

Vnímání stresu u žáků v kontextu sociálního začlenění

Bc. Kateřina Tomšejová

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Kateřina Tomšejová**
Osobní číslo: **H20107**
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Vnímání stresu u žáků v kontextu sociálního začlenění**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti stresu, klimatu třídy a sociálního začlenění v kolektivu.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

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

GREENBERG, Melanie, 2019. Jak lépe zvládat nepříjemné situace a konflikty: cesta k odolnější a vyrovnanější mysli. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2584-5.

LAŠEK, Jan, 2007. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-980-9.

MERTIN, Václav, 2019. Škola pro děti: (z pohledu dětského psychologa). Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7598-500-2.

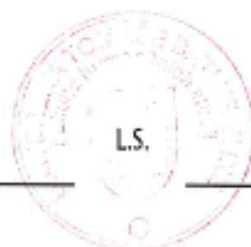
PAULÍK, Karel, 2017. Psychologie lidské odolnosti. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5646-2.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **12. ledna 2022**

Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 12. ledna 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo - diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 14.4.2022



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště

vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, o pisy nebo rozmnoženiny.
(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, kter é na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá vnímáním stresu u žáků základních škol v kontextu sociálního začlenění. V teoretické části práce je vymezena problematika stresu, sociálních vztahů žáků, začlenění v třídním kolektivu a sebehodnocení. Empirická část práce se zaměřila na verifikaci souvislostí mezi přijetím žáků v kolektivu, vnímaným stresem a sebehodnocením. Zkoumali jsme genderové rozdíly ve vnímání stresu žáků a též v sebehodnocení. Kvantitativní výzkum byl realizován na pěti základních školách v Jihomoravském kraji prostřednictvím dotazníkového šetření. Do výzkumného šetření se souhrnně zapojilo 473 žáků ve věku 11 až 16 let. Analýza prokázala souvislost mezi faktory vnímaného stresu a přijetím v třídním kolektivu. Souvislost byla shledána rovněž mezi přijetím v kolektivu třídy a sebehodnocením žáků ve všech dimenzích.

Klíčová slova: stres, školní stres, klima třídy, sociální začlenění v kolektivu třídy, sociální vztahy ve třídním kolektivu, sebehodnocení, pubescence

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the perception of stress in primary school pupils in the context of social inclusion. The theoretical part of the thesis defines the issues of stress, social relationships of students and also inclusion in the class team and self-esteem. The empirical part of the work focused on the verification of the relationship between the acceptance of students in the team, perceived stress and self-esteem. We examined gender differences in students' perceptions of stress and also in self-esteem. This quantitative research was carried out at five primary schools in the South Moravian Region through a questionnaire survey. To the research total of 473 pupils aged 11 to 16 participated in the survey. The analysis showed a connection between the factors of perceived stress and acceptance in the class team. There was also found a connection between admission to the class team and pupils' self-esteem in all dimensions.

Keywords: stress, school stress, classroom climate, social inclusion in the class team, social relations in the class team, self-esteem, pubescence

Chtěla bych velmi poděkovat paní Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za hodnotná, přínosná doporučení a vstřícný přístup během psaní mé diplomové práce. Poděkování náleží i ředitelům základních škol za možnost výzkum zrealizovat. Největší poděkování patří rodičům, mému manželovi a malé dcerce za podporu, motivaci a veškerou lásku.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 STRES	12
1.1 STRESORY	16
1.2 NÁSLEDKY STRESU.....	19
1.3 PROFYLAXE STRESU.....	21
1.4 STRES VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	22
2 ZAČLENĚNÍ A SOCIÁLNÍ VZTAHY V TŘÍDNÍM KOLEKTIVU	25
2.1 ŽÁK A JEHO POTŘEBY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	27
2.2 POZICE ŽÁKA VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ.....	31
3 SEBEHODNOCENÍ	38
3.1 SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ	40
3.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ SEBEHODNOCENÍ.....	42
II PRAKTICKÁ ČÁST	47
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	48
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	48
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE	49
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY.....	49
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	51
4.5 TECHNIKA SBĚRU DAT.....	54
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	59
5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	61
6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A DISKUSE	81
7 ZÁVĚREČNÉ SHRNTÍ VÝSLEDKŮ	88
8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	90
ZÁVĚR	92
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	94
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	102
SEZNAM OBRÁZKŮ	103
SEZNAM TABULEK	104
SEZNAM GRAFŮ	105
SEZNAM PŘÍLOH	106

ÚVOD

Stres doprovází jedince od jeho zrození až do stáří. Pokud nepřetrváá příliš dlouho a je proporcionální, patří k naprosto přirozeným projevům lidské existence (Vobořilová, 2015, s. 33). Stres se ukazuje rozličnými podobami, kdy působí na duši, emoce, tělo, uvažování i jednání každého jedince. Rovněž má i společenský dopad (Buchwald, 2013, s. 26). Stres nabízí různé úkoly a výzvy, které nás podněcují i zachovávají ostražitost, bez čehož by náš život byl poněkud nezáživný. Naopak stres také zahrnuje okolnosti, kde musíme tolerovat nároky, které duševně či tělesně nezvládáme a nakonec směřují ke kolapsu (Fontana, 2016, s. 15). Ke značně častým symptomům stresových defektů můžeme zařadit náchylnost k útočnému anebo podrážděnému chování, dále váhavost, náhlé přeměny nálady, rozptýlenost, zhoršení spánku anebo paměti (Mlčák, 2011, s. 48). Stresory vztahující se k prostředí školy vykazují příznačnou povahu. Podnítit stres může u žáků např. nápor na výkon, testování, sociální vztahy, kvantum učební látky, mezilidské rozpory, klasifikace. Jedinec se opakovaně podrobuje riziku, že bude porovnáván se spolužáky, popřípadě nezvládne vyžadované nároky. Tímto způsobem je ve skutečnosti či jen eventuálně ohroženo vlastní „Já“ (Urbanovská, 2010, s. 15).

Hlavním záměrem diplomové práce je zjistit, jak žáci základních škol vnímají stres v kontextu svého sociálního začlenění v třídním kolektivu. Jelikož v prostředí školy tráví mnoho času, je zapotřebí se zabývat vzájemnými sociálními vztahy, pocity dětí ve třídě, sebehodnocením a začleněním žáků v kolektivu třídy. V teoretické části diplomové práce se budeme zabývat terminologií, která se vztahuje k vnímání stresu, sebehodnocení a sociálnímu začlenění žáků. V první kapitole si rozebereme stres, stresory, školní stres, následky a předcházení stresu. Dále se budeme věnovat začleněním v třídním kolektivu, vzájemnými sociálními vztahy mezi dětmi a důležitými potřebami ve školním prostředí. V závěru teoretické části se zaměříme na sebehodnocení, sebehodnocení žáků ve školní třídě a na faktory, které se podílejí na utváření sebehodnocení jedince.

V empirické části budeme zkoumat vnímání stresu u žáků na druhém stupni základních škol pomocí kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření. Rovněž nás bude zajímat vnímané přijetí, zapojení žáků v kolektivu třídy a sebehodnocení žáků. Během analýzy dat se pokusíme odhalit také vzájemné souvislosti mezi vnímaným stresem žáků, sebehodnocením a přijetím v kolektivu třídy. Výzkumný soubor tvoří žáci na druhém stupni základních škol v kraji Jihomoravském. Získané výsledky budeme postupně rozebírat,

abychom získali odpovědi na vymezené výzkumné otázky a dokázali naplnit cíle diplomové práce. V závěru práce výsledky přehledně shrneme.

V prostředí školy by měl být žák přijímán svými spolužáky a vyučujícími. Spolužákům není možné nařídít přátelství s druhým jedincem, ale naopak pedagogové mají povinnost zaručit příznivý profesionální přístup ke každému žákovi. Jelikož sociální vztahy mezi dětmi jsou pro vyučování důležité, mělo by být snahou nanejvýše napomáhat kladným vztahům (Mertin, 2019, s. 58). Školní třída je seskupení, jenž je nemožné nahradit za druhé společenství. V případě, kdy je jeho struktura nepatřičná, nastává rozsáhlé zatížení spolu se stresem. Všichni žáci si přejí být uznáváni, získat vyhovující pozici a rovněž touží po uplatnění ve své třídě. Postavení žáka ve školní třídě patří k význačné složce totožnosti (Vágnerová, 2012, s. 427 - 428). Je zapotřebí, abychom se vnímaným stresem žáků na základní škole ve spojitosti se sociálním začleněním zabývali, jelikož stresující okolnosti během výuky či přestávek mohou vést k depresím, dlouhodobému stresu docházet do školy, z důvodu nízkého začlenění v třídním kolektivu, šikaně či dalším negativním dopadům na žáka. Sociální vztahy žáků velmi ovlivňují rozpoložení a pocity v třídním kolektivu a mají dopad na celkové třídní klima. Věříme, že diplomová práce přinese přínosná zjištění zejména pro pedagogy, kteří se taktéž podílejí na třídním klimatu, ale i další pedagogické pracovníky na základních školách.

I. TEORETICKÁ ČÁST

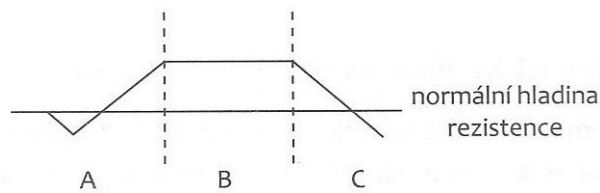
1 STRES

Stres je nepostradatelná a běžná složka v životě každého jedince. V situaci, kdy je udržena harmonie mezi životními požadavky a způsobilostí jedince překonat stanovené požadavky, je stres ideální a iniciuje vyvážený růst individuality, poněvadž navyšuje rezistenci, zdraví a podílí se na formování dalších forem přizpůsobivého poznání i počínání člověka. Stres může mít také negativní účinky, kdy nastává vyostření nesouladu mezi životními požadavky a duševními dispozicemi jedince je zdolat. V takovém případě směřuje stres k rozsáhlým projevům obvyklých či příznačných anomálií od běžného vývoje duševních úloh, dále k různorodým projevům nepřizpůsobivého jednání a k vážným zdravotním onemocněním (Mlčák, 2011, s. 30). Mezi lidmi převládá oblíbené mínění, že stres je neblahý a měli bychom se pokaždé snažit, stresu vyvarovat. Stres je ale samozřejmě běžnou složkou našich životů. Pokud z něj nemáme příliš velké obavy, tak nás může směřovat ke zdravému, radostnému i úspěšnému životu. Neboť stres nás podněcuje k přeměně, přispívá ke vzdělávání i motivuje. Občas je tedy prospěšné se chopit toho, co nám stres předkládá (McIntosh, Horowitz a Kaye, 2018, s. 14). Pojem stres je výjimečně mnohoznačný. Jedná se o událost či řadu událostí zapříčiňující odezvu formou nepříznivého stresu (tzv. distresu), stejně tak o vyhocenou okolnost směřující k veselému rozpoložení, kdy jde o kladný stres. Především je termín využíván ve smyslu účinkujícího stresoru anebo reakce na danou stresovou reakci (Joshi, 2007, s. 19). Stres můžeme definovat jako *požadavek, který je kladen na přizpůsobivé schopnosti těla i mysli*. Stres je přínosný, pokud zvládneme zevní požadavky pomocí vlastních přizpůsobivých schopností a získáme užitek z momentálních stimulů. V případě, kdy to nezvládáme, požadavky se stávají pro nás vyčerpávající, pak se naopak jedná o stres nežádoucí (Fontana, 2016, s. 15 - 16). Naše tělo odpovídá na chemické reakce odehrávající se v mozku způsobené stresem například nezpůsobilostí se koncentrovat, intenzivním a neúměrným hněvem, strachem, sevřeným žaludkem anebo nespavostí (McKenna, 2010, s. 5). Cungi (2001, s. 15) charakterizuje stres jako nespecifickou odezvu člověka na účinek zevnějších vlivů (tedy stresorů). Stresory jsou pro jedince negativní (např. rozvod), ale mohou být také přívětivé (např. svatba). Uvedené příklady jsou intenzivními stresory vzbuzující totožnou povahu zneklidnění, tedy slzy, tlukot srdce. Nakonečný (2011, s. 616) popisuje stres jako somatické, přesněji však psychické přetížení organismu. Pokud přetížení jedinec prožívá záporně, tak mluvíme o distresu (např. rušný prostor). Naopak propojení s emocemi kladnými se nazývá eustres (např. vyčerpávají a zároveň pozoruhodná cesta). Mlčák (2011, s. 30) definuje stres jako fenomén nastávající v rámci následku nevyrovnanosti

mezi mírou rozličných požadavků a přizpůsobivými způsobilostmi jedince tyto životní požadavky náležitě zdolat. Charakter a rozsah vzniklé nevyrovnanosti vymezuje vliv stresu na kvalitu choroby a zdraví člověka.

Všechny fyzické odezvy na stresové nároky jsou prospěšné, jelikož přichystá tělo k tomu, aby zvládlo odpovídat na nastražené výzvy tím, že buď se nestáhne a opětuje útok anebo si vybere okamžité taktické odstoupení. Odezvy „útěk či útok“ se odehrávají na základě autonomní nervové soustavy, kdy je nevybíráme záměrně, ale odehrávají se zcela samočinně. Naše tělo automaticky identifikuje nutnost odpovědi a vytvoří ji bez našeho nařízení. Během této odezvy naše tělo zažívá spoustu věcí, kde všechny mají speciální úlohu v průběhu přípravy jedince na různé výzvy, kterým musí odolávat. Jedná se však o krátké, pohotovostní odpovědi, které by měly být ukončeny v případě, kdy uplyne situace pohotovosti. Zatímco, když přetrvávají nadměrně dlouho, mohou organismu uškodit (Fontana, 2016, s. 20). Stres má vliv na chod celého lidského organismu (svalů, mozku, srdce aj.). Velmi podstatnou úlohu mají nadledvinky, nervový systém, hypotalamus, hypofýza a konkrétní žlázy. Z čehož plyne komplexní působení na jedince a z toho pramenící časté patologické chování (Cungi, 2001, s. 18). Autonomní nervová soustava se skládá ze dvou částí. První částí je *sympatický systém*, který je spouštěn v případě odezvy na každý stres. Usnadňuje převádět pozornost, spuštění i podnícení do vlastního počínání, které můžeme nazvat strachem a přípravu na útěk anebo útok. Tento systém se zapne v okamžiku, kdy nastane neobvykle zneklidňující okolnosti (např. stres). *Parasympatický systém* zajišťuje poklidné aktivity (např. uchování energie, přispívá k růstu). Tyto dvě zmíněné části autonomní nervové soustavy fungují v rozporu, jelikož během spuštění dochází k tomu, že výběžky posílají od obou systémů orgánu protikladné instrukce. Lidské tělo obsahuje spoustu mechanismů, kterými zabraňuje zapnutí obou systémů najednou (Joshi, 2007, s. 27).

Generalizovaný adaptační syndrom je biologickým modelem, který se skládá ze tří etap. Nejprve organismus obdrží výstrahu, tím se zahájí autonomní odpověď a v případě, kdy přetrvává po delší dobu, vzniká poškození a kolaps (Fontana, 2016, s. 28). Stres je určen k znovudosažení interní harmonie a stability, které byly externími účinky oslabeny. Tento děj je označován jako všeobecný adaptační syndrom (Cungi, 2001, s. 16).



Obrázek 1 - Fáze generalizovaného adaptačního syndromu (Fontana, 2016, s. 28)

Při poplachové odezvě (fáze A) nastává krátkodobý pokles, což znamená, že při prvním styku jedince spolu se stresorem se přirozená odolnost na krátkou dobu zmenší. Současně naše tělo načerpá sílu ke vzdoru, tedy fáze rezistence (fáze B). Délka setrvání této etapy spočívá na naší síle. Pokud však přetrvává delší časový úsek, přichází fáze vyčerpání (fáze C). Užitečnost stresu najdeme v průběhu úseku B (rezistence), následně nastává ničivost stresu, která je přítomná po celý čas v etapě vyčerpání (Fontana, 2016, s. 28 - 29).

Znaky individuality zmenšující odolnost proti stresu i vypětí, označujeme pojmem vulnerabilita (určitá zranitelnost), kterou dále klasifikujeme na *primární vulnerabilitu* (biologická), kdy se jedná o nežádoucí vrozené předpoklady se poddávat stresu či zatížení. Naopak *sekundární vulnerabilita* (duševní) je osvojená a vzniká vlivem nepříhodných prožitků spojených s bezmocností i vypětím (Helus, 2018, s. 178). Pojem resilience znamená, že člověk je zesíleně rezistentní s pomocí předešlého permanentního výcviku i účelně zintenzivňované zkušební zátěží, v okamžiku, kdy se u druhých odrazí signály napětí, nemoci, únavy (Jedlička, 2015, s. 191). Resilience (odolnost) vyznačujeme schopnost člověka mobilizovat vlastní síly přispívající ke zdolání stresu, vzdorování vypětí. Dále jedince nasměruje k pozitivním výsledkům a poskytuje našemu životu určitý význam, pravidla i pořádek (Helus, 2018, s. 178). V období dětství a dospívání je resilience pojímána jako děj, rovněž se pozoruje rozsah přizpůsobení na důležité skutečnosti v životě. Je chápána jako poměrně autonomní podstatný znak, jenž je usměrňován mnoha činiteli, účinky (Novotný, 2015, s. 15).

Mezi frekventované odpovědi osobnosti na stres řadíme obranné mechanismy působící na samovolné rovině. Jejich funkce je zejména ochrana ohroženého sebepojetí jedince (Mlčák, 2011, s. 42). Rozeznáváme následující oblasti, díky kterým můžeme stres zdat. První oblastí je zdolávání stresu zásluhou příznivého posuzování, postoje, úvah a názorů. Záporná samomluva a starostlivé přemýšlení bývá ničivé, a proto bychom je měli obrátit anebo vyměnit za konstruktivní uvažování (např. debata s ostatními o okolnosti, povzbudit příznivé

přemýšlení). V druhé oblasti se orientujeme na záměrné chování (např. často opakovaný sport, zhotovení časového plánu, vyhnout se jednání, jenž jedince vystavuje námaze). Poslední oblast je zaměřena na duševní a fyzické uvolnění, kam můžeme zařadit odpočinkové techniky, které jsou nápomocné při svižnějším uvolnění v zátěžových okolnostech (Buchwald, 2013, s. 35). Na stres může také jedinec odpovídat rozsáhlým výběrem copingových neboli zvládacích strategií. Tyto strategie se odehrávají na uvědomělé bázi a představují adaptabilní postupy, díky kterým se jedinec se stresem srovnává. Co se týče srovnání s obrannými mechanismy, které mají úlohu obzvláště směřovat jedince k nečinnému vyvarování se stresovým i zátěžovým stavům, tak copingové strategie naopak usilují o iniciativní řešení stresových okolností. Tudíž mají ochranné působení na psychické zdraví (Mlčák, 2011, s. 44). Strategie překonávající zátěž, můžeme charakterizovat jako snahu i konání, díky kterým bychom se měli přizpůsobit požadavkům, jenž vyčerpávají možnosti jedince i způsobují špatné působení na jeho vyrovnanost a harmonii (Buchwald, 2013, s. 35). U výběru vhodné strategie zvládnutí napětí nejvíce závisí na přesném případě. Na určité stresující okolnosti můžeme odpovědět únikem a vyvarováním se dané skutečnosti. Jenže uvedená strategie je např. při psaní testu anebo výletu v rámci školy naprosto nepatřičná (Buchwald, 2013, s. 34).

Určité okolnosti bývají relativně jednoduše předpokládáné i usměrnitelné, avšak navzdory tomu je lidé prožívají jako stresující, jelikož je směřují na rozhraní jejich způsobilostí. Také do konkrétních zátěžových okolností pronikáme s potěšením a zaujetím, i když mohou být pro někoho stresující (Herman a Doubek, 2008, s. 11). Pojem zátěž definujeme jako oslabování přizpůsobivých schopností jedince. Zátěž může dospět k rozsahu, kdy vzniká namáhavý stav. Člověk zátěž může akceptovat jako vyzvání k vydání vrcholu své energie a projeví zdatnost či v opačném případě jako výstrahu, že okolnosti nepřekoná, dále pociťuje nebezpečí a trápí ho strach. Stres znamená zátěž, která nabývá úrovně, kdy dochází k překročení schopnosti stanovenou zátěž zdolat (Helus, 2018, s. 173). Stresující okolnosti vzbuzují emoční odpovědi např. hněv, úzkost, deprese a skleslost, ale také naopak radostné rozpoložení, kdy je stav posouzen sice za namáhavý, ale rovněž za zvládnutelný. V okamžiku, kdy tato stresující okolnost přechází, dochází k tomu, že emoce se mohou měnit ve spojitosti na zdařilosti vlastní snahy o zvládnutí skutečnosti (Herman a Doubek, 2008, s. 11).

1.1 STRESORY

Případná stresující okolnost je pro člověka typická výskytem podnětů, jenž mohou být reálně ohrožující či mohou být posuzovány jako hrozba. Při vyhodnocování by měl jedinec vzít ohled na přítomné, ale i déle trvající podmínky dané pohnutky zdolat. Stres vypukne v případě, kdy je okolnost posouzena jako neúměrná vzhledem k predispoziční možnosti člověka. Současně vznikají dvě možnosti. Rozrušující stav může vystupovat z náhlé anebo dlouholeté přesažení kapacity či její neuplatnění a nezískání ideální míry podněcení. Jedna možnost se vztahuje k prožitku hrůzy, vysílení, neklidu a druhá možnost poskytuje dojem omrzelosti či monotónnosti. Dále přichází stresová odezva, která může být emocionální (nelibost, spokojenost, deprese, obavy), biologická (zvrát ve fungování organismu např. pocení, kolísání krevního tlaku, dýchání atd.), kognitivní (přeměna uvažování či percepce) a behaviorální reakce, kterou rozlišujeme na pasivní (vyslovení zármutku, vzlykot) a aktivní (útek anebo útok). Popudy, které vzbuzují stresovou reakci, se nazývají stresory (Paulík et al., 2009, s. 20).

Příznivě pojímaná individualita, okolnosti i možnosti překonávání zatížení, napomáhají k volnějšímu citění, rozsáhlejší pružnosti přemýšlení i ke kladnému naladění. Jestliže naopak jedinec chápe stav coby nebezpečný i své možnosti zdolání zatížení za nevyhovující, nastává strach i neklid, a tím pádem jedinec nemůže zřetelně přemýšlet. Také se dokonce mohou skeptické představy a úvahy, stát zcela skutečnými (Buchwald, 2013, s. 55). Stresory jsou mnohdy ničivé faktory a převážně jsou značně zatěžující. Můžeme uvést například:

- komplikace v uspokojení základních lidských nezbytností (oddech, strava),
- nejružnější rozepře (pochybnosti ve zdolání úlohy, nerozhodnost),
- rozrušující a stresující zážitky (rozchod s partnerem, úmrtí),
- vypětí během výkonu (neúměrné nároky, časová nouze)
- externí (ohrožení, rozruch) a sociální (hádky v interpersonálních vztazích, sociální odloučení) stresory (Vobořilová, 2015, s. 34 - 35).

Ovšem jedinec v náležitém rozsahu stres vyžaduje, aby si udržel a zdokonalil vlastní psychické i fyzické funkce. Příprava na poněkud rozsáhlejší výzvu potřebuje ideální množství napětí, které se vyskytuje přibližně v rozmezí nevyhovujícího a přílišného zatěžování, kdy takto příznivý stres zesiluje produktivitu. Střední míra napětí je schopná podněcovat jedince a tudíž není ničivý, jelikož vzbuzuje nadšení, dovádílost atd. Je důležité,

pokud chce jedinec žít zdravým životním stylem, aby se poohlížel po prožitcích, které způsobí příznivý stres a zároveň se vyvarovat nežádoucímu stresu (Buchwald, 2013, s. 28 - 29). Velmi frekventované jsou stresory, které souvisejí s oslabením mezilidských vztahů v rodině (např. nevyhovující péče od rodičů, přísná a tvrdá potrestání) a v partě kamarádů, kdy se jedná např. o hádky, nezačlenění v kolektivu i ubližování (Bartůňková, 2010, s. 17). Stresory rozeznáváme na *reálné* a *potenciální*. Reálné stresory jsou naléhavě narušující a ohrožující příznaky v životě jedince. Naopak do potenciálních stresorů patří situační hlediska vzbuzující stres u získání konkrétní četnosti, času trvání, shromažďování a účinnosti (např. nakupení závazků, zima). Mezi činitele, které mají významný účinek na změnu potenciálního stresoru na stresor reálný, se především řadí:

- výskyt anebo neúčast nevýznamných každodenních obtíží i špatných životních událostí,
- jednotlivé osobnostní charakteristiky, které mají vliv na posuzování zatížení (inteligence, rezistence),
- sociální status a opora (dosažitelnost podpory od jiných osob),
- osobní posuzování, jak člověk vyhodnocuje externí předpoklady a situace,
- současné zkušenosti se stresem a zátěží,
- využívaná forma, jak se jedinec vypořádá se zatížením (Paulík, 2017, s. 66 - 67).

Akutní stres je reakce organismu na stresor, který trvá krátce (např. psaní testu, výstup na veřejnosti). Tento typ stresu zapříčiňuje psychosomatické příznaky, úzkost, ale rovněž i dojem odhodlání, zneklidnění a poskytuje sílu k tomu, aby jedinec předvedl vynikající výkon. V případě, kdy je akutní stresor zdolán, pocítujeme zdrařilost, sebedůvěru a zdatnost. Naopak stres chronický je odpověď na stresor, který trvá poněkud delší dobu, tedy více jak několik hodin, popřípadě dní. Může mít proto nežádoucí dopad na náš organismus, zejména v situaci, kdy v nás přetrvává dojem, že okolnosti nejdou nikterak pozměnit. Chronický stres, který je překonán nedostatečně, směřuje k vysokému krevnímu tlaku, zvýšení hmotnosti i vyčerpání (Greenberg, 2019, s. 22). Pod pojmem chronický stres rozumíme hromadící se působení stresu, které nás neustále provází. Většinou dochází k tomu, že v našem těle setrvává naprosto skrytě a po delší období. Chvillemi se může stát, že se vynoří ve formě bolení hlavy, zbytečných chyb, poklesu smyslu pro humor, mizerného rozpoložení a nakonec překročí v somatické onemocnění, úzkost nebo depresi (McKenna, 2010, s. 4).

Vyskytují se rozmanité případy, jenž pro téměř celou populaci znamenají zatížení a jsou tedy stresující. Klasifikujeme je do kritických životních příhod, kdy je jedná o ojedinělé potíže rozrušující kohokoliv z nás (např. přírodní pohromy, smrt příbuzného anebo přátel) a obvyklé denní komplikace i problémy (např. pokažené předměty, opakované hledání věcí), které mohou být pro jednoho stresující, ovšem pro druhé nikoliv. Dále kritické životní příhody odlišujeme na předpokládané (řadíme sem pubescenci a další vývojové úkoly) a nepředpokládané, jako např. přírodní tragédie anebo vážné onemocnění (Buchwald, 2013, s. 19). V případě, kdy je větší úroveň účinnosti stresogenní okolnosti (tedy nadlimitní vypětí) než způsobilost jedince zdat daný stav, až v tomto okamžiku se jedná o stresové okolnosti. Nadlimitní vypětí je komplex více stresorů a stejně tak může být stresor jen jeden. Dále se může jednat o pouze jeden sice nadmíru intenzivní stresor, ale také se vyskytovat i větší počet každodenních obav (Křivohlavý, 2003, s. 170 - 171). Jedince zažívajícího různé stresové okolnosti, doprovázejí mnohdy emoce spojené se strachem i úzkostí, které znázorňují reakci na hrozbu. Emoce jedince podněcují k útěku anebo k východisku. V opačném případě mohou směřovat k dezintegraci počínání člověka, dále potlačují schopnost přizpůsobivých reakcí a v nejhorším případě mohou v důsledku dlouholetého účinku ohrozit zdraví. K dalším emocím většinou patří také zlost a hněv (Mlčák, 2011, s. 41). Stresové odpovědi jsou podmíněny posouzením okolnosti a osobní percepcí jedince. Dvě zmíněná hlediska na sebe navzájem působí. Stres nastává v případě, kdy člověk dojde k přesvědčení, že dané požadavky nezdotlá a tím pádem se jim není schopen vzepřít. Konkrétní okolnosti nejsou samy o sobě stresující, ale stanou se takovými ve spojitosti se člověkem, který ji takovým způsobem vyhodnotí. Poté jsou možnosti zdotání stresu pocíťovány za nevyhovující (Buchwald, 2013, s. 9).

V lidském životě se vyskytují konkrétní druhy případů, které jsou větším počtem osob prožívány jako stresující. Intenzivní účinek duševních činitelů patří k nejdůležitějším znakům prožitku stresu. Na stresory však reagujeme citelnými individuálními odlišnostmi (Herman a Doubek, 2008, s. 9). Konkrétní vrozené rysy osobnosti působí na jednání jednotlivce. Určité osobnosti jsou predisponované k ničivému napětí. Nazýváme je *osobnosti typu A*, který má značný sklon k soupeřivosti a chvatněji usilují o uskutečnění činnosti než jiní. Je zapotřebí je ustavičně vychvalovat a utvrzovat o jejich zdatu. V případě, kdy nedopadne záměr podle jejich představ, dokonce mohou být útoční a razantní. Domnívají se, že pokaždé se musí snažit o perfektní výsledek. V případě, kdy zapříčiní pochybení, nařknou někoho druhého. Naopak *osobnosti typu B* jsou rozvážní, sebevědomí a

je přívětivé být v jejich přítomnosti. Činnosti provádí výkonně, pozvolna a opakovaně nabývají identických výsledků jako model A, ovšem ne chvatných stylem. Dále vytrvale vyčkávají na pozornost, jsou výbornými posluchači a nezažívají mnoho napětí, obav a strachu (Vobořilová, 2015, s. 48). Za všeobecné okolnosti vzbuzující stres, pokládáme převážně přílišné zatěžování, nesplnitelné naděje, trvalost mnoha faktů, odloučení, osamělost, nevhodné přeměny a hektičnost (Vobořilová, 2015, s. 34). Důležitou úlohu v rámci posuzování okolnosti sehrávají i dosavadní zkušenosti, aktuální rozpoložení spolu s vlastními povahovými znaky (např. optimista, ustrašenost). Mnohdy se obávající jedinec, pociťuje stresující stav jako zděšení. Naopak optimista posuzuje zcela totožný případ za výzvu (Buchwald, 2013, s. 18).

