřeb materiálních, osobní nejistoty a problémy jsou ventilovány pomezi kamarády, vrstevníky, kteří jsou na tom podobně, rozumí

si proto navzájem. (Oporu u kamarádů hledají nejčastěji, když se cítí osamocení, osamělí či smutní. U rodičů zase pokud mají problémy ve škole).

Je tedy patrné, že vrstevníci dítěti obohacují život a zlepšují jeho emoční prožívání, není tedy překvapivé, že téměř polovina žáků hodnotí jako náročnou zradu i chybění kamaráda či kamarádky.

Překvapivé není ani zjištění, že velmi stresující situací je pro žáky rozvod rodičů, jejich hádky a samozřejmě také nemoc v rodině. Je tedy zřejmé, přes všechny možné výhrady, že rodinné zázemí je pro každé dítě nutné pro optimální vývoj jeho osobnosti, že tedy potřeby lásky, bezpečí, jistoty jsou uspokojovány působením obou rodičů. Pro děti je velmi důležitý nejen zájem rodičů, ale i společné spolubytí, spolusdílení, společné vykonávání činnosti.

Jako velmi náročné a stresující jsou žáky považovány situace, kdy nikomu na nich nezáleží, kdy zažívají neúspěchy v lásce. Takovéto situace jsou pro dané věkové období naprosto typické. Je tedy důležité, aby děti věděly, že někam patří, aby jim byla dostatečně projevoována láska, aby věděly, že jejich blízkým na nich záleží.

Výsledná doporučení směřovaná k rodičům i učitelům:

- Rodiče by měly své dospívající děti akceptovat, poskytovat jim oporu, jistotu a lásku i přes jejich některé méně žádoucí projevy v chování.
Jen tak jim totiž mohou pomoci překonat náročné vývojové období dospívání.
- Učitelé musí mít na paměti, že 8. ročník školní docházky je jakýmsi přechodem od externího vedení žáků k jejich postupnému internímu rozhodování o sobě, zaujímání postojů. Zároveň by zřejmě měla být posilována jejich informovanost o možných studijních oborech, aby se u nich neprohlubovala vnitřní tense.
- Rodiče i učitelé by měli vědět o dětech se sklonem k neurotickému způsobu reagování, právě jim věnovat zvýšenou pozornost průběžně.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

I. VYDANÉ PRAMENY

- Bláha, K., Šebek, M.: Já- tvůj žák, ty- můj učitel. Praha, SPN, 1988.
- Čáp, J., Mareš, J.: Psychologie výchovy a vyučování. Praha, Karolinum, 1993.
- Čáp, J., Mareš, J.: Psychologie pro učitele. Praha, Portál, 2001.
- Čáp, J., Dytrych, Z.: Utváření osobnosti v náročných životních situacích. Praha, SPN, 1968.
- Fontana, D.: Psychologie ve školní praxi. Praha, Portál, 1997.
- Hartl, P., Hartlová, H.: Psychologický slovník. Praha, Portál, 2000.
- Helus, Z., Hrabal, V.ml.: Kapitoly z pedagogické a sociální psychologie. Praha, SPN, 1982.
- Helus, Z., Hrabal, V.st.: Sociální psychologie pro učitele. Praha, UK, 1984.
- Hrabal, V.: Pedagogicko- psychologická diagnostika žáka. Praha, SPN, 1989.
- Křivohlavý, J.: Psychologie zdraví. Praha, Portál, 2001.
- Křivohlavý, J.: Jak zvládat stres. Praha, Grada Avicenum, 1994.
- Kusák, P., Dařílek, P.: Pedagogická psychologie- A. Olomouc, Vydavatelství University Palackého, 2001.
- Langmeier, J.: Vývojová psychologie pro dětské lékaře. Praha, Avicenum, 1991.
- Langmeier, J., Krejčířová, D.: Vývojová psychologie. Praha, Grada, 1998.
- Martin, M., Waltmanová- Greenwoodová, C.: Jak řešit problémy dětí se školou. Praha, Portál, 1997.
- Matějček, Z.: Dítě a rodina. Praha, SPN, 1992.
- Matějček, Z.: Co, kdy a jak ve výchově dětí. Praha, Portál, 1996.
- Matějček, Z., Dytrych, Z.: Krizové situace v rodině očima dítěte. Praha, Grada, 2002.
- Matějček, Z.: Rodiče a děti. Praha, Avicenum, 1989.

