

ZDENKA STRÁNSKÁ – SOŇA PANČOCHOVÁ

ÚZKOST A STRACH VE ŠKOLE

Klíčová slova: strach, úzkost, úzkostlivost, neuroticismus, introverze, extraverte, školní prostředí, učitel, žák, zkoušková situace

Škola nemá být trpkou zkušeností a nemá člověka pronásledovat jako můra. Je-li škola břemenem, naučí se v ní ti slabší jen strachu a ti silnější revoltě...

T. G. Masaryk

Úvod

Strach v různých podobách a v různé míře provází člověka od počátku jeho života. Patrně neexistují děti ani dospělí, kteří by neměli zkušenosti s úzkostí a strachem. Život připravuje jedincům mnoho překážek a nebezpečí, se kterými se musí vyrovnat. Také škola sama o sobě připravuje dětem náročné překážky, je pro ni charakteristické kontinuální nebezpečí. Učitelé by měli s touto situací počítat, neboť škola často úzkost a strach vzbuzuje a rozvíjí neadekvátními postupy učitelů i spolužáků.

Úzkost a strach působí převážně negativně na rozvoj osobnosti dítěte. Přitom je třeba vzít v úvahu skutečnost, že úzkost a strach má i pozitivní vliv na jedince, protože ho varuje před nebezpečím, umožňuje mu vyhnout se nebezpečí nebo je zvládnout. Bez strachu bychom si nevážili svého života a zdraví. Bez strachu o své blízké bychom nedokázali prožít lásku, ochránit své děti, pomoci svým přátelům. Bez strachu o budoucnost lidstva bychom již dávno rezignovali v úsilí za ochranu životního prostředí. V některých situacích zajišťuje dokonce přežití organismu. „Pokud strach pracuje v zájmu člověka, je mu dobrým rádcem a pomocníkem v životě.“ Ve velmi intenzivní formě však může být nebezpečnější než nebezpečí, před kterým varuje. „Zneužije-li tedy své síly, aby člověka pokořil, způsoboval mu onemocnění a znemožňoval mu vykonávat různé činnosti, je třeba proti němu bojovat.“ Psychologie má své prostředky, kterými může strach a úzkost diagnostikovat, vysvětlit a také zmírnit či odstranit, pokud člověku brání žít plným seberealizujícím způsobem.

Škola právě tak jako rodina silně působí na formování osobnosti jedince. Školní prostředí připravuje člověka pro život. Člověk tráví ve škole podstatnou část svého života a po škole se ještě i v rodině ke školnímu prostředí vrací formou přípravy. Na jedné straně škola může dítěti přinášet spolu s množstvím vědomostí a dovedností i rozvinutí schopností, podporu zvědavosti a formování důležitých zájmů, svědomitosti, vytrvalosti, kooperativnosti atd. Ale na druhé straně může být také zdrojem dlouholetých trápení, frustrací, strachu, nudy, lhostejnosti, sebedopceňování, agresivity, odporu proti jakékoli autoritě aj. Škola je nejen institucí, která předává dítěti společenské zkušenosti, poznatky a normy; je zároveň místem, kde se setkává člověk s člověkem, učitel s dětmi a mladistvými, kde probíhá sociální interakce a komunikace, vznikají mezilidské vztahy. Záleží na tom, jaké ve škole vzniká emocionální klima, jaký postoj ke škole si dítě vytváří, nakolik a jak škola plní nebo neplní své poslání ve společnosti a ve vývoji dítěte (J. Čáp, 1996).

Ve školním prostředí se mohou vytvářet silné emocionální vztahy k učitelům, žákům, učivu, učení apod. Je přirozené, že základní emocionální výstavbu získává dítě v rodině. Škola však může a měla by určité emocionální stavy korigovat a současně musí některé nové rozvíjet. Emocionální vztahy a stavy mohou na jedné straně usnadňovat proces vyučování a výchovy, na druhé straně mohou působení vyučování a výchovy oslabovat. Emocionální atmosféra ve školním prostředí má patrně jeden z rozhodujících vlivů na školní výkon i spokojenost žáků ve škole. Rozhodující pro úroveň emocionální atmosféry ve škole je činnost učitele. Učitel svou schopností navazovat kontakty se žáky, kvalitou a taktem při hodnocení žáků vytváří základní úroveň emocionální atmosféry. Emoce, emocionální vztahy a stavy mají pro žáka i učitele velký význam. Nelze je oddělit od motivace, učení, společné činnosti a od vztahu mezi učitelem a žákem, mají rovněž velký vliv na hodnocení učitele a žáka. Žák by měl prožívat ve škole převážně pozitivní emoce; prožívání negativních emocí vede k odporu ke škole i k učiteli. Je však pochopitelné, že žák ve škole nemůže prožívat pouze pozitivní emoce, protože potom by škola měla podobu skleníkového prostředí a neplnila by funkci přípravy pro reálný život. Přesto je však důležité, aby se žák ve škole cítil převážně příjemně (P. Dařílek, 1998, in P. Dařílek, P. Kusák, 1998).