1.2 NÁSLEDKY STRESU

Působení stresu je rozsáhlé a rovněž pojímá součinnost mezi psychologickou, sociální i biologickou soustavou. Následek vlivu stresu může nadále přetrvávat, i v případě, kdy se samotný stresor už nevyskytuje. Naprosto každý nalézá nějaké původce stresu ve svém životě, samozřejmě existují jednotlivci, jenž prožívají poněkud více stresu ve srovnání s ostatními (Sarafino a Smith, 2017, s. 67). Iniciativa, která vzbuzuje stres, vzniká uvnitř anebo zvnějšku organismu. Rozrušujícím faktorem jsme my samotní, ale i naše prostředí (Štěpaník, 2008, s. 55). Tělesnými odpověďmi na prožívaný stres jsou samočinné fyzické odezvy reagující na stresující zatížení (vyšší srdeční pulz, intenzivní pot atd.), které není možné záměrně ovládat. Naopak s duševními odpověďmi je to poněkud odlišné. V situaci, kdy jde o osvojené odezvy zahrnující hlediska emocionální, poznávací a jednání, mají klíčovou úlohu zejména interpretace prostředí spolu s vlastní percepcí jedince (Buchwald, 2013, s. 26).

Stres obvykle vystihuje nelibě vnímané situace (především frustrace, úzkost a rozepře). Jedná se o stav jedince, kdy dochází k ohrožení jeho celistvosti, a tudíž musí vložit veškerý potenciál na vlastní obranu (Vobořilová, 2015, s. 33). Frustrace představuje znemožnění potřeby. V případě, kdy se snažíme dojít k cíli, je nám do cesty umístěna závažná překážka, jenž kazí uskutečnění potřeby anebo komplikuje dovršení potřeby. Jedná se tedy o nesoulad mezi naší potřebou a skutečnou možností ji vyhovět (Štěpaník, 2008, s. 11). Frustrace dokáže vyburcovat ochranné mechanismy vevnitř jedince, ale také směřuje k pasivitě, sklíčenosti a lhostejnosti. Zcela frustrovaný jedinec má četnou tendenci se projevit náznakovým či tělesným napadením na danou překážku, popřípadě tvůrce stanovené komplikace (Jedlička,

Kořa a Slavík, 2018, s. 138). Vztek a strach patří k osobnímu prožívání únikové anebo útočné odezvy. Strach je naléhavá odezva, která je zacílená na určitou okolnost či věc. Úzkost je blízká strachu, ale přetrvává poněkud delší dobu. Pokud stres setrvává zdlouhavě anebo je jedinec podroben větším množství stresorů, pak se může dostat do deprese. Jedná se o odezvu na stav, který považujeme za neovladatelný (Greenberg, 2019, s. 24 - 25). Strach se zrcadlí v rozličných tělesných úlohách. Hojný počet lidí vnímá jen somatické potíže a absolutně vlastní stav nedávají do spojitosti se strachem. V případě, kdy je naše tělo zburcováno a ocitáme se v přítomnosti okolnosti, pocíťovanou za rizikovou, pak dochází k jmenovaným fyzickým přeměnám. Poté co poskytneme tělu signál o zakončení poplachu, konají se tělesné přeměny v protější linii, kdy je tělo přizpůsobeno, aby se po zakončení vypětí vrátilo znovu do uvolněného a přirozeného stavu. Vymezená automatická adaptace našeho těla na požadavky prostředí je činná pokud, zatížení a nároky nejsou nadměru rozsáhlé. Pokud tělu nepřiměřeně dáváme zneklidňující pokyny, kde se z externího hlediska ztížení neblíží anebo nastane-li ojedinělé zatížení, déle trvající vypětí, následně se objeví nepoměr mezi uvolněním a neklidem. Naše tělo se v takové situaci vyskytne ve stavu vysílení, únavy, zesílené lekavosti či v přepjatém neklidu a nervozity (Wolf, 2018, s. 23). Student prožívající ústní zkoušení, se může začít potit, tlouct srdce, třepat atd. Vypotřebovává totiž daleko více energie než kolik by pro srovnání znalostí i reagování na otázky od vyučujícího vyžadoval. Spouštění stresu v této situaci můžeme mít i negativní dopad, kdy student pozbyde způsobilost uvažovat i náležitě se projevit (Cungi, 2001, s. 18).

Automatická stresová reakce připravuje jedince na útok či útěk. V lidském těle zburcuje zrak, sluch, pro možnost poranění imunitní systém, zvyšuje se srážlivost krve a rovněž se pozměňuje rozdělování krve. Orgány, jenž se bezprostředně neúčastní na reakci útěk anebo útok, fungují na nutném pomezí. Jedince dosahuje stavu neklidu a je přichystán odpovídat na daný stimul (Plamínek, 2004, s. 126). Ničivé působení dlouze nezdolaného stresu proniká do zeslabené oblasti lidského organismu např. následkem vulnerability anebo dědičné náchylnosti. Případné přeměny zdravotního stavu jedince jsou kromě účinku stresu, podníceny také časté sociální a individuální vlivy, mezi které patří míra duševní rezistence, osobnost člověka, tělesná dovednost, utřídění sociálních vztahů, hodnota společenských interakcí, vnímavost a komplexní životní styl (Kebza, 2005, s. 108).

Posttraumatická stresová porucha představuje psychickou poruchu nastávající jako dlouhodobá a pozdní reakce na intenzivní stresující zážitek, který má většinou tragický charakter (např. tělesná agrese, přírodní neštěstí, ztráta blízkého člověka). Nejprve je jedinec

po intenzivní stresující příhodě udiven. Posléze přijde etapa pasivity, po které jedinec zažívá po delší dobu strach a úzkost. Vyskytují se rovněž charakteristicky dotěrné epizody opětovného zažívání příhody (noční můry, zřetelné vzpomínky), dále únikové náznaky (stranění od dalších lidí, aktivit) a nepřetržitě zvětšený neklid (zhoršení soustředěnosti, spaní). Mohou se objevit dojmy emocionální apatie, otupělost a nezpůsobilost zažívat nadšení (Vobořilová, 2015, s. 46 - 47). Jednou z nejčtetnějších potíží v situaci akutního stresoru se stává posttraumatický stres, pak průjem, nespavost, trvalá nervozita. Také se vyskytují onemocnění jako žaludeční vředy, zánět žaludeční sliznice a další nemoci trávicího traktu, vysoký krevní tlak, cukrovka. V případech, kdy se stres přesáhne do stresu chronického, obvykle nastává deprese, vysílení. Jedinec může v takové situaci přikročit ke škodlivým prostředkům, jako jsou alkohol, zmírňující léky, nedostatek spánku, cigarety, neuspokojivé stravování. Opakovaně vznikají dermatologické nemoci, alergie, migrény. Stres také doplňuje deprese, rozhořčení, úzkosti a může mnohdy přispět k poklesu rodinných vztahů i k závažným rozporům i hádkám (Cungi, 2001, s. 31 - 32).

1.3 PROFYLAXE STRESU

Rozeznat jestli je jedinec stresován, není náročné. Poněkud komplikovanější je determinovat míru vystresování, kterou jsme schopni, zjistit z účinnosti a četnosti známek vystresování (Vobořilová, 2015, s. 43). Působení stresové okolnosti je podmíněno mnoha faktory, mezi něž patří percepce i hodnocení stresové události, skutečná potencialita zdolat stres, také individualita jedince (např. subjektivní odolnost proti stresu) a rozsah opory od bezprostředního sociálního prostředí (Nakonečný, 2011, s. 617). Opora přátel a rodiny přispívá k tomu, že jedinec dokáže stresové události zdolat značně lépe. Na dosažení klidu a způsobilosti, jak vzdorovat stresu, se podílí např. to, že si smíme pohovořit o vlastních potížích, pokaždé se navracíme do bezpečného rodinného prostředí atd. Avšak mizerné vztahy s blízkými lidmi, odloučenost od přátel anebo rodiny naopak způsobují nervozitu, neklidu, absenci podpory, což směřuje k větší senzibilitě proti stresorům. Podstatný činitel zdarů snižujících škodlivý účinek stresu a psychické stability, tedy je kladný interpersonální vztah se svým okolím (Cungi, 2001, s. 26). Sociální partneři (rodiče, prarodiče, přátelé) jsou schopni přispívat či naopak zeslabovat růst zdrojů ke zdolávání problémů (např. vnímání kontroly). Mohou formovat akční směřování u dětí i dorostu, také se podílejí na zvládnutí události pomocí svých stresových odpovědí i na metodě jejich překonávání. Také napomáhají dětem i dospívajícím porozumět stresovým okolnostem a uvažovat o snaze je zdolat i se z konkrétních situací ponaučit (Skinner a Zimmer-Gembeck, 2016, s. 23 - 24). Je

nezbytné se v rozsáhlejší míře zaměřit na zdolání stresu, poněvadž při delším přetrvávání, ovlivňuje spolu s duševním též zdravotní stav jedince (Vobořilová, 2015, s. 35).

Mnohostranný rozměr mají životní předpoklady, které ochraňují jedince od stresu. Mezi něž spadá přiměřené využívání svého volného času, harmonie v partnerských a rodinných vztazích, dále náležité stravování. Profylaxe před stresem je komplexní a vhodná duševní hygiena anebo životospráva. Podstatné je vyhovět veškerým zásadním životním potřebám, mít patřičné životní touhy a poměrně nekomplikované interpersonální vztahy (Nakonečný, 2011, s. 621). Jestliže se jedinec přizpůsobí na stresové okolnosti, poté je schopen vyřešit nesnáze daleko vhodněji, určité způsobilosti se zdokonalí (paměť, soustředěnost) a také jeho život bude přívětivější, kdy získá lepší sebevědomí a umí relaxovat (Cungi, 2001, s. 19).

K všeobecným zásadám profylaxe psychosociálního stresu patří zejména:

- aplikace antistresových technik (např. útok, asertivita),
- osvojit si usměrnění vlastních emocí,
- nenechat se odradit, akceptovat nesnáze i komplikace,
- umět rozeznat rozmanité stresory a také zhodnotit nadcházející stresující okolnost,
- vymezit si dostupné cíle a plány,
- poznat zavčas usměrnitelné a nekontrolovatelné, dále závažné a poněkud vedlejší okolnosti,
- dopřát si náležitý odpočinek a zlepšit způsob života,
- do každodenního rozvrhu zapojit pohybové činnosti, také se zaměřit na vlastní záliby
- pochopit vlastní schopnosti a osobnost (Bartůňková, 2010, s. 112).

1.4 STRES VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Škola představuje prostředí, jenž vzbuzuje hodně stimulů potřebných pro individuální rozvoj dítěte. Stejně tak i vyvolává situace a souvislosti, které jsou zahrnuty mezi význačné stresory v životě dítěte, dospívajících, též i dalších zainteresovaných osob např. vyučující, zaměstnanci ve škole a rodiče (Urbanovská, 2010, s. 15). Škola vytváří hojně *potenciální* a *reálné stresory* ve spojitosti s požadavky na školáky, kdy pramenem stresu může být pro hodně dětí právě dynamičnost sociálních školních vztahů vzájemně mezi dětmi, ale i mezi učiteli a žáky (Paulík, 2017, s. 210). Mnoho hledisek kolektivního uspořádání má

bezprostřední následek na skupinovou dynamičnost, kam zařazujeme záležitosti celistvosti seskupení, dále působení jednotlivce na hodnoty přijímané daným seskupením, účinek skupinových pravidel na jednotlivce a postihů v případě porušení stanovených předpisů (Hermochová, 2005, s. 14). Následkem ustálených pravidel, velmi značných požadavků i očekávání, dále úsilí, abychom podali vynikající výkon, pokládáme větší počet okolností za stresující. Reálným stanoviskem je jedinec schopen redukovat napětí anebo se zcela stresu vyvarovat (Buchwald, 2013, s. 53).

Zvláštnost stresorů ve fázi adolescence zahrnuje převážně překonávání úkolů, které umí zdárně vyřešit bez problémů, pokud ovšem nedosahují přílišné hromadění a jsou na překonání nachystáni. Dalším úkolem je dychtivost po samostatnosti, nabytí nezávislosti, zahajují nové mezilidské vztahy, pátrají po vlastní svébytnosti, přijímají nové sociální role, rovněž dochází k vývoji hodnot (Urbanovská, 2010, s. 27). Pedagogové dokáží svým vzorem a tvůrčími způsoby přispět k zodpovědnosti, rozvážnosti a sebekontrolě žáků ve třídě. Významnou funkci zde tvoří i partnerská kooperace mezi žáky a vyučujícími, která se velmi zásadně podílí na překonávání zatížení v rámci zamezování stresu i profylaxe napětí (Buchwald, 2013, s. 73). Zátěž popisujeme jako komplex externích i interních faktorů, jenž mají vliv na jedince v rámci vykonávání namáhavé a komplikované aktivity. K interním podmínkám, které ovlivňují duševní zranitelnost a také odolnost, náleží např. individualita, současný stav jedince, fyzická dovednost, věk. Na produktivitu i překonání stresu mají vliv též externí činitelé, kam řadíme fyzikální podmínky vyučování (nedostatečné potřeby, vyšší hluk, teplota ve třídě). Důležitou úlohu v rámci vzniku stresu má síla zátěžové okolnosti, časové rozmezí jejího vytrvání, ale také účast jiných lidí, kde jsou podstatné sociální vztahy i role (Jedlička, Kořa a Slavík, 2018, s. 253 - 254).

Nepřetržitým společníkem vzdělávání ve škole je zejména úzkost. Určitě všichni školáci pociťují nepatrný strach v určitých okolnostech. V těchto případech se strachu netřeba bát, jelikož dochází k povzbuzení jedince a jeho produktivita se zdokonaluje. Naopak u žáků se stálými a intenzivními úzkostmi, dochází k dlouhodobému nežádoucímu působení na produktivitu a učení jedince (např. v průběhu psaní testu anebo ústního vyzkoušení) (Mertin, 2019, s. 49). Ode dne začátku školní docházky žáci dostávají rozmanité úlohy, jsou posuzováni a nepřetržitě hlídáni jak rodiči, tak také učiteli ve škole. Evaluace může zapříčinit konfrontaci s nezdarem i zdarem. Předpokládaný nezdar s možným nadcházejícím potrestáním se stává podkladem pro školní obavy i úzkosti, které dosahují stresujících hodnot. Míra přicházejícího stresu někdy nabývá dokonce nedostatek iniciativy ve

vyučování, kdy kvalita či síla se stává zřetelně menší ve srovnání s úrovní ideálního podnícení školáka. Rozměr zatížení související se znučeností žáka zesiluje fakt, že je přítomnost ve škole nevyhnutelná a z toho důvodu, dítě proto nemůže uprchnout a zabývat se tomu, co ho baví (Paulík, 2017, s. 210). Obavy spolu s úzkostí ve škole značně znesnadňují vzdělávání a to rozmanitými způsoby. Nastává pozastavení procesu učení, školák dále náročněji porozumí novému učivu a zapamatuje si méně. Načež zřetelně negativním způsobem ovlivňují chod lidského těla v průběhu školního roku (neustávající únava, zhoršená imunita dítěte, pobolívání břicha i hlavy atd.). K úzkosti se také vztahují osobnostní předpoklady jedince. Významní dospělí v životě dítěte se podílejí svými postoji na zeslabení či naopak zvýšení úzkosti. Někteří dospělí projevují zřejmá očekávání, která souvisejí s výkonností žáka ve škole, kdy jeho úzkost zesiluje strach z nenaplněných očekávání od dospělých. Může také nastat, že i vyučující na své žáky zakřičí a dítě se poté obává, že tato situace nastane znovu. Na úzkosti dítěte se tedy podílí i osvojené jednání (Mertin, 2019, s. 49 - 50). Velká četnost dětí prožívá potíže spjaté se stresem, jenž nepříznivě působí na prospěch ve škole (např. mnoho školních úloh). Vlivem stresu žák nedokáže dostatečně odpočívat, učit se a koncentrovat, tím pádem dochází ke zhoršení zdařilosti. Na rozsah hrozby u dítěte má vliv četnost i charakter samotného stresu (Silbert a Silbert, 2013, s. 92 - 93).

2 ZAČLENĚNÍ A SOCIÁLNÍ VZTAHY V TŘÍDNÍM KOLEKTIVU

Prostředí školy je působištěm odborného a soustavně vedeného zespolečenštění jedince zaměřené na vzdělávání. Též se v prostorách školy samovolně prohlubují vzájemné vztahy, převážně mezi školáky. Vznikají zde přátelství, jenž mohou přetrvávat po dlouhá léta (Helus, 2015, s. 275). Škola představuje instituci, ve které je výchova spolu se vzděláváním navyklým a zcela hlavním posláním. Vyskytuje se zde nápor sociálního očekávání, jelikož vykonává zásadní úlohu ve společnosti, kterou je zespolečenštění a také personalizace jedince. Rovněž se podílí na růstu společenského počínání a odborné způsobilosti žáka. V prostředí školy se do kontaktu dostávají rozmanité pokolení i seskupení (Grecmanová, 2008, s. 31). Škola funguje jako prostředek společenského začlenění, kde dochází ke sdružování rozdílných charakterů. Svěbytné odlišení nesměřuje k zapření získaného dojmu členství. Rovněž z důvodu vzájemného působení a kontaktu, má školní prostředí podstatný účinek na formování vztahů a názorů k ostatním jedincům (Havlík a Kořa, 2011, s. 137). Škola dokáže podpořit žáka v tom, aby získal dojem toho, že je zdařilý a prosperuje. Dále dítě vede k pocitu zodpovědnosti, sebeúcty, svěbytnosti, sebekontroly a také samostatnosti (Šolcová, 2009, s. 42).

Klima zahrnuje osobnostně vztahové aspekty prostředí a zachycuje úroveň celistvého prostředí. Vyznačuje se stálejším emocionálním a sociálním rozpoložením aktérů, jenž ve vzájemném působení zažívají a budují (Kraus, Poláčková et al., 2001, s. 88). Třídní klima je *stále emocionální i sociální naladění žáků ve školní třídě, jenž prožívají a vytváří žáci spolu s vyučujícími ve vzájemném působení*. Naopak atmosféra je emoční a sociální rozpoložení v třídním kolektivu, které je závislé na konkrétní situaci a přetrvává poněkud kratší dobu (např. během písemky, konkrétní vyučovací hodiny atd.) (Lašek, 2007, s. 40). Všichni školáci přísluší ke konkrétnímu společenskému seskupení, tedy školní třídě. Spolu s ostatními žáky dochází pravidelně do školy, vzdělávají se a navazují vzájemná kamarádství. Žáci přetrvávají dlouhodobě ve školní třídě, a tudíž jsou jejich kolektivní vztahy velmi odolné, stabilní. Třída může pocítit zdar či stresující zkušenosti, jenž zapůsobí na vzájemné vztahy spolužáků (Gavora, 2015, s. 132). Školní třídu můžeme charakterizovat jako příznačné seskupení dětí, jenž doplňuje působení vyučujícího. Také se vyznačuje heterogenitou, jelikož ani jedna třída není totožná. Tudíž všechny třídy tvoří heterogenní prostředí s rozmanitým uspořádáním, dále jisté osobité rozdílnosti v sociálním klimatu anebo kolektivní atmosféře, jenž způsobují příznivé, ambivalentní nebo nepřátelské dojmy u žáků a pedagogů (Ženatová, 2018, s. 16). Naprosto všechny školní třídy jsou odlišné a mají

vlastní atmosféru, jenž dokáže příznivě anebo naopak nepříznivě působit na pocity klidu a harmonie u žáků. Podstatné je zachovávat uspokojivé klima třídy. K poškození klimatu může dojít prostřednictvím nepatřičného jednání jedince, ke kterému patří zejména ctižádostivost, podněcování soupeření, útočnost atd. (Vágnerová, 2005, s. 177).

Školní třída představuje komplikovaný a příliš vrstevnatý sociální svět, jenž ztvárňují jednotliví žáci i vyučující. Třída dokáže podporovat žáky ve výkonech, také si osvojí spolupůsobení, ale i podvádění a poskytuje jim možnost prožít zdar i nezdar před spolužáky (Lašek, 2007, s. 13). Naprosto všichni se chovají ve třídě odlišně, než v případě, kdy jsou o samotě. Vliv uskupení je značně rozsáhlejší, jak moc prostého individua. Třída je tedy schopná změnit vystupování a počínání jedinců, jelikož s její pomocí se utváří názory, podněty a navyšují se sociální dovednosti i poznávací procesy. Dítě tedy jedná určitým stylem, o kterém předpokládá, že je normou konkrétní skupiny, a tím pádem, bude dalšími žáky oceňován i přijat (Ženatová, 2018, s. 17). Školní třída, pedagog i škola mohou mít takový vliv na školáka, že rád dochází do školy, dále rád tráví svůj čas se svými spolužáky a vyučujícími. Ve třídní skupině se vyskytují i žáci, kteří z rozličných příčin ze zdejšího pobývání unikají. A tím pádem dochází k různorodým zástěrkám opakované nepřítomnosti žáka (Lašek, 2007, s. 12). Nepřekonané rozepře mají zřetelný vliv na interpersonální vztahy převážně formou nepřátelských odpovědí jedince (např. neshody, příval vzteku). Postupem času na negativní výstupy začne prostředí třídy odpovídat zcela totožně anebo se ostatní žáci mohou stranit jeho přítomnosti a žák se může ocitnout v sociálním vyčlenění (Mešková, 2012, s. 66). Z důvodu prohřešku se objevuje vyloučení z určité činnosti, též může být stanoveno přechodné i trvalé vyčlenění z třídní skupiny způsobem výchovného opatření. Tento postup je zvolen, pokud žák vystupuje škodlivě a nedbá vyslovených varování. Vyloučení zabezpečuje ochranění třídní skupiny i konkrétního provinilého žáka před problémy a také předcházení obtížnějších okolností (Mertin, 2019, s. 56 - 57).

Školní třída se vyznačuje následujícími hledisky:

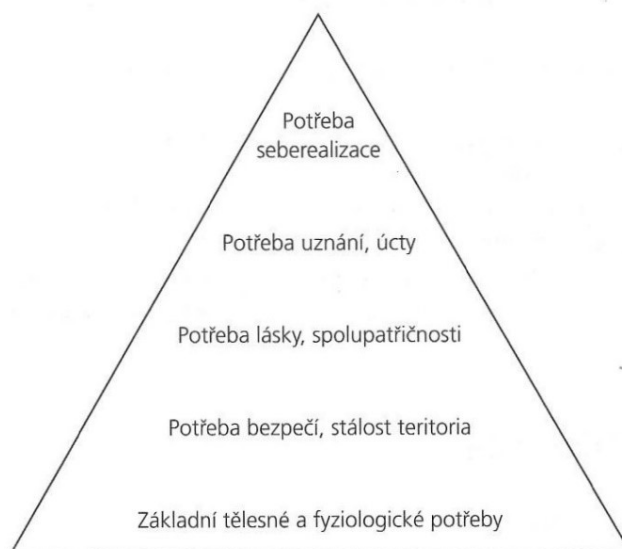
- četná a opakovaná účast vyučujícího v třídním kolektivu,
- vyznačuje se *sekundární povahou* (primární skupina je rodina dítěte),
- *formální a institucionální počátek*, jelikož si dítě nemůže zvolit, do které konkrétní skupiny bude umístěn, zajisté časem se začínají tvořit také přirozené a nenucené vztahy,

- plní *socializační funkci* (třída by měla být schopna vyhovět společenským nárokům jedince, jedná o prostor vzájemného působení, dále vzorová předloha k řešení závažných společenských rozporů a okolností),
- *vývojové aspekty* (nejedná se o neměnné seskupení, dochází k přesným vývojovým fázím, vývoj usměřují proměnlivé vzájemné působení i vztahy mezi jejími příslušníky, dalším podstatným činitelem je i věk) (Ženatová, 2018, s. 17).

2.1 ŽÁK A JEHO POTŘEBY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Prostředí školy pokládáme za sociální instituci, jenž je zástupcem společenského vzdělávání, výchovy, norem, zvyklostí a kultury. Škola disponuje vlastními prostředky, formou počínání, předpisy, pravidly, pomocí čehož zprostředkovává žákům všeobecné vzdělávání, socializaci i pracovní zaměření. Rovněž představuje propojující prostor mezi společností a domácím prostředím dítěte. Přichází do spojení s místním prostředím a tím dává možnost růstu sociálních seskupení i vzájemným vztahům s vrstevníky (Šafránková, 2019, s. 284).

Potřeby náleží k nejpodstatnějším typům motivů. Můžeme je charakterizovat jako zažívané strádání anebo naopak přemíru něčeho. Potřebu doplňuje interní psychické vypětí, jenž jedince podněcuje ke konkrétnímu počínání, aby nastalo naplnění určité nezbytnosti, a tím zaniká psychické vypětí. Neprodleně se vynoří další potřeba spolu s následným vypětím. Pokud není potřeba naplněna, vznikne deprivace či frustrace. Déle trvající frustrace nezbytností vyvolává nežádoucí dopad na psychickou vyrovnanost jedince (Kohoutek, 2006, s. 121 - 122). V případě, kdy potřeby jsou naplněny, jedinec má příjemné, popřípadě neutrální pocity. Jedinec se zvládne náležitě koncentrovat, zabývá se nutnými záležitostmi, postřehne nároky ostatních a patřičně na ně odpovídá (Nováčková a Nevolová, 2020, s. 39). V průběhu školních přestávek probíhá hodně událostí, jenž mají velký vliv na fungování školní třídy a nadcházejícího vyučování. Žáci mají během přestávky možnost oznamovat ostatním dětem poutavá sdělení, zahajovat sociální kontakt i uspokojovat primární potřeby (Gabašová, 2020, s. 9). Primární potřeby má každý jedinec naprosto shodné, pouze se značně diferencují podoby jejich naplnění. Uspokojování nezbytností se vztahuje k duševnímu a tělesnému zdraví. Převážně v období dětství představuje rozhodující činitel pro to, jaký charakter jedinec bude mít (Nováčková a Nevolová, 2020, s. 36).



Obrázek 2 - Maslowova hierarchie potřeb (Mešková, 2012, s. 98)

Nedostačující uspokojení *fyziologických nezbytností* ve školním prostředí působí na celkovou kvalitu vzdělávání. U žáků je nezbytné dodržovat pravidelný pitný režim, jelikož dostatek tekutin působí na psychický výkon a soustředění. Děti by také měly mít pokaždé příležitost odejít na záchod i během vyučování. V případě, kdy jedinec pocítuje určitou nepohodu (např. nedostatek pitného režimu, jídla, vyčerpání, chlad atd.), velmi často dochází k nežádoucímu působení na vlastní počínání v podobě zhoršené soustředěnosti, nezájmu, lhostejnosti, naštvání a vyšší pohybové činnosti (Kopřiva et al., 2008, s. 192 - 193). Žák ve školním prostředí vyžaduje nepochybnost, že ho ostatní žáci nenapadnou (slovně, duševně, tělesně). Škola nabízí jistou potencialitu k zesměšňování či dokonce ubližování, kdy si tímto způsobem někteří mohou zvětšovat vlastní sebevědomí (Silber a Silbert, 2013, s. 104 - 105). *Pocit bezpečí* náleží k primárnímu předpokladu pro účinné vzdělávání žáka. Pro uspokojení této potřeby je rovněž důležité skýtání podpory, pomoci a kooperace žáků během vyučování. Pro žáky je podstatný dojem tělesné bezpečnosti (nemá obavy z tělesného poškození), totožně jako sociální a duševní jistota (zřetelné poučky, zásady, obeznámenost). Důvěryhodné školní klima je zabezpečováno zejména starostí o přívětivé vzájemné postoje mezi žáky. Pocitovaná hrozba podněcuje většinou pochyby, neklid, obavy, zármutek, pochybnosti a dokonce i zlost. Nepřiměřené jsou okolnosti, jenž vyvolávají stres a zátěž po delší dobu (např. obava ze zklamání, pochybení a nezdaru). Nepřetržitý strach má vliv na způsob učení žáka (Kopřiva et al., 2008, s. 195). Potřeba jistoty a bezpečí je ve fázi puberty naplňována také skupinou vrstevníků, kdy se jedinec postupně odpoutává od vlastní rodiny.

Jedinec vyhledává podporu u svých vrstevníků nacházejících se v obdobných životních okolnostech (Vágnerová, 2012, s. 424).

