UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

Institut mezioborových studií Brno

Mechanismy zvládání zátěžových situací ve škole

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Ivana Poledňová, CSc.

Vypracoval:
František Vávra

Brno 2009

Prohlášení

Prohlašují, že jsem bakalářskou práci na téma „Mechanismy zvládání zátěžových situací ve škole“ zpracoval samostatně a použil jen literaturu uvedenou v seznamu literatury.

Brno 21. 03. 2009 ….....

František Vávra

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Ivaně Poledňové, CSc. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce. Také bych chtěl poděkovat rodině a přátelům za morální podporu a že to se mnou doposud vydrželi

František Vávra

OBSAH

I. ÚVOD……..……..……... 1

II. TEORETICKÁ ČÁST……... 2
1. Puberta – charakteristika vývojové období……... 2
1.1 Biologický vývoj osobnosti…… 2
1.2 Prepuberta…….. 3
1.3 Psychologický vývoj osobnosti…….. 3

2. Stres…… 6
2.1 Vymezení pojmu……. 6
2.2 H.Selye: Všeobecný adaptační syndrom (GAS)…… 6
2.3 Stres a zátěž……..... 7
2.4 Fyziologie stresu…… 9
2.5 Teoretické přístupy k pojmům stres a zátěžová situace……. 10
2.6 Druhy zátěže……... 11

3. Coping……... 13
3.1 Vymezení pojmu……. 13
3.2 Přístupy ke copingu – historický vývoj…… 14
3.2.1 První generace výzkumu – Psychodynamický přístup……... 14
3.2.2 Druhá generace výzkumu – Transakční, resp. kognitivně-transakční přístup.... 16
3.2.3 Třetí generace výzkumu – Interakční přístup……. 19
3.2.4 Současný přístup……. 19
3.3 Osobnostní dispozice ovlivňující přístup jedince ke copingu…… 20
3.4 Copingové strategie…… 22
3.5 Efektivita copingu…….. 25

4. Zvládání školní zátěže u žáků a studentů…….. 26
4.1 Zátěžové situace u žáků……. 26
4.2 Vnímání a hodnocení zátěže žákem……... 29
4.3 Zvládání zátěže žákem……... 29

III. VÝZKUMNÁ ČÁST……. 32

1. Cíl výzkumu…….. 32
1.1 Výzkumné předpoklady……. 33

2. Metody…….. 33
2.1 Výzkumný vzorek…….. 33
2.2 Popis výzkumné metody…… 33

3. Výsledky výzkumu…… 35
3.1 Kategorie zátěžových situací…….. 35
3.2 Pořadí problémů v jednotlivých kategoriích……...35
3.2.1 Vztah ke škole……35
3.2.2 Vztahy se spolužáky…….. 37
3.2.3 Vztahy s učiteli…….. 38

3.2.4 Vztah k vlastní osobě…… 39
3.2.5 Přicházející nové pocity…… 41
3.3 Strategie zvládání……... 42
3.3.1 Příklonové strategie řešení zátěžových situací…….. 43
3.3.2 Odklonové strategie řešení zátěžových situací…….. 45

IV. ZÁVĚR…….…... 47

Resumé……. 49

Anotace……. 50

Seznam použité literatury…… 51

Přílohy…….. 53

I. ÚVOD

Se zátěžovými situacemi se člověk v běžném životě potýká téměř každý den. Nejinak je tomu u žáků 9. tříd. Období puberty je obecně považováno za jedno z nejnáročnějších životních období. Pubescenti čelí velkému počtu stresujících situací. Snaží se adaptovat do role dospělého člověka. Učí se samostatnosti, rozhodování a přijímání odpovědnosti. Snaží se odpoutat ze sféry vlivu rodičů a mnohdy se pokouší od svých rodičů co nejvíce lišit. Důležitým prvkem je pro pubescenta přijímání okolím vrstevníků. Mnohdy to přináší první setkání s alkoholem či cigaretami. Do středu zájmů se také dostávají vztahy k opačnému pohlaví. Tyto a další skutečnosti ústí ve velký počet zátěžových situací. Jejich efektivní zvládnutí vede ke kladnému sebehodnocení jedince a přináší zkušenosti, které může jedinec využít v řešení dalších situací. Zvládnutí problému také vede k celkové životní spokojenosti. Problematika strategií zvládání patří k tématům široce studovaným u nás i v zahraničí. Z našich odborníků se tomuto tématu ve velké míře věnují např. Mareš a Kohoutek. Touto prací jsem se pokusil alespoň částečně proniknout do daného tématu a zjistit do jakých zátěžových situací se žáci dostávají a jakými způsoby se snaží tyto situace řešit.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1. Puberta – charakteristika vývojové období

1.1 Biologický vývoj osobnosti

Puberta neboli střední školní věk je jedním z období lidského života. Dá se říci, že je to období plné zásadních změn ve vývoji osobnosti a problémů, a to především problémů s výchovou ve škole a v rodině. Období puberty nastává kolem 13. roku života a končí přibližně 15. rokem života. U chlapců začíná ve většině případů o rok později než u dívek. Je všeobecně známo, že proces dospívání se spouští v mozku dávno předtím, než se jeho důsledky začnou projevovat i navenek. Jedna z hormonálně nejaktivnějších částí mozku, hypotalamus, začne produkovat hormon (GnRH), který spouští produkci hormonů gonadotropinů (tedy látek ovlivňujících činnost pohlavních žláz). Tím odstartuje kaskádu biochemických procesů, které mají za následek projevy puberty Je to období pohlavního dospívání. Na pohlavní dospívání by jedinci měli být připraveni systematickou sexuální výchovou z rodiny i školy. Dochází k prudkému růstu výšky a hmotnosti. Dále nastává rozvoj sekundárních pohlavních znaků tedy ke změně postavy, růstu ochlupení, mutace hlasu u chlapců. Dívky v tomto období dostávají první menstruaci. U chlapců dochází k prvním polucím. Jsou to znaky pohlavní zralosti. To však neznamená, že jsou chlapci a dívky zralí po psychické ani fyzické stránce. Jedná se o období přechodu z dětství do dospělosti. Předcházející období se nazývá prepuberta. Prepuberta začíná prvními náznaky pohlavního dospívání, zvláště sekundárních pohlavních znaků. Prepuberta tedy trvá přibližně od 11 do 13 – 14 let a vyznačuje se v mírnější podobě biologickými, psychologickými i sociálními znaky puberty. Po pubertě, přibližně od 15 do 20 let, nastupuje období adolescence, kdy se dokončuje tělesný růst a pokračuje společenské zařazování mladistvých, jejich přechod do dospělosti (Čačka, 1996).

1.2 Prepuberta

V prepubertě v příznivém případě pokračuje zvyšování kompetencí, úsilí o dobré výsledky ve škole a v zájmových činnostech. Chlapci a dívky si rozšiřují a prohlubují vědomosti, zdokonalují dovednosti, pokračuje rozvíjení intelektu. Dobré výsledky ve škole a v zájmových činnostech i jejich kladné hodnocení druhými podporují kladné sebehodnocení mladistvých, budování jejich jistoty, překonání pocitů méněcennosti. V nepříznivém případě mladiství nevyvíjejí úsilí, nedosahují dobrých výsledků ani ocenění. Tím se pak prohlubuje jejich nejistota, v některých případech dochází až ke získání komplexu méněcennosti (Čačka, 1996).

Důležitým vývojovým úkolem v prepubertě je začleňování mladistvého do skupiny vrstevníků, navazování širších a trvalejších kamarádských vztahů. Mladiství získávají zkušenosti v sociální interakci a komunikaci s vrstevníky již na vyšší úrovni než v předchozích obdobích. Učí se navazovat komunikaci, dívat se události kolem sebe očima druhého, schopnost empatie, vzájemně si pomáhat, spolupracovat. Je to důležitá příprava pro navazování a udržování vztahů partnerských i vztahů v pracovní skupině v následujících životních obdobích (Čačka, 1996).

1.3 Psychologický vývoj osobnosti

Chování pubescentů charakterizuje podrážděnost, impulsivnost, nedostatek sebeovládání, což je podmíněno hormonálními změnami. Zvýšená kritičnost je důsledkem rozvoje úsudkového myšlení. Nerozvážné jednání a unáhlené závěry jsou zapříčiněny nedostatkem zkušeností. Typické je také sebeuvědomování (narůstání sebecitu), věnování zvýšené pozornosti sobě samému, úsilí o nezávislost, úsilí jevit se dospělým (projevy v chování). Pubescenti jsou citliví na kritiku vlastní osoby, na svoji osobní "hrdost". Vlastní osamocování se projevuje jako vzdor, odmlouvání, neochota plnit požadavky dospělých, snaha samostatně rozhodovat. Zvýšená pozornost k vlastní osobě může vést k sebeobdivu nebo sebepodceňování. Může docházet k přebírání nežádoucích forem "dospělého chování" – kouření, pití alkoholu, hazardní hry, vulgární řeči, sexuální výstřelky.

Vnímání pubescenta je již na úrovni dospělého člověka. Představivost je bouřlivá, "bdělé snění", má charakter kompenzační touhy. Sní o své lásce a slávě, o neobvyklých příhodách, o lepších vztazích v rodině. Snění dělíme na stenické, jež vede k ujasnění cílů a podporuje realizaci. Další je snění astenické, které odvádí od reality do světa fantazie, například v literatuře (vlastní tvorba básně, povídky, divadelní hry, psaní deníku apod.). Tyto činnosti vedou k rozvoji estetických citů. V tomto období dochází ke značnému rozvoji logického myšlení.

Vrchol nastává mezi 15. a 16. rokem. Pubescenti disponují hypoteticko-deduktivními schopnostmi, tedy vyvozováním závěrů z hypotéz a ne pouze z reálných pozorování. Řeč je typická tím, že se chce odlišovat od mladších věkových kategorií. Objevuje se užívání cizí terminologie, zlepšuje se slovní zásoba, obohacuje se aktivní slovník, je méně formální. Pubescent by již měl rozlišovat, kdy používat řeč spisovnou a kdy hovorovou. Vůle je slabým článkem osobnosti. Pubescent si dokáže stavět cíle a realizovat je. Potřebuje však kontrolu dospělých. Rozhodnutí pubescentů mohou být unáhlená a nesprávná. Řada z nich touží po uplatnění a vyniknutí. Snaha o samostatnost je však provázena nejistotou, především obavou před znemožněním. Někteří jedinci se bojí projevit, trpí pocity méněcennosti a nedostatečnosti a proto si nevěří (Čáp, Mareš, 2007).

City se u pubescentů vyznačují velkou intenzitou a živostí (smutek prožívá hluboce a často jako tragédii, radost obsahuje vysoké stupně vzrušení a nadšení). Snadno přecházejí od radosti ke smutku, od nadšení k znechucení, od naděje ke zklamání. Citové projevy jsou labilní a citové sebeovládání je velmi nízké. Příznačná je "bezprostřednost citů" – prožívání citu, radosti a smutku se nemusí spojovat s nějakým konkrétním podnětem. Dosti často se u pubescentů vyskytují stavy neurčitých smutků, žalů a tužeb. Příčinou takového jednání je vliv hormonální činnosti na nervovou soustavu. Velice důležité je poskytnout pubescentovi pochopení, podporu, lásku a pocit jistoty a bezpečnosti zejména v rodině a ve škole.

K intenzivním změnám dochází v oblasti sociálních vztahů. Jde především o odklon od dospělých, tedy rodičů. Někteří psychologové označovali pubertu přímo jako druhou fázi vzdoru, po první v období batolecím. Některý pubescent více, jiný méně odmítá názory, postoje, příkazy a zákazy rodičů – po určitou dobu jakoby „ze zásady“ proto,

že vycházejí od rodičovské autority. Přitom stejnou pobídku od vrstevníků nebo i od některého dospělého (trenér apod.) přijímají. Je to zátěžová situace pro dospělé i pro mladistvé, ale vyplývá ze zákonitého chodu vývoje osobnosti. Přirozená autorita rodičova se oslabuje. Dospělý zůstává autoritou pouze tehdy, jestliže pubescentovi něčím imponuje. Autoritu musí dospělý budovat například změnou v přístupu k dospívajícímu, charakterem, vědomostmi apod. Aby se dítě stalo zralou, samostatnou a odpovědnou osobností, potřebuje se osvobodit od závislosti na rodině. V rodinných vztazích dochází ke zvratům, jako jsou krize autority rodičů, dále narůstá počet konfliktů s rodiči a celkové oslabení emocionální vazby na rodiče. Ideální stav nastává, když rodiče projevují k mladistvému kladný emoční vztah s porozuměním a respektováním jeho osobnosti, pokud neprosazují direktivní výchovné přístupy, pokud se k dospívajícímu nechovají jako k malému dítěti, usnadňují mu tak přijímání odpovědnosti a osamostatňování (Vágnerová, 2000). Do centra pozornosti se dostávají hlavně vrstevníci. Komunikace a vztahy s vrstevníky jsou pro další začlenění do společnosti nezbytné. Pubescent hledá ve skupině vrstevníků přijetí jakožto rovnocenný partner. Vrstevníci mají stejné nebo podobné problémy a zájmy na rozdíl od dospělých. Je-li pubescent akceptován skupinou vrstevníků, přináší mu to značné uspokojení, jistotu a kladné sebehodnocení. Mladistvý se identifikuje se skupinou vrstevníků, přejímá její názory a normy jako jsou oblečení, způsob vyjadřování, preferuje stejný styl hudby a zábavy. Aby nedošlo k vytvoření závislosti na skupině vrstevníků poté, co se pubescent vymanil ze závislosti na rodině, je důležité, aby si pubescent vytvořil dostatečné kritický postoj k této skupině. Záleží však také na kvalitě skupiny, popř. na možnostech mladistvého najít si jinou skupinu vrstevníků. Sociální vztahy dostávají pevnější vazbu v podobě vzniku trvalého přátelství. Pubescentovi hodně záleží na dobrém přátelském vztahu s vrstevníkem téhož pohlaví a také, pokud je to možné, na partnerovi druhého pohlaví. V tomto období se také zvyšuje zájem o erotické vztahy a sex. Běžně se vyskytují masturbační praktiky. U chlapců je to většinou dříve než u dívek (Čačka, 1996).