Ať už si to tedy lidé uvědomují nebo ne, škola se pro ně stává vedle rodiny nejvýznamnějším místem, kde dochází, nebo naopak nedochází k podpoře zdraví. V této souvislosti se nabízí otázka: Jaká je současná škola? Jaké je její poslání? J.A. Komenský viděl poslání školy v tom, aby byla „dílnou lidskosti“, místem, kde se povaha dítěte – od přírody dobrá, ale nerozvinutá – rozvíjí v ušlechtilého člověka. Ostře kritizoval školy své doby, že mu připadají spíše jako „mučírny“. Líčí záporný emocionální vztah učitelů k dítěti (J.A. Komenský, 1960, s. 224). Požadoval, „aby učitel s žáky přátelsky a laskavě zacházel, aby se ho nebáli jako tyрана (strach totiž uvádí mysl ve zmatek), nýbrž aby ho milovali jako otce, aby pracovali s chutí.“ Učitelé „musí k žákům chovat otcovské city, musí vážně usilovat o jejich prospěch, musí být jejich duchovními rodiči. A všechno nechť konají spíše přívětivě než přísně“ (J.A. Komenský, 1960, s. 244, 297; 1954). Za tři století však zdaleka nedošlo k takové nápravě škol, jak

bychom si přáli shodně s J.A. Komenským. Nedostatky nejsou jen u nás, na přezívání nedobrych tradic ve školství jsou stížnosti v nejrůznějších zemích. Tak například v roce 1986 ve Vídni na sympoziu rakouských a německých psychologů a pedagogů, věnovaném humanizaci škol, bylo konstatováno, že **ve školách je strach**. Strach mají nejen žáci, ale i jejich rodiče a učitelé. Učitel se obává, jak budou hodnotit jeho výkon nadřízení a kolegové. Má strach, zda zvládá nové poznatky a metody oboru, kterému vyučuje. Má strach i ze styku se žáky, přinejmenším trpí nejistotou, zda styk s nimi probíhá adekvátně (R. Olechowski, E. Persy a spol., 1987, s. 24). Dle odhadu Z. Matějčka (1991) je problematika úzkosti asi na 3. místě co do početního zastoupení v klientele dětské poradenské služby (hned za problematikou intelektových schopností a lehkých mozkových dysfunkcí). Také J. Hvozdič (1994, s. 11) upozorňuje na častost výskytu strachu u žáků. Strach vzniká z frustrace téměř všech potřeb dítěte, zvláště potřeby bezpečí. Tyto frustrace jsou vyvolávány neadekvátními formami vyučování a komunikace učitelů se žáky, nevhodnými formami způsobu výchovy ve škole. Podle zprávy českého výboru UNICEF z roku 1997 má strach a trauma ze školy každé čtvrté dítě. Tyto údaje by neměly být rozhodně podceňovány, neměly by zůstat nikomu lhostejné, zvláště pak učitelům, vychovatelům a rodičům, kteří se podílejí na výchově mladé generace. Učitelé by neměli zapomínat, že právě na jejich práci spočívá velká část odpovědnosti za to, zda budou společnosti odezdány děti nejen vzdělané, ale také tělesně i duševně zdravé.

Výzkumný problém, obecný cíl a dílčí cíle výzkumu

Výše uvedené varující údaje nás spolu s S. Pančochovou (1995) rovněž vedly zabývat se problematikou strachu v současné škole. Aktuálnost problematiky je značná, neboť naše školství prochází v současné škole mnoha zásadními změnami, které se dotýkají práce nejen samotných učitelů, ale zejména jejich svěřenců. Jedná se tedy o velice závažný pedagogicko-psychologický problém, kterému by měla být věnována náležitá pozornost, neboť představuje mj. jeden ze závažných motivačních činitelů, který v mírné podobě zřejmě zvyšuje výkon žáků, v silné podobě však naopak výkon zeslabuje. Tedy úzkost, strach a tréma jsou pro jedince, u nichž se vyskytují často a ve větší míře, bolestnou zkušeností. Mohou negativně ovlivňovat úspěšnost, rozvoj sebevědomí, socializaci, jsou zodpovědné za zhoršení výkonu ve škole. Ochuzují život o radostné prožitky a spokojenost a mohou se rovněž negativně podepsat na jedincově tělesném i duševním zdraví.