Máme příjemné pocity v přítomnosti jedinců, kterými jsme uznáváni a věříme jim. Naopak pociťujeme mizerné dojmy v případě, kdy dochází k vyčlenění ze skupiny. Úmyslné zavrhování žáka kolektivem třídy pokládáme již za počáteční fázi šikany. Jedinec sociálně nepřijímán, zažívá reálnou bolest a zármutek. Dítě strádající v oblasti náklonnosti a pozornosti, zažívá odloučení, pochybnosti, dojmy marnosti, zároveň touží po zaujetí. Nezdařilé úsilí k dosažení náklonnosti, dokáže povzbuzovat bezohlednost, popírání emocí i emocionální bezcitnost (Kopřiva et al., 2008, s. 198 - 199). V pubertě je pro jedince důležité dosáhnout vyhovující prestiže, rovněž být druhými uznáván, jelikož dochází k omezení pochybností a tudíž nastává příznivý vývoj sebepojetí. Nabyté postavení ve vrstevnickém seskupení je podstatným komponentem totožnosti jedince (Vágnerová, 2012, s. 424 - 425). Ve třídě se mohou objevovat děti, jenž setrvávají stranou a nemají žádného kamaráda. Pravděpodobně některým žákům tato situace vyhovuje, dokáží se sami zabavit a pobývání ve škole vnímají jako skutečnost či nevyhnutelné zlo. Jestliže vyhledávají společenskou vrstevnickou odpověď, zřejmě ji nabývají zcela na odlišném místě. Nicméně pro převládající množství žáků představuje skutečné či jen subjektivní vyřazení z kolektivu rozsáhlé duševní utrpení. Mohou se také vyskytovat psychosomatické potíže spolu se snahou vyvarovat se školní docházce. Některé děti usilují o nepatřičné včlenění do kolektivu třídy tím, že se předvádějí, lžou, domáhají se pozornosti od vyučujícího i spolužáků, rovněž tropí hlouposti a zlobí. Důvodem k tomuto způsobu jednání je nesmírná touha stát se součástí dané třídy. Vyučující danou skutečnost vnímají jen v případě vážnější formy jakou je šikana anebo závažnější rozpor mezi žáky (Mertin, 2019, s. 56). K *potřebě uznání* rovněž náleží nutnost zažít zdar, k jehož naplnění není povinností soutěžit s ostatními. V případě, kdy je jedincům zprostředkována varianta vykonávat aktivity zdárně v prostředí poskytující dostatečné uznání všem, pak dítě nevyžaduje dosažení pochvaly pomocí vzájemné rivality. Klasické vzdělávání je vybudováno na zákonitosti totožných požadavků na žáky bez rozdílu. Pokud žák nedisponuje dostačující způsobilostí, či jeho vývojové tempo je poněkud pozvolnější a tudíž nedokáže vyžadované požadavky splňovat, vykazuje mizernou klasifikaci. Jedinec, jenž nezíská uznání za vykonané aktivity a nedochází k respektování vlastních emocí, většinou zažívá přival nežádoucích emocí, kam zařazujeme dojmy zoufalství, bezprávnosti, potupy, dále zášť, bezbrannost, lhovost. Žák se domáhá všímavosti, rovněž se může projevit útočností, vriskot, nespokojeností. Rozmanité formy jednání znázorňují primární

odezvu na nebezpečí pomocí úniku, útoku anebo přístupem mrtvého brouka (Kopřiva et al., 2008, s. 200 - 201).

Pokud je jedinci umožněno zužitkovat a zlepšovat vlastní způsobilosti, dochází ke spokojenosti i nadšení. *Potřeba seberealizace* pojímá *potřebu tvořit* (děti jsou samovolně kreativní), *v životě něco dokázat* (nutnost vědět, že jeho počínání má význam), *objevovat a porozumět světu* (nezbytnost učení je výrazně ukotvena v každém jedinci, dále objevit ve společnosti určitý účel a racionálnost) a *potřebu identity* (jedinec je osobitý a naprosto unikátní a to se odrazuje v jeho způsobu učení, vzhledu, projevu) (Kopřiva et al., 2008, s. 202). V případě přívětivého vztahu mezi žákem a učitelem, dochází u žáka k uspokojení sociálních nároků (soudržnosti a jistoty). Dále se budují předpoklady pro dovršení dalších podstatných nezbytností, konkrétně sebeúcty, přijetí a sebeuplatnění (Mešková, 2012, s. 104). Naopak v situaci, kdy nejsou opětovně či v průběhu delší doby vyhovujícím způsobem určité potřeby naplňovány, může docházet k jejich vydobývání silnou a důraznou podobou. Může se jednat o řádění během školní přestávky, což může znamenat nenaplnění pohybového nároku žáka. Nedostatečné zaujetí žák často projevuje křičením a blbnutím ve třídě. Vyskytují se i závažnější okolnosti, kdypak nedává zdánlivě najevo vlastní nezbytnosti z příčiny jejich utlumení. Příkladem může být žák, jenž je zavrhován spolužáky a následně se uzavírá do sebe (Nováčková a Nevolová, 2020, s. 54 - 55). Ve stadiu středního školního období jsou pro žáky důležitá pravidla, která byla vytyčena seskupením vrstevníků. Školní třída skýtá dojem soudržnosti, bezpečnosti, ale také nárokuje určité přizpůsobení, shodu a oddanost od příslušníků. Stanovené nároky mohou podněcovat u žáků příznivé počínání (oporu, soudržnost), ale naopak i to nežádoucí (osamocení, zavrhování, šikanu). Iniciativa k útočným způsobům je rozmanitá, jelikož děti v této věkové etapě se nechají velmi jednoduše ovlivnit a podrobují se vlivu druhých jedinců (Vágnerová, 2005, s. 178 - 179).

Převážná část žáků pokládá vlastní způsobilosti za podstatnou podmínku úspěchu ve škole. Neucházející způsobilosti proto mohou žáci vynahrazovat vlastní snahou. Vlivem používání způsobilostí a obětování relativně rozsáhlé snahy k nabytí vymezeného účelu, vzrůstá pocit své hodnoty, jenž může být také zesilován přívětivou pochvalou či oceněním od jiných. V případě zvyšující se náročnosti, je zapotřebí k rozřešení úkolu, navýšení snahy jedince. Dochází k tomu, že čím žák věnuje větší snahu na výsledek, tím je úkol pro žáka významnější. Zároveň se zvětšuje také zodpovědnost žáka za nabyté nezdary i zdary (Macek a Lacinová, 2006, s. 119). Ke školní výkonnosti se zařazuje taktéž způsobilost osvojit si roli spolužáka, která vyžaduje nabytí postavení a přizpůsobení ve třídě, dále akceptace, uznání

spolu s přijetím v třídním kolektivu. Nepopulární a odloučení žáci jsou něčím rozdílní (např. vzezření, emocionální projevy, členství v minoritě nebo společenské třídě). V prostředí školy si připadají osaměle a postupně se shromažďují vedlejší potíže. Mnohdy se nedokáží uplatnit a podávají nižší výkony (Vágnerová, 2005, s. 30).

2.2 POZICE ŽÁKA VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

Počínání a učení žáků není výlučně individuální záležitostí, ale je rovněž ovlivňováno mikrosociálním prostředím, ve kterém se žáci pohybují (vrstevnická skupina, třída ve škole). Seskupení disponuje především v období pubescence rozsáhlým účinkem na jedince ve srovnání s vyučujícími i samotnými rodiči dítěte. Mikrosociální prostředí školy spolu s individuálními zvláštnostmi jedince mají vliv na jednání k vyučujícímu i ostatním žákům (adekvátní, popřípadě nepatřičné) a na nezdařilost anebo zdařilost ve škole. V prostředí třídy se vytváří sociální klima třídy (Čáp a Mareš, 2007, s. 565). Sociální klima třídy má příznivý vliv na samostatné školáky, socializaci a výchovu, ale zároveň se jedná o prostředí, kde se vyskytuje rizikové jednání, mezi něž se především řadí *rasismus a xenofobie* (nerespektování etnických seskupení, různosti, zášť ke konkrétnímu etniku), *drogové závislosti*, dále *poruchy chování* (pravidelná nepřítomnost ve vyučování, odcizení věcí, ubližování a pronásledování druhých, útočnost) a *zneužívání mládeže* (Šafránková, 2019, s. 290). Školák pozitivně posuzuje školní výuku, ve které:

- pokaždé dítě zná, co je po něm vyžadováno, rovněž nebývá překvapen neočekávatelnými nároky,
- je mu poskytnuta příležitost seberealizace,
- poznají nadšení i zdar z vlastních aktivit, výkonů,
- je pedagog naprosto nestranný, usiluje o růst všech dětí a prosazuje individuální přístup,
- pociťuje, že je ostatními uznáván,
- nenastávají stresující okolnosti (Petlák, 2006, s. 64 - 65).

Kolektiv třídy patří do středně rozsáhlého dětského a společenského seskupení. Školáci se pohromadě zlepšují, vyrábají a mají identické věkové rozmezí. Časem žáci snižují vlastní sobeckost, osvojují si sociální percepce, vcítění a odehrává se zespolečenštění jedince (Braun, Marková a Nováčková, 2014, s. 78). Pozice jednotlivých žáků ve třídě je pokaždé určena skupinovým zhodnocením jednání žáka. Na základě vzbuzující náklonnosti či nelibosti ve třídě, kolektiv zvolí to, zda bude jednotlivec nepřijat anebo naopak akceptován

(Kašpárková, 2009, s. 58). Školní třída je v období středního školního věku interně uspořádaná a žáci v ní obsazují konkrétní pozici, která se během příštích let nepozměňuje. Též umí žáci konat coby komplex, jenž se vyznačuje autoritou a vydobývá uspokojení kolektivních požadavků. Od žáků se předpokládá obdobné vystupování a pravomoci, také se zvětšuje sklon zavrhnout nevhodné počínání, které se neshoduje se stanovenými nároky. Stejnost žákům poskytuje určitou zaručenost, pochopitelnost a jasnost. Naopak žák je nepřijímán z důvodu odlišnosti od druhých, jelikož je obtížné takového žáka pochopit (Vágnerová, 2005, s. 178).

Převážně se třídní kolektiv člení do malých podskupin, v nichž si každá zanedlouho vybuduje vlastní pravidla. Příslušnost v konkrétní podskupině přináší členům pocit soudržnosti, sociálního uznání, jistoty, a tím naplňují své primární potřeby. Žáci, jenž nejsou podskupinami přijímáni, setrvávají odloučené a osamělé. Ve školní třídě dívky a chlapci vytváří různé podskupiny. Rovněž se prosazují způsobilosti žáků ve třídě, kde mají tendenci vzájemně se seskupovat žáci zdatnější a naopak, méně zdatnější žáci. Nadále si žáci tvoří vlastní nejbližší sociální oblast z dětí, které pochází z obdobných poměrů a rovněž jsou důležité názory, záliby i náklonnost (Fontana, 2003, s. 299 - 300). Mezi samotnými školáky jsou zásadní odlišnosti v míře důležitosti školní třídy. Někdo může třídu považovat za zcela zásadní prostředí, naopak někteří žáci ji pokládají za jedno z prostředí, kde mohou uspokojit sociální vztahy. Existují děti, u kterých je nezbytnost společenských kontaktů hodně nízká (Mertin, 2019, s. 61). Vážnou záležitostí ve škole je šikana (nežádoucí děj), která představuje typ duševní anebo tělesné agrese, ale mohou se objevit současně i obě varianty. Šikana je sociální patologií třídního klimatu a rovněž znázorňuje poškození vztahů ve školní skupině, poněvadž nejde jen o záležitost oběti a útočníka. Pokaždé se šikana odehrává v souvislosti se sociální skupinou a je vadou vzájemných vztahů v rámci kolektivu třídy (Šafránková, 2019, s. 291 - 292). Převážně se šikana projevuje rostoucím nepřátelským jednáním směrem ke spolužákovi, ale může se také objevit pouze po krátkou dobu anebo neopakovaně. Krátce trvající forma šikany bývá mnohem vážnější, jelikož se odehrávají ve třídě, pedagog o ní nemá ponětí, popřípadě ji za šikanu nepokládá (Martínek, 2015, s. 132). Řešení výskytu agrese ve třídě je zcela nutné, ale nejlepší možností je od počátku podněcovat a zajímat se o vzájemné vztahy ve školní třídě, rovněž budovat příznivé sociální klima pomocí reciproční kooperace, opory, komunikace, a tím zamezovat přítomnosti zastrasování, obtěžování, ubližování i kyberšikany (Šafránková, 2019, s. 297). Sociální vyřazení ze třídní skupiny se vyskytuje převážně mezi dívkami jako podoba šikany (Mertin, 2019, s. 56).

Jelikož dítě setrvává mnoho let v kolektivu třídy, pomalu obdrží společenské postavení a vážnost. Rozlišení se odehrává naprosto spontánně podle situací a způsobnosti dítěte (Braun, Marková a Nováčková, 2014, s. 78). V okamžiku zahájení školní docházky se vyskytují mezi dívkami a chlapci význačné odlišnosti, které mají vliv na povahu třídy a vzájemné mezilidské vztahy žáků. Diference se zvětšuje především ve fázi pubescence. Chlapci mají větší náchylnost se shlukovat do skupin, naproti tomu dívky dávají přednost spíše pevnějším kamarádkým vztahům. Skupiny chlapců v kolektivu třídy vykazují rozsáhlejší míru vlivu, který vychází z tělesné i duševní výkonnosti (Hrabal, 2003, s. 36). Většinou v období dospívání se pozice jedinců ve třídě příliš nepozměňuje. K charakteristickému znaku rozdílnosti v závislosti na vývoji patří vybudování podskupin, které vznikají až v závěru docházení do školy a jsou zaměřené na oborovou přípravu anebo příští studium. Dalším významným podnětem, který je orientován na vztahové přeměny, je převážně náklonnost k opačnému pohlaví. Rovněž se zvětšuje důležitost vrstevnických pravidel, se kterými se pubescenti ztotožňují, vyžadují respektování stanovených pravidel (Vágnerová, 2005, s. 179).

Postavení v třídní skupině znázorňuje úroveň sociální zdařilosti. Žáci, jenž nemají příjemný pocit v třídním kolektivu, zároveň celkově nenavštěvují s radostí školní prostředí a tudíž nepodávají tak dobré výkony (Vágnerová, 2005, s. 177). Role žáka poskytuje možnost zahajovat další společenské vztahy a vzdělávat se. Ovšem v rámci náporu normy vyžaduje konkrétní způsoby jednání, jenž náleží k roli školáka (Lašek, 2007, s. 14). Role žáka je stanovena tím, že je členem příznačného společenského uspořádání, tedy školy. Přináležitost se vyznačuje určitým nátlakem na povinné docházení žáka do školy a dále vázaností na rodičích. Rodiče žáka předpokládají, že se dítě adaptuje na všechny nároky, pravidla a předpisy školy. Role žáků je předurčována náležitým postavením ve škole a také očekáváním od společnosti (Kraus, Poláčková et al., 2001, s. 89). Vágnerová (2005, s. 181 - 183) popisuje případné role žáků, které nabývají v třídním kolektivu:

- *hvězda*: jedná se o populárního žáka, který u spolužáků vyvolává určité uznání. Působení v kolektivu pochází z přízně, sympatií a spolužáci lehce přebírají jeho mínění. Převážná část třídy si přeje s takovým žákem přátelit. Hrozba postavení tkví v nezbytnosti neustálého uznání, zvyku chovat se povýšeně i v poklesu sebekritiky.
- *neformální vůdce*: žák je náramně oceňován a tudíž má i silný účinek ve třídě. Pro spolužáky je vzorem, jenž se snaží precizně imitovat. Může na ně bezprostředně působit s pomocí vymezených nároků, které se nemusí vyznačovat kompatibilitou s předpisy

školy. Dosáhnutí této pozice podporuje autonomii, sebevědomí a způsobilost vypořádat se s komplikacemi, naopak podněcuje neúměrnou necitelnost, asertivitu a tendenci ovlivňovat druhé.

- *přijatelný spolužák*: roli zaujímá převážná část žáků ve třídě. Vyznačuje se normální oblibou i působením, nejsou výrazní a nezastiňují druhé. Dochází k citelnému přizpůsobení, jelikož žáci nedisponují dostatečnou mocí na uplatnění svého mínění a mají obavy z neshod. Postavení poskytuje zaručenost obyčejnosti a vyrovnanosti. Žáci mají pokaždé ve třídě kamaráda. Jedná se především o děti, které mají průměrné školní známky.
- *dobrý kamarád*: spolužáci jej vnímají jako přívětivého a přátelského. Jedná se zejména o žáka, jenž nabízí pomoc a podporu, nechvástá se a splní očekávání. Tato role nedosahuje v třídním kolektivu zásadnějšího působení na ostatní, ale naopak se podílí na přívětivém třídním klimatu. K hrozbám role patří zejména využívání obětavosti žáka a dále nezpůsobilost vydobytí svých nároků i přesvědčení.
- *neoblíbený, odmítaný a izolovaný spolužák*: jedná se o žáka, jenž nedisponuje vyžadovanými schopnostmi, dále jeho vzhled, společenské pozice či počínání se značně diferencuje anebo spolužákům připadají nesympatičtí. Žák si nepřisvojil dovednosti, jenž jsou nezbytné ve společenském kontaktu, nedokáže kooperovat a dohodnout se s druhými, taktéž ignorují kolektivní pravidla. Uplatňují se poněkud nevhodným chováním. Řadíme sem i žáky, jenž mají útočné, vznětlivé sklony, dále mohou být výrazně odměření, ustrašení anebo necitelní.

Pedagog se má zaměřovat na projevy žáků během výuky a především školních přestávkách. Nepopulární žák totiž zaujímá nepatřičné postavení ve třídě, což může vést k nevyhovujícímu jednání tohoto žáka prostřednictvím ochranných reakcí anebo naopak může být obětí násilí ve třídě (Vágnerová, 2005, s. 177). Všechny školní třídy jednají s příslušníky kolektivu rozdílně v průběhu výuky, ve školní přestávce i po ukončení výuky. Existují třídy, ve kterých jsou přísně určovány příkazy příslušníkům skupiny, konkrétní žáci mohou být ve třídě poněkud zarmoucení z důvodu soustavné verbální anebo tělesné agrese, výsměchu, obtěžování (Čáp a Mareš, 2007, s. 566). Spolužáky může ohromovat jedinec neuznávající nároky školy. Prestiž ve školní třídě je možné dosáhnout také problémovým počínáním, kterým prokazuje moc odporovat druhým dětem a dokonce vyučujícím. Spolužáci považují takového žáka za sebejistého a neohroženého. Tudíž také agresi dokáží

žáci posuzovat kladně, jelikož násilníka pokládají za zdatného a způsobilého zdolat nebezpečné stavy (Vágnerová, 2005, s. 183 - 184).

Průběh recipročního vlivu žáka na školní třídu znázorňuje následující posloupnost:

- v kolektivu třídy se potkají jedinci s jasnými společenskými, studijními, mravními předpoklady,
- vzájemně mezi spolužáky i vyučujícím dochází ke vzájemnému působení a spojení,
- vzrůstající ustálení, upevňování a očekávatelnost vzájemného působení žáků, je základem pro zahájení vztahů (např. dvojice žáků, seskupení více žáků) i kolektivních názorů,
- všechny interní vztahy v kolektivu se podrobují navzájem a tím produkují rozmanitý řetězec vztahů, ve kterém žáci obsazují příznačné postavení a přebírají sociální role,
- se zvyšující se upevňováním, utříděním vztahů, rolí, postavení, přichází také slučování jednotlivých hodnot, záměrů a budují se zásady kolektivní i osobité činnosti, pravidla, předpisy atd.,
- předpoklady a individualita žáka, jenž vcházel do děje zhotovování skupiny, se v rámci vývoje posilování a utváření skupiny také samostatně prohlubují, tvarují, ale rovněž zeslabují učením (Hrabal, 2003, s. 54 - 55).

Děti velmi často směřují ke *značkování* ostatních v třídním kolektivu, které funguje jako jednodušší přehled. Zpravidla se vyskytuje prostřednictvím rozlišení názoru seskupení k samotným příslušníkům. Dohodnuté vyhodnocení si žáci vštípí a následná přeměna je poněkud obtížná. Posuzování od vrstevníků vždy není odpovídající, jelikož dochází k vyzdvihnutí konkrétních podstatných znaků a kvalit žáka či mu je připíše nehledě na skutečnost (Vágnerová, 2005, s. 179). Pokud je příslušníků skupiny více, dochází k tomu, že určití jedinci k sobě mají důvěrnější vztah podle uznání, mínění a přízně. Dochází ke vzniku konkrétních spojení ve skupině, tudíž vykazují příznačné úmysly a formují se interní kolektivní rozepře, jenž je buď původcem vývoje anebo potíží v kolektivu (Helus, 2015, s. 33). Žák se specifickou poruchou učení se nedokáže dopracovat ke shodným výsledkům druhých spolužáků. Se školními nároky se neumí vyrovnat a jeho výsledky se neshodují s obětovanou snahou. Mnohdy vykazují špatnou klasifikaci ve třídě. Tyto opětovné nezdary pokaždé zesilují možnost sníženého sebehodnocení a neuspokojivé sebejistoty (Vágnerová, 2005, s. 86). Během školních přestávek nastává počáteční

předpojatost, rozhořčení, jenž může směřovat k neshodám, k vyčlenění z třídního kolektivu, šikanování v případě ignorování (Gabašová, 2020, s. 9). Hyperaktivní žák není ve skupině vrstevníků značně populární. Zaslouhou svých příznačných projevů, opakovaně podněcuje neshody. Následným výsledkem je poté odloučení, nepřijímání ostatními dětmi a může být dokonce šikanován. Většinou se za takového žáka v třídním kolektivu nepostaví žádný spolužák. Přeměny v osobnostním vývoji, odklony v zažívání a počínání, jsou velmi často následkem opětovného kritizování, výtek, které nejsou vykompenzovány kladnými stimuly. Zavrhování spolu s nežádoucím posuzováním zvyšuje nebezpečí záporného sebehodnocení (Vágnerová, 2005, s. 110).

Školní třída představuje značně proměnlivé a souhrnné uspořádání, jenž dokáže u některých školáků vzbudit záporné emoce. Tyto nepříznivě vzniklé emoce mají mnoho důvodů:

- dojem vyčlenění z třídního kolektivu,
- nepřítomnost společenského ocenění od ostatních žáků, popřípadě vyučujících,
- dojem limitovanosti a ohraničenosti (není možné, aby si žák zvolil téma, čas školní výuky, pedagoga, ostatní žáky, také je zapotřebí pravidelná přítomnost na vyučování),
- nepřejícnost žákům s výborným školním prospěchem,
- předpojaté tušení nečestného počínání ze strany ostatních žáků či pedagoga (Eichhorn, 2019, s. 30 - 31).

Pedagog v rámci výuky pracuje se třídou, jenž má určité hierarchické uspořádání a její reciproční vztahy propojuje ovlivňování ostatních žáků, mocenský vliv, také může dojít až k zastrahování, utlačování, dokonce i k oddělení určitého žáka od kolektivu. Bohužel vyučující nemá značný vliv na postoje jednotlivých žáků, ale naopak by měl věnovat pozornost vztahům v rámci třídního kolektivu např. vyzorovat třídu oblíbené či odmítané žáky. V případě, kdy pedagog včas a senzitivně zakročí, nenastane vystupňování potíží ve třídě (Vágnerová, 2005, s. 176 - 177). Vzájemný vztah žáků a vyučujícího představuje zásadní úlohu v procesu vyučování. Též vztahy mezi spolužáky patří k podstatným zdrojům aktivity v průběhu vyučovací hodiny (Šafránková, 2019, s. 197). Pedagog je důležitou součástí existence a vývoje každého žáka, jelikož je schopen pozitivně, negativně a intenzivně ovlivňovat žáka vlastním úmyslným didaktickým vlivem, též přístupem, vzájemnou komunikací a specifickou individualitou (Čáp a Mareš, 2007, s. 264). Během školního vyučování pedagogové neustále objasňují i posuzují počínání a vystupování dětí ve třídě. Hodnotícím měřítkem celistvé třídy, tak i jednotlivých dětí je očekávání učitele, jenž

znázorňuje, jakým způsobem by se měl žák v konkrétních okolnostech projevat. V případě, kdy se školák anebo popřípadě třídní seskupení, vlastním počínáním opětovně odklání od standardu představující očekávání pedagoga, dochází mnohdy k připsání konkrétního přívlastku, označení (Navrátil a Mattioli, 2011, s. 88). Vyučující jedná během výuky i v čase školní přestávky poněkud odlišně. Všichni vyučující mají vlastní specifikum, jenž dávají zdánlivě najevo. Rovněž utvářejí příznačné klima pro počínání žáků i vyučování. V pozitivním případě se jedná o klima vyrovnanosti, klidu, inspirace. Též se může jednat o negativní klima, kde převládá nervozita, necitelnost, apatie, averze a obavy. Z toho důvodu totožná školní třída vykazuje částečně rozdílné chování na jiné vyučující (Čáp a Mareš, 2007, s. 566).

3 SEBEHODNOCENÍ

Sebehodnocení je proces, ve kterém posuzuje jedinec vlastní jednání, fungování, podstatné znaky, způsobilosti, dále také pojmá vlastní dojmy. Rovněž se zaměřuje na budování sebepojetí člověka i uspořádání, jenž je středem sobeckého niterného bytí. Podstatnou úlohou sebehodnocení je zachování uvědomění vlastního kladného významu, popřípadě jeho znovunastolení či zvětšování (Nakonečný, 2009, s. 347). Sebehodnocení obsahuje i sebepoznání, také poskytuje obrazu vlastního já jistou důležitost. Jeho komponentem je uvědomění svých schopností (Vágnerová, 2004, s. 256). Znatelně působí na kompetence jedince, které napomáhají k dostačující adaptibilitě na proměňující se životní okolnosti, rovněž ovlivňuje zdařilost jedince, jeho životní ambice a úsilí (Zášková, 2021, s. 44). Jedná se o posuzování svého potencialu, eventualit, podstatných znaků, způsobilostí i pozic. Sebehodnocení zahrnuje komponent emoční (vystihuje nelibost anebo naopak uspokojení k sobě samému) a kognitivní komponent. Je významné pro usměrňování počínání a vystupování jedince, tudíž souvisí s jádrem osobnosti. Zřetelně participuje na formování vlastního JÁ (Kačáni a Višňovský, 2005, s. 96). Sebehodnocení souvisí s úsudkem, náhledem a přesvědčením o sobě samém podle srovnání s ostatními či konkrétním vzorem, iluzí. Vztah jedince k sobě samému je senzitivně upevňován a dokáže směřovat k odhodlání, které bezprostředně pobízí k přeměně jedince (Helus, 2015, s. 87).

Sebehodnocení má vztah k rozmanitým projevům, jejichž měřítkem posuzování mohou být společenská pravidla. V případě, kdy jedinec jedná ve shodě s danými pravidly, dochází k chválení tohoto vyjádření a uznání funguje jako pozitivní odezva, jenž přispívá ke kladnému sebehodnocení jedince. V konkrétní vývojové době bude respektování předpisů niternou nutností, která je ztvárňována svědomím jedince (Vágnerová, 2004, s. 255). Svědomí je složka sebehodnocení, ve které mnohdy jedinec poznává dojmy provinění v případě, kdy uskutečnil skutek, jenž je v protikladu s principy či uznávanými mravními pravidly. Znázorňuje systém niterních zásad chování, které se shodují s podobou dokonalé osobnosti (Smékal, 2009, s. 354). Sebehodnocení jedinec prožívá jako malé anebo rozsáhlé sebevědomí, jenž zobrazuje vztah k vlastní osobě. Jedná se tedy o postojový komponent sebesystému obsahující posuzování související s emocemi (Pugnerová, 2019, s. 127). Úroveň sebevědomí je důležitý spoluurčující činitel školní zdařilosti. Navíc je sebevědomí pokládáno za nejvlivnější nekognitivní prediktor zdařilosti. Pro celostní vývoj individuality a překonáváním zátěžových okolností, je zapotřebí průměrné a adekvátní míry sebevědomí, jenž je vyznačena jako prospěšně velké sebevědomí (Urbanovská, 2010, s. 82).

S mírou sebehodnocení je propojena sebedůvěra, jenž je vybudována na dojmu vlastní kompetence přizpůsobit se rozmanitým potencionálním obtížím a problémům. V případě přehnané sebedůvěry dochází k opomíjení skutečných potíží. Sebedůvěra je kompetence jedince, která napomáhá neprojevit obavy během nějakých rozporů s druhými a umožňuje odpovídající reakci (Trpišovská, 2007, s. 91). Obvyklým jevem u dětí na základní škole je nedostačující sebedůvěra, která dokáže podněcovat k tomu, že je dítě jednoduše zmanipulovatelné druhými žáky (Tesařová, 2016, s. 18). Naučená bezmoc patří k případným projevům malé sebedůvěry. Směřuje k poklesu dojmu vlastní kontroly. Jedinec nedůvěřuje, že by dokázal efekt jistým způsobem změnit, tudíž se zpravidla vzdá. Dojem bezmocnosti je propojen s určitou náchylností nadhodnocovat smysl nezdaru a naopak nedocenit zdar, jelikož mu jedinec připisuje určitou nahodilost (Vágnerová, 2004, s. 256).

Při adekvátním sebehodnocení si na sebe člověk nakládá úkoly, jenž jsou náležitě vlastním schopnostem (Trpišovská, 2007, s. 90). Jedinec vykazující značné sebehodnocení, má přehnané, nadceněné úsudky o vlastní osobě a jeho domněnky o svém vykonávání činností opakovaně přesahují způsobilosti, a tudíž dochází k nezdaru jedince (Blatný, 2010, s. 128). Jedinec s malým sebehodnocením podhodnocuje vlastní schopnosti a rovněž pobývá v neúčastné pozici. Neodvází se usilovat o hodnotnější postavení, také nevydobývá své názory. V rozsáhlé velikosti jsou jedinci vázání a vyhledávají podporu u druhých (Vágnerová, 2004, s. 256). Pro odpověď na mezilidskou zpětnou odezvu i vykovávání činností je podstatnější stálost sebehodnocení, než případný rozsah sebehodnocení (malé či naopak velké) (Blatný, 2010, s. 129).

Podstata prožitku s vlastním já se začíná vytvářet v raném věku dítěte. Teprve ve fázi dospívání zcela převládá svébytnost, sebepojetí spolu se sebehodnocením jedince (Poledňová, 2009, s. 7). K přelomové etapě mezi dětstvím a dospělostí patří dospívání. Počáteční úsek dospívání je vymezen pubescencí, která má věkové rozpětí přibližně 11 až 15 let (Skorunková, 2013, s. 106). Fáze pubescence náleží k závěrečnému úseku školního věku. Zpravidla se rozčleňuje na etapu *prepuberty*, která značí odhalení prvotních vedlejších pohlavních vlastností. Následuje etapa *vlastní puberty*, jenž přetrvává do nabytí reprodukční způsobilosti (Kozáková, 2014, s. 85). Během období pubescence se proměňuje sociální posuzování ve spojitosti s přeměnou uvažování, jelikož pubescent dokáže hodnotit vrstevníky dle důležitějších znaků a již se neorientuje na předpojaté znaky či na přítomné počínání druhých. Časem mizí stručné zobecnění v mínění na ostatní žáky, proto je posuzování spolehlivé a rozdílnější (Vágnerová, 2005, s. 180).