V tomto období nastává upevňování osobních zájmových činností. Hra jako taková jim ustupuje. Zájmy jsou vyhraněnější, některá z činností může být i důležitým vodítkem při výběru profese. Důležitým mezníkem v tomto období je volba budoucího povolání a střední školy. I když to nemusí být přesné určení speciální profese, jde

alespoň o přibližné směrování - volba studia na některém z učebních oborů, střední odborné školy či gymnázia. Často je to nesnadný problém pro rodiče a učitele. A co teprve pro mladistvé samotné. U nerozhodných jedinců lze využít služeb pedagogicko-psychologické poradny.

2. Stres

2.1 Vymezení pojmu

Ve vymezení pojmu stres se můžeme opřít o jeho jazykový původ, jenž se objevuje v latinském výrazu *stringo, stringere*, což znamená „svírat, utahovat“, a označuje stav jedince v tísni a ohrožení. Pojem stres jako vyjádření pocitu nedostatku se v literatuře objevil již ve 14. století, teprve v 17. století se s tímto pojem začalo podrobněji pracovat. Užívalo se ho v oblasti fyziky pro označení míry odolnosti, struktury a konstrukce vůči zátěži. Ve 20. století tento pojem pronikl do fyziologie. Americký fyziolog Walter Cannon definoval v roce 1920 stres jako stav, do něhož se zvíře dostane při stimulaci vyvolávající útěkovou nebo útočnou reakci. Jinými slovy je to reakce na agresi. Dalším známým fyziologem, jenž se o tuto tématiku zajímal, byl Rus Ivan Petrovič Pavlov (Baumgartner, 2001).

2.2 H. Selye: Všeobecný adaptační syndrom (GAS)

Teprve až v padesátých letech 20. století se pojem stres dostal díky pracím kanadského fyziologa Hanse Selyeho i do širšího povědomí mimo kruhy vědecké a lékařské. Stres definuje jako stav, který se projevuje ve formě specifického syndromu. Ten obsahuje souhrn všech vyvolaných změn v rámci daného biologického systému. Ve svých výzkumech se Selye zaměřoval především na činnost endokrinního systému zvířat, které v laboratorních podmínkách uváděl do těžkých situací různého druhu. Selye došel k závěru, že organismus reaguje na zátěž stejným způsobem bez ohledu

na to, o jak velkou zátěž se jedná. Tento syndrom pojmenoval jako všeobecný adaptační syndrom *(GAS – General Adaptation Syndrom)*, jenž se skládá ze 3 fází:

1. fáze poplachu – poplach vzniká při střetnutí organizmu se stresorem, dochází k mobilizaci všech možných obranných možností organizmu. Také dojde k fyziologickým změnám (např. zrychlený tep a dech, zvýšení krevního tlaku) a organizmus je připraven na útok či k útěku.
2. fáze rezistence – v této fázi organizmus bojuje se stresorem.
3. fáze vyčerpání – trvá-li boj se stresorem příliš dlouho, organizmus se bránit přestane, je biologicky vyčerpán. Může to vést až k jeho kolabsu (Křivohlavý, 2001).

Později také Selye rozdělil stres na „eustres“ a „distres“. Eustres definoval jako stres, který působí na jedince kladně, protože je doprovázen pozitivními pocity a zdravým stavem organismu. Naopak distres označil za špatný druh stresu, protože je převážně spojován s negativními pocity a rušivými stavy organizmu. Mnozí odborníci kritizovali Selyeho výzkumy za to, že vycházel především z laboratorních výzkumů zvířat a nezohledňoval duševní stránku člověka, především jeho emoce, které významně ovlivňují boj organismu se stresory (Křivohlavý, 2001). Podle Křivohlavého (2001) lze také charakterizovat další pojmy, které nám usnadní orientaci v problematice stresu. Kromě stresorů, které označuje jako negativní životní faktory, rozlišuje i pozitivní životní faktory tzv. salutory, jenž dodávají člověku sílu v boji se stresorem. Příkladem salutoru může být pochvala, smysluplnost vykonané činnosti apod.

2.3 Stres a zátěž

Někteří autoři nacházejí mezi těmito dvěma pojmy odlišnosti – např. J. Daniel doporučuje vysokou úroveň psychické zátěže nazývat stresem a střední a nízkou úroveň jako zátěž (Baumgartnet, 2001).

Zátěž a stres je možné chápat jako stav nedostatku, který vzniká v důsledku nepoměru mezi požadavky situace a kapacitou člověka (Sarmány Schuller, 1994).

Vztah mezi stresem a zátěží zkoumal A. Hladký (1993). Pojem zátěž definuje jako obecnou kategorii vztahující se k jakémukoliv druhu činnosti a funkčním vztahům organismu člověka. Stres definuje jako vystupňovanou zátěž způsobující takovou odchylku ve vztahu mezi požadavky a vlastnostmi, že organismus následně mobilizuje rezervní zdroje a poplachové reakce.

Obecně lze říci, že stres označuje takové situace, kdy se zvyšují požadavky na člověka, nebo když jsou ztíženy podmínky pro jeho činnost. Může to být teplo, chlad, hluk, úraz, fyzická námaha nebo namáhavá duševní činnost. Tyto faktory vyvolávající stres nazýváme stresory. Zdrojem stresu může být jak vyhrocená sic krátkodobá situace tak i poněkud slabší, zato však dlouhodobá zátěž.

Výraz stres se používá jak pro vlivy z prostředí, tak pro vnitřní stav jimi vyvolaný, stav fyziologický, popřípadě psychofiziologický. Stresové situace jsou doprovázeny úzkostí a nepříjemným napětím. Denně narážíme na různé konflikty, překážky a obtíže.

Důležité je si uvědomit, že stres nemusí být vždy negativní. Naopak, určitý tlak v životě nezbytně potřebujeme, je to dokonce životně důležité. Kromě toho je i určitá míra stresu prospěšná našemu zdraví. Stres nám v určitých případech pomáhá dosáhnout vyšších cílů a je důležitým činitelem při řešení náročných problémů vůbec. Zátěž mobilizuje naše síly a nutí nás hledat ty nejlepší způsoby adaptace na životní požadavky. Zátěž, u níž dochází k opakování, způsobí, že si na ni zvykneme a při jejím opakování se jí lépe přizpůsobujeme. Důležitá je otázka, nakolik je míra zátěže zvladatelná, ale také i vlastnosti dané osobnosti, především, jak je odolná vůči zátěži. Musíme si tak uvědomit, že vnímání stejné zátěžové situace bude působit na různé osoby různě. Vnímání zátěžových situací je značně individuální. To, jak je člověk schopen zvládnout negativní situace a problémy s ní spojené se částečně odvíjí od toho, jak je osobnost vystavěna. Výhodu mají robustnější osoby, jež se vyrovnávají s různými nesnázemi lehčeji. Povětšinou uvažují racionálně, tolik si problémy nepřipouští a jsou schopni situaci sami řešit. Naopak v nevýhodě je člověk úzkostný pro nějž tentýž problém znamená nepřekonatelnou překážku. Obecně tedy můžeme říci, že stres vzniká na základě nerovnováhy mezi úrovní různých životních požadavků a na druhé straně adaptivních možností psychiky člověka tyto situace zvládat.

2.4 Fyziologie stresu

Všechny varovné signály vysílané do mozku zpracovává hypotalamus, malý orgán, který se nachází ve středu mozku. Hypotalamus přenáší tyto signály do celého těla prostřednictvím nervového a krevního oběhového systému. Signály z hypotalamu se šíří sympatickým nervovým systémem, který se podílí na řízení činnosti vnitřních orgánů a cév. Tyto stimuly způsobují změny ve funkci orgánů. Nervové signály také zasahují dřeň nadledvin, a stimulují ji ke zvýšené sekreci adrenalinu a noradrealinu. Tyto hormony se potom dostávají do krve a způsobují změny v celém těle.

Hypotalamus stimuluje činnost hypofýzy, která produkuje různé hormony. Když se tyto hormony dostanou do krevního oběhu, pak ovlivňují celé tělo. Nejdůležitější hormon, který, za podpory hypotalamu, vytváří hypofýza, je adrenokrtikotropní hormon (ACTH neboli stresový hormon). Pod vlivem ACTH vnější vrstva nadledvin uvolňuje skupinu hormonů (nejdůležitější z nich je kortizol), které způsobují řadu změn v tělesných funkcích. Další hormony produkované hypofýzou ovlivňují štítnou žlázu, varlata a vaječníky a mají obrovský účinek na řadu dalších orgánů (Renaud, 1993).

Typickým projevem stresu je zvýšené napětí kosterního svalstva a pohybový neklid. Pohyby ztrácejí potřebnou vláčnost, jsou křečovité a silově předimenzované. Stres můžeme pozorovat i proto, že se projevuje snížením sekrece slin (sucho v ústech), pocením dlaní, nechutenstvím a nespavostí. Ztlumení sekrece slin je jedním z projevů zbrzděné aktivity trávicího traktu při stresu.

Za určitých podmínek může při stresu dojít ke zvýšenému podráždění parasympatiku a v důsledku toho k žaludeční nevolnosti, zvracení, k průjmu. Někdy dochází k ochabení kosterních svalů až k pohybovému "ochrnutí" nebo k mdlobám.

Vlivem úzkosti a stresu se objevuje zhoršení paměti a stereotypie chování. Pozornost člověka se zužuje, což má vliv např. na plynulost a úroveň slovního projevu (obtíže s hledáním logické návaznosti, ochuzení projevu z hlediska bohatosti slovní zásoby, zadrhávání, přeříkávání se). Úzkostí trpí lidé i ve spánku (úzkostné sny, povrchní,

zkrácený spánek). Důležitým a citlivým ukazatelem chronické úzkosti je snížení sexuální potence.

Konečně u některých úzkostných lidí se zvyšuje chuť k jídlu a sklon k “tučnění“. Lze to vysvětli tendencí posílit kladnou emoční sféru slastí z jídla. Někteří lidé naopak pod vlivem starostí hubnou a ztrácejí chuť k jídlu.

2.5 Teoretické přístupy k pojmům stres a zátěžová situace

R. L. Atkinsonová (1995) uvádí situace, jež vedou ke stresovým situacím. Mezi ně patří:

- Neovlivnitelnost situace – ocitne-li se člověk v situaci, jež nemůže nijak ovlivnit, stane se tato situace pro něho stresovou. Pokud má člověk pocit, že může situaci nějakým způsobem změnit, míra stresu se snižuje.
- Nepředvídatelnost vzniku zátěžové situace – stres také navozují situace, na které není člověk připravený a jež ho ve svém důsledku překvapí. Snáze se situací vypořádá jedinec, jenž má již určité zkušenosti či informace.
- Subjektivně nepřiměřené, nadměrné nároky – značně stresující mohou být situace, které člověk považuje za nezvládnutelné, jelikož přesahují jeho možnosti
- Životní změna, vyžadující značnou míru přizpůsobení se – zásadní životní změna, jakou může být např. rozvod nebo smrt partnera. Člověk je silně zasažen. Takové situace omezují dosavadní zvyklosti a znehodnocují dosud funkční strategie chování.

Teorie stresu R.S. Lazarus:

Hlavní důraz kladl na výzkum kognitivních, specificky lidských charakteristik zvládání těžkostí. Lazarus ve své teorii rozlišuje dva typy hodnocení při zvládání nějaké zátěžové situace: primární a sekundární.

Prvotní neboli primární zhodnocení situace je hodnocení stresoru a celé stresující situace. Jedinec posuzuje míru závažnosti, míru rizika. Posuzuje nejen momentální stav ohrožení, ale i možné důsledky do budoucna.

Při druhotném (sekundárním) zhodnocení situace zvažuje jedinec možností zvládnutí dané situaci. Určuje strategii či způsob jak se jedinec může vyrovnat s ohrožením.

Lazarus bral také v úvahu působení subjektivních faktorů např. psychickou odolnost či zranitelnost člověka.

Stres definuje jako stav, při němž dochází ke střetu organismu s určitými negativními podmínkami. Stres rozlišuje na fyziologický a psychologický. Pro fyziologický stres jsou typické poruchy řeči či pohybu. Psychologický stres zapřičiňuje vznik negativních reakcí v oblasti emocí - pocit nadměrného ohrožení či trauma. Lazarus považuje psychologický stres za závažnější.