Problematika strachu ve škole je velmi široká a skýtá množství námětů pro výzkumná šetření. Proto jsme se zaměřili jen na některé oblasti.

Vzhledem k tomu, že poznatky různých autorů k interpohlavním rozdílům v prožívání strachu nejsou zcela shodné, pokusili jsme se i my o porovnání výsledků jednotlivých škál měřících strach a úzkost mezi chlapci a dívkami.

Další oblastí našeho zkoumání bylo zjišťování závislosti prožívání strachu a úzkosti na některých osobnostních vlastnostech, a to úzkostlivosti, introverzi a neuroticismu.

Dále nás zajímala otázka aktuálního prožívání strachu v situaci zkoušení. V našem výzkumu jsme se zaměřili na zjištění míry prožívaného strachu v situaci písemné zkoušky z matematiky a její závislosti na prospěchu.

Pokusili jsme se také zjistit, zda existují rozdíly v prožívání strachu u žáků výběrové třídy a tříd běžných.

Výzkumné úkoly a hypotézy

Výzkumný úkol č. 1

SROVNÁNÍ MÍRY ÚZKOSTI A ÚZKOSTLIVOSTI U CHLAPCŮ A DÍVEK

Hypotéza: Dívky dosahují ve všech škálách měřících úzkost a úzkostlivost vyššího skóru než chlapci.

Výzkumný úkol č. 2

ZÁVISLOST PROŽÍVÁNÍ STRACHU A ÚZKOSTI NA NĚKTERÝCH OSOBNOSTNÍCH FAKTORECH

Hypotézy: a) Introvertní děti vykazují úzkostné symptomy častěji než děti extravertní.
b) Neuroticismus koreluje s úzkostlivostí jako vlastností osobnosti.

Výzkumný úkol č. 3

AKTUÁLNÍ PROŽÍVÁNÍ STRACHU V SITUACI ZKOUŠKY

Hypotézy: a) Aktuální prožívání strachu je přímo úměrné míře úzkostlivosti jako vlastnosti osobnosti.
b) Aktuální prožívání strachu v situaci zkoušky vykazuje závislost na klasifikační známce.

Výzkumný úkol č. 4

ZJIŠTĚNÍ ROZDÍLU V MÍŘE ÚZKOSTI A ÚZKOSTLIVOSTI U ŽÁKŮ VÝBĚROVÉ TŘÍDY A ŽÁKŮ BĚŽNÝCH TŘÍD

Výzkumný soubor

Výzkum byl prováděn na základní škole ve Starém Městě u Uherského Hradiště ve čtyřech třídách sedmého ročníku. Třídy A, B, C tvořila běžná populace dětí, třída D byla třída výběrová. Výzkumný soubor tvořilo celkem 103 dětí, z nichž bylo 57 chlapců a 46 dívek.

Metody výzkumu a administrace

Pro účely výzkumu jsme použili následující diagnostické metody:

1. Škálu zjevné úzkosti pro děti – CMAS (A. Castaneda, B.R. Mc Candless, D.S. Palermo, 1956), v úpravě J. Fischera, Š. Gjuričové (1974).

Škála je tvořena 48 položkami, zjišťujícími úzkostné symptomy; a 13 položkami tzv. lži-škály. Je určena pro populaci dětí čtvrtých až šestých tříd běžného typu, přičemž autoři české verze i americké studie připouštějí možnost použití CMAS i pro starší školní děti.

2. Škálu na měření úzkosti a úzkostlivosti u dětí – ŠAD (C.D. Spielberger et al., 1973), v úpravě I. Ruisela a kol. (1983).

ŠAD je určena pro děti ve věku deset až patnáct let. Vychází z rozdělení úzkosti na stav x vlastnost a tvoří ji tedy dvě škály po 20 položkách:

1. škála měří úzkost jako aktuální stav
2. škála měří úzkost jako vlastnost osobnosti – úzkostlivost.

3. Osobnostní dotazník pro děti B-JEPI (H.J. Eysenck, S.B.G. Eysenck, 1981, 1987), v úpravě J. Senky (1988, 1994).

Dotazník vychází z Eysenckových dimenzí osobnosti extraverte x introverte, stabilita x labilita a později vymezené dimenze psychoticismu. Je určen pro děti ve věku devět až čtrnáct let. Obsahuje 78 položek ve škálách:

- P — psychoticismus
- E — extraverte
- N — neuroticismus
- L — lži-škála

Dále jsme zjišťovali od učitelů průměrnou známku z matematiky jednotlivých žáků.