Zahájení školní docházky náleží k důležitému hledisku pronikající do totožnosti jedince, jeho sebepojetí a sebehodnocení. Pozice žáka se vztahuje k první opravdové sociální roli. Je nezbytné si tuto roli přivlastnit, má dlouholetý charakter, dále je propojena s konkrétními normami, rovněž posuzováním od spolužáků a autorit (Poledňová, 2009, s. 14). Dítě školního věku se v rámci vlastní deskripce orientuje na externí popis (vzezření), stejně tak se i značně zaobírá rozmanitými psychologickými podstatnými znaky a schopnostmi. V sedmi letech dítě dokáže pochopit neměnnost individuality v čase, tudíž umí porovnat sám sebe s ostatními a formuje se trvalejší míra sebehodnocení dítěte. Vývoj metakognice vyvolává progresivní stupeň sebehodnocení. Dítě zvládne přemýšlet o svých poznacích a posuzuje schopnosti i vědomosti. Míra sebehodnocení je relativně stálá do začátku dospívání (Konečná, 2010, s. 54 - 55). Starší dítě se dokáže náležitě rozrůžňovat a na jeho sebehodnocení má vliv porovnávání zejména se svými vrstevníky. Zpravidla dochází ke komparaci počínání, dosažených výkonů s žáky ve stejném třídním kolektivu, se kterými se přátelí (Vágnerová, 2005, s. 24 - 25).

3.1 SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

Hodnocení aktivit, vystupování, provedených úkonů školáků, náleží k primárnímu a rovněž značně efektivnímu nástroji vyučujícího, pomocí kterého reguluje a vede obtížné výukové aktivity, jenž mohou být namáhavé pro školáky (Kolář a Šikulová, 2009, s. 16). Základní princip sebehodnocení je odpovědnost školáka za vlastní vzdělávání. Rovněž je iniciativně zařazen do procesu posuzování a vzdělávání. Pro růst sebehodnocení je nejpodstatnější znalost vlastního já, také posuzování od ostatních žáků ve třídě a pedagoga (Kolář a Šikulová, 2009, s. 151). Vlastní sebehodnocení může být pro školáka náročné. Je zapotřebí si pozvolně osvojit přebírání zodpovědnosti za vlastní vzdělávání, jednání i školní výsledky a rovněž by měl být způsobilý nezávislého posuzování i objasňování vlastních činů. Žák se naučí s podporou pedagoga identifikovat nezdary, zdary, příležitosti následného vzestupu a též práci s pochybením (Šafránková, 2019, s. 235 - 236). Jedinec by měl disponovat způsobilostí hodnotně posuzovat sám sebe, prostor okolo něj. Jenže dítě tuto kompetenci nemá od narození, ale časem se formuje podle vyžívání kognitivních způsobilostí dítěte a způsobu budování vlastního já pod účinkem externích i niterných podmínek. Hodnocení pedagoga, ale i on sám patří k významným činitelům, jenž dokáží usměrňovat formování sebehodnotící i posuzovací zdatnosti školáků (Kolář a Šikulová, 2009, s. 142). Sebehodnocení žáka vykazuje značná pozitiva ve srovnání s posuzováním vyučujícího, jelikož vzniklo v samotném žákovi a tudíž se ním interně ztotožňuje. Rovněž je vstřícnější

přijímat značně více rozvážnosti za vlastní růst i vykonávání činností. Sebehodnocení překračuje pomezí školního prostředí i samotných předmětů. Jedná se o přenos zručnosti do zcela různých sfér života jedince (Mešková, 2012, s. 119). U dětí a dorostu je podstatnou nezbytností udržení vlastní hodnoty. Vyučující by měl zamezovat okolnostem (např. nezdary ve škole), jenž v průběhu delšího trvání u školáka vzbuzují dojmy bezvýznamnosti, limitovanosti a podřadnosti. Tím školák přichází o nezbytnou výši sebedůvěry. Pro formování a používání interních předpokladů zdárného vzdělávání školáků je zapotřebí přispívat k růstu učební způsobilosti, upevňující sebehodnocení dítěte. Učební způsobilost žáka se skládá z následujících podstatných komponentů:

- sebedůvěry (napomáhá k prosazování vlastního potenciálu, poznatků, zručnosti),
- souhrnu dovedností a znalostí, jenž jsou nevyhnutelné pro různé rozřešení úloh i zdolání vymezených nároků (Helus, 2015, s. 89).

Je nutné sebehodnotící dovednosti u školáka pozvolně rozvíjet, jelikož hodnotného sebehodnocení se bez pomoci nenaučí. Pro sebehodnocení je důležité zaručit náležité prostředky (spojování druhů a způsobů sebehodnocení), poskytnutí sdělení rodičům o uskutečnění a důležitosti sebehodnocení v třídním kolektivu, dále čas (prospěch pro vyučujícího, žáka) a příhodné předpoklady např. jistota, třídní klima, soudržnost (Kratochvílová, 2011, s. 79). Participováním školáka na procesech oceňování a posuzování, vede k upevňování odhodlání dítěte i motivaci. Díky tomu si osvojuje sebeurčení, rovněž jednat s rozvážností i odpovědností (Tišťanová, 2016, s. 62). Nadcházející nedopatření vyučujících dokáží mít nepříznivý účinek na sebehodnocení žáka, ve spojitosti s tím na jeho školní výkonnost i počínání:

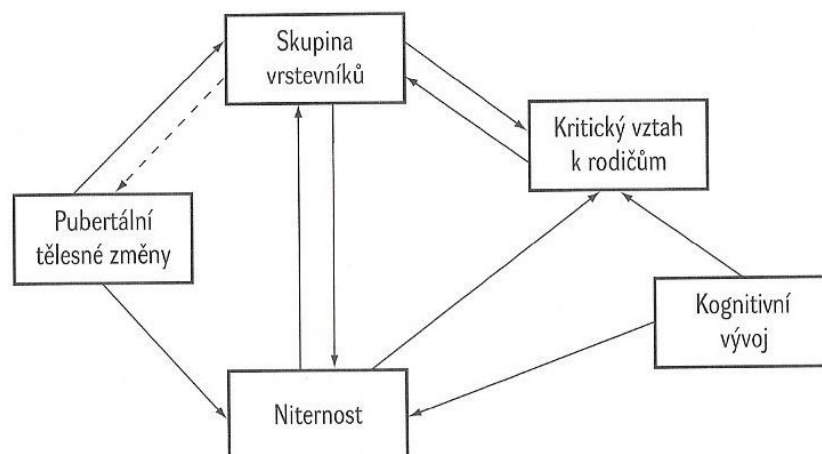
- náchylnost k simplifikaci či generalizaci úsudků,
- připisují význačnou důležitost vlastnostem, jenž se vztahují k výkonu dítěte (např. snaživost), tudíž nepřilíhají připouštět podstatné znaky povahy dítěte (např. podnětnost, kreativita),
- nadmíru se zaměřují na pochybení dětí,
- dávají rozsáhlý důraz na chvatné tempo odpovědí dětí než na jejich kvalitu,
- nedoceňují situační působení, dále nadhodnocují duševní atributy dětí (Holeček, 2014, s. 154).

3.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ SEBEHODNOCENÍ

Osobnost je poměrně konstantní soustava navzájem sjednocených duševních a tělesných úloh, jež vymezuje myšlení, počínání, poznávání člověka (Vágnerová, 2004, s. 215). Se sebepojetím a sebehodnocením je propojeno mnoho osobních a příznačných dojmů, mínění, jež sehrávají významnou úlohu v počínání i poznávání jedince. Můžeme sem zařadit zostuzení, nesmělost, samolibost, dále vědomí mravní odpovědnosti, sebeúctu (Nakonečný, 2009, s. 349). Jedinec je opatřen vrozenými předpoklady se projevovat subjektivně charakteristickou podobou. Tato podstata individuality vzájemně vymezuje růst navazujících duševních úloh a podstatných znaků. Působí na určení individuální důležitosti hodně podnětů.

Za vrozenou základnu osobnosti je pokládán temperament jedince, na kterém je podmíněna převládající podoba odpovídání (Vágnerová, 2004, s. 216). Temperament jedince je možné do určitého rozsahu pozměnit, přizpůsobit působením aktivity, dále věkem, výchovou, životními okolnostmi (Kohoutek, 2006, s. 87). Náleží k obtížně určujícím vlastnostem, jež ukazují svébytné odlišnosti mezi jedinci. Zároveň se diferencuje od druhých podstatných znaků osobnosti (např. motivace, inteligence), jelikož temperament vystihuje, jakým způsobem jedinec vykonává různé činnosti (Keogh, 2007, s. 18).

Pubescenti prochází celkovou přeměnou osobnosti v oblasti duševní, sociální, fyzické. Četné přeměny jsou nejdříve podmíněné biologicky, i tak jsou pokaždé značně usměrňovány sociálními i duševními činiteli, se kterými jsou v recipročním působení (Vágnerová, 2012, s. 367). K biologickým činitelům řadíme somatický vývoj člověka, obzvláště vývoj mozku. Mezi vlivné sociální činitele náleží bezprostřední řízení, možnosti i požadavky, které před člověka klade společnost (Říčan, 2009, s. 266). Duševno jedince vykazuje vlastní niterné evoluční principy. V průběhu vyvíjení individuality spoluúčinkují vlivy prostředí a vlivy dědičné. Individualita jedince spolu s prostředím jsou vázány na prostředí rodičů a rovněž na dědičné činitele (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 10).



Obrázek 3 - Činitele duševního vývoje (Říčan, 2009, s. 267)

SEBEPOJETÍ

Sebepojetí spolu se sebehodnocením náleží k primární řídicí složce v uspořádání sebejá, jenž je klíčovým faktorem duševního působení. Dále obsahují dispozice k uchovávání interní duševní vyrovnanosti (Nakonečný, 2017, s. 361). Sebepojetí, ze kterého se vyvozuje autoregulace, náleží ke stěžejním východiskům spojitosti člověka k vlastní osobě. Sestává z konkrétních součástí, jenž jsou navzájem bezprostředně podmíněny. Mezi zmíněné složky patří *sebehodnocení*, *sebezpoznání*, *seberealizace* a *sebecit* (Helus, 2015, s. 86). Sebepojetí představuje psychologický spleťový konstrukt, který pojímá souhrn přesvědčení související s vlastním JÁ. Vymezuje mínění o vlastní osobě, jakým způsobem na sebe jedinec nahlíží. Sebepojetí jedince objasňuje prožívání, počínání a vystupování. U sebepojetí je primárně vyzdvihována sebereflexe spolu s poznávacími hledisky (Zášková, 2021, s. 44). Poznávací hledisko Já souvisí s uspořádáním a obsahem sebepojetí. Poněvadž celek veškerých poznatků o vlastní osobě je jistou podobou řízen kognitivně. Obsah sebepojetí vymezuje sociální zážitek, z toho důvodu je rozdílný u všech jedinců (Blatný a Plhánková, 2003, s. 105). Vymezuje komplex dojmů spolu s poznatků o vlastní osobě. Sebepojetí je předurčováno mezilidsky, dějinně, rovněž prostřednictvím civilizace a předpokladů. Zrod a vývoj probíhá v rámci zespolečnění podle vzájemného působení s prostředím. Obsah sebepojetí jedince je naprosto specifický, ojedinělý (Obereigner, 2017, s. 15).

Sebepojetí se vyznačuje jako posloupné uspořádání mínění a vědomostí o vlastní osobě. Dílčí popisy sama sebe se diferencují podle toho, jak jsou významné pro jedince (Výrost a Slaměník, 2008, s. 97). Sebepojetí se vytváří a dále vyvíjí podle formy chování k dítěti,

nahlížení ostatních na dítě, dále dle podoby odpovědi na jeho zdary, popřípadě nezdary a kladených nadějí na dítě. K podstatnému vývojovému zlomu v sebepojetí patří uplatňování dítěte jako já sám. Další významný přelom probíhá v období adolescence při formování totožnosti (Helus, 2009, s. 194). Do sebepojetí jsou schopni vcházet i jedinci, se kterými je člověk v pravidelném, trvalém spojení a značně na něj působí. Sebeпоjetí je propojeno s prožitky v sociálních vztazích, dále uskutečňuje podobu interpersonálních kontaktů (Trpišovská, 2007, s. 94). Složkou sebepojetí je příslušnost ke konkrétním společenským seskupením, rovněž role, kterých ve společenství dosáhl a rozsah prestiže nabytých rolí (např. nejpopulárnější žák ve školní třídě, role hvězdy atd.). Dílčí role se stanovenou formou včleňují do sebepojetí jedince. Podstatný je také individuální postoj ke svým rolím, které dokáží mít odlišný význam, jedinec se s nimi ztotožňuje v různé výši. Role může člověk zavrhnout anebo přijmout (Vágnerová, 2004, s. 254).

SEBEÚCTA

Hlavním sebe popisem v rámci sebehodnocení je sebeúcta, jenž je vytvářena na základě vědomí toho, jakým způsobem se jedinci podaří nabýt vymezených záměrů či provést úlohy (Smékal, 2009, s. 353). Sebeúcta souvisí s tím, kým jedinec je, jakou vykazuje důležitost a význam. Označuje sebelásku, dále uznání a respekt k sobě. Jedinec, jenž disponuje značnou mírou sebeúcty, zná vlastní slabiny a pozitiva. Dokáže jednoduše uznat pochybení, stejně tak usiluje o nápravu (Kopřiva et al., 2008, s. 209). Sebeúcta je dojem vlastního významu, jenž vychází ze sebedpřijímání. Člověk si utváří dojem své důležitosti většinou buď odmítavě či příznivě, stejně tak je schopen se uznávat v určitém ohledu a v druhém naopak ne. Zakoušení své důležitosti patří k příznačnému vztahu jedince k vlastní osobě se zřetelem na předpokládanou vlastní hodnotu pro ostatní i společnost. Tento osobnostní rys se tvoří až ve stanovené vývojové fázi, rovněž také vyžaduje sebeuvědomění i sebehodnocení (Trpišovská, 2007, s. 96).

Kladný vztah k sobě spolu s příznivými emocemi povzbuzují sílu, optimismus a určitou jistotu ve zdolávání úloh v životě jedince. Dojem vlastní sebejistoty, důležitosti a víry v překonání rozmanitých výzev, disponuje obranným působením na psychický, sociální a somatický stav (Kopřiva et al., 2008, s. 208). Sebeúcta patří k faktorům nezdaru anebo zdaru veškeré snahy jedince. Pochází ze spojitostí, vztahů s naprosto důležitými osobami v životě dítěte. Jedná se o jakýsi skrytý interní poznatek toho, že je jedinec hodnotný, uvědomuje si vlastní důležitost, kvality, které též vnímají i jiní lidé (Kašpárková, 2009, s. 104). Nestálý dojem významu a důležitosti jedince má vliv na jeho počínání, formu uvažování, vnímání a

osobnostní směřování. Rodiče dítěte jsou považovány za počátečního původce sebeúcty, jenž dítě posuzují, uznávají. Ovšem už v období dětství se může dítě střetnout s ponětím, že je bezcenný, nemá ho nikdo rád či ve vlastním sociálním seskupení narazí na podhodnocování. V tomto případě se formuje pouze zesláble vlastní důležitost jedince, popřípadě se nebuduje vůbec (Trpišovská, 2007, s. 96).

Sebeúcta může být povzbuzována prostřednictvím kladných zážitků dítěte, jenž dosahují zejména zažitím vřelých, zajištěných, upevněných vztahů a v případě obdržení šancí k zdárnému zdolávání úkolů. Je zapotřebí získávat uznání a četné přívětivé ohodnocení, pochvalu. Tím nabývají možnost prožít nezdar i zdar (Kopřiva et al., 2008, s. 209 - 210). Přívětivá sebeúcta poskytuje žákovi účinné společenské i školní učení, jelikož se vnímá jako způsobilý a nedisponuje tak velkým strachem z možného nezdaru (Nováčková a Nevolová, 2020, s. 72). Dítě, které má kladnou sebeúctu, zvládne ubránit vlastní nároky, stejně i umí respektovat požadavky ostatních. Také dovede velmi dobře kooperovat a zahajovat příznivé vztahy. Naopak dítě s malou sebeúctou je nepřilíš zdatné vzbuzovat kladné pocity k jiným lidem. Dítěti je možné velmi jednoduše ublížit, obtížněji se sblíží s kolektivem a zpravidla pobývá v ústraní. Někdo pocítuje intenzivní nutnost se integrovat do seskupení, kde by získal podporu (Kopřiva et al., 2008, s. 213 - 214). Malá sebeúcta má vliv i na špatné známky ve škole, jelikož žák nedůvěřuje ve svou způsobilost, tudíž si vytyčuje poněkud menší cíle z důvodu potencionálního nezdaru. Nejednou se objevuje rozrušení, obavy, pobolívání břicha i hlavy, zármutek, což vede k nežádoucímu působení na předpoklady k vzdělávání a povzbuzení žáka (Nováčková a Nevolová, 2020, s. 72).

SOCIÁLNÍ VZTAHY

Utvářející funkci v rámci vyvíjení individuality jedince představuje prostředí, ve kterém klíčový význam ztvárňuje rodina. K nejdůležitějším záměrům rodičovské péče patří zabezpečení přežití, řádný somatický vývoj a především sociální včlenění. Úlohou rodiny je vstřípit dítěti společenské důležitosti i mravy, též civilizované počinání (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 8). Prostředí rodiny zřetelně formuje naprosto všechny jedince. V průběhu vychovávání dítěte představuje zcela nenahraditelnou funkci i prostor. Přispívá k naplňování nezbytností příslušníků (Knotová, 2014, s. 38). Také značně a intenzivně působí na existenci příslušníků rodiny. Dochází k uspokojení podstatných duševních nároků, primárně dojem nepochybnosti i bezpečnosti. Nezbytné je rovněž spolupůsobení v rodině i s okolním prostředím (Přadka, Knotová a Faltýsková, 2004, s. 28). Očekávání dospělých náleží k značně významnému výchovnému působení, které se projevuje v nárocích, jenž rodiče

dítěti vymezují anebo prostřednictvím toho, co u dítěte vychvalují, popřípadě co mu vytýkají. Rodiče znázorňují ideál, který má dítě v úmyslu imitovat (Miková a Stang, 2010, s. 119). Vazba mezi rodiči a dítětem prochází v období pubescence přeměnou. Emoční vázanost se přetváří na oboustranný vztah charakteristický náležitou součinností, úctou, vážností a oporou (Thorová, 2015, s. 416).

Během života se člověk stává příslušníkem rodiny, náleží do konkrétního lokálního prostředí a rovněž je umístěn do instituce školy. Ve stanovém úseku růstu individuality dochází k bezprostřední nutnosti zahájit vztah s vrstevníky (Knotová, 2014, s. 41). Vztahy s vrstevníky se formují od časného dětství, avšak jejich podstatná důležitost se zvětšuje ve fázi dospívání, kdy se zřetelně ukazuje úsilí nabýt větší úroveň nezávislosti. Pubescenti se odvrací od své rodiny, a tudíž nastává směřování ke kamarádům, současníkům (Jedlička, 2015, s. 40). U dospívajících převládá intenzivní potřeba kamarádství, která se vynořuje na začátku pubescence. Kamarádský vztah skýtá jedinci konkrétní typ emoční spojitosti, bezpečnosti. Zprostředkovává prostor pro sdělování přesvědčení, zážitků, dojmů (Skorunková, 2013, s. 112 - 113). Pro pubescenty představuje vrstevnická skupina významnou úlohu, jelikož se s ní ztotožňuje a nabízí jedinci nezbytnou sociální i emoční podporu. Rovněž dochází k růstu symetrických vztahů (počáteční zamilování, kamarádství), avšak také k hierarchicky uspořádaným vztahům s nějakým vůdcem, který je uznáván druhými členy skupiny (Vágnerová, 2012, s. 396). Vrstevnické seskupení nabízí možnosti pubescentům pro dosažení zkušeností v komunikaci i vzájemném působení s druhými, jenž si jsou rovnocenní. Pubescenti jsou porovnáváni s individuálními nezvyklostmi, rozmanitým míněním. Dále uplatňují vlastní přesvědčení a osvojují si naplňování rozličných společenských pozic (Sobotková, 2014, s. 107). Vrstevnická seskupení se diferencují dle složení (např. sociální přínaležitost, pohlaví atd.) či velikosti. K podstatným vlastnostem patří zastávající hodnoty, pravidla i záměry, jenž jsou v seskupení dodržována. Záměry vrstevnické skupiny mohou být příznivé, asociální či antisociální (Kraus, 2008, s. 89). Sociometrická výzkumná šetření dokazují, že žáci na základní škole mají převážnou část přátel z vlastní školy anebo školní třídy, kterou pravidelně navštěvují. Přírozené vzájemné vztahy ve školní třídě dokáží vybudovat klima, jenž může školní snahu podporovat. Rovněž je možné zformovat klima nepříznivě zasahující do snaživosti žáků (Helus, 2015, s. 275).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část se odvíjí od teoretické části diplomové práce. Empirická část bude zacílena především na zachycení vzájemných souvislostí mezi vnímaným stresem, sebehodnocením a přijetím v třídním kolektivu žáků na základní škole. Následující část práce se bude věnovat výzkumnému problému, dále výzkumným cílům, otázkám, hypotézám, pojetí výzkumu a výzkumnému souboru. Závěr kapitoly bude zaměřen na techniku sběru dat spolu se způsobem zpracování obdržených dat z dotazníkového šetření.

4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Výzkumným problémem diplomové práce je vnímání stresu u žáků v kontextu sociálního začlenění. V předešlé teoretické části jsme se podrobně věnovali problematice školního stresu, sociálních vztahů ve třídě a sebehodnocením. Prostředí školy je prostorem pro vědomé výchovné i vzdělávací působení, ale zároveň poskytuje dítěti samovolný vývoj osobnosti, jenž probíhá pomocí přirozených vrstevnických seskupení ve třídě, v návaznosti na sociální klima, atmosféru, uspořádání třídy, ale i samotné školy, dále na působnost pedagoga a sociálních rolí (Šafránková, 2019, s. 287). Kolektivní spoluzití dětí ve třídě zapříčiňuje mnoho zátěžových okolností, jenž se odehrají bez důsledků anebo mají na školní třídu zcela delší dopad. Školáci na poškozené reciproční vztahy upozorňují výjimečně. Nezdravé vztahy mezi dětmi mají rozličnou formu. V obvyklé školní třídě se objevuje verbální útočnost, malé napadení mezi žáky, nadávky (Braun, Marková a Nováčková, 2014, s. 94 - 95). Odlišnost školního stresu představuje převážně vývojové nezvyklosti organismu dítěte v porovnání s dospělým organismem. Jedná se o menší rezistenci proti stresu, značnou zranitelnost, citlivost. Dochází k zvětšování hrozby počátku vážnějších dopadů na somatický a duševní stav, rovněž nadcházející vývoj organismu dítěte i pubescence (Urbanovská, 2010, s. 15). Třída ve škole představuje zvláštní vrstevnické seskupení. Žáci se musejí podrobit určitým nárokům na výkon, vzbuzení rivality a dále se vyznačuje identickou vývojovou mírou žáků. Zdařilé uplatnění v třídním kolektivu je podstatné pro náležitý úspěch ve škole, ale i pro růst dostatečného sebehodnocení (Vágnerová, 2005, s. 178). Sebehodnocení je utvářeno prostřednictvím zkušeností člověka, pomocí kterých zjišťuje, co dokáže. Hlavní úlohu hraje rovněž posouzení od druhých, se kterými je jedinec v kontaktu, zejména pro něj významní a blízcí lidé. Na vymezení sebehodnocení se podílí rodina, totožnost mínění s ostatními, také vzájemné vztahy se seskupením (Trpišovská, 2007, s. 90). Sebehodnocení u dospívajících náleží k četně probíraným i prověřovaným tématům. Výzkumná šetření

v oblasti sebepojetí a sebehodnocení, jsou pokládány za prospěšné. Zkoumání může být orientováno i na jiné činitele, jenž utváří sebepojetí, též na spojitosti mezi získanou školní klasifikací a rozsahem sebepojetí (Obereignerů, 2017, s. 21).

4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE

Hlavním výzkumným cílem diplomové práce je zjistit souvislost mezi vnímaným stresem žáků a přijetím v kolektivu třídy. Rovněž chceme zjistit, jak žáci vnímají své přijetí spolu se zapojením v kolektivu třídy. Dalším cílem je odhalit pocity, které u žáků ve třídě převažují. Také hodláme identifikovat míru vnímaného stresu u žáků, konkrétně míru vnímané bezmoci a míru kontroly nad životem. Dalšími cíli jsou zjistit rozdíly ve vnímaném stresu žáků v závislosti na pohlaví a identifikovat souvislost mezi vnímaným stresem a věkem žáků. Dále chceme zmapovat úroveň sebehodnocení žáků v jednotlivých dimenzích. Navazujícím cílem je zjistit rozdíly v sebehodnocení v závislosti na pohlaví žáků. Cílem je též odhalit souvislost mezi sebehodnocením a věkem žáků. Následně chceme identifikovat souvislost mezi vnímaným stresem a sebehodnocením žáků. Závěrečným cílem je zjistit souvislost mezi sebehodnocením žáků a přijetím žáků v třídním kolektivu.

4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY

Na základě definovaných výzkumných cílů, jsme stanovili následující výzkumné otázky spolu s výzkumnými hypotézami, které budeme později ověřovat.

1. Jak žáci vnímají své přijetí v třídním kolektivu?
2. Jak žáci vnímají své zapojení v třídním kolektivu?
3. Jaké pocity převažují u žáků v třídním kolektivu?
4. Jaká je míra pocíťovaného stresu žáků?
 - 4.1 Jaká je míra vnímané bezmoci u žáků?
 - 4.2 Jaká je míra kontroly nad životem u žáků?
5. Jaké jsou rozdíly v míře vnímaného stresu v závislosti na pohlaví žáků?

H1: Předpokládáme, že v míře vnímané bezmoci žáků existuje významný rozdíl v závislosti na pohlaví žáků.

H2: Předpokládáme, že v míře kontroly nad životem žáků existuje významný rozdíl v závislosti na pohlaví žáků.

6. Jaká je souvislost mezi faktory vnímaného stresu žáků a jejich věkem?

H3: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi faktory vnímaného stresu žáků a jejich věkem.

7. Jaká je úroveň sebehodnocení žáků?

7.1 Jaká je úroveň hodnocení vlastní kompetence žáků?

7.2 Jaká je úroveň hodnocení vlastní nekompetence žáků?

7.3 Jaká je míra sebpřijetí žáků?

7.4 Jaká je míra sebeodmítnutí žáků?

8. Jaké jsou rozdíly v sebehodnocení žáků v závislosti na pohlaví?

H4: Předpokládáme, že existuje významný rozdíl v hodnocení vlastní kompetence žáků v závislosti na pohlaví.

H5: Předpokládáme, že existuje významný rozdíl v hodnocení vlastní nekompetence žáků v závislosti na pohlaví.

H6: Předpokládáme, že existuje významný rozdíl v sebpřijetí žáků v závislosti na pohlaví.

H7: Předpokládáme, že existuje významný rozdíl v sebeodmítnutí žáků v závislosti na pohlaví.

9. Jaká je souvislost mezi dimenzemi sebehodnocení žáků a jejich věkem?

H8: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi dimenzemi sebehodnocení žáků a jejich věkem.

10. Jaká je souvislost mezi faktory vnímaného stresu a dimenzemi sebehodnocení žáků?

H9: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi faktory vnímaného stresu a dimenzemi sebehodnocení žáků.

11. Jaká je souvislost mezi dimenzemi sebehodnocení žáků a přijetím v třídním kolektivu?

H10: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi dimenzemi sebehodnocení žáků a přijetím v třídním kolektivu.

12. Jaká je souvislost mezi faktory vnímaného stresu a přijetím v třídním kolektivu?

H11: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi faktory vnímaného stresu a přijetím v třídním kolektivu.

Problematikou diplomové práce je vnímání stresu žáků v kontextu sociálního začlenění v kolektivu školní třídy. Na základě zvoleného výzkumného problému jsme si vymezili výzkumné cíle a výzkumné otázky diplomové práce, jenž jsou v souladu s tématem této práce. V empirické části diplomové práce chceme zjistit přijetí spolu se zapojením žáků v kolektivu třídy. Dále zmapujeme míru pocíťovaného stresu a úroveň sebehodnocení v jednotlivých dimenzích. Naším cílem je rovněž verifikovat stanovené výzkumné hypotézy, pomocí kterých chceme nejdříve objasnit genderové rozdíly ve faktorech vnímaného stresu a ověřit souvislost mezi vnímaným stresem a věkem žáků. Též chceme zjistit, zda se sebehodnocení v jednotlivých dimenzích diferencuje v závislosti na pohlaví žáků a prověřit souvislost mezi sebehodnocením a věkem žáků. Závěrem chceme přezkoumat souvislosti mezi vnímaným stresem, sebehodnocením žáků a přijetím v třídním kolektivu, což je také hlavním záměrem empirické části diplomové práce. Tudíž jsme zvolili kvantitativní pojetí výzkumu prostřednictvím dotazníkové šetření na základních školách. K dalšímu hlavnímu důvodu pro tento výběr patří zapojení většího počtu žáků v konkrétních školních třídách pro zjištění vzájemných vztahů dětí v třídním kolektivu, aby nedošlo ke zkreslení získaných výsledků.

4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Do výzkumného souboru naší diplomové práce jsme zahrnuli žáky druhého stupně základních škol ve věku 11 - 16 let. Pubescenci můžeme pojmenovat jako ranou adolescenci, do které je řazeno počátečních pět let úseku dospívání (11 až 15 let). K nejvýraznější přeměně patří somatické vyspívání související s pohlavním zráním. V plynulosti s tím dochází k pozměnění vzhledu jedince, což je popud k následné úpravě v sebepojetí (Vágnerová, 2012, s. 369). Sebepojetí patří k činitelům, které mají vliv na rozdílnosti mezi dětmi ve školním prostředí. Sebepojetí žáka vyžívá postupně, zejména prostřednictvím prostředí, ze vzájemného působení, odpovědí i počínání druhých. K sebepojetí zařazujeme také touhy, požadavky školáka, jakýpak by si přál být. Tudíž významově zobrazuje seberealizaci spolu se sebeurčením (Pugnerová, 2019, s. 126).

