

STRACH ZE ŠKOLY U DĚTÍ STŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Marie Vágnerová

Klíčová slova: Školní práce, prospěch, strach ze školy, hodnocení a sebehodnocení.

Anotace: Práce je zaměřena na hodnocení a sebehodnocení strachu ze školy u desetiletých dětí. Strach ze školy závisel na pohlaví dítěte, postoji rodičů a učitelů, souvisel s pocitem zátěže ze školní práce. Nebyl významněji závislý na prospěchu ani na relativní pozici dítěte ve třídě. Pocity dětí se s názory dospělých v tomto směru shodovaly jen velmi málo.

Strach lze definovat jako ne-
libou emoci, která vzniká na základě skutečného, nebo anticipovaného nebezpečí. Má svůj smysl jako signál ohrožení a vede k reakcím, jejichž cílem je obrana individua (jeho existence, jeho jistoty nebo alespoň obecného komfortu). Předpokládá se, že dispozice reagovat strachem je do určité míry geneticky podmíněna.

Strach vzniká v situaci, kdy je reálné, anebo jen v představách ohroženo uspokojení některé z potřeb, zejména potřeby jistoty a bezpečí. Jde tedy o výsledek interakce mezi jedincem a vyvolávajícím podnětem. To znamená, že záleží na způsobu, jak je potenciální strachový podnět interpretován a v jaké aktuální situaci se jedinec nachází (jaký je jeho psychický a somatický stav, vývojová úroveň, zkušenosti apod.).

Strach (a ovšem i úzkost) je společným znakem reakce na zátěž, je signálem, že jedinec situaci takto interpretuje. Horneyová (1968) chápe strach jako projev pocitu izolace a bezmoci v potenciaálně hostilním světě. Velký význam zde má pocit bezmocnosti, který se projevuje i v jednání. Jedinec, který má strach, se nechová zcela standardně a je zde větší riziko dalšího selhání v jakékoliv oblasti, tedy i ve školní práci.

Teoreticky se rozlišují pojmy strach a úz-

kost, ačkoliv jde o podobné pocity. Rozdíl je v jejich obsahu. Strach je konkrétnější, jedinec dovede říci, čeho se bojí, zatímco pocit úzkosti předmět obav nemá, nebo je příliš neurčitý. V praxi dost často tvoří oba pocity komplex negativních citových prožitků, typických obavou z nějakého ohrožení. Sklon reagovat úzkostí a strachem, tedy úzkostnost (anxiozita) je trvalejším rysem osobnosti.

Tendence reagovat v určité situaci strachem se posiluje zkušeností. Rodiče mohou působit jako model určitého způsobu prožívání. Jestliže mají sami tendenci reagovat pocity úzkosti a strachu, budou dětem tento postoj indukovat. Zde nemusí jít samozřejmě jen o postoj ke škole, ale o obecný vztah ke světu vůbec. Navíc zde může hrát roli podobné dispoziční vybavení, takže pohotovost ke strachu může být posilována endogenními i exogenními vlivy.

V dětském věku může být strach postupně vázán k situacím, ve kterých dítěti hrozí ztráta pozitivního hodnocení, a tím i nebezpečí nejistoty dané odmítnutím rodičů. Škola a specificky školní prospěch se může stát předmětem obav dítěte teprve tehdy, jestliže je rodiči interpretován jako jedna z nejvyšších hodnot. Selhání v této oblasti by tudíž znamenalo ztrátu důvěry a pozitivního

hodnocení dítěte, které takto zklamalo rodičovské očekávání. Dítě mladšího školního věku přijímá téměř nekriticky veškeré názory i hodnocení dospělých, a tak akceptuje i tento postoj. Jestliže je rozdíl jeho školního prospěchu a očekávání rodičů značný, může se fixovat a zvětšovat strach z dalšího selhání v této oblasti. Strach ze školy sice může mít i jiné důvody (např. konflikty s dětmi), ale ve vztahu k prospěchu je vždycky vázán na postoj rodičů. Jestliže jej rodiče nepovažují za důležitý (např. u romských žáků), dítě nemá ze špatných známek obavy.

Z hlediska Eriksonovy vývojové teorie je období školního věku definováno potřebou péle, snaživosti, ale i sebeprosazení. Isenberg (1987) považuje pro raný školní věk za dominující potřebu dítěte předvést vlastní způsobilost a dosáhnout úspěchu. Toho lze dosahovat ve škole i mimo školu, avšak výkon ve škole bývá sociálně více ceněn. Jestliže se dítěti nedaří plnit základní úkol této vývojové fáze, ztrácí sebevědomí a pociťuje strach z dalšího selhání. Jeho význam může být obecnější a může se projevit např. ve změně osobních strategií a hodnot, tvořících součást identity jedince. Erikson (1964) v takovém případě mluví o nezvládnutí vývojové fáze.