- Matoušek, O.: Rodina jako instituce a vztahová síť. Praha, Sociologické nakladatelství, 1997.
- Mikšík, O.: Psychologická charakteristika osobnosti. Praha, Karolinum, 2001.
- Nakonečný, M.: Encyklopedie obecné psychologie. Praha, Academia, 1997.
- Nakonečný, M.: Základy psychologie. Praha, Academia, 1998.
- Papáček, M., Slipka, J.: Úvod do odborné práce. ČB, JU, 1997.
- Piaget, J.: Psychologie dítěte. Praha, Portál, 1997.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha, Portál, 1995.
- Řezáč, J.: Sociální psychologie. Brno, Paido, 1998.
- Říčan, P., Krejčířová, D. a kol.: Dětská klinická psychologie. Praha, Grada, 1997.
- Švancara, J. a kol.: Diagnostika psychického vývoje. Praha, Avicenum, 1991.
- Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Praha, Portál, 2000.
- Vágnerová, M.: Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha, Karolinum, 2002.
- Vágnerová, M., Klíma, P.: Kapitoly z patopsychologie dítěte. Praha, SPN, 1985.

II. PERIODICKÝ TISK

- Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 34, 1999, č. 3, s. 230 – 235,
Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 40, 2005, č. 4, s. 309 - 324

PŘÍLOHY

Předvýzkum - Náročné životní situace žáků 8. tříd (48 žáků):

- Výběr střední školy- 19x
- Úmrtí blízkého člověka (v rodině, kamaráda)- 18x
- Škola, učení, problémy s učiteli, psaní testů, zkoušení- 13x
- Rozpory s rodiči a kamarády (hádky)- 12x
- Zrada někoho, komu důvěřuji (kamaráda, kamarádky)- 8x
- Neúspěšné složení přijímacích zkoušek- 7x
- Nemoc v rodině- 6x
- Rozchod, rozvod rodičů- 5x
- Citové záležitosti- láska, kamarádství- 4x
- Ztráta domácího mazlíčka- 3x
- Závislost blízkého člověka na alkoholu, drogách- 2x
- Chybí opora- 2x
- Neúspěch ve sportu- 2x
- Ztráta pohybu v končetinách- 2x
- Nakupování- 2x
- Lži- 1x
- Kouření u blízkých osob- 1x
- Ztráta budoucího zaměstnání- 2x
- Neúspěšné hledání povolání (po střední škole)- 1x
- Žádné soukromí- 1x
- Ztráta domova- 1x
- Být odkázán sám na sebe- 1x
- Mít hlad- 1x
- Ublížení na zdraví-1x
- Chybí přítel, přítelkyně- 1x
- Nebudu mít peníze-1x
- Držení diety- 1x

Nedokončené věty

Instrukce: Předložené začátky vět dokonči podle toho, co tě napadne, co si myslíš nebo cítíš. Každé dokončení je správné, protože jen na tobě záleží, co chceš vyjádřit.

- 1) Rád/ abych _____
- 2) Lidé si myslí, že já _____
- 3) Nejraději bych _____
- 4) Když jsem vyvolán/a _____
- 5) Chtěl/a bych _____
- 6) Nejvíce se těším do školy _____
- 7) Ve škole _____
- 8) Náš učitel/naše učitelka často _____
- 9) Smáli se mi _____
- 10) V naší třídě _____
- 11) Někdy mám strach _____
- 12) Když potřebuji pomoc, obrátím se na _____
- 13) Když myslím na školu, tak _____
- 14) Moji kamarádi často _____
- 15) Když udělám při vyučování chybu, tak _____
- 16) Někdy se celý/ celá třesu _____
- 17) Naši se zlobí, když _____
- 18) Přál/a bych si, abych neměl/a _____
- 19) Ve škole je nejlepší _____
- 20) Líbí se mi _____