Základní soubor

Základní soubor reprezentují všichni žáci druhého stupně základních škol v České republice. Podle Českého statistického úřadu navštěvovalo druhý stupeň základní školy ve školním roce 2020/2021 celkem 449 380 žáků (ČSÚ, 2022).

Výběrový soubor

Do výběrového souboru jsme zařadili žáky druhého stupně základních škol v kraji Jihomoravském. Našeho výzkumného šetření se souhrnně zúčastnilo 473 respondentů ve věku od 11 do 16 let.

Podle Českého statistického úřadu ze souhrnného počtu docházelo na druhý stupeň základních škol v Jihomoravském kraji celkem 49 142 žáků (ČSÚ, 2022). Do výzkumného šetření se souhrnně zapojilo 473 žáků základních škol druhého stupně. Nejvyšší počet žáků činil v 7. třídě (26,85 %), dále v 9. třídě (25,79 %). Menší zastoupení bylo v 8. třídě (24,52 %) a zcela nejmenší v 6. třídě (22,83 %). Podle procentuálního vyjádření můžeme říci, že rozložení školních tříd bylo relativně shodné. Detailní strukturu výběrového souboru znázorňuje následující tabulka:

	6. třída	7. třída	8. třída	9. třída	Celkem
Základní škola č. 1	24	25	22	29	100
Základní škola č. 2	15	17	13	12	57
Základní škola č. 3	25	32	36	26	119
Základní škola č. 4	21	31	32	32	116
Základní škola č. 5	23	22	13	23	81
	108	127	116	122	473

Tabulka 1 - Rozčlenění tříd základních škol (vlastní výzkum, 2022)

V tabulce můžeme vidět, že nejvíce se do výzkumného šetření zapojily dívky (50,95 %). Celkový počet chlapců byl nevýznamně menší (49,05 %). Rozložení žáků podle pohlaví bylo rovněž poměrně stejné.

	Počet dívek	Počet chlapců	Celkem
Základní škola č. 1	51	49	100
Základní škola č. 2	19	38	57

Základní škola č. 3	60	59	119
Základní škola č. 4	62	54	116
Základní škola č. 5	49	32	81
	241	232	473

Tabulka 2 - Pohlaví žáků (vlastní výzkum, 2022)

Tabulka znázorňuje uspořádání respondentů podle věku. Výzkumného šetření se nejvíce zúčastnili žáci ve věku 13 let (24,31 %) a 14 let (23,89 %). Dále pak žáci ve věku 12 let (20,51 %), 15 let (17,34 %). Naopak zastoupení s nejmenším počtem patřil žákům ve věku 11 let (7,40 %) a 16 let (1,27 %). Dohromady 25 respondentů nevedlo v dotazníku svůj věk (5,29 %).

Věk	Počet žáků
11 let	35
12 let	97
13 let	115
14 let	113
15 let	82
16 let	6
-	25
Celkem	473

Tabulka 3 - Rozčlenění žáků podle věku (vlastní výzkum, 2022)

Způsob výběru

Rozhodli jsme se pro způsob výběru výzkumného souboru pomocí dostupného výběru. Nejprve jsme se pomocí e-mailu obrátili na celkem 8 základních škol. Se spoluprací na výzkumném šetření souhlasilo nakonec 5 základních škol. Některé ze základních škol

projevily zájem o konkrétní zpracování výsledků pro jednotlivé školní třídy. Vytisknuté dotazníky byly doručeny osobně. Následně po vzájemné domluvě, rozdali třídní učitelé či jiní vyučující žákům dotazníky během vyučování. Po vyplnění dotazníků všemi žáky základní školy, jsme byli pedagogy telefonicky či e-mailem kontaktováni, kdy si můžeme vyplněné dotazníky vyzvednout. Výzkumné šetření jsme realizovali v průběhu února až března 2022 na domluvených základních školách.

4.5 TECHNIKA SBĚRU DAT

Pro psychologické zjišťování školní třídy můžeme využít konkrétní dotazníky. Mezi druhé techniky patří též sociometrie, která posuzuje *sociopreferenční vztahy ve skupině*, dále reciproční averzi, přízeň či oblíbenost žáků, kdy tyto údaje jsou podstatné především pro počínání třídního pedagoga (Holeček, 2014, s. 125). S ohledem na kvantitativní charakter diplomové práce jsme jako techniku sběru dat zvolili dotazníkové šetření. Dotazník byl zkompletován ze čtyř standardizovaných dotazníků, které jsme přizpůsobili věkové skupině respondentů. Tudíž jsme některé položky mírně upravili, aby jim žáci lépe porozuměli. Ve dvou případech byla převzata pouze část z celého standardizovaného dotazníku. Vytisknuté dotazníky jsme do základních škol předali osobně po telefonické domluvě. Celková doba vyplňování dotazníků trvala přibližně 15 až 25 minut. Všichni respondenti vytisknuté dotazníky vyplňovali způsobem tužka-papír. Zhotovená podoba dotazníku je umístěna na konci diplomové práce v příloze.

V úvodu dotazníku byli žáci informováni o anonymitě a účelu výzkumného šetření diplomové práce. Načež byli také požádáni o upřímost při vyplňování předloženého dotazníku. Vytvořený dotazník zahrnuje převážně škálové položky, dále dvě uzavřené a dvě otevřené položky. Úvodní položky v dotazníku slouží pro získání základních informací o respondentech. Jedná se o položky, které zkoumají pohlaví, věk žáka, dále aktuální třídu, do které žák dochází a město, ve kterém bydlí.

První je sociometrický Dotazník B3 (Braun) a druhý standardizovaný dotazník je Klima školní třídy (Mareš, Ježek), který se zaměřuje na 11 aspektů psychosociálního třídního klimatu. Pro záměr diplomové práce jsme do sestaveného dotazníku zařadili pouze jeden aspekt, který zkoumá dobré vztahy se spolužáky (Mareš a Ježek, 2012, s. 15). Dalším standardizovaným dotazníkem je Škála vnímaného stresu od autora Cohena (1983). Škála byla v českém prostředí ověřována Danou Buršíkovou Brabcovou a Jiřím Kohoutem. Celkem zahrnuje 10 položek, které zkoumají momentální výši vnímaného stresu jedince

(Buršíková Brabcová a Kohout, 2018, s. 37). Posledním dotazníkem je Škála SLCS-R od autorů Tafarodi a Swann (2001). Škála klasifikuje dvě dimenze sebehodnocení a kompletně obsahuje 16 otázek, které jsou rozděleny celkem po osmi otázkách do dimenze kompetentnost a sebepřijetí (Tůma, Millová, Šašinka, Tyrlík a Jankovská, 2011, s. 333).

Dotazník je kompletně složen z 39 položek rozdělených do 4 částí, které pro lepší přehlednost nyní znázorníme:

1. úvodní otázky dotazníku: pohlaví, věk, aktuální třída, do které žák dochází a město, ve kterém bydlí (celkem 4 položky)
2. dotazníky B3 a Klima školní třídy: přijetí, zapojení a převládající pocity v třídním kolektivu (celkem 9 položek)
3. škála vnímaného stresu (celkem 10 položek)
4. škála SLCS-R (celkem 16 položek)

Následně si podrobně představíme jednotlivé části sestaveného dotazníku, který je složen celkem ze čtyř standardizovaných dotazníků. Úvodní část sestaveného dotazníku tvoří čtyři položky, které zkoumají pohlaví, věk, aktuální třídu, do které žáci docházejí a město, ve kterém bydlí. První položka zjišťuje pohlaví žáků (dívka nebo chlapec). Druhou položkou je třída, do které žáci momentálně chodí, kde žáci vybírali celkem ze čtyř uzavřených odpovědí, konkrétně: 6. třída, 7. třída, 8. třída nebo 9. třída. V další položce měli respondenti možnost doplnit svůj věk. Poslední položka je otevřená a zkoumá město, ve kterém respondenti bydlí.

Druhá část dotazníku byla převzata z dotazníku B3 a dotazníku Klima školní třídy. Položky zkoumají přijetí a zapojení žáků v kolektivu třídy, dále míru převládajících pocitů. Z dotazníku B3 byla převzata pouze položka zaměřená na zapojení v třídním kolektivu (položka č. 8), která byla poupravena na 3 škálové položky na škále 1 - 7 (od zcela nesouhlasím, až po zcela souhlasím). Jedna položka je pozitivně formulovaná, tudíž čím více se blížila k hodnotě 7, tím lepší bylo vnímané zapojení žáka v centru dění ve třídě. Zbývající dvě negativně formulované položky vypovídali, že čím blíže se odpověď blížila k 7, tím žáci nabývali horšího vnímaného zapojení v třídním kolektivu. Další položka (č. 9) zjišťuje míru pocitů v kolektivu třídy na škále 1 (ohrožení, nepřátelství, lhostejnost, nedůvěra, netolerance) - 7 (bezpečí, přátelství, spolupráce, důvěra, tolerance). Čím blíže se výsledná hodnota blížila k 7, tím příznivější pocity ve třídě převládaly. Z druhého standardizovaného dotazníku Klima školní třídy byla vybrána jedna oblast, která se skládá celkem z pěti

škálových položek. Znění položek bylo zanecháno, pouze jsme přizpůsobili původní škálové rozhraní na 1 - 7 (od zcela nesouhlasím, až po zcela souhlasím). Jedná se o položky č. 1, 2, 5, 6 a 7 zkoumající přijetí žáků v třídním kolektivu. Zbývající dvě položky oblasti přijetí žáků (č. 3, 4) jsme sami sestavili. Pokud se výsledná hodnota blížila k 7, tím lepšího vnímaného přijetí žáci v kolektivu třídy dosahovali.

Další částí sestaveného dotazníku je celá převzatá Škála vnímaného stresu, která obsahuje celkem 10 položek rozdělených do dvou faktorů, konkrétně vnímaná bezmoc a kontrola nad životem. První faktor vnímaná bezmoc obsahuje 6 položek (č. 1, 2, 3, 6, 9, 10), jenž jsou záporně vyjádřeny. Naopak druhý faktor kontrola nad životem zahrnuje pouze 4 kladně znázorněné položky (č. 4, 5, 7, 8). Respondent hodnotí své odpovědi na škále 0 až 4 (od nikdy až po velmi často). V následující tabulce je znázorněno změnění škály, kde respondenti posuzovali, jak často mají pocit ze stanovených výroků v průběhu posledního měsíce:

0 nikdy	1 téměř nikdy	2 někdy	3 docela často	4 velmi často
------------	------------------	------------	-------------------	------------------

V původním znění nebyla škála určena jakožto diagnostický nástroj, tudíž nejsou stanovena pravidla vytyčující výši pocíťovaného stresu, jenž by byla označena za nebezpečnou pro zdraví jedince (Buršíková Brabcová a Kohout, 2018, s. 48). Ve faktoru vnímaná bezmoc je stanoveno bodové rozmezí 0 až 24 bodů. Čím vyšší bodové skóre žáci získali, tím vyšší míru vnímané bezmoci žáci vykazovali (vyšší rozrušení kvůli nečekaným věcem, vyšší míra nervozity a vystresování atd.). Druhý faktor s názvem kontrola nad životem má méně položek a tudíž je možné dosáhnout pouze 0 bodů až maximálně 16 bodů. Čím vyšší bodové skóre žáci obdrželi, tím vyšší míru kontroly nad životem žáci nabývali (vyšší míra schopnosti zvládat osobní problémy, ve vyšší míře jsou nad věcí atd.).

Celkové uspořádání škály můžeme vidět v následující tabulce pro lepší přehlednost:

Škála vnímaného stresu		
Faktor	Počet položek v dotazníku	Otázky v dotazníku
Vnímaná bezmoc	6	1. Jsi rozrušený/á kvůli něčemu, co se stalo nečekaně.

		<p>2. Nemáš pod kontrolou důležité věci ve Tvém životě.</p> <p>3. Jsi nervózní a “vystresovaný/á“.</p> <p>6. Se nemůžeš vypořádat se vším, co bys měl/a zařídit.</p> <p>9. Ses rozhněval/a kvůli věcem, které byly mimo Tvou kontrolu.</p> <p>10. Potíže se hromadí natolik, že je nejsi schopen/-na překonat.</p>
Kontrola nad životem	4	<p>4. Jsi schopen/-na zvládat své osobní problémy.</p> <p>5. Věci jdou tak, jak by sis představoval/a.</p> <p>7. Jsi schopen/-na mít pod kontrolou věci, které Tě rozčilují.</p> <p>8. Jsi nad věcí.</p>

Tabulka 4 - Škála vnímaného stresu (vlastní výzkum, 2022)

Do poslední části dotazníku je zařazena celá škála SLCS-R, která zahrnuje celkem 16 položek, rozdělených do čtyř dimenzí, přesněji sebekompetence, sebenekompetence a sebpřijetí, sebeodmítnutí. Dimenze sebenekompetence (položky č. 8, 10, 13, 16) a sebeodmítnutí (položky č. 1, 6, 7, 15) jsou ztvárněny záporně. Naopak dimenze sebekompetence (položky č. 2, 4, 12, 14) spolu se sebpřijetím (položky č. 3, 5, 9, 11) znázorňují kladná vyjádření. Respondenti klasifikují dané výroky v položkách na škále od 1 - 5 (od rozhodně nesouhlasím, až po rozhodně souhlasím). Tabulka ukazuje konkrétní podobu možných odpovědí:

1	2	3	4	5
rozhodně nesouhlasím	spíše nesouhlasím	tak napůl	spíše souhlasím	rozhodně souhlasím

V této oblasti budeme úroveň sebehodnocení žáků zjišťovat prostřednictvím jednotlivých dimenzí. Každá dimenze sebehodnocení pojímá vcelku 4 položky, kde může respondent

dosáhnout minimálně 4 bodů až maximálně 20 bodů ve všech jednotlivých dimenzích. Čím vyšší počet bodů žáci získali v kladně vyjádřených dimenzích, tím nabývali vyšší míry dojmu vlastní kompetence a sebedůvěry. Žáci se tedy hodnotili pozitivně. Naopak čím vyšší byl počet získaných bodů v záporně vyjádřených dimenzích, tím dosahovali vyšší míry dojmu vlastní nekompetence a sebeodmítnutí. Znamená to, že žáci se posuzovali negativně. Struktura škály je sestavena následujícím způsobem:

Škála SLCS-R		
Dimenze	Počet položek v dotazníku	Otázky v dotazníku
Sebedůvěra	4	3. Jsem sám se sebou velmi spokojený/á. 5. Mám pevný pocit vlastní hodnoty. 9. Mám dobrý pocit z toho, kým jsem. 11. Nikdy nepochybuji o své osobní hodnotě.
Sebeodmítnutí	4	1. Mám sklon sám/sama sebe podceňovat. 6. Někdy je pro mě nepříjemné přemýšlet o sobě a svém životě. 7. Mám k sobě negativní postoj. 15. Dostatečně si sám(a) sebe nevážím.
Sebekompetence	4	2. V tom, co dělám, jsem velmi schopný/á. 4. Téměř vždy jsem schopen/-na dosáhnout toho, o co se snažím. 12. Ve spoustě věcí podávám dobrý výkon. 14. Jsem velmi nadaný/á.
Sebenekompetence	4	8. Někdy mi připadá obtížné dosáhnout něčeho, co je pro mě důležité. 10. Někdy špatně zvládám životní překážky a výzvy. 13. Někdy se mi nedaří naplňovat své cíle. 16. Při některých činnostech cítím, že postrádám dostatek dovedností nebo šikovnosti.

Tabulka 5 - Škála SLCS-R (vlastní výzkum, 2022)

4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT

Vyplňování dotazníků proběhlo formou tužka-papír na vybraných základních školách v kraji Jihomoravském. Získaná data jsme průběžně zapisovali do programu Microsoft Office Excel, kde byly vyhodnoceny popisné výzkumné otázky. Využili jsme dále statistický program Statistica, zejména na ověřování vytyčených hypotéz a zpracování relačních výzkumných otázek. Nejdříve jsme vyhodnocovali úvodní položky pomocí absolutních a relativních četností, díky kterým jsme získali základní informace o výběrovém souboru (třída, pohlaví žáků a věk). Tabulky s výsledky jsme zařadili a popsali v podkapitole o výzkumném souboru. Ke zpracování VO1, VO2 a VO3, kde chceme zjistit přijetí, zapojení v třídním kolektivu spolu s převládajícími pocity žáků, jsme využili statistiku popisnou (průměr, směrodatná odchylka, minimum a maximum).

U výzkumné otázky VO4 a jejích dílčích výzkumných otázek DVO1 - DVO2, chceme objasnit míru pociťovaného stresu žáků ve dvou faktorech. K vyhodnocení bylo použito popisné statistiky (průměr, směrodatná odchylka, minimum a maximum). Nejdříve jsme uvedli bodové skóre faktorů vnímaného stresu žáků a poté provedli položkovou analýzu. Navazujícími výzkumnými otázkami se snažíme popsat rozdíly ve faktorech vnímaného stresu žáků v závislosti na pohlaví (VO5) a dále chceme ověřit souvislost mezi faktory vnímaného stresu a věkem žáků (VO6). Vyhodnocení výzkumných otázek proběhlo pomocí ověřování stanovených výzkumných hypotéz. Pro VO5 jsme si vytyčili H1 a H2, ve kterých předpokládáme, že v míře vnímané bezmoci žáků a v míře kontroly nad životem žáků existují významné rozdíly v závislosti na pohlaví. Hypotézy jsme ověřovali pomocí T-testu. K VO6 byla stanovena H3, kde předpokládáme, že existuje souvislost mezi vnímaným stresem žáků a věkem žáků. Hypotézu jsme verifikovali pomocí testu korelace (Pearsonův korelační koeficient).

Další výzkumná otázka VO7 zjišťuje úroveň sebehodnocení žáků pomocí dílčích výzkumných otázek ve čtyřech dimenzích (DVO3 - DVO6) a proto jsme uplatnili popisnou statistiku (průměr, směrodatná odchylka, minimum a maximum). Ve všech čtyřech dimenzích sebehodnocení jsme provedli položkovou analýzu. U navazujících výzkumných otázek VO8, VO9 se zabýváme rozdíly v sebehodnocení žáků v závislosti na pohlaví (VO8) a ověřujeme souvislost mezi dimenzemi sebehodnocením a věkem žáků (VO9). K výzkumné otázce VO8 byly stanoveny hypotézy H4, H5, H6 a H7. Pomocí hypotéz verifikujeme rozdíly v sebehodnocení žáků v závislosti na pohlaví pomocí jednotlivých čtyřech dimenzí sebehodnocení. U všech hypotéz předpokládáme, že existují významné

rozdíly v sebehodnocení žáků v závislosti na pohlaví. Pro ověřování hypotéz jsme využili T-test. K výzkumné otázce VO9 byla vymezena výzkumná hypotéza H8, která předpokládá, že existuje souvislost mezi sebehodnocením žáků a věkem žáků. Testování hypotézy proběhlo s pomocí testu korelace, konkrétně Pearsonova korelačního koeficientu.

Poslední výzkumné otázky VO10, VO11, VO12 ověřují vzájemné vztahy mezi proměnnými vnímaný stres žáků, sebehodnocení žáků a přijetí žáků v třídním kolektivu. K výzkumným otázkám náleží výzkumné hypotézy H9, H10, H11, pro ověřování jsme zvolili test korelace, přesněji Pearsonův korelační koeficient. Ve výzkumné otázce VO10 ověřujeme souvislost mezi vnímaným stresem a sebehodnocením žáků, ke které byla stanovena hypotéza H9, ve které předpokládáme, že existuje souvislost mezi faktory vnímaného stresu a dimenzemi sebehodnocení žáků. Prostřednictvím výzkumné otázky (VO11) odhalíme souvislost mezi sebehodnocením žáků a přijetím v třídním kolektivu. Stanovili jsme si k této výzkumné otázce hypotézu H10, která předpokládá, že existuje souvislost mezi dimenzemi sebehodnocení žáků a přijetím v třídním kolektivu. Hlavní výzkumný záměr diplomové práce je ověřit souvislost mezi vnímaným stresem a přijetím žáků v třídním kolektivu (znázorněn VO12). Pro výzkumnou otázku byla vytyčena hypotéza H11, ve které předpokládáme, že existuje souvislost mezi faktory vnímaného stresu a přijetím v třídním kolektivu.

5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

V následující kapitole empirické části se zabýváme podrobně získanými výsledky z dotazníkového šetření, na kterém se celkem podílelo 473 žáků základních škol druhého stupně ve věkovém rozmezí od 11 do 16 let. Během vyhodnocování budeme výsledky popisovat podle posloupnosti vytyčených výzkumných otázek. Získané výsledky pro lepší uspořádanost znázorníme do tabulek, popřípadě grafů, detailně vysvětlíme a nakonec provedeme položkovou analýzu. Součástí analýzy je i verifikace výzkumných hypotéz pomocí T-testu a testu korelace, přesněji Pearsonova korelačního koeficientu.

1. Jak žáci vnímají své přijetí v třídním kolektivu?

První část sestaveného dotazníku se zaměřuje na přijetí žáka v kolektivu třídy. U uvedených položek respondenti odpovídali na škále od 1 (zcela nesouhlasím) až po 7 (zcela souhlasím).

N	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
473	1	7	5,22	1,56

Tabulka 6 - Výsledky výzkumné otázky č. 1 (vlastní výzkum, 2022)

Podle celkového průměru ($M = 5,22$; $SD = 1,56$) žáci vykazují v této oblasti spíše kladnější hodnoty. Z výsledků tedy vyplývá, že žáci vnímají vlastní přijetí v třídním kolektivu spíše pozitivně. Podrobnou položkovou analýzu uvádíme v následující tabulce:

Pořadí	Položky	N	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.	473	5,57	1,33
2.	Myslím si, že mě spolužáci přijímají.	473	5,33	1,46
3.	Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.	473	5,28	1,58

4.	Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.	473	5,18	1,68
5.	V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek.	473	5,15	1,68
6.	Myslím si, že do kolektivu třídy zapadám.	473	5,12	1,67
7.	Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.	473	4,91	1,5

Tabulka 7 - Položková analýza přijetí žáků v třídním kolektivu (vlastní výzkum, 2022)

Podle průměrů jednotlivých položek v této oblasti, směřují odpovědi více ke kladnějším hodnotám. Nejvíce pozitivně bylo hodnoceno, že spolužáci se chovají přátelsky ($M = 5,57$; $SD = 1,33$), svými spolužáky je žák přijímán ($M = 5,33$; $SD = 1,46$) a v případě potřeby, žákovi jeho spolužáci pomohou ($M = 5,28$; $SD = 1,58$). Respondenti dále kladně hodnotili i to, že při společném úkolu se žákům spolu kooperuje dobře ($M = 5,18$; $SD = 1,68$), mají ve třídě hodně dobrých kamarádů ($M = 5,15$; $SD = 1,68$), dále vnímají, že do kolektivu třídy zapadají ($M = 5,12$; $SD = 1,67$). Nejnižší průměr ($M = 4,91$; $SD = 1,5$) získala položka zkoumající, zda mají žáci pocit, že je většina spolužáků má docela ráda.

2. Jak žáci vnímají své zapojení v třídním kolektivu?

V této oblasti se zabýváme vnímaným zapojením žáka do třídního kolektivu. Respondent posuzoval odpověď opět na škále od 1 (zcela nesouhlasím) po 7 (zcela souhlasím).

Pořadí	Položky	N	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	Jsem vždy v centru dění ve třídě.	473	4,43	1,69
2.	Zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí.	473	3,17	1,68
3.	O dění ve třídě nejevím zájem.	473	3,15	1,87

Tabulka 8 - Výsledky výzkumné otázky č. 2 (vlastní výzkum, 2022)

V této oblasti je pouze jedna pozitivně formulovaná položka, která zkoumá, zda je žák ve třídě vždy v centru dění. Z průměru ($M = 4,43$; $SD = 1,69$) vyplývá, že žáci odpovídali spíše mírně pozitivně. Naopak negativně formulované položky dosahují téměř totožných hodnot. Žáci hodnotili neutrálně to, že třída nestojí o jejich účast ($M = 3,17$; $SD = 1,68$). Nejhuře hodnocena je odpověď, kde žáci neprojevují zájem o dění ve třídě ($M = 3,15$; $SD = 1,87$), která také spíše inklinuje k neutrální hodnotě. Celkově podle výsledků můžeme říci, že žáci vykazují spíše neutrální až mírně kladné zapojení v třídním kolektivu.

3. Jaké pocity převládají u žáků v třídním kolektivu?

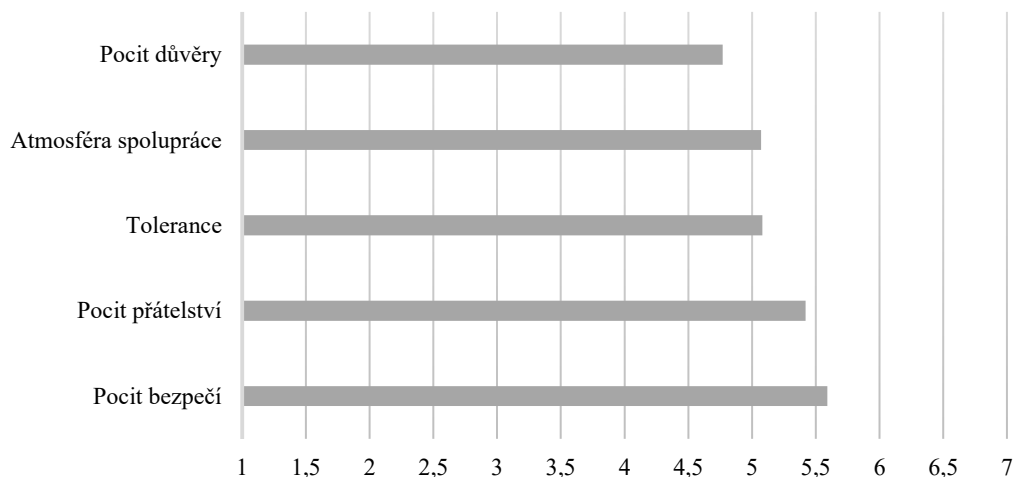
V následující oblasti se zabýváme mírou pocitů žáků v kolektivu třídy. Respondenti volili mezi zápornými a kladnými pocity na škále 1 (ohrožení, nepřátelství, lhostejnost, nedůvěra, netolerance) - 7 (bezpečí, přátelství, spolupráce, důvěra, tolerance).

Pořadí	Pocity v třídním kolektivu	N	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	Pocit ohrožení vs. pocit bezpečí	473	5,59	1,45
2.	Pocit nepřátelství vs. pocit přátelství	473	5,42	1,56
3.	Netolerance vs. tolerance	473	5,08	1,51
4.	Atmosféra lhostejnosti vs. atmosféra spolupráce	473	5,07	1,45
5.	Pocit nedůvěry vs. pocit důvěry	473	4,77	1,64

Tabulka 9 - Výsledky výzkumné otázky č. 3 (vlastní výzkum, 2022)

Při analýze se ukázalo, že u žáků v třídním kolektivu převažují spíše příznivé pocity. Podle dosažených průměrů v třídním kolektivu dominují pocity bezpečí ($M = 5,59$; $SD = 1,45$) a přátelství ($M = 5,42$; $SD = 1,56$), jelikož směřují k vyšším hodnotám. Pozitivních hodnot dosahuje rovněž pocit tolerance ($M = 5,08$; $SD = 1,51$) a atmosféra spolupráce ($M = 5,07$; $SD = 1,45$). Nejnižší hodnota náleží pocitu důvěry ve třídě ($M = 4,77$; $SD = 1,64$). U žáků ve třídě může panovat značný pocit nedůvěry, vzhledem k vysoké hodnotě směrodatné odchylky ($SD = 1,64$). Pocity ve třídě směřují více k pocitům bezpečí, přátelství, tolerance

a spolupráce. V kolektivu třídy tedy značně nepřevažují negativní pocity. Dosažené průměry v této oblasti převádíme do grafického znázornění pro lepší přehlednost:



Graf 1 - Pocity žáků v třídním kolektivu (vlastní výzkum, 2022)

4. Jaká je míra pocit'ovaného stresu u žáků?

Druhá část dotazníku se věnuje problematice míry vnímaného stresu u žáků základní školy. Respondenti hodnotili své odpovědi na škále 0 (nikdy) až 4 (velmi často).

4.1 Jaká je míra vnímané bezmoci u žáků?

Do faktoru vnímaná bezmoc jsou zařazeny záporně vyjádřené položky. Respondent mohl získat minimálně 0 bodů a maximálně 24 bodů. Celkový průměr bodového skóre respondentů v této oblasti je $M = 11,61$ ($SD = 4,41$). Zjištěný výsledek znamená, že respondenti dosahují vnímané bezmoci na střední hodnotě, jelikož dosažený průměr bodů náleží k polovině možných získaných bodů. Z čehož vyplývá, že žáci vykazovali střední míru rozrušení kvůli nečekaným věcem, střední míru nervozity a vystresování atd.

Faktor	N	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
Vnímaná bezmoc	473	0	24	11,61	4,41

Tabulka 10 - Výsledky z faktoru vnímané bezmoci (vlastní výzkum, 2022)

Podle položkové analýzy v této oblasti můžeme vidět, že žáci se někdy cítí nervózně a vystresovaně ($M = 2,36$; $SD = 1,27$), ale s mírnou tendencí k odpovědi docela často. Dále jsou někdy rozhněváni kvůli věcem, které byly mimo jejich kontrolu ($M = 2,05$; $SD = 1,11$). Shodných průměrů dosahují položky, kde se respondenti přikláněli k tomu, že jsou někdy rozrušeni kvůli něčemu, co se stalo nečekaně ($M = 1,91$; $SD = 1,07$) a někdy se nemohou vypořádat se vším, co by měli zařídit ($M = 1,9$; $SD = 0,94$). Rovněž spíše někdy nemají pod kontrolou důležité věci ve svém životě. Nejnižšího průměru nabývala odpověď, že potíže se hromadí natolik, že je nejsou schopni překonat s průměrem $M = 1,6$ bodů ($SD = 1,19$). Podle průměru odpovědi respondentů hraničí mezi hodnotami 1 (téměř nikdy) a 2 (někdy).

