

UNIVERZITA PARDUBICE

FAKULTA FILOZOFICKÁ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2020

Bc. Markéta Kubínová

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Fenomén strachu jako pedagogický problém

Bc. Markéta Kubínová

Diplomová práce

2020

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Markéta Kubínová**
Osobní číslo: **H18396**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Resocializační pedagogika**
Téma práce: **Fenomén strachu jako pedagogický problém**
Zadávající katedra: **Katedra věd o výchově**

Zásady pro vypracování

Práce bude mít v první části historicko-pedagogický charakter vycházející z kritické analýzy pramenů a sekundární literatury. Druhá část pojme vzorek respondentů, což budou záměrně vybraní jedinci ve věkovém rozmezí od 50 do 60 let, kteří navštěvovali vzdělávací instituce v 70. až 80. letech, tedy v období tzv. normalizace. Důraz bude kladen na analýzu výpovědí z hlediska pedagogicko-psychologického a sociálně-ideologického. Cílem práce je porozumět strachu jako pedagogickému problému minulosti, a zmapovat jeho pozitivní využití v dosavadní praxi výchovy a vzdělávání. Problematika bude pojata z hlediska vývojového a historického, důraz bude kladen na právní praxi a historickou literaturu.

Rozsah pracovní zprávy:
Rozsah grafických prací:
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam doporučené literatury:

- BENDL, Stanislav. Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.
- KOVALIK, Susan. Integrovaná tematická výuka: výuka, která vychází z poznání, jak se učí lidský mozek. Praha: Spirála, 1995. Vzdělávání pro 21. století. ISBN 80-901873-0-7.
- KROWATSCHEK, Dieter a Holger DOMSCH. Do školy beze strachu: [jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků: rady pro rodiče dětí od 1. třídy do maturity]. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1767-5.
- MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- NAKONEČNÝ, Milan. Lidské emoce. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.
- ROGGE, Jan-Uwe. Dětské strachy a úzkosti. Praha: Portál, 1999. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-237-8.
- ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- WOLF, Doris. Jak překonat strach, úzkost, paniku, fobie. Přeložil Lucie ELÁKOVÁ. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0618-9.

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.**
Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce: **31. března 2019**

Termín odevzdání diplomové práce: **31. března 2020**



L.S.

doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D.
děkan

Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 29. listopadu 2019

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 9/2012, bude práce zveřejněna v Univerzitní knihovně a prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 30. 11. 2020

Bc. Markéta Kubínová

Poděkování

Děkuji prof. PhDr. Karlu Rýdlovi, CSc. za podporu, kterou mi poskytoval po celou dobu psaní této diplomové práce, za notnou dávku trpělivosti a užitečné rady a v neposlední řadě také za dodání odvahy zpracovat toto téma.

Děkuji také pracovníkům Národního archivu za jejich ochotu a pomoc při práci s archiváliemi. Děkuji i všem respondentům za jejich ochotu vydat se prostřednictvím vzpomínek zpět do školních lavic, aby se se mnou mohli podělit o zajímavé, i když mnohdy velice citlivé okamžiky jejich životů.

Děkuji také svému příteli, rodině a přátelům za to, že po celou dobu studia stáli po mém boku a podporovali mě.

ANOTACE

Cílem této diplomové práce je porozumět strachu jako pedagogickému problému minulosti, a zmapovat jeho pozitivní využití v dosavadní praxi výchovy a vzdělávání.

Teoretická část je členěna do čtyř kapitol. První kapitola seznamuje čtenáře se základními pojmy. Druhá kapitola pojednává o tom, jak byly strach a úzkost pojímány v průběhu historie. Třetí kapitola věnuje pozornost československému školství v období normalizace. Čtvrtá kapitola nahlíží na problematiku strachu a úzkosti z pohledu současného školství, opomenuta zde není ani problematika trestů ve škole, školní fobie či copingové strategie. Tato kapitola je též obohacena o několik vlastních zkušeností pro ilustraci probírané problematiky.

Pátá kapitola se věnuje empirickému šetření, jehož cílem bylo prozkoumat a popsat fenomén strachu ve vzdělávacích institucích, jeho příčiny i okolnosti, a to očima aktérů vzdělávání.

KLÍČOVÁ SLOVA

Žáci, pedagogové, strach, úzkost, normalizace, školní fobie, tresty

TITLE

Fear phenomenon as a pedagogical problem

ANNOTATION

The aim of this thesis is to understand fear as a pedagogical problem of the past and to map its positive use in current education.

Theoretical part is divided into four chapters. First chapter makes the reader familiar with basic terminology. Second chapter discusses usage of fear and anxiety in history. Third chapter focuses on the description of Czechoslovak education in the era of normalization. Fourth chapter describes the problematics of fear and anxiety from the point of view of current educational system. In this chapter punishments, school phobia or coping strategies will also be mentioned. This chapter also includes several pieces of personal experiences to give examples of the subject.

Fifth chapter is dedicated to research. Its goal was to explore and describe the phenomenon of fear in education and its causes and circumstances through the eyes of its participants.

KEYWORDS

Pupils, pedagogues, fear, anxiety, normalization, school phobia, punishments

OBSAH

Úvod.....	11
1 Vymezení pojmů.....	12
1.1 Strach.....	12
1.2 Úzkost	14
2 Historie.....	17
2.1 Starověk.....	17
2.2 Novodobá historie	18
2.2.1 Behaviorální přístup.....	19
2.2.2 Rogersovský přístup	20
2.2.3 Psychoanalytický přístup	20
3 Normalizace	22
3.1 Vliv legislativy a politické situace na oblast školství	22
3.2 Cesta vedoucí k povolání pedagoga	28
3.3 Přijímání ke studiu	28
3.4 Ideologická výchova pedagogů.....	29
3.5 Život školy a výuka.....	31
4 Současnost	33
4.1 Školní strach.....	34
4.1.1 Zátěžové situace pohledem žáka.....	35
4.1.2 Faktory komplikující zvládání zátěže	38
4.1.3 Strach a školní výkon.....	39
4.1.4 Strach v motivačních souvislostech.....	43
4.1.5 Úzkost a učení.....	49
4.1.6 Osobnost úzkostného žáka.....	51
4.1.7 Tresty ve školní praxi	53
4.1.8 Školní fobie.....	69

4.1.9	Zvládání zátěže	72
5	Metodická část	75
5.1	Cíl výzkumného šetření.....	75
5.2	Výzkumné otázky.....	76
5.3	Výzkumný problém.....	77
5.4	Klíčové koncepty	78
5.5	Druh výzkumu a odůvodnění jeho výběru	78
5.6	Metody sběru dat.....	78
5.7	Výzkumný vzorek	79
5.8	Průběh výzkumu.....	79
5.9	Způsob zpracování získaných údajů	79
5.10	Rizika výzkumu.....	80
5.11	Analýza a interpretace výzkumu	80
5.11.1	Situace.....	80
5.11.2	Podoba strachu	81
5.11.3	Reakce studentů	82
5.11.4	Reakce pedagogů	82
5.11.5	Coping.....	83
5.11.6	Tresty	83
5.11.7	Postoj rodičů ke škole	84
5.11.8	Porovnání minulosti se současností	84
5.11.9	Ideologie	86
5.12	Shrnutí empirické části	86
5.13	Diskuze	88
5.14	Závěr výzkumu	88
6	Závěr	90
	Seznam literatury	91

Tištěná literatura	91
Kvalifikační práce	94
Legislativa.....	94
Internetové zdroje	95
Archivní prameny	96
7 Přílohy.....	97

SEZAM ZKRATEK

KSČ	Komunistická strana Československa
SSM	Socialistický svaz mládeže
ONV	Okresní národní výbor
MNV	Místní národní výbor
KNV	Krajský národní výbor
ÚV KSČ	Ústřední výbor Komunistické strany Československa
SSSR	Svaz sovětských socialistických republik
ZDŠ	Základní devítiletá škola
ČSM	Československý svaz mládeže

ÚVOD

„Strach máme všichni. Rozdíl je v tom z čeho.“

F. Thies

Této problematice jsem se rozhodla věnovat na základě svých vlastních zkušeností, které jsem získala při několikaleté praxi s doučováním dětí. Během této doby jsem si všimla různých projevů strachu, který měl souvislost se školním prostředím. Když jsem se však rozhodla najít si k této oblasti více informací, narazila jsem na skutečnost, že téměř všechny zdroje nahlížely na tuto problematiku z pohledu psychologie a pouze několik českých a zahraničních studií nabízelo náznak pohledu pedagogického. Z českých autorů se této oblasti věnují například Hrabal a Pavelková. Toto zjištění se tak pro mě stalo jakýmsi impulsem, na jehož základě jsem se rozhodla se této problematice hlouběji věnovat a nakonec ji také zpracovat jako téma své diplomové práce, jejímž cílem je tedy porozumět strachu jako pedagogickému problému minulosti a zmapovat jeho pozitivní využití v dosavadní praxi výchovy a vzdělávání.

V průběhu této práce zmíním, jak byly strach a úzkost pojímány nejen v období středověku, ale taktéž i v novodobé historii. Opomenuto nebude ani období normalizace, ve kterém školské vzdělávací instituce byly využívány jako podstatný ideologický nástroj. Poslední část této diplomové práce bude zaměřena na dobu současnou, ve které se pokusím zmapovat určité poznatky o tom, jakým způsobem strach může ovlivňovat žáky. Opomenuta však nebude ani problematika trestů, jenž se strachem úzce souvisí, či poměrně nový jev, kterým je školní fobie u žáků. V závěru práce pak krátce zmíním také copingové strategie, jenž mohou pomoci žákům strach zmírnit či odstranit.

Empirická část práce se zaměřuje na strach u žáků a studentů v období normalizace. Konkrétně je jejím cílem prozkoumat a popsat fenomén strachu ve vzdělávacích institucích, jeho příčiny i okolnosti, a to očima aktérů vzdělávání.

Přínos práce spatřuji především v rozšíření poznatků o problematice strachu v souvislosti se školním prostředím. Zároveň by práce mohla podnítit úvahy o tomto fenoménu u případných čtenářů.

1 VYMEZENÍ POJMŮ

Na počátku této diplomové práce považuji za důležité, obeznámit čtenáře s několika základními pojmy, jako jsou emoce, strach a úzkost.

Emoce jsou významově obvykle považovány za to stejné, jako jsou city. Jedná se o zastřešující termín pro prožívání určitých stavů, mezi které patří například radost, hněv, závist a také strach. Co se týče psychologického definování emocí, to je dle Nakonečného velice složité a jejich vymezení považuje dokonce za naprosto nereálné. Nicméně existují autoři, kteří se o to pokusili.¹

Autoři Čáp a Mareš emoce definují jako „*psychické procesy, které hodnotí – z hlediska potřeb, cílů a osobního významu – různé skutečnosti, situace a události, průběh a výsledky činností jedince.*“² Jinou charakteristiku emocí nabízí Stuchlíková, podle níž jsou emoce „*velmi komplexní jevy, jejichž charakteristickým rysem je jejich velká citlivost a proměnlivost.*“³ Kanadský psycholog Lucien Auger původ většiny emocí spatřuje v našich myšlenkách, situacích, ve kterých se nacházíme a také v chování lidí kolem nás.⁴ Z této definice lze tedy usuzovat, že totožný podnět může v každém jedinci vyvolat odlišnou subjektivní emoci.

1.1 Strach

Nesmíme zapomínat, že strach je přirozeným aspektem v lidském životě. Jeho efekt je spíše pozitivní díky jeho ochranné funkci – nabádá k opatrnosti nebo varuje před hrozícím nebezpečím a tím zachraňuje život. Zároveň je člověk vybízen k překonání této emoce, nicméně k tomu je třeba mít schopnosti a sebedůvěru.⁵

Dle Ruttera lze strach definovat jako „*emocionální reakci na nebezpečí, které je reálné, konkrétní, event. je jako takové prožíváno.*“⁶

Ján Praško strach vymezuje jako „*emoční a fyziologickou reakci na konkrétní nebezpečí.*“⁷ Podobnou definici strachu nabízí také autoři Hrabal a Pavelková, dle kterých je strach: „*obvykle definován jako „signální“ emoce vázaná na určitý předmět, jev nebo situaci, která je*

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

² ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 98.

³ STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 11.

⁴ AUGER, Lucien. *Strach, obavy a jejich překonávání*. Praha: Portál, 1998.

⁵ ROGGE, Jan-Uwe. *Dětské strachy a úzkosti*. Praha: Portál, 1999.

⁶ RUTTER, 1980, cit dle VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Dotisk. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2001, s. 94.

⁷ PRAŠKO, Ján. *Úzkostné poruchy: klasifikace, diagnostika a léčba*. Praha: Portál, 2005, s. 13.

pociťována jako jedince ohrožující.“⁸ Na základě výše uvedených definic lze usoudit, že původcem strachu je vždy jen jeden, pro jedince nebezpečný podnět. Přirozenost této emoce je patrná z fyzické reakce těla, které očekává útěk a připravuje se tak na výdej velkého množství energie v krátkém čase. Jakmile však jeho intenzita překoná určitou hranici, jedná se již o pocity hrůzy či zděšení, které mohou mít pro jedince opačný efekt, jenž může mít podobu strnutí a útlumu. Zároveň se jedná o „nakažlivou“ emoci, která se snadno mezi lidmi šíří – k jeho vyvolání není třeba být konfrontován s konkrétním podnětem, stačí například zahlédnout panikařící dav. Oproti tomu slabší projevy strachu označujeme pojmem obava.

Mezi základní impulsy, jenž strach dokáže navodit, patří kromě nebezpečí také hrozba bolesti atd. C. E. Izard pro tyto podněty užívá termín „přirozené spouštěče,“ mezi které zahrnuje například osamění, cizost či náhlou změnu podnětu.⁹

Obdobně jako existuje velké množství impulsů, které dokáže strach u jedince vyvolat, existuje rovněž několik druhů strachu. Jedním z nich je například tzv. naučený strach, který se vyskytuje u dospělých i u dětí například ve formě strachu z osob v bílém plášti. Za zdroj tohoto druhu strachu je považována již získaná zkušenost.¹⁰

K původní funkci strachu jakožto emoce symbolizující ohrožení života se vývojem společnosti přidal další aspekt, a sice ohrožení života společenského. V dnešní době je zcela běžné, že lidé mají mnohem častěji, ale ne výhradně, zkušenost se strachem ze ztráty zaměstnání či společenského postavení, než z život ohrožující situace.

Izard rozděluje vrozené i naučené příčiny strachu do těchto čtyř kategorií:

- a) *„události v okolí*
- b) *popudy*
- c) *emoce*
- d) *představy, resp. kognitivní podmínky.*“¹¹

K vyvolání strachu u jedince není třeba vždy fyzického podnětu, jelikož strach dokáže navodit i podněty, které si jedinec představuje ve své mysli. Je třeba si také uvědomit, že strach není

⁸ HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011, s. 7.

⁹ IZARD, 1981 in NAKONEČNÝ, Milan. *Emoce*. 1. vyd. Praha: Triton, 2012.

¹⁰ NAKONEČNÝ, Milan. *Emoce*. 1. vyd. Praha: Triton, 2012.

¹¹ IZARD, 1981, cit dle NAKONEČNÝ, Milan. *Emoce*. 1. vyd. Praha: Triton, 2012, s. 336.

vázán pouze na přítomnost nějaké hrozby. Stejně významným původcem může být naopak i absence jistoty.

V případě strachu, stejně jako u ostatních emocí, mají kromě jiného velký vliv i povahové rysy osobnosti, konkrétně bázlivost. Ta má genetický základ, avšak dotváří se také za pomoci zkušeností, které jedinec během života získává. Rozdělit ji lze do těchto dvou typů – bázlivost výběrová a zobecněná.

Do fyziologických příznaků strachu můžeme zařadit například sucho v ústech, zrychlený tlukot srdce nebo také bledost či naskakování „husí kůže.“ Mezi psychologické příznaky patří především zastřený či narušený hlas nebo také pocity tísně a sklíčenosti.¹²

V souvislosti s fenoménem strachu považují za důležité věnovat krátce pozornost také psychickému rozpoložení, které se nazývá panika. Velký psychologický slovník termín panika definuje jako „*spontánní dezorganizaci reakcí při náhlém pocitu nebezpečí u jednotlivce případně skupiny. Vzniká při pocitu ohrožení, omezené možnosti úniku z něho, víře, že úniková cesta se zavírá a při nedostatku informací o situaci.*“¹³

Panikou se tedy rozumí strach o takové intenzitě, kdy jedinec přestává být schopen nad situací racionálně uvažovat. V dané chvíli tak reaguje nepřiměřeně nebo nevhodně, je bezradný a zmatený. V takové situaci se může lehce stát, že právě nevhodná reakce dostane člověka do ještě většího nebezpečí, než ve kterém byl. Příkladem může být bruslař, pod kterým se propadl led. Rozumným řešením v tu chvíli je zůstat v klidu a pomalu se vytáhnout na okolní led, v panice se však jedinec může začít ohánět a rozbíjet okolní led nebo se pokusit vylézt bez ideálního rozložení váhy. Je však důležité zmínit, že pro vznik panického stavu je rozhodující také jedincova znalost dané situace, která mu může pomoci se například snáze zorientovat.¹⁴

1.2 Úzkost

Tento pojem do psychologie poprvé zavedl S. Freud v roce 1894 a pokládal ji za důsledek potlačení tělesných impulzů.¹⁵

¹² NAKONEČNÝ, Milan. *Emoce*. 1. vyd. Praha: Triton, 2012.

¹³ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010, s. 386.

¹⁴ PROKOPIUS, Václav a Petr ŠULISTA. *Tvořivá síla strachu*. Praha: Triton, 2007. Psyché (Triton).

¹⁵ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010.

Můžeme se domnívat, že pojmy strach a úzkost znamenají totéž, nicméně Jan–Uwe Rogge ve své knize upozorňuje na skutečnost, že „*zatímco strach je často vázán jen na jeden objekt, vyznačuje se úzkost nezřídka nejasnou mnohoznačností, která znejišťuje a působí jako nebezpečný podnět.*“¹⁶

Podobného názoru je také Radkin Honzák, který tvrdí, že „*úzkost se liší od strachu pouze tím, že její příčina nebo vyvolávající moment se nenachází v oblasti reálného a konkrétního světa, ale v oblasti myšlenkové, v realitě psychologické.*“¹⁷

Dle Jána Praška je úzkost „*nepříjemný emoční stav, jehož příčinu není možné přesněji definovat. Je to pocit, jako by se něco ohrožujícího mělo stát, ale postižený si neuvědomuje, co by to vlastně mělo být.*“¹⁸

Na základě výše uvedených definic můžeme tedy říci, že úzkost se od strachu odlišuje absencí určitého podnětu, jenž ji vyvolává. Stejně jako v případě strachu je důležité si uvědomit, že i úzkost v mírné podobě do lidského života přirozeně patří. V praxi bylo zjištěno, že „*s mírnou úzkostí se výkon zlepšuje, ale pokud člověk neprožívá žádnou úzkost, nebo je úzkost příliš velká, výkon klesá.*“¹⁹ Obdobně jako strach i úzkostné stavy nabádají jedince k sebeobraně v podobě útěku, nicméně podstatný rozdíl tkví v době trvání tohoto stavu. Zatímco strach je reakcí na konkrétní podnět, který po chvíli odezní, úzkost může přetrvávat po delší čas.²⁰ Fyzické příznaky úzkosti jsou podobné těm u strachu, tedy tlukot srdce, pocení apod. Mezi psychické projevy pak patří vtíravé myšlenky o neúspěchu a zmatek při uvažování. Takovýto stav potom vede k větší chybovosti při výkonu jakékoliv činnosti, což dává vzniknout dalším úzkostným myšlenkám. Jedná se tedy o uzavřený kruh.²¹ U některých jedinců se naopak prosadí obranné mechanismy, jako jsou například zlehčování situace nebo snaha o její logické vysvětlení. Základem úzkosti je tzv. bazální (základní) úzkost, která u jedince vzniká ze separační úzkosti. Nakonečný ve své publikaci zmiňuje tři druhy úzkosti podle Freudova psychoanalytického rozlišení:

- a) reálná úzkost ze skutečného podnětu – tuto úzkost dnes označujeme pojmem strach, nicméně Freud, ve své době tyto pojmy ještě nerozlišoval,

¹⁶ ROGGE, Jan-Uwe. *Dětské strachy a úzkosti*. Praha: Portál, 1999, s. 17.

¹⁷ HONZÁK, Radkin. *Strach, tréma, úzkost a jak je zvládat*. Praha: Maxdorf, 1995, s. 10.

¹⁸ PRAŠKO, Ján. *Úzkostné poruchy: klasifikace, diagnostika a léčba*. Praha: Portál, 2005, s. 13.

¹⁹ PRAŠKO, Ján, Jana VYSKOČILOVÁ a Jana PRAŠKOVÁ. *Úzkost a obavy: jak je překonat*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 39.

²⁰ ROGGE, Jan-Uwe. *Dětské strachy a úzkosti*. Praha: Portál, 1999.

²¹ AUGER, Lucien. *Strach, obavy a jejich překonávání*. Praha: Portál, 1998.

- b) neurotická úzkost – obava, že pudové touhy zastíní racionální uvažování,
- c) morální úzkost – osobní touhy nejsou v souladu s normami společnosti.²²

Lersch dělí úzkost do následujících kategorií:

- a) *„vazební úzkost je důsledkem spěchu, který narušuje vnitřní rytmus života a životní rovnováhu mezi klidem a vzrušením*
- b) *životní úzkost je trvalejší nálada vyvolaná životem v nejistotě a obavami z přílišné závislosti a nepříznivého osudu*
- c) *existenciální úzkost je stacionární pocit vykořeněnosti a nebezpečí, jehož původem je nemožnost sladění přirozeného životního rytmu s mechanizovaným životem současnosti“*²³

Mnoho autorů mezi příčiny úzkostných stavů řadí fyzické a materiální hrozby, jako je například nemoc nebo ztráta prestiže. L. Thorpe pak mezi ně řadí i podněty emocionální, jako jsou kromě jiného pocity viny či méněcennosti.²⁴

²² NAKONEČNÝ, Milan. *Emoce*. 1. vyd. Praha: Triton, 2012.

²³ LERSCH, 1970, cit dle NAKONEČNÝ, Milan. *Emoce*. 1. vyd. Praha: Triton, 2012, s. 315.

²⁴ THORPE, 1950 in NAKONEČNÝ, Milan. *Emoce*. 1. vyd. Praha: Triton, 2012.

2 HISTORIE

Pro lepší porozumění dané problematice považuji za podstatné objasnit, jak se vyvíjel pohled na strach a úzkost napříč historií.

2.1 Starověk

Úzkost a strach byly u mnoha civilizací chápány jako zásahy nadpozemských sil (bohové, démoni, Dábel či přírodní síly). Schopnost se s nimi vyrovnat potom vypovídala o hodnotě odvahy v dané době a o statečnosti konkrétního člověka, který v reakci na ně byl odměněn nebo potrestán.

Příkladem nám může být náboženství ve starověké Mezopotámii, kdy v civilizaci Sumerů panovala myšlenka, že kosmický řád je v rukou božské moci, a lidské společenství se proto musí její vůli, jelikož nedodržení těchto „norem“ by mohlo vést k zániku jejich společenství. Věřilo se, že „kosmický řád je neustále narušován nejprve „Velkým hadem,“ který hrozí, že obrátí svět v chaos, pak zločiny, vinami a omyly lidí, kteří prosí o vykoupení a „očistu“ pomocí různých obřadů.“²⁵ Přítomnost strachu je patrná také ve starověké Číně v období dynastie Šang (1751-1028 př. n. l.), kdy lidé věřili v nejvyššího nebeského boha Ti (Pána) či Šang-ti (Pána z výšin). Ten, stejně jako mnoho dalších bohů z různých mytologií, měl moc lidstvu pomáhat, ale i škodit. Tato skutečnost udržovala v tehdejších společnostech strach z upadnutí do jeho nelibosti, a proto se snažili o udržení jeho přízně formou obětí. Jisté obavy byly přítomny taktéž i u Keltské civilizace, kdy strach z nepřízně osudu jejím členům pomáhala překonat lebka, která podle nich nesla posvátnou moc a chránila je před nebezpečím.²⁶

Pravděpodobně první písemná zmínka o úzkosti tak jak ji známe dnes, pochází z třetího tisíciletí př. n. l., kde v eposu O Gilgamešovi můžeme nalézt charakteristiku obavy ze smrtelnosti.²⁷

Ve starověké literatuře lze zmínky o strachu a úzkosti najít jen velmi zřídka. Důvodem je skutečnost, že strach a úzkost byly tehdejší společností považovány za známky slabosti. V řecké mytologii vystupuje bůh Phobos, jehož rolí bylo před bitvou vyvolat strach v řadách nepřátel. Z jeho jména taktéž vychází dnešní termín fobie. Stejný základ má rovněž slovo panika, které vychází ze jména řeckého boha Pana.²⁸ Pan je bůh pastvin, ochránce ovcí a koz. Sám měl od

²⁵ ELIADE, Mircea. *Dějiny náboženského myšlení I. Od doby kamenné po eleusinská mystéria*. 3., opr. vyd. Přeložil Kateřina DEJMALOVÁ. Praha: OIKOYMENH, 2008, s. 74.

²⁶ ELIADE, Mircea. *Dějiny náboženského myšlení II. Od Gautamy Buddha k triumfu křesťanství*. Přeložil Kateřina DEJMALOVÁ. Praha: OIKOYMENH, 1996.

²⁷ PRAŠKO, Ján. *Úzkostné poruchy: klasifikace, diagnostika a léčba*. Praha: Portál, 2005.

²⁸ VYMĚTAL, Jan. *Speciální psychoterapie: (úzkost a strach)*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 2000.

narození kozí nohy a rohy, a byl-li vyrušen lidmi nebo zvěří, dokázal v nich vyvolat velký strach.²⁹

Tématu strachu a úzkosti nebyla věnována příliš velká pozornost ani od antických filozofů. Ti se těmito pojmy zabývali většinou jen okrajově při úvahách o širších tématech, jako například „*vztah člověka ke smrti či strach jako žádoucí vnitřní regulativ chování.*“³⁰

O určité "bázni a chvění" jsou zmínky také v Bibli, která se ke strachu staví naprosto seriózně a to patrně i proto, jelikož bibličtí hrdinové oproti těm Řeckým mají průměrné morální hodnoty a neoplývají ani výraznou dávkou odvahy. V této chvíli je vhodné zmínit dánského teologa S. Kierkegaarda, který poprvé rozlišil pojmy strach a úzkost takovým způsobem, jak je rozlišujeme dnes, tedy že strach je obavou z konkrétní a existující hrozby, zatímco úzkost se neváže na konkrétní objekt. Kierkegaard svou pozornost zaměřil také na nalezení „*rozlišení mezi jejich vrozeným podílem (související podle jeho názoru s dědičným hříchem a vinou předků) a podílem, jež člověk vytváří vlastním životem.*“³¹ Těmto tématům se později věnovali také filozofové, mezi které patřili mimo jiné M. Heidegger a J. Patočka.³²

2.2 Novodobá historie

Jak již bylo řečeno výše, nemůžeme v souvislosti s vývojem pojmů úzkosti a strachu opomenout také oblast psychologie, jež se od filozofie začala oddělovat v druhé polovině 19. století. Byl to právě W. James, jehož pohled na tuto problematiku se nejvíce přiblížil modernímu pojetí, které zná vztah mezi „*podnětem, jeho zhodnocením subjektem a následnou tělesnou reakcí, jež teprve vyvolává emoci.*“³³ Opomenout nemůžeme ani S. Freuda jakožto zakladatele psychoanalýzy. V ní představuje úzkost a její dynamika jeden z hlavních faktorů při utváření osobnosti a také pro fyzické zdraví. Na základě těchto zjištění se termín úzkost stal nedílnou součástí psychopatologie a dalších příbuzných věd.³⁴ V následujících podkapitolách uvedu a popíšu několik novodobých přístupů k úzkosti a strachu.

²⁹ DAY, Malcolm. *100 postav klasické mytologie: seznamte se s fascinující historií řeckých a římských bohů.* V Praze: Metafora, 2008.

³⁰ VYMĚTAL, Jan. *Speciální psychoterapie: (úzkost a strach).* Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 2000, s. 17.

³¹ Tamtéž, s. 18.

³² Tamtéž.

³³ Tamtéž, s. 18.

³⁴ Tamtéž.

2.2.1 Behaviorální přístup

Určit jasnou hranici mezi úzkostí a strachem není v případě behaviorálního přístupu snadné, nicméně zastánci tohoto přístupu se domnívají, že jak u strachu, tak i u úzkosti lze definovat jejich konkrétní spouštěče. První průkopníci tohoto přístupu byli toho názoru, že strach a úzkost lze vysvětlit jako naučenou vlastnost. Strach z jinak neškodných podnětů se lze naučit na základě nepříjemné zkušenosti, jenž má s tímto podnětem souvislost. Při další konfrontaci s neutrálním podnětem se automaticky projeví strach z možnosti, že opět dojde k traumatizující události.