Lazarus ve své teorii pracuje s pojmem zvládání stresu nebo-li coping. Za funkci copingových strategií považuje procesy odstraňující ohrožení, jemuž jedinec čelí. Jedinec, ocitající se v stresové situaci, v první fázi (primární hodnocení) analyzuje, nakolik ho daná situace ohrožuje. V následném sekundárním hodnocení situace uvažuje, jak danou situaci zvládnout (Křivohlavý, 2001).

Řehulka (1987) zátěž hodnotí z kvantitativního hlediska. Rozděluje ji na zátěž lehkou, střední a těžkou. Stres vnímá jako nadlimitní zátěž působící na organismus. Poukazuje na fakt, že k zátěži dochází v případech, kdy se člověku jeví daná situace nad jeho možnosti zvládnutí. K zátěži může dojít i tehdy, pokud nastane situace, kdy se jedná o výrazné nevytížení akčních kapacit člověka. Řehulka (1987) dělí zátěž na zátěž opakovanou, vyskytující se u jedince v každodenním životě a jedinec s ní počítá a zátěž emergentní. Ta vychází ze situací, jež se objeví nečekaně. Jedinec se na ně nemůže připravit a nemá s nimi žádné zkušenosti.

2.6 Druhy zátěže

Otakar Mikšík (2001) definuje termín psychická zátěž z hlediska aspektu souladu vnějších vlivů a vnitřních podmínek. Zastává názor, že rozhodující pro posouzení míry zátěže jedince je řešení vztahu mezi vnějšími vlivy a vnitřními podmínkami, tedy vztahu mezi jedincem a prostředím. Míru prožívané zátěže rozlišuje podle toho, jak velký je rozdíl mezi mírou nároků prostředí na psychiku jedince a jeho předpoklady se s těmito nároky vyrovnat.

Mikšík (2001) definuje tyto stupně zátěže:

- Běžná psychická zátěž – v tomto stupni jsou na jedince kladeny nároky, jež ho nezatěžují. Je schopen je běžně řešit, nedochází k žádným zvratům. Tento druh zátěže není pro člověka nijak zatěžující, ale ani nijak stimulující pro jeho rozvoj osobnosti. Je-li jedinec dlouhodobě vystaven pouze mírné zátěži, vede to k užívání stereotypních způsobů jednání i prožívání.
- Optimální psychická zátěž – existenci optimální míry psychické zátěže v životě člověka považuje Mikšík (2001) za základní podmínku a hnací sílu psychického vývoje. Takovou zátěží je každá výraznější změna v životě jedince. Člověk je vybaven schopnostmi k řešení nových situací a zvládnutím této zátěže je obohacen o nové zkušenosti a dovednosti. Aby byla daná zátěž pro člověka optimální, nesmí být doprovázena negativními důsledky na psychiku. Člověk má po zdárném úspěchu pocit uspokojení a radosti z dosaženého úspěchu.
- Pesimální psychická zátěž – to je taková zátěž, která klade na psychiku buď velmi nízké nároky, jež dostatečně nepodněcují psychický rozvoj osobnosti či naopak výrazně vysoké nároky, které jedinec zvládne jen s velkou námahou, popřípadě je není schopen zvládnout vůbec. Což vede v důsledku k psychické dezintegraci jedince.
- Hraniční psychická zátěž – o ní hovoříme, dosáhne-li subjektivně dané hraniční úrovně. Je to nejvyšší možná míra zátěže, s níž je jedinec schopen se vyrovnat, nezřídka za cenu mimořádného vypětí psychická sil. Většinou je doprovázena vznikem různých poruch (např. v emoční oblasti).
- Extrémní psychická zátěž – u takovéhoto typu zátěže dojde k selhání běžných kompenzačních mechanismů, což má za následek prosazování maladaptivních, únikových či agresivních vzorců chování ukazujících na psychické selhávání různého stupně a kvality.

3. Coping

3.1 Vymezení pojmu

Kořeny slova coping pocházejí z řeckého slova "colaphos", což původně znamenalo úder do ucha při boxu. Již tento původní význam znamenal snahu vypořádat se s něčím obtížným, zvládnout krizi nebo nějaký problém (Bratská, 2001). V angličtině slovo "cope" znamená něco překonat, s něčím nebo někým se vypořádat. U nás používáme slovo zvládání (zátěžových situací, stresu), běžně se také užívá slovo coping.

V současné psychologii je coping nejčastěji chápán jako specifické vyjádření obecných sklonů k určitému typu chování a prožívání, které se projevují v situacích, které nesou vysoké nároky na adaptaci (Blatný, Osecká, 1998).

Asi nejznámější definici copingu vytvořil R. S. Lazarus v roku 1966 (cit. podle Křivohlavý, 2001), který za coping považuje proces řízení vnějších a vnitřních faktorů, které jsou člověkem ve stresu hodnoceny jako ohrožující jeho zdroje. Richard S. Lazarus termín coping, ve smyslu v jakém ho dnes používáme, do psychologické terminologie zavedl.

Coping lze definovat jako behaviorální kontrolu nad prostředím během různých situací, které předchází nebo odstraňuje nepříjemné podmínky (Corsini, 1984). Vždy jde o subjektivní záležitost vnitřního světa každého jednotlivého člověka. Definovat obtížnost situace vzhledem k nějakému standardu lze jen velmi těžko. Pro každého člověka mají různé situace různý stupeň obtížnosti, co jeden zvládne bez obtíží, pro druhého může být téměř nepřekonatelný problém. Úlohu zde sehrává genetický faktor (jde o citlivost, vzrušivost, o dynamickou stránku osobnosti), dále věk, pohlaví, prodělané choroby, aktuální zdravotní stav, výchova, vzdělání, prostředí, ve kterém se člověk vyvíjel, získával a učil se své způsoby jednání a chování. V případě copingu v podstatě jde o úsilí člověka kontrolovat, zmírnit nebo se naučit přivyknout si na ohrožení které vede ke stresu (Feldman, 1996).

S jinou definicí copingu přichází Fleishman. Ten pojmem coping vyjadřuje projevované a skryté jednání, které vedou k redukci či eliminaci psychologického distresu nebo stresujících podmínek.

3.2 Přístupy ke copingu – historický vývoj

Přestože se většina škol shodne na výše zmíněných obecných definicích copingu, pojetí zvládání zátěže se v průběhu 20. století měnilo. Vznikly postupně tří generace škol, které i v současnosti reprezentují tři obecné teoretické přístupy ke copingu. První vznikla na počátku 20. století a je spojena s psychoanalýzou a s důrazem na osobnostní dispozice jako hlavním prediktorem chování. Označujeme ji jako psychodynamický přístup. Druhou generaci představuje přístup transakční či kognitivně transakční (od 60.let 20.st.). Je spojována s prací R.S.Lazaruse. Tento přístup oproti předchozímu zdůrazňoval důležitost copingového chování a jeho kognitivních a situačních determinant. Poslední se objevila v 90. letech a je charakteristická důrazem na znovuobnovený zájem o vztah mezi osobností a copingem, resp. osobností a situačně-kognitivními charakteristikami situace. Tento přístup je označen jako interakční.

3.2.1 První generace výzkumu – Psychodynamický přístup

Počátky teorií zvládání zátěže se objevují v pracích autorů na přelomu devatenáctého a dvacátého století. Coping byl v této době chápán na úrovni intrapsychické. V převážné většině řadíme tyto autory mezi stoupence psychodynamického-ego obranného přístupu k problematice zvládání zátěže. Tento přístup je charakteristický především důrazem na dynamickou stránku osobnosti a vývojového hlediska. Psychodynamické koncepce vycházejí především z poznatků psychoanalýzy. Významným příspěvkem k problematice copingu byla Freudova koncepce obranných mechanismů. Freud popsal mnoho typů obranných mechanismů, podrobněji však rozpracoval jen některé z nich (např. projekci, sublimaci, popření či vytěsnění). Tuto koncepci podrobněji rozpracovala ve svých pracích Anna Freudová (Snyder, 1999). Určila škálu základních typů obranných reakcí.

Těmi jsou:

- potlačení: společensky nežádoucí obsahy vědomí jsou potlačeny do nevědomí
- projekce: přenos vlastních obávaných přání na druhé
- reaktivní výtvory: přání vzbuzující obavy jedinec nejen potlačuje, ale vytvoří si i způsoby chování, které jsou protikladné k potlačenému
- identifikace: jedinec se identifikuje s druhým člověkem a přejímá také jeho přání a potřeby
- racionalizace: jedinec zdánlivě zdůvodňuje své chování sám před sebou i před ostatními aby zmírnil negativní dopad nepříznivé události na sebe
- regrese: návrat do dřívějšího vývojového stádia s primitivnějšími reakcemi
- popření: ochrana před nepříjemnou realitou se uskutečňuje jako neochota ji vnímat
- sublimace: obrana před pudovými impulsy, které člověk transformuje do tvůrčího, společností akceptovaného jednání (Vízdal, 2003).

Anna Freudová zastávala názor, že obrana nemusí být nutně patologickým projevem, ale může sloužit také adaptivní funkci. Anna Freudová se také začala věnovat problematice psychické ontogeneze. Výběr obrany může podle ní souviset s vývojovou úrovní jedince, jinými slovy určitý typ obran může být v určitém období raného vývoje normální.

Kromě psychodynamických koncepcí úzce spjatých s klasifikací obranných mechanismů, existují i další teorie, které lze zařadit do psychodynamického rámce a přitom akcentují jiné než ego-obranné hledisko. Jedná se především o teorii raného citového přilnutí a některé psychosomatické koncepce.

Psychodynamické koncepce vycházejí zejména z teoretického rámce psychoanalýzy. Obranné mechanizmy podle psychoanalytických autorů slouží zejména k redukci úzkosti a napětí v nevědomé úrovni. Jedná se především o vnitřní vyrovnávání se s úzkostí způsobenou zátěžovou situací. Z toho vyplývá že psychodynamický přístup je orientován především na osobnostní determinanty zvládání. Tento přístup také

poukazuje na to, že jsou to především osobnostní rysy člověka, které určují jeho chování v zátěžových situacích (Suls, David a Harvey, 1996).

3.2.2 Druhá generace výzkumu – Transakční, resp. kognitivně-transakční přístup

Ve svém pojetí klade především důraz na procesuální stránku copingu, dispoziční přístup ke zvládání zátěže zastánců psychodynamických koncepcí se zde téměř úplně opouští.

Nejvýznamnější osobou transakčního, resp. kognitivně-transakčního přístupu je nepochybně Richard S. Lazarus, jenž ve spolupráci s kolegy (Cohen, Folkmanová aj.) formuloval jeho základní principy. K těm patří zejména důraz na copingové chování a na jeho kognitivní a situační determinanty. Lazarus označuje svůj model jako transakční na základě přesvědčení, že v řešení zátěžové situace je vztah mezi jedincem a prostředím dynamický, reciproční a obousměrný. Kognitivně-transakčním pak pro podtržení významu kognitivního hodnocení zátěžové situace jedincem.

Lazarus rozlišuje tři fáze vyrovnávání se se stresovou situací:

1. fáze – primární hodnocení: V tomto primárním hodnocení jedinec posuzuje, zda je situace, v níž se nachází, pro jeho osobu ohrožující. Jedinec zvažuje hypotetické negativní a pozitivní dopady dané situace na sebe sama.
2. fáze – sekundární hodnocení: V této fázi dochází k posuzování možných reakcí na zátěžovou situaci. Jedinec analyzuje své copingové zdroje s ohledem na danou zátěžovou situaci.
3. fáze – přehodnocení, zpětné hodnocení: V závěrečné fázi dojde u jedince k tzv. zpětnému hodnocení. Jejím výsledkem jsou zkušenosti, které určují jeho postoj k řešení původní situace, s nimiž pak člověk vstupuje vybaven do dalších copingových událostí.

Lazarus a Folkmanová (1980) vytvořili sebehodnotící škálu (1984, cit. dle Suls, David a Harvey, 1996) *Ways of Coping Questionnaire (WOC)*, se 68 položkami, které se týkají behaviorálních a kognitívních copingových strategií. Je to seznam copingových strategií, do kterého zařadili například obranný coping (izolace, vyhýbání), vyhledání informací, řešení problému aj. Probandi v sebehodnotícím testu odpovídají, zda užívají uvedené reakce ve stresových situacích. Tato metoda se stala velice používanou.

V transakční teorii je kladen zvláštní důraz na fakt, jestli jedinec hodnotí svoji zátěžovou situaci jako ovlivnitelnou. Toto kritérium Lazarus pokládá za určující pro následnou volbu jednoho ze dvou základních způsobů řešení zátěžové situace. Prvním je coping orientovaný na problém, tím druhým coping zaměřený na emoce. V případě, že člověk hodnotí svoji situaci jako ovlivnitelnou, zvolí častěji coping zaměřený na problém. Naproti tomu, když člověk vnímá situaci jako neřešitelnou, preferuje spíše volbu copingu zaměřeného na emoce. Toto hledisko obvykle vstupuje do popředí v rámci první fáze primárního hodnocení.