Pořadí	Položky	N	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	3. Jsi nervózní a "vystresovaný/á".	473	2,36	1,27
2.	9. Ses rozhněval/a kvůli věcem, které byly mimo Tvou kontrolu.	473	2,05	1,11
3.	1. Jsi rozrušený/á kvůli něčemu, co se stalo nečekaně.	473	1,91	1,07
4.	6. Se nemůžeš vypořádat se vším, co bys měl/a zařídit.	473	1,9	0,94
5.	2. Nemáš pod kontrolou důležité věci ve Tvém životě.	473	1,81	1,13
6.	10. Potíže se hromadí natolik, že je nejsi schopen/-na překonat.	473	1,6	1,19

Tabulka 11 - Položková analýza faktoru vnímaná bezmoc (vlastní výzkum, 2022)

4.2 Jaká je míra kontroly nad životem u žáků?

Do faktoru kontrola nad životem jsou přiřazeny kladně vyjádřené položky. Respondent mohl ve faktoru dosáhnout minimálně 0 bodů a maximálně 16 bodů. Celkový průměr činí $M = 9,12$ bodů ($SD = 2,83$), tudíž žáci nabývali střední hodnotu kontroly nad životem. Znamená

to tedy, že žáci vypovídali střední míru schopnosti zvládat osobní problémy, ve střední míře jsou nad věcí, ve střední míře jsou věci tak, jak si představovali atd.

Faktor	N	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
Kontrola nad životem	473	1	16	9,12	2,83

Tabulka 12 - Výsledky z faktoru kontroly nad životem (vlastní výzkum, 2022)

Nejvíce pozitivně byla hodnocena položka, ve které respondenti hodnotili, že jsou schopni zvládat své osobní problémy docela často ($M = 2,7$; $SD = 1,08$). Podobných odpovědí nabývaly položky, zkoumající zda jsou nad věcí ($M = 2,25$; $SD = 1,02$) a jestli jsou schopni mít pod kontrolou věci, které je rozčilují ($M = 2,23$; $SD = 1,09$). Odpovědi podle průměrů vykazují hodnotu 2 (někdy), ovšem s poměrně mírnou tendencí k odpovědi docela často. Podle dosaženého průměru ($M = 1,95$; $SD = 0,96$) nejhůře hodnocené položky můžeme vidět, že respondenti se přiklánějí k odpovědi někdy, že věci jdou tak, jak by si představovali.

Pořadí	Položky	N	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	4. Jsi schopen/-na zvládat své osobní problémy.	473	2,7	1,08
2.	8. Jsi nad věcí.	473	2,25	1,02
3.	7. Jsi schopen/-na mít pod kontrolou věci, které Tě rozčilují.	473	2,23	1,09
4.	5. Věci jdou tak, jak by sis představoval/a.	473	1,95	0,96

Tabulka 13 - Položková analýza faktoru kontroly nad životem (vlastní výzkum, 2022)

5. Jaké jsou rozdíly v míře vnímaného stresu v závislosti na pohlaví žáků?

V návaznosti na předchozí výzkumnou otázku, chceme rovněž zjistit, zda existují ve faktorech vnímaného stresu genderové rozdíly. Stanovené hypotézy ověřujeme pomocí T-testu pro nezávislé výběry dle proměnných.

Míra vnímané bezmoci u žáků

- H_0 : V míře vnímané bezmoci žáků neexistuje statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci.
- H_A : V míře vnímané bezmoci žáků existuje statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci.

Dívky dosahovaly průměrného skóre $M = 12,58$ bodů ($SD = 4,45$), naopak chlapci obdrželi $M = 10,61$ bodů ($SD = 4,13$). Z toho důvodu zamítáme nulovou hypotézu. Z analýzy vyplývá, že v míře vnímané bezmoci existuje statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci ($p = 0,001$). Chlapci vykazovali výrazně nižší míru vnímané bezmoci.

Pohlaví	N	Průměr	Směrodatná odchylka
Dívka	241	12,58	4,45
Chlapec	232	10,61*	4,13

Tabulka 14 - Vyhodnocení hypotézy č. 1 (vlastní výzkum, 2022)

* rozdíly jsou významné na hladině 0,05 ($p = 0,001$)

Míra kontroly nad životem u žáků

- H_0 : V míře kontroly nad životem neexistuje statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci.
- H_A : V míře kontroly nad životem existuje statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci.

Chlapci získali průměrné skóre $M = 9,52$ bodů ($SD = 2,85$) a dívky dosahovaly $M = 8,73$ bodů ($SD = 2,75$), tudíž zamítáme nulovou hypotézu. Můžeme říci, že v míře kontroly nad

životem existuje statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci ($p = 0,003$). Chlapci vypovídali vyšší míru kontroly nad životem.

Pohlaví	N	Průměr	Směrodatná odchylka
Dívka	241	8,73	2,75
Chlapec	232	9,52*	2,85

Tabulka 15 - Vyhodnocení hypotézy č. 2 (vlastní výzkum, 2022)

* rozdíly jsou významné na hladině 0,05 ($p = 0,003$)

6. Jaká je souvislost mezi faktory vnímaného stresu žáků a jejich věkem?

- H_0 : Mezi faktory vnímaného stresu žáků a věkem žáků neexistuje statisticky významná korelace.
- H_A : Mezi faktory vnímaného stresu žáků a věkem žáků existuje statisticky významná korelace.

Z analýzy byla prokázána korelace mezi vnímanou bezmocí a věkem žáků, proto zamítáme nulovou hypotézu. Můžeme říci, že mezi mírou vnímané bezmoci žáků a jejich věkem existuje statisticky významná korelace ($r = 0,161$, $p < 0,05$). Z koeficientu korelace vyplývá, že čím vyšší je věk žáků, tím je vyšší míra vystresování žáků, vyšší rozrušení kvůli nečekaným věcem atd. Naopak mezi kontrolou nad životem a věkem žáků nebyla shledána korelace mezi proměnnými. Z toho důvodu nezamítáme nulovou hypotézu a platí, že mezi mírou kontroly nad životem a věkem žáků neexistuje statisticky významná korelace ($r = -0,031$, $p < 0,05$).

Proměnná	Věk (r)
Vnímaná bezmoc	0,161*
Kontrola nad životem	- 0,031

Tabulka 16 - Vyhodnocení hypotézy č. 3 (vlastní výzkum, 2022)

* korelace je významná na hladině významnosti $p < 0,05$

7. Jaká je úroveň sebehodnocení žáků?

Poslední oblast dotazníku se zabývá sebehodnocením žáků. Respondenti hodnotili své odpovědi na škále od 1 (rozhodně nesouhlasím) až po 5 (rozhodně souhlasím). Sebehodnocení je rozděleno celkem do čtyř dimenzí, konkrétně sebekompetence, sebenekompetence a sebpřijetí, sebeodmítnutí. Pomocí jednotlivých dimenzí si odpovíme na výzkumnou otázku. Respondenti mohou v každé dimenzi získat minimálně 4 body až maximálně 20 bodů. V každé dimenzi provedeme také položkovou analýzu.

7.1 Jaká je úroveň hodnocení vlastní kompetence žáků?

V následující tabulce můžeme vidět porovnání dvou dimenzí, kde respondenti posuzovali sebehodnocení vlastní kompetence a nekompetence. Celkové bodové skóre dimenze sebekompetence ($M = 13,15$; $SD = 3,15$) je nevýznamně vyšší než u druhé dimenze sebenekompetence ($M = 12,9$; $SD = 3,02$). Respondenti v těchto dvou dimenzích obdrželi minimálně 4 body a maximální počet byl 20 bodů. Žáci dosáhli mírně vyšší střední hodnoty bodového skóre v obou dimenzích.

Dimenze	N	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
Sebekompetence	473	4	20	13,15	3,15
Sebenekompetence	473	4	20	12,9	3,02

Tabulka 17 - Výsledky výzkumné otázky č. 7 (vlastní výzkum, 2022)

Nejvíce pozitivně byly v této dimenzi hodnoceny odpovědi, že ve spoustě věcí podávají dobrý výkon ($M = 3,45$; $SD = 1,01$) a v tom, co dělají, jsou velmi schopní ($M = 3,43$; $SD = 0,94$). Průměry odpovědí směřují mírně ke škále 4 (spíše souhlasím). V položce, že téměř vždy jsou schopni dosáhnout toho, o co se snaží, respondenti dosahovali ($M = 3,35$; $SD = 1,01$) poměrně středních hodnot (tak napůl). Nejhůře byla hodnocena položka, ve které respondenti hodnotili, zda jsou velmi nadaní, která podle průměru $M = 2,92$ ($SD = 1,1$) nabývá spíše střední hodnotu (tak napůl).

Pořadí	Položky	N	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	12. Ve spoustě věcí podávám dobrý výkon.	473	3,45	1,01
2.	2. V tom, co dělám, jsem velmi schopný/á.	473	3,43	0,94
3.	4. Téměř vždy jsem schopen/-na dosáhnout toho, o co se snažím.	473	3,35	1,01
4.	14. Jsem velmi nadaný/á.	473	2,92	1,1

Tabulka 18 - Položková analýza dimenze sebekompetence (vlastní výzkum, 2022)

7.2 Jaká je úroveň hodnocení vlastní nekompetence žáků?

V dimenzi sebenekompetence dosáhla nejvyššího průměru položka, že žákům připadá někdy obtížné dosáhnout něčeho, co je pro ně důležité ($M = 3,37$; $SD = 1,07$). Respondenti se přiklánějí k odpovědi tak napůl s mírným směřováním k spíše souhlasím. Poměrně stejných průměrů nabývají položky, kde respondenti hodnotili, že se jim někdy nedaří naplňovat své cíle tak napůl ($M = 3,28$; $SD = 0,98$) a v položce, při některých činnostech cítí, že postrádají dostatek dovedností nebo šikovnosti, žáci dosahovali odpovědí také tak napůl ($M = 3,2$; $SD = 1,14$). Mírně se však přiklánějí k vyšší hodnotě, tedy spíše souhlasím. Nejnižší průměr získala položka ($M = 3,07$; $SD = 1,04$) která značí, že respondenti někdy špatně zvládají životní překážky, výzvy také napůl.

Pořadí	Položky	N	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	8. Někdy mi připadá obtížné dosáhnout něčeho, co je pro mě důležité.	473	3,37	1,07
2.	13. Někdy se mi nedaří naplňovat své cíle.	473	3,28	0,98
3.	16. Při některých činnostech cítím, že postrádám dostatek dovedností nebo šikovnosti.	473	3,2	1,14

4.	10. Někdy špatně zvládám životní překážky a výzvy.	473	3,07	1,04
----	--	-----	------	------

Tabulka 19 - Položková analýza dimenze sebenekompetence (vlastní výzkum, 2022)

7.3 Jaká je míra sebedůvěry žáků?

Celkový průměr v dimenzi sebedůvěry činil $M = 12,87$ bodů ($SD = 3,4$) a tudíž je nepatrně vyšší než v případě dimenze sebeodmítnutí ($M = 11,42$ bodů; $SD = 3,56$). Žáci získali minimálně 4 body a maximálně 20 bodů v obou dimenzích. Podle analýzy můžeme říci, že žáci opět zaujímají lehce vyšších středních hodnot v obou zkoumaných dimenzích.

Dimenze	N	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
Sebedůvěra	473	4	20	12,87	3,4
Sebeodmítnutí	473	4	20	11,42	3,56

Tabulka 20 - Výsledky výzkumné otázky č. 7 (vlastní výzkum, 2022)

Nejvyšší dosažený počet bodů v této dimenzi dosáhl $M = 3,51$ ($SD = 1,14$). Podle průměru respondenti vykazují, že mají dobrý pocit z toho, kým jsou na pomezí odpovědi tak napůl a spíše souhlasím. Relativně podobných průměrů nabývala položka, kde žáci hodnotili, že mají pevný pocit vlastní hodnoty tak napůl ($M = 3,24$; $SD = 1,01$) a rovněž položka, která zkoumala, zda jsou sami se sebou velmi spokojeni ($M = 3,19$; $SD = 1,16$), nabývala hodnoty 3 (tak napůl). Obě tyto položky mají mírnou tendenci směřovat k odpovědi, spíše souhlasím. Nejhorší posuzovaná položka byla, že respondenti nikdy nepochybují o vlastní osobní hodnotě ($M = 2,95$; $SD = 1,16$), která jasně dosahovala odpovědi tak napůl.

Pořadí	Položky	N	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	9. Mám dobrý pocit z toho, kým jsem.	473	3,51	1,14
2.	5. Mám pevný pocit vlastní hodnoty.	473	3,24	1,01

3.	3. Jsem sám se sebou velmi spokojený/á.	473	3,19	1,16
4.	11. Nikdy nepochybuji o své osobní hodnotě.	473	2,95	1,16

Tabulka 21 - Položková analýza dimenze sebedpřijetí (vlastní výzkum, 2022)

7.4 Jaká je míra sebedmítnutí žáků?

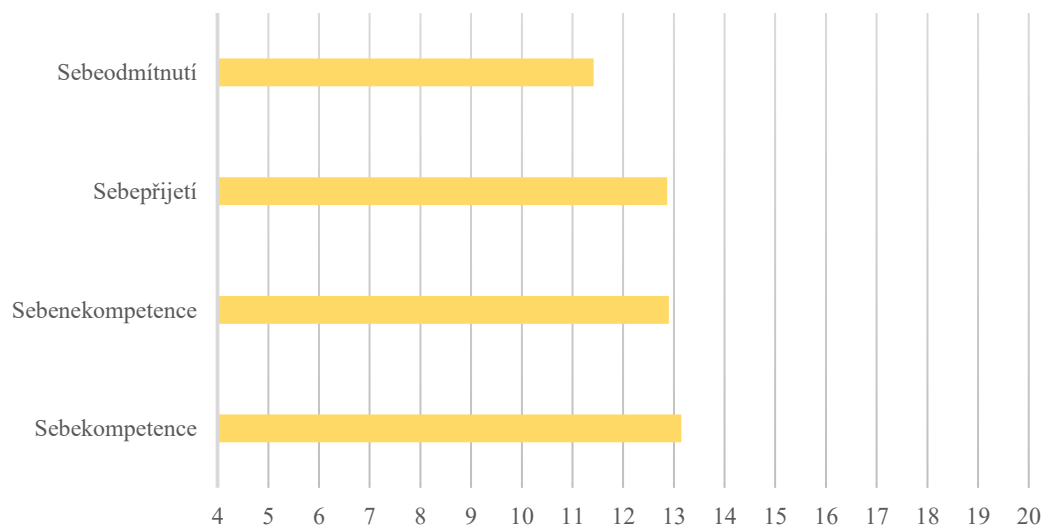
V této dimenzi obdrželi respondenti nejvyšší celkové bodové skóre v položce, kde posuzovali, že mají sklon sami sebe podceňovat ($M = 3,08$; $SD = 1,17$) tak napůl. Podle průměru ($M = 2,93$; $SD = 1,31$) dosahovala položka, že někdy je pro ně nepříjemné přemýšlet o sobě a vlastním životě, hodnoty tak napůl. Stejně tak byla hodnocena položka, kde odpovídali, že dostatečně si sami sebe neváží, která podle průměru ($M = 2,75$; $SD = 1,22$) dosahovala spíše střední hodnoty (tak napůl) s nepatrným směřováním k odpovědi spíše nesouhlasím. Nejnižší průměr ($M = 2,68$; $SD = 1,24$) získala položka, která zkoumala, zda žáci k sobě mají negativní postoj. Respondenti se spíše přikláněli k odpovědi tak napůl, ale naznačují mírný sklon k nižší hodnotě 2 (spíše nesouhlasím).

Pořadí	Položky	N	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	1. Mám sklon sám/sama sebe podceňovat.	473	3,08	1,17
2.	6. Někdy je pro mě nepříjemné přemýšlet o sobě a svém životě.	473	2,93	1,31
3.	15. Dostatečně si sám(a) sebe nevážím.	473	2,75	1,22
4.	7. Mám k sobě negativní postoj.	473	2,68	1,24

Tabulka 22 - Položková analýza dimenze sebedmítnutí (vlastní výzkum, 2022)

V následujícím grafu můžeme vidět shrnuté dosažené bodové skóre v jednotlivých dimenzích sebehodnocení. Nejvyšší dosažené skóre získala dimenze sebekompetence ($M = 13,15$; $SD = 3,15$), která značí, že žáci ve spoustě věcí podávají dobrý výkon, v tom, co dělají, jsou velmi schopní, téměř vždy jsou schopni dosáhnout toho, o co se snaží, jsou velmi

nadaní, tak napůl s mírným směřováním k hodnotě spíše souhlasím. V dimenzi sebenekompetence ($M = 12,9$; $SD = 3,02$) můžeme vidět druhé největší bodové skóre sebehodnocení. Žáci ve svých odpovědích podle průměru bodů zaznamenali, že někdy jim připadá obtížné dosáhnout něčeho, co je pro ně důležité, někdy se jim nedaří naplňovat své cíle, při některých činnostech cítí, že postrádají dostatek dovedností nebo šikovnosti, někdy špatně zvládají životní překážky a výzvy, znovu na střední škále tak napůl. Podle bodového skóre v dimenzi sebepřijetí ($M = 12,87$; $SD = 3,4$) můžeme říci, že žáci v této dimenzi vykazují odpovědi na škále tak napůl, jako v předešlých dimenzích. Znamená to tedy, že mají napůl dobrý pocit z toho, kým jsou, mají napůl pevný pocit vlastní hodnoty, jsou tak napůl sami se sebou velmi spokojeni a rovněž napůl nikdy nepochybují o vlastní osobní hodnotě. Nejnižše byla hodnocena dimenze sebeodmítnutí ($M = 11,42$; $SD = 3,56$), kde výsledky mírně spadají pod střední hodnotu bodů. Což značí, že žáci mají napůl sklon sami sebe podceňovat, napůl je pro ně někdy nepříjemné přemýšlet o sobě a svém životě, napůl si dostatečně sami sebe neváží a napůl k sobě mají negativní postoj. Odpovědi tedy směřují ke škále tak napůl se slabou tendencí k nižší hodnotě spíše nesouhlasím. Podle výsledků z jednotlivých dimenzí sebehodnocení můžeme říci, že žáci se v sebehodnocení nepřikláněli k nižším ani vyšším hodnotám.



Graf 2 - Dimenze sebehodnocení (vlastní výzkum, 2022)

8. Jaké jsou rozdíly v sebehodnocení žáků v závislosti na pohlaví?

Genderové rozdíly v sebehodnocení budeme ověřovat na základě čtyř dimenzí sebehodnocení, přesněji hodnocení vlastní kompetence, vlastní nekompetence, sebedřívosti a sebeodmítnutí. Jednotlivé hypotézy verifikujeme pomocí T-testu pro nezávislé výběry dle proměnných.

8.1 Jaké jsou rozdíly v hodnocení vlastní kompetence žáků v závislosti na pohlaví?

- H_0 : V hodnocení vlastní kompetence neexistuje významný rozdíl mezi dívkami a chlapci.
- H_A : V hodnocení vlastní kompetence existuje významný rozdíl mezi dívkami a chlapci.

V následující tabulce můžeme vidět, že chlapci získali skóre $M = 13,22$ bodů ($SD = 3,24$) a dívky obdržely $M = 13,08$ bodů ($SD = 3,06$). Z analýzy vyplývá, že nezamítáme nulovou hypotézu. Můžeme říci, že v hodnocení vlastní kompetence neexistuje významný rozdíl mezi dívkami a chlapci ($p = 0,637$). Chlapci a dívky dosahovali srovnatelný počet bodů.

Pohlaví	N	Průměr	Směrodatná odchylka
Dívka	241	13,08	3,06
Chlapec	232	13,22	3,24

Tabulka 23 - Vyhodnocení hypotézy č. 4 (vlastní výzkum, 2022)

* rozdíly jsou významné na hladině 0,05 ($p = 0,637$)

8.2 Jaké jsou rozdíly v hodnocení vlastní nekompetence žáků v závislosti na pohlaví?

- H_0 : V hodnocení vlastní nekompetence neexistuje významný rozdíl mezi dívkami a chlapci.
- H_A : V hodnocení vlastní nekompetence existuje významný rozdíl mezi dívkami a chlapci.

Dívky obdržely skóre $M = 13,22$ bodů ($SD = 3,04$) a chlapci získali $M = 12,57$ bodů ($SD = 2,98$), proto zamítáme nulovou hypotézu. Z analýzy vyplývá, že v hodnocení vlastní

nekompetence existuje významný rozdíl mezi dívkami a chlapci ($p = 0,019$). Dívky vypovídaly vyšší hodnocení vlastní nekompetence.

Pohlaví	N	Průměr	Směrodatná odchylka
Dívka	241	13,22*	3,04
Chlapec	232	12,57	2,98

Tabulka 24 - Vyhodnocení hypotézy č. 5 (vlastní výzkum, 2022)

* rozdíly jsou významné na hladině 0,05 ($p = 0,019$)

8.3 Jaké jsou rozdíly v sebepřijetí žáků v závislosti na pohlaví?

- H_0 : V sebepřijetí neexistuje významný rozdíl mezi dívkami a chlapci.
- H_A : V sebepřijetí existuje významný rozdíl mezi dívkami a chlapci.

Chlapci dosáhli skóre $M = 13,43$ bodů ($SD = 3,36$) a dívky získaly $M = 12,32$ bodů ($SD = 3,35$), tudíž zamítáme nulovou hypotézu. Můžeme tedy říci, že v sebepřijetí existuje významný rozdíl mezi dívkami a chlapci ($p = 0,001$). Chlapci vykazovali vyšší míru sebepřijetí.

Pohlaví	N	Průměr	Směrodatná odchylka
Dívka	241	12,32	3,35
Chlapec	232	13,43*	3,36

Tabulka 25 - Vyhodnocení hypotézy č. 6 (vlastní výzkum, 2022)

* rozdíly jsou významné na hladině 0,05 ($p = 0,001$)

8.4 Jaké jsou rozdíly v sebeodmítnutí žáků v závislosti na pohlaví?

- H_0 : V sebeodmítnutí neexistuje významný rozdíl mezi dívkami a chlapci.
- H_A : V sebeodmítnutí existuje významný rozdíl mezi dívkami a chlapci.

V následující tabulce můžeme vidět, že dívky obdržely skóre $M = 11,90$ bodů ($SD = 3,60$) a chlapci vykazovali skóre $M = 10,91$ bodů ($SD = 3,46$). Z toho důvodu, zamítáme nulovou

hypotézu. Z analýzy vyplývá, že v sebeodmítnutí existuje významný rozdíl mezi dívkami a chlapci ($p = 0,003$). Dívky prokazovaly vyšší míru sebeodmítnutí.

Pohlaví	N	Průměr	Směrodatná odchylka
Dívka	241	11,90*	3,60
Chlapec	232	10,91	3,46

Tabulka 26 - Vyhodnocení hypotézy č. 7 (vlastní výzkum, 2022)

* rozdíly jsou významné na hladině 0,05 ($p = 0,003$)

9. Jaká je souvislost mezi dimenzemi sebehodnocení žáků a jejich věkem?

- H_0 : Mezi dimenzemi sebehodnocení žáků a věkem žáků neexistuje statisticky významná korelace.
- H_A : Mezi dimenzemi sebehodnocení žáků a věkem žáků existuje statisticky významná korelace.

Z analýzy vyplývá, že nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu. Mezi hodnocením vlastní kompetence a věkem žáků neexistuje statisticky významná korelace ($r = -0,060$; $p < 0,05$). Rovněž mezi sebedůvěrou a věkem žáků neexistuje statisticky významná korelace ($r = -0,092$; $p < 0,05$). Naopak můžeme zamítnout nulovou hypotézu mezi záporným hodnocením žáků a jejich věkem. Můžeme říci, že mezi hodnocením vlastní nekompetence žáků a věkem žáků existuje statisticky významná korelace ($r = 0,169$; $p < 0,05$). Prokázalo se tedy, že čím žákům v nižší míře připadá, že při některých činnostech, postrádají dostatek šikovnosti, v nižší míře se jim nedaří naplňovat cíle, tím je věk žáků nižší. Také mezi sebeodmítnutím žáků a věkem žáků existuje statisticky významná korelace ($r = 0,200$; $p < 0,05$). Platí tedy, že čím mají žáci nižší věk, tím nabývají nižší míry negativního postoje k sobě, mají nižší sklon se podceňovat atd.

Proměnná	Věk (r)
Dimenze sebekompetence	- 0,060
Dimenze sebenekompetence	0,169*

Dimenze sebedůvěry	- 0,092
Dimenze sebeodmítnutí	0,200*

Tabulka 27 - Vyhodnocení hypotézy č. 8 (vlastní výzkum, 2022)

* korelace je významná na hladině významnosti $p < 0,05$

10. Jaká je souvislost mezi faktory vnímaného stresu a dimenzemi sebehodnocení žáků?

- H_0 : Mezi dimenzemi sebehodnocení a faktory vnímaného stresu neexistuje statisticky významná korelace.
- H_A : Mezi dimenzemi sebehodnocení a faktory vnímaného stresu existuje statisticky významná korelace.

Na základě zjištěných výsledků zamítáme nulovou hypotézu a platí, že mezi dimenzemi sebehodnocení a faktory vnímaného stresu existuje statisticky významná korelace.

Faktor vnímaná bezmoc a kladné dimenze sebehodnocení

Prokázalo se, že čím nižší je vnímaná bezmoc žáků, tím nabývají vyššího dojmu vlastní kompetence ($r = - 0,301$; $p < 0,05$). Znamená to tedy, že čím je nižší míra vystresování žáků, nižší rozrušení kvůli nečekaným věcem, tím naopak ve vyšší míře pocítují, že ve spoustě věcí podávají dobrý výkon, dále se ve vyšší míře vnímají jako velmi nadaní atd. Také jsme zjistili, že čím žáci vykazují nižší míru vnímané bezmoci, tím nabývají vyššího sebedůvěry ($r = - 0,400$; $p < 0,05$). Značí to tedy, že pokud je nižší míra vystresování žáků, nižší míra rozrušení kvůli nečekaným věcem, tím mají vyšší pevný pocit vlastní hodnoty, jsou se sebou ve vyšší míře spokojeni atd.

Faktor vnímaná bezmoc a záporné dimenze sebehodnocení

Zjistili jsme, že čím nižší je vnímaná bezmoc žáků, tím nižší je dojem vlastní nekompetence žáků ($r = 0,560$; $p < 0,05$). Můžeme tedy říci, že v případě nižší míry vystresování žáků, nižšího rozrušení kvůli nečekaným věcem, tím v nižší míře žákům připadá, že při některých činnostech, postrádají dostatek šikovnosti, v nižší míře se jim nedaří naplňovat cíle atd. Analýza dále prokázala, že pokud je míra vnímané bezmoci žáků vyšší, tím vyšší je dojem

sebeodmítnutí žáků ($r = 0,526$; $p < 0,05$). Znamená to tedy, že pokud žáci vypovídají vyšší míru vystresovaní, vyšší rozrušení kvůli nečekaným věcem, tím nabývají vyšší míry negativního postoje k sobě, mají vyšší sklon se podceňovat atd.

Faktor kontrola nad životem a kladné dimenze sebehodnocení

Pokud žáci dosahovali vyšší míry kontroly nad životem, tím nabývali vyššího dojmu vlastní kompetence ($r = 0,452$; $p < 0,05$). Znamená to tedy, že pokud žáci jsou ve vyšší míře nad věcí, tím ve vyšší míře žáci vnímají, že ve spoustě věcí podávají dobrý výkon, dále se ve vyšší míře vnímají jako velmi nadaní atd. Dále jsme prokázali, že čím je míra kontroly nad životem vyšší, tím je i sebpřijetí žáků vyšší ($r = 0,497$; $p < 0,05$). Proto platí, že pokud jsou ve vyšší míře nad věcí, tím vyšší mají pevný pocit vlastní hodnoty, vyšší dobrý pocit z toho, kým jsou atd.

Faktor kontrola nad životem a záporné dimenze sebehodnocení

V případě vyšší míry kontroly nad životem, žáci zároveň vykazovali nižší dojem vlastní nekompetence ($r = -0,354$; $p < 0,05$). Značí to tedy, že čím je vyšší míra schopnosti zvládat své osobní problémy, ve vyšší míře jsou žáci nad věcí, tím v nižší míře žákům připadá, že při některých činnostech, postrádají dostatek šikovnosti, v nižší míře se jim nedaří naplňovat cíle atd. Z analýzy dále vyplývá, že pokud žáci vykazují vyšší míru kontroly nad životem, tím nabývají nižšího dojmu sebeodmítnutí ($r = -0,425$; $p < 0,05$). Můžeme tedy říci, že v případě vyšší míry schopnosti zvládat své osobní problémy, žáci vypovídají nižší míru negativního postoje k sobě, mají nižší sklon se podceňovat atd.

Proměnná	Vnímaná bezmoc (r)	Kontrola nad životem (r)
Dimenze sebekompetence	- 0,301*	0,452*
Dimenze sebenekompetence	0,560*	- 0,354*
Dimenze sebpřijetí	- 0,400*	0,497*
Dimenze sebeodmítnutí	0,526*	- 0,425*

Tabulka 28 - Vyhodnocení hypotézy č. 9 (vlastní výzkum, 2022)

* korelace je významná na hladině významnosti $p < 0,05$

11. Jaká je souvislost mezi dimenzemi sebehodnocení žáků a přijetím v třídním kolektivu?

- H_0 : Mezi dimenzemi sebehodnocení žáků a přijetím v třídním kolektivu neexistuje statisticky významná korelace.
- H_A : Mezi dimenzemi sebehodnocení žáků a přijetím v třídním kolektivu existuje statisticky významná korelace.