TABULKY

Tabulka č.1

| ni | x1 | x2 | x3 | J.E.P.I. | | | DOTAZNÍK-opora | | VĚTY | |
|--------------|--------|--------|-------|----------|---------|----------|----------------|--------|--------|--------|
| | | | | žák | pohlaví | prospěch | věk | E y1 | N y2 | L y3 |
| 1 | 1 | 1,2 | 15 | 18 | 7 | 6 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 1 | 1,13 | 14,56 | 14 | 16 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 3 | 1 | 1,13 | 14,08 | 20 | 8 | 6 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 2 | 1,6 | 14,32 | 10 | 7 | 12 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 2 | 1,4 | 14,24 | 13 | 15 | 5 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 6 | 2 | 1 | 14,08 | 5 | 6 | 8 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 7 | 2 | 1 | 13,88 | 19 | 13 | 6 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 8 | 2 | 1 | 13,56 | 16 | 9 | 6 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 9 | 2 | 1,07 | 13,88 | 19 | 6 | 6 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 10 | 2 | 1,13 | 13,4 | 19 | 13 | 5 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| 11 | 2 | 1,66 | 14,32 | 16 | 19 | 8 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 12 | 2 | 1 | 13,48 | 19 | 15 | 7 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 13 | 2 | 2,87 | 13,88 | 12 | 14 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 14 | 2 | 1,27 | 13,48 | 13 | 16 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 15 | 2 | 2,2 | 13,88 | 18 | 16 | 4 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 16 | 2 | 1,87 | 14,4 | 7 | 19 | 10 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 17 | 2 | 1,53 | 13,48 | 21 | 17 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 18 | 2 | 1,2 | 14,4 | 17 | 15 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 19 | 2 | 1,4 | 14,24 | 18 | 17 | 7 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 20 | 2 | 1,4 | 13,48 | 16 | 16 | 13 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 21 | 2 | 1,67 | 13,88 | 6 | 18 | 7 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 22 | 2 | 2,07 | 14,48 | 15 | 20 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 23 | 2 | 2,07 | 15 | 12 | 6 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 24 | 2 | 3,07 | 14,88 | 11 | 10 | 9 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 25 | 1 | 1,8 | 14,8 | 16 | 18 | 6 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| 26 | 1 | 2,6 | 14,64 | 17 | 8 | 6 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 27 | 1 | 3 | 14 | 17 | 18 | 4 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 28 | 1 | 1 | 14,56 | 19 | 7 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 29 | 1 | 1,33 | 14,08 | 14 | 11 | 6 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 30 | 1 | 1,6 | 13,72 | 14 | 11 | 6 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 31 | 1 | 2,26 | 13,8 | 18 | 17 | 9 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 32 | 2 | 1,67 | 13,48 | 14 | 12 | 10 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 33 | 2 | 1 | 14,16 | 16 | 9 | 6 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| 34 | 2 | 1,33 | 13,72 | 17 | 16 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 35 | 2 | 1,57 | 13,56 | 17 | 17 | 4 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 36 | 2 | 1,33 | 14,08 | 10 | 12 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 37 | 2 | 1,33 | 14,24 | 15 | 8 | 11 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| 38 | 2 | 1,07 | 14,56 | 9 | 11 | 6 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 39 | 2 | 1,13 | 14,56 | 13 | 12 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 40 | 2 | 1,2 | 13,72 | 13 | 14 | 7 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 41 | 2 | 1,4 | 14,16 | 16 | 14 | 6 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 42 | 2 | 1,9 | 14 | 15 | 6 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 43 | 2 | 1,6 | 13,56 | 17 | 15 | 6 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 44 | 2 | 1,07 | 13,88 | 20 | 12 | 8 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 45 | 2 | 1,33 | 14 | 19 | 14 | 8 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 46 | 1 | 1,33 | 14,4 | 14 | 13 | 7 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 47 | 1 | 1,67 | 13,64 | 17 | 4 | 8 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 48 | 1 | 1,67 | 13,64 | 19 | 4 | 9 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 49 | 1 | 1,67 | 14,24 | 18 | 9 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| Průměr | 1,7143 | 1,5469 | 14,07 | 15,27 | 12,45 | 6,02 | 1,1633 | 1,4082 | 1,3265 | 1,5306 |
| Sm. odchylka | 0,4518 | 0,5179 | 0,428 | 3,669 | 4,343 | 2,714 | 0,3696 | 0,4915 | 0,4689 | 0,4991 |

Tabulka č.2.

| | | |
|----------------------|----------------------|---------------------|
| 14 | 7 | 6 |
| 17 | 16 | 3 |
| 19 | 8 | 6 |
| 18 | 18 | 6 |
| 16 | 8 | 6 |
| 17 | 18 | 4 |
| 17 | 7 | 3 |
| 19 | 11 | 6 |
| 14 | 11 | 6 |
| 14 | 17 | 9 |
| 18 | 13 | 7 |
| 18 | 4 | 8 |
| 14 | 4 | 9 |
| 20 | 9 | 2 |
| 16,79 E u chlapců | 10,92 N u chlapců | 5,79 L u chlapců |