Výsledky Lazarusova výzkumu lze shrnout, tak jak to činí Kohoutek (rukopis), do těchto bodů:

- coping je komplexem reakcí, přičemž velké množství z těchto reakcí, resp. strategií zvládání zátěže používají lidé v různých zátěžových situacích
- rozhodující úlohu v procesu zvládání zátěže a následném výběru strategie jejího zvládnutí hraje hodnocení situace, resp. fakt, zda subjekt hodnotí situaci jako ovlivnitelnou či neovlivnitelnou
- copingové strategie se mění v průběhu různých stádií zvládání problémové situace
- některé copingové strategie jsou stabilnější než jiné a lidé je užívají bez ohledu na situaci, jiné strategie naopak na kontextu situace podstatně závisí

Paralelně s transakčním přístupem byla také formulována koncepce životních událostí autorů T.H.Holmese a R.H.Raheho (1967, cit. dle Kohoutek, rukopis). Tato koncepce klade důraz především na situační aspekty stresu a jeho zvládání. Holmes a Rare ve svých výzkumech zkoumali, jaký podíl mají jednotlivé stresory na celkovém

ohrožení jedince stresem. Pracovali se škálami životních událostí vyvinutými speciálně k tomuto účelu, z nichž první zjišťuje závažnost určité situace pro jedince a z toho vyplývající obtížnost jejího zvládnutí, další pak řadí jednotlivé události podle toho, jak velkou změnu přinesly v dosavadním způsobu života. Výsledkem těchto výzkumů je mimo jiné stupnice těžkých životních situací, kde je popsáno 43 situací seřazených od nejtěžší situace (100 bodů – smrt manželky nebo manžela) po relativně nejlehčí (11 bodů – drobné právní přestupky apod.).

Mezi další zajímavé nástroje pro sledování copingu je *Coping Orientation to Problem Experience (COPE)* autorů Carvera, Scheiera a Weintrauba (1989), který zahrnuje jak měření dispoziční složky (jak jedinci obvykle zvládají stres), tak i diagnostiku 15 strategií seskupených do 3 druhů copingu (problémově orientované, na emoce orientovaný a maladaptivní strategie), které mají povahu situační.

Na koncepci Lazaruse a Folkmanové navázali Tobin, Holroyd a Reynolds (1989, cit. dle Blatný, Kohoutek & Janušová, 2002), kteří vytvořili tříúrovňový hierarchický model copingových strategií a sestavili dotazník *CSI – Coping Strategy Inventory*, který se v současnosti ve výzkumu poměrně široce užívá. Při administraci této diagnostické metody je respondent požádán, aby si vybavil nějakou stresující situaci v poslední době a tu svými slovy popsal. Poté popíše svoje prožívání a svůj postup v této situaci prostřednictvím položek inventáře. Každá z osmi zjišťovaných strategií je zjišťována devíti položkami, přičemž míru souhlasu s nimi vyjadřuje proband na pětibodové škále (1 až 5). Jednotlivých osm výsledných dimenzí vychází z kombinace dvojic nadřazených dimenzí: příklon – odklon a zaměření na emoce – zaměření na problém. Mezi osm zjišťovaných strategií patří následující:

- řešení problému a kognitivní restrukturace (příklonové strategie zaměřené na problém)
- vyjádření emocí a vyhledávání sociální podpory (příklonové strategie zaměřené na emoce)
- vyhýbání se problému a fantazijní únik (odklonové strategie zaměřené na problém)
- sebeobviňování a sociální izolace (odklonové strategie zaměřené na emoce)

Uveďme pro ilustraci některé položky Tobinova inventáře:

Položka č. 12 : Vykládal(a) jsem to někomu, kdo už byl v podobné situaci.

Položka č. 15 : Snažil(a) jsem se uvažovat o situaci s chladnou hlavou.

Položka č. 52 : Udělal(a) jsem chybu, a tak jsem musel(a) nést následky.

Položka č. 71 : Snažil(a) jsem se najít jiný pohled na situaci.

3.2.3 Třetí generace výzkumu – Interakční přístup

V etapě výzkumů transakční perspektivy byl zkoumán zejména situační vliv na zvládání zátěže. Většina autorů došla k názoru, že osobnostní charakteristiky mají u copingového chování malou roli. V dalším vývoji se situace začala měnit a další výzkumy se zaměřují zejména na osobnostní souvislosti chování v zátěžových situacích. V těchto výzkumech se již nepoměřuje, zda mají na copingovém chování větší podíl osobnostní dispozice, či mají větší podíl situační faktory, ale zjišťuje se, v jaké míře se oba tyto faktory podílejí na výsledném copingovém chování, jaká je jejich vzájemná interakce.

3.2.4 Současný přístup

V současnosti dominuje teorii copingu přístup interakční, který stejnou měrou přikládá důležitost jak faktorům situačním, tak faktorům osobnostním (Kenrick a Funder, 1988). Kenrick a Funder (1988) objevili, že mezi osobnostními rysy a specifickým chováním je korelace 0,30 - 0,40, což v podstatě znamená, že vyrovnávání se s určitou situací je výsledkem nejen situace, ale i osobnostních rysů. Situační faktory nevysvětlují všechny druhy strategií zvládání. Také je kladen důraz na tvrzení, že předcházející stresory mohou v budoucnosti ovlivňovat další copingové snahy (Suls, 1996).

3.3 Osobnostní dispozice ovlivňující přístup jedince ke copingu

Osobnostními dispozicemi se zabývali autoři třetí generace výzkumu ve svých výzkumech. Zkoumali především různé specifické rysy osobnosti, které ovlivňují chování člověka v zátěžových situacích. Zprvu se tito autoři zaměřili na osobnostní

rysy, které člověku umožňují efektivně se vypořádat zátěžovou situací. Dále se zaměřili na ty rysy, jež mají u člověka při vypořádání se se situací opačný efekt.

Kobasová (cit. dle Frydenberg, 1999) vyvinula koncept nezdolnosti (*hardiness* – osobní tvrdost). Označila jím trs osobnostních rysů napomáhajících ke zvládnutí zátěže (3 „C“ v angličtině, v češtině volně 3 „V“):

1. vložení se (*commmitment*) do věcí s vírou v jejich smysl
2. výzva (*challenge*) – chápání překážek jako výzvy
3. vláda (*control*) nad vlastním životem (blízké vnitřnímu místu kontroly).

Aaron Antonovsky formuloval na základě svého výzkumu zaměřeného na studium situací extrémního zatížení a lidí, kteří takovéto zatížení zvládli, přežili, osobnostní konstrukt pojmenovaný *Sense of coherence (SOC)* **–** rys soudržnosti osobnosti. Vyjadřuje rozsah jedincova pocitu důvěry že naše vnější i vnitřní prostředí je předvídatelné a že existuje vysoká pravděpodobnost, že věci dopadnou tak dobře, jak jen lze rozumně očekávat. Má tři prvky (podobné s Kobasovej nezdolností):

1. srozumitelnost světa a člověka v něm – události se dají předvídat
2. zvládnutelnost požadavků – člověk má zdroje, které mu umožňují na požadavky reagovat
3. smysluplnost – požadavky jsou smysluplnými výzvami, které stojí za to, aby se člověk pro ně angažoval.

Wernerová použila v konceptu nezdolnosti pojem resilience. V překladu toto slovo znamená pružnost, odolnost, houževnatost či nezlomnost. Výraz resilience můžeme definovat jako schopnost obstát v obtížných životních situacích či jako odolnost vůči nárokům a požadavkům prostředí. Jedná se především o schopnost dobrých komunikačních vlastností a schopnost požádat v obtížných životních situacích o pomoc druhé.

Autorem pojetí konceptu zdatnosti (*self-efficacy*) je A. Bandura. Termín později upravil na *self-efficacy expectancies* – očekávaná zdatnost. Jedná se o očekávání, které máme ve vztahu k našim schopnostem zvládat překážky a k možnosti změnit svůj život nebo jinak přesvědčení o vlastních schopnostech postupovat způsobem, který je zapotřebí k řešení překážek – zátěžových situací. Podle Banduru všechny úspěšné

psychoterapie zvyšují jedincův pocit zdatnosti. Někteří autoři místo termínu osobní zdatnost užívají pojem kompetence nebo ego – kompetence (Výrost, 2001).

Další koncepcí je *Locus of control (LOC)*. Zavedl jej v roce 1966 sociální psycholog Julian B. Rotter. Pojem můžeme přeložit jako místo či centrum odkud je člověk převážně řízen, ovládán, manipulován. Rotter rozlišuje *Locus of control* takto:

vnější *locus of control* – člověk vnímá posilnění (tedy to, co se stane po jeho chování ve smyslu odměn nebo trestů) jako poměrně nezávislé na jeho vlastním přičinění (tedy jako výsledek štěstí, náhody, silných osobností ve svém okolí nebo jiných, neovlivnitelných sil).

vnitřní *locus of control* **–** člověk vnímá to, co se stane (jaký bude výsledek jeho chování) jako důsledek jeho vlastního jednání (jeho snahy, úsilí, vůle, schopností).

Z tohoto vyplývá, že se jinak chová (snaží) člověk, který si myslí, že záleží jen na něm, jak jeho snažení dopadne (interní kontrola) a jinak člověk, který si myslí (věří), že ať dělá, co dělá, stejně jsou to nějaké vnější síly, které rozhodnou. Jelikož jde o přesvědčení jedince, zda ovlivňuje (či nemůže ovlivnit) důsledky svých činů, situačně se proměňuje.

Vnější *locus of control* byl hojně spojován se Selingmanovou teorií naučené bezmocnosti. Teorie naučené bezmocnosti (*learned helplessness*) je pojem, který vytvořil na základě sledování pokusů se zvířaty Martin E. P. Selingman. Pokusné zvíře, které se naučí, že nemůže kontrolovat averzivní podnět – vyhnutí se elektrickému šoku – upadá do stavu bezmoci a demotivace.

Následující experimenty s lidmi tuto teorii potvrdily. Slovy Seligmana (Nakonečný, 2000) jde o „očekávání, že konsekvence je nezávislá na vlastní volní reakci, což snižuje motivaci chtít tuto sekvenci kontrolovat a interferuje ve schopnosti naučit se, že vlastní reakce konsekvenci skutečně kontrolují.“ Jedná se tedy o jakési neadekvátní zhodnocení dosavadních opakujících se zkušeností, které vedou k pocitu a názoru, že člověk nemá kontrolu nad výsledky svého jednání, a to dokonce ani v situaci, kdyby tato kontrola byla možná (Macek, 2000). Pokud výjimečně při svých pokusech dosáhne příznivého výsledku, a je momentálně úspěšný, selhává tento člověk nadále tím, že nedovede úspěšnou zvládací strategii zopakovat a naučit se ji používat (Čáp, Mareš, 2001).

Selingman navázal spolupráci s psychologem Johnem Teasdalem a vytvořili novou hypotézu, která spojovala naučenou bezmocnost s místem řízení (*Locus of Control*), dělící lidi na skupinu externalistů, kteří výsledky své činnosti připisují vnějším faktorům, a skupinu internalistů, které je naopak připisují faktorům vnitřním, osobnostním rysům apod.), která byla vzápětí potvrzena i z jiných zdrojů (Hunt, 2000).

Původní Seligmnův koncept obohatil na konci sedmdesátých let L. Y Abramson, který upozornil na to, že pro vysvětlování úspěchů a neúspěchů požíváme své vlastní explanační (vysvětlovací) styly. Ty mohou ve svém rozpětí zabíhat až do extrémních hodnot, což je na straně jedné pesimistický, a na straně druhé optimistický explanační styl. „Pesimistický explanační vysvětlovací styl má člověk, u něhož se projevuje tendence vysvětlovat příčiny špatných výsledků jako příčiny stabilní, globální a vůči sobě vnitřní, zatímco příčiny dobrých výsledků jako nestabilní, specifické a vůči sobě vnější" (Eisner, Seligman, 1996; Taylor, Aspinwall, 1996; Čáp, Mareš, 2001).

3.4 Copingové strategie

Slovo strategie pochází z řeckého základu a vzniklo složením dvou slov: *stratos* (armáda) a *agein* (vést). Původním významem tedy bylo umění vést armádu v boji s nepřítelem. Dnes je užíváno pojmu strategie ve smyslu: postup a plán k dosažení určitého cíle (Křivohlavý, 1994).

Copingové strategie jsou vlastně reakce na zátěžovou situaci, jakým způsobem se jedinec snaží danou situaci zvládnout. Výběr strategie je dán percepcí situace, která se mu jeví jako ohrožující (*primary appraisal*) a hodnotícím procesem – zvažováním reakce na situaci (*secondary appraisal*).

Mareš (2001, viz též Moos & Holahan, 2003) připomíná ve své definici copingu jakožto „vědomého adaptování se na stresor“ dvě dimenze zvládání a zdůrazňuje odlišení copingových strategií od stylů. První je reakce na bezprostředně přicházející či už působící stresor (copingová strategie), druhá představuje konzistentní způsob, jímž se jedinec vyrovnává se stresory působícími v různé době a různých situacích (copingový styl). Autor jde však ještě dále a navrhuje posloupnost:

1. dílčí zvládací strategie (*coping action*)
2. zvládací taktika
3. copingová strategie
4. copingový styl

Je třeba činit rozdíl mezi pojmy copingové strategie a copingové styly, jak to uvádí Mareš (2001). Pojem copingové styly je mnohem širší. Copingové strategie jsou reakce na bezprostředně přicházející či už působící stresor. Copingové styly jsou více určovány osobnostními zvláštnostmi, jedincovými dispozicemi . Nabývají charakteru jedincových rysů chování. Rozdíl mezi zvládacími strategiemi a zvládacími styly je třeba respektovat nejen při volbě vhodné diagnostické metody a při interpretování výsledků výzkumu, ale především při interpretování diagnostických nálezů.