Na základě provedené analýzy zamítáme nulovou hypotézu. Můžeme říci, že mezi dimenzemi sebehodnocení žáků a přijetím v třídním kolektivu existuje statisticky významná korelace. Analýza odhalila, že čím vyšší je přijetí žáků v kolektivu třídy, tím je vyšší míra vlastní kompetence ($r = 0,260$; $p < 0,05$). Platí, že čím je vyšší přijetí žáků v kolektivu třídy, tím se ve vyšší míře vnímají jako velmi nadaní, ve vyšší míře dosahují, o co se snaží, dále ve vyšší míře pocítují, že ve spoustě věcí podávají dobrý výkon. Prokázali jsme, že čím je vyšší přijetí žáků v kolektivu, tím vyšší dojem sebpřijetí žáci vykazují ($r = 0,263$; $p < 0,05$). Můžeme říci, že čím vyšší je přijetí v kolektivu třídy, tím nabývají vyšší pevný pocit vlastní hodnoty, vyšší dobrý pocit z toho, kým jsou a ve vyšší míře nepochybují o vlastní osobní hodnotě. Dále výzkumné šetření prokázalo, že čím je nižší přijetí žáků v kolektivu, tím vyšší je dojem vlastní nekompetence ($r = - 0,246$; $p < 0,05$). Pokud je přijetí v třídním kolektivu nižší, tím ve vyšší míře žákům připadá, že při některých činnostech, postrádají dostatek dovedností, šikovnosti, ve vyšší míře se jim nedaří naplňovat cíle. Z analýzy můžeme říci, že čím nižší přijetí v kolektivu žáci vypovídají, tím dosahují vyššího dojmu sebeodmítnutí ($r = - 0,272$; $p < 0,05$). Platí, že čím je přijetí žáků v kolektivu nižší, tím nabývají vyšší míry negativního postoje k sobě, ve vyšší míře si sebe dostatečně neváží.

Proměnná	Přijetí v třídním kolektivu (r)
Dimenze sebekompetence	0,260*
Dimenze sebenekompetence	- 0,246*
Dimenze sebpřijetí	0,263*
Dimenze sebeodmítnutí	- 0,272*

Tabulka 29 - Vyhodnocení hypotézy č. 10 (vlastní výzkum, 2022)

* korelace je významná na hladině významnosti $p < 0,05$

12. Jaká je souvislost mezi faktory vnímaného stresu a přijetím v třídním kolektivu?

- H_0 : Mezi přijetím v třídním kolektivu a faktory vnímaného stresu neexistuje statisticky významná korelace.
- H_A : Mezi přijetím v třídním kolektivu a faktory vnímaného stresu existuje statisticky významná korelace.

Podle zjištěných koeficientů korelace můžeme zamítnout nulovou hypotézu. Z následujících výsledků vyplývá, že mezi přijetím v třídním kolektivu a faktory vnímaného stresu existuje statisticky významná korelace. Můžeme říci, že čím nižší je pocíťované přijetí žáků v třídním kolektivu, tím vykazují vyšší míru vnímané bezmoci ($r = -0,242$, $p < 0,05$). Konkrétně v případě nižšího přijetí, dochází k vyšší míře nervozity a vystresování, vyššímu rozhněvání kvůli věcem, které byly mimo kontrolu žáků, vyššímu rozrušení kvůli nečekaným věcem. Dále se prokázalo, že čím vyšší je míra kontroly nad životem, tím vyšší je i přijetí v třídním kolektivu ($r = 0,244$, $p < 0,05$). Tudíž v případě vyššího přijetí, jsou žáci ve vyšší míře schopni zvládat své osobní problémy, vypovídají ve vyšší míře schopnost mít pod kontrolou věci, které je rozčilují.

Proměnná	Vnímaná bezmoc (r)	Kontrola nad životem (r)
Přijetí v třídním kolektivu	- 0,242*	0,244*

Tabulka 30 - Vyhodnocení hypotézy č. 11 (vlastní výzkum, 2022)

* korelace je významná na hladině významnosti $p < 0,05$

6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A DISKUSE

V následující kapitole si získané výsledky z výzkumného šetření shrneme podle vytyčených výzkumných cílů na začátku empirické části diplomové práce. Hlavním výzkumným záměrem diplomové práce bylo zjistit, zda existuje souvislost mezi vnímaným stresem žáků a přijetím v kolektivu třídy. Podle zjištěných výsledků získaných z verifikace výzkumné hypotézy můžeme říci, že **mezi přijetím v třídním kolektivu a vnímaným stresem žáků existuje statisticky významná korelace**. Pro omezování obav ve škole, je velmi podstatné třídní klima, jenž by mělo být převážně kamarádké, akceptující a naopak by nemělo vykazovat početnější složky rivality, soupeřivosti, dále nežádoucího posuzování a porovnávání. Ke klimatu se také úzce vztahuje i samotné postoje vyučujícího (např. odezva na nezdary žáků, způsob, jakým podněcuje příznivý přístup ke vzdělávání, zda je pro své žáky vzorem atd.). Rovněž přívětiví vliv přináší bezpečné prostředí třídy, kde jsou velmi podstatné přátelské a pozitivní vzájemné vztahy se spolužáky (Mertin, 2019, s. 50). Z provedené analýzy vyplynulo, že u **nižšího přijetí v třídním kolektivu**, dochází naopak k vyšší míře nervozity a vystresování, vyššímu rozhněvání kvůli věcem, které byly mimo kontrolu žáků, vyššímu rozrušení kvůli nečekaným věcem ($r = -0,242$, $p < 0,05$). Naopak se ukázalo, že pokud je **vyšší přijetí žáků v kolektivu**, tím jsou ve vyšší míře schopni zvládat své osobní problémy, ve vyšší míře jsou nad věcí ($r = 0,244$, $p < 0,05$).

Dále jsme chtěli zjistit, jak žáci vnímají své přijetí v třídním kolektivu. Podle celkových výsledků v této oblasti je patrné, že **žáci své přijetí v kolektivu třídy vnímají poměrně pozitivně** ($M = 5,22$). Jednou ze zásadních potřeb jedince je být přijímán ostatními a někam patřit. U dítěte jsou nejdůležitější jeho rodiče, ovšem později narůstá důležitost vrstevníků (Mertin, 2019, s. 59). Ve spojitosti s přijetím v kolektivu nás rovněž zajímalo zapojení žáků v třídním kolektivu. Podle získaných výsledků **žáci vnímají vlastní zapojení v kolektivu třídy spíše neutrálně až mírně kladně**. Z provedené analýzy vyplývá, že žáci hodnotili, zda jsou vždy v centru dění ve třídě spíše mírně pozitivně ($M = 4,43$). Dále zřetelně neutrálně klasifikovali, že třída nestojí o jejich účast ($M = 3,17$) a také neutrálně směřují k tomu, že neprojevují zájem o dění ve třídě ($M = 3,15$).

Zároveň bylo naším cílem identifikovat **míru pocitů žáků v kolektivu třídy, kde převažuje pocit bezpečí** ($M = 5,59$) **spolu s pocitem přátelství** ($M = 5,42$). Příznivých hodnot nabývá pocit tolerance ($M = 5,08$) a atmosféra spolupráce ($M = 5,07$). Mírně menší hodnotu získal pocitu důvěry ve třídě ($M = 4,77$), z čehož vyplývá, že **u žáků může docházet k mírnému pocitu nedůvěry ve třídě**, z důvodu vyšší hodnoty směrodatné

odchylky ($SD = 1,64$). Souhrnně můžeme říci, že u žáků dominují kladnější pocity v kolektivu třídy a tudíž nepřevládají pocity záporné (pocity lhostejnosti, ohrožení, dále netolerance, nepřátelství). Vybudování bezpečného třídního klimatu patří ke stěžejním podmínkám úspěšných vzájemných vztahů mezi žáky a vyučujícími, i samotnými žáky (Gabašová, 2020, s. 27). Žáci ve školním prostředí vyžadují tělesnou vyrovnanost, pociťovat jistotu, zabezpečení, ale hlavně dojem významného příslušníka kolektivu, kterého ostatní spolužáci a vyučující akceptují. Rovněž chtějí nabýt ocenění, pochvaly i zažít zdar. Až načež zvládnou být schopnými a hodnotnými školáky (Kopřiva et al., 2008, s. 203).

Dalším podstatným cílem výzkumného šetření bylo určit míru pociťovaného stresu u žáků. Pomocí dvou dílčích výzkumných otázek jsme zjišťovali míru vnímané bezmoci spolu s mírou kontroly nad životem u žáků. V záporně vyjádřeném faktoru vnímaná bezmoc získali žáci v celkovém bodovém skóre $M = 11,61$ bodů (od 0 až do 24 bodů). Značí to tedy, že **žáci jasně zaujímají míru vnímané bezmoci na střední hodnotě** (někdy). Vnímaná bezmoc vyjadřuje pokles kontroly jedince, zároveň potíže spjaté s tím, jakým způsobem odolávat výzvám (Buršíková Brabcová a Kohout, 2018, s. 45). Například Macková (2009, s. 30) zjišťovala úroveň stresu u žáků základních škol spolu s nejvíce uplatněnými strategiemi zdolání stresu. V této výzkumné studii se žáci přikláněli k mírně zažívanému stresu a vybírali si strategii zvládání. Jistá úroveň stresu je užitečná, protože v nás vzbuzuje dojem prospěšnosti a důležitosti, také dojem jasného životního záměru, zachovává ostražitost i soustředěnost, dodává našemu životu na pozoruhodnosti. Pod stresem podáváme větší úsilí a přemýšlíme daleko pohotověji. V případě, kdy úroveň stresu přesáhne ideální rozhraní, nastává zeslabení našeho výkonu, pokles duševní energie, mnohdy máme pocit, že jsme bezcenní a vlastní směřování se jeví, jako beznadějně nepřekonatelné (Fontana, 2016, s. 27). V kladně znázorněném faktoru kontroly nad životem žáci opět dosahovali polovinu možných získaných bodů (od 0 do 16 bodů). Výsledky jasně ukazují, že **žáci vykazují kontrolu nad životem na střední hodnotě** (někdy) ($M = 9,12$ bodů). Kontrola nad životem značí to, jak se jedinec dovede postavit výzvě, dále znázorňuje úroveň toho, jak moc je jedinec *nad věcí* (Buršíková Brabcová a Kohout, 2018, s. 45).

Rovněž jsme ověřovali, zda existují statistické rozdíly v míře vnímaného stresu žáků v závislosti na pohlaví. Dívky získaly vyšší průměr bodů ($M = 12,58$ bodů) než chlapci ($M = 10,61$ bodů) v míře vnímané bezmoci. Podle provedené analýzy můžeme říci, že **v míře vnímané bezmoci existuje statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci** ($p = 0,001$). Značně více jsou stresovými defekty ohroženy právě ženy a mohou velmi jednoduše

zasáhnout hlavně děti anebo postarší jedince (Mlčák, 2011, s. 48). V míře kontroly nad životem naopak obdrželi chlapci vyšší průměr bodů ($M = 9,52$) než dívky ($M = 8,73$ bodů). Z analýzy vyplynulo, že **v míře kontroly nad životem existuje statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci** ($p = 0,003$).

Též nás zajímalo, zda existuje souvislost mezi vnímaným stresem a věkem žáků. Zjistili jsme, že **mezi mírou vnímané bezmoci žáků a věkem žáků existuje statisticky významná korelace**. Ve fázi dospívání se duševní rezistence proti stresu zřetelně zdokonaluje, převážně s pomocí pocíťované a umožněné sociální podpory, přeměn v mezilidských vztazích a uzrávání osobnostních struktur. Současně umožňuje příležitosti pro navazující vývoj rezistence. Stadium předkládá příliš nových okolností, možností a nároků, jenž představují zaručené hrozby, stejně tak zásadní výzvy (Urbanovská, 2010, s. 91). Z našeho výzkumného šetření vyplývá, že **čím mají žáci vyšší věk, tím vyšší je také vnímaná bezmoc** ($r = 0,161$, $p < 0,05$). Znamená to konkrétně, že čím vyšší je věk žáků, tím vyšší je i míra vystresování žáků, vyšší rozrušení kvůli nečekaným věcem atd. **Mezi mírou kontroly nad životem žáků a věkem žáků nebyla korelace potvrzena** ($r = - 0,031$, $p < 0,05$).

Naším záměrem bylo také zjistit úroveň sebehodnocení žáků prostřednictvím samostatných dimenzí. Nejvyšší získané skóre žáci vykazovali ve vlastní kompetenci ($M = 13,15$ bodů). Žáci v hodnocení vlastní nekompetence dosahovali $M = 12,9$ bodů. Z výsledků můžeme říci, že žáci získali více jak polovinu možných bodů (od 4 do 20 bodů). Žáci nabývali dojmu **vlastní kompetence i vlastní nekompetence mírně nad střední hodnotu** (tak napůl). Podstatou sebehodnocení je znalost vlastních kompetencí, dále prožitek nezdaru anebo zdaru, spolu s míněním i posuzováním druhých jedinců (Vágnerová, 2004, s. 255). Dále v rámci sebehodnocení žáci vymezovali vlastní přijetí a odmítnutí. Podle analýzy bodové skóre dimenze sebpřijetí činilo $M = 12,87$ bodů. Naopak nejnižší počet bodů žáci získali v dimenzi sebeodmítnutí ($M = 11,42$). Žáci vykazovali dojem **sebpřijetí a sebeodmítnutí opět mírně nad střední hodnotu** (tak napůl), jelikož překročili polovinu stanovených bodů (od 4 do 20 bodů). Na základě provedené analýzy výsledků ve všech čtyřech dimenzích sebehodnocení bylo prokázáno, že žáci neinklinovali k nižším ani naopak vyšším hodnotám sebehodnocení. Zhoršené sebehodnocení dokáže způsobit zamezování činnosti. Rovněž člověk nabývá poměrně omezených výkonů. Naopak navýšené sebehodnocení je vyjadřováno coby nekritické odhodlání provádět náročné úkoly (Trpišovská, 2007, s. 90).

Podle výsledků můžeme říci, že žáci vykazovali nejvyšší sebehodnocení ve vlastní kompetenci a vlastní nekompetenci. Výsledky můžeme porovnat s výzkumnou studií

realizovanou prostřednictvím škály SLCS-R, kterou jsme též využili. Jedná se o studii zabývající se sebehodnocením a jeho působením na zdolání zatížení u mladších adolescentů ve věku 12 až 15 let, kteří taktéž projeví největší sebehodnocení ve vlastní nekompetenci, dále ve vlastní kompetenci (Tůma, Millová, Šašinka, Tyrlík a Jankovská, 2011, s. 332, 334).

Navazujícím cílem bylo také verifikovat, zda existují rozdíly v sebehodnocení v závislosti na pohlaví žáků. Na stanovený výzkumný cíl odpovídáme pomocí rozdílů mezi pohlavím v jednotlivých dimenzích sebehodnocení. V našem výzkumném šetření bylo zjištěno, že **mezi chlapci** ($M = 13,22$ bodů) **a dívkami** ($M = 13,08$ bodů) **neexistuje významný rozdíl v hodnocení vlastní kompetence** ($p = 0,637$). Naopak bylo z analýzy prokázáno, že **v hodnocení vlastní nekompetence mezi dívkami** ($M = 13,22$ bodů) **a chlapci** ($M = 12,57$ bodů) **existuje významný rozdíl** ($p = 0,019$). Také nás zajímali statistické rozdíly žáků v dimenzích sebepřijetí a sebeodmítnutí. **V dimenzi sebepřijetí jsme prokázali, že mezi chlapci** ($M = 13,43$ bodů) **a dívkami** ($M = 12,32$ bodů) **existuje významný rozdíl** ($p = 0,001$). Dále analýza potvrdila, že **mezi dívkami** ($M = 11,90$ bodů) **a chlapci** ($M = 10,91$ bodů) **existuje významný rozdíl v sebeodmítnutí** ($p = 0,003$). Během zkoumání genderových rozdílů jsme odhalili, že hodnocení vlastní nekompetence a sebeodmítnutí bylo v našem výzkumném šetření vyšší u dívek. Naopak dojem vyššího sebepřijetí vykazovali chlapci. Studie objevila mezi dívkami a chlapci celkem tři odlišnosti sebehodnocení. Rozdílnost adolescenti projeví v dojmu sebepřijetí a vlastní kompetence, jenž byl vyšší u chlapců. Dívky vykazovaly vyšší dojem sebeodmítnutí (Tůma, Millová, Šašinka, Tyrlík a Jankovská, 2011, s. 334).

Rovněž jsme se také zabírali, zda existuje souvislost mezi sebehodnocením a věkem žáků. Zjistili jsme, že **mezi hodnocením vlastní kompetence a věkem žáků neexistuje statisticky významná korelace** ($r = -0,060$; $p < 0,05$). Též **mezi sebepřijetím žáků a jejich věkem neexistuje statisticky významná korelace** ($r = -0,092$; $p < 0,05$). Dále analýza odhalila, že **mezi hodnocením vlastní nekompetence žáků a věkem žáků existuje statisticky významná korelace** ($r = 0,169$; $p < 0,05$). Z čehož vyplývá, že čím žákům v nižší míře připadá, že při některých činnostech, postrádají dostatek šikovnosti, v nižší míře se jim nedaří naplňovat cíle, tím je věk žáků nižší. Též **mezi sebeodmítnutím žáků a jejich věkem existuje statisticky významná korelace** ($r = 0,200$; $p < 0,05$). Značí to tedy, že čím mají žáci nižší věk, tím nabývají nižší míry negativního postoje k sobě, mají nižší sklon se podceňovat atd.

Dalším výzkumným cílem bylo odhalit, zda existuje souvislost mezi vnímaným stresem a sebehodnocením žáků. Analýza potvrdila, že **dimenze sebehodnocení a faktory vnímaného stresu spolu vzájemně korelují**. Můžeme říci, že **čím nižší je vnímaná bezmoc žáků, tím nabývají vyššího dojmu vlastní kompetence** ($r = - 0,301$; $p < 0,05$). Platí, že čím je nižší míra vystresování žáků, nižší rozrušení kvůli nečekaným věcem, tím ve vyšší míře pociťují, že ve spoustě věcí podávají dobrý výkon, dále se ve vyšší míře vnímají jako velmi nadaní atd. Dalším zjištěním bylo, že čím **žáci vykazují nižší míru vnímané bezmoci, tím nabývají vyšší míry sebepřijetí** ($r = - 0,400$; $p < 0,05$). Což znamená, že pokud je nižší míra vystresování žáků, nižší rozrušení kvůli nečekaným věcem, tím mají vyšší pevný pocit vlastní hodnoty, jsou se sebou ve vyšší míře velmi spokojeni atd. Zároveň jsme prokázali, že **čím nižší je vnímaná bezmoc žáků, tím nižší je dojem vlastní nekompetence žáků** ($r = 0,560$; $p < 0,05$). V případě, kdy žáci vykazují nižší míru vystresování, nižší rozrušení kvůli nečekaným věcem, tím v nižší míře žákům připadá, že při některých činnostech, postrádají dostatek šikovnosti, v nižší míře se jim nedaří naplňovat cíle atd. Dalším zjištěním bylo, že pokud je **míra vnímané bezmoci žáků vyšší, tím vyšší je i sebeodmítnutí žáků** ($r = 0,526$; $p < 0,05$). Platí, že v případě vyšší míry vystresování a rozrušení kvůli nečekaným věcem, nabývají žáci vyšší míry negativního postoje k sobě, mají vyšší sklon se podceňovat atd.

Pokud žáci dosahovali vyšší míry kontroly nad životem, tím nabývali vyššího dojmu vlastní kompetence ($r = 0,452$; $p < 0,05$). Zjistili jsme, že v čím vyšší míře jsou žáci nad věcí, ve vyšší míře jdou věci tak, jak si představují, tím ve vyšší míře žáci vnímají, že ve spoustě věcí podávají dobrý výkon, ve vyšší míře se vnímají jako velmi nadaní atd. Dalším zjištěním bylo, že čím je **míra kontroly nad životem vyšší, tím je dojem sebepřijetí žáků vyšší** ($r = 0,497$; $p < 0,05$). Znamená to tedy, že když jsou žáci ve vyšší míře nad věcí, tím vyšší mají pevný pocit vlastní hodnoty, vyšší dobrý pocit z toho, kým jsou atd. Jestliže žáci nabývají **vyšší míry kontroly nad životem, tím žáci vypovídali nižší dojem vlastní nekompetence** ($r = - 0,354$; $p < 0,05$). Můžeme říci, že čím je vyšší míra schopnosti zvládat osobní problémy, ve vyšší míře jsou žáci nad věcí, tím v nižší míře žákům připadá, že při činnostech, postrádají dostatek šikovnosti. Dále jsme prokázali, že v případě **vyšší míry kontroly nad životem, žáci dosahují nižšího dojmu sebeodmítnutí** ($r = - 0,425$; $p < 0,05$). Platí, že čím je míra schopnosti zvládat osobní problémy vyšší, tím žáci vypovídají nižší míru negativního postoje k sobě, mají nižší sklon se podceňovat atd.

Na závěr jsme prozkoumali souvislost mezi sebehodnocením a přijetím žáků v třídním kolektivu. Zjistili jsme, že **mezi přijetím v třídním kolektivu a sebehodnocením žáků existuje statisticky významná korelace ve všech jeho dimenzích**. Analýza potvrdila, že **čím vyšší je přijetí žáků v kolektivu třídy, tím je vyšší míra vlastní kompetence** ($r = 0,260$; $p < 0,05$). Znamená to tedy, že čím vyšší je přijetí žáků, tím se ve vyšší míře vnímají jako velmi nadaní, ve vyšší míře téměř vždy dosahují, o co se snaží. Dále výzkumné šetření odhalilo, že **čím vyšší je přijetí v kolektivu třídy, tím je vyšší dojem sebepřijetí žáků** ($r = 0,263$; $p < 0,05$). Platí tedy, že čím vyšší je přijetí v kolektivu třídy, tím vykazují vyšší pevný pocit vlastní hodnoty, vyšší dobrý pocit z toho, kým jsou atd. Dalším zjištěním bylo, že pokud je **nižší přijetí žáků v třídním kolektivu, tím vyšší je dojem vlastní nekompetence** ($r = - 0,246$; $p < 0,05$). Značí to tedy, že čím je přijetí žáků v třídním kolektivu nižší, tím ve vyšší míře připadá žákům, že při některých činnostech, postrádají dostatek dovedností, ve vyšší míře se jim nedaří naplňovat cíle. Dále z výsledků vyplynulo, že čím je **nižší přijetí žáků v kolektivu, tím vykazují vyšší dojem sebeodmítnutí** ($r = - 0,272$; $p < 0,05$). Platí, že čím nižší je přijetí žáků, tím vypovídají vyšší míru negativního postoje k sobě, ve vyšší míře si sebe dostatečně neváží atd.

Poněvadž jsme se rozhodli pro způsob výběrového souboru prostřednictvím dostupného výběru, nemůžeme vyhodnocené výsledky zobecnit na celou populaci. Zjištění můžeme uplatnit pouze na konkrétních 5 základních škol v Jihomoravském kraji, kde jsme výzkumné šetření realizovali. Některé školy projevíly zájem o zpracování výsledků pro každou třídu zvlášť. Výsledky následně budou sloužit školním metodikům prevence, samotným pedagogům, školním psychologům, jako nahlédnutí do kolektivu konkrétních školních tříd, do sebehodnocení žáků a vnímaného stresu žáků. Pro školy je důležité a přínosné znát sociální vztahy ve školní třídě, jelikož žáci v rámci výuky nemusí být příliš sdílní. V případě, kdy se ve třídě necítí příjemně z mnoha důvodů, zažívají různé problémy, které mohou být spojeny s tvořící se integritou spojenou s vývojovým obdobím pubescence (nezačlenění v kolektivu třídy, odlišnost od spolužáků, strach ze školního hodnocení a neúspěchu, či dokonce agrese ze strany spolužáků). Naše výzkumné šetření má také své limity, kterých jsme si vědomi. Pro příští výzkumné šetření bychom doporučovali uskutečnit výzkum na větším výzkumném souboru, do kterého se zapojí více základních škol. Též by bylo velmi prospěšné, doplnit do dotazníku položky zjišťující stresory ve školním prostředí, a tím by výzkum mohl být ještě více obohacující. Zajímavé by bylo zapojit do výzkumu pedagogy (převážně třídní učitele), kteří by mohli poskytnout druhý pohled na třídní klima, na

vzájemné sociální vztahy mezi žáky, průběh vyučování, jelikož jsou spoluvůrcem třídního klimatu. Bylo by velmi přínosné znát názor pedagogů na konkrétní třídy, které by mohly být následně komparovány s druhými základními školami. Další limit našeho výzkumu může být ve výsledcích vnímaného stresu, jelikož žáci hodnotili vlastní pocity v průběhu posledního měsíce, tudíž mohou být výsledky mírně zkresleny.

7 ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ VÝSLEDKŮ

V této kapitole stručně sumarizujeme zpracované výsledky našeho výzkumného šetření, provedeného na 473 žácích druhého stupně pomocí dostupného výběru na základních školách. Realizovaný výzkum přinesl přínosná zjištění, na základě kterých mohou vzniknout konkrétní doporučení pro základní školy, jež se do výzkumu zapojily a současně projevíly zájem o zpracování konkrétních výsledků jednotlivých tříd.

Nejprve jsme se zabývali přijetím a zapojením žáků v třídním kolektivu. Dle zjištěných výsledků žáci vnímali vlastní přijetí v třídním kolektivu spíše pozitivně a vlastní zapojení v kolektivu posuzovali spíše neutrálně až mírně kladně. V třídním kolektivu převládaly kladnější pocity, konkrétně pocit bezpečí spolu s pocitem přátelství. Příhodných výsledků dosahoval také pocit tolerance a atmosféra spolupráce. Mírně menší hodnotu nabýval pocit důvěry ve třídě.

V rámci vnímaného stresu jsme určovali míru vnímané bezmoci a míru kontroly nad životem. Žáci jasně zaujímali vnímanou bezmoc na střední hodnotě, tudíž můžeme říci, že žáci vypovídají střední míru rozrušení kvůli nečekaným věcem, střední míru nervozity, střední míru vystresování atd. I v případě kontroly nad životem žáci nabývali střední hodnoty, a proto dosahují střední míry schopnosti zvládat osobní problémy, ve střední míře jsou nad věcí, ve střední míře jsou věci tak, jak si představovali atd. Zajímavým zjištěním bylo, že chlapci prokazovali výrazně nižší míru vnímané bezmoci a zároveň nabývali vyšší míru kontroly nad životem. Dále jsme zjistili kladnou korelaci mezi vnímanou bezmocí a věkem žáků. Prokázali jsme, že čím je vyšší věk žáků, tím vyšší je míra vystresování, vyšší rozrušení kvůli nečekaným věcem.

Zaměřili jsme se také na úroveň sebehodnocení žáků pomocí samostatných dimenzí. Nejvyšší sebehodnocení žáci dosahovali v posuzování vlastní kompetence a vlastní nekompetence. Žáci vykazovali v dojmu vlastní kompetence nejvyšší míru pozitivního sebehodnocení. V rámci dojmu vlastní nekompetence nabývali žáci nejvyšší míry negativního sebehodnocení. Žáci dosahovali dojmu sebezpřijetí mírně nad střední hodnotu. Nejnižší sebehodnocení žáci nabývali v sebeodmítnutí, což považujeme za relativně příznivý výsledek. Žáci tudíž nenabývali nižší ani naopak vyšší hodnoty vlastního posuzování. Též jsme ověřovali rozdíly v sebehodnocení žáků v závislosti na pohlaví. Zjistili jsme, že v hodnocení vlastní nekompetence, sebezpřijetí a sebeodmítnutí existují významné genderové rozdíly. Avšak v hodnocení vlastní kompetence neexistuje významný

rozdíl mezi chlapci a dívkami. Zabývali jsme se též souvislostmi mezi dimenzemi sebehodnocení a věkem žáků. Zjistili jsme, že mezi hodnocením vlastní nekompetence a věkem žáků se prokázala kladná korelace. Rovněž mezi dojemem sebeodmítnutí žáků a věkem žáků byla shledána kladná korelace.

V závěru empirické části jsme verifikovali souvislosti mezi faktory vnímaného stresu, dimenzemi sebehodnocení a přijetím v třídním kolektivu. Byla shledána vzájemná souvislost mezi čtyřmi dimenzemi sebehodnocení a faktory vnímaného stresu. Rovněž byla prokázána korelace mezi dimenzemi sebehodnocení a přijetím žáků v třídním kolektivu. Hlavním výzkumným záměrem bylo ověřit souvislost mezi vnímaným stresem žáků a jejich přijetím v třídním kolektivu. Analýza odhalila, že mezi přijetím v třídním kolektivu a faktory vnímaného stresu jsou vzájemné souvislosti. Můžeme říci, že v případě nižšího přijetí v třídním kolektivu, nabývali žáci vyšší míry nervozity a vystresovaní. Zároveň se prokázalo, že pokud žáci vykazovali vyšší přijetí v třídním kolektivu, tím ve vyšší míře byli schopni zvládat své osobní problémy, ve vyšší míře byli nad věcí.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V našem realizovaném výzkumném šetření se prokázalo, že žáci nabývali střední míru vnímané bezmoci a střední míru kontroly nad životem. Z čehož vyplývá, že míra stresu se u žáků ve školním prostředí vyskytuje, ovšem nedosahuje nižšího ani naopak vyššího rozsahu. Žáci ve škole pokládají za zásadní obavu zejména selhání, které je propojeno se ztrátou své hodnoty. Jedná se především o slabší žáky, ale také o nadměru prospěchově dobré až výborné žáky, u nichž se projevují ustavičné obavy z toho, že neuspokojí své rodiče i učitele z důvodu, že jejich výkony nejsou perfektní. V období staršího školního věku se připojuje strach z potupy, případných posměchů i z opovržení před vlastními spolužáky (Mertin, 2019, s. 49).