Sbírání dat jsme rozdělili do dvou termínů. V prvním termínu žáci vyplňovali Osobnostní dotazník pro děti B-JEPI.

Ve druhém termínu (po třech týdnech) jsme snímali škály ŠAD a CMAS. Abychom mohli zachytit míru aktuální úzkosti v situaci zkoušky, domluvili jsme se s vedením školy, že ve všech sedmých třídách, které tvořily výzkumný vzorek, byla žákům zadána dvacetiminutová písemná práce z matematiky. Bezprostředně po ukončení matematické písemky jsme předložili dětem uvedené

dotazníky (na tuto skutečnost děti nebyly předem upozorněny). Nejdříve byla žákům předložena Škála na měření úzkosti a úzkostlivosti u dětí, a to její část měřící aktuální úzkost, kterou jsme pracovníě označili ŠAD-T. Poté dětem byla předložena škála, kterou jsme označili ŠAD-O měřící úzkost jako vlastnost osobnosti. Nakonec byli žáci požádáni o vyplnění formuláře Škály zjevné úzkosti pro děti – CMAS.

Výsledky

Zajímalo nás, kolik procent dětí z celkového počtu výzkumného vzorku vykazuje zvýšený skór v jednotlivých škálách úzkosti. Provedli jsme přepočty hrubých skórů na steny a zjišťovali jsme, kolik procent dětí dosahovalo devátého až desátého stenu (tabulka č. 1).

Tabulka č. 1: Procentuální zastoupení dětí v devátém až desátém stenu ve škálách úzkosti a úzkostlivosti

	ŠAD-T	ŠAD-O	CMAS
Chlapci	8,9%	10,5%	26,3%
Dívky	28,3%	2,2%	21,7%
Celkem	17,6%	6,8%	24,3%

ŠAD-T – škála aktuální úzkosti

ŠAD-O – škála úzkostlivosti (obvyklá úzkost)

CMAS – škála zjevné úzkosti

Z celkového počtu 103 dětí dosáhlo ve škále aktuální úzkosti (ŠAD-T) 18 dětí, z toho 5 chlapců a 13 dívek velmi vysokého skóru (v přepočtu devátého až desátého stenu), což je 8,9% chlapců, 28,3% dívek a 17,6% dětí z celkového počtu všech dětí výzkumného vzorku.

Ve výzkumném úkolu č. 1 bylo cílem zjistit, zda mezi chlapci a dívkami existují statisticky významné rozdíly v míře úzkosti a úzkostlivosti. Přestože dívky v průměru dosahovaly ve všech škálách měřících úzkost jako stav a úzkost jako vlastnost vyšších skórů než chlapci, nebyly pomocí t-testu prokázány tyto rozdíly jako statisticky významné (tabulka č. 2).

Tabulka č. 2: Rozdíly mezi chlapci a dívkami ve škálách úzkosti a úzkostlivosti

	\bar{x}		SD		t	p
	CH	D	CH	D		
CMAS	25,98	28,26	9,69	8,44	-1,26	0,212
ŠAD-T	33,61	35,61	6,28	8,52	-1,32	0,189
ŠAD-O	35,28	35,57	5,62	6,21	-0,24	0,808

CH — chlapci
 D — dívky
 \bar{x} — průměr
 SD — směrodatná odchylka
 t — t-hodnota
 p — průkaznost

Ve výzkumném úkolu č. 2 jsme zjišťovali závislost prožívání strachu a úzkosti na některých osobnostních faktorech.

Ověřovali jsme následující hypotézy:

- Introvertní děti vykazují úzkostné symptomy častěji než děti extravertní.
- Neuroticismus koreluje s úzkostí jako vlastností osobnosti.

Vzhledem k tomu, že podle některých pramenů se dívky a chlapci liší v extraverci a neuroticismu a tyto rozdíly by mohly ovlivňovat souvislosti mezi osobnostními charakteristikami a úzkostí, zjišťovali jsme nejdříve t-testem, zda ve výzkumném souboru existují statisticky významné rozdíly mezi chlapci a dívkami (tabulka č. 3).