Důležitým předpokladem existence zvládacích stylů je jejich konzistentnost v různých situacích. T. Ayers (1998) uvádí, že zmíněný předpoklad potvrzují empirické studie jak u dětí, tak i u dospělých. Transsituační konzistentnost zvládacích postupů je u dětí a dospívajících výrazně vyšší než u dospělých. Nelze jednoznačně určit, co je toho příčinou. Předpokládá se, že děti nespatřují mezi jednotlivými zátěžovými situacemi takové rozdíly jako dospělí, a proto užívají v různých situacích podobné nebo totožné zvládací postupy. Další teorie hovoří o tom, že děti sice umějí rozlišovat jednotlivé situace, ale jejich možnosti zvládacích postupů jsou poměrně úzké a tak volí v různých situacích stejné nebo podobné zvládací postupy.

Existují různé copingové strategie. Mezi ty klasické patří Lazarusovo (1966; cit. podle Křivohlavý, 1988):

1. strategie apatie – pocity beznaděje, bezmoci a deprese
2. strategie vyhnutí se působení stresoru – pocity strachu
3. strategie napadnutí a útoku na stresor – pocit ohrožení
4. strategie různých druhů činností – posilování vlastních zdrojů síly a zdokonalování schopností boje se stresorem

J. Křivohlavý (1989) upřednostňuje tzv. taktické přístupy. Rozlišuje je na:

aktivní přístup – stavění se na odpor stresu
pasivní přístup – vyhýbání se stresu

Lazarus s Folkmanovou (1980) vytvořili koncepci copingových strategií volených na základě možnosti ovlivnitelnosti situace jedincem:

1. coping orientovaný na problémy
2. coping orientovaný na emoce

Na tuto koncepci copingových strategií navázali D. L. Tobin, K. A. Holroyd, R. V. C. Reynolds a J. Wigal svým hierarchickým modelem copingových strategií (Tobin, Holroyd, Reynolds, 1984; Tobin et al., 1989). Tento model je založen na příklonové a odklonové strategii řešení problému. Ty se následně dělí podle zaměření a to na emoce nebo na problém. Mezi příklonové strategie zaměřené na problém patří řešení problému a kognitivní rekonstrukce. Do příklonové strategie zaměřené na emoce řadí vyjádření emocí a sociální oporu. U odklonové strategie zaměřené na problém se jedná o vyhýbání se problému a fantazijní únik, u odklonové strategie zaměřené na emoce je to následně sociální izolace a sebeobviňování.

Amirkhan (1990, cit. dle Frankovský, 2001) se pokusil identifikovat dimenze zvládání, které představují všeobecné jmenovatele zvládání zátěže a stresu: instrumentální strategie (zaměření na problém), strategie hledání pomoci a strategie úniku či vyhýbání se. Jeho měřícím nástrojem je *Coping Strategy Indicator*.

Jednu z nejrozsáhlejších klasifikací strategií zvládání zátěže vytvořili Carver, Scheier a Weintraub (1989), kteří identifikovali 15 strategií: aktivní coping, plánování, překonávání konkurujících aktivit, sebeovládání, hledání instrumentální sociální opory, hledání emoční sociální opory, pozitivní reinterpretace a růst, popírání, akceptace, náboženství, behaviorální nebo mentální vypnutí, zaměření na emoce a jejich projevení, humor, užívání alkoholu a drog. Tato klasifikace bývá obecně posuzována jako podrobnější rozpracování konceptu na problém a na emoce zaměřeného copingu.

3.5 Efektivita copingu

Někteří autoři neberou v potaz kritérium efektivity copingu, jelikož jsou toho názoru, že nelze zkoumat efektivitu copingu, a proto se zaměřují na jeho strukturu a dynamiku

(např. R. S. Lazarus přísně odlišuje coping a adaptaci, jelikož copingová snažení mohou být vždy jak adaptivní, tak maladaptivní).

Křivohlavý (1994) prezentuje vztah copingu a adaptace také odlišným způsobem adaptaci považuje za vyrovnání se se zátěží, která se pohybuje v rámci relativně normálních mezí, zatímco coping spojuje se zvládáním enormně intenzivní či enormně dlouhotrvající zátěže. Obranné mechanismy představují klamavé pojímání skutečnosti, a pokud jedinec použije obranný mechanismus, dochází ke zkreslení reality a popření pravého zdroje obtíží.

Obranné mechanismy mají za účel snížit úzkost ve stresové situaci a současně posílit sebevědomí a kladné sebehodnocení. Na druhé straně strategie zvládání nevytěsňují problém z vědomí, ale uvádějí ohrožující stresory v pozitivních zvládnutelných termínech tak, že jejich řešení nebo vyrovnání se s nimi není nemožné. Účinné copingové strategie vycházejí z realistického pohledu na danou skutečnost, z pocitu důvěry v možnost jejího řešení a odvahy k takovému postupu.

Lazarus a Gul (1975; cit. dle Zeidner a Saklofske, 1996) konstatují, že se většina lidí rozhodne pro užití strategií orientovaných na problém, jelikož jsou většinou účinné v redukci stresu.

Také podle Zeidnera a Saklofskeho (1996) je užití aktivních copingových strategií, jelikož přinášejí pocit dobrého zvládnutí dané zátěžové situace a také dochází k odčerpání negativní energie, již stresor vyvolal.

Výsledky výzkumů zjišťujících efektivitu strategií vyhnutí nejsou jednoznačné. Carver a Scheier (1994) zastávají názor, že strategie vyhnutí obvykle spíše znesnadňují zvládnutí zátěžové situace než naopak. Na druhé straně existují výzkumy, které prokazují, že strategie vyhnutí je efektivní při zvládání krátkodobých stresorů, kam patří např. hluk nebo bolest (Suls a Fletcher, 1985, cit. dle Zeidner a Saklofske, 1996). Také Carver a kol. (1992, cit. dle Zeidner a Saklofske, 1996) přiznávají, že strategie vyhnutí mohou být v určitých případech užitečné, neboť jedinci poskytují jakýsi psychický „oddechový čas“ a tedy možnost dočasně uniknout trvalému tlaku zátěžové situace.

4. Zvládání školní zátěže u žáků a studentů

4.1 Zátěžové situace u žáků

Ve škole se žák setkává s různými zátěžovými situacemi. Mohou nastat ve vztahu k učitelům, spolužákům či požadovaným činnostem. Ne vždy je dítě v roli žáka schopno dostát školním požadavkům. Požadované tempo či kvalita činnosti po něm vyžadovaná může být pro žáka příliš vysoké a tudíž stresující. Riziko problémů vzrůstá, jde-li o dítě pocházející z nedostatečně podnětného rodinného prostředí, u dětí s mentálním nebo zdravotním znevýhodněním a dětí z etnických menšin. Všechna tato znevýhodnění mohou způsobit poruchy učení a chování. Na druhou stranu lze očekávat komplikace i u žáků nadmíru talentovaných. Ti se při výuce nudí. Učitelé je mohou zabavit řešením složitějších úkolů.

K další zátěžové situaci dochází, když žák nerozumí probíranému učivu. Žák mívá problémy s plněním daných školních osnov vyučování. Kromě toho se dostává do zatěžujících situací, když řeší jak obstát ve třídě mezi spolužáky, jak vyjít s různorodými učitelskými osobnostmi, jejich rozdílnými požadavky i svéráznými způsoby motivování a hodnocení žáků.

Čáp a Mareš (2007) charakterizují školní zátěžovou situaci jako situaci, která:

- se primárně týká žáka jako jednotlivce nebo skupiny žáků
- se vyskytuje ve škole nebo těsně se školou souvisí
- má různorodé zdroje (vnější/vnitřní, žákem ovlivnitelné/neovlivnitelné, stabilní/nestabilní apod.)
- působí na žáka dlouhodobě nebo krátkodobě, spojitě nebo přerušovaně
- je aktuální (funguje reálně), či jen potenciální (funguje jako hrozba)
- mívá trojí podobu: obvyklých požadavků, nároků nebo závažnější výzvy, anebo dokonce ohrožení bio-psycho-sociální sféry žáka

- bývá provázena nepříjemnými nebo negativními psychickými stavy žáka
- mívá dvojí účinek: buď se její působení postupně kumuluje, až dosáhne kritické hranice, anebo představuje momentální nápor na žáka
- dá se hodnotit objektivně, ale mnohem důležitější je, jak ji vnímá, prožívá a hodnotí konkrétní jedinec.

  Mezi vážnější situace patří:
- žák je nucen řešit úkol přesahující jeho možnosti (např. v tělesné výchově provést cvik, na který nestačí)
- žák je nucen řešit úkol tempem, na které nestačí (Rendl, 1995)
- žák se musí stýkat s učitelem, který vůči němu zaujal negativní postoj a prohlašuje o něm např., že je nepořádná (Štech, Viktorová, 1995)
- žák musí obstát ve rvačce se spolužáky (Bittnerová, 1995)
- žák se musí vyrovnat s tím, že ho spolužáci považují za neoblíbeného a současně za někoho, kdo nemá žádný vliv na dění ve třídě: uzavřený, zakřiknutý, domýšlivý (Semrádová, 1995).

Výsledky dosavadních studií zaměřených na stresové zatížení dětí a mladistvých ukazují na vysoký počet dětí a adolescentů trpících denními stresory (*daily hassles*), především s ohledem na výkonové požadavky, stresory vyplývající ze sociálních situací (Seeman, 2004), nároky ve škole a stresy spojenými s volbou povolání (Spangenberg a Henderson, 2001). Podle Printze (1999) nezvládnutá adaptace na stres může nabývat mnoha podob, mezi nimi také školní maladjustace.

Po třináctém roce života nepochybně stoupá incidence životních událostí, které s sebou přinášejí intenzivní prožívání stresu (Frydenberg, 2001). Období pubescescence je spojeno s rozmanitými rizikovými faktory, jež mohou ve svém důsledku nést mnoho zátěžových a stresových situací, v extrémních případech progradovat do duševního onemocnění. Závažnost (subjektivní interpretace), délka a kumulace stresových událostí mohou být suspektními faktory v etiologii a patofyziologii některých duševních onemocnění adolescentů, např. posttraumatické stresové poruchy, poruchy přizpůsobení (Hort et al., 2000), somatoformních poruch, deprese (Nemeroff; in Höschl, 2006), dystymie (Libigerová, 2006) i schizofrenie (Motlová a Koukolík, 2004). Dle jedné z psychologických teorií deprese stojí v pozadí

onemocnění copingová strategie „naučená bezmocnost“ *(learning helplessness)* (Bareš a Praško, 2004). Maladaptivní strategie zvládání zátěže pubescentů v podobě „útěku“ k alkoholu, drogám či rizikovému chování, dávající na zátěžové situace „zapomenout“, může být pramenem rozmanitých duševních obtíží.

Podle Čápa a Mareše (2007) se tresory označované jako nečekaná traumata objevují zřídkakdy (např. úmrtí v rodině). Dalším typem jsou životní události. Bývají to vážné události, které jsou časově limitované, ale trvají delší dobu s občasným zlepšením nebo zhoršením, nekončí vždy příjemným výsledkem (např. vážná nemoc, přestěhování do jiného města). Uprostřed spektra se nacházejí každodenní události. Těmi rozumí jisté mikroudálosti tvořící kostru každodenního života. Některé z nich se vykytují pravidelně, patří k rituálu jedincova dne, jiné se objevují epizodicky. Mezi každodenní patří příprava do školy, sportovní trénink, orientační zkoušení ve škole apod.

Svébytným typem jsou makrosystémové stresory. Takto označují běžné každodenní starosti, ale také závažnější a současně chronické děje: život dětí v oblastech s vysokou nezaměstnaností, život v období vážné hospodářské recese. Patří sem i děje akutní, svou systémovou úrovní nabývající podoby traumatické události, např. povodni.

Nejzávažnější jsou chronické stresory. Empirické zkušenosti ukazují podle Wheatona (1996), že jde o stresory působící nejméně 5 let.

4.2 Vnímání a hodnocení zátěže žákem

Určující je, jak zátěžovou situaci žák vnímá. Žák u zátěžové situace posuzuje, nakolik ho ohrožuje. Žák může pojímat tyto situace různorodě. Může je chápat jako určitou výzvu, dále může situaci posoudit jako mírně problematickou přinášející určité nepříjemnosti. Dále pak může situaci zhodnotit za ohrožující. To, jak žák vnímá a zhodnotí stresovou situaci ovlivňuje několik faktorů. Jedním z nich je věk žáka. Čím je žák mladší, tím větší má problém s přiměřeným posouzením hrozby zátěžové situace. Dalším faktorem je dosavadní zkušenost se zátěžovou situací. Žák, jenž se setkává s neznámou situací má tendence ji přeceňovat. Stejně tak jedná žák, jenž už má nějakou negativní zkušenost s touto situací. Podstatné je také adekvátní sebehodnocení žáka. Žáci, kteří přeceňují či naopak podceňují své schopnosti mohou zátěžovou situaci hodnotit nesprávně. Dále je důležité, zda žák hodnotí situaci jako ovlivnitelnou

vlastními silami. Hodnotí-li situaci jako neovlivnitelnou, prožívá úzkost. Pokud situace trvá nepřiměřenou dobu a žák opakovaně s jejím řešením neuspěje, upadá do stadia naučené bezmocnosti (Čáp, Mareš, 2007).