Strach ze školy může mít celou řadu různých příčin, které primárně nemusí být na školu vázány. Obava ze školy je zde jen jedním konkrétním symptomem.

Strach ze školy může být projevem obecné dispozice dítěte takto reagovat. Děti, u nichž je tato tendence primárně zvýšena, budou pociťovat strach v každé situaci, kdy se nějakým způsobem zvýší nároky vnějšího prostředí. Příčinou může být dispozičně snížená frustrační tolerance, velmi často spojená s vegetativní labilitou, či celkově sníženou odolností organismu. Tendence reagovat strachem se mohla postupně zafixovat pod vlivem exogenních faktorů, zejmé-

na působením rodiny (odmítání dítěte, jeho negativní hodnocení, ambivalence a nepředvídatelnost hodnocení, nepřiměřené nároky, vlivem obdobného chování rodičů atd.).

Posílení strachu ze školy může mít ke specifčnosti této instituce užší vazbu: některé děti nemají obecně sníženou frustrační toleranci ani zvýšenou anxiozitu. Strach se vytváří na základě zkušenosti se školou, ve vztahu k možnostem, individuálním schopnostem a dispozicím plnit požadavky, zejména jsou-li nároky rodičů subjektivně nezvládnutelné. Jde o děti, které nemají tak dobré předpoklady pro školu, protože jsou obecně nebo specificky málo nadané, mají obtíže v adaptaci na školu, ať už z důvodů organických dysfunkcí, především CNS, nebo osobnostních charakteristik, projevujících se v oblasti prožívání i chování (a tudíž i výkonu). Je samozřejmé, že se riziko strachové reakce zvyšuje, jestliže jde o děti takto disponované, a navíc specificky znevýhodněné. V tomto smyslu působí odlišně i různé školní prostředí, např. v závislosti na sociokulturním zázemí (v našem vzorku pociťovaly významně častěji strach ze školy pražské děti než děti z malého města).

Strach ze školy lze diferencovat i ve vztahu k dosavadní úspěšnosti dítěte, protože rozhodně nejde jen o obavy neúspěšných a selhávajících.

1. Strach ze školy může mít charakter obav ze ztráty získané pozice (dítě má dobrý prospěch, ale bojí se, že si ho neudrží). Jde spíše o anticipaci nepříjemných prožitků, spojených s úzkostí, popřípadě s úzkostností.

2. Strach vzniká jako reakce na opakování nepříjemných prožitků spojených s neúspěchem, který bývá trvalejšího charakteru (u dítěte se špatným prospěchem). V této situaci se v dítěti fixuje negativní sebehodnocení a obranné životní strategie.

Samotný význam strachu ze školy nemusí být jen negativní. Jestliže nejde o nadměrně

intenzivní a trvalejší pocit, může stimulovat úsilí dítěte překonat problémy a ve škole uspět. Může být aktivátorem učení, protože dítě má strach z nepříznivých reakcí, které by špatnou známku následovaly. Jednoznačně negativní význam strachu je ve snižování pocitu komfortu, nálady dítěte, a hlavně v tlumivém, později až generalizovaně působícím účinku a fixaci těchto změn, v pozdějším věku jen těžko ovlivnitelných.

Vztah strachu k reálnému výkonu ve škole není zcela jednoznačný. Negativní postoj ke škole nemusí být v přímé vazbě na školní známky. To je dáno mimo jiné proto, že sama známka nemá hodnotu absolutní, ale relativní. Např. dvojka může být pro jedno dítě (a jeho rodiče) znakem selhání, a pro jiné vynikajícím úspěchem. Jiný význam má známka z hlavních předmětů a jiný z výchovy, podobně je různě akceptována klasifikace jednotlivých učitelů, v různých školách atd.