Tabulka č. 3

| | | |
|-----------------|-----------------|----------------|
| 10 | 7 | 12 |
| 13 | 15 | 5 |
| 5 | 6 | 8 |
| 19 | 13 | 6 |
| 16 | 9 | 6 |
| 19 | 6 | 6 |
| 19 | 13 | 5 |
| 16 | 19 | 8 |
| 19 | 15 | 7 |
| 12 | 14 | 2 |
| 13 | 16 | 5 |
| 18 | 16 | 4 |
| 7 | 19 | 10 |
| 21 | 17 | 3 |
| 17 | 15 | 1 |
| 18 | 17 | 7 |
| 16 | 16 | 13 |
| 6 | 18 | 7 |
| 15 | 20 | 2 |
| 12 | 6 | 5 |
| 11 | 10 | 9 |
| 14 | 12 | 10 |
| 16 | 9 | 6 |
| 17 | 16 | 2 |
| 17 | 17 | 4 |
| 10 | 12 | 3 |
| 15 | 8 | 11 |
| 9 | 11 | 6 |
| 13 | 12 | 5 |
| 13 | 14 | 7 |
| 16 | 14 | 6 |
| 15 | 6 | 1 |
| 17 | 15 | 6 |
| 20 | 12 | 8 |
| 19 | 14 | 8 |
| 14,66 E u dívek | 13,11 N u dívek | 6,11 L u dívek |

Tabulka č.4

| | | |
|------------------|------------------|------------------|
| 14 | 7 | 6 |
| 17 | 16 | 3 |
| 19 | 8 | 6 |
| 18 | 18 | 6 |
| 16 | 8 | 6 |
| 17 | 18 | 4 |
| 17 | 7 | 3 |
| 19 | 11 | 6 |
| 14 | 11 | 6 |
| 14 | 17 | 9 |
| 18 | 13 | 7 |
| 18 | 4 | 8 |
| 14 | 4 | 9 |
| 20 | 9 | 2 |
| 10 | 7 | 12 |
| 13 | 15 | 5 |
| 5 | 6 | 8 |
| 19 | 13 | 6 |
| 16 | 9 | 6 |
| 19 | 6 | 6 |
| 19 | 13 | 5 |
| 16 | 19 | 8 |
| 19 | 15 | 7 |
| 12 | 14 | 2 |
| 13 | 16 | 5 |
| 18 | 16 | 4 |
| 7 | 19 | 10 |
| 21 | 17 | 3 |
| 17 | 15 | 1 |
| 18 | 17 | 7 |
| 16 | 16 | 13 |
| 6 | 18 | 7 |
| 15 | 20 | 2 |
| 12 | 6 | 5 |
| 11 | 10 | 9 |
| 14 | 12 | 10 |
| 16 | 9 | 6 |
| 17 | 16 | 2 |
| 17 | 17 | 4 |
| 10 | 12 | 3 |
| 15 | 8 | 11 |
| 9 | 11 | 6 |
| 13 | 12 | 5 |
| 13 | 14 | 7 |
| 16 | 14 | 6 |
| 15 | 6 | 1 |
| 17 | 15 | 6 |
| 20 | 12 | 8 |
| 19 | 14 | 8 |
| 15,27 | 12,45 | 6,02 |
| E u obou pohlaví | N u obou pohlaví | L u obou pohlaví |

Tabulka č. 5

| | x1 | x2 | x3 | y1 | y2 | y3 | y4 | y5 | y6 | y7 |
|----|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| x1 | 1 | -0,151 | -0,229 | -0,262 | 0,242 | 0,055 | 0,035 | 0,249 | -0,041 | 0,310 |
| x2 | -0,151 | 1 | 0,183 | -0,128 | 0,168 | -0,044 | -0,104 | 0,028 | -0,198 | 0,067 |
| x3 | -0,229 | 0,183 | 1 | -0,267 | -0,151 | -0,095 | 0,102 | -0,188 | -0,050 | -0,161 |
| y1 | -0,262 | -0,128 | -0,267 | 1 | -0,019 | -0,185 | 0,119 | 0,064 | 0,080 | -0,032 |
| y2 | 0,242 | 0,168 | -0,151 | -0,019 | 1 | -0,131 | 0,183 | 0,306 | -0,042 | 0,286* |
| y3 | 0,055 | -0,044 | -0,095 | -0,185 | -0,131 | 1 | -0,207 | 0,131 | 0,107 | -0,234 |
| y4 | 0,035 | -0,104 | 0,102 | 0,119 | 0,183 | -0,207 | 1 | -0,029 | 0,046 | 0,194 |
| y5 | 0,249 | 0,028 | -0,188 | 0,064 | 0,306 | 0,131 | -0,029 | 1 | 0,042 | 0,032 |
| y6 | -0,041 | -0,198 | -0,050 | 0,080 | -0,042 | 0,107 | 0,046 | 0,042 | 1 | 0,132 |
| y7 | 0,310* | 0,067 | -0,161 | -0,032 | 0,286* | -0,234 | 0,194 | 0,032 | 0,132 | 1 |