Ve školním prostředí se potíže v sebehodnocení žáka mnohdy výrazně nevynořují, proto tento žák není nutně nepříznivě posuzován ostatními, ale stává se náročným na porozumění (Vágnerová, 2005, s. 30 - 31). Nejvyšší hodnocení žáci projevili v dojmu vlastní kompetence a zároveň ve vlastní nekompetenci, kde žáci nabývali mírně vyšších středních hodnot. Poté následovaly dojmy sebezpřijetí a sebeodmítnutí, které sice dosahovaly lehce vyšších středních hodnot, ale byly posuzovány poněkud hůře. Z toho důvodu by se pedagogičtí pracovníci měli zaměřit na sebezpřijetí dítěte, popřípadě ho rozvíjet, aby dítě k sobě mělo kladný vztah a mělo zdravou sebedůvěru. Navrhujeme, aby sebehodnocení každého žáka bylo podporováno ve výuce pedagogem (např. hodnocení výkonu, pochybení, úspěchu atd.). Žáci by rovněž měli respektující formou posuzovat počínání svých spolužáků. Pomocí zpětné vazby od druhých a sebereflexe dochází k růstu osobnosti jedince, pochopení jedinečnosti a pochopení toho, že nikdo není neomylný. Do charakteristického znaku osobnosti patří uvědomění si svého já, na kterém je podmíněn vývoj sebepojetí jedince a dále určení totožnosti (Vágnerová, 2004, s. 252). Součástí vzdělávání na základních školách je rovněž osobnostní růst, který je založen na:

- sebezpoznání, podpora vyváženého a příznivého sebepojetí, vztah dítěte k vlastní osobě i jiným jedincům,
- procvičování sebekontroly, vymezení individuálních záměrů a postupy k jejich nabytí, dále náležité uspořádání času,
- procvičování primárních znaků tvořivosti a originality,
- růst způsobilostí poznávání, kam patří procvičování sensorické percepce a koncentrace,

- hodnotný vztah ke svému já, sociální dovednost pro zamezování zátěže v interpersonálních vztazích, vyhledávání opory při starostech a problémech, rovněž dovednosti pro zdolávání stresu (odpočinek a uvolnění), duševní hygiena (RVP ZV, 2021).

Žák by měl být iniciativní v rámci hodnocení svých spolužáků. Vyučující by měl školáka směřovat ke vstřícnému vyslovení posuzovacích výroků o sobě i ostatních žácích. Bohužel posuzující aktivity školáci s nadšením neuskutečňují a považují je za nepříjemné. Je naprosto nezbytné, aby si školáci osvojili sebehodnocení, posuzování druhých, účastnili se zhodnocujících aktivit během i vyjma školní výuky (Kačáni a Višňovský, 2005, s. 97). Postoj žáka ke škole je podmíněn tím, jak je uznáván a přijímán ostatními ve školním prostředí. Z pohledu žáka se jedná o subjektivní percepci skutečnosti. Vyskytují se školáci, kterým se daří a jsou oblíbení u vyučujících, zdá se, že jsou ostatními přijímáni a navzdory tomu si v třídním kolektivu připadají mizerně (Mertin, 2019, s. 60 - 61). Z výzkumného šetření jsme zjistili, že žáci vnímají vlastní přijetí v třídním kolektivu spíše pozitivně. Též u žáků ve třídě panují spíše příznivé pocity, jenž směřují k pocitům bezpečí, přátelství, tolerance a spolupráce. Tyto výsledky pokládáme za přívětivé a velmi přínosné, jelikož pro vyučujícího v případě starších žáků, kteří již nejsou tolik sdílní, je poněkud náročné a komplikované pochopit sociální uspořádání třídního kolektivu. Nežádá proto vzniklé potíže řeší až v případě neakceptovatelnosti (Vágnerová, 2005, s. 30). Přijetí a pocity v třídním kolektivu sice dosahují kladnějších hodnot, ale nenacházejí se na nejvyšších hodnotách. Doporučovali bychom pedagogickým pracovníkům, aby během vyučování podpořili příznivé sociální vztahy mezi žáky prostřednictvím skupinových prací a diskuzí. Je zapotřebí v dětem podporovat prosociální chování, respekt k druhým, empatii a tím se vyhnout případnému nepřátelskému chování, agresi, popřípadě šikaně v třídním kolektivu.

Důležitým tématem sociální pedagogiky je zajistit jedinci příznivý osobnostní vývoj, předcházet nežádoucímu počínání a především upevňovat zdravý životní styl, který má důležitý vliv nejen na jedince, ale celkově i na celou společnost. Z toho důvodu pokládáme výzkumné šetření v problematice přijetí žáků, vnímání stresu a sebehodnocení za velmi přínosné, jelikož prostřednictvím výsledků, mohou konkrétní základní školy odhalit pohled žáků na sociální vztahy, jejich sebehodnocení a vnímaný stres. Za základě výsledků mohou přizpůsobit výuku, zařadit sebehodnotící prvky do výuky spolu s vhodnými relaxačními technikami po náročných úkolech či výkonech, aby zmírňovali dopad školního stresu.

ZÁVĚR

Diplomová práce se věnuje problematice vnímaného stresu žáků v kontextu sociálního začlenění. Záměrem této práce bylo též určit vnímané přijetí žáků, dále zapojení v třídním kolektivu a odkrýt míru převládajících pocitů žáků. Dále jsme chtěli zjistit míru vnímaného stresu žáků prostřednictvím vnímané bezmoci a kontroly nad životem. Pomocí výzkumných hypotéz jsme verifikovali genderové rozdíly ve vnímaném stresu a prověřovali jsme souvislost mezi vnímaným stresem a věkem žáků. Dále jsme vymezili úroveň sebehodnocení žáků na základě jednotlivých dimenzí sebezpřijetí, sebedmítnutí, vlastní kompetence a vlastní nekompetence. Zkoumali jsme statistické rozdíly v sebehodnocení mezi dívkami a chlapci prostřednictvím čtyř dimenzí sebehodnocení. Zároveň nás zajímala souvislost mezi sebehodnocením a věkem žáků. Nakonec jsme identifikovali souvislosti mezi vnímaným stresem žáků, sebehodnocením a přijetím v kolektivu třídy, což byl náš hlavní výzkumný záměr.

Teoretická část práce byla koncipována tak, aby vytvořila vyvážený základ pro vypracování části empirické. V první kapitole diplomové práce jsme se věnovali stěžejnímu tématu, tudíž příznačným znakům stresu. Vymezili jsme si stresory, pozitivní a negativní působení stresu, případné následky stresu a profylaxi. Poměrně podrobně jsme se zaměřili na přítomnost stresu ve školním prostředí. Druhá kapitola byla věnována školní třídě, rolím a vzájemným sociálním vztahům žáků. Vymezili jsme si také zásadní potřeby žáků ve školním prostředí, jež jsou nezbytné pro hodnotné vzdělávání. Závěrečná kapitola práce byla zacílena na definování sebehodnocení jedince. Následně jsme se v návaznosti na téma kapitoly zaměřili na sebehodnocení žáků ve třídě. Do závěru kapitoly jsme zahrnuli činitele, které působí na sebehodnocení, kde jsme se nejprve zaměřili na koncept sebezpojetí, jehož komponentem je pojednávání sebehodnocení. Dále jsme se zabývali sebeúctou a vzájemnými vztahy dítěte s vrstevníky a rodinou.

V navazující části diplomové práce jsme se snažili podrobně popsat realizaci kvantitativního výzkumu na vybraných základních školách prostřednictvím dotazníkového šetření. Na základě nastoleného výzkumného problému jsme vymezili konkrétní cíle výzkumného šetření, dále výzkumné otázky i hypotézy, jež jsme později verifikovali prostřednictvím T-testu a Pearsonova korelačního koeficientu. Výzkumný soubor tvořilo souhrnně 473 žáků druhého stupně ve věkovém rozmezí 11 až 16 let. Do realizovaného výzkumu se zapojilo 5 základních škol v Jihomoravském kraji. Některé školy projevíly značný zájem o samostatné vyhotovení konkrétních výsledků tříd. Získané výsledky dotazníkového šetření jsme

vyhodnotili způsobem deskriptivní statistiky, detailně vysvětlili, převedli do přehledných tabulek a grafů dle vytyčených výzkumných otázek. Posléze jsme veškeré výsledky shrnuli a představili doporučení pro uplatnění výsledků na základních školách. Doufáme, že námi realizované výzkumné šetření přineslo zajímavá a taktéž přínosná zjištění pro pedagogické pracovníky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BARTUŇKOVÁ, Staša. *Stres a jeho mechanismy*. Praha: Karolinum, 2010, 137 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-246-1874-6.
- [2] BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003, 150 s. ISBN 80-86620-05-0.
- [3] BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010, 301 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3434-7.
- [4] BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 2014, 214 s. ISBN 978-80-262-0176-2.
- [5] BUCHWALD, Petra. *Stres ve škole a jak ho zvládnout*. Brno: Edika, 2013, 104 s. Rádce pro pedagogy. ISBN 978-80-266-0159-3.
- [6] BURŠÍKOVÁ BRABCOVÁ, Dana a Jiří KOHOUT. Psychometrické ověření české verze Škály vnímaného stresu. *E-psychologie* [online]. 2018, 12(1), 37-52 [cit. 2022-04-03]. ISSN 1802-8853. Dostupné z: https://e-psycholog.eu/pdf/bursikova-brabcova_kohout.pdf
- [7] CUNGI, Charly. *Jak zvládat stres*. Praha: Portál, 2001, 205 s. ISBN 80-7178-465-6.
- [8] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [9] Český statistický úřad [online]. Praha: Český statistický úřad, 2022 [cit. 2022-04-15]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/>
- [10] EICHHORN, Christoph. *Učitel a práce se třídou*. Praha: Raabe, 2019, 110 s. Dobrá škola. Management třídy. ISBN 978-80-7496-439-8.
- [11] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003, 383 s. ISBN 80-7178-626-8.
- [12] FONTANA, David. *Stres v práci a v životě: jak ho pochopit a zvládat*. Praha: Portál, 2016, 182 s. ISBN 978-80-262-1033-7.
- [13] GABAŠOVÁ, Jitka. *Otevřená komunikace a řešení konfliktů ve třídě*. Praha: Raabe, 2020, 87 s. Dobrá škola. Škola jako (ne)bezpečné místo. ISBN 978-80-7496-442-8.

- [14] GAVORA, Peter. *Akí sú moji žiaci?: pedagogická diagnostika žiaka*. Štvrté, nezmenené vydanie. Nitra: Enigma, 2015, 216 s. ISBN 978-80-89132-91-1.
- [15] GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. Edukace. ISBN 978-80-7409-010-3.
- [16] GREENBERG, Melanie. *Jak lépe zvládat nepříjemné situace a konflikty: cesta k odolnější a vyrovnanější mysli*. Praha: Grada, 2019, 191 s. ISBN 978-80-271-2584-5.
- [17] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, 174 s. ISBN 978-80-262-0042-0.
- [18] HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 286 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-628-5.
- [19] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015, 399 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4674-6.
- [20] HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2018, 310 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4675-3.
- [21] HERMAN, Erik a Pavel DOUBEK. *Deprese a stres: vliv nepříznivé životní události na rozvoj psychické poruchy*. Praha: Maxdorf, 2008, 94 s. Jessenius. ISBN 978-80-7345-157-8.
- [22] HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, 2005, 169 s. Dokážu to?. ISBN 80-239-5612-4.
- [23] HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014, 223 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3704-1.
- [24] HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2003, 125 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0436-1.
- [25] JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018, 528 s. Psyché. ISBN 978-80-271-0586-1.
- [26] JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015, 544 s. Psyché. ISBN 978-80-247-5447-5.

- [27] JOSHI, Vinay. *Stres a zdraví*. Praha: Portál, 2007, 156 s. Rádcí pro zdraví. ISBN 978-80-7367-211-9.
- [28] KAČÁNI, Vladislav a Ludovít VIŠŇOVSKÝ. *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*. Bratislava: Iris, 2005, 198 s. ISBN 80-89018-85-8.
- [29] KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009, 116 s. ISBN 978-80-7318-790-3.
- [30] KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia, 2005, 263 s. ISBN 80-200-1307-5.
- [31] KEOGH, Barbara K. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007, 171 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1504-9.
- [32] KNOTOVÁ, Dana. *Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, 115 s. ISBN 978-80-210-7077-6.
- [33] KOHOUTEK, Rudolf. *Úvod do psychologie: psychologie osobnosti a zdraví žáka*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 167 s. ISBN 80-210-4077-7.
- [34] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, 199 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2834-6.
- [35] KONEČNÁ, Věra. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 215 s. ISBN 978-80-210-5325-0.
- [36] KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008, 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [37] KOZÁKOVÁ, Radka. *Základy obecné a vývojové psychologie pro studenty nelékařských zdravotnických oborů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, 106 s. Skripta. ISBN 978-80-244-4259-4.
- [38] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011, 153 s. ISBN 978-80-7392-169-9.
- [39] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- [40] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

- [41] KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003, 279 s. ISBN 80-7178-774-4.
- [42] LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 161 s. ISBN 978-80-7041-980-9.
- [43] MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ, ed. *Vztahy v dospívání*. Brno: Barister & Principal, 2006, 196 s. ISBN 80-7364-034-1.
- [44] MACKOVÁ, Katarína. *Zvládacie stratégie školského stresu*. *E-Pedagogium* [online]. 2009, 9(4), 30-45 [cit. 2022-04-03].
Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2009/04/03.pdf>
- [45] MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: Dotazník pro žáky* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012 [cit. 2022-04-15]. ISSN 978-80-87063-79-8. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf
- [46] MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015, 190 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5309-6.
- [47] MCINTOSH, Diane, Jonathan HOROWITZ a Meghan KAYE. *Stress: the psychology of managing pressure*. London: Dorling Kindersley Limited, 2018, 224 s. ISBN 978-0-2412-8627-2.
- [48] MCKENNA, Paul. *Stres pod kontrolou: z bavte se stresu, abyste se mohli cítit skvěle*. Bratislava: Eastone Books, 2010, 146 s. Esprit. ISBN 978-80-8109-128-5.
- [49] MERTIN, Václav. *Škola pro děti: (z pohledu dětského psychologa)*. Praha: Wolters Kluwer, 2019, 203 s. Řízení školy. ISBN 978-80-7598-500-2.
- [50] MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012, 135 s. ISBN 978-80-262-0198-4.
- [51] MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Praha: Portál, 2010, 220 s. ISBN 978-80-7367-587-5.
- [52] MLČÁK, Zdeněk. *Psychologie zdraví a nemoci*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011, 107 s. Studijní texty. ISBN 978-80-7368-951-3.
- [53] NAKONEČNÝ, Milan. *Psýché: základy a záhady duševního života*. Praha: Vladimír Kvasnička, nakladatelství Vodnář, 2017, 658 s. ISBN 978-80-7439-124-8.

- [54] NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.
- [55] NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011, 863 s. ISBN 978-80-7387-443-8.
- [56] NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]*. Praha: Grada, 2011, 120 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3672-3.
- [57] NOVÁČKOVÁ, Jana a Dobromila NEVOLOVÁ. *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. Přepracované vydání. Praha: PeopleComm, 2020, 367 s. ISBN 978-80-87917-50-3.
- [58] NOVOTNÝ, Jan Sebastian. *Zdroje resilience a problémy s přizpůsobením u dospívajících*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015, 223 s. ISBN 978-80-7464-700-0.
- [59] OBEREIGNERŮ, Radko. *Sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, 171 s. Monografie. ISBN 978-80-244-5201-2.
- [60] PAULÍK, Karel. *Moderátory a mediátory zátěžové odolnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2009, 238 s. Spisy Filozofické fakulty Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7368-635-2.
- [61] PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2017, 362 s. Psyché. ISBN 978-80-247-5646-2.
- [62] PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma třídy*. Bratislava: Iris, 2006, 119 s. ISBN 80-89018-97-1.
- [63] PLAMÍNEK, Jiří. *Sebeřízení: praktický atlas managementu cílů, času a stresu*. Praha: Grada, 2004, 182 s. Manažer. ISBN 80-247-0671-7.
- [64] POLEDŇOVÁ, Ivana, ed. *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 133 s. ISBN 978-80-210-5085-3.
- [65] PŘADKA, Milan, Dana KNOTOVÁ a Jarmila FALTÝSKOVÁ. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 45 s. ISBN 80-210-3469-6.
- [66] PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019, 276 s. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0532-8.

- [67] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021 [cit. 2022-04-15]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- [68] REČKA, Karel a Vladěna JAREMOVÁ. *Narcismus a sebehodnocení: Dvě tváře narcistní sebe(ne)lásky* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014 [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: <https://doczz.cz/doc/54177/narcismus-a-sebehodnocen%C3%AD>
- [69] ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 300 s. ISBN 978-80-7367-560-8.
- [70] SARAFINO, Edward P. a Timothy W. SMITH. *Health psychology: biopsychosocial interactions*. Ninth edition. Hoboken, New Jersey: Wiley, 2017, xviii, 547 s. ISBN 978-1-119-58693-7.
- [71] SILBERT, Linda Bress a Alvin J. SILBERT. *Proč chytré děti dostávají špatné známky*. Brno: Edika, 2013, 135 s. ISBN 978-80-266-0166-1.
- [72] SKINNER, Ellen A. a Melanie J. ZIMMER-GEMBECK. *The development of coping: stress, neurophysiology, social relationships, and resilience during childhood and adolescence*. [Basel]: Springer, [2016], xix, 336 s. ISBN 978-3-319-41738-7.
- [73] SKORUNKOVÁ, Radka. *Základy vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, 159 s. ISBN 978-80-7435-253-9.
- [74] SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 3., opr. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2009, 523 s. Studium. ISBN 978-80-87029-62-6.
- [75] SMOLÍK, Arnošt. *Skupinová dynamika, klima a sociální koheze školní třídy: Studijní opora - vzdělávací modul pro koordinátory inkluze* [online]. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/01/SMOL%C3%8DK-Arno%C5%A1t.-Skupinov%C3%A1-dynamika-klima-a-soci%C3%A1ln%C3%AD-koheze-%C5%A1koln%C3%AD-t%C5%99%C3%ADdy.-Studijn%C3%AD-opora.pdf>
- [76] SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014, 147 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4042-3.

- [77] ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2019, 368 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5511-3.
- [78] ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Osobnost a její rozvoj: (distanční výuková opora)*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008, 84 s. ISBN 978-80-7368-515-7.
- [79] ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada, 2009, 102 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2947-3.
- [80] ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Umění jednat s lidmi*. 3, Stres, frustrace a konflikty. Praha: Grada, 2008, 162 s. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-1527-8.
- [81] TAFARODI, R. W. a W. B. SWANN. Two-dimensional self-esteem: Theory and measurement. *Personality and Individual Differences* [online]. 2001, 31(5), 653-673 [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/222516313_Two-dimensional_self-esteem_Theory_and_measurement
- [82] TESAŘOVÁ, Martina. *Jak na žáky: zvládání náročných situací ve třídě*. Praha: Portál, 2016, 166 s. ISBN 978-80-262-1047-4.
- [83] THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.
- [84] TIŠŤANOVÁ, Katarína. *Hodnotenie v školskej praxi*. Bratislava: Iris, 2016, 182 s. ISBN 978-80-89726-74-5.
- [85] TRPIŠOVSKÁ, Dobromila. *Psychologie osobnosti: (výkladový slovník)*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2007, 136 s. Skripta. ISBN 978-80-7044-928-8.
- [86] TŮMA, Pavel, Katarína MILLOVÁ, Mojmir TYRLÍK, Čeněk ŠAŠINKA a Markéta JANKOVSKÁ. Věkové a genderové rozdíly v sebehodnocení a jeho vlivu na zvládání zátěže v období adolescence. In Kateřina Bartošová, Michal Čerňák, Pavel Humpolíček, Markéta Kukaňová, Alena Slezáčková. *Sociální procesy a osobnost, Člověk na cestě životem: Křižovatky a mosty (Sborník příspěvků)*. Brno: Tribun EU, 2011. s. 332-337. ISBN 978-80-263-0029-8.
- [87] URBANOVSKÁ, Eva. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2010, 159 s. Monografie. ISBN 978-80-244-2561-0.

- [88] VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
- [89] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [90] VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. V Praze: Karolinum, 2004, 356 s. ISBN 80-246-0841-3.
- [91] VOBOŘILOVÁ, Jarmila. *Duševní hygiena a stres*. V Praze: České vysoké učení technické, 2015, 123 s. ISBN 978-80-01-05724-7.
- [92] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008, 404 s. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8.
- [93] WOLF, Doris. *Jak překonat strach, úzkost, paniku, fobie*. Praha: Grada, 2018, 205 s. ISBN 978-80-271-0618-9.
- [94] ZÁŠKODNÁ, Helena, ed. *Základy psychologie: (učební text pro prezenční i kombinovanou formu studia)*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, 2021, 129 s. ISBN 978-80-7394-850-4.
- [95] ŽENATOVÁ, Zdenka. *Vztahy a nástrahy ve školní třídě*. Praha: RAABE, 2018, 109 s. Management třídy. ISBN 978-80-7496-391-9.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

-	Mínus
%	Procento
Aj.	A jiné
Atd.	A tak dále
Č.	Číslo
ČSÚ	Český statistický úřad
DVO	Dílčí výzkumná otázka
Et al.	A kolektiv
H	Hypotéza
H ₀	Nulová hypotéza
H _A	Alternativní hypotéza
Kol.	Kolektiv
M	Mean (průměr)
N	Počet
Např.	Například
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
S.	Strana
SD	Směrodatná odchylka
Tzv.	Takzvaně
VO	Výzkumná otázka
Vs.	Versus

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Fáze generalizovaného adaptačního syndromu (Fontana, 2016, s. 28)	14
Obrázek 2 - Maslowova hierarchie potřeb (Mešková, 2012, s. 98).....	28
Obrázek 3 - Činitele duševního vývoje (Říčan, 2009, s. 267)	43

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Rozčlenění tříd základních škol (vlastní výzkum, 2022)	52
Tabulka 2 - Pohlaví žáků (vlastní výzkum, 2022)	53
Tabulka 3 - Rozčlenění žáků podle věku (vlastní výzkum, 2022).....	53
Tabulka 4 - Škála vnímaného stresu (vlastní výzkum, 2022).....	57
Tabulka 5 - Škála SLCS-R (vlastní výzkum, 2022)	58
Tabulka 6 - Výsledky výzkumné otázky č. 1 (vlastní výzkum, 2022)	61
Tabulka 7 - Položková analýza přijetí žáků v třídním kolektivu (vlastní výzkum, 2022)...	62
Tabulka 8 - Výsledky výzkumné otázky č. 2 (vlastní výzkum, 2022)	62
Tabulka 9 - Výsledky výzkumné otázky č. 3 (vlastní výzkum, 2022)	63
Tabulka 10 - Výsledky z faktoru vnímané bezmoci (vlastní výzkum, 2022).....	64
Tabulka 11 - Položková analýza faktoru vnímaná bezmoc (vlastní výzkum, 2022).....	65
Tabulka 12 - Výsledky z faktoru kontroly nad životem (vlastní výzkum, 2022).....	66
Tabulka 13 - Položková analýza faktoru kontroly nad životem (vlastní výzkum, 2022)....	66
Tabulka 14 - Vyhodnocení hypotézy č. 1 (vlastní výzkum, 2022).....	67
Tabulka 15 - Vyhodnocení hypotézy č. 2 (vlastní výzkum, 2022).....	68
Tabulka 16 - Vyhodnocení hypotézy č. 3 (vlastní výzkum, 2022).....	68
Tabulka 17 - Výsledky výzkumné otázky č. 7 (vlastní výzkum, 2022)	69
Tabulka 18 - Položková analýza dimenze sebekompetence (vlastní výzkum, 2022).....	70
Tabulka 19 - Položková analýza dimenze sebenekompetence (vlastní výzkum, 2022)	71
Tabulka 20 - Výsledky výzkumné otázky č. 7 (vlastní výzkum, 2022)	71
Tabulka 21 - Položková analýza dimenze sebpřijetí (vlastní výzkum, 2022)	72
Tabulka 22 - Položková analýza dimenze sebeodmítnutí (vlastní výzkum, 2022)	72
Tabulka 23 - Vyhodnocení hypotézy č. 4 (vlastní výzkum, 2022).....	74
Tabulka 24 - Vyhodnocení hypotézy č. 5 (vlastní výzkum, 2022).....	75
Tabulka 25 - Vyhodnocení hypotézy č. 6 (vlastní výzkum, 2022).....	75
Tabulka 26 - Vyhodnocení hypotézy č. 7 (vlastní výzkum, 2022).....	76
Tabulka 27 - Vyhodnocení hypotézy č. 8 (vlastní výzkum, 2022).....	77
Tabulka 28 - Vyhodnocení hypotézy č. 9 (vlastní výzkum, 2022).....	78
Tabulka 29 - Vyhodnocení hypotézy č. 10 (vlastní výzkum, 2022).....	79
Tabulka 30 - Vyhodnocení hypotézy č. 11 (vlastní výzkum, 2022).....	80

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 - Pocity žáků v třídním kolektivu (vlastní výzkum, 2022).....	64
Graf 2 - Dimenze sebehodnocení (vlastní výzkum, 2022)	73

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den, mé jméno je Kateřina Tomšejová a jsem studentkou 2. ročníku Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně magisterského studia oboru Sociální pedagogiky. Chtěla bych Vás poprosit o vyplnění předloženého dotazníku, který bude součástí mé diplomové práce. Jedná se o naprosto anonymní dotazník, který výhradně poslouží pro výzkumné účely mé diplomové práce. Poprosím Vás o upřímnost při vyplňování dotazníku. Mnohokrát děkuji za Vaši vstřícnost.

Pohlaví:

- dívka
 chlapec

Věk:

.....

Třída, do které nyní chodíš:

6. třída
 7. třída
 8. třída
 9. třída

Město, ve kterém bydlíš:

.....

1. Spolužáci se ke mně chovají přátelsky:

Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Zcela souhlasím

2. V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek:

Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Zcela souhlasím

3. Myslím si, že mě spolužáci přijímají:

Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Zcela souhlasím

4. Myslím si, že do kolektivu třídy zapadám:

Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Zcela souhlasím

5. Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře:

Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Zcela souhlasím

6. Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda:

Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Zcela souhlasím

7. Když potřebuji, spolužáci mi pomohou:

Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Zcela souhlasím

8. Zapojení v třídním kolektivu:

Jsem vždy v centru dění ve třídě.

Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Zcela souhlasím

Zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí.

Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Zcela souhlasím

O dění ve třídě nejvím zájem.

Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Zcela souhlasím

9. Vyznač ve všech řádcích číslo, které vystihuje míru tvých pocitů v třídním kolektivu:

Pocit ohrožení 1 2 3 4 5 6 7 Pocit bezpečí

Pocit nepřátelství 1 2 3 4 5 6 7 Pocit přátelství

Atmosféra
lhostejnosti 1 2 3 4 5 6 7 Atmosféra
spolupráce

Pocit nedůvěry 1 2 3 4 5 6 7 Pocit důvěry

Netolerance 1 2 3 4 5 6 7 Tolerance

Otázky v této škále jsou zaměřeny na to, jak ses cítil/a a jak jsi uvažoval/a během posledního měsíce. Označ zakroužkováním pouze jednu odpověď vystihující, jak často ses cítil/a nebo uvažoval/a popsáním způsobem.

0	1	2	3	4
nikdy	téměř nikdy	někdy	docela často	velmi často

nikdy	velmi často
-------	-------------

Jak často jsi měl v posledním měsíci pocít že:

1. Jsi rozrušený/á kvůli něčemu, co se stalo nečekaně.	0	1	2	3	4
2. Nemáš pod kontrolou důležité věci ve Tvém životě.	0	1	2	3	4
3. Jsi nervózní a “vystresovaný/á“.	0	1	2	3	4
4. Jsi schopen/-na zvládat své osobní problémy.	0	1	2	3	4
5. Věci jdou tak, jak by sis představoval/a.	0	1	2	3	4
6. Se nemůžeš vypořádat se vším, co bys měl/a zařídit.	0	1	2	3	4
7. Jsi schopen/-na mít pod kontrolou věci, které Tě rozčilují.	0	1	2	3	4
8. Jsi nad věcí.	0	1	2	3	4
9. Ses rozhněval/a kvůli věcem, které byly mimo Tvou kontrolu.	0	1	2	3	4
10. Potíže se hromadí natolik, že je nejsi schopen/-na překonat.	0	1	2	3	4

1 rozhodně nesouhlasím	2 spíše nesouhlasím	3 tak napůl	4 spíše souhlasím	5 rozhodně souhlasím
------------------------------	---------------------------	----------------	----------------------	----------------------------

	rozhodně nesouhlasím			rozhodně souhlasím	
1. Mám sklon sám/sama sebe podceňovat.	1	2	3	4	5
2. V tom, co dělám, jsem velmi schopný/á.	1	2	3	4	5
3. Jsem sám se sebou velmi spokojený/á.	1	2	3	4	5
4. Téměř vždy jsem schopen/-na dosáhnout toho, o co se snažím.	1	2	3	4	5
5. Mám pevný pocit vlastní hodnoty.	1	2	3	4	5
6. Někdy je pro mě nepříjemné přemýšlet o sobě a svém životě.	1	2	3	4	5
7. Mám k sobě negativní postoj.	1	2	3	4	5
8. Někdy mi připadá obtížné dosáhnout něčeho, co je pro mě důležité.	1	2	3	4	5
9. Mám dobrý pocit z toho, kým jsem.	1	2	3	4	5
10. Někdy špatně zvládám životní překážky a výzvy.	1	2	3	4	5
11. Nikdy nepochybuji o své osobní hodnotě.	1	2	3	4	5
12. Ve spoustě věcí podávám dobrý výkon.	1	2	3	4	5
13. Někdy se mi nedaří naplňovat své cíle.	1	2	3	4	5
14. Jsem velmi nadaný/á.	1	2	3	4	5
15. Dostatečně si sám(a) sebe nevážím.	1	2	3	4	5
16. Při některých činnostech cítím, že postrádám dostatek dovedností nebo šikovnosti.	1	2	3	4	5