V průběhu času byla tato teorie následně rozšířena o faktory evoluční, genetické a kognitivní. Další pojetí pak uznávají oba tyto faktory, nicméně dodávají, že spouštěče se mohou během jedincova vývoje měnit. Představitelé těchto přístupů pak používají následující termíny:

- a) Vrozené strachy – jak název napovídá, jedná se o strachy, se kterými se člověk již narodí a projeví se hned při prvním setkání s jeho spouštěčem. Příkladem může být separační úzkost nebo strach z výšek.
- b) Připravené strachy – základ těchto strachů lze nalézt v historii lidského druhu. Jedná se o podněty, které v současnosti nejsou nijak ohrožující, nicméně v dávné historii se jednalo o velmi nebezpečné situace. Příkladem může být strach z hadů a pavouků či tmy.
- c) Naučené strachy – podněty pro tyto strachy jsou různými způsoby získané během života, například opakovanou nepříjemnou zkušeností nebo vyzorováním u jiných osob.³⁵

Stejně jako se lze strachy naučit, existuje pravděpodobnost, že se jich lze stejným způsobem také zbavit, a sice opakovanou konfrontací s podnětem bez negativních důsledků, což je jedna z mnoha technik, které si kladou za cíl zmírnit nebo úplně odstranit strach z konkrétních podnětů. Zajímavostí je, že jsou tyto techniky shodné pro děti i dospělé.

Existuje velké množství teorií o vlivu dalších okolností, které působí na proces vzniku nového strachu. Jako příklad lze uvést Eysenckovu hypotézu, která tvrdí, že lidé s introvertními a neurotickými rysy mají sklony k tomu se nové strachy naučit snáze.

V behaviorálním přístupu se do popředí začaly dostávat také kognitivní proměnné. Teorie, které s nimi pracují, naznačují, že mezi konfrontací s podnětem a emoční reakcí dochází u jedince k osobní interpretaci daného podnětu, která následně určí jeho reakci. To znamená, že dva lidé

³⁵ VYMĚTAL, Jan. *Speciální psychoterapie: (úzkost a strach)*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 2000.

mohou na stejný podnět reagovat odlišným způsobem podle toho, co pro každého z nich podnět subjektivně znamená.³⁶

2.2.2 Rogersovský přístup

Tento přístup, jehož tvůrcem je psycholog Carl Ransom Rogers, je součástí humanistických směrů psychologie a psychoterapie. Je postaven na tzv. aktualizaci, což jest přirozená tendence člověka k docílení vyšší kvality vlastního života včetně fyzického zdraví. Strach a úzkost tento přístup chápe jako „*reakci jedince na situaci vnímaného ohrožení, přičemž toto vnímání může být podprahové, tedy neuvědomované.*“³⁷ V případě, že u jedince nedochází k naplňování aktualizčních tendencí, je připraven o možnost pozitivního růstu, z čehož vyplývá ohrožení dalšího vývoje. Toto riziko je pak podnětem k přetrvávajícím úzkostným stavům, které se mohou stát až patologickými.

Dle Rogerse vznikají úzkost a strach následkem tzv. inkongruencí, což jsou rozpory, ve kterých se vnitřní pocity a sebepojetí dostávají do logického konfliktu s okolními vlivy. Příkladem inkongruence může být situace, kdy se jedinec vychovaný dle nějakých zásad dostane do kolektivu, který tyto zásady naopak odmítá. V důsledku tohoto konfliktu se pak člověk nedokáže začlenit do žádné ze skupin a to vede kromě jiného ke vzniku psychických obtíží.³⁸

Během psychoterapie se terapeut snaží o odstranění inkongruencí. V případě dětí lze hovořit o změně v jejich negativním chápání sebe sama. K dosažení tohoto cíle bývá užíváno metod přijetí a povzbuzování.³⁹

2.2.3 Psychoanalytický přístup

Dle odborníků zabývajících se tímto přístupem je motiv lidského jednání skrytý a špatně rozpoznatelný. Úzkost dle nich vzniká při oddělení od těla matky při porodu, je reakcí na nebezpečí a hraje zásadní roli v utváření osobnosti. Pozornost věnují taktéž vlivu úzkosti a strachu, jenž mají na vývoj dětské osobnosti podstatný vliv. Vznikají totiž v tomto období jako důsledek potlačování pudových impulzů.⁴⁰

Jak již bylo zmíněno výše, i S. Freud se věnoval úzkosti a jejímu vlivu na vývoj jedince. Jeho názor se však v průběhu let měnil.⁴¹ Nyní si uvedeme několik příkladů, jak na tento pojem

³⁶ VYMĚTAL, Jan. *Speciální psychoterapie: (úzkost a strach)*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 2000.

³⁷ Tamtéž, s. 150.

³⁸ VYMĚTAL, Jan. *Rogersovský přístup k dospělým a dětem*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-561-X.

³⁹ VYMĚTAL, Jan. *Speciální psychoterapie: (úzkost a strach)*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 2000.

⁴⁰ VYMĚTAL, Jan. *Úzkost a strach u dětí: [jak jim předcházet a jak je překonávat]*. Praha: Portál, 2004.

⁴¹ VYMĚTAL, Jan. *Speciální psychoterapie: (úzkost a strach)*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 2000.

nahlížel. Zpočátku pro něj úzkost představovala jev, jenž je způsobený nevybitým sexuálním napětím. Později svůj názor změnil, a začal jako její příčinu udávat „porodní trauma“ (separace od matky) a další separační stavy. Ještě později ji vysvětluje jako důsledek zvýšeného pudového napětí, respektive reakci ega na něj.

Freudova dcera Anna se zasloužila o další rozpracování problematiky obranných mechanismů proti úzkosti. Mezi ně můžeme zařadit například vytěšňování, izolaci, projekci či racionalizaci.⁴² Pro každého člověka jsou tyto mechanismy součástí osobnosti a fungují automaticky. V průběhu procesu vytěšnění jsou podněty, které vyvolávají úzkost vytěšněny do nevědomí, čímž se jedinec pokouší o jejich zapomenutí. Tuto techniku však nelze užívat příliš často, protože nadměrné vytěšňování může přinést opačný efekt, a sice zvyšování úzkostnosti.⁴³ Projekce pak funguje na principu promítnutí svých úmyslů do jiné osoby. Jedinec trpí úzkostí, jelikož si je vědom, že jeho touhy jsou proti morálním normám společnosti. Promítne tak tyto touhy do druhé osoby, čímž se toho břemene zbaví a naopak ho přenesse na dalšího člověka.⁴⁴

Existují rovněž hlubinní psychologové, kteří základ úzkosti spatřují ve strachu ze smrti. Jan Vymětal ve své knize v souvislosti s touto problematikou upozorňuje na skutečnost, že „*tento názor se s předchozím pojetím nevyklučuje, protože zážitek oddělení neboli separace, lze chápat jako bytostné ohrožení jedince.*“⁴⁵

⁴² KRATOCHVÍL, Stanislav. Základy psychoterapie. 7. vydání. Praha: Portál, 2017.

⁴³ VYMĚTAL, Jan. *Úzkost a strach u dětí: [jak jim předcházet a jak je překonávat]*. Praha: Portál, 2004.

⁴⁴ KRATOCHVÍL, Stanislav. Základy psychoterapie. 7. vydání. Praha: Portál, 2017.

⁴⁵ VYMĚTAL, Jan. *Úzkost a strach u dětí: [jak jim předcházet a jak je překonávat]*. Praha: Portál, 2004, s. 20.

3 NORMALIZACE

Období normalizace výrazným způsobem zasáhlo také oblast školství, a to včetně žáků a pedagogů. Proto považuji za důležité zmínit v souvislosti se strachem a úzkostí také toto období našich dějin, neboť právě školství v této době zastávalo významnou roli pro tehdejší režim. Než se však začnu věnovat jednotlivým podkapitolám, považuji za důležité vymezit jeden z nejdůležitějších termínů této kapitoly, a sice ideologii. Tu Štěpánková a Paseka definují jako „*myšlenkové vyjádření podmínek existence, zájmů a cílů určité společenské skupiny, (...) jež je obsaženo v různých formách společenského vědomí. V ideologii vyjadřuje skupina svůj pohled na základní otázky společnosti jako celku, zvláště pak na společenské vztahy a jejich vývoj. Můžeme ji charakterizovat jako teoretické třídní (skupinové) vědomí, neboť prostřednictvím ideologie třída (skupina) poznává sama sebe, uvědomuje si a formuluje své zájmy, integruje a organizuje se k jejich prosazování a ochraně prostřednictvím politiky, kterou vede.*“⁴⁶

3.1 Vliv legislativy a politické situace na oblast školství

Marie Čermáková ve svém článku s názvem *Formování totalitního školství v poválečném Československu* mimo jiné uvádí, že pro totalitní režim je důležité nastolit svůj řád a ten následně udržet. K tomu je důležité mít pod dohledem celkovou vzdělanost obyvatelstva, jelikož „*rozvinuté vědění, zvláště vědění spjaté s rozhodovacími procesy je ohrožujícím, krajně rizikovým faktorem, a proto nemůže být tolerováno.*“⁴⁷ To je důvodem, proč je nutné mít možnosti vedoucí k jeho dosažení, včetně školského vzdělávání či rodinné výchovy pod dohledem. Tato informace nám tak může poskytnout určité vysvětlení následujících událostí.

Před rokem 1968 docházelo na území Československa k postupnému uvolňování přísných restrikcí, které s sebou přinesl komunistický režim. Tyto tendence se v Moskvě samozřejmě nesetkaly s pochopením, a tak v srpnu 1968 došlo k vojenské invazi, která měla za cíl tzv. Pražské jaro potlačit. Během následujících měsíců až do dubna 1969 postupně docházelo k výměnám na klíčových pozicích v Komunistické straně Československa (dále jen KSČ) a ve vládě Československé republiky za účelem tzv. normalizace, tedy návratu politické situace do stavu, který panoval před rokem 1968. K této změně docházelo především za pomoci

⁴⁶ ŠTĚPÁNKOVÁ, Olga a Vladimír PASEKA, 2018. Ideologie (MSgS). Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Ideologie_\(MSgS\)](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Ideologie_(MSgS))

⁴⁷ ČERMÁKOVÁ, Marie, 1991. Formování totalitního školství v poválečném Československu. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=10839&lang=cs>

politických i ideologických čistek, které probíhaly až do roku 1971. Během této doby byli vyměněni nejen členové KSČ, ale také i významní zaměstnanci ve výrobních a kulturních organizacích.⁴⁸ Autoři Jareš, Spurný a Volná vysvětlují rozdíl mezi tehdejší kádrovou prací a současnou personalistikou tak, že kádrová práce se od dnešní personalistiky odlišovala zejména důrazem na zajištění vlivu komunistické strany v podnicích a státní správě. V praxi to znamenalo, že hodnocení se netýkalo pouze práce a zkušeností v oboru, ale vynechán nebyl ani temperament, rodina, případně zdravotní potíže jedince.⁴⁹ Tyto čistky mnohdy dávaly prostor i k vyřizování osobních účtů, a tak se jejich obětmi mnohdy stali i lidé, kteří jinak politicky nepředstavovali hrozbu. To se nevyhnulo ani řadě pedagogů a školských pracovníků.⁵⁰ Z dobových dokumentů se můžeme k průběhu a výsledkům kádrové očisty dočíst následující: „*Ve školách, výchovných zařízeních a školských orgánech byli v uplynulém období hodnoceni všichni pedagogičtí pracovníci. Z vážných politických příčin muselo odejít ze školství v době od 1. 9. 1969 do 1.3.1971 1,4% z celkového počtu školských pracovníků. Jednalo se především o hlavní iniciátory a nositele pravicově oportunistických, antisocialistických a antisovětských tendencí (...) Z ostatních důvodů, např. pro nedostatek pracovní kázně, neschopnost vykonávat svěřenou funkci apod. byl pracovní poměr rozváznán s 2% a přeloženo nebo přeřazeno na méně odpovědnou práci bylo 6,9% z celkového počtu pedagogických pracovníků.*“ Nebyly však výjimkou ani jiná opatření, která měla podobu například odejmutí postu třídního učitele či zastavení platového postupu.⁵¹

Toto období, jež mělo za cíl upevnit moc KSČ napříč republikou, skončilo XIV. sjezdem KSČ, na kterém byly definovány hlavní problémy školství, které bylo třeba řešit:

- a) „*prosazení komunistické výchovy mládeže a dospělých v duchu marxismu-leninismu všemi formami,*
- b) *dopracování dlouhodobé koncepce dalšího rozvoje školské soustavy,*
- c) *zkvalitnění materiální základny výchovně vzdělávací sféry,*
- d) *rozpracování teorie osobnosti učitele a jeho úlohy ve společnosti,*

⁴⁸ RÝDL, Karel. *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích I.: (1774-1989)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2010.

⁴⁹ JAREŠ, Jakub, MATĚJ SPURNÝ a KATKA VOLNÁ. *Náměstí Krasnoarmějců 2: učitelé a studenti Filozofické fakulty UK v období normalizace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2012.

⁵⁰ RÝDL, Karel. *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích I.: (1774-1989)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2010.

⁵¹ NA, MŠ ČSR, kart. 319, sign. 31a, č. j. 13937/71-2, *Příprava školního roku 1971/72, část A*, s. 1

e) *reorganizace řízení a správy školství s ohledem na vedoucí úlohu KSČ tím, že bude realizována jednotná státní školská politika a budou přijímána opatření pro její neustálé zdokonalování.*“⁵²

Jednu z možností, jak mohlo dojít k podpoře politiky stanovené na XIV. sjezdu, představovala propagace školské politiky. Úkolem školské propagandy bylo působit zejména ke sjednocení výchovného působení na mladou generaci v souladu s idejemi marxismu-leninismu, socialistického vlastenectví a proletářského internacionalismu. Konkrétně měla pedagogická propaganda mít vliv v následujících třech oblastech:

- a) *„Uvnitř resortu – na učitele, školské a výchovné pracovníky, na žáky a studenty všech stupňů (v dohodě se Socialistickým Svazem Mládeže (dále jen SSM))*
- b) *Mimo resort – na rodiče a celou veřejnost, na společenské organizace*
- c) *Do zahraničí – informace o rozvoji naší socialistické výchově – vzdělávací soustavy.*“⁵³

V praxi mělo docházet například k aktivizaci pedagogů a dalších školských pracovníků, k jednotnému politickovýchovnému působení nejen ve vzdělávací instituci, ale i mimo ni, podněcovat mladé jedince v tom, aby pracovali nebo v budoucnu chtěli pracovat v Pionýrských organizacích a SSM. Zároveň však bylo důležité podpořit jejich zájem o úspěšné studium i mimoškolní aktivity.⁵⁴

Pro režim se tak vzdělávací instituce opět staly základem pro udržení moci prostřednictvím výchovy současných i budoucích komunistických generací a dopomoci k tomu měli pedagogové, kteří byli nuceni podřídit se mocenským zájmům vládnoucí strany. Kvalita jejich práce pak byla posuzována zejména podle výsledků v oblasti politickovýchovného působení.⁵⁵ Navíc bylo kompletně eliminováno soukromé a církevní školství, aby měl stát dokonalý přehled o obsahu vyučování a dění na školách.⁵⁶

V průběhu roku 1972 se uskutečnila novelizace zákona o národních výborech. Konkrétně se jednalo o zákon č. 28/1972 Sb. Paragraf 1 tohoto zákona definuje, co termín národní výbor znamená. Konkrétně se jedná o „*orgány socialistické státní moci a správy v krajích, okresech*

⁵² RÝDL, Karel. *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích I.: (1774-1989)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2010, s. 46.

⁵³ NA, MŠ ČSR, kart. 319, sign. 31a, s. 2.

⁵⁴ Tamtéž.

⁵⁵ RÝDL, Karel. *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích I.: (1774-1989)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2010.

⁵⁶ MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace: kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum, 2013.

a obcích. Ve své činnosti upevňují pod vedením Komunistické strany Československa socialistické společenské zřízení, řídí se ústavou, ostatními zákony a právními předpisy.“⁵⁷

Toto ustanovení rovněž určilo jejich pravomoci v oblasti školství. Ve druhém odstavci § 25 se tak můžeme mimo jiné dočíst, jaké organizace řídily Místní národní výbory (dále jen MNV). Konkrétně se jednalo o „*mateřskou a základní devítiletou školu, územní jesle, dětský útulek, školní jídelnu, místní lidovou knihovnu a podle místních podmínek další kulturní zařízení.*“⁵⁸

Metodicky je vedly Okresní národní výbory (dále jen ONV), pod jejichž správní pravomoc patřily také „*zvláštní školy všech stupňů, internátní školy při zdravotnických zařízeních, lidové jazykové školy a lidové školy umění, školy v přírodě, dětské domovy, okresní domy pionýrů a mládeže a odborně metodicky dohlížely na mateřské školy a ZDŠ.*“⁵⁹ Do působnosti ONV patřila také kompletní agenda škol, které pod ně spadaly. Tuto kompetenci měly i Městské národní výbory. Současně byly ONV povinné poskytovat vyšším orgánům podklady nutné pro realizaci školské politiky. Úlohou KNV bylo kontrolovat činnost ONV, organizovat inspekci na školách II. cyklu, speciálních školách a dětských výchovných a diagnostických ústavech. Zároveň měly možnost zasáhnout do rozmístění pedagogických absolventů ve svém kraji.⁶⁰ Ohledně pedagogických absolventů hovoří dobové dokumenty také o tom, že například podle návrhu školního roku 1971/72 byli do pracovního poměru přijímáni na dobu 1 roku a po skončení tohoto období mělo následovat zhodnocení úrovně jejich práce a rozhodnutí o tom, zda jsou kvalifikovaní k působení ve škole i nadále. Posuzovat se přitom měla především jejich péče o vlastní odborný a politický růst a také způsobilost uplatňovat marxisticko-leninskou ideovost v pedagogické i veřejné činnosti.⁶¹

Veškeré stupně národních výborů byly pochopitelně zprostředkovaně řízeny vládou, a to prostřednictvím jednotlivých ministerstev. Rýdl v souvislosti s touto situací upozorňuje na skutečnost, že „*Opět byla prosazena tuhá subordinační řídicí praxe a úřednictvo získalo k výkonné moci ještě i rozhodovací moc.*“⁶²

V tomto období se chystala také změna v systému řízení a správy školství, které Ústřední výbor (dále jen ÚV) KSČ na svých sjezdech naznačovala už od konce 60. let. Za tímto účelem

⁵⁷ § 1 odst. 1 zákona č. 28/1972 Sb., Zákon o národních výborech (úplné znění, jak vyplývá s platností pro Českou socialistickou republiku z pozdějších zákonných změn a doplňků).

⁵⁸ § 25 odst. 2 písm. a) zákona č. 28/1972 Sb., Zákon o národních výborech (úplné znění, jak vyplývá s platností pro Českou socialistickou republiku z pozdějších zákonných změn a doplňků).

⁵⁹ RÝDL, Karel. *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích I.: (1774-1989)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2010, s. 47.

⁶⁰ Tamtéž.

⁶¹ NA, MŠ ČSR, kart. 319, sign. 31a, s. 10.

⁶² RÝDL, Karel. *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích I.: (1774-1989)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2010, s. 47.

tedy docházelo k postupné úpravě školních předpisů a směrnic. Nejvýraznější podíl těchto změn lze nalézt v usnesení ze shromáždění ÚV KSČ z července 1973, na kterém byl schválen programový dokument *Vývoj, současný stav a další úkoly československého školství*, který upřesňoval závěry týkající se školství z XIV. sjezdu ÚV KSČ.

Klíčovou součástí těchto připravovaných změn měla být kompletní modernizace školství z obsahového i metodického hlediska. Za tímto účelem bylo potřeba provést úpravy ve struktuře a organizaci vedení celého školského systému. Za zmínku stojí i změna v oblasti středních škol, kdy v rámci celkové jednotnosti byly sblíženy tři typy středního vzdělávání za tím účelem, aby měli absolventi co nejkompletnější vzdělání, a měli tak i co nejširší možnosti ve výběru vysoké školy. Nemalý důraz byl kladen také na přípravu pedagogů a dalších řídicích pracovníků a také na vytvoření vzájemné jednoty mezi státním dozorem a školskou inspekcí. Při celém tomto procesu bylo přihlíženo ke zkušenostem ze SSSR a dalších socialistických zemí, kde k těmto změnám taktéž došlo za účelem integrace školství v rámci celého Sovětského svazu.⁶³

V sedmdesátých letech vznikalo velké množství teoretických prací, které se zabývaly tím, jak co nejefektivněji řídit školskou soustavu dle platných směrnic KSČ ve světle probíhající přestavby celého systému. Za klíčové v tomto procesu považovali tehdejší odborníci zdokonalení vzájemných vztahů nadřízenosti a podřízenosti za účelem ovlivňování postojů a jednání ve prospěch vládnoucí strany. Následnou realizaci těchto úkolů KSČ zhodnotila na svém XV. sjezdu v dubnu roku 1976 a vytyčila pro oblast školství následující úkoly:

- a) *„V souladu s potřebami výstavby rozvinuté socialistické společnosti nadále prohlubovat socialistický charakter školy, vychovávat mládež všestranně vzdělanou, politicky a mravně vyspělou, prodchnutou ideami socialismu a komunismu.*
- b) *Zvyšovat účinnost vyučování zkvalitňováním pedagogické práce a modernizací obsahu, metod a forem výchovně vzdělávacího procesu.*
- c) *Posilovat pracovní a polytechnický charakter školy, prohlubovat profesionální orientaci mládeže, její výchovu k volbě povolání a upevňovat její vztah ke zvolenému povolání.*
- d) *Prohlubovat ideově politickou, odbornou a pedagogickou přípravu učitelů a dalších výchovných pracovníků, rozvíjet jejich pracovní iniciativu, aktivitu a tvořivost.*
- e) *Zvyšovat úroveň a účinnost řízení a kontroly, zkvalitňovat a racionalizovat systém a organizaci řídicí práce.*

⁶³ RÝDL, Karel. *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích I.: (1774-1989)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2010.

f) *Vytvářet organizační a materiálně technické předpoklady k plnění současných i perspektivních úkolů škol a výchovných zařízení.*“⁶⁴

Plán realizace těchto úkolů byl následně vydán pod názvem *Návrh rozvoje Československé výchovně vzdělávací soustavy.*⁶⁵ Dobové dokumenty hovoří například i o ideově politické výchově, která měla vycházet z marxisticko-leninského světového názoru a utvářet stanoviska žáků takovým způsobem, aby byly ve shodě s potřebami tehdejší společnosti. Zároveň měl i nadále pokračovat neúprosný boj proti antikomunismu, antisocialismu a antisovětismu a jiným známým buržoazním ideologiím.⁶⁶

V letech 1976 až 1980 byla oficiálně dokončena přestavba prvního stupně základní školy a na druhém stupni a středních školách se taktéž pokračovalo s výukou dle nových pravidel, zde však teprve v pokusném stádiu. Zároveň vznikala řada nových učilišť s maturitou. To vše bylo součástí plánu rozšířit povinné vzdělání ze základního na desetileté střední polytechnické vzdělání. Tomuto cíli napomáhal také fakt, že se zvyšoval podíl žáků, kteří přecházeli na střední školy již z 8. postupného ročníku základních devítiletých škol. 21. června 1978 byl schválen legislativní návrh, díky kterému se tzv. Projekt čs. výchovně vzdělávací soustavy se stal na dalších 15 let v podstatě zákonem. Díky němu bylo možné s výše popsány experimenty legálně pokračovat. V průběhu roku 1978 došlo k vydání zákona č. 76/1978 Sb. *O školských zařízeních*, jenž doplňoval zákon č. 77/1978 Sb. *O státní správě ve školství*. Obdobná legislativa byla vydávána i pro Slovensko. Účel zákona byl spatřován ve *"stanovení působnosti a úkolů pro orgány státní správy ve školství a vytvořit předpoklady k tomu, aby tyto orgány a školy a školská zařízení důsledně uskutečňovaly státní školskou politiku.*“⁶⁷

V celém tomto období lze tedy souhrnně říci, že KSČ průběžně upravovala legislativu v oblasti školství do takové podoby, ve které mohla centralizovaně a legálně řídit kterýkoliv její aspekt a zcela určovat budoucí vývoj tohoto rezortu. V praxi díky tomu nastal zvláštní stav, kdy dění v republice de facto řídila jediná politická strana, jejíž rozhodnutí měla větší váhu než ta státních orgánů. Cílem tohoto procesu bylo získat dokonalý přehled a kontrolu nad celou vzdělávací

⁶⁴ NA, MŠ ČSR, kart. 320, sign. 31a, s. 3.

⁶⁵ RÝDL, Karel. *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích I.: (1774-1989)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2010.

⁶⁶ NA, MŠ ČSR, kart. 320, sign. 31a, s. 5.

⁶⁷ § 1 odst. 1 zákona č. 77/1978 Sb., Zákon České národní rady o státní správě ve školství.

soustavou, jelikož klíčovým prvkem pro udržení nastoleného režimu byla důkladná výchova v ideologickém duchu a školské prostředí bylo tedy pro tento účel nejlepším místem.⁶⁸

3.2 Cesta vedoucí k povolání pedagoga

Stejně jako mnohé další obory, i výuka pedagogiky prožívala v období po druhé světové válce značné změny způsobené mezinárodním děním a především specifickou politikou KSČ. Jak již bylo naznačeno v předchozí kapitole, strana KSČ se snažila mimo jiné o to, aby si vymohla vlastní moc a ideologické smýšlení ve všech odvětvích společnosti a k dosažení těchto cílů neváhala využít nejrůznějších nástrojů a prostředků.

Jedním z těchto nástrojů byli právě pedagogové, jelikož pro KSČ představovali přímé spojení mezi nimi a nastupující mladou generací.⁶⁹ Jako důkaz nám může posloužit následující text: „*Rozhodujícím a nezastupitelným činitelem v komunistické výchově mladé generace je učitel. Komunistická strana Československa považuje učitele za svého významného pomocníka v ideově výchovné práci a při realizaci své politiky ve všech oblastech společenské činnosti.*“⁷⁰ Doktorka Dana Moree ve své knize zmiňuje, že školství je klíčovým nástrojem pro formování nových generací podporovatelů jakéhokoliv režimu.⁷¹ Aby se tak mohlo stát i v případě Československa, bylo nutné provést určité změny nejen v oblasti školství, ale taktéž i v přípravě budoucích učitelů. Autoři Zounek, Šimáně a Knotová však v této souvislosti upozorňují, že nelze chápat studium pedagogiky po roce 1948 pouze jako přípravku politických pracovníků, nicméně mnohé činnosti v této oblasti se těmto vlivům podřizovaly.⁷²

3.3 Přijímání ke studiu

Tehdejší režim se snažil zajistit všem hospodářským odvětvím v zemi dostatek vysokoškolských absolventů, a za tímto účelem určoval kapacity jednotlivých vysokoškolských oborů, aby přesně odpovídaly tehdejším potřebám. Tento systém neurčoval jen konkrétní počty studentů jednotlivých oborů, ale také se pomocí kvót snažil zajistit, aby poměr jedinců vysokých škol z dělnických a družstevně rolnických rodin v celkovém počtu studentů

⁶⁸ RÝDL, Karel. *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích I.: (1774-1989)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2010.

⁶⁹ ZOUNEK, Jiří, Michal ŠIMÁNĚ a Dana KNOTOVÁ. *Normální život v nenormální době: základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*. Praha: Wolters Kluwer, 2017.

⁷⁰ *Sborník vybraných dokumentů orgánů KSČ k ideologické a ideově výchovné práci*. Praha: Svoboda, 1979, s. 278.

⁷¹ MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace: kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum, 2013.

⁷² ZOUNEK, Jiří, Michal ŠIMÁNĚ a Dana KNOTOVÁ. *Normální život v nenormální době: základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*. Praha: Wolters Kluwer, 2017.

odpovídal i jejich zastoupení v celé společnosti. Začalo tak docházet k pozitivní diskriminaci zájemců o studium na vysoké škole z dělnických a družstevně rolnických rodin. Souběžně s ní zároveň docházelo k diskriminaci negativní, která byla páchána na jedincích, kteří do těchto sociálních vrstev nepatřili.⁷³ Důkazem tohoto procesu může být rok 1977, kdy dle statistik tvořili studenti z těchto poměrů více než 60% z celkového počtu.⁷⁴ Tento systém, který víceméně přikazoval školám, koho mohou přijmout a koho už ne, fungoval v našem školství téměř po celou dobu socialistického režimu. Jako příklad si můžeme uvést pokyny, které byly určeny děkanům bývalé Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Brně. Požadovalo se po nich, aby v průběhu přijímacích zkoušek zaručili „maximální objektivitu“, což konkrétně znamenalo, že měli „upřednostňovat uchazeče z dělnických a rolnických rodin a kromě jiného také dohlédnout na to, aby se konaly ústní pohovory ze základů politických znalostí, zabezpečit sociální zázemí a dát přednost přijímání chlapců.