Postoj ke škole neovlivňuje jenom složka výkonová, ale i sociální aspekt školy, nutnost adaptace na školní prostředí ve smyslu interakce s učitelem i se spolužáky, míra akceptace dětmi i učitelem a subjektivní smysl norem platných v prostředí školy. V případě školních norem jde spíše o to, zda převládne shoda, či rozdíl mezi normami rodiny a školy jako reprezentanta majoritní společnosti. Shoda obou normativních komplexů usnadňuje jejich srozumitelnost v aktuálním časovém úseku i budoucím porozumění, tj. shodu s očekáváním. Jestliže tomu tak není, dochází ke zvýšení nejistoty dítěte, pro které jsou pravidla chování platná ve škole chaotickým souborem informací, nemajících pro ně jasný řád a smysl. Tato skutečnost dítě frustruje, až stresuje v oblasti základní potřeby orientace a smysluplného učení. Orientace se stává obtížnou, informace ambivalentní a smysl učení chybí. Přírodní reakcí je strach a úzkost, především ve smyslu anticipace nepříjemností stejného

charakteru, které snižují bazální uspokojení ze školní práce. Posléze ovlivňují i osobní identitu dítěte, které tuto oblast života, tj. vzdělání, musí nějakým obranným mechanismem alespoň přijatelně zvládnout. V takových případech reagují děti obvykle nějakou z variant úniku, přesunem uspokojení do jiné oblasti a na školu rezignují.

Tato studie je zaměřena na hodnocení a sebehodnocení strachu ze školy u 10letých dětí. Jde o část výzkumného úkolu věnovaného obecnějšímu pohledu na hodnocení a sebehodnocení školní práce a adaptace na školu dětí středního školního věku (Vágnerová - Valentová - Laušmanová 1993). K tomuto účelu jsme použili série dotazníků. Učitelé a rodiče posuzovali aktuální školní práci dítěte, míru jeho předpokladů pro školu a strach ze školy. Děti hodnotily svou školní práci, tj. do jaké míry se jim jeví být zátěží, posuzovaly svou relativní úspěšnost ve třídě a strach ze školy. (Dotazníky uvádíme v příloze, otázky zaměřené na hodnocení strachu ze školy jsou zakroužkovány).

Zkoumanou skupinu tvořilo 100 dětí (50 chlapců a 50 dívek) ze 4. tříd základních škol v Praze a v Děčíně, jejich rodiče a třídní učitelé. Výsledky byly získány ve spolupráci s Dr. L. Laušmanovou z pedagogicko-psychologické poradny v Děčíně.

Soubor dotazníků byl standardizován, výsledky jsou uvedeny v hodnotách stenů (1 je nejnižší, podprůměrný výsledek, 5-6 je průměr a 10 nejvyšší, nadprůměrná hodnota). V případě hodnocení strachu ze školy znamená 1. sten nápadně zvýšený strach ze školy a 10. sten minimální obavy.

Významně zvýšený strach ze školy (v pásmu 1.-2. stenu) uvedl jen jeden chlapec a žádná dívka. To znamená, že jde pouze o 1 % dětí zkoumané skupiny, které lze takto definovat.

Chlapci měli v průměru významně větší strach ze školy než dívky ($t=2,13^*$).

Tab. 1 Průměry a standardní odchylky v hodnocení vlastního strachu ze školy u chlapců a dívek

Z tabulky je zřejmé, že průměrné hodnoty jsou spíše o něco lepší než hodnoty očekávané, zejména u dívek. Nelze říci, že by děti trpěly zvýšenými obavami ze školy.

	průměr	SD
chlapci	5,84	1,65
dívky	6,64	1,95

Tab. 2 Korelace jednotlivých subtestů u dětí obou pohlaví

Z tabulky vyplývá, že strach ze školy nesouvisí významně s relativní pozicí dítěte ve třídě, tak jak ji samo hodnotí. Avšak souvisí se subjektivně prožívanou mírou zátěže školní práce, tj. jak si dítě myslí, že zvládá požadavky školy, a jak je se svým výkonem spokojeno. V tomto směru nebyl mezi dětmi obou pohlaví významný rozdíl.

Strach ze školy

	dívky	chlapci
školní práce (míra její zátěže)	0,674++	0,599++
relativní pozice ve třídě	0,270	0,273

Tab. 3 Korelace míry strachu ze školy se školním prospěchem

Strach ze školy není v průměru na prospěchu významněji závislý. Výjimku tvoří chlapci, u nichž obavy ze školy do určité míry závisely na výsledcích z matematiky (nebo na přístupu učitele matematiky). Avšak ani tato korelace není vysoká, vyplývá z ní pouze třetinová závislost strachu ze školy na známce z jednoho hlavního předmětu.

Vztah strachu ze školy a prospěchu se na první pohled zdá zřejmý, ale ani další výsledky jej jednoznačně nepotvrzují.