Tabulka č. 3: Rozdíly mezi chlapci a dívkami ve vlastnostech osobnosti

	\bar{x}		SD		t	p
	CH	D	CH	D		
JEPI – P	4,44	2,48	3,05	2,36	3,58	0,001 **
JEPI – E	14,47	15,07	2,83	3,26	-0,99	0,33
JEPI – N	10,23	11,43	4,31	3,58	-1,52	0,13

JEPI – P – škála psychoticismu

JEPI – E – škála extraverze

JEPI – N – škála neuroticismu

** významné na 1% hladině

Vzhledem k tomu, že chlapci a dívky se průkazně lišili pouze ve škále psychoticismu ($p < 0,01$), tedy chlapci jsou psychotičtější než dívky, a nelišili se ve škále neuroticismu a extraverze, mohly být výpočty pro souvislost mezi introverzí a úzkostí a neuroticismem a úzkostí provedeny pro celý soubor (tabulka č. 4).

Tabulka č. 4: Korelace mezi osobnostními faktory neuroticismu a introverze a úzkostí jako stavem a vlastností osobnosti

	CMAS	ŠAD-T	ŠAD-O
I	-0,05 p = 0,61	-0,14 p = 0,16	-0,23 p = 0,017*
N	0,65 p = 0,000**	0,27 p = 0,006*	0,58 p = 0,000**

I – introverze

N – neuroticismus

* významné na 5% hladině

** významné na 1% hladině

Statisticky významná souvislost mezi introverzí a úzkostí byla zjištěna pouze u škály ŠAD-O, tedy škálou obvyklé úzkosti.

Úzká souvislost byla zjištěna mezi neuroticismem a úzkostlivostí jako vlastností osobnosti (významné na 1% hladině) zjišťované škálou zjevné úzkosti CMAS a škálou obvyklé úzkosti ŠAD-O. Korelace mezi neuroticismem a aktuální úzkostí ŠAD-T byla prokázána na 5% hladině.

Ve výzkumném úkolu č. 3 jsme se zabývali aktuálním prožíváním strachu v situaci zkoušky. Jak již bylo uvedeno v tabulce č. 1, 17,6% žáků prožívalo v situaci písemné zkoušky velmi intenzivní strach (devátý až desátý sten) a těchto vysokých hodnot dosahovalo 28,3% dívek a 8,9% chlapců.

Statistickými výpočty jsme ověřovali hypotézu:

Aktuální prožívání strachu je přímo úměrné míře úzkostlivosti jako vlastnosti osobnosti.

Zjišťovali jsme korelace mezi škálou CMAS a ŠAD-O na jedné straně a ŠAD-T na straně druhé (tabulka č. 5).

Tabulka č. 5: Korelační vztahy mezi aktuálním prožíváním strachu a úzkostlivostí jako vlastností osobnosti

	ŠAD-T
CMAS	0,38 p = 0,000**
ŠAD-O	0,48 p = 0,000**

** významné na 1% hladině

Mezi aktuálním prožíváním strachu v situaci zkoušky (škála ŠAD-T) a úzkostlivostí jako vlastností osobnosti (škála ŠAD-O) byla zjištěna korelace na 1% hladině.

Aktuální prožívání strachu také pozitivně koreluje se škálou zjevné úzkosti – CMAS (1% hladina významnosti).

Dále jsme zjišťovali závislost prožívání strachu v situaci písemné zkoušky z matematiky na klasifikační známce z matematiky.

Tabulka č. 6: Početní zastoupení jednotlivých známek

klasifikační známka	četnost	%
1	7	6,8
2	33	32,0
3	29	28,2
4	33	32,0
5	1	1,0
celkem	103	100,0

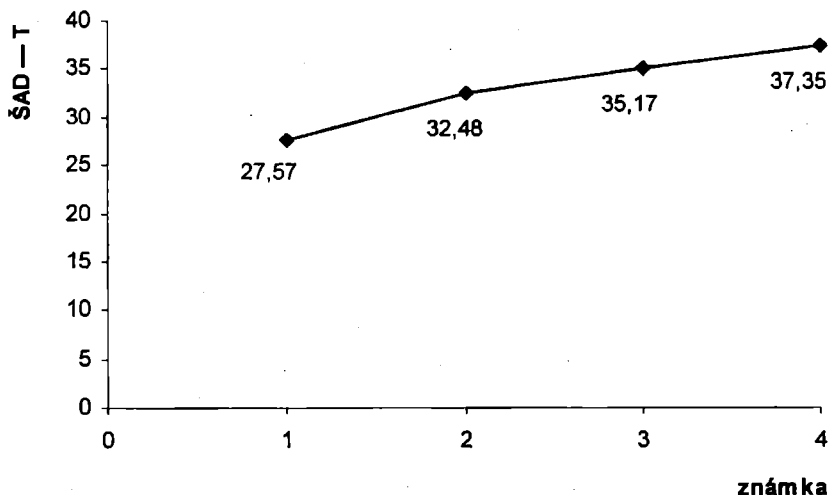
Vzhledem k tomu, že klasifikační stupeň 5 (viz tabulka č. 6) se v souboru vyskytoval pouze jedenkrát, byly pro další výpočty vytvořeny čtyři skupiny známek:

1. — 1
2. — 2
3. — 3
4. — 4 a 5

Pomocí Pearsnovy korelace byl zjišťován lineární vztah mezi známkou z matematiky a aktuální úzkostí (ŠAD-T). Obě proměnné vykazovaly korelaci na 1% hladině statistické významnosti. Analýzou rozptylu nebyly zjištěny žádné nelineární trendy ($F(3,98) = 5,19$, $p = 0,0023$).

Můžeme tedy konstatovat, že míra prožívaného strachu v situaci zkoušky je tím vyšší, čím hůře je žák klasifikován.

Graf č. 1: Lineární závislost prožívaného strachu v situaci zkoušky na klasifikační známce



Ve výzkumném úkolu č. 4 jsme zjišťovali, zda existují rozdíly v míře úzkosti a úzkostlivosti u žáků výběrové třídy a u žáků běžných tříd.

Ověření jsme provedli t-testem. Výpočty bylo zjištěno, že v prožívání aktuální úzkosti (ŠAD-T) existuje statisticky významný rozdíl na 5% hladině významnosti mezi výběrovou třídou a běžnými třídami. Žáci výběrové třídy prožívají v situaci zkoušky menší strach než žáci běžných tříd (tabulka č. 7).

Statisticky významné rozdíly na 1% hladině významnosti byly zjištěny také u úzkostlivosti jako vlastnosti osobnosti, mezi škálami ŠAD-O ($p = 0,000$) a CMAS ($p = 0,009$) (viz tabulka č. 7).

Tabulka č. 7: Rozdíly v míře úzkosti a úzkostlivost u žáků výběrové třídy a žáků běžných tříd

	\bar{x}		SD		t	p
	B	V	B	V		
CMAS	28,33	22,84	9,17	8,06	2,68	0,009**
ŠAD-T	35,35	31,92	7,34	7,13	2,04	0,044*
ŠAD-O	36,55	31,84	5,88	4,18	3,71	0,000**

B – žáci běžných tříd

V – žáci výběrové třídy

* významné na 5% hladině

** významné na 1% hladině

Interpretace výsledků a diskuse

Výzkumný úkol č. 1

Na základě poznatků z výsledků výzkumů různých autorů jsme si stanovili hypotézu: Dívky dosahují ve všech škálách měřících úzkost a úzkostlivost vyšších skóre než chlapci.

Na rozdíl od jiných autorů /O. Kondáš (1979), M. Matejčík (1994), E. Medvedová (1993) a další/ jsme nezjistili statisticky významné rozdíly mezi chlapci a dívkami. Tato skutečnost mohla být např. ovlivněna tím, že jsme prováděli výzkumné šetření na jedné škole a výsledky mohly být ovlivněny celkovým zaměřením a atmosférou školy. V dalších výzkumech by bylo vhodné porovnat prožívání strachu v různých typech škol (vesnické školy, městské školy, státní školy, soukromé školy, alternativní školy – např. waldorfské apod.). Dále je třeba vzít v úvahu, že jsme výzkum prováděli pouze u jednoho věkového stupně. Vhodné by bylo longitudinální sledování prožívání strachu a úzkosti.

Výzkumný úkol č. 2

Předpokládali jsme závislost prožívání strachu na faktorech osobnosti – neuroticismu, introverze.

U faktoru neuroticismu se potvrdily předpoklady, že koreluje s úzkostlivostí jako vlastností osobnosti. Korelace mezi škálou JEPI-N a škálami CMAS a ŠAD-O byly v obou případech prokázány na 1% hladině významnosti.

Zajímavé však bylo zjištění u faktoru introverze. Zatímco faktor introverze koreloval se škálou ŠAD-O, korelace se škálou CMAS se neprokázala, přičemž obě škály ŠAD-O a CMAS by měly měřit podobnou vlastnost a také v našich výpočtech spolu korelovaly ($p = 0,000$). Podobně se tento rozdíl vyskytl ještě při zjišťování vztahu známky z matematiky k jednotlivým škálám. Vzhledem k tomu, že tento rozdíl je jen ojedinělý, nedovedeme tento jev spolehlivě vysvětlit.