Pro uchazeče hrálo při přijímání na novou školu významnou roli také členství v různých tehdejších organizacích. Toto členství bylo projevem spolupráce s režimem a bylo na něj tedy při hodnocení uchazeče nahlíženo velmi pozitivně. Zmínka o těchto členstvích byla vždy součástí doporučení k dalšímu studiu na střední nebo vysoké škole, které bylo sepsáno třídním učitelem posuzovaného žáka v předchozí instituci.⁷⁵

Důležitost těchto posudků byla natolik výrazná, že dávala organizacím možnost značně ovlivňovat životy studentů, pedagogů i jejich rodin. Kromě přijetí ke studiu byly tyto posudky potřeba například i při ucházení se o práci, a tak měly organizace nezanedbatelný vliv na úspěšnost uchazeče u jednotlivých přijímacích řízení.⁷⁶ Jelikož byli právě pedagogové pro režim klíčovými pracovníky, potřebovali mít uchazeči o toto studium kromě dobrých doporučení i čistý kádrový posudek, tedy být pro režim zcela nezávadní a oddaní.⁷⁷

3.4 Ideologická výchova pedagogů

Jak již bylo zmíněno, role pedagogů pro výchovu nové komunistické generace byla nezanedbatelná. Z tohoto důvodu nesměla být opomenuta ani oblast ideologické výchovy

⁷³ URBÁŠEK, Pavel. *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech tzv. normalizace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008.

⁷⁴ *Sborník vybraných dokumentů orgánů KSČ k ideologické a ideově výchovné práci*. Praha: Svoboda, 1979.

⁷⁵ ZOUNEK, Jiří, Michal ŠIMÁNĚ a Dana KNOTOVÁ. *Normální život v nenormální době: základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*. Praha: Wolters Kluwer, 2017.

⁷⁶ JAREŠ, Jakub, Matěj SPURNÝ a Katka VOLNÁ. *Náměstí Krasnoarmějců 2: učitelé a studenti Filozofické fakulty UK v období normalizace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2012.

⁷⁷ MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace: kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum, 2013.

během procesu vzdělání pedagogů, neboť totalitní režimy pro svou udržitelnost potřebují, aby ti, kteří mají výrazný vliv na mladou generaci, působili jako podporovatelé daného režimu.⁷⁸ Za tímto účelem pedagogové skládali slib, ve kterém se zavazovali k propagaci komunistického režimu. Celé znění tohoto slibu lze nalézt v příloze A. K uskutečňování požadavků strany nemělo docházet pouze v prostorách školy, ale rovněž i v osobním životě pedagogů a to prostřednictvím jejich postojů a chování. V případě, že by se pedagog rozhodl svými činy jít proti režimu, bylo mu autoritami důrazně připomenuto, že složením a stvrzením slibu vlastním podpisem slíbil věrnost a poslušnost. I z těchto důvodů představovala ideologická výchova v postupně se měnícím systému stálou a neměnnou součástí studia učitelství, jelikož každý učitel musel následně ve své praxi vychovávat k „*socialistickému vlastenectví a kolektivismu, socialistickému poměru k práci a proletářskému internacionalismu.*“⁷⁹ Samotný termín ideologická výchova je zastřešujícím pojmem pro skupinu vyučovacích předmětů s ideologickou náplní, mezi které patřily například marxisticko-leninská filozofie či vědecký komunismus.

Z dochovaných archiválií nám jistou představu o konkrétní podobě ideologické výchovy v daném časovém období může poskytnout například dokument věnující svou pozornost pokynům pro ideově politické vzdělávání učitelů a dalších výchovných pracovníků škol I. a II. cyklu v letech 1976 až 1980, ve kterém je mimo jiné zmíněno, že „*zvláštní pozornost se bude věnovat průběžné kontrole úrovně ideově politického vzdělávání, aby zjištěné nedostatky mohly být pružně odstraněny. Na kontrole se kromě krajských a okresních školních inspektorů budou podílet i pracovníci pedagogických ústavů a okresních pedagogických středisek.*“⁸⁰

V průběhu její realizace byla posuzována práce lektorů, úroveň přednášek a seminářů, studijní kázeň a také aktivita účastníků společně s „*tvořivým uplatňováním osvojených poznatků při komunistické výchově mladé generace ve vyučovacích hodinách, v mimořádné a mimoškolní činnosti.*“⁸¹ K rozvoji komunistické výchovy mělo dopomoci taktéž i přísné hodnocení a přímá pomoc.

⁷⁸ MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace: kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum, 2013.

⁷⁹ ZOUNEK, Jiří, Michal ŠIMÁNĚ a Dana KNOTOVÁ. *Normální život v nenormální době: základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*. Praha: Wolters Kluwer, 2017, s. 85.

⁸⁰ NA, MŠ ČSR, kart. 320, sign. 31a, s. 2.

⁸¹ Tamtéž.

Opomenuto nebylo ani ukončení tohoto ideologického vzdělávání, které mělo být realizováno pomocí závěrečného pohovoru, či seminární práce přičemž nejlepší z nich bylo třeba patřičně peněžitě ocenit, či vydat.⁸²

Obvyklou součástí studia pedagogiky se v tomto období stala také povinnost zapojovat se do kulturního dění, například formou účasti na akcích nebo činností v tanečních či divadelních sborech. Tomu napomáhalo také zformování tzv. kulturních brigád v podnicích. V rámci ideologické výchovy přibyla budoucím absolventům pedagogických fakult povinnost u státních závěrečných zkoušek složit zkoušku z marxismu-leninismu. Výjimku tvořili pouze absolventi z konce 60. let, neboli z období tzv. pražského jara, kteří tuto zkoušku neabsolvovali. Těmto studentům nebylo bráněno vykonávat pedagogickou činnost, nicméně byli pod přísným dohledem politických orgánů, které hlídaly jejich budoucí ideologický vývoj.

Ideologická výchova se nerealizovala pouze při samotném vyučování, ale i mimo něj. Z tohoto důvodu byly ve školách zřizovány školské skupiny Československého svazu mládeže (dále jen ČSM) a zároveň byla zakázána činnost nekomunistických organizací. Členství v tomto svazu bylo oficiálně nepovinné, nicméně na něj byl kladen takový důraz, že se z něj stal obecný předpoklad.⁸³

3.5 Život školy a výuka

Za charakteristický znak tehdejšího školství můžeme dle Zounka, Šimáně a Knotové označit určitou jednotnost. O té je zmínka například i v Další rozvoji Československé výchovně vzdělávací soustavy z roku 1976, ve kterém je zmíněno, že „*Základem výchovně vzdělávací soustavy je jednotný systém škol a výchovných zařízení (...) Školy téhož stupně a směru pracují na celém území Československé socialistické republiky podle jednotných učebních plánů i jednotných osnov a učebnic respektujících národní zvláštnosti.*“⁸⁴ Jednotnost se tak netýkala pouze školského systému, ale vztahovala se například i na takové detaily, jako jsou školní pomůcky. Mezi jiný charakteristický znak patřilo, stejně jako v ostatních odvětvích společnosti, podrobné plánování.⁸⁵ Jako příklad jisté plánovitosti tehdejšího systému nám může posloužit text z průvodní zprávy k návrhu usnesení předsednictva ÚV KSČ s názvem *Za další*

⁸² NA, MŠ ČSR, kart. 320, sign. 31a, s. 2.

⁸³ ZOUNEK, Jiří, Michal ŠIMÁNĚ a Dana KNOTOVÁ. *Normální život v nenormální době: základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace.* Praha: Wolters Kluwer, 2017.

⁸⁴ *Sborník vybraných dokumentů orgánů KSČ k ideologické a ideově výchovné práci.* Praha: Svoboda, 1979, s. 268.

⁸⁵ ZOUNEK, Jiří, Michal ŠIMÁNĚ a Dana KNOTOVÁ. *Normální život v nenormální době: základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace.* Praha: Wolters Kluwer, 2017.

*zdokonalování komunistické výchovy ve školské soustavě, ve kterém je mimo jiné zmíněno, že „nejde jen o dílčí, i když významnější opatření, ale o vytvoření jednotného uceleného systému, ve kterém by byly ve všech výchovných zařízeních a organizacích účelně odstupňované a vzájemně sladěné základní výchovné požadavky a metody jejich realizace. (...) Byl vypracovaný návrh usnesení (...) a v souladu s ním i vzorové programy, které obsahují systematicky uspořádaný soubor požadavků spolu s příklady konkrétní činnosti, ke které mají být žáci vedeni.“*⁸⁶ Proslulé jsou v této souvislosti pětileté plány, tzv. pětiletky. Celá ekonomika tehdejšího státu byla pečlivě naplánována vždy na pětileté období do nejmenších detailů. Tyto plány byly mnohdy nereálné, v takovém případě byly plněny pouze „papírově“ a ne vždy dokázaly splnit svůj účel. Tento způsob řízení se pochopitelně nevyhnul ani oblasti školství.⁸⁷

Vliv na formování tehdejších mladých jedinců neměla pouze škola, ale taktéž i mimoškolní instituce. Z tohoto důvodu i jim byla věnována patřičná pozornost státních orgánů. Jak již bylo řečeno, nekomunistické organizace zaměřené na mladé jedince měly v tehdejší době svou činnost zakázanou. Během roku 1968 ale došlo ke zrodu několika studentských a mládežnických institucí, které byly pod kontrolou státního vedení, jenž měly za účel formovat v dětech pozitivní vztah ke KSČ. Konkrétně se jednalo například o Svaz pracujících mládeže, Unii středoškoláků a učňů či Pionýra.⁸⁸

⁸⁶ NA, MŠ ČSR, karton 322, sign. 3Ia, s. 4.

⁸⁷ ZOUNEK, Jiří, Michal ŠIMÁNĚ a Dana KNOTOVÁ. *Normální život v nenormální době: základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*. Praha: Wolters Kluwer, 2017.

⁸⁸ HUBÁLEK, Tomáš. *Normalizace a její reflexe v sekundárním školství v Olomouckém regionu*. Olomouc, 2014.

4 SOUČASNOST

Jak již bylo ukázáno ve druhé kapitole, strach byl ve školním prostředí přítomný v různých podobách již dříve. Nyní se však má pozornost zaměřit na 21. století a jeho zmapování v současném školství.

Rodinný terapeut Lawrence Cohen upozorňuje na poměrně závažnou skutečnost, a sice že se bohužel čím dál více dětí potýká mimo jiné s úzkostí, strachem či perfekcionismem a je u nich nutné docházet pravidelně na terapeutická sezení. Situace je však natolik vážná, že se dá v této souvislosti označit za určitou epidemii,⁸⁹ což potvrzují i výsledky empirické studie zaměřené na děti a mládež v USA. Konkrétně ve věku od 3 do 17 let trpí úzkostí 7,1% jedinců a u 3,2% byla diagnostikována deprese.⁹⁰ Lucie Bělohávková v této souvislosti zmiňuje, že i odborníci jsou toho názoru, že v normální třídě základní školy čítající 30 dětí lze nalézt minimálně jedno, které se potýká s úzkostí či depresí.⁹¹ Nenarůstají jen počty dětských pacientů, ale taktéž i úzkostných rodičů. V USA se v této souvislosti začal užívat termín „helicopter parent“. Kterým se nazývá nadměru úzkostný výchovný styl. Za jeden z možných důvodů, proč k takovému nárůstu u dětí dochází, považuje Cohen kromě jiného i výraznější soutěživost ve školách či přepracovanost rodičů.⁹²

Když se rodiče vrací prostřednictvím vzpomínek do svých školních let, mnohdy si své zážitky přikrášlují, a tudíž nemusí zcela odpovídat skutečnosti. Pravdou je, že dnešní děti jsou poměrně brzy vystaveny značné zátěži a stresu. Spouštěče mohou být u každého z nich odlišné, u některých může být stresorem například i vystoupení na vánoční besídce. Nátlak na děti mohou vytvářet rovněž samotní rodiče prostřednictvím očekávání jejich dobrého výkonu, bez kterého podle nich nelze dosáhnout životního úspěchu.⁹³ Obdobného názoru je i Jiří Mareš, který k tomu dodává, že již během hodnocení školní zralosti musí dítě odolat jistým zátěžovým situacím, neboť se od něj očekává, že dokáže plnit zadané úkoly. Nicméně této skutečnosti si primárně nemusí být vůbec vědomo, avšak je možné, že závažnost této chvíle pozná z jednání svých rodičů či jiných dospělých. Povinná školní docházka s sebou nese také možnost, že se dítěti například nepodaří vždy splnit daný úkol, mohou se objevit neshody s pedagogy,

⁸⁹ COHEN, Lawrence J. *Jak zacházet s dětským strachem: hravé rodičovství*. Praha: Argo, 2015.

⁹⁰ GHANDOUR, Reem a kol. *Prevalence and Treatment of Depression, Anxiety, and Conduct Problems in US Children*. Dostupné z: [https://www.jpeds.com/article/S0022-3476\(18\)31292-7/fulltext](https://www.jpeds.com/article/S0022-3476(18)31292-7/fulltext)

⁹¹ BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Jak přežít, když se často bojím: průvodce pro děti k překonání úzkosti*. Ilustroval Libor DROBNÝ. Praha: Portál, 2017.

⁹² COHEN, Lawrence J. *Jak zacházet s dětským strachem: hravé rodičovství*. Praha: Argo, 2015.

⁹³ KROWATSCHEK, Dieter a Holger DOMSCH. *Do školy beze strachu: [jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků: rady pro rodiče dětí od 1. třídy do maturity]*. Brno: Computer Press, 2007.

napomenutí i případný trest. Existuje však také skupina jedinců, u nichž je výrazně vyšší pravděpodobnost výskytu obtíží, konkrétně se jedná například o děti s fyzickým či mentálním handicapem nebo děti z minoritního etnika. Potíže se mohou vyskytnout i u dětí, kteří vyrůstají v málo podnětném rodinném prostředí. Tato znevýhodnění mohou vést k různým poruchám učení nebo chování. Je však důležité si uvědomit, že ani v případě žáků nadaných nemusí probíhat školní docházka zcela bez problémů, neboť u nich hrozí, že během výuky začnou pociťovat nudu. Nelze také opomíjet skutečnost, že dětská mysl si během vyrůstání vysvětluje různé jevy „po svém.“ V okamžiku, kdy se potom ve škole setká se správnou interpretací těchto jevů, může mít potíže skloubit toto vysvětlení s tím, které do té doby považovalo za správné. Další potíže pak mohou nastat i při osvojování nejen oficiálního kurikula, ale především toho skrytého, pod kterým si můžeme představit zejména sociální vztahy mezi žákem a zbytkem třídy, včetně pedagogů a dalších zaměstnanců školy a jejich způsoby práce.⁹⁴ To vše jsou poměrně náročné aspekty, které na děti ve školním prostředí působí. Nicméně opomenout nelze ani vlivy působící mimo něj, někteří se potýkají také například s rozvodem rodičů či finančními problémy rodiny.⁹⁵ Ačkoliv nadměrná úzkost nedokáže člověka okamžitě zabít, nedá se o ni říci, že by nebyla život ohrožující, protože stres se výrazně pojí s lidským zdravím. Existují však situace, během kterých je lepší pociťovat nadměrnou úzkost než žádnou, a to jsou ty, jenž jedince přímo uvrhují do nebezpečí, což může být možným vysvětlením, proč se nadměrná úzkost mezi dětmi vyskytuje tak často. Pro některé rodiče může být nalezení jakési rovnováhy poměrně složité, jelikož chtějí, aby se jejich dítě učilo na testy či zkoušení, ale současně s tím pochopitelně nechtějí, aby je strach ze školy paralyzoval.⁹⁶

4.1 Školní strach

Odborníci se shodují na tom, že strach ve školním prostředí má multidimenzionální charakter, což znamená, že příčiny a projevy strachu se mohou výrazně lišit u každého jednotlivce, jelikož každý bude na stejnou situaci reagovat odlišným způsobem, neboť reakce budou ovlivněny například osobními charakteristikami žáka. Při úvahách o něm je tak třeba kromě osobnostních rysů žáka brát v potaz i další aspekty, především „specifičnost školního prostředí. Mimo jiné proto, že jde velmi často o hodnotící situace, kde svou roli sehrává i obtížnost úkolů, vnímaná

⁹⁴ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007.

⁹⁵ KROWATSCHEK, Dieter a Holger DOMSCH. *Do školy beze strachu: [jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků: rady pro rodiče dětí od 1. třídy do maturity]*. Brno: Computer Press, 2007.

⁹⁶ COHEN, Lawrence J. *Jak zacházet s dětským strachem: hravé rodičovství*. Praha: Argo, 2015.

osobní zdatnost, „závazek žáků k učení“, zaujetí úkolem a další motivačně volní charakteristiky žáka.“⁹⁷

4.1.1 Zátěžové situace pohledem žáka

Jak již bylo řečeno, školní prostředí obnáší spoustu náročných situací, jenž představují pro žáka určitou psychickou zátěž, která může vyústit mimo jiné i ve vznik psychického onemocnění. To je důvodem, proč se na tuto oblast zaměřuje stále více odborníků. V momentě, kdy jsme schopni říci, co u jedince zvyšuje míru stresu i jak daný podnět vnímá, můžeme s tímto problémem určitým způsobem pracovat, například snahou o zmírnění potíží.⁹⁸

V této podkapitole se proto má pozornost soustředit na to, jak jedinci vnímají a také prožívají zátěžové situace ve školním prostředí. Zároveň však zmíním i některé stresory, které bývají se školou spojené (tzv. academic stressors).

Zátěžové situace jsou schopny způsobit stav, který je označován termíny stres či psychická zátěž.

Pléková a Urbanosvká stres chápou ve shodě s Havlínovou, tudíž jako „interakci mezi požadavky, které jsou kladeny na jedince (např. vlivy prostředí, pracovní a jiné úkoly, mezilidské vztahy), a vlastnostmi, jimiž je jedinec ke zvládnutí těchto požadavků vybaven (např. vrozené dispozice, osobnostní vlastnosti, zkušenosti, schopnosti apod.). Přitom v interakci mezi jedincem a prostředím dochází k mechanismům vzájemného ovlivňování.“⁹⁹

Pedagogický slovník stres definuje jako „stav organismu vznikající vzájemným působením vnějších zátěžových vlivů (očekávání jisté události, hrozba, extrémní zatížení po fyzické nebo psychické stránce, duševní trauma, nemoc) a schopností člověka odolat této zátěži.“¹⁰⁰

V obecné rovině lze školní zátěžovou situaci definovat následujícími charakteristikami:

- a) „se primárně týká žáka jako jednotlivce nebo skupiny žáků;
- b) Se vyskytuje ve škole nebo těsně se školou souvisí;
- c) Má různorodé zdroje (vnější/vnitřní, žákem ovlivnitelné/neovlivnitelné, stabilní/nestabilní apod.);

⁹⁷ PAVELKOVÁ, Isabella a kol., 2020, *Strach a školní výkon*. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1839>

⁹⁸ PLEVOVÁ, Irena a Eva URBANOVSKÁ, 2007, *Subjektivní důležitost jako faktor ovlivňující hodnocení životních situací*. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2007/04/02.pdf>

⁹⁹ Tamtéž, s. 20.

¹⁰⁰ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 231.

- d) *Působí na žáka dlouhodobě, nebo krátkodobě, spojitě, nebo přerušovaně;*
- e) *Je aktuální (funguje reálně), či jen potenciální (funguje jako hrozba);*
- f) *Mívá trojí podobu: obvyklých požadavků, nároků nebo závažnější výzvy, anebo dokonce ohrožení bio-psycho-sociální sféry žáka;*
- g) *Bývá provázena nepříjemnými nebo negativními psychickými stavy žáka;*
- h) *Mívá dvojitý účinek: buď se její působení postupně kumuluje, až dosáhne kritické hranice, anebo představuje momentální nápor na žáka;*
- i) *Dá se hodnotit objektivně, ale mnohem důležitější je, jak ji vnímá, prožívá a hodnotí konkrétní jedinec.* “¹⁰¹

Pedagogický slovník školní zátěž pojímá jako „specifický případ zátěže související se školní prací. Jde o interakci mezi školními požadavky na dítě a předpoklady dítěte vyrovnat se s touto zátěží.“¹⁰²

Za školní stresory považují Binarová a kolektiv školní klasifikaci, vztahy se spolužáky a s vyučujícími, podmínky panující při výuce a výkonových situacích a jiné faktory nesouvisející přímo s výukou.¹⁰³

Jiné dělení nabízí J. R. Nitschke, který rozlišuje původce školní zátěže na výkonovou a zkouškovou zátěž, upřednostňování teoretického výkladu před praktickými ukázkami, konkurenční prostředí mezi spolužáky a nedostatek volnosti, pohybu a volného času.¹⁰⁴

Jak již bylo zmíněno, vnímání situace žákem má významný vliv na následnou reakci. V tomto kontextu rozlišujeme dva druhy subjektivního hodnocení, a sice primární a sekundární. Je však důležité zmínit, že v obou z nich může žák chybovat.

Primární hodnocení lze chápat jako proces, během něhož člověk hodnotí zátěžovou situaci jako celek, tedy i se všemi aspekty, které jí náleží, včetně vážnosti i míry rizika. Opomenuto však není kromě jiného ani posouzení samotného stresoru, který může mít podobu pouze potencionálního ohrožení či hrozby reálné, která již na jedince přímo působí. Vyskytnout se mohou ale také chyby, které tento proces dokáží ovlivnit. Patří mezi ně například přeceňování či naopak podceňování dané situace. To jak člověk situaci vyhodnotí, ovlivňuje mimo jiné jeho

¹⁰¹ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 528.

¹⁰² PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 242.

¹⁰³ BINAROVÁ a kol. in STAŇKOVÁ, Romana. *Zátěžové situace žáků na 2. stupni základních škol a na středních školách*. Olomouc, 2013.

¹⁰⁴ NITSCHKE in STAŇKOVÁ, Romana. *Zátěžové situace žáků na 2. stupni základních škol a na středních školách*. Olomouc, 2013.

věk a také to, zda již má předchozí zkušenost s daným stresorem. Z výzkumů vyplývá, že určité osobnostní rysy mají vliv na subjektivní hodnocení hrozby jedincem. Optimističtí žáci mají tendence stresory zlehčovat, naopak úzkostní jedinci je spíše zveličují.¹⁰⁵

Sekundární hodnocení podléhá vlivu stejných faktorů jako hodnocení primární, avšak v jeho průběhu dochází i k posuzování žákových možností, jak se s danou situací vypořádat. I v tomto hodnocení se může jedinec dopustit určitých chyb, mezi které patří opět přeceňování nebo podceňování situace, které může mít za následek zkreslení výsledného hodnocení, a ovlivnění dalšího jednání. Smith a Lazarus jsou toho názoru, že sekundární posuzování může mít různé podoby, mezi něž patří například zvažování, zda vůbec ve stresové situaci ob stojí, zda má potenciál ji vyřešit, zda ji dokáže zvládnout emočně nebo také uvažuje o dalším vývoji této situace.¹⁰⁶

Pro přesnější diagnostiku je nutné brát ohled i na to, jestli žák danou situaci obecně hodnotí jako zvládnutelnou či ne. V takových případech se totiž bude výrazně lišit jeho volba strategií, jak se se situací vypořádat. Společně s nimi se budou výrazně lišit i emoce, které v tu chvíli prožívá. Tuto myšlenku rozpracoval F. Rothbaum v roce 1982, který se svými kolegy „*postuloval pojem neovlivnitelnosti (uncontrollability) ve svém modelu jedincem vnímané kontrolovatelnosti a říditelnosti dění.*“¹⁰⁷ V rámci něho popsal emoce, které jedinci prožívají v závislosti na řešitelnosti dané situace. Pokud považuje situaci za neovlivnitelnou, pocítuje nejprve úzkost a jiné specifické emoce, které se mohou lišit podle dalších faktorů. Jestliže dítě ještě nezná následky stresové situace (například čekání na výsledek testu), prožívá střídavě strach i naději. Přidá-li se k neovlivnitelnosti například i nátlak okolí, zpravidla dospělých autorit, vyžadujících řešení situace, může to v jedinci podnítit pocity frustrace způsobené neřešitelností situace nebo osamělosti, kdy má žák pocit, že mu nikdo nerozumí. Pokud pak okolí zdůrazňuje, že je daná situace zodpovědností dítěte, může prožívat vinu či vztek. Ve všech těchto scénářích však jedinec nadále projevuje snahu situaci řešit. Příliš dlouhé trvání těchto stavů a následné selhávání v jejich řešení může eventuálně vyústit v naučenou bezmocnost. Průcha, Walterová a Mareš ji definují jako „*postoj získaný opakovaně negativními životními zkušenostmi, kdy se jedinec vžije do role pasivní oběti; přičemž chyba může být v jeho nevhodných postupech zvládnání zátěže.*“¹⁰⁸ Za zmínku stojí i další Rothbaumova myšlenka, ve

¹⁰⁵ TAYLOR, ASPINWALL in ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007.

¹⁰⁶ SMITH, LAZARUS, 1990 in ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007.

¹⁰⁷ ROTHBAUM, 1982, cit. dle ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 536.

¹⁰⁸ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 135.

kteře vymezil čtyři strategie řízení a kontroly dění. Jedná se o strategii predikční, zástupnou, iluzorní a interpretační. Každá z těchto strategií má také primární a sekundární formu, kdy primární forma představuje snahu měnit okolí tak aby jedinci více vyhovovalo, zatímco sekundární se zaměřuje na změnu samotného jedince.¹⁰⁹

4.1.2 Faktory komplikující zvládnání zátěže

Způsoby zvládnání zátěže jsou u každého člověka zcela individuální, jelikož na něj v takové situaci působí celá řada faktorů, které označujeme jako rizikové, jelikož znesnadňují proces zvládnání zátěže a to může vyústit v různé poruchy. Tyto faktory „*mají různorodou podstatu (vrozené, získané; afektivní, kognitivní, individuální, sociální apod.)*“¹¹⁰ Jako příklad můžeme uvést mimo jiné vrozené temperamentové charakteristiky, mentální a fyzický handicap nebo aktuální psychosomatický stav jedince.

Také již zmíněná naučená bezmocnost může být považována za jeden z rizikových faktorů. V souvislosti s ní je vhodné zmínit jméno L. Y. Abramsona, který tento koncept rozšířil o tzv. vysvětlovací styly. Ty si lze vysvětlit jako škálu, kde na jednom z pólů je pesimistický vysvětlovací styl a na opačném potom optimistický.

Jedinec s pesimistickým vysvětlovacím stylem má tendence vlastní neúspěchy odůvodňovat jako ryze vlastní chybu, které by se s největší pravděpodobností dopustil téměř vždy, například nedostatečnou přípravu či nedostatek sebedůvěry. Dobré výsledky naopak přisuzuje hlavně vnějším neovlivnitelným faktorům, jako je například štěstí nebo dobrá nálada hodnotícího pedagoga.¹¹¹

Optimistický vysvětlovací styl má pak takový jedinec, který odůvodňuje vlastní selhání vnějšími a neovlivnitelnými faktory, jako například obyčejnou náhodu, zatímco úspěchy vysvětluje jako důsledek vlastní a vědomé přípravy, díky které jsou pro něj „standardem“. Dále je vhodné zmínit faktory vnější, které nepochází od jedince samotného, ale z jeho okolí, do kterého můžeme zařadit například rodinu, kde rizikovými faktory mohou být specifický styl výchovy nebo rodinná situace, dále také vrstevníky, kteří mohou například nevhodně působit na jedincův hodnotový systém. V neposlední řadě je třeba zmínit i školní prostředí, ve kterém mohou mít faktory podobu nevhodných vyučovacích metod.¹¹²

¹⁰⁹ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007.

¹¹⁰ Tamtéž, s. 537.

¹¹¹ EISNER, SELIGMAN, 1996; TAYLOR, ASPINWALL, 1996 in ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007.

¹¹² EISNER, SELIGMAN, 1996 in ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007.

Konkrétní příklad zátěžové situace, a sice strachu ze zkoušení, nabízí Krowatschek a Domsch, kteří jsou toho názoru, že na vzniku strachu ze zkoušení může mít vliv velké množství faktorů a pouze ve výjimečných případech je strach vyvolán na základě jednoho podnětu. Je však nutné mít na paměti, že vlivem například nedostatečné přípravy může i žák sám sobě navodit pocit strachu. Opomenout nelze ani vliv okolí respektive spolužáků, jenž mohou vznik strachu podnítit následujícími větami:

- a) *„Z té zítřejší písemky se už fakt zblázním. Tutéž práci jsem psal už loni, nedá se to naučit, je to moc těžké.“*
- b) *„Když dostanu z matematiky pětku, budu muset na konci roku odejít ze školy.“*¹¹³

Žáci mohou ale také pomáhat strach u svých spolužáků snižovat a to například následujícími výroky:

- a) *„Celý den jsme se učili, to by mělo stačit ne? Udělali jsme dost.“*
- b) *„Bratr mi vyprávěl, že test nebyl tak těžký, psal ho loni taky.“*¹¹⁴

4.1.3 Strach a školní výkon

Spousta dětí školu vnímá jako místo, kde musí podávat dobré výkony zejména proto, že pocít'ují nezanedbatelný nátlak okolí, především rodičů, kteří si přejí, aby si skrze ně zvýšily své šance na přijetí na střední nebo vysokou školu. Krowatschek a Domsch dodávají, že kromě žáků je určitý tlak vyvíjen i na samotné školy. Ten může pocházet nejen ze strany rodičů, kteří mohou mít výhrady k fungování školy, ale zároveň i z nadřazených institucí, snažících se prosadit inovativní změny ve výuce.