Tab. 4 Průměrné hodnoty strachu ze školy u dětí s různým prospěchem na posledním vysvědčení

Z tabulky je zřejmé, že se školy významněji nebojí ani děti s podprůměrným prospě-

Strach ze školy

	dívky	chlapci
český jazyk	0,116	0,269
matematika	0,173	0,324+

chem. Tyto děti neměly ve srovnání s průměrem celé skupiny ze školy významně větší strach ($t=1,45$). Rozdíl nebyl zjištěn ani mezi dětmi podprůměrnými a dětmi s výborným prospěchem ($t=0,74$). Nejvyrovnanější vztah ke škole měli dvojkaři, ti se školy dokonce obávali ještě méně než děti

Tab. 4

	podprůměrné děti (průměr z č. jazyka. a mat. = 3,5-4) N = 13		průměrné děti (průměr z č. jazyka a mat. = 2) N = 21		děti s výborným prospěchem (průměr z č. jazyka. a mat. = 1) N = 15	
strach ze školy	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD
	5,50	1,67	7,24	1,27	5,93	1,84

s výborným prospěchem ($t=2,42^*$).

Děti, které měly zvýšený strach ze školy,

tj. sebehodnocení v pásmu 1.-3. stenu, tvořily jen 8 % celé skupiny (N=8).

Tab. 5 Školní známky a sebehodnocení dětí, které měly zvýšený strach ze školy

Nápadněji nižší hodnota je uvedena pouze v sebehodnocení aktuálního školního výkonu. Tyto děti považovaly školu za větší zátěž, pro ně hůře zvládnutelnou ($t=2,83^{**}$), než děti celé skupiny.

Rodiče a učitelé jim v průměru nepřisuzovali větší strach ze školy.

	$\bar{x}$	SD
školní práce (míra zátěže)	3,91	1,44
relativní pozice ve třídě	4,55	1,37
strach ze školy	2,91	0,29
český jazyk	2,36	1,07
matematika	2,09	1,00



Tab. 6 Hodnocení strachu ze školy rodiči a učiteli

	chlapci		dívky	
	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD
rodiče	5,88	1,35	5,98	1,78
učitelé	5,86	1,13	5,93	1,64

Rodiče a učitelé se v tomto názoru významně shodují, u chlapců $r=0,347'$, u dívek je shoda ještě vyšší, $r=0,521^{**}$. Rozdíl v hodnocení strachu ze školy u dětí obou pohlaví nebyl významný. Dospělí se nedomnívají, že by děti měly ze školy větší obavy.

Tab. 7 Korelace v posuzování strachu ze školy mezi dětmi a dospělými

	rodiče	učitelé
chlapci	0,186	0,206
dívky	0,482++	0,286+

Je zřejmé, že shoda je větší u dívek než u chlapců. Zdá se, jako by dospělí o strachu u chlapců nevěděli. Chlapci svými projevy signalizují strach jinak než dívky, takže jej dospělí nedovedou, nebo nechtějí identifikovat.

Tab. 8 Korelace hodnocení strachu ze školy se školním prospěchem u rodičů a učitelů

	rodiče		učitelé	
	český jazyk	mate-matika	český jazyk	mate-matika
dívky	0,176	0,215	0,278	0,353+
chlapci	0,035	0,015	0,279+	0,424++

Učitelé jsou více ovlivněni školním prospěchem než rodiče, kteří znají dítě i v jiných situacích.

Tab. 9 Průměrné hodnocení strachu ze školy u dětí s výborným prospěchem ($\bar{x} = 1$) a dětí s podprůměrnými známkami z hlavních předmětů ($\bar{x} = 3,5-4$) rodiči a učiteli

Tab. 9

	názor rodičů		názor učitelů	
	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD
děti s výborným prospěchem	6,07	1,69	6,36	1,72
děti s podprůměrným prospěchem	5,92	2,54	4,82	1,40

Názor rodičů na strach dítěte ze školy opět nebyl ve větší míře ovlivněn školním prospěchem. Jejich hodnocení dětí s různou úrovní známek se významně nelišilo

($t=0,18$). Učitelé byli opět více ovlivněni známkami, dětem s podprůměrným prospěchem přičítali více strachu ze školy než dětem úspěšným ($t=2,94^{**}$).

Tab. 10 **Hodnocení dětí se zvýšeným strachem ze školy (pásmo 1.-3. stupně) rodiči a učiteli**

	rodiče		učitelé	
	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD
školní práce dítěte	4,67	2,36	4,57	2,26
předpoklady pro školní práci	4,33	1,60	4,71	1,98
strach ze školy	4,83	1,21	5,29	2,31

Ve srovnání s průměrem celé skupiny hodnotí rodiče tyto děti jako bázlivější a přisuzují jim menší předpoklady pro školu ($t=2,23'$ a $2,26'$). Hodnocení učitelů se ve srovnání s průměrem celé skupiny nelišilo statisticky významně ani v jedné oblasti ($t=1,26$ - $1,79$).