Výzkumný úkol č. 3

Ve výzkumném úkolu č. 3 jsme se zabývali aktuálním prožíváním strachu v situaci zkoušky. O. Kondáš (1979) uvádí, že při běžném zkoušení v prožívání trémy vysoce skóruje 9-12% žáků a studentů. V našem výzkumném vzorku vysokého skóru v prožívání strachu při písemné zkoušce dosáhlo dokonce 17,6% žáků. Tato skutečnost potvrzuje poznatky některých autorů (J. Marko, L. Míček, O. Kondáš a další), že písemná zkouška vyvolává silnější prožívání strachu než zkoušení ústní.

Při ověřování hypotézy 3a) se nám podařilo prokázat, že aktuální prožívání strachu je přímo úměrné úzkostlivosti jako vlastnosti osobnosti. Tento poznatek je velmi důležitý pro pedagogickou praxi, neboť žáci, u nichž se vyskytují symptomy úzkostlivosti, prožívají v situaci zkoušky silný strach a úzkost a při nevhodném přístupu může být jejich výkon těmito faktory velmi negativně ovlivněn.

Při stanovení hypotézy, že aktuální prožívání strachu v situaci zkoušky vykazuje závislost na klasifikační známce, jsme vycházeli z poznatků, že prožívání strachu a úzkosti je ovlivňováno sebehodnocením. Mezi klasifikačním stupněm z matematiky a aktuálně prožívaným strachem při psaní písemné práce z matematiky byl zjištěn lineární vztah. To znamená, že čím hůře byl žák hodnocen, tím větší strach v situaci zkoušky prožíval. Nabízí se zde otázka, zda tento vztah platí i obráceně – tedy čím silnější strach, tím horší hodnocení výkonu. Otázkou tedy zůstává, co je primární – zda žák má strach, a proto horší výsledek v matematice, a nebo — zda horší výkony v matematice vzbuzují strach z ní. Zdá se, že oba faktory se tu navzájem podmiňují, a tak posilují. Negativní vliv silného strachu a trémy na výkon byl prokázán. Méně nadaní žáci se mohou dostávat do bludného kruhu, kdy neúspěch a selhávání je stresuje a vyvolává u nich napětí a úzkost a ta zpětně ještě více negativně ovlivňuje výkon. Proto je nutné věnovat neprospívajícím a méně nadaným žákům více pozornosti nejen při zvládnutí učiva, ale také i z hlediska psychohygienického.

Výzkumný úkol č. 4

Byl zjištěn statisticky významný rozdíl v prožívání strachu a úzkostlivosti jako vlastností osobnosti mezi výběrovou třídou a běžnými třídami. Také zde hraje významnou roli sebehodnocení. Zařazení do výběrové třídy zvyšuje u žáků sebevědomí (i když známky z matematiky se pohybovaly mezi klasifikačními

stupni 1-4) a to má pozitivní vliv na nízký skór v prožívání strachu a trémy. Naskytá se zde otázka, zda je vhodné vytvářet paralelní třídy diferencované podle nadání a schopností žáků a jak by působilo na žáky zařazení do třídy „průměrné“, popřípadě „podprůměrné“. Výzkum v tomto ohledu by mohl být také velmi podnětný.

Závěr

V našem výzkumném šetření jsme zjistili tyto skutečnosti:

1. Vysokého skóru v aktuálně prožívaném strachu v situaci písemné zkoušky dosahovalo 17,6% dětí.
2. Dívky skórují ve škálách měřících aktuální strach a úzkost a škálách měřících úzkostlivost jako vlastnost osobnosti výše než chlapci. Tyto rozdíly však nebyly statisticky významné.
3. Existuje statisticky významná souvislost mezi introverzí a úzkostlivostí jako vlastností osobnosti.
4. Neuroticismus jako vlastnost osobnosti významně koreluje se všemi škálami měřícími úzkost a úzkostlivost.
5. Existují statisticky významné korelace mezi aktuálním prožíváním strachu v situaci zkoušky a úzkostlivostí jako vlastností osobnosti.
6. Žáci prožívají v situaci zkoušky tím větší strach, čím horší známkou jsou klasifikováni.
7. Žáci výběrové třídy jsou méně úzkostliví a v situaci zkoušky prožívají menší strach než žáci běžných tříd.