Závažnou se situace stává v okamžiku, kdy žák trpí některou z poruch učení, jako je například dyslexie či dysortografie. V okamžiku, kdy je na takového žáka vyvíjen tlak a ten není schopen zadané úlohy zvládnout, začne v něm převládat pocit selhání. V takové situaci je nutná včasná diagnostika, na jejímž základě dojde k úpravě požadavků na žáka tak, aby byl schopen je plnit. Pokud k ní nedojde, pocity selhání se mohou prohlubovat a eventuálně vést až ke strachu ze školy. Stejný problém mohou mít i žáci bez specifických poruch učení, navštěvující školu, která je však nad jejich možností.¹¹⁵

¹¹³ KROWATSCHEK, Dieter a Holger DOMSCH. *Do školy beze strachu: [jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků: rady pro rodiče dětí od 1. třídy do maturity]*. Brno: Computer Press, 2007, s. 84.

¹¹⁴ Tamtéž, s. 84.

¹¹⁵ Tamtéž.

Jak již bylo zmíněno, míra strachu prožívaného v dané situaci má přímý vliv na podaný výkon. Zatímco silná podoba strachu s největší pravděpodobností žáka utlumí, mírný prožitek bude mít pozitivní účinky na jeho výkon. Za tímto účelem pedagogové v praxi často u žáků záměrně vyvolávají mírný pocit strachu. V té chvíli je však důležité si uvědomit, zda se ve třídě nacházejí úzkostní žáci. Jelikož jejich hranice mezi mírným a silným prožitkem je oproti neúzkostným jedincům posunuta, a mohlo by se tedy snadno stát, že zatímco neúzkostný žák bude motivovaný, úzkostný jedinec se již může cítit ohrožen.¹¹⁶ Úzkostný jedinec se navíc nedokáže oprostít od skutečnosti, že hodnocení ve škole se zpravidla týká pouze jeho výkonu, ale už ne jeho osoby jako takové.¹¹⁷ Cohen ve spojitosti s dětskou úzkostí zmiňuje i několik projevů, mezi které patří například:

- a) *„Tělesné příznaky, např. bušení srdce, mělké dýchání, napjaté svalstvo, stažený, nebo podrážděný žaludek, chvění a pocení, horká nebo chladná pokožka.*
- b) *Úzkostné myšlenky, pesimistické naladění a obavy. Co když se něco špatného stane? Kdybych tak něco udělal jinak. Víím, že mě moje učitelka nesnáší.*
- c) *Tendence vnímat svět jako hrozivé nebo nebezpečné místo*
- d) *Vzorče chování, jako je stydlivost, závislé chování, perfekcionismus, různá nutkání nebo snaha mít své okolí zcela pod kontrolou.“*
- e) *Stav vnitřního znepokojení, předtuchy, panika, strach nebo neustálý pocit, že je třeba být ve střehu.“*¹¹⁸

Na základě těchto zjištění můžeme tedy říci, že úzkost u dětí je individuální záležitostí, tudíž u každého má jiné projevy a odlišným způsobem ji děti i prožívají. U některých dětí dokonce nemusíme pozorovat žádné příznaky úzkosti, naopak se ale mohou chovat agresivně či jinak nevhodně. Jako konkrétní příklad takové situace uvádí Cohen příběh chlapce jménem Ralph, který ze strachu, že si s ním nebudou chtít spolužáci hrát, pobíhal po školním dvoře, přičemž se vyhýbal očnímu kontaktu a tak občas do někoho narazil. Kvůli svým úzkostem měl ale potíže s vyjádřením omluvy. Jeho učitel si toto chování vysvětlil jako nedostatek empatie, na skutečnou příčinu ale Cohen přišel právě až během terapie.¹¹⁹

¹¹⁶ HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011

¹¹⁷ PAVELKOVÁ, Isabella a kol., 2020, *Strach a školní výkon*. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1839>

¹¹⁸ COHEN, Lawrence J. *Jak zacházet s dětským strachem: hravé rodičovství*. Praha: Argo, 2015, s. 22-23

¹¹⁹ Tamtéž.

Úzkost pociťovaná při výkonových situacích lze rozdělit na dva druhy, a sice testovou a sociální. Testová úzkost se projevuje zejména v takových výkonových situacích, kdy jedinec očekává, že bude nějakým způsobem hodnocen. Sociální úzkost je oproti tomu mnohem obecnější a dle Hartla a Hartlové se projevuje především „výrazně nepříjemnými pocity v běžných společenských situacích.“¹²⁰ Mezi konkrétní projevy sociální úzkosti řadíme například plachost či trému, které se projevují sníženou schopností vést sebejistý společenský projev. V intenzivnější podobě se pak jedná o rozpaky, při kterých jedinec vykazuje i fyziologické projevy, jako jsou například červenání se nebo pocení.¹²¹ Žáci, kteří se potýkají s touto poruchou, se bojí vlastního zesměšnění v případě, že se jim něco nepovede, a to i v naprosto běžných situacích, jako například hlášení při hodině (bojí se, že by mohli špatně odpovědět), vlastní prezentace (řešení příkladu u tabule či referát) nebo i projít kolem skupiny spolužáků (bojí se, že zakopnou a zesměšní se).

Je důležité zmínit, že v případě malých dětí může nastat situace, že ačkoliv se u nich objevují projevy strachu, jako jsou fyziologické příznaky nebo sociální distancování, nejsou schopni říct a popsat, čeho se bojí. Jejich rodiče pak často slýchávají názory, že z toho děti po čase vyrostou, což se bohužel ne vždy stane.¹²² V případě, že se strach takto přehlídí, může se stát, že vyústí v nějakou závažnější poruchu.

Jak vyplývá z předchozího textu, obě složky úzkosti, tedy testová i sociální výrazně ovlivňují samotné prožívání strachu ve školním prostředí. Autoři Mandler a Saranson se soustředili na testovou složku úzkosti, když pozorovali rozdíly mezi výkony žáků během testové situace. Vypozorované odlišnosti pak vysvětlovali tzv. drivy neboli naučenými psychickými postupy. Zjistili, že někteří jedinci se dokázali soustředit a úkol splnit bez větších obtíží, díky čemuž pociťovali minimální úzkost. Oproti tomu někteří žáci se při zátěžové situaci nedokázali soustředit výhradně na samotný úkol a začali podléhat úzkosti, například v podobě vtíravých myšlenek o neúspěchu, se kterými se u nich začaly projevovat i fyziologické reakce. Jinou reakcí mohly být i snahy danou situaci opustit. Všechny tyto projevy mohou vést ke snížení celkového výkonu a v krajním případě i k zamezení jeho dokončení. Dvojí chování v testových situacích zkoumali taktéž i Alpert a Haber, kteří vymezili pojmy zesilující a oslabující úzkost

¹²⁰ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010, s. 650.

¹²¹ PAVELKOVÁ, Isabella a kol., 2020, *Strach a školní výkon*. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1839>

¹²² KROWATSCHEK, Dieter a Holger DOMSCH. *Do školy beze strachu: [jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků: rady pro rodiče dětí od 1. třídy do maturity]*. Brno: Computer Press, 2007.

(facilitating anxiety, debilitating anxiety). Jak již z názvů vyplývá, jedná se o dva druhy úzkosti přímo ovlivňující podaný výkon.¹²³

Do poloviny 70. let panoval předpoklad, že testová úzkost je tvořena pouze jednou složkou. Od této doby se však hovoří o dvou složkách úzkosti, a sice obavách a emocionalitě. Obavy (worry) jsou kognitivní složkou úzkosti, která na jedince působí nejen po celou dobu trvání testové situace, ale i před a po ní. Jejich nejčastějšími projevy mohou být vtíravé myšlenky o vlastním výkonu, schopnostech či následcích případného selhání, ale taktéž pocity nedostatečné přípravy. Emocionalita pak souvisí s uvědomováním si automatických tělesných reakcí, jedná se tedy o afektivní složku úzkosti. Mezi takové tělesné reakce můžeme zařadit například bušení srdce, nevolnost, pocení či paniku. Na základě odborných studií bylo zjištěno, že obě tyto složky mohou mít rozdílný podíl na ovlivňování podaného výkonu v různých fázích testové situace. Například očekávání neúspěchu jakožto projev testové úzkosti lze rozdělit na pochybnosti o sobě samém (kognitivní složka) a rozrušením (afektivní složka). Během celé testové situace se intenzita kognitivní složky víceméně nemění. Rozrušení pak má minimální vliv před a po zkoušce, avšak během ní dosáhne svého vrcholu. Na celkovou šanci na úspěch má výraznější vliv i víra ve vlastní schopnosti. Za účelem vědeckého měření a zkoumání těchto aspektů úzkosti byla vytvořena sebehodnotící škála TAI neboli Test Anxiety Inventory. Tato škála má i svou českou variantu, která v praxi prokázala vyhovující validitu a reliabilitu.

Kromě těchto základních složek dle některých výzkumů můžeme definovat ještě další dvě složky, které jsou vzájemně v určitém rozporu. Jsou jimi modely interference a deficitu. Model interference vysvětluje nižší výkon jedince různými rušivými prvky, jako jsou vtíravé myšlenky, napětí, fyzické projevy či neudržení pozornosti. Zastánci tohoto modelu tento jev vysvětlují tak, že žák zkoušenou látku dobře ovládá, nicméně něco mu brání si ji během testu vybavit. Model deficitu naopak předpokládá, že příčinou slabšího výkonu je nedostatek v přípravě žáka či pečlivost.

Považuji za důležité upozornit, že výše zmíněné informace o vlivu strachu na podaný výkon nelze považovat za zcela jednoznačné, jelikož „*v laboratorních podmínkách při uměle vytvořených úkolech zaznamenáváme značný záporný vztah mezi strachem a výkonem, zatímco v přirozených výkonových situacích, například ve škole při prověrkách, se tato závislost výrazně snižuje.*“¹²⁴ Tento jev může být způsoben značným množstvím dalších faktorů, jako jsou

¹²³ PAVELKOVÁ, Isabella a kol., 2020, *Strach a školní výkon*. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1839>

¹²⁴ Tamtéž, s. 144.

například způsob výuky, učitelova osobnost a především to, jak se sám k problematice strachu staví. Na základě výzkumných šetření bylo zjištěno, že vede-li pedagog hodinu přísným způsobem a využívá strach jako motivační prvek, navyšuje míru úzkosti u všech žáků, což představuje riziko zvláště pro ty jedince, kteří již mají vysokou dispoziční úzkost. Žáci těchto pedagogů pak ve výzkumných šetřeních vykazují negativní vazbu mezi zkouškovým strachem a výkonem. Pedagogův přístup ke strachu bude mít vliv samozřejmě i na hodnocení, které žákům uděluje. Bude-li například brát strach v potaz, projeví se to ve známkování mírnějším hodnocením úzkostných žáků, aby předešel jejich následné demotivaci. Opakem k tomuto přístupu je potom takový pedagog, který se řídí heslem „umí nebo neumí“ a za jediný určující faktor považuje pouze znalosti žáka.

Z těchto informací lze tedy vyvodit, že nelze považovat poznatky o vlivu strachu na výkon jako jakési pravidlo, jelikož skutečný efekt je dále ovlivňován velkým množstvím dalších faktorů, jako jsou například typ úkolu, jedincovy dovednosti, okolní podmínky a v neposlední řadě především dispoziční úzkostnost jedince.¹²⁵

4.1.4 Strach v motivačních souvislostech

Než se má pozornost zaměřit na problematiku motivace a strachu, považují za podstatné věnovat pozornost nejdříve vzniku a vývoji výkonových potřeb, které jsou pro pochopení celé problematiky také důležité.

Od útlého věku dochází k postupnému rozvoji velkého množství potřeb. Mezi jednu z nejzákladnějších lze zařadit potřebu autonomie neboli samostatnosti, se kterou určitým způsobem souvisí i potřeba kompetence, čili potřeba něco dokázat. Co se výkonových potřeb týče, jedná se o potřebu podat úspěšný výkon a vyhnout se neúspěchu a předpokládá se, že jsou získané a generalizované, tedy že se „aktualizují v každé situaci, která vyžaduje činnost, jejímž výsledkem je určitý hodnotitelný výkon a to bez ohledu na druh činnosti.“¹²⁶ Toto hodnocení je pak realizováno buď prostřednictvím samotného jedince, nebo jinou osobou. Právě s hodnocením někoho jiného se nejčastěji setkáváme ve školním prostředí. Při vývoji výkonových potřeb hrají největší roli rodiče a množství jejich nároků. V této souvislosti je vhodné upozornit na chyby, kterých se mohou dospělí dopustit.

¹²⁵ PAVELKOVÁ, Isabella a kol., 2020, *Strach a školní výkon*. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1839>

¹²⁶ HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011, s. 7.

Příliš velké množství nároků, které budou navíc spojeny s upozorňováním na neúspěchy, povede k přetěžování dítěte, což bude mít za následek vývoj potřeby vyhnoutí se neúspěchu. Tento přístup povede k celkové tendenci vyhýbat se testovým situacím, jelikož pro ně představují potencionální riziko selhání. Jedná se tedy o jakýsi obranný mechanismus, který má za úkol chránit jedincovo JÁ. Hrabal a Pavelková k tomu dodávají, že strach z neúspěchu a obava před selháním nejsou v rozporu, ale jedná se o příčinu a důsledek.

Naopak příliš nízké nebo žádné nároky povedou ke zpomalení vývoje výkonových potřeb.¹²⁷ Bohužel i těchto případů přibývá čím dál více, což potvrzuje i Lawrence Cohen, který se v praxi setkává s pedagogy, kteří zmiňují, že narůstá počet rodičů, kteří dělají domácí úkoly za své děti.¹²⁸

Jestliže jsou na děti kladené přiměřené nároky ve smyslu zodpovědného plnění úkolů a samostatnosti a nechybí pochvala za úspěch, bude se u něj vyvíjet potřeba úspěšného výkonu. V takovém případě se mimo jiné dítě naučí klást na sebe přiměřené požadavky a utvoří si souvislost mezi výkonovou situací a příjemným prožitkem.

Do procesu rozvoje výkonových potřeb mohou vstoupit i jiné faktory, mezi které patří například výkonová orientace rodičů a zkušenosti s různými důsledky úspěchů i neúspěchů, kde lze jako příklad uvést metodu odměn a trestů.¹²⁹ Z toho vyplývá, že při nástupu do školy je dítě již vybaveno konkrétním výkonovým zaměřením. Ve školním prostředí se však setkává s novými nároky, které se mohou výrazně lišit od těch, se kterými mělo dosud zkušenosti. Vlivem toho postupně získává zkušenost se školním úspěchem či neúspěchem, díky čemuž se u něj rozvíjí specifické školní výkonové potřeby. To znamená, že jedincovy potřeby získávají různé podoby v závislosti na jednotlivých situacích, například v některých předmětech může dosahovat lepších výsledků a mít v nich tak potřebu úspěchu, zatímco pro jiné už nemusí mít vlohy, a u nich pak převládá potřeba vyhnoutí se neúspěchu. Tato nevyrovnanost může být způsobena tím, že škola v jednotlivých předmětech neposkytuje úkoly adekvátní náročnosti i pro méně nadané žáky. Příkladem nám mohou být výsledky výzkumných šetření, které ukázaly,

¹²⁷ HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011.

¹²⁸ COHEN, Lawrence J. *Jak zacházet s dětským strachem: hravé rodičovství*. Praha: Argo, 2015.

¹²⁹ HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011.

„že žáci zaměření například v tělesné výchově na úspěšný výkon mohou vykazovat převažující orientaci vyhnout se neúspěchu v jiných vyučovacích předmětech.“¹³⁰

Souvislost strachu a motivace dokazuje fakt, že při vykonávání libovolné činnosti na jedince působí velké množství okolních faktorů, které mohou být zároveň podnětem ke strachu, ale i motivačním prvkem.¹³¹

Podle Nakonečného je motivace „jednou ze složek psychické regulace činnosti: zajišťuje fungování učení, aktivizuje kognitivní a motorické systémy k dosahování určitých cílů, tj. podněcuje k chování, které udržuje dynamický růst osobnosti a její vnitřní rovnováhu.“¹³²

Pedagogický slovník motivaci definuje jako „souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které:

- a) vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání;
- b) zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem;
- c) řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků;
- d) ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu.“¹³³

Problematice vztahu mezi strachem a výkonem se odborná veřejnost věnovala již od 50. let minulého století, v rámci teorií výkonové motivace. Klíčovými osobnostmi v této oblasti jsou například McClelland, Atkinson a Clark, na našem území pak Man, Hrabal a Pavelková.^{134,135}

Atkinsonův model výkonové motivace ukazuje, že „jedinec, u něhož převažuje potřeba úspěšného výkonu nad potřebou vyhnout se neúspěchu, si klade adekvátní aspirace, které jsou charakteristické tím, že subjektivní pravděpodobnost jejich dosažení pro daného jedince je okolo 50%.“¹³⁶ Pro méně zdatného žáka ale úkoly ve škole mají souhrnně mnohem větší šanci na neúspěch, než je zmíněných 50%. Proto by si takový žák, který vykazuje potřebu úspěchu, pokud by měl možnost volby, „školu tohoto typu nevybral, vybral by si však školu o takové

¹³⁰ HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole. 2.*, upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 64.

¹³¹ PAVELKOVÁ, Isabella a kol., 2020, *Strach a školní výkon*. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1839>

¹³² NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996, s. 8.

¹³³ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd.* Praha: Portál, 2003, s. 127.

¹³⁴ PAVELKOVÁ, Isabella a kol., 2020, *Strach a školní výkon*. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1839>

¹³⁵ HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011.

¹³⁶ HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole. 2.*, upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 64.

obtížnosti, která by odpovídala 50% jeho subjektivní pravděpodobnosti úspěšného zvládnutí.“¹³⁷ Pokud by takovýto slabší jedinec s potřebou úspěchu byl na škole, kde by neměl uspokojivou šanci na úspěch, mohlo by dojít k potlačení potřeby úspěchu a mohla by se začít prosazovat potřeba vyhnout se neúspěchu. U méně zdatných žáků s potřebou vyhnout se neúspěchu obtížnost a subjektivní šance na úspěch nemá tak velký vliv na jejich JÁ, tudíž ani pokles motivace u nich není tak výrazný.

V odlišné situaci se nachází schopnější jedinci disponující potřebou vyhnout se neúspěchu. V takovém případě „škola představuje obrovskou hrozbu selhání tím, že se jim jeví jako úkol o obtížnosti s nejméně snesitelným rizikem neúspěchu (kolem 50%).“¹³⁸ Z pohledu motivačního zaměření je tedy zřejmé, že každý žák je unikátní. Aby byla výuka pro každého co nejvhodnější, je třeba, aby pedagog dokázal tyto charakteristiky u žáků rozeznat a přizpůsobit jim zadávané úlohy. Autoři Hrabal, Man a Pavelková proto pro ukázkou shrnuli s ohledem na teoretické poznatky příklad reakce a chování žáků s konkrétními motivačními orientacemi:

- a) „Žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu jsou ve škole cílově orientováni s tendencí nevzdat se, vytrvat při řešení úkolů i přes značné překážky. Mají-li možnost, vybírají si úkoly střední obtížnosti, které pro ně mají největší motivační hodnotu i v situaci, kdy jsou zadávány. (...) neúspěch i úspěch posuzují především z hlediska informace, kterou jim přináší o vlastních schopnostech a jako cennou zkušenost do budoucna. Pracují plánovitě bez zbytečné úzkosti. Úlohy vybírané pro takové žáky a požadavky na ně kladené by měly plně využívat jejich schopností a tím plně přispívat k jejich optimálnímu rozvinutí. Jsou – li slaběji rozvinuty sociální potřeby, zvláště afilace je nutné tyto žáky vést k menší soutěživosti a větší spolupráci s ostatními spolužáky.
- b) U žáků s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu ve škole každá situace, která by mohla odhalit skutečnou úroveň jejich schopností (...) vyvolává strach před selháním, které by mohlo prokázat jejich neschopnost; proto se takovým situacím vyhýbají. Ve třídě, kde se stále nabízí a realizuje možnost srovnání vlastního výkonu s výkonem ostatních žáků, se cítí neustále ohroženi.“ Vyhýbání se hrozbám může mít v případě těchto žáků mnoho různých podob. Autoři uvádějí například odpovídání pouze na velmi jednoduché otázky, u kterých ví, že se nespletou, nebo snahu projevit se pouze

¹³⁷ HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 64.

¹³⁸ Tamtéž, s. 64.

v takových situacích, kdy nemůžou uspět ani ti nejnadanější žáci. V momentě, kdy totiž nikdo nezodpoví na otázku správně, je i špatná odpověď projevem aktivity, která sebou nenese vlastní ponížení.¹³⁹

Toto je jen krátkým výčtem toho, jakým způsobem může odlišné výkonově motivační zaměření ovlivňovat žáky. Nelze však zapomínat na to, že nejen pro jedince s převažující potřebou úspěchu ale i pro ty s potřebou vyhnout se neúspěchu je hlavním motivačním faktorem přeci jen úspěch. V odborné literatuře se můžeme občas setkat s třetí potřebou, a to tzv. potřebou vyhnout se úspěchu. Jedná se o stav, kdy jedinec nechce prokazovat své znalosti a schopnosti v obavě, že by se tímto výrazně odlišil od třídního průměru a vystavil se tak riziku vyloučení z kolektivu. Dle autorů se tento problém týká převážně sociálně citlivých dívek. Dodávají, že ačkoliv by se to z názvu mohlo zdát, nejde o potřebu v pravém slova smyslu, kterou by bylo možné zařadit na stejnou úroveň jako již zmíněné potřeby. Vhodnější by bylo podle nich pojmenovat tento fenomén jako obavu ze ztráty pozitivních vztahů. Dále upozorňují, že se jedná o poměrně závažný problém, jelikož není na první pohled v běžném fungování třídy vidět. Skutečně projevovat se totiž začne až v okamžiku, kdy se rozšíří mezi několik žáků a celá třída se začne projevovat jako nespolutracující. V takové chvíli je již nutný sociálně psychologický rozbor a restrukturační třídy. Ačkoliv se tento jev neobjevuje příliš často, je třeba si uvědomit, že právě jeho počátky jsou pro pedagoga skryté, a dle autorů se mezi žáky nachází nezanedbatelný počet těchto případů právě v tomto „neviditelném“ stádiu.¹⁴⁰

Existuje velké množství různých metod k měření výkonových motivací. Za zmínku stojí Schmaltův test L-M-G (Leistungs-Motivation-Gitter), který v rámci tendence k vyhnout se neúspěchu rozlišuje pasivní a aktivní formu strachu z neúspěchu, které se liší na behaviorální a kognitivní úrovni. Pasivní strach v jedincích vyvolává snahy z testové situace nějakým způsobem (fyzicky či mentálně) uniknout. Tato forma strachu má charakter inhibující proměnné, během výkonových situací mají tedy tito jedinci problém dosáhnout adekvátní aktivity a soustředit se na úkol, navíc pociťují pochybnosti o vlastních dovednostech. Aktivní strach naopak působí na jedince pozitivně. Vede k výraznějšímu emocionálnímu prožívání situace a je chápán jako facilitující proměnná, tedy že vybízí jedince k vynaložení většího úsilí za účelem překonání hrozby neúspěchu. Pasivní strach tedy snižuje potěšení z úkolu

¹³⁹ HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 65-66.

¹⁴⁰ Tamtéž.

a výkonnost jedince, zatímco aktivní strach za pomoci vidiny úspěchu zvyšuje aktivitu.¹⁴¹ Věkově rozmezí jedinců, pro které je tento test určen, bylo vymezeno od 8 do 12 let.¹⁴²

Pro lepší porozumění školnímu strachu můžeme věnovat pozornost taktéž behaviorálním a hormonálním projevům organismu, které nastávají ve stresové situaci. V této souvislosti se v současnosti věnuje pozornost tzv. biomarkerům. „*Psychický stres spouští hypotalamo-pituitárně-adrenální (HPA) osu a uvolňování kortizolu, který má vliv na typ reakce v ohrožující situaci. Kortizol je považován za hlavní biomarker ve výzkumu reakcí na stresové situace.*“¹⁴³ Při zkoumání biologických reakcí organismu v zátěžových situacích je nutné brát ohled na tzv. copingové strategie, které člověk využívá jako určitý mechanismus obrany a vyrovnání se se stresovou situací. Výběr konkrétní strategie se odvíjí především od celkových zkušeností, které jedinec s danou situací má a jaký další vývoj očekává.

Na tuto problematiku se podrobně zaměřil výzkum provedený v České republice v letech 2017 a 2018. Cílem tohoto šetření bylo zjistit, jak dospívající děti reagují na potenciálně zátěžové situace ve škole v HPA ose a zda reakce souvisí s úrovní rozvoje výkonové motivace a s osobnostním laděním jedince (neuroticismus). Dále si tento výzkum kladl za cíl zjistit, zda existují rozdíly mezi školním strachem a tzv. rysovou úzkostí, a dále ověřit již existující tvrzení o vlivu výkonové orientace na kortizolovou odpověď ve výrazně stresujících situacích. Výsledky šetření ukazují, že volba copingové strategie podléhá typu výkonové motivace, který je u daného jedince dominující. Neúzkostní žáci s vyšší potřebou úspěchu prožívali během stresové situace nižší úroveň i menší výkyvy hladiny kortizolu, tedy prožívaného stresu. Zároveň častěji volili aktivní copingové strategie, tedy takové, které mají za cíl přímo ovlivnit dění v jejich prospěch. Naopak úzkostní žáci s potřebou vyhnout se neúspěchu vykazovali opačné výsledky, tedy vyšší a kolísavou hladinu kortizolu a méně častou volbu aktivních copingových strategií. Co se týče rozdílu mezi školním strachem a rysovou úzkostí, došli výzkumníci k závěru, že se jedná o zcela odlišné pojmy, jelikož strach ve škole pochází ze specifických situací, ve kterých je vysoká pravděpodobnost sociálního hodnocení. Takové situace se vyznačují tím, že z nich jedinec nemá možnost utéct a musí se jí tedy přizpůsobit.¹⁴⁴

¹⁴¹ PAVELKOVÁ, Isabella a kol., 2020, *Strach a školní výkon*. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1839>

¹⁴² HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.

¹⁴³ PAVELKOVÁ, Isabella a kol., 2020, *Strach a školní výkon*. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1839>, s. 146.

¹⁴⁴ Tamtéž.

Současná psychologie kromě vztahu mezi strachem a výkonovou motivací popisuje i vztah strachu s tzv. flow motivací. Tento druh motivace popsal M. Csikszentmihalyi jako stav, kdy je člověk „*zcela ponořen do právě vykonávané činnosti, splývá s touto činností a její energií.*“¹⁴⁵

Využití této motivace ve školním prostředí by bylo jistě velkým přínosem pro výkon žáků a efektivitu výuky, nicméně problém nastává v okamžiku, kdy jedinec při práci prožívá pocity strachu. To potvrdily ve svých výzkumech i autorky Neudörfllová a Vaníčková. Poukázaly však na fakt, že facilitující testová úzkost a flow prožitek si vzájemně neodporují. Žáci s facilitující úzkostí totiž prožívali určitou míru strachu před zahájením práce, nicméně v jejím průběhu již na ně nepůsobil a tím pádem nic nebránilo navození prožitku flow. Autorky taktéž zjistily, že typ výkonové motivace má vliv na pravděpodobnost navození prožitku flow. Jedinci s potřebou úspěchu mají větší šanci na jeho navození oproti žákům s potřebou vyhnoutí se neúspěchu.¹⁴⁶

4.1.5 Úzkost a učení

Do této chvíle jsem o testové úzkosti hovořila pouze ve spojitosti se samotným výkonem a dobou bezprostředně před ním a po něm. Považuji však za důležité zmínit, že její vliv přesahuje mimo tuto dobu i do samotného procesu učení. Odborníci rozdělují proces učení a podání výkonu do různých fází. Jeden z modelů například popisuje tři fáze:

- a) input – jedinec se poprvé setkává s učivem,
- b) zpracování – dochází k ukládání informací do paměti,
- c) output – prezentace získaných znalostí.