4.3 Zvládání zátěže žákem

Mezi rizikové faktory intenzivního prožívání stresu a volby maladaptivních copingových strategií patří kromě osobnostních faktorů (tj. vnitřních zdrojů zvládání), jako jsou např. temperament, negativní afektivita a emoční labilita, úzkostlivost, vyšší vulnerabilita k zátěži, zdravotní postižení, vývojové opoždění, duševní onemocnění a paradoxně i mimořádné nadání i faktory sociální, např. nejbližší rodinné prostředí (rozvod rodičů, nepříznivé sociokulturní klima rodiny, nízký sociální status, hyperprotektivní výchova), vliv vrstevníků (např. oběť šikanování, ostrakizace v rámci třídního kolektivu), nepříznivé klima třídy či školy, faktory kulturní či etnické (člen náboženské minority, odlišná etnická příslušnost), náplň volného času (např. nuda, absence zájmů, nebo naopak každodenní nabitý program), či exemplifikace („příkladovost“) relevantních osob (příklady modelu chování rodičů, prarodičů a dalších příbuzných, učitelů, vychovatelů, trenérů). Rizikové sociální faktory implikují v mnoha případech i nižší dostupnost či kvalitu sociální opory. Nedostatečné sociální dovednosti a způsoby zvládání stresu jsou rovněž rizikovými faktory pro vznik afektivních poruch v pubescenci (Hort et al., 2000).

E.Skinnerová a J.Wellborn (1997) se pokusili zobecnit základní zvládací strategie u žáků. Dospěli k těmto typům:

1. plánovité řešení problému (řešení problému, spoléhání se na sebe sama, logická analýza problému)
2. hledání kontaktů s jinými lidmi (hledání sociální opory, hledání porozumění u druhých)
3. vyhýbání se kontaktům s nepříjemnou situací (odvádění pozornosti, vyhýbání se, popření, stáhnutí se do sebe)
4. nekontrolované vybití emocí (fyzické ventilování emocí, zlost, vztek, agrese, obviňování jiných lidí)
5. absence zvládání (nicnedělání, naučená bezmocnost, rezignace).

O další zobecnění se pokusil T. Ayers. Na základě svých výzkumů došel k těmto typům strategií zvládání:

1. aktivní zvládání strategie
2. strategie odvádějící pozornost
3. úhybné strategie, strategie vyhýbání se
4. strategie vyhledávání sociální opory

Dysfunkční strategie zvládání zátěže jsou zpravidla charakterizovány neproduktivním, pasivním a rigidním jednáním a chováním. Do kategorie neproduktivního (negativního, neefektivního, maladaptivního, dysfunkčního) zvládání zátěže bývají zařazeny copingové strategie ignorace problému, rezignace, zbožná přání, sebeobviňování, spoléhání na vlastní síly, trápení se problémem či vztekání se (Frydenberg, 2001). Strategie úniku jako převládající reakce na zátěžové situace v pojetí Seifgge-Krenke (1995) obsahuje intrapsychické obrany jako vyhýbání se, popření, regrese, uzavření se do sebe. Dysfunkční coping zahrnuje kromě výše zmíněných i strategie perseverace (ruminace), sebeobviňování a rezignace (Hampel, Peterman, 2005). Maladaptivní zvládání je často spojeno se zvládáním zamířeným na emoce. Loney upozorňuje na asociaci zvládání zaměřeného na emoce s anxietou a represivní-defenzivním stylem zvládání (Loney et al., 2005). Hampelová s Petermannem (2006) prokázali vliv pohlaví na negativní regulaci emocí v podobě častější ventilace emocí a útěku k drogám u dívek. Spangenberger a Henderson (2001) nalezli negativní korelaci mezi intenzitou stresu a copingovou strategií ventilace emocí.

Dysfunkčními jsou zmíněné strategie v případě, že jsou v copingovém chování pubescenta převládajícími – tedy preferovány ve většině zátěžových situací, bez ohledu na kontext.

Obsah některých výše uvedených maladaptivních strategií s jejich průvodními projevy je do určité míry příbuzný klinickým projevům deprese. Depresivním příznakům je nejblíže pojetí dysfunkčního copingu v pojetí Jankeho a Erdamnové (sebeobviňování, rezignace, perseverace a únikové tendence) a Hamplové s Petermannem (2005), kteří v dotazníku *German Coping Questionnaire for Children and Adolescent* vymezují maladaptivní strategie pasivní vyhýbání, rezignace, ruminace a agrese. Interference projevů dysfunkčního copingu a deprese se obráží v symptomech

jako anxieta, zhoršené soustředění a pozornost, snížené sebevědomí a sebedůvěra, nízká adaptabilita na zátěž, snížený práh frustrační tolerance, snížená motivace řešit problémy, narušené sebevědomí, neschopnost se myšlenkově odpoutat od problému či zneužívání návykových látek. Příbuznost dysfunkčního copingu a některých projevů deprese naznačuje jeden z možných směrů výzkumu copingového chování u pubescentů s diagnostikovanou depresivní poruchou.

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

1. Cíl výzkumu

Puberta je vývojovou životní etapou, ve které jedinec opouští dětství a vrhá se do světa dospělých. Tím jsou na něho kladeny nové a vyšší nároky, jedinec je se stává zodpovědným za svá rozhodnutí. Dospívající řeší řadu nových situací, s kterými prozatím neměli žádnou nebo jen malou zkušenost. U jedince se zvyšuje míra kritičnosti vůči sobě samému, ale především vůči okolí. Dochází ke změnám sociální role. Nadřazenou roli rodičů a učitelů přestává pubescent akceptovat. Snaží se prosazovat svoje názory a postoje. Cítí potřebu vymanit se ze závislosti na rodičích a stát se samostatnými. Dochází tak ke změnám ve vztahu k rodičům či k jiným významným autoritám. Pubescent se chce odlišovat od rodičů, čímž dochází ke zpochybňování rodičem či učitelem vštěpovaných norem a hodnot Typickým znakem je přebírání hodnot od spolužáků, jedinec nechce být izolován. Důležité jsou normy stanovené vrstevníky. Role, kterou dospívající získá ve vrstevnické skupině, má pro jeho identitu velký význam. Pubescenti také často zpochybňují význam mnoha školních znalostí. Převládá u nich tendence příliš se nenamáhat. Větší nápor nejasného a nesrozumitelného učiva je odmítán. V tomto období se také jedinec musí rozhodnout, jakou zvolit střední školu a tedy i následnou profesní dráhu. Tyto situace vyvolávají konflikty a nutnost rozhodování, odlišnost názorů pubescenta a okolí. Tím se stávají pro pubescenta zátěžovými.

Ve svém výzkumu jsem si stanovil cíl zmapovat do jakých zátěžových situací se pubescenti dostávají nejvíce. Zaměřil jsem se především na zátěžové situace související se školou. Sem patří především zvládání studijních povinností, vztahy s vrstevníky, vztahy s učiteli a také vztah k sobě samému. Dále jsem si stanovil za cíl zjistit, jak se pubescenti s těmito zátěžovými situacemi snaží vypořádat, resp. Jaké volí strategie zvládání zátěžových situací.

1.1 Výzkumné předpoklady

Ve svém výzkumu jsem se pokusil ověřit následující výzkumné předpoklady:

1. nejčastěji uváděnou kategorií zátěžových situací u dívek bude problém s nově přicházejícími pocity
2. nejmenší výskyt zátěžových situací předpokládám ve vzájemných vztazích mezi spolužáky
3. u chlapců budou převládat zátěžové situace spojené se studijními povinnostmi
4. v otázce způsobu zvládání zátěžových situací bude u chlapců oproti dívkám převládat aktivní způsob řešení situací
5. dívky budou volit při řešení zátěžových situací únikové strategie

2. Metody

2.1 Výzkumný vzorek

Šetření probíhalo na ZŠ v Letovicích u žáků 9. tříd. K získání potřebných dat bylo použito dotazníkové metody. Vyplňování dotazníku se zúčastnilo celkem 89 respondentů, z toho 51 dívek a 38 chlapců. Průměrný věk respondentů byl 14-15 let. Respondenti se vyplňování dotazníku zúčastnili dobrovolně. Byli poučeni o způsobu vyplňování a účelu získání dat.

2.2 Popis výzkumné metody

K získání dat byl použit dotazník, jenž jsem vytvořil sám. Jedná se tedy o dotazník nestandardizovaný. Dotazník slouží ke zjištění druhů zátěžových situací ve školním prostředí, do nichž se žáci dostávají. Dále slouží ke zjištění způsobu zvládání řešení zátěžových situací.

Dotazník obsahuje celkem 49 výroků. Dotazník je rozdělen do dvou částí. První část je věnována typům zátěžových situací. Tato část je rozdělena do 5ti okruhů. Každý okruh obsahuje 5 výroků. 1. okruh obsahuje výroky, kterými zjišťuji míru zátěžových situací ve vztahu žáka ke škole a školním povinnostem. 2. okruh se zabývá problematikou vztahů mezi spolužáky. 3. okruh sleduje typy zátěžových situací, které mohou nastat v rámci vztahů mezi žákem a učiteli. Ve 4. okruhu představuji typy zátěžových situací při řešení vztahu žáka k vlastní osobě. Poslední 5. okruh se zabývá situacemi, v nichž se žák vyrovnává s nově přicházejícími pocity. V této části jsem vytvořil výroky znázorňující problémové situace, o nichž si myslím, že mohou ve školním prostředí nastat nejčastěji.

Druhá část dotazníku představuje metody zvládacích strategií, které by žáci použili při řešení zátěžových situací. Tato část se dělí do 8mi okruhů. Každý okruh obsahuje 3 výroky. 4 okruhy jsou věnovány příklonovým copingovým strategiím a další 4 okruhy odklonovým strategiím. Příklonové a odklonové strategie se dělí podle zaměření. Jsou tedy zaměřené buď na problém, nebo na emoce. Mezi příklonovými strategiemi zaměřenými na problém jsou zde uvedeny: aktivní řešení problému a pozitivní reinterpretace problému. Do příklonových strategií zaměřených na emoce patří řešení problému pomocí vyjadřování emocí a řešení problému pomocí vyhledání sociální podpory. Okruhy věnující se odklonovým strategiím zaměřeným na problém představují vyhýbání se problému a fantazijní únik. Poslední kategorií jsou odklonové strategie zaměřené na emoce, což je sebeobviňování a sociální izolace. Při tvorbě této druhé části jsem se inspiroval výzkumnou verzí Tobinova inventáře strategie zvládání (Coping Strategy Investory – CSI, Tobin, Holroyd a Reylnods, 1984).

Respondenti se k daným výrokům vyjadřovali pomocí postojových škál. Škálu jsem použil pětistupňovou k vyjádření co nejbližšího postoje respondenta k danému výroku. Byla použita následující stupnice: 0 – výpověď mě vůbec nevystihuje, 1 – výpověď mě spíše nevystihuje, 2 – výpověď je neutrální, 3 – výpověď mě spíše vystihuje, 4 – výpověď mě úplně vystihuje.

Vzor dotazníku uvádím v příloze č.1.

3. Výsledky výzkumu

3.1 Kategorie zátěžových situací

Ze zjištěných hodnot je zřejmé, že nejvíce zátěžových situací přinášejí přicházející nové pocity. Následují je problémy se školou a učiteli. Jako nejméně zatěžující se jeví problematika vztahu k vlastní osobě a vztahu ke spolužákům.

3.2 Pořadí problémů v jednotlivých kategoriích

V této části se věnuji četnosti jednotlivých problémů v daných kategoriích. Rozlišuji zde postoj dívek a chlapců k jednotlivým situacím způsobujícím zátěžové situace.

3.2.1 Vztah ke škole

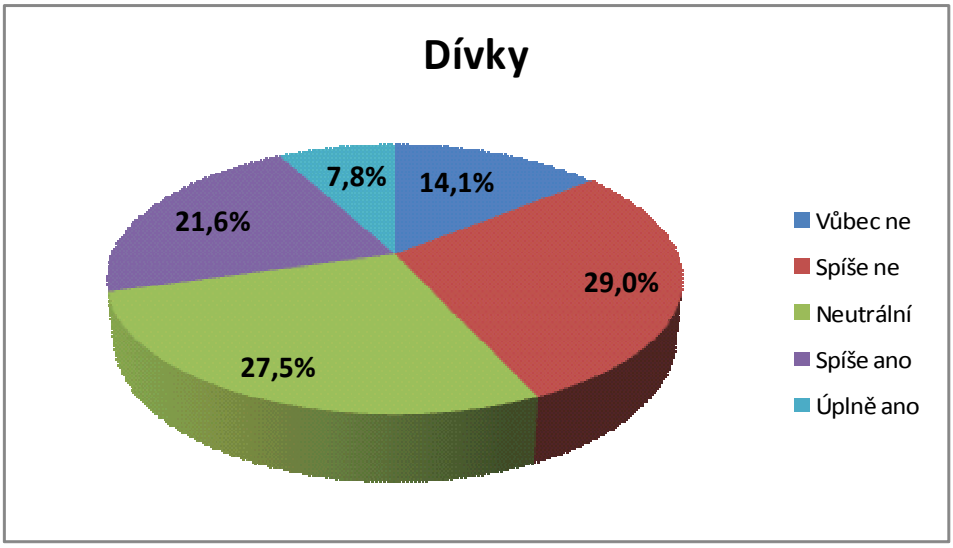
Ze zjištěných hodnot je patrné, že tato kategorie představuje pro žáky významnou zátěž. S problémy souvisejícími se školními povinnostmi se částečně nebo úplně ztotožňuje 29,4 % dívek a 28,4 % chlapců. U dívek i u chlapců šlo především o strach z písemek a zkoušení, následované zjištěným faktem, že žáky příliš nebaví vyučované předměty. Uprostřed spektra situací přinášející zátěž je u dívek rozhodování se při volbě střední školy. U chlapců je to nepochopení výkladu výuky. Nejméně zatěžující je pro dívky tempo výuky ve škole a nepochopení vykládaného učiva. Pro chlapce představuje nejmenší zátěž tempo výuky a rozhodování se při volbě střední školy. Překvapila mě nízká hodnota u výroku „nevím si rady s tím, jakou zvolit střední školu“. Je zřejmé, že žáci mají jasnou představu o své profesní dráze. Očekával jsem u dívek i u chlapců vyšší hodnoty. Dále jsem předpokládal, že bude pro chlapce nejvíce zatěžující tempo výuky.