Výše uvedené údaje i námi zjištěné dílčí výsledky získané realizací výzkumného šetření týkající se problematiky strachu ve škole jen potvrzují důležitost řešeného problému. Je třeba získat zájem nejen psychologů, ale zejména pedagogů o věnování náležitě pozornosti tomuto problému. Učitel by měl znát příčiny, mechanismy a důsledky strachu, úzkosti a trémy u dětí a umět pomoci takto postiženým dětem obtíže překonávat vhodným postojem, vhodnými způsoby zkoušení a hodnocení, vhodnou motivací k učení apod. Učitel by se měl vždy snažit poznat motivaci chování žáků a neodsuzovat hned bez rozmyšlení nápadnosti v chování svých svěřenců, ale hledat, zda za nimi nestojí nějaké vnitřní problémy dítěte. K tomu jsou nepochybně nutné vysoké morální a profesní kvality učitele. Učitelské povolání by se mělo stát výběrovým a prestižním povoláním a při výběru kandidátů na pedagogické studium by se měly klást vysoké nároky na osobnost budoucího učitele. Je několik oblastí ve školství, které potřebují ozdravení, a toto je jedna z nich, která by mohla přispět k tomu, aby se naše škola stala obrazem hodným odkazu učitele národů Jana Ámose Komenského a aby slovo „strach“ si děti nemusely spojovat se slovem „škola“ a školní léta byla pro ně obdobím šťastně prožitého dětství.

Souhrn

V našem sdělení podáváme výsledky výzkumného šetření zaměřeného na problematiku strachu v současné škole. Výzkumný vzorek tvořilo 103 žáků sedmého ročníku základní školy běžných a výběrových tříd. Zjišťovali jsme: interpersonální rozdíly v míře úzkosti a úzkostlivosti, závislost prožívání strachu a úzkosti na některých osobnostních faktorech, aktuální prožívání strachu v situaci zkoušky a jeho souvislosti s klasifikační známkou a rozdíly v míře úzkosti a úzkostlivosti u žáků výběrové třídy a u žáků běžných tříd.

LITERATURA

- ČÁP, J.: Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. ISV, Praha 1996.
- DARÍLEK, P.: Žák a emoce. In: Dařílek, P., Kusák, P.: Pedagogická psychologie — část A. Univerzita Palackého, Olomouc 1998, s. 73-90.
- FISCHER, J., Gjuríčová, Š.: Škála zjevné úzkosti pro děti — CMAS. Psychodiagnostické a didaktické testy, Bratislava 1974.
- HVOZDÍK, J. a spol.: Motivácia a regulácia v osobnosti žiaka. FF v Prešove Univ. P.J. Šafárika v Košiciach, Prešov 1994.
- KOMENSKÝ, J. A.: Didaktické spisy. SPN, Praha 1954.
- KOMENSKÝ, J. A.: Vybrané spisy. Sv. II. SPN, Praha 1960.
- KONDÁŠ, O.: Tréma – strach zo skúšky. SPN, Bratislava 1979.
- MATEJČEK, Z.: Praxe dětského psychologického poradenství. SPN, Praha 1991.
- MATEJÍK, M.: Anxieta žiakov základných škôl – medzinárodné porovnanie. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 1994, 29, č. 4, s. 323-333.
- MEDVEĐOVÁ, L.: Niektoré osobnostné determinanty psychickej odolnosti na stres u 11-14 ročných. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 1993, 28, č. 3, s. 195-205.
- MÜLLNER, J., Senka, J.: B-JEPI – Eysenckov dotazník extravertzie, neuroticizmu a psychoticizmu. Psychodiagnostické a didaktické testy, Bratislava 1988.
- OLECHOWSKI, R., Persy, E. a spol.: Fördernde Leistungsbeurteilung. Ein Symposium. Jugend u. Volk, Wien — München 1987.
- PANČOCHOVÁ, S.: Strach ve škole. Diplomová práce. FF MU, Brno 1995.
- RUISEL, I. a kol.: Škála na meranie úzkosti a úzkostlivosti u detí — ŠAD. Psychodiagnostické a didaktické testy, Bratislava 1983.
- SENKA, J.: Osobnostný dotazník pre deti B-JEPI. Psychodiagnostika, s.r.o., Bratislava 1994.

ANXIETY AND FEAR AT SCHOOL

In our report we present results of research investigation into the problems of fear at school. We observed 103 pupils of the seventh grade of primary school. The pupils were both from standard and selective classes. We observed: the differences in the amount of state-anxiety and trait-anxiety between sexes, the dependence of fear and anxiety on some personality factors, experience of fear during an exam and in connection with marks, differences in the amount of state-anxiety and trait-anxiety among students in standard classes and selective classes.