Srovnáme-li sebehodnocení strachu ze školy u těchto dětí a hodnocení dospělých (rodičů a učitelů), je zřejmé, že je mezi nimi minimální shoda. Rodiče ani učitelé si strach

dětí neuvědomují a nepočítají s ním. Korelace mezi jejich hodnocením a názorem dětí se pohybují v rozmezí $-0,052$ až $-0,0256$ a jsou nevýznamné.

Učitel bezesporu ovlivňuje celkové klima ve třídě i názory na sebehodnocení dětí. Jestliže rozdělíme skupiny pěti tříd podle průměrného hodnocení jejich třídním učitelem, získáme dvě krajní varianty: děti nejhůře a nejlépe hodnocené.

Tab. 11 Průměry a SD krajních skupin dětí

	rodiče		učitelé	
	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD
školní práce dítěte	4,68	2,36	6,56	1,58
předpoklady pro školní práci	5,00	2,27	7,50	1,90
strach ze školy	5,42	2,35	6,19	1,55

Rozdíl se projevil v hodnocení školní práce i předpokladů pro školu ($t=2,64'$ a $3,38''$), ale z hlediska názoru na strach ze školy se učitelé nelišili ($t=1,09$).

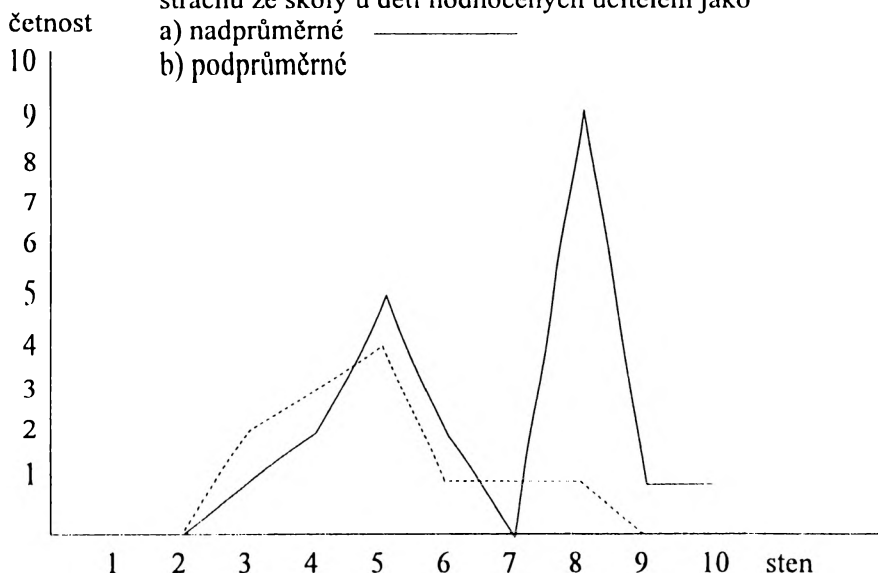
Jestliže jsme porovnávali sebehodnocení dětí těchto dvou tříd, zjistili jsme, že zde

existuje jediný statisticky významný rozdíl, a to ve strachu ze školy ($t=2,27'$). Děti optimističtějšího učitele měly menší strach ze školy ($\bar{x}=6,73$, $SD=1,65$) než děti nejhůře hodnocené ($\bar{x}=5,34$, $SD=1,87$).

Grafické unázornění distribuce sebehodnocení v oblasti strachu ze školy u dětí hodnocených učitelem jako

a) nadprůměrné

b) podprůměrné



Interpretace výsledků

Posouzení obtížnosti školní práce, míra, do jaké se zdá dítěti být zátěží, zcela logicky souvisela s úrovní strachu vázaného na školu. Toto hodnocení je výrazem subjektivní interpretace výkonu dítěte. Je více individualizováno, spojeno s vlastním prožitkem dítěte, jaký při této činnosti má. Jde o méně zprostředkovanou zkušenost, v menší míře ovlivněnou názory ostatních lidí, a tudíž i školním prospěchem. Posouzení obtížnosti školní práce zahrnuje více emocionální složku postoje k vlastní práci, to znamená i strach, pokud jej dítě pociťuje.

Sebehodnocení relativní pozice ve třídě má poněkud odlišné zaměření. Je více spojeno s hodnocením jiné osoby (a tedy i se školním prospěchem), se sociální zpětnou vazbou. Kromě názoru autorit na svoje výsledky musí dítě respektovat i výkony spolužáků a celkovou úroveň své třídy. Sebe-

hodnocení v této oblasti je tudíž více objektivizováno a projeví se zde ve větší racionální složka hodnocení, kterou by strach ovlivňoval pouze tehdy, kdyby byl natolik intenzivní, že by dítě nebylo schopné přiměřeného sebehodnocení v rámci obran.