Jiný model zase zahrnuje fázi po testové události:

- a) přípravná fáze – získávání informací,
- b) fáze testového výkonu,
- c) reflektivní fáze – hodnocení po výkonu.

Jak již bylo zmíněno, testová úzkost může jedince ovlivnit v kterékoliv z těchto fází. Například ve fázích přípravy se může projevit chybou v ukládání informací, tedy špatným pochopením látky, nebo nevhodnými strategiemi při učení, mezi které patří například příliš povrchní přístup nebo neschopnost určit důležitost jednotlivých pasáží.

¹⁴⁵ CSIKSZENTMIHALYI 1990 in HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010, s. 154.

¹⁴⁶ PAVELKOVÁ, Isabella a kol., 2020, *Strach a školní výkon*. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1839>

Naveh-Benjamin, McKeachie a Lin definovali v souvislosti se studijními návyky dva typy úzkostných žáků. Jedinci s nevhodnými studijními návyky podávali zhoršené výkony i v takových situacích, ve kterých nebyli nijak hodnoceni, například při vypracování testu „na nečisto“ v domácím prostředí. Problémy způsobené úzkostí se u nich tedy projevovaly i bez zjevné příčiny, kterou vidina hodnocení obvykle je, a navíc docházelo k přenosu problémů i do ostatních fází, tedy fáze samotného výkonu a po něm.

Naproti tomu úzkostní žáci s dobrými studijními návyky vykazovali problémy právě v testové fázi. Látku se dokázali naučit bez potíží, následně se však potýkali s problémy v momentě, kdy si ji měli vybavit při vypracovávání testu. Na rozdíl od předchozí skupiny jim však pomohla skutečnost, že test nebude nijak vyhodnocován.

Chyby způsobené úzkostnými prožitky v reflektivní fázi jsou pak obzvláště závažné, jelikož mohou mít vliv na rozpoložení, ve kterém bude jedinec vstupovat do další testové situace. V této fázi jde zejména o atribuční tendence, kdy jedinec odůvodňuje svůj úspěch nebo případný neúspěch. „*Úzkostní žáci, kteří mají sklon hledat příčiny svých neúspěchů v těžko změnitelných vnitřních příčinách (nedostatečných schopnostech) nebo vnějších příčinách, které nemají pod kontrolou (obtížnost úkolu, nespravedlnost hodnocení), mají tendenci své úspěchy devalvovat, protože jejich příčiny vidí v náhodě (štěstí).*“¹⁴⁷ Takovýto přístup pak může vést k pocitu, že jedinec nemá nad testovou situací a jejím výsledkem žádnou kontrolu a tento prožitek bezmocnosti může vyústit až k tendenci vyhýbat se testovým situacím.

Prožívaný strach ve škole i při učení je ovlivněn i strukturovaností nejen učebního materiálu, ale také i požadavků kladených na žáky, respektive jejich specifických a srozumitelností. Úzkostní jedinci mají s učením z méně strukturovaného materiálu obecně větší potíže než žáci neúzkostní. Při rozboru této problematiky je ale třeba brát v potaz kromě úzkostnosti navíc ještě i obecné schopnosti žáka. Celková strukturovanost materiálu totiž schopnějším úzkostným jedincům vyhovuje, jelikož jim nehrozí, že by se mohli v neorganizované látce ztratit. Naopak úzkostní žáci, kteří jsou méně schopní, by se ale mohli důkladně rozpracovaným materiálem cítit zahlceni, což může vést k odporu k učení. Co se neúzkostných žáků týče, méně schopní jedinci využijí radši strukturovaný materiál a nadaní žáci dokáží pracovat i s málo strukturovanými zdroji, jelikož se v nich dokáží bez obav zorientovat.

¹⁴⁷ PAVELKOVÁ, Isabella a kol., 2020, *Strach a školní výkon*. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1839>, s. 148.

Úzkostné děti v testových situacích nejvíce bojují s „dezorganizujícím“ účinkem strachu na jejich vědomosti. Dle těchto poznatků právě takovým jedincům nejvíce pomůže pečlivě strukturovaný učební materiál, který ve spojení s důkladnou domácí přípravou nejen že pomůže minimalizovat chyby způsobené například dříve zmíněnými nevhodnými strategiemi učení, ale také zvýší celkové sebevědomí a pomůže tak minimalizovat vliv, který bude mít strach při samotné testové situaci.¹⁴⁸

4.1.6 Osobnost úzkostného žáka

Úzkostní lidé mají vysokou potřebu vyhnout se neúspěchu. To znamená, že se ve svém běžném životě snaží vyhýbat situacím, ve kterých by mohli být nějakým způsobem hodnoceni. Každé hodnocení vlastního výkonu totiž vnímají jako názor na jejich osobu jako celek a každá kritika může být negativního charakteru, představuje tedy pro ně potencionální hrozbu. Velmi úzkostní jedinci pak mají tendenci mít od sebe nízká očekávání, klást větší důraz na vlastní neúspěchy než úspěchy, mají sklony se neustále něčeho bát a jakékoliv tělesné projevy přisuzují právě úzkosti. Celkově lze tedy říct, že úzkost by se dala považovat za jakýsi faktor „osobní zranitelnosti“, a její vnímání různými lidmi je velice individuální, jelikož vliv na něj mohou mít jak společenské faktory, tak i dědičnost.¹⁴⁹ Právě zranitelnost neúspěchem je důvod, proč by dle Lawrence Cohena měli úzkostní žáci ve školách dostávat úlohy přizpůsobené tak, aby měli šanci na úspěch srovnatelnou s neúzkostnými žáky. Samozřejmě jim ale musí takové úlohy umožnit i selhat, případný následek je však nesmí traumatizovat.¹⁵⁰

Schwarzer a Jerusalem předpokládali, že dlouhodobé a pravidelné prožívání pocitu neschopnosti vede k pocitu osobní bezmocnosti, což je vedlo k dalšímu zkoumání problematiky vývoje tohoto pocitu. Dle nich tyto stavy neschopnosti jedinec zažívá v největší míře právě ve školním prostředí, kde velké množství faktorů může ovlivnit výsledky tak, že neodpovídají jeho představě o tom, jaké úsilí do úlohy vložil. Wilson a Brazendale pak dokázali, že tyto pocity nejistoty, bezmocnosti a například nízké sebevědomí jsou výsledkem částečně genetického původu a dalších okolních činitelů, kdy například dospělé autority mohou v dětech vyvolávat strach zcela nevědomě a neúmyslně.¹⁵¹ Stejného názoru je i Lawrence Cohen, který tvrdí, že mnoho úzkostných dětí pochází právě z prostředí, kde je o dítě až nadměrně pečováno. Rodiče

¹⁴⁸ PAVELKOVÁ, Isabella a kol., 2020, *Strach a školní výkon*. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1839>

¹⁴⁹ Tamtéž.

¹⁵⁰ COHEN, Lawrence J. *Jak zacházet s dětským strachem: hravé rodičovství*. Praha: Argo, 2015.

¹⁵¹ PAVELKOVÁ, Isabella a kol., 2020, *Strach a školní výkon*. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1839>

si dle něj musí uvědomit, kdy je vhodné projevovat vyšší míru starostlivosti, což dokládá vlastní zkušenosti: „*Když mé dceři byly přibližně tři roky, (...) spokojeně šplhala po prolézačkách na hřišti a já jsem stál celý nešťastný dole a křičel: „Dávej pozor, dávej pozor!“ Pak se na mě obrátil kamarád: „Víš Larry, zlomená ruka se zahojí snadněji než poškozené sebevědomí a nesmělost.“*“¹⁵²

Pro jedince s nízkým sebehodnocením představuje okolí nestálé prostředí plné nečekaných změn a hrozeb. Neuvědomují si však, že disponují schopnostmi, které jim umožňují mimo jiné dělat svá vlastní rozhodnutí, kterými mohou svět kolem nich ovlivňovat ve svůj prospěch.

Tato vnímaná sebedůvěra má dle mnoha výzkumných šetření významný vliv i na výkon, který žáci podávají ve škole.¹⁵³ Považuji za důležité zmínit, že vnímané sebehodnocení není přímým odrazem skutečných dovedností jedince.¹⁵⁴

Vyšší sebedůvěra má tedy pozitivní vliv na samotný žákův výkon a jeho prožívání. Ve výzkumech bylo prokázáno, že existuje vysoce významná závislost právě mezi mírou sebedůvěry a testovou úzkostí, tedy že vysoká důvěra ve své schopnosti vede k minimalizaci projevů úzkosti, jako jsou například nesouvisející myšlenky nebo tělesné projevy. Při testových situacích pak nemají potíže si naučenou látku vybavit a pociťují menší stres.

Úzkostní žáci s nižším sebevědomím obecně mají problém v situacích, kdy pociťují zodpovědnost za nějakou volbu. Ve výkonových situacích jsou pak často rušeni vtíravými myšlenkami, které podřívají jejich víru na úspěch, například „To nemám šanci stihnout“ nebo „Všichni budou určitě lepší než já.“ Strach navíc odvádí jejich pozornost a tím způsobuje, že potřebují mnohem více času na přípravu. Při samotném procesu učení se tito jedinci setkávají s tím problémem, že aby neměli žádné mezery ve svých znalostech, snaží se naučit úplně vše, přičemž nedokáží rozeznat, které pasáže jsou více důležité a které naopak méně. Další potíží může být i neschopnost naučit se danou látku dostatečně do hloubky. Úzkostní jedinci se učí pouze povrchně, zatímco neúzkostní žáci jsou ochotni věnovat čas snaze o pochopení hlubších souvislostí v dané látce.¹⁵⁵

¹⁵² COHEN, Lawrence J. *Jak zacházet s dětským strachem: hravé rodičovství*. Praha: Argo, 2015, s. 40.

¹⁵³ PAVELKOVÁ, Isabella a kol., 2020, *Strach a školní výkon*. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1839>

¹⁵⁴ DRVOTA, Stanislav. *Úzkost a strach*. Praha: Avicenum, 1971.

¹⁵⁵ PAVELKOVÁ, Isabella a kol., 2020, *Strach a školní výkon*. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1839>

4.1.7 Tresty ve školní praxi

Strach, nadřazenost a také různé podoby trestů – to vše jsou aspekty, které v průběhu historie utvářely podobu tradiční pedagogiky. Například „*školní řád z roku 1805 dovoľoval učíteli žáka tělesně trestat – pramenem všech lidských a křesťanských ctností podle něj zůstávala poslušnost, přísná láska k pořádku a ty musely být vštípeny žákům i přes jejich případný odpor.*“¹⁵⁶ Fyzická podoba trestu je však již po dlouhý čas zákonem zakázána. Výchova založená na odměnách a trestech je stále přítomná i v současném školském systému, a protože nepřiměřený trest může vyústit mimo jiné i ve ztrátu důvěry či vznik strachu ze školy, považují za důležité věnovat se i problematice trestu ve školní praxi. Ráda bych také zmínila, že na tuto problematiku lze nahlížet z více úhlů pohledu. Já jsem si pro účely této práce zvolila takový, kdy se pedagog nevhodným způsobem chová ke svým žákům, nicméně je nutné si připustit, že narůstají také počty případů, kdy žáci vědomě šikanují své pedagogy.

Na začátek by bylo vhodné definovat, co pojmy kázeň a školní kázeň vlastně znamenají. Dle Bendla lze obecně kázeň vymezit jako „*vědomé dodržování zadaných norem, přičemž slovo „zadané“ nám umožňuje odlišit pojem kázně od mravnosti, slovo „vědomé“ zase naznačuje, že by bylo sporné hovořit o kázni, respektive nekázni u člověka, který si není vědom existenci norem.*“¹⁵⁷ Nevhodné chování může být ve spoustě případů například projevem duševního onemocnění či jiné choroby.

Průcha, Walterová a Mareš uvádějí, že v pedagogickém kontextu je kázeň pojímána odlišnými způsoby, například jako „*jeden z cílů výchovy (autoritativní a direktivní pedagogické směry; jako prostředek realizaci vzdělávání (tradiční škola); jako riskantní až nepřijatelný prostředek ničící spontaneitu, tvořivost, individualitu žáka (směry vycházející z hnutí Nové výchovy, antiautoritativní směry).*“¹⁵⁸

Podle Chrise Kyriacoua učitel potřebuje ve třídě kázeň - řád, který dodržují všichni, aby měl klid na vyučování.¹⁵⁹

¹⁵⁶ LENDEROVÁ, Milena a Karel RÝDL. *Radostné dětství?: dítě v Čechách devatenáctého století*. V Praze: Paseka, 2006, s. 195.

¹⁵⁷ BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011, s. 35.

¹⁵⁸ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 98.

¹⁵⁹ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2008.

4.1.7.1 Příčiny nekázně

Zjednodušeně můžeme říci, že nemoc a nekázeň mohou mít shodnou příčinu, a tu lze spatřovat v jistém nedostatku. Pokud lidské tělo bude vykazovat známky nedostatku, začne na ně reagovat prostřednictvím onemocnění. Stejně je to i v případě nekázně, která je dle Čapka taktéž projevem něčeho chybějícího či nedostatečného.¹⁶⁰ Než se však budeme věnovat příčinám, které za vznikem nekázně mohou být, ráda bych zmínila, že nekázeň se může vyskytnout i u žáků těch nezkušenějších pedagogů, je tedy nutné se na ni připravit a adekvátně reagovat. Chris Kyriacou v této souvislosti upozorňuje, že jednou z chyb, které se pedagog může při získávání autority dopustit, je její nastolení právě skrze nepřiměřený strach.¹⁶¹ Abychom mohli pochopit celkové dění ve třídě, je nutné zaměřit pozornost na koncept třídního klimatu. Pojem klima třídy lze definovat jako „*trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.*“¹⁶² H. Grecmanová v této souvislosti dodává, že klima třídy výrazně ovlivňuje sociální vztahy mezi žáky, jejich motivaci i výkon. Stejně tak klima třídy má vliv na samotného pedagoga, konkrétně například na jeho spokojenost při vyučování. Z toho důvodu je nutné, aby pedagog třídní klima aktivně pozoroval a poznával, k čemuž pouhé prožívání nestačí. Měl by být schopen odhalit jeho negativní projevy, příčiny a umět na něj v případě potřeby i pozitivně působit,¹⁶³ například jasným vymezením nároků, které na žáky klade nebo také lidským přístupem k žákům. V takovém příznivém klimatu dokáže totiž celá třída mnohem lépe spolupracovat a věnovat pozornost pedagogovi.¹⁶⁴

I S. Bendl potvrzuje důležitost diagnostiky, jelikož podle něj může mít preventivní charakter, tedy že pomůže odhalit potencionální příčiny nekázně, díky čemuž můžeme zamezit jejímu propuknutí. V případě, že se nekázeň již projevila, může sloužit k identifikaci její příčiny a pomůže tak zvolit co nejefektivnější opatření. Vinou chyby v diagnostice může vzniknout celá řada problémů, mezi které patří například neefektivita zvolených opatření či zhoršení dané situace.

¹⁶⁰ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků.* 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014.

¹⁶¹ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování.* Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2008.

¹⁶² ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků.* 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 21.

¹⁶³ GRECMANOVÁ in ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků.* 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014.

¹⁶⁴ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků.* 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014.

Pedagog by měl dobře znát své žáky včetně jejich potřeb, jelikož díky tomu pro něj bude snazší pomáhat jim budovat zdravé sociální vztahy, odhalovat příčiny nekázně a deviantního chování, což bude zároveň působit i jako prevence před nežádoucím chováním. Pedagog, který nebude mít tyto kvality, může svým nevhodným chováním dětem způsobit vážné následky, které si mohou nést až do dospělosti.¹⁶⁵

Jak již bylo zmíněno, i samotný pedagog má vliv na tvorbu třídního klimatu prostřednictvím činností, mezi které patří například používané metody při výuce, metody hodnocení, systém odměn a trestů nebo také způsob a pravidla komunikace. Kázeň tedy spíše nekázeň se od těchto bodů v podstatě odvíjí. Pokud se však ve třídě vyskytuje často nevhodné chování žáků, je to ve většině případů následkem toho, že zde nefunguje několik věcí najednou. Dle Čapka je efektivnější předcházet nekázni pomocí různých preventivních opatření aplikovaných na třídu jako celek a to z toho důvodu, jelikož se podle něj žáci ve třídě průběžně navzájem ovlivňují a potrestáním individuálního jedince by se tak problém nevyřešil, jelikož by se brzy nejspíše objevil u dalších žáků. V této souvislosti je vhodné zmínit, že příčinou vzniku nekázně nemusí být vždy jen chování žáků, ale může ji vyvolat i sám pedagog a to prostřednictvím například nevhodných vyučovacích metod, mezi které mimo jiné patří monotónnost výkladu, vyžadování ticha, lpění na nedůležitých detailech či povýšenecké vystupování. Takového chování pak žáky k nekázni přímo vybízí. V této souvislosti bych ráda zmínila mou vlastní zkušenost s jedním starším vyučujícím ze střední školy, který na nás kladl tak vysoké nároky ohledně znalostí jeho vyučovacího předmětu, kterých dosahují studenti vysokých škol. Během vyučování muselo být naprosté ticho a pozornost se věnovala pouze velkému množství mnohdy až detailních informací. Často výklad prokládal větami, že *učit zrovna nás je za trest a jak je možné, že tomu nerozumíme, když je to přeci naprosto logické*. V pololetí hrozila většině třídy špatná známka na vysvědčení a to včetně mě. Hodně rodičů a také žáků si na jeho přístup stěžovalo, ale bohužel prý nebyl nikdo jiný, kdo by ho v práci mohl nahradit. Nekázeň je v takovéto situaci pro žáka určitou obranou a narušením nudné výuky si navíc získá sympatie svých spolužáků protože:

- a) „*Konečně se něco děje!*;
- b) *Tenhle učitel si to zaslouží;*
- c) *Mluví (zlobí) naším jménem, za nás všechny.*“¹⁶⁶

¹⁶⁵ BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011.

¹⁶⁶ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 22.

C. Kyriacou pro předcházení nekázně doporučuje například co nejvíce používat oční kontakt, všem žákům věnovat stejnou pozornost, střídáním aktivit předcházet monotónnosti či využívat proxemiku.¹⁶⁷

Jak vyplývá z předchozího textu, existuje široké spektrum příčin nekázně, které mohou pocházet jak ze strany žáků tak i pedagoga. V následujících podkapitolách nyní několik z nich rozeberu důkladněji.

4.1.7.2 Osobnost pedagoga a jeho chování

Podle Čapka se na našich školách objevuje široká škála osobností pedagogů, z nichž někteří nejsou příliš vhodní pro výkon této profese.¹⁶⁸ Bendl je toho názoru, že „*v některých místech je taková nouze o učitele, že ředitel zaměstná – a teď mi dovolte trochu nadsázky – i učitele psychopata.*“¹⁶⁹ Pedagogické povolání podle něj lze v tomto ohledu přirovnat k lékařství. Měla by pro ně tedy platit stejná zásada, a sice že stejně jako lékař nesmí ublížit pacientovi, ani učitel nesmí ublížit žákovi. Naše školství na rozdíl od jiných oblastí nemá žádné „samočistící“ mechanismy, které by dokázaly v případě porušení těchto zásad zamezit danému jedinci vykonávat činnost.

Nekázeň a šikana jsou bohužel relativně běžné jevy a naneštěstí v některých případech může jejich vznik podnítit i pedagog. Příklad takového jednání je dle Bendla následující: „*Vím o několika případech, kdy učitelé svou nevhodnou poznámkou na adresu některých žáků, včetně žáků tělesně postižených (ve chvíli velkého pracovního zatížení dala např. učitelka žákovi upoutanému na invalidní vozík před celou třídou najevo, že ho ve třídě nechce, protože ji přidělová spoustu práce a nepatří do normální školy) dali nepřímý podnět k jejich šikanování, které se projevovalo jak slovně, tak fyzicky.*“¹⁷⁰ Několikrát jsem sama zažila situace, kdy mi dal pedagog jasně najevo, že ho má přítomnost ve třídě obtěžuje. Na základní škole má vyučující důrazně doporučila spolužákům, ať nejsou přehnaně aktivní s pomocí, nebo naopak ať počkají, protože se musí nejdříve pomoci mě. Nejhorší chvíli jsem však zažila, když mi učitelka českého jazyka sdělila před celou třídou, že je přesvědčená o tom, že neumím psát, a jelikož jsem vyhrála několik soutěží, tak mi oznámila, že to asi bylo jen z lítosti kvůli invalidnímu vozíku. Od té chvíle jsem z každého slohového cvičení měla stěží za čtyři. Ten den

¹⁶⁷ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2008.

¹⁶⁸ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014.

¹⁶⁹ BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011, s. 36.

¹⁷⁰ Tamtéž, s. 36

jsem přestala psát a vzdala jsem i studium žurnalistiky, na které jsem se původně chtěla hlásit, a děsila se každé další hodiny s touto vyučující. Jak již bylo naznačeno, podnět k šikaně nebo nekázní může pedagog dát i neúmyslně. Proto i ti nejlepší by měli při řešení těchto problémů uvažovat nad možností, že jsou to právě oni, kdo potíže vyvolávají. Dle Fontany to může být například tím, že „učitel vnímá urážku tam, kde nebyla zamýšlena, že má sklon zbytečně hledat na dětech chyby, že je přespříliš vážný nebo zjevně nespravedlivý, že se projevuje nadmíru povzneseně a důležitě, že vyžaduje příliš mnoho, že je nedůsledný – tím vším může ve třídě vyvolat odpor či zmatek, případně i veselí, což může žáky podnítit k dalšímu nepříjemnému chování, na něž opět znovu přehnaně reaguje, a tím vzniká začarovaný kruh. Prvním krokem k nápravě je změna vlastního chování.“¹⁷¹

Důležitým pojmem v této souvislosti je tzv. statusová úzkost. Mladí dostudovaní pedagogové nemají v porovnání s jinými profesemi příliš možností, jak v prvním zaměstnání začít s lehčími úlohami a postupně si zvykat. Jsou ihned postaveni před třídu a musejí se potýkat se všemi problémy, které mohou nastat. Nedostatek zkušeností a z toho plynoucí určitá míra nejistoty, ale i různé komplexy ho mohou nutit zajistit si respekt přísností a přetěžováním žáků.¹⁷² Tato úzkost samozřejmě nevznikne hned, ale vybudovává se postupným opakováním stresových situací, kterou může být například nekázeň u žáků. Mladý učitel se je pokusí ukáznit pomocí trestu, jenže ten nemá takový účinek a situace se opakuje znovu a znovu. Po určité době učitel vyčerpá všechny druhy sankcí, které zná a usoudí, že není schopen čehokoliv dosáhnout a začne prožívat pocity bezmocnosti.¹⁷³ Úzkost a bezmocnost mohou u pedagogů po delší době vést k syndromu vyhoření (burnout syndrome), což je stav „vyčerpání fyzického, psychického, citového, který postihuje osoby, jež se dlouhodobě angažují v náročných situacích, které je intenzivně ovlivňují na emocionální rovině.“¹⁷⁴ U učitelů se tento syndrom projevuje lhostejností vůči svým povinnostem, kolegům a především žákům, což má za následek výrazné zhoršení vztahů s nimi.¹⁷⁵ Jedná se o poměrně rozšířený problém, což dokazují například výsledky empirického šetření z roku 2005, které se uskutečnilo v jihozápadním Německu.

¹⁷¹ FONTANA, 1997, cit. dle ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 25.

¹⁷² ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014.

¹⁷³ AUGER, Marie-Thérèse. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005.

¹⁷⁴ Tamtéž, s. 44.

¹⁷⁵ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014.

Ukazují, že z celkového počtu 408 pedagogů z tamních gymnázií zažilo syndrom vyhoření 32,5 % pedagogů.¹⁷⁶

Podle Čapka je ve školách poměrně velké množství pedagogů, kteří k výkonu této profese nemají vlohy a nedostatky u nich spatřuje především psychických a morálních rovinách. Tito jedinci mají sklony k nedostatku sebeúcty či již zmíněným komplexům. Zátěžové situace pak dávají naplno propuknout zvláštnostem v chování, jako jsou hysterické a nepřiměřené reakce, návaly hněvu nebo naopak apatie. Jestliže k takovým projevům dojde při výuce, nejenže se výrazně negativně projeví na třídním klimatu, ale zároveň prozradí učitelovu neprofesionalitu. Přítomnost a chování takovýchto pedagogů na školách by měl z principu kontrolovat a řešit vyšší orgán, jako je Česká školní inspekce, ta se ale podle Čapka bohužel při kontrolách zaměřuje spíše na formality, jako je například správnost zápisů v třídních knihách nebo vzdělávací programy škol. Bránit žáky před projevy těchto nevhodných pedagogů samozřejmě mohou rodiče, je však třeba si uvědomit, že zde existuje riziko pomsty ze strany učitele vůči žákovi, jehož rodiče si na něj stěžovali. V rámci školy by tak pro dítě měl být oporou třídní učitel, který by se měl vždy postavit na stranu žáka.

Pro funkční a efektivní spolupráci mezi žákem a pedagogem při řešení problémů je důležitý vztah, který k sobě navzájem mají. Za ideální stav lze považovat kolegiální vztah, ve kterém panuje vzájemný respekt a úcta. V praxi se ale lze setkat s učiteli, kteří své žáky považují za podřízené, ke kterým se chovají povýšenecky, nejsou ochotni s nimi vést rovnocenný dialog a především odmítají vlastní chyby. Právě popírání pochybení je nebezpečné z toho důvodu, že se může přenést na děti a ti se pak budou bát udělat chybu. Podle Čapka tento přístup učitelé obvykle obhajují tím, že je tak připravují na profesní život, kde budou také muset poslouchat příkazy.

Necitlivost pedagoga může jedincům duševně ublížit v okamžiku, kdy se pokusí rozveselit třídu nevhodným vtipem na účet jednoho z dětí. Toto chování je rizikové především v období dospívání, kdy jsou žáci útoky na vlastní osobu nejzranitelnější.¹⁷⁷ Já jsem již od dětství hodně lekavý člověk. Lékař mi sdělil, že u některých jedinců s mým handicapem se to občas vyskytuje. Na základní škole jsem měla učitele, který když to zjistil, zvyšoval hlas schválně, protože moje leknutí považoval za prostředek zábavy. Občas to udělal, když mi stál přímo za

¹⁷⁶ BAUER, Joachim a kol. Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00420-005-0050-y>

¹⁷⁷ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014.

zády, a já se mnohdy lekla tak, až jsem nechtěně shodila všechny věci z lavice a všichni včetně něho se mi smáli. O významné roli pedagoga v souvislosti se sebehodnocením žáků hovoří ve svém výzkumném šetření týkajícím se strachu ze školy u dětí středního školního věku i Marie Vágnerová. Sebehodnocení jedinců dle ní podléhá vlastní zkušenosti s jednotlivými pedagogy a tím, jakou od nich dostávali zpětnou vazbu formou známek. Dále zjistila, že mladší děti jsou náchylnější ke změně vztahu ke škole na základě postojů učitele, a to jak pozitivním směrem (větší jistota) tak i negativním (nejistota a strach ze špatného hodnocení). Na závěr však dodává, že je třeba si uvědomit individualitu dětí a jejich osobností, a proto je možné že každé dítě bude působení pedagoga vnímat a interpretovat jinak.¹⁷⁸

4.1.7.3 Únava a přetíženost žáků

Termínem únava můžeme označit „stav organismu, při němž se snižuje fyzický i intelektový výkon, zpomalují se reakce, stoupá počet chyb, žák nedokáže vyřešit úlohy, které by v lepším stavu zvládl. Mění se i prožívání, vzniká pocit únavy, malátnosti, někdy lhostejnosti, jindy podrážděnosti, klesá žákova motivace k učební činnosti, narušuje se pozornost.“¹⁷⁹ Před nástupem těchto příznaků, které lze souhrnně označit jako útlum, se může únava projevit v podobě tzv. excitační fáze. V takovém okamžiku jedinci nevykazují fyzické projevy únavy, ale jsou neklidní a věnují se více svým spolužákům než výuce. Příčinou únavy jsou mimo jiné množství a obtížnost látky, se kterou v danou chvíli žák pracuje a také doba, ve které se aktuálně nachází. Výkyvy ve výkonu způsobené únavou lze pozorovat nejen během jediné vyučovací hodiny, ale taktéž i během celého dne, týdne a dokonce i celého školního roku. Pro všechny tyto časové úseky platí, že maximální výkon přichází krátce po začátku (ale nikdy hned) a poté postupně klesá. Například v průběhu dne žáci podávají největší výkon v druhé a třetí vyučovací hodině, v dalších hodinách pak má výkon klesavou tendenci.