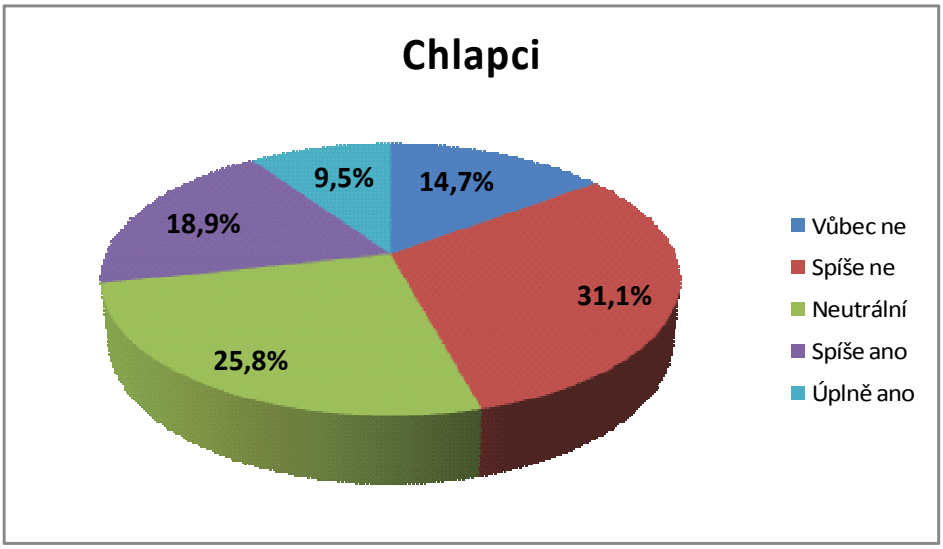
Z daných výsledků vyplývá, že se nepotvrdil můj výzkumný předpoklad, že riziko zátěže bude ve vztahu ke školním povinnostem větší u chlapců než u dívek.

Pro názornost uvádím přehledy postojů žáků ve vztahu ke školním povinnostem v tabulce č.1 a v grafech rozdělených podle odpovědí dívek a chlapců.

Tabulka č.1: Vztah ke škole

	Pohlaví			
	Dívky		Chlapci	
	n	%	n	%
Vůbec ne	36	14,1	28	14,7
Spíše ne	74	29,0	59	31,1
Neutrální	70	27,5	49	25,8
Spíše ano	55	21,6	36	18,9
Úplně ano	20	7,8	18	9,5
Celkem	255	100,0	190	100,0





3.2.2 Vztahy se spolužáky

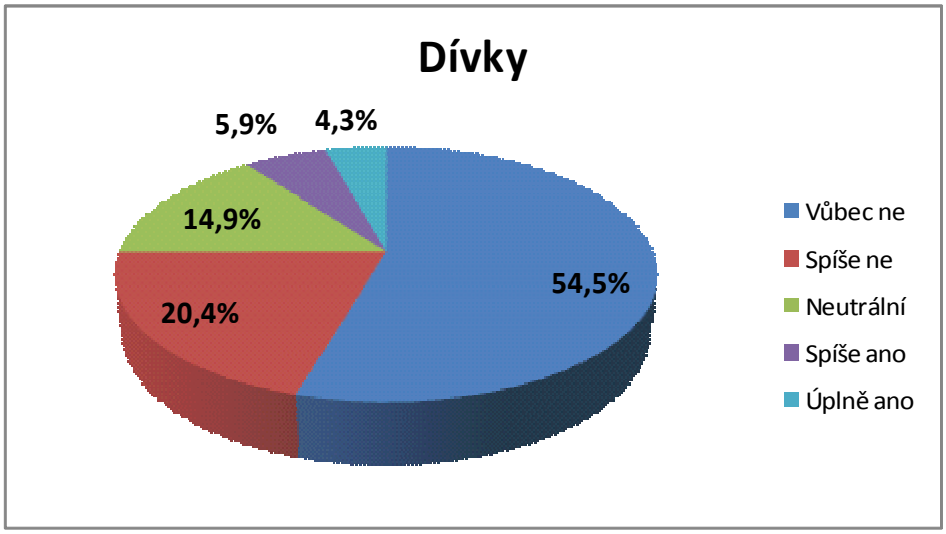
V této kategorii jsou obsaženy výroky zjišťující míru zátěže představující při vzájemných vztazích mezi spolužáky. Tato kategorie se jeví jako nejméně problematická. Jako zátěžovou označilo tuto kategorii 10,2 % dívek a 14,8 % chlapců. Dívky i chlapci uvádějí především nepříliš dobré vztahy mezi spolužáky. S výroky absence dobrého kamaráda ve třídě, kritiky stylu oblékání od spolužáků, výskytu šikany mezi spolužáky a vzájemných pomluv se ztotožňuje jen minimum respondentů. V této kategorii pozitivně přijímám fakt velmi nízké hodnoty výskytu šikany mezi spolužáky a celkově dobrých vztahů v rámci třídy.

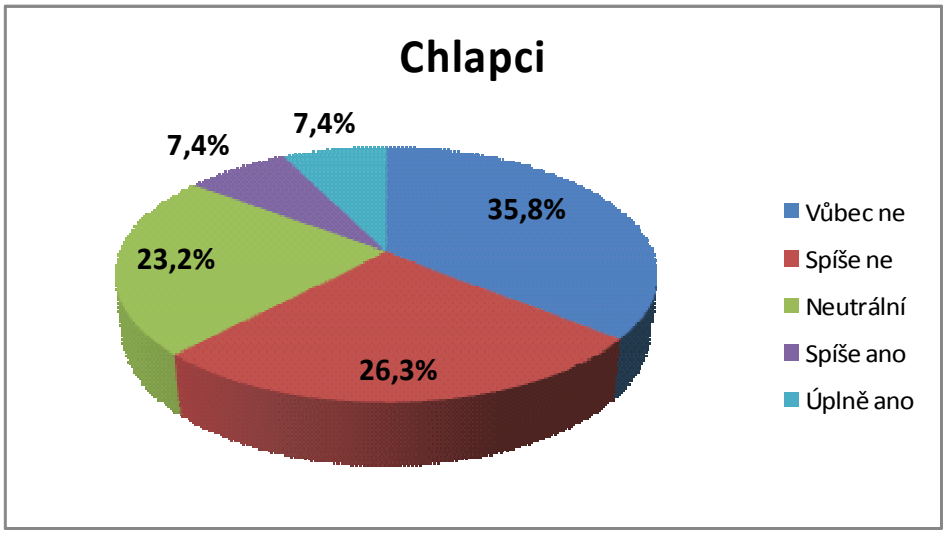
Zjištěné výsledky potvrzují můj výzkumný předpoklad, že vzájemné vztahy mezi spolužáky představují jen minimální míru výskytu zátěžových situací.

Výsledky postojů k daným výrokům uvádím v tabulce č.2 a v grafech.

Tabulka č. 2: Vztahy se spolužáky

	Pohlaví			
	Dívky		Chlapci	
	n	%	n	%
Vůbec ne	139	54,5	68	35,8
Spíše ne	52	20,4	50	26,3
Neutrální	38	14,9	44	23,2
Spíše ano	15	5,9	14	7,4
Úplně ano	11	4,3	14	7,4
Celkem	255	100,0	190	100,0





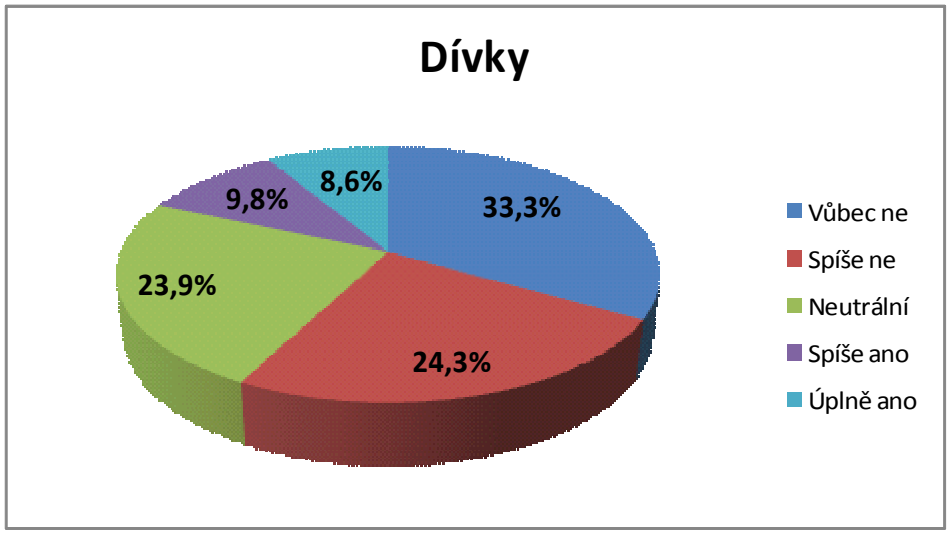
3.2.3 Vztahy s učiteli

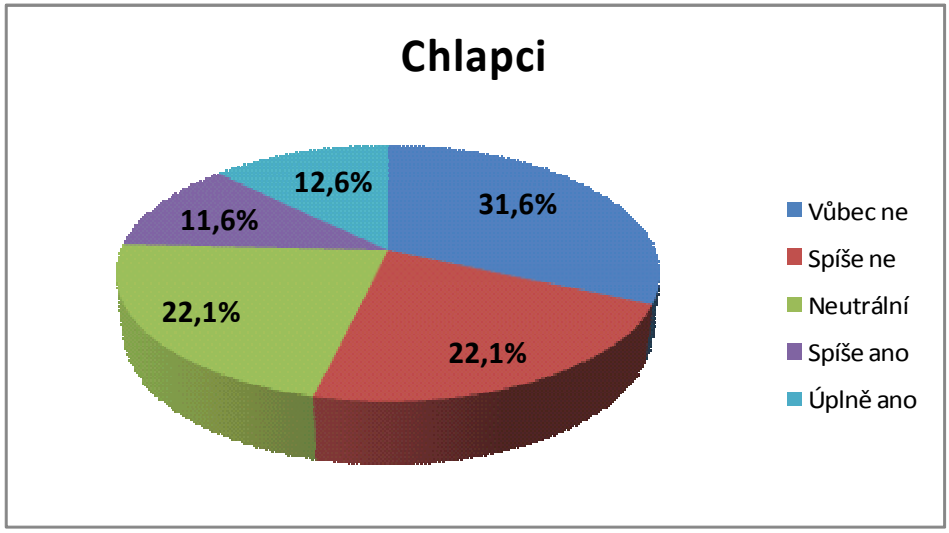
V této kategorii jsou výroky zaměřeny na zjištění míry zátěžových situací ve vztahu žáka a učitele. S výroky se úplně či částečně ztotožnilo 18,4 % dívek a 24,2 % chlapců. Tato kategorie se tak zařadila doprostřed spektra kategorií představující zátěž. Nejvyšší hodnoty u dívek byly u výroků „učitelé nerozumí mým problémům“ a „často jsem učiteli napomínána“. Naopak nejnižších hodnot bylo dosaženo u výroků „často nosím špatné známky“ „učitelé kritizují můj styl oblékání“. Chlapci nejvíce kladně odpovídali na výroky „učitelé nerozumí mým problémům“. Nejmenší zátěž u chlapců představovali výroky „učitelé kritizují můj styl oblékání“ a „často nosím špatné známky“. Zjištěné hodnoty mě překvapili, očekával jsem větší konfliktnost ve vztazích mezi žáky a učiteli.

Celkové výsledky postojů k této kategorii výroků uvádím v tabulce č.3 a v grafech.