Školní prospěch je informací, která je výsledkem hodnocení autority učitele a kterou dítě většinou přijímá tak, jak ji učitel prezentuje. Avšak jeho význam a hodnota jsou dány především názorem rodičů a jejich očekáváním ve vztahu k tomuto dítěti. Pokud rodiče nepovažují školní známky svého potomka za špatné a nepřijatelné, nebude se prospěch ve větší míře odrážet v postoji dítěte ke škole, tudíž ani v míře strachu. Mírně zvýšená závislost strachu ze školy na známkách, zejména z matematiky u chlapců, může vyplývat nejen z jejich celkově horšího prospěchu, ale hlavně z jejich nižšího hodnocení i sebehodnocení. Strach

z neúspěchu v matematice nebo učitel, který ji učí, mohou být faktorem, jenž zvyšuje obavy ze školy (v našem případě asi z jedné třetiny).

Obecně nebyl školní prospěch faktorem určujícím míru strachu. Jak je zřejmé z výsledků, někdy mohou mít zcela paradoxně ke škole nejkladnější vztah žáci, jejichž prospěch je v pásmu dobrého průměru (dvojkaři). Jejich známky mohou být samozřejmě dosaženy různým způsobem, s větší, či menší námahou. Mohou být výsledkem minimální námahy a stejně nízké motivace tam, kde je rodina s takovým výsledkem spokojena a dítě dobře disponováno. Tito žáci posuzovali svůj vztah ke škole takovým způsobem, jako by jim na výsledcích příliš nezáleželo, přinejmenším jako by jim škola nečinila vůbec žádný problém. Měli k ní velmi kladný vztah, prostý jakýchkoliv obav, charakterizovaný nadprůměrně nízkou úrovní aktuálního strachu.

Podprůměrní žáci neměli ze školy významně větší obavy než děti s výborným prospěchem. Příčiny zdánlivé nelogičnosti takového postoje mohou být složitéjší. Pozice výborného žáka nepřináší jen pozitivní sociální hodnocení, ale i určitá očekávání, tlak na trvale vynikající výkon, na udržení této úrovně. Seběmenší výkyv může být hodnocen jako signál ztráty výlučné pozice, a proto se zvyšují obavy i z dílčího neúspěchu, které mohou vést k trvalejšímu napětí a nejistotě. V naší skupině se taková tendence projevila ve zhoršení vztahu ke škole a v existenci větších obav ze selhání, než by odpovídalo aktuální školní úspěšnosti dětí.

Děti s výborným prospěchem netvoří pochopitelně konzistentní skupinu. Určitou část, alespoň na konci prvního stupně, mohou představovat děti, jejichž předpoklady nejsou nadprůměrné, ale jejichž rodiče jsou tak ambiciózní, že dítě všemi způsoby nutí k vynikajícímu výkonu. Míra námahy, kte-

rou dosažení takového prospěchu vyžadovalo, se může odrazit ve zvýšeném napětí, větší úzkostnosti a strachu ze selhání v budoucnosti. Stejná nominální hodnota známek nemusí být dosažena za stejných podmínek.

Rodiče i učitelé nepřisuzují zcela obecně dětem větší strach ze školy. Průměrná hodnota jejich názoru odpovídá průměru sebehodnocení dětí. Problém je jinde, dospělí velmi často o strachu dítěte nevědí a neuvědomují si ho. Shoda jejich názoru se sebehodnocením dětí byla přijatelná u skupiny dívek, ale naprosto neodpovídala pocitům chlapců. Shoda hodnocení strachu ze školy mezi rodiči a učiteli byla také mnohem větší při hodnocení dívek než při posuzování chlapců. Dospělí jsou k chlapcům kritičtější, chlapci je svými projevy dráždí a jedním z důkazů nedostatečné empatie k dětem tohoto pohlaví je i neschopnost rozeznat, kdy mají strach. (Rodiče se dokonce domnívali, že chlapcům je škola lhostejná, byli přesvědčeni o tom, že většinou strach nemají.)