Únava se pro dítě stane problémem v momentě, kdy na něj kladou přehnané nároky nejen učitelé ale i rodiče. Jedinec se pak musí domácí přípravě věnovat tak dlouho, že společně se školní docházkou je jeho organismus časově vyčerpán stejně, jako u dospělého člověka.¹⁸⁰

Bendl v souvislosti s přetěžováním identifikoval původce dvou největších faktorů. Přetěžování způsobené objemem a složitostí látky není podle něj chyba pedagogů, jedná se o přirozený vývoj společnosti i poznání. Znalostí, které jako lidstvo máme, každým dnem přibývá a s tím

¹⁷⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. Strach ze školy u dětí středního školního věku. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3338&lang=cs>

¹⁷⁹ ČÁP, 1997, cit. dle ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 32.

¹⁸⁰ Tamtéž.

se i posouvá pomyslná hranice mezi základními a pokročilými znalostmi. To znamená, že látka, která se dříve vyučovala až na středních školách je dnes již součástí osnov základní školy. Druhým významným činitelem jsou podle něj rodiče a jejich nároky, které na dítě kladou v oblasti mimoškolních aktivit. Přihlašují své děti mnohdy i do několika zájmových kroužků najednou v naději, že v nich objeví jejich skrytý talent. Dopouští se tím ale dobře známé chyby, tedy snahy plnit si své vlastní sny skrze děti, které nejsou schopné takové množství zátěže unést. Tento tlak u nich nakonec vede k vybudování odporu ke škole i těmto kroužkům a v horším případě i dále k různým psychickým onemocněním.¹⁸¹

4.1.7.4 Pokřivená komunikace mezi žákem a učitelem

Pod pojmem nevhodné komunikace pedagoga si v tomto kontextu nelze představovat nedostatky ve vyjadřovacích schopnostech samotného učitele. Jedná se spíše o chyby v postoji a názoru na žáky, kterými k nim vysílá určité signály. Sdělení pedagogů směrem k žákům může nabývat dvou podob, a sice informativní a impresivní.

Informativní sdělení slouží k předání faktické informace. Bývá logické, strukturované a bez výrazných emočních zabarvení. Naproti tomu impresivní sdělení mají za úkol zdůraznit a upevnit dominantní postavení pedagoga. Takové sdělení je žádoucí v podobě zadávání úkolů a určování pravidel, je však třeba si dávat pozor, aby se takové vystupování nerozvinulo do manipulace či vydírání. K takovému jednání vede pedagoga pocit neomezené vlády a nedostatek respektu. Zásadní chybou je pak takový postoj učitele, kdy svými žáky pohrdá a v případě řešení konfliktu se třetí stranou se v ní snaží vůči jim vyvolat negativní postoj.¹⁸²

Dobře zvolený postoj učitele vede k pozitivnímu vývoji třídního klimatu a zapojení i jinak nekomunikativních introvertních jedinců. Takového stavu může pedagog docílit povzbuzujícím chováním, jako je například naslouchání a očividné věnování pozornosti aktivitě žáků, dále potom parafrázování jejich příspěvků, kterým dá najevo vděk za jejich přínos a je svým způsobem formou kladného hodnocení, a v neposlední řadě také sdílením vlastních dojmů z vyučování.¹⁸³ Tyto projevy působí na žáky pozitivně, jelikož získají dojem, že učitel má zájem o jejich názory a pocity a že se mohou aktivně zapojovat. Přesný opak takového chování,

¹⁸¹ BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004.

¹⁸² ONDRÁŠKOVÁ, 1994 in ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014.

¹⁸³ PETTY, 1996 in ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014.

tedy odmítání komunikovat, nezáměr o jejich problémy a křivda jsou pak pro žáka vyloženou výzvou k nekázní. ¹⁸⁴

4.1.7.5 Projevy školní nekázně

Formy nekázně jsou v mnohém odrazem společnosti. Souběžně s jejím vývojem se mění i projevy nekázně a také přístup k nim. Zatímco dříve společnost považovala za nevhodné chování například náboženské prohřešky, dnes se člověk může sám dle vnitřního přesvědčení rozhodnout, jestli věří anebo ne. Nicméně některé její projevy se udržely napříč historií, jako například šikana či odmlouvání. V současné době bohužel narůstají počty trestných činů, jejichž pachatelé jsou děti a mladiství. Nutno dodat, že brutalita těchto činů narůstá, zatímco věk pachatelů se snižuje. Objevují se taktéž nové formy školní nekázně, mezi které patří například nepovolené užívání moderních technologií během výuky. ¹⁸⁵

4.1.7.6 Co brání úspěšnému řešení nekázně

V komunistické éře se školy snažily o to, aby na venek působily jako zcela bezproblémové za účelem dosažení titulu "vzorná socialistická škola." Obdobným způsobem se pokouší školy chovat i dnes, nicméně již ne za účelem získání titulu, ale kvůli vybudování si dobré pověsti, neboť bezproblémová škola přiláká více zájemců o studium, což znamená také více peněz pro danou instituci. Úspěšnému řešení nekázně ve školách brání taktéž i chování některých pedagogů, a to z toho důvodu, neboť přiznat, že žáci se v jejich přítomnosti chovají nepatřičně by mohlo znamenat, že nedokáží obstát v roli pedagoga. Díky tomu se jak žáci, tak i pedagogové dostávají do jistého kruhu. Situaci někdy nechtějí řešit ani ředitelé daných institucí, jelikož se obávají možných kontrol, kritiky a také případných sankcí ze strany vyšších orgánů. ¹⁸⁶

4.1.7.7 Trest jako regulátor chování

Od vzniku prvních civilizací bylo pro přežití skupiny nutné dodržovat určitá pravidla neboli vychovávat jedince ke společenskému soužití. Přirozeně se však vždy našel nějaký jedinec, který je nedodržoval, a právě z tohoto důvodu se odjakživa využívaly tresty. Ty mohly mít různou podobu, od těch mírných, kam patří například domluva, až po ty nejvážnější, kam bychom mohli zařadit tresty smrti nebo vyhnanství. ¹⁸⁷

¹⁸⁴ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014.

¹⁸⁵ BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011.

¹⁸⁶ BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004.

¹⁸⁷ Tamtéž.

Trest lze stručně podle Bendla definovat jako „*nepříjemný následek zla, resp. neukázněného či nezákonného jednání.*“ Smyslem trestu ve škole je pak „*udělit odplatu v zájmu spravedlnosti spolu se zdůrazněním toho, že společenství třídy a školy neschvaluje a odmítá daný čin a odstrašit žáky od kázeňských přestupků.*“¹⁸⁸

Pedagogický slovník trest vymezuje jako „*jednu z forem negativního motivačního působení na žáka ve škole i doma. Jde o záměrně navozený následek toho, že žák špatně splnil, nebo nesplnil uložené požadavky.*“¹⁸⁹

Chris Kyriacou trest označuje jako „*formální čin, po kterém chceme, aby byl pro žáka nepříjemný, a který má pomoci žákovi, aby se v budoucnu choval vhodným způsobem.*“¹⁹⁰

Matějček je pak toho názoru, že trest je „*to, co dítě jako trest prožívá*“.¹⁹¹ Dále však dodává, že každé dítě je unikátní osobnost a jako taková vyžaduje i unikátní přístup. Při výchově je tedy potřeba zjistit, jaké formy trestů a odměn jsou pro daného jedince nejefektivnější.¹⁹²

4.1.7.8 Lidský faktor

Snem každého žáka je pedagog, který je ke všem spravedlivý a nikomu nenadržuje.¹⁹³ Obecnou vlastností dokonalých scénářů je ovšem jejich neudržitelnost a mnohdy i nereálnost, což platí i pro oblast pedagogiky. Je tedy důležité na tyto přirozené nedokonalosti upozornit a náležitě s nimi pracovat. Například budoucí pedagogové za tímto účelem v rámci svého studia sdílí se spolužáky své vlastní zkušenosti z dětství, kdy byli svědky nespravedlivého chování ze strany učitele. Dokáží tak vystihnout široké spektrum oblastí, ve kterých se mohou dopustit chyb a tím předcházet tomu, aby se jich sami dopustili ve své vlastní praxi.

Je důležité si uvědomit, že křivda během hodnocení v hodině se v obou aktérech udrží odlišnou dobu. Zatímco učitel na tuto událost zapomene poměrně rychle, v žákovi může tato nespravedlnost zakořenit a nést se s ním ještě mnoho let i po skončení studia. Chyby ve spravedlivém hodnocení, kterých se může pedagog dopustit lze rozdělit do čtyř kategorií:

- a) *“Subjektivismus, kdy se učitel drží svých představ místo objektivního hodnocení, je vztahovačný a přecitlivělý;*

¹⁸⁸ BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004, s. 106.

¹⁸⁹ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 252.

¹⁹⁰ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2008.

¹⁹¹ MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?*. 5. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 26.

¹⁹² Tamtéž.

¹⁹³ LAŠEK, 2001 in ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014.

- b) *Redukcionismus, který přenáší neadekvátní zlehčování úkolů;*
- c) *Voluntarismus, jenž vede k neustálému ovlivňování žáků, zasahování do jejich práce a jejich přetěžování;*
- d) *Perfekcionismus, který vede až k nesmyslnému lpění na nepodstatných detailech a neprakticky podrobných vědomostech.*”¹⁹⁴

Helus v této souvislosti zmiňuje tzv. preferenční postoje. Každý pedagog je jen člověk a jako takový je při svém jednání ovlivněn city k jednotlivým žákům a tento postoj má následně vliv na hodnocení, které jim uděluje. Uvádí, že pedagogové mají kladně nebo negativně vyhraněný názor ke většině žáků ve třídě. U poloviny z každé této skupiny se pak tento názor projevuje i v jejich hodnocení, to znamená, že žáci, které má pedagog rád, dostávají lepší známku a ti, které v oblibě nemá, jsou klasifikováni hůře, než jak by si za svůj výkon zasloužili. Dále dodává, že i když se tento jev týká pouze jednotlivců, má negativní vliv na třídní klima, zhoršuje vztahy mezi žáky, a především narušuje vzájemný vztah mezi třídou jako celkem a pedagogem. V souvislosti s tímto jevem zmiňuje tzv. perservační tendence, které označují nevědomé přehlížení chyb u oblíbených žáků.¹⁹⁵

Schématické typizování žáků je jev, který funguje na podobném principu jako již popsané preferenční postoje. V tomto případě si ale pedagog nezařazuje žáky do skupin dle oblíbenosti, ale podle určitých specifických charakteristik. Při hodnocení takto zařazeného jedince má pak pedagog tendence přehlížet veškeré projevy, které neodpovídají charakteristice dané skupiny. Například u žáka, kterého si učitel zařadí mezi méně aktivní a prospěšné jedince má tendence přehlížet zvýšenou aktivitu a lepší výsledky. Tento přístup pak omezuje žákovu individualitu.¹⁹⁶ Jednou jsme měli zadaný úkol ve dvojicích, a již zmíněná vyučující českého jazyka oznámila, že se jí jedna práce velice líbila. Když se však zeptala spolužačky, s kým pracovala a slyšela mé jméno, znuděně prohlásila *aha, tak to byla asi náhoda a nejspíš jsem myslela jinou práci.*

Další příčiny neúmyslného zkreslování hodnocení žáků mohou být podle Čapka například:

¹⁹⁴ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků.* 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 43.

¹⁹⁵ HELUS, 1979 in ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků.* 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014.

¹⁹⁶ HELUS, 1990 in ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků.* 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014.

- a) haló efekt, který pedagogický slovník definuje jako *"souhrnný termín pro vliv předem získaných, často povrchních a nepřesných informací a očekávání o určitém jedinci na jeho pozdější posuzování,"* ¹⁹⁷
- b) centrální tendence, kdy se pedagog při známkování většího množství prací najednou zpravidla vyhýbá krajnímu (nejlepšímu nebo nejhoršímu) hodnocení,
- c) stereotypizace, při kterém si učitel spojí určité chování s jeho příčinou, a stejnému chování v budoucnu bude již automaticky přisuzovat stejné příčiny i přes to, že mohou být zcela odlišné.

Emoce, postoje a názory má každý člověk, a i přes veškerou jeho snahu budou mít určitý vliv na jeho rozhodování a činy. Proto je potřeba, aby pedagogové tuto skutečnost nepopírali, pracovali s ní a brali na ní při své činnosti ohled. ¹⁹⁸

4.1.7.9 Zásady trestání

Správně potrestat dítě je mnohem komplikovanější záležitostí, než by se mohlo na první pohled zdát. Existuje totiž poměrně velké množství chyb, kterých se lze v této oblasti dopustit a v nejhorším případě si jedinec může nést následky i po celý život, a jsou to právě následky, které nelze předem zcela přesně určit. Mezi negativní následky patří například ztráta spontaneity jedinců, již zmíněný strach ze školy či stupňování agresivity. V souvislosti s nimi zmiňuje R. Čapek několik principů, jejichž dodržení by mělo pomoci riziko negativních následků snížit na minimum. Konkrétně se jedná o:

- a) *„Přesné vymezení pravidel;*
- b) *Úměrnost trestu;*
- c) *Stejná spravedlnost pro všechny;*
- d) *Trest jako cesta k nápravě.*“ ¹⁹⁹

Zároveň je dobré mít na paměti, že u některých jedinců se může vyskytnout i sociopatologické jednání. V takovém případě není využití metody odměn a trestů vhodnou strategií. Pomoci však

¹⁹⁷ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 72.

¹⁹⁸ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014.

¹⁹⁹ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 59.

mohou různí odborníci a také instituce, které se na tuto problematiku specializují, a nutno dodat, že čím dříve se problém začne řešit, tím lépe.

Účinky trestu podléhají velkému množství faktorů, mezi které patří například předchozí zkušenosti, situace, ve které se nachází nebo samotný vztah mezi ním a trestajícím dospělým. Nezohlednění těchto faktorů může vést k neefektivitě trestu, nebo v horším případě zcela opačnému efektu.²⁰⁰ Jednou z nejdůležitějších věcí je ujistit se, že trestaný si je vědom toho, že trest přichází jako následek konkrétního chování a není vztažen k jeho osobě. Musí mít jistotu, že trestající ho má stále rád a věří mu.²⁰¹ Matějček dodává, že skutečně efektivní trest může přijít výhradně jen od osoby, která má k trestanému kladný vztah.²⁰² Empirické šetření zaměřené na účinnost jednotlivých strategií ukázalo, že při ideální volbě způsobu použití a načasování trestu může mít žádoucí efektivitu jakýkoliv typ, přesto však za nejvhodnější strategii zvolili racionální rozhovor. Při volbě trestu je důležité mít na paměti, zda by nebylo možné existující problém vyřešit naopak pomocí s vysvětlením probírané látky, v takových situacích by totiž trest měl zcela opačné účinky. S tímto problémem se nejčastěji potýkají právě začínající pedagogové s minimem zkušeností, kteří mylně považují trestání za nejjednodušší a nejefektivnější metodu řešení nekázně. V případě, že si tento názor ponechají i do budoucna, vyvinou se u nich sklony k používání trestů nejen v situacích, kde není potřeba, ale i k volbě vzhledem k situaci příliš tvrdých trestů.²⁰³

4.1.7.10 Druhy trestů

Jak již bylo zmíněno, trest není vždy nejideálnějším nástrojem pro řešení nevhodného chování. Jedním z nežádoucích účinků je pouhé potlačení problémových projevů místo jejich eliminace. Používání trestů ve třídě pak navíc narušuje její klima a zvyšuje sklony k úzkostným stavům nejen u trestaného, ale i ostatních žáků, kteří jsou svědky tohoto činu. Pedagogové by se tak ve své praxi rozhodně neměli řídit Tiberiovým výrokem *"at' se mě bojí, jen když mě poslouchají!"*²⁰⁴

²⁰⁰ ČÁP, MAREŠ, 2001 in ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků. 2.*, přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014.

²⁰¹ ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993.

²⁰² MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?. 5.* vyd. Praha: Portál, 2000.

²⁰³ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2008.

²⁰⁴ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků. 2.*, přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014.

Existuje široká škála trestů, které lze ve škole použít, z nichž některé jsou běžné a známé. Jednotlivým pedagogům však nic nebrání v tom, aby si tresty přizpůsobovali a upravovali. S. Bendl vytvořil přehled základních typů trestů, z nichž uvedu několik příkladů:

- a) „*administrativní opatření k posílení kázně: černé puntíky, záporné body za chování, poznámka do žákovské knížky apod.*„
- b) *tresty založené na nadávkách, zesměšňování, ironii: nadávky (lemplové, magoři apod.), výsměch, ironie apod.*,
- c) *omezení volného času žáků: zrušení přestávky, předškola (žák se dostaví do školy hodinu před začátkem vyučování) apod.*,
- d) *odebírání věcí: Učitelka fyziky na střední škole například za každé vyrušování při hodině či očividnou nesoustředěnost zabavovala studentům ořezávátko, která již nevracela zpět.*“²⁰⁵

Čapek doporučuje, je-li to možné, využívat metodu přirozených následků. Tato metoda spočívá v tom, že jedinec musí napravit škody, které svým jednáním napáchal. Naopak nedoporučuje tresty založené na nucené bezvýznamné práci. Tím jsou myšlené například tresty typu “stokrát napiš...” Takové tresty většinou nepřinesou žádoucí efekt a u žáka způsobí, že si danou činnost, kterou ve svém životě bude běžně používat (jako právě psaní), znechutí. Cangelosi zmiňuje i trest záměně vytvořený a samovolně působící. Prvním má na mysli “*výchovné opatření, uložené jinou osobou..., druhé znamená důsledek – nenaučíš se, dostaneš pětku. Samovolně působící trest ale může mít i odepření zajímavé činnosti.*”²⁰⁶ Tato metoda funguje na principu sociálního učení, jelikož trestem je pro jedince právě následek jeho jednání.

V posledních letech se čím dál více na školách rozšiřují alternativní tresty, které fungují tak, že proviněnému žákovi dají možnost napravit následky svého jednání. Žák si tak může jako trest například za ničení školního majetku vybrat mezi zhoršením známky z chování nebo opravou či náhradou věci na vlastní náklady. Hlavním přínosem těchto trestů je především eliminace trvalých následků, kdy právě zhoršená známka z chování může jedinci značně ztížit přijímání na další školu. Je však důležité připomenout, že aby si alternativní tresty udržely efektivitu, je třeba nějakým způsobem jejich volbu omezit. Některé školy tak například umožňují využít

²⁰⁵ BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004.

²⁰⁶ CANGELOSI, 2006 in ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 63.

alternativní trest pouze ve stanoveném maximálním počtu případů, čímž se zamezí zneužívání trestu "recidivisty".²⁰⁷

Aby byl trest co nejefektivnější, musí být pedagog schopen zvolit správný trest z hlediska jeho přiměřenosti, a po jeho uložení především důsledně trvat na jeho provedení. Například pedagog, který pravidelně uložené tresty ještě před jejich vykonáním za dobré chování odpouští, velmi brzy ztratí u žáků respekt. Důležité je také zmínit, že v této problematice musí celý učitelský sbor spolupracovat, jelikož nedůslednost jednoho z pedagogů může kazit dlouhodobou výchovnou snahu všech ostatních.²⁰⁸

Dětský psycholog V. Mertin v souvislosti s tresty ve škole poukazuje na aktuální problémy problematiky trestů. Jedním z nich je změna názoru, který na tresty mají rodiče dnešních dětí. Zatímco v dřívějších dobách měla škola autoritu a rodiče se ve většině případů postavili na její stranu, v současné době mají tendenci stavět se na stranu svých dětí a narušovat tak vzájemný vztah rodičů a školy. Dalším problémem, který Mertin zmiňuje, je snížená efektivita trestů u starších žáků. Určitý zlom dle něj přichází mezi prvním a druhým stupněm, a pedagogové se tak čím dál častěji svěřují s tím, že k nim žáci nechovají žádný respekt, a jejich vlastní rodiče je v tom navíc podporují.²⁰⁹

4.1.7.11 Psychické a fyzické tresty

Psychické tresty spočívají v necitlivém až nepřátelském a přísném chování pedagoga vůči žákům. Při jejich použití nedochází k působení fyzické bolesti, mohou tedy na první pohled vypadat moderně a lidsky, ve skutečnosti se ale může jednat o pravý opak. Nadměrné použití těchto trestů totiž může vést k vážným psychickým poruchám.²¹⁰ Mertin psychické tresty dokonce považuje za týrání.²¹¹

Fyzický trest je „*forma záměrně udělovaného trestu, při němž je jedinci záměrně způsobována bolest nebo nepohodlí ve snaze přimět ho k lítosti za určité jednání.*“²¹²

Jak již bylo v této práci řečeno dříve, fyzické tresty byly v dřívějších dobách standardní součástí výuky. Celkové využití fyzických trestů ve školním i domácím prostředí by bylo z dnešního

²⁰⁷ BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004.

²⁰⁸ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014.

²⁰⁹ MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013.

²¹⁰ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014.

²¹¹ MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013.

²¹² CANGELOSI, 2006 in ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 66.

pohledu označováno za nadměrné až surové, mimo jiné i proto, že bylo naprosto běžné trestat i vzorné děti z preventivních důvodů, čemuž se nevyhnuli ani potomci z nejvyšších tříd společnosti.²¹³

V českém školství jsou fyzické tresty zakázány, nicméně někteří pedagogové i dnes otevřeně přiznávají, že se k nim uchýlí ve výjimečných případech, kdy nevhodné chování žáka dosahuje extrémních rozměrů. Stanislav Bendl je přesvědčený o tom, že tělesný trest není ve škole přípustný a v rodinném prostředí může dosáhnout určité efektivity pouze u dětí v předškolním věku, jelikož v tomto období jsou výchovné zásahy pomocí tělesných vjemů dítěti nejsrozumitelnější a dítě ještě není s to určité situace zvládnout rozumově.²¹⁴ Podobný názor sdílí i Z. Matějček, který tvrdí, že „během předškolního a pak školního věku tělesný kontakt s okolím ztrácí rychle na významu a primitivní tělesný trest přestává mít smysl.“²¹⁵

4.1.7.12 Kdo nezasluhuje trest

Ráda bych se v krátkosti zmínila ještě o skupině jedinců, která si ve většině případů trest zkrátka nezasluhuje, ač je na to mnohdy pod náporu emocí zapomínáno. Jedním ze základních pravidel je trestat pouze ty jedince, kteří nesou přímý podíl viny na prohřešku, za který jsou trestáni. Toto na první pohled jednoduché pravidlo má však spoustu úskalí, která z velké části spočívají v oblasti různých fyzických i psychických postižení.

Je třeba mít na paměti, že mnoho onemocnění se zprvu projevují jen mírnými mentálními příznaky, které se mohou projevit například mírně sníženou schopností učit se nové věci nebo změnou v chování. Do chvíle, než se nemoc projeví více a stane se diagnostikovatelnou, může být dítě trestáno za něco, co si rodiče a učitelé vysvětlují jako nedostatečnou snahu při učení. Tento problém se však netýká pouze jedinců s handicapem, možná nejzranitelnější skupinou jsou děti s jednoduše menším nadáním. U takových jedinců totiž nedojde k žádné diagnostice, která by nespravedlivé trestání zastavila, a než si okolí uvědomí skutečnou podstatu věci, může uběhnout několik dlouhých let.²¹⁶

4.1.7.13 Nedostatky trestů

C. Kyriacou ve své publikaci uvádí několik nevýhod trestů, ze kterých jsem několik vybrala a v následujících odstavcích je blíže rozvedu.

²¹³ BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004.

²¹⁴ Tamtéž.

²¹⁵ MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?*. 5. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 90.

²¹⁶ Tamtéž.

Jedním z nejvýznamnějších nedostatků je, že se zaměřují na špatné chování a nijak nepracují s tím dobrým. Například pedagog, který často trestá, se bude ve třídě z dlouhodobého hlediska věnovat výhradně neukázněným žákům, což může u některých vzorně se chovajících jedinců vyvolat pocity přehlížení a ti se za účelem získání pozornosti rozhodnou také chovat nevhodně.

Další nevýhodou je, že žáci, kteří se opakovaně dopouštějí nevhodného chování, se mohou postupně v jeho skrývání zdokonalovat, za účelem vynutí se trestu.

V neposlední řadě Kyriacou uvádí i skutečnost, že trest nebere ohled na příčinu nevhodného chování. Například jedinec, který nerozumí probírané látce, prožívá určité stavy frustrace, které si může pedagog mylně vyložit jako zlobení. Trest je v takovém případě spíše zhoršením situace, jelikož by mohlo pomoci i pouhé dovysvětlení látky.²¹⁷

4.1.8 Školní fobie

Tento pojem byl poprvé použit v roce 1941 k označení dětí, které nechodily do školy, jelikož jim přítomnost v ní způsobovala úzkost. Setkat se však můžeme také s termínem odmítnutí školy (school refusal), toto pojmenování je upřednostňováno zejména ve Velké Británii a ve Spojených státech.²¹⁸

Vymětal školní fobii definuje jako „*nepřekonatelný strach z učitele, dětského kolektivu nebo školy vůbec.*“²¹⁹

Obdobnou definici můžeme nalézt také ve Velkém psychologickém slovníku, která zní: „*nadměrný strach ze školy a všeho, co ji představuje včetně učení a učitelů.*“²²⁰ Zároveň ale také dodává, že tato fobie bývá převážně vysvětlována jako separační úzkost.

Školní fobie představuje mezinárodní problém. Odhaduje se, že 2,4% všech dětí školního věku na celém světě odmítá navštěvovat školu.

Školní fobii lze považovat za komplexní syndrom, na nějž má vliv rovněž i temperament žáka, situace ve škole, či situace v rodině. Současné pojetí považuje tuto fobii za úzkostnou poruchu, jež souvisí s úzkostí z odloučení. Žáci trpící touto poruchou nechtějí chodit do školy, jelikož to v nich vyvolává nepříjemné pocity, stres, úzkost či paniku. U spousty jedinců se během nástupu

²¹⁷ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2008.

²¹⁸ DAVIDSON, Tish. School phobia/school refusal. Dostupné z: <http://www.healthofchildren.com/S/School-Phobia-School-Refusal.html>

²¹⁹ VYMĚTAL, Jan. *Úzkost a strach u dětí: [jak jim předcházet a jak je překonávat]*. Praha: Portál, 2004, s. 48.

²²⁰ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010, s. 156.

do školy vyskytnou fyzické příznaky, jako jsou závratě, bolesti břicha nebo hlavy. Vyhýbání se škole však představuje pouze lehčí formu odmítnutí navštěvovat školu. Během vyhýbání se škole žák většinou usiluje o vyhnutí se určité situaci, jako je například test nebo převlékání se před tělesnou výchovou. Nejde mu tedy o to, aby se úplně vyvaroval školnímu prostředí.

Odmítnutí školy se zpravidla projeví poté, co bylo dítě doma z důvodu nemoci nebo prázdnin. Na vině může být ale také stresující rodinná událost, jako je rozvod, nemoc nebo úraz rodičů, smrt příbuzného či přechod na novou školu. Odmítnutí navštěvovat školu se obvykle utváří postupně a časem dochází k jeho gradaci. Psychiatři v této souvislosti předpokládají, že v případě malých dětí je mnohdy motivujícím faktorem spíše touha zůstat doma s rodičem nebo pečovatelem, než snaha vyhnout se nepříjemné situaci ve škole. Jiné je to však v případě starších jedinců nebo v situaci, kdy se odmítnutí školy vyskytne zcela náhle. V takovém případě se může jednat o snahu vyhnout se nepříjemné situaci ve škole, konkrétně se může jednat například o šikanu či tvrdou kritiku pedagoga. Za neochotou chodit do školy může stát také ponižující událost, jako je například vykázaní žáka ze třídy. Čím déle žák nenavštěvuje školu, tím náročnější je pak jeho návrat.

Je důležité si uvědomit, že školní fobie není to stejné jako záškoláctví. Děti s touto fobií odmítají školní docházku a pociťují během návštěvy školy úzkost společně s fyzickými příznaky, jako jsou například nevolnost, závratě, zvracení či bolesti žaludku a není vyloučen ani výskyt záchvatů vzteku. Příznaky se ale většinou zlepšují od chvíle, kdy je dítěti povoleno zůstat doma. Mohou ale také začít trpět i depresí. Takoví jedinci jsou schopni vyhrožovat, že si ublíží, pokud budou nuceni do školy docházet. Aby se škole vyhnuli, vynakládají značené úsilí o to, aby získali povolení od rodičů, že do školy jít nemusí. Dostane-li dítě povolení, že smí zůstat doma, většinou zůstává uvnitř domu anebo v blízkosti rodičů či pečovatele. Zároveň je ochotné splnit si školní úkoly, podstatné pro něj je, že nemusí do školy.

Naopak v případě záškoláctví se jedinci o školu vůbec nezajímají, a tudíž v ní nechtějí ani být. Pokouší se ukrýt svou nepřítomnost ve škole před rodiči a nemají ani zájem o splnění školních povinností. Na rozdíl od školní fobie se záškoláctví často vyskytuje v souvislosti s asociálním chováním, jako je například krádež v obchodě, lhaní či užívání drog a alkoholu.