*významné při $p < 0,05$

Vysvětlivky značek:

x1 pohlaví

x2 prospěch

x3 věk

y1 extraverte

y2 neuroticismus

y3 lži

y4 problémy ve škole

y5 smutek

y6 strach dětí

y7 pomoc

Tabulka č. 6

| Škola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Zkoušení ve škole | 5 | 2 | 23 | 9 | 8 | 2 |
| Psaní domácích úkolů | 2 | 1 | 5 | 7 | 8 | 26 |
| Jednání s učiteli | 2 | 8 | 16 | 2 | 9 | 12 |
| Nespravedlivé hodnocení učiteli | 27 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4 |
| Známkování | 8 | 2 | 13 | 12 | 7 | 7 |
| Výběr střední školy | 30 | 9 | 5 | 0 | 3 | 2 |

Tabulka č.7

| Spolužáci | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Hádání se spolužáky | 10 | 7 | 9 | 2 | 7 | 14 |
| Rvačky ve třídě | 11 | 7 | 4 | 6 | 8 | 13 |
| Křik spolužáků o přestávkách | 9 | 4 | 7 | 3 | 5 | 21 |
| Šikanování ze strany některých spolužáků | 25 | 8 | 3 | 6 | 2 | 5 |
| Chybění kamaráda/kamarádky | 26 | 7 | 6 | 4 | 3 | 3 |
| Zrada kamaráda/kamarádky | 28 | 8 | 5 | 3 | | 5 |

Tabulka č.8

| Rodina | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Hádání rodičů | 26 | 5 | 4 | 4 | 2 | 8 |
| Rozvod rodičů | 38 | 6 | | 1 | | 4 |
| Nemoc v rodině | 23 | 5 | 6 | 6 | 7 | 2 |
| Nepochopení rodičů pro mé potřeby | 13 | 8 | 12 | 5 | 5 | 6 |
| Nedostatečné projevy lásky ke mně | 25 | 6 | 3 | 7 | 5 | 3 |
| Chybění peněz v rodině | 10 | 5 | 11 | 5 | 7 | 11 |

Tabulka č. 9

| Osobní situace | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Neúspěchy ve škole | 22 | 9 | 8 | 2 | 3 | 5 |
| Neúspěchy v lásce | 26 | 7 | 6 | 4 | 2 | 4 |
| Zdravotní obtíže | 17 | 9 | 8 | 7 | 3 | 5 |
| Chybění domácího mazlíčka | 14 | 6 | 8 | 5 | 4 | 12 |
| Nikommu na mě nezáleží | 28 | 6 | 4 | 2 | 4 | 5 |
| Nedostatek peněz | 12 | 7 | 10 | 6 | 6 | 8 |

Tabulka č. 10

| Opora | učitelé | rodiče | prarodiče | sourozenci | kamarádi | nikdo | pes |
|-----------------------------------|---------|--------|-----------|------------|----------|-------|-----|
| když mám špatné známky | 7 | 37 | 10 | 16 | 19 | 1 | 2 |
| když mám problémy ve škole | 7 | 37 | 13 | 13 | 27 | | 2 |
| když něčemu nerozumím | 13 | 36 | 8 | 15 | 25 | 1 | 2 |
| když cítím smutek | | 23 | 6 | 14 | 26 | 9 | 11 |
| když nemám peníze | | 34 | 16 | 7 | 6 | 5 | |
| když mě nikdo nechápe | | 19 | 7 | 9 | 23 | 8 | 10 |
| když jsem nemocná/ý | | 40 | 15 | 16 | 17 | 3 | 6 |
| když se cítím sám/sama | | 19 | 5 | 12 | 29 | 6 | 14 |
| když myslím, že mě nikdo nemá rád | | 18 | 10 | 11 | 25 | 6 | 12 |
| když nejsem se sebou spokojená/ý | | 23 | 8 | 9 | 23 | 7 | 3 |