Dívky více odpovídají očekávání dospělých, jejich projevy jsou pro rodiče i učitele srozumitelnější, a proto se zdají být k dívkám empatičtější. Dívky více posilují jejich jistotu v oblasti orientace, a tak na ně působí příjemněji. Dívky jsou také obecně klidnější a konformnější. Jejich projevy mohou být srozumitelnější i proto, že děvčata snáze akceptují požadavky a očekávání dospělých a podle toho se chovají. Pozitivní akceptace, která z toho vyplývá, logicky dále posiluje jistotu na obou stranách a zabraňuje vzniku konfliktů i nepochopení. U chlapců je situace jiná. Jejich pomalejší zrání, menší konformnost a větší množství iritujících projevů vede dospělé k nepříjemnému pocitu, že chlapci se nechovají podle jejich požadavků a očekávání. Eventuálně že se chovají poněkud nesrozumitelně a jejich chování je vedeno nějakou negativní motivační variantou (dělají to naschvál). Změna

hodnocení a postoje dospělých k chlapcům bude opět posilovat spíše negativní než pozitivní projevy, které od nich dospělí často ani neočekávají.

Názor rodičů na strach jejich dítěte ze školy nebyl vázán na školní prospěch. Byl sice mnohdy mylný, ani rodiče se vždycky nejevili empatičtí (zejména pokud jim dítě nedělalo problémy), ale známky v tomto směru rozhodujícím faktorem nebyly. Učitelé byli ovlivněni prospěchem významně. Jejich názor se jeví logický: lze předpokládat, že dítě, které neprospívá, bude mít ze školy větší strach a dítě, které má výborné známky, bude sebejisté. Jenže tento přístup je poněkud zjednodušující. Znamky mají relativní význam ve vztahu k hodnotám a požadavkům určité rodiny, k okolnostem, za jakých je dítě dosáhlo atd. Jejich nominální hodnota má jen orientační význam. Z hlediska učitele nejsou takové významové rozdíly zcela zjevné, mnohdy o nich ani neví a stejně tak nemá tolik informací o dítěti jako rodiče, nezná je v jiných situacích. Na druhé straně může být často objektivnější, neovlivněn citovým vztahem k určitému dítěti. Protože má učitel informaci méně, opírá se hlavně o ty, která má, a to jsou známky a chování dítěte ve stereotypní situaci školního vyučování (event. přestávky). Dítě samo se ve škole může chovat jinak než doma a učitelé nemusí signalizovat svoje pocity natolik jasně, aby jim mohl porozumět (např. tiché, bezvýrazné děti, se kterými nejsou problémy a které proto vůbec neupoutávají pozornost, nebo naopak hlučné a nápadné děti, odrcovávající svoje napětí a strach v rušivém chování, které není správně interpretováno).

Sebehodnocení dětí je závislé na zkušenosti s určitými učiteli, kteří jim prostřednictvím známek a hodnocení chování poskytují zpětnou vazbu. V každé třídě se postupně vytvoří určité klima, které zásadním způsobem ovlivňuje právě učitel. Jeho názory

a postoje působí především na mladší děti a modifikují jejich emoční vztah ke škole buď ve směru posílení jistoty, nebo zvýšením nejistoty a obav z negativního hodnocení. Na druhé straně je třeba brát v úvahu, že každé dítě může působení učitele akceptovat a zpracovávat jinak, protože na ně v interakci s jeho individuálně specifickými rysy osobnosti i odlišně působí.

Učitel, který hodnotil svoje žáky v průměru nejlépe, byl i značně optimistický, pokud šlo o posouzení jejich dispozic pro školní práci, a tedy i v očekávání budoucího výkonu. (Z hlediska průměrného prospěchu nebyl mezi nejlépe a nejhůře hodnocenou třídou statisticky významný rozdíl, šlo výhradně o postoj učitele.) Pozitivní anticipace působí ve smyslu uvolnění napětí ve vztahu učitele a žáka, eliminuje zvýšený strach ze školy. Děti optimističtějšího učitele, který je dobře hodnotil a očekával i do budoucnosti lepší výkony, měly vyrovnaný vztah ke škole a méně se bály. Naopak, děti ze třídy pesimistického učitele se celkově hůře hodnotily a ve svých názorech se mnohem méně vázaly na vlastní školní prospěch. Měly bez ohledu na svoje známky v průměru ze školy větší obavy. Pesimismus učitele snižoval sebevědomí dětí a posiloval negativní vztah ke škole, protože poskytoval v této oblasti méně uspokojení. Zdálo se, jako by zde dominovala strategie omezení rizika neúspěchu, potřeba vyhnout se negativní zkušenosti, a tak zmenšit pocit strachu. Tuto zkušenost lze zobecnit tímto způsobem: hodnocení dospělého dá určitému výsledku nějaký význam, a tím se stává úspěchem, nebo selháním. Je to otázka postoje, který vyvolává určitou reakci.