Předpokládá se, že školní fobie, stejně jako jiné úzkostné poruchy, může mít genetický základ. Děti, jejichž rodiče mají úzkostné poruchy, vykazují vyšší míru těchto poruch než děti, jejichž rodiče tyto poruchy nemají. Školní fobie je mnohdy spojována s dalšími úzkostnými

poruchami, jako je například agorafobie, případně jinými poruchami duševního zdraví, například s depresí.

Rodiče s dítětem, které se vyhýbá škole, by měli zavolat svého pediatra a zajistit vyhodnocení fyzických příznaků. Jestliže nelze nalézt příčinu fyzických příznaků, měl by lékař doporučit dítěti nebo dospívajícímu návštěvu psychiatra, který je schopen u jedince diagnostikovat behaviorální problémy včetně sociální fobie, deprese, poruchy chování a posttraumatického stresového syndromu.²²¹

U problematiky diagnostiky jedince, jenž trpí úzkostí, strachem či školní fobií bych se ráda zastavila a věnovala jí krátce pozornost. Jak již bylo zmíněno v předchozím textu, projevy těchto problémů mohou být u každého člověka jiné a mnohdy nemusí být ani na pohled viditelné. O to složitější jejich odhalení může nejen pro rodiče, ale především pro pedagoga být. Mareš ohledně diagnostiky zvládnání zátěže dokonce hovoří o tom, že tato diagnostika „je dobře zpracovaná pro dospělé osoby. U dětí a dospívajících se teprve rozpracovává a řeší řadu metodologických problémů.“²²² Další komplikací je příliš nízký počet dětských terapeutických pracovníků a psychologů. V praxi se to projevuje extrémně dlouhým čekáním na vyšetření dítěte, díky čemuž se může existující problém ještě více zhoršit.²²³

Zdeněk Friedmann ve spojitosti s diagnostickým procesem hovoří také o diagnostických problémech a diagnostických kompetencích. Konkrétně diagnostické kompetence pedagoga „představují soubor vědomostí, schopností a dovedností, které umožňují diagnostikování žáka, příp. úkolových situací na jednotlivých úrovních založeného diagnostickým porozuměním, odpovědností a oprávněností při provádění diagnostických činností.“²²⁴

Učitel, který chce provádět diagnostiku, musí znát detaily svého případu a znát účel tohoto vyšetření. Zároveň je třeba si uvědomit, že během diagnostiky se pracuje se značným množstvím osobních a soukromých informací. Vyšetřující je tak povinen držet se jistých etických zásad a neohrozit klienta únikem těchto informací. Méně zkušení jedinci by také měli své závěry před zveřejněním co nejdůkladněji ověřovat a například i konzultovat se

²²¹ DAVIDSON, Tish. School phobia/school refusal. Dostupné z: <http://www.healthofchildren.com/S/School-Phobia-School-Refusal.html>

²²² ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 543.

²²³ BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Jak přežít, když se často bojím: průvodce pro děti k překonání úzkosti*. Ilustroval Libor DROBNÝ. Praha: Portál, 2017.

²²⁴ FRIEDMANN, Zdeněk. Úvod do pedagogické diagnostiky. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/wtech/elearning/pedag_diagnostika.pdf

zkušenějšími kolegy, aby nedošlo k začátečnických chybám, jako například k patologizaci žáků.

Současně však Friedmann nezastírá, „že diagnostiku mimo vyškolené odborníky (lékař, psycholog, pedagog, sociální pracovník) provádějí také vedoucí různých zájmových útvarů a samozřejmě rodiče.“ Nejvhodnějším postupem je práce odborníka, jenž pracuje také s informacemi získanými od laiků.²²⁵

Na závěr bych ještě ráda zmínila i několik problémů, ke kterým bohužel mnohdy dochází. V praxi se častokrát během procesu diagnostikování vyskytují například tyto problémy:

- a) „Nedostatek dovedností a nedostatečné kompetence diagnostika.
- b) Užívání (nevhodných) diagnostických metod.
- c) Haló-efekt a předem determinovaná odpověď.
- d) Rychlé stanovení diagnózy, jednorázovost vyšetření, chybějící supervize apod.“²²⁶

4.1.9 Zvládání zátěže

Cílem této podkapitoly je nabídnout určité možnosti, které mohou ve školním prostředí pomoci se strachem a úzkostí u žáků pracovat. Jelikož cílem této práce nejsou copingové strategie, jedná se pouze o několik konkrétních příkladů, nikoli o zmapování celé problematiky.

Na začátek by bylo vhodné zmínit, že ohledně vymezení termínu zvládání zátěže (angl. coping) neexistuje v odborné literatuře naprostá shoda. Nejčastěji se však uvádí definice R. S. Lazaruse a S. Folkmanové, kteří zvládání definují jako „stále se měnící kognitivní a behaviorální úsilí jedince zvládnout, popř. tolerovat anebo redukovat požadavky, jež zatěžují či dokonce převyšují jeho psychické zdroje.“²²⁷

Vývoj moderní společnosti vedl nejen k vzniku nových závažných stresorů, ale narůstá i drobný stres v každodenním životě, ať už jde o kariérní záležitosti nebo rodinné prostředí. Riziko spojené především s těmito drobnými problémy tkví v tom, že působí téměř permanentně, díky čemuž lidská psychika nemá dostatek prostoru pro vyrovnání se s nimi a jejich následky se tak mohou hromadit. V této spojitosti Mareš zmiňuje definici P. M. Kohna, jenž je toho názoru, že „zvládání lze definovat jako vědomé adaptování na stresor. Tím se liší od obranné reakce, která

²²⁵ FRIEDMANN, Zdeněk. Úvod do pedagogické diagnostiky. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/wtech/elearning/pedag_diagnostika.pdf

²²⁶ Tamtéž.

²²⁷ LAZARUS, FOLKMAN, 1984, cit. dle ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 533.

*bývá neuvědomovaná. Zvládání zahrnuje buď reakci na bezprostřední stresor (jde o zvládací reakci), nebo konzistentní způsob, jímž se jedinec vyrovnává se stresory působícími v různé době a v různých situacích (zvládací styl). Stresory zahrnují jak každodenní potíže a problémy, tak traumata a závažné negativní události.“*²²⁸

Je rovněž podstatné mít na paměti, že zvládání zátěže spadá do neutrální kategorie, což znamená, že do těchto strategií nepatří jen takové, které problém vyřeší, případně zamezí jeho opětovnému vzniku, ale řadíme mezi ně i takové, které člověka zbaví stresu libovolným způsobem. Mezi ne příliš vhodné strategie tak patří vyrovnávání se se situací pomocí vlastního obelhávání, projekce svých chyb do jiných osob, nebo užívání návykových látek. Z pedagogického pohledu je pak důležité zmínit ještě sebeznevýhodňující strategie. Při jejich použití si jedinec předem odůvodňuje případný neúspěch shazováním sebe sama, čímž pro sebe i své okolí vytváří iluzi o nedostatku svých schopností, a je pro něj tak snazší případný neúspěch přijmout.²²⁹

Nyní se má pozornost zaměřit na pár konkrétních školních situací, které mohou vést ke vzniku strachu a úzkosti a zároveň také zmíním příklad vhodného způsobu jejich řešení.

Jednou z nich je například situace zkoušení žáka. Na míru úzkosti před zkoušením má kromě samotného žáka a jeho rysů nemalý vliv také pedagog, a sice kvalitou svého předešlého výkladu. Pokud totiž nepředá žákům znalosti správným způsobem, nebudou na zkoušení dostatečně připraveni ani ti nejnadanější, což povede k výraznějším projevům úzkosti a strachu ze špatného hodnocení. Řešením by v této situaci mohlo být například vyplnění dotazníku žáky, pomocí kterého by mohl pedagog objektivně zjistit, co konkrétně se za strachem ze zkoušení u žáků skrývá. Na základě získaných výsledků pak zjistí, jestli se problémy týkají třídy jako celku, nebo jen jednotlivců, a pomůže mu vybrat i vhodné metody řešení. Velmi častým problémem v takovýchto situacích bývá potíž se psaním poznámek. Řešení tohoto problému může být udělení několika rad, jak si psaní poznámek zefektivnit. Jako příklad zde uvedu několik z nich:

- a) *„používej zkratky. Tempo výuky bývá někdy velmi svižné, proto si můžeš usnadnit zápis pomocí zkratek nebo části slov.*
- b) *Dávej pozor na klíčová slova a body ve výkladu. Můžeš je obvykle poznat podle toho, že učitel používá výrazy „za první, za druhé, za třetí“ nebo podle jeho intonace hlasu.*

²²⁸ KOHN, 1996, cit. dle ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 533.

²²⁹ MIDGLEY, URDAN, 1995 in ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007.

- c) *Poznámky si piš přímo při učitelově výkladu v hodině, neopisuj je později od někoho jiného, maximálně si dodatečně doplň chybějící údaje.*“²³⁰

Mezi další rady, jak může pedagog pomoci, patří například:

- a) Na začátku každé vyučovací hodiny by měl žákům sdělit, co se budou v tuto hodinu učit, například: „*Dnes se budeme v hodině češtiny zabývat sedmi pády. Naučíme se jejich latinské názvy, a procvičíme si tvary osobních zájmen ve všech sedmi pádech.*“
- b) Učivo rozdělí do menších celků, například: „*Všech sedm pádů probereme postupně. Každý pád si samostatně procvičíme, a až vám to půjde, půjdeme dál. Začneme prvním pádem, až dojdeme k sedmému.*“
- c) Na tabuli napíše přehledný zápis k právě probírané látce.
- d) Podstatné informace stále opakuje a objasňuje na příkladech.
- e) Je-li to v jeho silách, využívá velké množství výukových pomůcek.²³¹

Lucie Bělohávková ve svém průvodci pro děti k překonání úzkosti vysvětluje například i metodu zklidňujícího dýchání. Je obecně známo, že správné dýchání má významný vliv na psychické rozpoložení člověka a může tedy pomoci k snížení míry stresu. Jeho výhodou je, že jde o metodu, kterou lze použít kdykoliv, kdekoliv a nijak nenarušuje dění v okolí.²³²

Mezi copingové strategie mohou patřit i běžné činnosti, kterými žáci eliminují strach a stres, například sdílení strachu s přáteli a rodinou, sport, kreslení, čtení apod.

²³⁰ KROWATSCHEK, Dieter a Holger DOMSCH. *Do školy beze strachu: [jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků: rady pro rodiče dětí od 1. třídy do maturity]*. Brno: Computer Press, 2007, s. 90.

²³¹ Tamtéž, s. 91.

²³² BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Jak přežít, když se často bojím: průvodce pro děti k překonání úzkosti*. Ilustroval Libor DROBNÝ. Praha: Portál, 2017.

5 METODICKÁ ČÁST

Pátá kapitola diplomové práce je zaměřena na metodickou část, která se věnuje empirickému šetření. Zde jsou vylíčeny formulace hlavního výzkumného cíle a dílčích výzkumných cílů. Součástí metodické části je rovněž i odůvodnění zvolené výzkumné strategie, jejíž součástí je zvolená metoda, výzkumný vzorek, jeho charakteristika a proces výzkumného šetření. Opomenuta nejsou ani rizika výzkumu, na závěr kapitoly pak lze nalézt zpracování získaných dat, jejich analýzu a interpretaci a celkový závěr výzkumného šetření včetně diskuze. Při realizaci výzkumného šetření a popisu jeho metodologie jsem vycházela převážně z knihy *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* autorů Romana Švaříčka a Kláry Šed'ové. Z důvodu celosvětové pandemie nemoci Covid-19 byly rozhovory realizovány prostřednictvím Skype video hovoru nebo mobilního telefonu. Díky video hovoru jsem měla možnost alespoň u části respondentů sledovat jejich nonverbální projevy a reagovat na ně. Příloha B obsahuje základní otázky, které jsem respondentům během rozhovoru pokládala.

5.1 Cíl výzkumného šetření

Při tvorbě výzkumného šetření jsem se zaměřila na tři roviny zkoumání, a to intelektuální, praktické a osobní. V intelektuální rovině je mým cílem poukázat na skutečnost, že fenomén strachu ve vzdělávacích institucích není pouze současným problémem, ale objevoval se i v minulých dobách. Ve výzkumu se pak zaměřuji zejména na období normalizace a kladu si za cíl **prozkoumat a popsat fenomén strachu ve vzdělávacích institucích, jeho příčiny i okolnosti, a to očima aktérů vzdělávání.**

Praktický cíl výzkumného šetření spatřuji v možném využití výsledků výzkumu k zefektivnění práce současných pedagogů, kteří sami navštěvovali jako žáci vzdělávací instituce ve zkoumaném období.

Personální (aplikační) cíl výzkumu vidím ve snaze porozumět, jak vnímali a prožívali strach ve vzdělávacích institucích rodiče současných dětí a dospívajících, což může v budoucí pedagogické praxi pomoci při porozumění strachu u současných dětí docházejících do školních institucí.

Dílčí cíle jsou definovány následovně:

Dílčí cíl č. 1 - Zjistit, v jakých situacích tehdejší studenti pociťovali strach.

Dílčí cíl č. 2 - Zjistit, jakou měl strach podobu.

Dílčí cíl č. 3 - Zjistit, jaké byly reakce na strach.

Dílčí cíl č. 4 - Zjistit, jak v očích tehdejších studentů dokázal reagovat pedagog na strach samotných studentů.

Dílčí cíl č. 5 - Zjistit, jak se samotným strachem pracovali sami žáci.

5.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka, která vychází z cílů výzkumu a definovaného výzkumného problému, respektive hlavního cíle diplomové práce, zní následovně: ***Jak v období normalizace vnímali a prožívali účastníci vzdělávání strach?***

Z hlavní výzkumné otázky vychází dílčí výzkumné otázky, které jsou následující:

Dílčí cíl č. 1 - Zjistit, v jakých situacích tehdejší studenti pociťovali strach.

VO 1 - *V jakých situacích jste ve školním prostředí / v souvislosti se školním prostředím pociťoval/a strach?*

Dílčí cíl č. 2. - Zjistit, jakou měl strach podobu.

VO 1 - *Jaké byly projevy vašeho strachu?*

VO 2 - *Lišila se podoba strachu u rozdílných kantorů? / Dle situace?*

VO 3 - *Jak dlouho trval strach?*

Dílčí cíl č. 3 - Zjistit, jaké byly reakce studentů na strach.

VO 1 - *V situaci, kdy jste pociťoval strach, nastaly u vás nějaké rozdíly oproti běžnému chování?*

VO 2 - *O jaké rozdíly se jednalo?*

Dílčí cíl č. 4. - Zjistit, jak v očích tehdejších studentů dokázal pedagog reagovat na strach samotných studentů.

VO 1 - *Reagoval nějak pedagog na projevy strachu u žáků?*

VO 2 - *Jakým způsobem? (Považujete jeho reakci za adekvátní?)*

VO 3 - *Proč si myslíte, že nereagoval?*

VO 4 - *Myslíte si, že měl nějaký způsobem reagovat?*

VO 5 - *Jakým způsobem?*

Dílčí cíl č. 5 - Zjistit, jak se samotným strachem pracovali sami žáci.

VO 1 - *Jakým způsobem jste se se strachem vyrovnával?*

Jakým způsobem se strachem žáků pracovali vyučující?

A) Latentní strach

B) Projevený strach

5.3 Výzkumný problém

Výzkumný problém jsem definovala jako **vnímání strachu účastníků vzdělávání v období normalizace**. Tato problematika není nikde v odborné literatuře dostatečně objasněna. Výzkumný problém je z hlediska dostupnosti pro širokou veřejnost představován jen v obecné rovině, nikterak není vysvětleno do hloubky proč, kdy, jak nebo za jakých okolností pociťovali studenti tehdejší doby strach. Je možné, že tento strach, jak už byl podložen a čtenáři vysvětlen v teoretické části diplomové práce, je důvodem pro minimální množství dostupného odborného textu. Autoři Zounek, Šimáně a Knotová však ve své knize s názvem *Normální život v nenormální době* hovoří ještě o jednom možném důvodu, a tím je téma samotné, v jehož

souvislosti zmiňují, že ohledně školství a pedagogiky jsou dějiny po roce 1948 vstupem na tenký led, jelikož se jedná o velice citlivé téma.²³³

5.4 Klíčové koncepty

Při definování cílů, výzkumného problému a výzkumných otázek jsem pracovala zejména s pojmy strach, účastníci vzdělávání a normalizace, a považuji za důležité vysvětlit, jakým způsobem tyto pojmy v rámci výzkumu vnímám a používám.

Strach jako pedagogický problém – pedagogickým problémem se strach stává v momentě, kdy u žáka dojde k výskytu pocitu neúspěchu, nejistoty, nebo ztrátě pocitu bezpečí.

Účastníci výzkumu – žáci ZŠ (případně SŠ) v období normalizace.

Normalizace – v souladu s odbornou literaturou tak označujeme období od roku 1969 do roku 1989.

5.5 Druh výzkumu a odůvodnění jeho výběru

Vzhledem k cíli, výzkumnému problému a otázkám jsem pro výzkumné šetření zvolila kvalitativní výzkum. Ten mi umožní porozumět zkoumanému jevu, analyzovat ho a popsat v rámci interpretace dat získaných výzkumem.

Hendl zdůrazňuje, že „výhodou kvalitativního přístupu je získání hloubkového popisu případů. Nezůstáváme na jejich povrchu, provádíme podrobnou komparaci případů, sledujeme jejich vývoj a zkoumáme příslušné procesy.“²³⁴

5.6 Metody sběru dat

Pro výzkumné šetření jsem zvolila metodu sběru dat – hloubkový polostrukturovaný rozhovor.

Švaříček a Šedřová definují hloubkový rozhovor jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*“²³⁵ Dle

²³³ ZOUNEK, Jiří, Michal ŠIMÁNĚ a Dana KNOTOVÁ. *Normální život v nenormální době: základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*. Praha: Wolters Kluwer, 2017.

²³⁴ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016, s. 49.

²³⁵ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEŘOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, s. 159.

Loflanda hloubkový rozhovor „*umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, což je jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu.*“²³⁶

Polostrukturovaný rozhovor „*vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek.*“²³⁷

5.7 Výzkumný vzorek

Představují záměrně vybraní jedinci ve věkovém rozmezí od 50 do 60 let, kteří navštěvovali vzdělávací instituce v 70. až 80. letech, tedy v období tzv. normalizace. Konkrétně se jednalo o 5 žen a 2 muže. Z důvodu již zmíněného citlivého tématu výzkumného šetření bylo však poměrně složité respondenty sehnat. Na nízký počet respondentů měla vliv rovněž skutečnost, že rozhovory nemohly být uskutečněny tváří v tvář.

5.8 Průběh výzkumu

Samotný průběh výzkumného šetření byl jistým způsobem ovlivněn celosvětovou pandemií nemoci Covid-19. Rozhovory byly realizovány zprostředkovaně, jelikož respondenti patří do rizikové skupiny ohrožené tímto onemocněním. Každému z rozhovorů předcházela vzájemná domluva na způsobu komunikace (video hovor nebo telefonický hovor) a také na čase, který bude oběma stranám vyhovovat. Na počátku každého rozhovoru byli všichni dotazovaní informováni o tématu mé diplomové práce. Zároveň jim byla přislíbena naprostá anonymita, ubezpečila jsem je, že mi nemusí odpovídat na otázky, které jim budou nepříjemné a že mají právo rozhovor kdykoli ukončit. Poté jsem je požádala o svolení celý rozhovor si z důvodu pozdějšího přepisu nahrát. S vyhodnocováním rozhovorů jsem začala až po několika týdnech od jejich realizace, abych co možná nejvíce zabránila působení emocí, které vznikly v průběhu rozhovoru, na celkové výsledky empirického šetření. Jestliže se během rozhovoru objevily určité nejasnosti, vždy došlo k jejich vysvětlení.

5.9 Způsob zpracování získaných údajů

Rozhovory byly nahrány na diktafon za účelem pozdější doslovné transkripce. Přepsané rozhovory poskytly předlohy k otevřenému kódování, na základě kterého vznikly jednotlivé kategorie. Kategorie zahrnují odpovědi na výzkumné otázky a interpretace jsou podloženy vybranými citacemi respondentů.

²³⁶ LOFLAND, 1971, cit. dle ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, s. 160.

²³⁷ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, s. 160.

5.10 Rizika výzkumu

Každé výzkumné šetření podléhá určitým rizikům a v tomto případě jsou rizika následující:

- a) Nedostatečný počet respondentů
- b) Lhaní respondentů
- c) Vzpomínkový optimismus
- d) Chybné vyhodnocení výzkumu
- e) Zkreslení výsledků výzkumníkem

5.11 Analýza a interpretace výzkumu

Tato podkapitola se věnuje analýze a také interpretaci dat, která jsem v průběhu výzkumného šetření získala. Jsem si vědoma toho, že některé uvedené poznatky přímo nesouvisí s hlavní výzkumnou otázkou, avšak považuji je v souvislosti s tématem výzkumného šetření za důležité nebo zajímavé.

Na základě otevřeného kódování vznikly následující kategorie:

- a) Situace
- b) Podoba strachu
- c) Reakce studentů
- d) Reakce pedagoga
- e) Coping
- f) Tresty
- g) Porovnání minulosti se současností
- h) Postoj rodičů
- i) Ideologie

5.11.1 Situace

Výpovědi jednotlivých respondentů ukazují, že zdroj strachu je velice individuální záležitostí. Jako příčiny respondenti uváděli například testovou situaci nebo nespravedlivé chování ze strany pedagoga.

Respondent 3: „*Noo ty zkoušky akorát. Závěrečný zkoušky, u těch jsem se bála teda hodně no.*“

Respondent 6: „*Já jsem byla opravdu politicky na tom hodně špatně, jako tím, že mamka jako byla Němka, žejo, bratranec mi zrovna emigroval, žejo, táta z KSČ odešel v sedmdesátém roce když se tam všichni vrátili a ještě odešel, protože řekl, že tam s těma blbcema nebude.*“

Jeden dotazovaný byl toho názoru, že si nevybavuje okamžik, kdy by se ve škole něčeho bál a zmiňuje spíše jen určitý respekt. Vysvětlení, proč tomu tak je, lze podle něj nalézt v absenci úzkostné povahy.

Respondent 5: „*Respekt jsem měl akorát v * v deváté třídě z pana ředitele *. To byl taková osobnost, prostě působil odstrašujícím dojmem. Je to ale asi i tím, že já jsem povahou asi úzkostnej nikdy nebyl.*“

Také respondenti, kteří strach pociťovali pouze u závěrečných zkoušek, jako důvod nepřítomnosti strachu či úzkosti v jiných situacích uvádějí, že k tomu nemají povahové předpoklady. Jeden z nich zmiňuje také štěstí na kolektiv i pedagogy.

Respondent 3: „*Heleď já jsem v tomhle asi klid'as po svém otci, takže jsem se v tom moc nepatřala, žejo, a já školu nikdy moc neprožívala, žejo. Udělat úkoly a jít ven, a vlastně jsem se učila až na závěrečný zkoušky.*“

5.11.2 Podoba strachu

Ačkoliv projevy strachu byly u respondentů individuální, ve většině případů se jednalo o fyziologické projevy, například bolesti břicha či nadměrné pocení.

Respondent 6: „*Byla jsem taková hodně úzkostná, bála jsem se jít do školy, žejo, a nebylo mi teda vůbec dobře jo, a ještě si pamatuju, že se mi pořád potily dlaně.*“

Zkušenosti se strachem u více kantorů měli pouze dva respondenti a u obou existovaly rozdíly mezi projevy v jednotlivých situacích.

Respondent 4: „*No tak snažil sem se o sobě moc nedávat vědět, ale ono to stejně nepomohlo a musel jsem kvůli týhle ženské chodit doučovat, abych dohnal to, co po mě chtěla. (...) No a ještě jedna tam byla taková protivná. Teta jednoho mýho kamaráda, kterej byl se mnou i na vojně, byla učitelka a ta byla teda extra * a tu jsem teda asi taky štvál, protože mi dokázala říct: „ty seš tak hnusnej.“ Tak jsem ji řekl: „no ty si taky krasavice,“ a už jsem byl venku ze třídy. Nechtěl jsem, aby po mě šlapala jako tamta tak jsem se bránil no.*“

U dvou respondentů panuje shoda ohledně doby, kdy strach ve škole pociťovali a taktéž ohledně délky jeho trvání. Konkrétně strach pociťovali pouze na dané hodině a po jejím skončení jim už bylo dobře.

Respondent 1: „*No u mě to bylo spíš na tý hodině a pak když hodina skončila tak se to všechno jakoby zklidnilo, takže mě třeba, i když jsem věděla, že nebudeme mít ten den matematiku, tak mě ta škola i víc bavila, ale jakmile jsem věděla, že budu mít matiku třeba dvě hodiny tak to byly nervy a když hodina skončila tak se to všechno jakoby zklidnilo.*“

Respondent 4: „*Jen na její hodině. Na konci hodiny už jsem o ničem nevěděl a zbytek dne už byl většinou dobrej.*“

Jeden z respondentů pociťoval strach až do chvíle, dokud ho pedagog nevyvolal z probírané látky. **Respondent 6:** „*No bála jsem se asi furt, dokud mě nevyvolali, pak jsem se chvílku třeba několik dnů nebála a pak zase jo, pořád dokola.*“

5.11.3 Reakce studentů

Všichni dotazovaní vypověděli, že u nich docházelo k výrazným změnám chování v situacích, kdy pociťovali strach.

Respondent 1: „*No tak nějak, žejo, spíš jsem se stáhla do sebe.*“

Změny chování vlivem strachu byly u respondentů zcela individuální záležitostí. Někteří respondenti se snažili chovat nekonfliktně. Další reakcí byla například vyšší aktivita na hodině, díky které neměl učitel důvod vyvolávat dotyčného respondenta a tím v něm vyvolávat strach.

Respondent 6: „*No já jsem díky strachu byla naopak hodně aktivní. Já jsem se ze všeho nechala hned vyvolat první, protože jsem měla tu rychlou paměť, žejo, tak abych pak se nemusela bát a když pak mě z té stejné látky vyzkoušeli za tejdén, tak už jsem ji neuměla, žejo.*“

5.11.4 Reakce pedagogů

Většina respondentů je toho názoru, že jejich pedagogové patrně věděli, že v žácích strach vyvolávají, ale nijak na to nereagovali a to z různých důvodů, mezi které patřilo například i vědomí, že školu brzy opustí, či nezájem.

Respondent 7: „*Hele, to se určitě neřešilo, protože já si vůbec nepamatuju, že by se někdy něco v tomhle smyslu řešilo.*“

Většina respondentů se shodla na tom, že absence reakce pedagoga na strach u žáků byla projevem tehdejšího přístupu k výchově žáků, kdy role učitele byla výhradně edukativní, a proto tomu, jestli se žák se strachem dokáže nějak vyrovnat, nemusel věnovat svou pozornost. V názorech na to, zda měl pedagog na strach u žáků reagovat, se však dotazovaní rozcházejí.

Respondent 4: „*Tak samozřejmě, že mohla, asi by stačilo jen, kdyby se někdy zamyslela nad tím, jak se k žákům chová. Třeba by pak některé svoje jednání k nim změnila, ale jistě si nejsem.*“

Respondent 7: „*Heleď teď nemluví o té mojí učitelce s pravítkem, protože ta mohla změnit všechno, ale jinak si asi nemyslím, že bylo úplně špatně, že se tím nikdo nezabýval. Prostě byla taková doba a museli jsme se s některými věcmi prostě vyrovnat samy.*“

5.11.5 Coping

Respondenti se se strachem a úzkostí vyrovnávali nejrůznějším způsobem. Jednomu z nich pomáhalo čtení, jinému zase kromě jiného i správné dýchání. Někomu pomáhalo mimo jiné i vědomí, že není jediný, s kým má daný vyučující problém a u jednoho respondenta hraje významnou roli jeho klidná povaha.

Respondent 1: „*Já jsem chodila do tanečních a měla jsem hodně kamarádů, ale hodně pomáhal ten kroužek, kde jsme furt něco nacvičovali a jezdili jsme po soutěžích, takže jsem si to já vynahrazovala tímhle a ve škole určitě pomáhalo, že jsem věděla, že nejsem jediná, na koho si zasedla, ale že nás bylo prostě víc a hodně mi pomáhali rodiče teda, hlavně máma.*“

Respondent 3: „*Hele prostě jsem tam vlezla a řekla si, ono to nějak dopadne, a stejný to bylo asi i u čehokoliv jinýho no, ale já věci nikdy moc neprožívala a neprožívám.*“

5.11.6 Tresty

V kategorii trestů si většina respondentů vybavila především tresty fyzické, z nichž nejčastěji zmiňovali tahání za kosinky.

Respondent 2: „*Tyjo tresty. To si vybavím ze základní školy. To bylo z tělocviku a ne teda ke mně, ale pro kluky, kdy po nich teda opravdu ten učitel šel, když si to opravdu zasloužili, a to jim dal vždycky toho ořecha nebo je tahal za kosinky.*“

V situacích, kdy byla žákům nabídnuta možnost volby mezi poznámkou a fyzickým potrestáním nelze říci, že by se respondenti většinově přikláněli k jedné z možností. Volba se dle výpovědí řídila tím, jak by jejich rodiče reagovali na případnou poznámku.

Respondent 1: „*On nám dal vybrat. Jestli chci poznámku nebo jestli chci prostě radši trest. No tak si člověk vybral radši trest, protože to bylo hned a bez řečí ještě doma.*“

V souvislosti s tresty většina dotazovaných uvedla, že rodiče o fyzických trestech ve škole věděli a v některých případech je i sami podporovali.

Respondent 4: „*No to víš, že to věděli, ale pokud vím tak to nikdo neřešil. Můj otec teda ani náhodou, vždycky říkal spíš, ať mi přidaj.*“

Pedagogové byli tehdy považováni za velkou autoritu a nebylo proto běžné, aby si rodiče chodili do školy stěžovat. Tuto skutečnost potvrdila většina respondentů.

Respondent 2: „*Ne to opravdu ne. Učitel to byla obrovská autorita a tomu se neodporovalo.*“

Respondent 5: „*Ne, dřív to neexistovalo, aby si rodiče stěžovali. Pan učitel byl, jak bych to řekl bůh ve škole i ve třídě a co řekl, to bylo svatý. Prostě to řekl pan učitel a to platilo.*“

5.11.7 Postoj rodičů ke škole

V této kategorii se ukázalo, že postoj rodičů ke škole byl ve všech případech kladný. Rodiče zdůrazňovali důležitost vzdělání a názory pedagogů respektovali, což byl i jeden z důvodů, proč si respondenti doma na pedagogy nestěžovali.

Respondent 1: „*Tak za nás to bylo tak, že když jsme něco vyvedli, tak prostě jsme si ani netroufli jít stěžovat, protože doma by mi ještě řekli dobře ti tak.*“

5.11.8 Porovnání minulosti se současností

Na základě výpovědí respondentů vyplynula poslední kategorie, která obsahuje názory dotazovaných ohledně toho, jestli považují za lepší tehdejší nebo současné školství. Všichni dotazovaní jsou toho názoru, že ze školy vymizel respekt vůči pedagogům a naopak jsou to právě současní pedagogové, kdo se dětí bojí, a to považují za špatné.

Respondent 1: „*Dřív měly děti k těm učitelům nějaký respekt. Dneska už ne, dneska se vlastně učitelé spíš musejí bát těch dětí, a to je prostě špatně. Myslím si, že nějaký zdravý strach ve formě respektu nebo i úzkosti do té školy zkrátka patří. Neříkám děsit děti, ale nemít žádný strach taky není asi úplně dobrý.*“

Respondent 2: „Myslím si jako opravdu že je lepší třeba i pedagog co třeba i nahání trochu strach, než ten, kterému děti lítají po hlavě. Dneska se učitelé spíš bojí dětí a to za nás vůbec nebylo. Jako jo, obrátilo se to a to je strašně špatně.“

Jako důvod, proč k tomuto obratu došlo, uvádějí nejčastěji posunutí hranic ohledně toho, co si děti mohou či nemohou dovolit, a také určité tendence dospělých dětem věci ulehčovat. Někteří se také domnívají, že problém má původ již ve výchově z rodiny. Tento názor zastávají celkem čtyři respondenti.

Respondent 5: „Řekl bych, že ten režim, kterej byl dřív ve škole nastolenej, byl určitě lepší, protože nebyl tak benevolentní, jako je dneska. Dneska je to hrozně benevolentní. Děti nekářejte, oni rostou jako dříví v lese, oni se budou formovat samy nebo okolí, no jo okolí, ale jaký okolí. Dneska jim chybí respekt. Nemusí mít nutně strach, ale prostě nějaký ten respekt z autority by měl určitě být.“

Dva respondenti ve spojitosti se současným školstvím zmínili také názor ohledně zpřísnění výběrového řízení na pedagogické fakulty za účelem výběru pouze vhodných uchazečů.

Respondent 6: „Ale když už tam chtěj jít tak si myslím, že by měli mít i nějaký ty psychotesty, což třeba asi není, aby se ukázalo, jestli se vůbec na to hoděj, protože dneska je pro hodně lidí ped'ák jen škola, kam jdou, když je nevezmou jinak.“

Tři respondenti jsou toho názoru, že dnes spíše nefunguje vzájemná spolupráce mezi rodinou a školou což se dříve údajně nestávalo, a zmiňují také tendence současných rodičů k tomu, že při výchově dětí více spoléhají na školu.

Respondent 3: „Myslím si, že dneska nefunguje ani moc spolupráce rodiny a školy a myslím si, že ty rodiče nemají kolikrát ani zájem tak nějak do té školy zajít nebo se zeptat na to svý dítě, za nás se tohle nedělo. Dnes se pořád ozývají věty, že ve škole, ale škola tě nemá vychovávat, od toho jsou rodiče a škola má pouze učit, a to si dnes rodiče asi moc neuvědomujou.“

Všichni respondenti jsou však toho názoru, že dnešní pedagogové by měli mít mnohem větší práva vůči žákům.

Respondent 1: „Dneska ty učitelé nemůžou nic. Nemůžou je potrestat. Jako říkám my jsme dostali pohlavek, vytahali nás za kosinky a nikdy jsme si nešli stěžovat. Dneska ty učitelé

nemůžou nic. Dneska dítě řekne učitelí: „seš blbej,“ a nestane se mu za to vůbec nic, ale přitom učitele popotahují za každou drobnost. I ty učitelé musí mít možnost se nějak bránit.“

5.11.9 Ideologie

Tato kategorie vznikla na základě informací, které respondenti během rozhovorů často zmiňovali, ačkoliv jsem jim na tuto oblast otázky nepokládala. Z výpovědí vyplývá, že všichni dotazovaní mají v paměti určité ideologické působení na školách, avšak jeho intenzita byla zcela individuální záležitostí.

Respondent 1: *„Znám pár lidí, kterým rovnou i učitelé říkali ve škole: „pokud nebudou vaši ve straně, tak i když jste chytrý tak se na vysokou nedostanete,“ a měli problém se dostat třeba i na ten obor s maturitou nebo tak. Třeba nám učitelé každou chvíli říkali, že by to bylo pro nás dobré, kdyby tam rodiče byli.“*

Respondent 4: *„Když nad tím tak přemýšlím, tak si asi ani nepamatuju, že by nám někdo ve škole přímo říkal, že musíme my anebo naši být ve straně. Mě nechtěli vzít ani do jiskřiček, ale možná na to mělo vliv, že jsem měl příbuzné v Americe, ale nevím no.“*

5.12 Shrnutí empirické části

Cílem výzkumného šetření bylo prozkoumat a popsat fenomén strachu ve vzdělávacích institucích, jeho příčiny i okolnosti, a to očima aktérů vzdělávání.

K dosažení tohoto cíle pomohlo pět dílčích cílů. Chtěla jsem zjistit, v jakých situacích prožívali studenti strach a jakou podobu tento strach měl. V případě, že tuto zkušenost měli, snažila jsem se zjistit, jaké byly jejich reakce na tento strach a zda pedagogové podle studentů dokázali na jejich strach reagovat. Na základě výpovědí jsem následně chtěla zjistit, jakým způsobem se strachem žáků pracovali vyučující v případě latentního a projeveného strachu.

Dílčím cílem č. 1 bylo zjistit, v jakých situacích tehdejší studenti pocítovali strach.

Z výpovědí respondentů vyplývá, že neexistovala žádná konkrétní situace, která by vedla k prožívání strachu u všech respondentů. V tomto případě se jedná o velice individuální záležitost. Pouze jeden z respondentů v této souvislosti uvedl, že si nepamatuje, že by měl někdy ve spojitosti se školou strach či úzkost, a má zkušenost pouze s jistým respektem. Vysvětlení této skutečnosti lze dle jeho názoru nalézt v tom, že nemá úzkostnou povahu.

Dílčím cílem č. 2 bylo zjistit, jakou měl strach podobu.

Na základě výpovědí respondentů se ukázalo, že až na výjimky měl strach fyziologickou podobu, nejčastěji se jednalo o bolesti břicha a pocení. Z dostupných výpovědí však nelze určit, zda se projevy strachu lišily v různých situacích, protože pouze dva respondenti prožívali strach z více než jedné příčiny, což je nedostatečné množství informací k vyvození jakýchkoliv závěrů. Délka strachu byla u respondentů individuální. Dva respondenti uvedli, že strach pociťovali pouze v průběhu dané vyučovací hodiny a pouze v jednom případě strach u respondenta přetrvával až do okamžiku, kdy byl vyučujícím vyvolán z probírané látky.

Dílčím cílem č. 3 bylo zjistit, jaké byly reakce studentů na strach

Z výpovědí vyplynulo, že u všech dotazovaných, kteří pociťovali strach, docházelo k výrazným změnám v chování. Někteří se snažili chovat nekonfliktně, v jednom případě se u respondenta vlivem strachu zvýšila aktivita v hodině.

Dílčím cílem č. 4 bylo zjistit, jak v očích tehdejších studentů dokázal pedagog reagovat na strach samotných studentů.

Většina respondentů je toho názoru, že jejich učitelé pravděpodobně věděli, že ve studentech strach vzbuzují, ale nikterak na to nereagovali. Mezi důvody patřilo například i vědomí, že školu brzy opustí, či nezájem. Zároveň se také respondenti shodli na tom, že nepřítomnost reakce pedagoga na strach u studentů byla projevem tehdejšího přístupu k výchově žáků, kdy role pedagoga byla výhradně edukativní a proto tomu, jestli se žák se strachem dokáže určitým způsobem vypořádat, nemusel věnovat svou pozornost.

Dílčím cílem č. 5 bylo zjistit, jak se strachem pracovali sami žáci.

Dotazovaní se se strachem a úzkostí vypořádávali odlišným způsobem. Jednomu z nich pomáhalo čtení, jinému zase kromě jiného i správné dýchání. Někomu ke snížení strachu napomáhalo kromě jiného i vědomí, že není jediný, s kým má daný vyučující problém a u jednoho respondenta zastává důležitou roli jeho klidná povaha.

Na základě výpovědí jsem chtěla rovněž zjistit, jakým způsobem se strachem žáků pracovali vyučující v případě latentního a projeveného strachu.

K zodpovězení této otázky bohužel výpovědi nebylo možné využít, jelikož dle nich pedagogové se strachem npracovali žádným způsobem.

5.13 Diskuze

Empirické šetření pro mě bylo velice zajímavé, avšak poměrně náročné. Jsem si vědoma toho, že výzkumný vzorek je genderově nevyrovnaný, jelikož sehnat respondenty mužského pohlaví nebylo jednoduché. Několik mužů svou účast odmítlo s odůvodněním, že „chlapi se přeci ničeho nebojí“. Domnívám se, že tento fenomén je důsledkem představy dnešní společnosti o tom, že muži jsou odolní a vše vydrží, a proto účast na výzkumném šetření, ve kterém by měli mluvit o svém strachu, jim nebyla příjemná.

V průběhu rozhovorů se většina respondentů mnohdy zastavovala s obavou, jestli svůj názor mohou opravdu říci. I přes příslib anonymity si nejspíše uvědomovali, že práci, a tím pádem i jejich výpovědi, si budou moci přečíst další lidé a zdráhali se tak o své pocity podělit.

Na základě informací, které jsem se o době normalizace dozvěděla, jsem nabyla dojmu, že ideologické působení na žáky bylo ve všech vzdělávacích institucích značně intenzivní, avšak z výpovědí respondentů se ukázalo, že tomu tak nebylo. Uvědomuji si, že získané výsledky nelze nijak zobecnit, nicméně stále mají jistou výpovědní hodnotu.

Určitým překvapením pro mě byla oproti mému očekávání vysoká preference fyzických trestů. Vysvětlením proč tomu tak je může být značná důvěra rodičů v pedagogy a tedy fakt, že v případě konfliktu by se rodič vždy postavil na stranu pedagoga. Pro žáka bylo tedy „příjemnějším“ vyřešit problém bez vědomí rodičů.

K zamyšlení mě přivedlo také uvažování respondentů nad tím, jaké školství a potažmo i doba se dají považovat za lepší. Jako odpověď si dovolím půjčit názor jednoho z respondentů, se kterým se v tomto případě plně ztotožňuji. *„Jako děti jsme byly šťastní a spokojení v tom co jsme měli a dneska ty děcka jsou samozřejmě šťastný a spokojený taky v tom co mají, protože nic jiného neznají a každý za správný považuje to svoje.“*

Několik respondentů se během rozhovoru zmínilo o tom, že by se jim na tu dobu mnohem lépe vzpomínalo ve společnosti někoho dalšího, kdo tu dobu také zažil a třeba i navštěvoval stejnou vzdělávací instituci. V úvahu tak přichází využití metody ohniskové skupiny, nicméně nejsem si zcela jistá tím, že by se takto citlivé téma setkal s úspěchem u většího počtu respondentů.

5.14 Závěr výzkumu

Je důležité mít na paměti, že výsledky výzkumného šetření nelze zobecnit. Z tohoto důvodu jsou tedy platné pouze pro tento výzkumný vzorek.

Na základě empirického šetření bylo zjištěno, že účastníci vzdělávání v období normalizace vnímali a prožívali strach stejným způsobem, jako žáci v současné době. Stejně jako dnes i tehdy byly pro každého žáka zdroje i projevy strachu zcela individuální. Někteří se báli před zkouškou, zatímco jiní například pociťovali strach během vyučovací hodiny s konkrétním pedagogem. Jediným rozdílem oproti dnešní době může být strach ze zneužití rodinné situace žáka, která neodpovídala tehdejším ideologickým představám, což je problém, který se však dnes ve společnosti již nevyskytuje. I projevy strachu se u respondentů lišily, vesměs však převládaly projevy fyziologické. Ke změně nedošlo ani v oblasti copingových strategií. Ovšem velký rozdíl je v přístupu pedagogů k samotnému strachu, respektive k jeho příčinám a projevům. Ve zkoumaném období pedagogové projevy strachu u žáků nijak neřešili, jelikož to od nich ani nikdo neočekával, zatímco dnes se již objevují tendence s tímto fenoménem u účastníků vzdělávání pracovat.

Před realizací výzkumného šetření jsem si vytyčila cíl zjistit, jakým způsobem se strachem žáků pracovali jejich vyučující v případě latentního a projeveného strachu. Jelikož však z výpovědí vyplynulo, že pedagogové se strachem nijak nepracovali, nelze v tomto bodě vyvodit jakékoli závěry.

Kromě již zmíněných informací z výzkumu vyplynula i další fakta, která jsem však původně nezamýšlela zjišťovat. Tyto otázky byly původně zamýšleny pouze za účelem rozmluvení respondentů, nicméně z nich vyplynuly zajímavé informace, které souvisí s problematikou diplomové práce.

Z výpovědí vyplynulo, že dříve škola plnila výhradně roli vzdělávací a výchovu měla na starost rodina. Respondenti jsou rovněž toho názoru, že se změnil postoj rodičů ke škole. Dříve byl pedagog považován za autoritu, avšak dnes již podle nich učitelé v podstatě nemají žádná práva a ani respekt ze strany žáků, což je mimo jiné způsobeno tím, že se dětem posouvají hranice toho, co si smí k dospělým dovolit. Dnešní společnost má navíc podle nich také tendence některé věci zbytečně dětem ulehčovat, což má dle jejich názoru za následek například nižší toleranci vůči stresu.

6 ZÁVĚR

Hlavním cílem této diplomové práce bylo porozumět strachu jako pedagogickému problému minulosti a zmapovat jeho pozitivní využití v dosavadní praxi výchovy a vzdělávání. Tomuto tématu jsem se rozhodla věnovat na základě zjištění, že u nás existuje jen velmi malé množství publikací věnujících se strachu ve školním prostředí z pohledu pedagogiky a proto jsem chtěla dané poznatky rozšířit.

Teoretická část je členěna do čtyř kapitol. První kapitola byla zaměřena na objasnění základních pojmů, jako jsou emoce, strach, úzkost či fobie. Druhá kapitola pojednávala o historickém pohledu na strach a úzkost, konkrétně od období středověku, až po novodobou historii. Opomenuty zde nebyly ani různé přístupy ke strachu. Třetí kapitola se věnovala období normalizace a obsahovala podkapitoly zaměřené na vliv legislativy a politiky na oblast školství, cestu vedoucí k povolání pedagoga, podmínky přijímání ke studiu, ideologickou výchovu pedagogů či život školy a výuku. Čtvrtá kapitola věnovala pozornost již době současné. Konkrétně se v ní hovořilo kromě jiného o školním strachu, o zátěžových situacích z pohledu žáka, či o faktorech, které zvládnutí zátěže u žáků komplikují. Dále obsahovala vliv strachu na školní výkon, strach v motivačních souvislostech, vztah mezi úzkostí a učením, osobnost úzkostného žáka, tresty ve školní praxi a také podkapitulu věnovanou školní fobii. Poslední podkapitola obsahovala informace týkající se zvládnutí zátěže žáky.

Metodická část se zaměřovala na prozkoumání a popsání fenoménu strachu ve vzdělávacích institucích, jeho příčiny i okolnosti, a to očima aktérů vzdělávání.

Na základě této práce jsem došla k závěru, že strach se v lidském společenství vyskytoval vždy v kterémkoli období napříč historií a přítomen je tedy i dnes. Ze získaných informací je patrné, že v souvislosti se školním prostředím téměř nezměnil svou podobu a ani projevy. Co se však výrazným způsobem změnilo je přístup odborníků, tedy i pedagogů k tomuto fenoménu, kterému je v současné době věnována čím dál větší pozornost, díky které se začíná zjišťovat, jakým způsobem mohou strach a úzkost ovlivňovat žáka v různých souvislostech. Nicméně diagnostika je stále poměrně složitá a projevy strachu a úzkosti bývají mnohdy zaměňovány za projevy něčeho jiného, například za rizikové chování. Ačkoliv považuji za správné, že je této problematice věnována čím dál větší pozornost, je třeba si uvědomit, že přístup pedagogů ke strachu, úzkosti, či školní fobii je stále hodně individuální záležitostí, a nelze tedy říci, že by je všichni učitelé brali v potaz.

SEZNAM LITERATURY

Tištěná literatura

AUGER, Lucien. *Strach, obavy a jejich překonávání*. Praha: Portál, 1998. Rádci pro život (Portál). ISBN 80-7178-231-9.

AUGER, Marie-Thérèse. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-907-0.

BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Jak přežít, když se často bojím: průvodce pro děti k překonání úzkosti*. Ilustroval Libor DROBNÝ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1245-4.

BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-14-3.

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.

COHEN, Lawrence J. *Jak zacházet s dětským strachem: hravé rodičovství*. Praha: Argo, 2015. ISBN 978-80-257-1386-0.

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

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.

DAY, Malcolm. *100 postav klasické mytologie: seznamte se s fascinující historií řeckých a římských bohů*. V Praze: Metafora, 2008. ISBN 978-80-7359-139-7.

DRVOTA, Stanislav. *Úzkost a strach*. Praha: Avicenum, 1971. Život a zdraví (Avicenum).

ELIADE, Mircea. *Dějiny náboženského myšlení I. Od doby kamenné po eleusinská mystéria*. 3., opr. vyd. Přeložil Kateřina DEJMALOVÁ. Praha: OIKOYMENH, 2008. Dějiny náboženského myšlení. ISBN 978-80-7298-288-2.

ELIADE, Mircea. *Dějiny náboženského myšlení II. Od Gautamy Buddha k triumfu křesťanství*. Přeložil Kateřina DEJMALOVÁ. Praha: OIKOYMENH, 1996. Oikúmené (OIKOYMENH). ISBN 80-86005-19-4.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HONZÁK, Radkin. *Strach, tréma, úzkost a jak je zvládat*. Praha: Maxdorf, 1995. Medica. ISBN 80-85800-05-5.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-34-7.

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-9.

JAREŠ, Jakub, Matěj SPURNÝ a Katka VOLNÁ. *Náměstí Krasnoarmějců 2: učitelé a studenti Filozofické fakulty UK v období normalizace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7308-426-4.

KRATOCHVÍL, Stanislav. *Základy psychoterapie*. 7. vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1227-0.

KROWATSCHEK, Dieter a Holger DOMSCH. *Do školy beze strachu: [jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků: rady pro rodiče dětí od 1. třídy do maturity]*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1767-5.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2.

LENDEROVÁ, Milena a Karel RÝDL. *Radostné dětství?: dítě v Čechách devatenáctého století*. V Praze: Paseka, 2006. Fénix (Paseka). ISBN 80-7185-647-9.

- MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?*. 5. vyd. Praha: Portál, 2000. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-486-9.
- MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7478-028-8.
- MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace: kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2298-9.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Emoce*. 1. vyd. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-614-2.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.
- PRAŠKO, Ján, Jana VYSKOČILOVÁ a Jana PRAŠKOVÁ. *Úzkost a obavy: jak je překonat*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-7367-410-6.
- PRAŠKO, Ján. *Úzkostné poruchy: klasifikace, diagnostika a léčba*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-997-6.
- PROKOPIUS, Václav a Petr ŠULISTA. *Tvořivá síla strachu*. Praha: Triton, 2007. Psyché (Triton). ISBN 978-80-7254-982-5.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- ROGGE, Jan-Uwe. *Dětské strachy a úzkosti*. Praha: Portál, 1999. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-237-8.
- RÝDL, Karel. *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích I.: (1774-1989)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2010. ISBN 978-80-7395-322-5.
- Sborník vybraných dokumentů orgánů KSČ k ideologické a ideově výchovné práci*. Praha: Svoboda, 1979.
- STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-282-9.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

URBÁŠEK, Pavel. *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech tzv. normalizace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-1879-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Dotisk. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2001. ISBN 80-7184-488-8.

VYMĚTAL, Jan. *Rogersovský přístup k dospělým a dětem*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-561-x.

VYMĚTAL, Jan. *Speciální psychoterapie: (úzkost a strach)*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 2000. Psychoterapie. ISBN 80-86123-15-4.

VYMĚTAL, Jan. *Úzkost a strach u dětí: [jak jim předcházet a jak je překonávat]*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-830-9.

ZOUNEK, Jiří, Michal ŠIMÁNĚ a Dana KNOTOVÁ. *Normální život v nenormální době: základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*. Praha: Wolters Kluwer, 2017. ISBN 978-80-7552-709-7.

Kvalifikační práce

HUBÁLEK, Tomáš. *Normalizace a její reflexe v sekundárním školství v Olomouckém regionu*. Olomouc, 2014. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.

STAŇKOVÁ, Romana. *Zátěžové situace žáků na 2. stupni základních škol a na středních školách*. Olomouc, 2013. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Doc. PhDr. Eva Urbanovská, Ph.D.

Legislativa

Zákon č. 28/1972 Sb., Zákon o národních výborech (úplné znění, jak vyplývá s platností pro Českou socialistickou republiku z pozdějších zákonných změn a doplňků). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. [cit. 6. 9. 2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1972-28>

Zákon č. 77/1978 Sb., Zákon České národní rady o státní správě ve školství. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. [cit. 6. 9. 2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1978-77>

Internetové zdroje

BAUER, Joachim, Axel STAMM, Katharina VIRNICH, Karen WISSING, Udo MÜLLER, Michael WIRSCHING a Uwe SCHAARSCHMIDT. Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health* [online]. 2006, 1. 8. 2007, **79**(3), 199-204 [cit. 12. 10. 2020]. ISSN 0340-0131. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00420-005-0050-y>

ČERMÁKOVÁ, Marie. Formování totalitního školství v poválečném Československu. *Pedagogika* [online]. 1991, **41**, 323-333 [cit. 25. 9. 2020]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=10839&lang=cs>

DAVIDSON, Tish. School phobia/school refusal. In: *Encyclopedia of children's health* [online]. [cit. 26. 10. 2020]. Dostupné z: <http://www.healthofchildren.com/S/School-Phobia-School-Refusal.html>

FRIEDMANN, Zdeněk. Úvod do pedagogické diagnostiky [online]. [cit. 29. 10. 2020]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/wtech/elearning/pedag_diagnostika.pdf

GHANDOUR, Reem M., Laura J. SHERMAN, Catherine J. VLADUTIU, Mir M. ALI, Sean E. LYNCH, Rebecca H. BITSKO a Stephen J. BLUMBERG. Prevalence and Treatment of Depression, Anxiety, and Conduct Problems. *US Children. The Journal of Pediatrics* [online]. 2019, **206**, 256-267.e3 [cit. 6. 10. 2020]. ISSN 00223476. Dostupné z: [https://www.jpeds.com/article/S0022-3476\(18\)31292-7/fulltext](https://www.jpeds.com/article/S0022-3476(18)31292-7/fulltext)

PAVELKOVÁ, Isabella, Kateřina KUBÍKOVÁ a Aneta BOHÁČOVÁ. Strach a školní výkon. *Pedagogika* [online]. 2020, 1. 8. 2007, **70**(2), 18-33 [cit. 12. 10. 2020]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1839>

PLEVOVÁ, Irena a Eva URBANOVSKÁ. Subjektivní důležitost jako faktor ovlivňující hodnocení životních situací. *e-Pedagogium* [online]. 2007, 1. 8. 2007, **7**(4), 18-33 [cit. 12. 10. 2020]. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2007/04/02.pdf>

ŠIMÍČEK, Petr, 2013. Slib výchovného pracovníka z roku 1971. In: *Moderní dějiny* [online]. 24. 5. [cit. 25. 9. 2020]. Dostupné z: <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/slib-vychovneho-pracovnika-z-roku-1971/>

ŠTĚPÁNKOVÁ, Olga a Vladimír PASEKA, 2018. Ideologie (MSgS). In: *Sociologická encyklopedie* [online]. 10. 11. [cit. 20. 8. 2020]. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Ideologie_\(MSgS\)](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Ideologie_(MSgS))

VÁGNEROVÁ, Marie. Strach ze školy u dětí středního školního věku. *Pedagogika* [online]. 1994, 44, 273-285 [cit. 12. 10. 2020]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3338&lang=cs>

Archivní prameny

Národní archiv České republiky (dále jen NA), Archiv MŠ ČSR (MŠ ČSR), karton 319, sign. 3Ia.

NA, MŠ ČSR, karton 320, sign. 3Ia.

NA, MŠ ČSR, karton 322, sign. 3Ia.

7 PŘÍLOHY

Příloha A	98
Příloha B	99

Příloha A

Slib výchovného pracovníka

"Slibuji, že vždy budu pracovat v zájmu dělnické třídy a uskutečňovat politiku Komunistické strany Československa. Budu věrný Československé socialistické republice a budu obhajovat a upevňovat její socialistické zřízení. Slibuji, že budu zachovávat ústavu Československé socialistické republiky i ostatní zákony a právní předpisy, budu svědomitě plnit své povinnosti a pokyny vedoucích pracovníků a zachovávat mlčenlivost v pracovních věcech. Budu podle zásad komunistické výchovy pěstovat v žácích (učnících) lásku k socialistické vlasti. Povedu je k úctě k dělnické třídě a Komunistické straně Československa. Budu je vychovávat v duchu marx-leninského světového názoru. Zavazuji se rozvíjet u mládeže internacionální citění a prohlubovat přátelství se socialistickými zeměmi, zejména se Sovětským svazem. Jsem si vědom(a) toho, že svým osobním životem, postoji a jednáním, účastí ve veřejném životě a vystupováním podstatně ovlivňuji jako socialistický(á) učitel(ka), vychovatel(ka), mistr odborného výcviku chování a jednání žáků (učňů) i nejbližší veřejnost. Při veškerém svém jednání budu mít na zřeteli prospěch Československé socialistické republiky a jejího lidu. Jsem si vědom(a) důsledků, které by pro mne vyplynuly z nesplnění slibu."

Příloha B

Otázky na respondenty

Jak vzpomínáte na svá školní léta?

Vybavujete si nějaký svůj zážitek? Ať už pozitivní či negativní?

Měl jste nějakého svého oblíbeného či neoblíbeného pedagoga?

V jakých situacích jste ve školním prostředí / v souvislosti se školním prostředím pociťoval/a strach?

Co konkrétně Vás stresovalo v této situaci?

Jaké byly projevy vašeho strachu?

Lišila se podoba strachu u rozdílných kantorů? / Dle situace?

Jak dlouho trval strach?

V situaci, kdy jste pociťoval strach, nastaly u vás nějaké rozdíly oproti běžnému chování?

O jaké rozdíly se jednalo?

Reagoval nějak pedagog na projevy strachu u žáků?

Jakým způsobem? (Považujete jeho reakci za adekvátní?)

Proč si myslíte, že nereagoval?

Myslíte si, že měl nějaký způsobem reagovat?

Jakým způsobem?

Jakým způsobem jste se se strachem vyrovnával?

Jak vzpomínáte na tresty ve škole? (Věděli vaši rodiče o fyzických trestech?)

Jaký postoj ke škole zastávali vaši rodiče?

Považujete za lepší tehdejší nebo současné školství? / V čem?