Vliv očekávání dospělých na chování dítěte je běžně známý nejen ve škole, ale i v jiných oblastech. Sebehodnocení dětí na konci mladšího školního věku je stále hodně ovládáno názorem emočně významných

autorit. Pokud dítě dostává stále tentýž druh podnětů, mohou jeho sebehodnocení v určitém směru nejenom ovlivnit, ale i deformovat.

Literatura

- ERICKSON, E. H. : Childhood and society. Norton, New York 1964.
- HORNEY, K. : The basic conflict. In: Garlow, L. - Katkowsky, W. : Reading in the Psychology of Adjustment. McGraw Hill Co, New York 1968.

ISENBERG, J. : Societal Influences on Children. Child Educ. , June, 1987, s. 341-348.

- VÁGNEROVÁ, M. - VALENTOVÁ, L. - LAŠMANOVÁ, L. : Objektivní i subjektivní pojetí adaptace a úspěšnosti ve škole z hlediska psychosociálních, regulačních a kognitivních mechanismů. Výzkumný úkol PedF UK, 4-2/3, Praha 1993.
- VÁGNEROVÁ, M. : Sebehodnocení a hodnocení školního výkonu dětí středního školního věku. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, v tisku.

Příloha I

Dotazník A pro rodiče a učitele

Hodnocení školní práce dítěte a jeho vztahu ke škole

- | | | | |
|--|-----|-------|----------|
| 1. Myslím si, že se naučí dost lehce a rychle i těžkou látku | ano | někdy | ne |
| 2. Myslím si, že jeho (její) školní práce je dost špatná | ano | někdy | ne |
| 3. Myslím si, že mu (jí) učení připadá dost těžké | ano | někdy | ne |
| 4. Myslím si, že je rád/a, když mu (jí) s učením někdo pomůže | ano | někdy | ne |
| 5. Myslím si, že v úkolech bývá mezi spolužáky často jedním (jednou) z prvních | | ano | někdy ne |
| 6. Zdá se mi, že ho (ji) unavuje, když musí nad úkolem víc myslet | | ano | někdy ne |
| 7. Myslím si, že se při ústním zkoušení neumí dobře vyjádřit | | ano | někdy ne |
| 8. Myslím si, že ho (ji) škola trápí a jde na nervy | | ano | někdy ne |
| 9. Myslím si, že má strach ze špatných známek | | ano | někdy ne |
| 10. Myslím si, že je při písemné práci pomalý/á, potřeboval/a by více času | | ano | někdy ne |
| 11. Myslím si, že ho (ji) učení rychle unaví | | ano | někdy ne |
| 12. Myslím si, že mu (jí) jde všechno lehce, bez potíží | | ano | někdy ne |
| 13. Myslím si, že se většina dětí ve třídě učí lépe | | ano | někdy ne |
| 14. Myslím si, že nemá dostatečné předpoklady a nadání k učení | | ano | někdy ne |
| 15. Myslím si, že předpoklady má, ale potřeboval/a by se lépe připravovat | | ano | někdy ne |
| 16. Myslím si, že má (jí) bývá nad učením do pláče | | ano | někdy ne |
| 17. Myslím si, že má rád/a úkoly, nad kterými musí přemýšlet | | ano | někdy ne |
| 18. Myslím si, že mívá ze zkoušení strach | | ano | někdy ne |
| 19. Myslím si, že mívá ze školy strach | | ano | někdy ne |

Dotazník pro dítě část A

Sebehodnocení školní práce a vztah ke škole

1. Myslím si, že moje školní práce je dost špatná	ano	někdy	ne
2. Učení mi připadá těžké (český jazyk, matematika)	ano	někdy	ne
3. Unavuje mě, když musím nad úkolem moc myslet	ano	někdy	ne
4. Škola mi kazí náladu	ano	někdy	ne
5. Ve škole se bojím, že dostanu špatnou známku	ano	někdy	ne
6. Písemka mi trvá déle než ostatním, potřeboval/a bych více času	ano	někdy	ne
7. Učení mě rychle unaví	ano	někdy	ne
8. Ve škole mi jde všechno lehce, bez potíží	ano	někdy	ne
9. Většina dětí ve třídě se učí líp než já	ano	někdy	ne
10. Sám (sama) si myslím, že na učení moc nejsem	ano	někdy	ne
11. Nad učením je mi často smutno	ano	někdy	ne
12. Mám rád/a úkoly, nad kterými se musí myslet	ano	někdy	ne
13. Patřím asi mezi nejbystřejší děti ve třídě	ano	někdy	ne
14. Zkoušení ve třídě mě znervózňuje	ano	někdy	ne
15. Ze školy mám strach, raději bych tam ani nešel (nešla)	ano	někdy	ne