Tabulka č.3: Vztahy s učiteli

	Pohlaví			
	Dívky		Chlapci	
	n	%	n	%
Vůbec ne	85	33,3	60	31,6
Spíše ne	62	24,3	42	22,1
Neutrální	61	23,9	42	22,1
Spíše ano	25	9,8	22	11,6
Úplně ano	22	8,6	24	12,6
Celkem	255	100,0	190	100,0





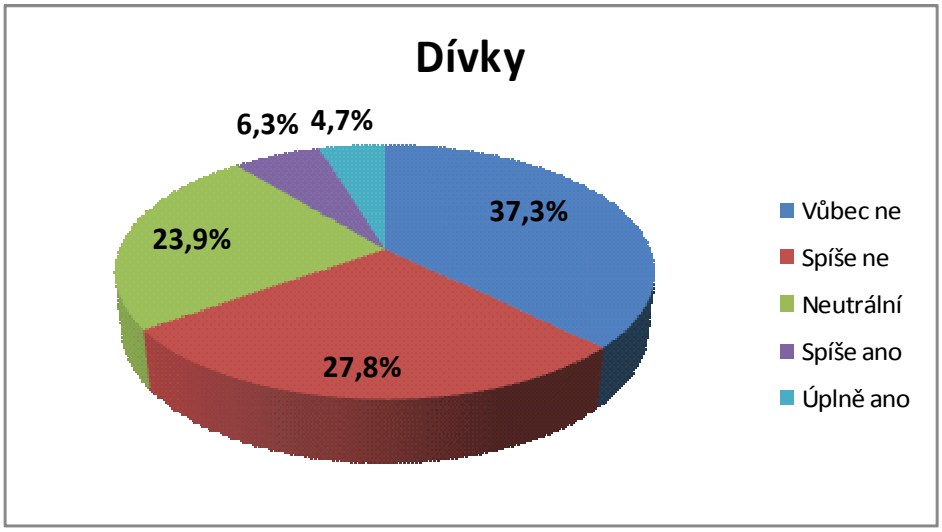
3.2.4 Vztah k vlastní osobě

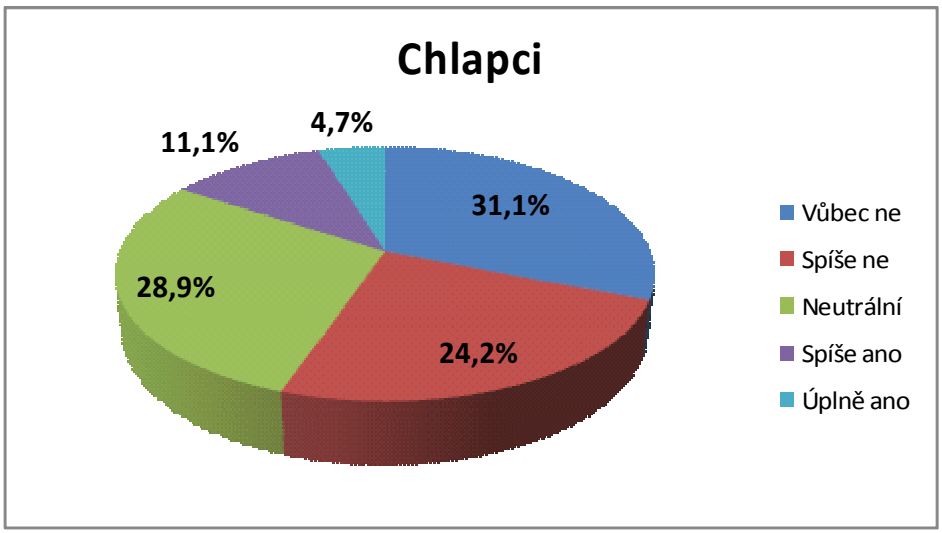
Výroky v této kategorií sledují situace přinášející zátěž při řešení vztahu k vlastní osobě. Položky byly voleny tak, aby odkryly vyskytující se problémy s nejasnostmi ohledně vlastní identity. K výrokům se kladně vyjádřilo11 % dívek a 15,8 % chlapců. Čímž se kategorie zařadila jako druhá nejméně problematická. Ze získaných údajů postojů k daným výrokům vyplývá, že žáci mají ve většině případů jasnou představu, čeho chtějí v životě dosáhnout. Mají řadu koníčků a jsou spokojeni s vlastní osobou.

Výsledky měření jsou zaznamenány v tabulce č.4 a v grafech.

Tabulka č.4: Vztah k vlastní osobě

	Pohlaví			
	Dívky		Chlapci	
	n	%	n	%
Vůbec ne	95	37,3	59	31,1
Spíše ne	71	27,8	46	24,2
Neutrální	61	23,9	55	28,9
Spíše ano	16	6,3	21	11,1
Úplně ano	12	4,7	9	4,7
Celkem	255	100,0	190	100,0





3.2.5 Přicházející nové pocity

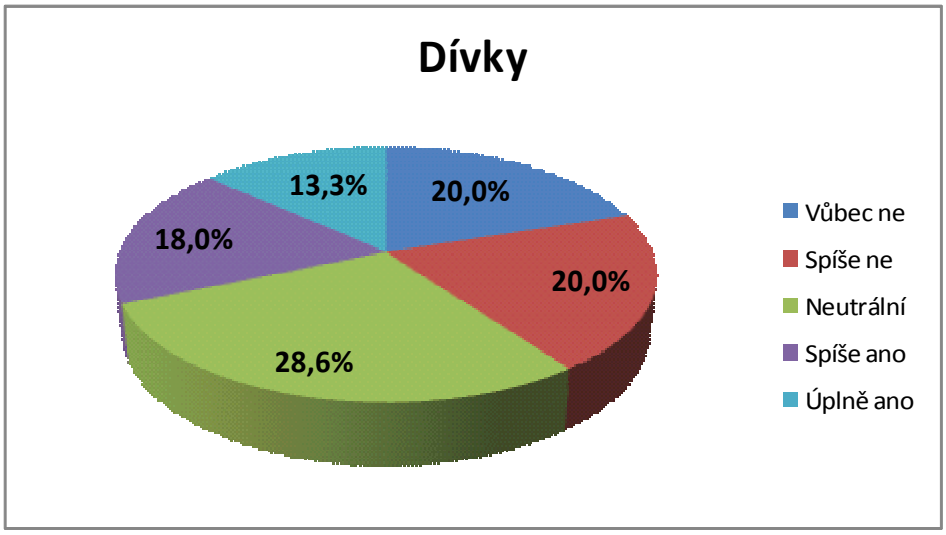
Do této kategorie jsem zahrnul výroky představující vznik zátěžových situací při prožívání nových pocitů a situací, které v životě žáka mohou nastat. Tato kategorie tvoří zvláštní faktor problémů. Položky byly zařazeny mimo jiné pro zachycení jevu emoční lability. K daným výrokům, jež pro žáka představují určitou míru zátěže, se kladně vyjádřilo 31,3 % dívek a 38,9 % chlapců. Jedná se tedy o situace, které pro žáka představují největší míru zátěže ze zjišťovaných kategorií. U dívek se jako nejvíce zatěžující jeví výrok „obávám se přechodu na novou školu“. Na druhém místě dívky uváděly výrok „nevím si rady s některými novými pocity, které jsem dříve neznala“. Následují výroky „mám potíže s láskou“, „s mnoha lidmi ve svém okolí si rozumím méně než dříve“a „změnit některé věci v mém životě je pro mě problematické“. Chlapci se nejčastěji kladně vyjadřovali k výrokům „s mnoha lidmi ve svém okolí si rozumím méně než dříve“. Obavy z přechodu na novou školu se stejně jako u dívek objevily na druhém místě. Jen minimum chlapů uvádí potíže s láskou či změny některých věcí v jejich životě. Z výsledků získaných z postojů k výrokům v této kategorii je patrné, že změn nastává pro tak mladého člověka příliš a že znamenají velké riziko zátěže pro žáka.

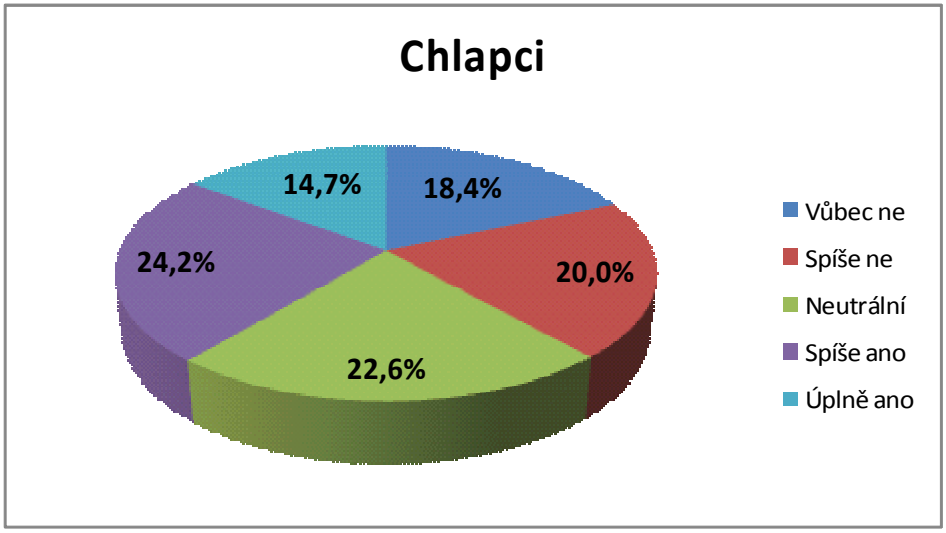
Potvrdil se tak můj předpoklad, že nově přicházející pocity a situace budou znamenat pro dívky zátěž. Co je však pro mě překvapující, že míra zátěže je v této kategorii u chlapců ještě vyšší než u dívek.

Výsledky viz tabulka č.5 a grafy.

Tabulka č.5: Přicházející nové pocity

	Pohlaví			
	Dívky		Chlapci	
	n	%	n	%
Vůbec ne	51	20,0	35	18,4
Spíše ne	51	20,0	38	20,0
Neutrální	73	28,6	43	22,6
Spíše ano	46	18,0	46	24,2
Úplně ano	34	13,3	28	14,7
Celkem	255	100,0	190	100,0





3.3 Strategie zvládání

Druhá část se věnuje otázce volby copingových strategií. Tj. jakých metod by žáci použili při zvládání zátěžových situací. Dotazník zjišťuje preferenci příklonových a odklonových strategií řešení problémů. Příklonové strategie řešení představují aktivní coping tedy aktivní způsoby zvládání zátěžových situací. Odklonové strategie jsou únikové reakce. Osoba se od problému odvrací a čeká, že se problém vyřeší sám.

Cílem dotazování bylo zjištění jaké copingové strategie by volili dívky a chlapci.

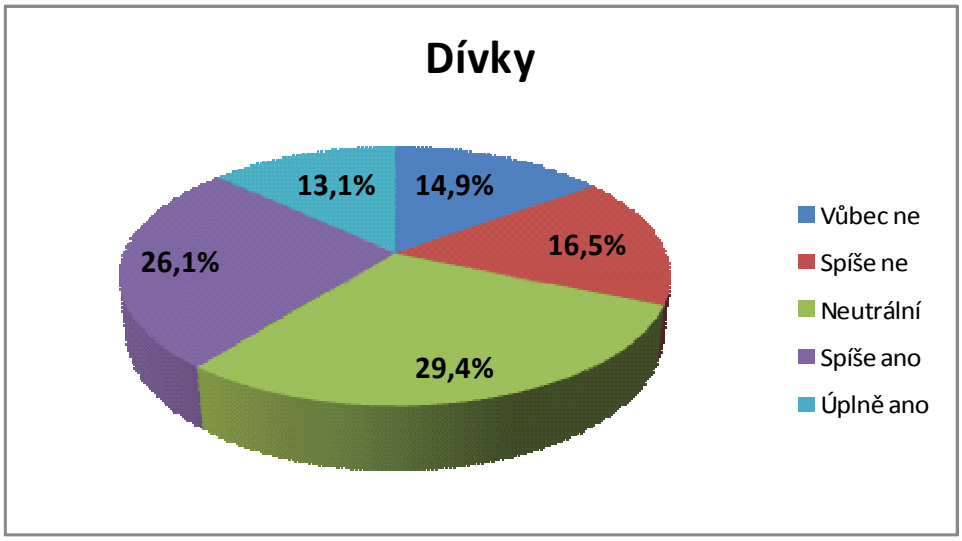
3.3.1 Příklonové strategie řešení zátěžových situací

Ze zjištěných údajů lze vyčíst, že k uvedeným příklonovým strategiím zvolilo pozitivní přístup 39,2 % dívek a 43,6 % chlapců. Z příklonových strategií zaměřených na problém byla nejvyšší hodnota shody u dívek s výroky „pokouším se nad problémem zamyslet a vyřešit ho“ a „ snažím se přijít na to, kde se stala chyba“. Z příklonových strategií zaměřených na emoce dívky nejčastěji volily výrok „o problému se radím s vrstevníky“. Chlapci u příklonových strategií zaměřených na problém volili ve stejné míře výroky „pokouším se nad problémem zamyslet a vyřešit ho“, „snažím se přijít na to, kde se stala chyba“ a „přizpůsobím se daný okolnostem tak, aby to vedlo k vyřešení problému“. Z příklonových strategií zaměřených na emoce volili výroky „spoléhám se při řešení problému sám na sebe“ a „prosadím si svůj názor pří řešení problému“. Dívky i chlapci se ve velké míře přikláněli k volbě příklonových strategií. Nepotvrdil se tak můj výzkumný předpoklad, že příklonové strategie budou voleny především chlapci. Úroveň volby příklonových strategií je u dívek i chlapců téměř na stejné úrovni.

Škálu postojů k příklonovým strategiím uvádím pro názornost v tabulce č.6 a 7 a v grafech.

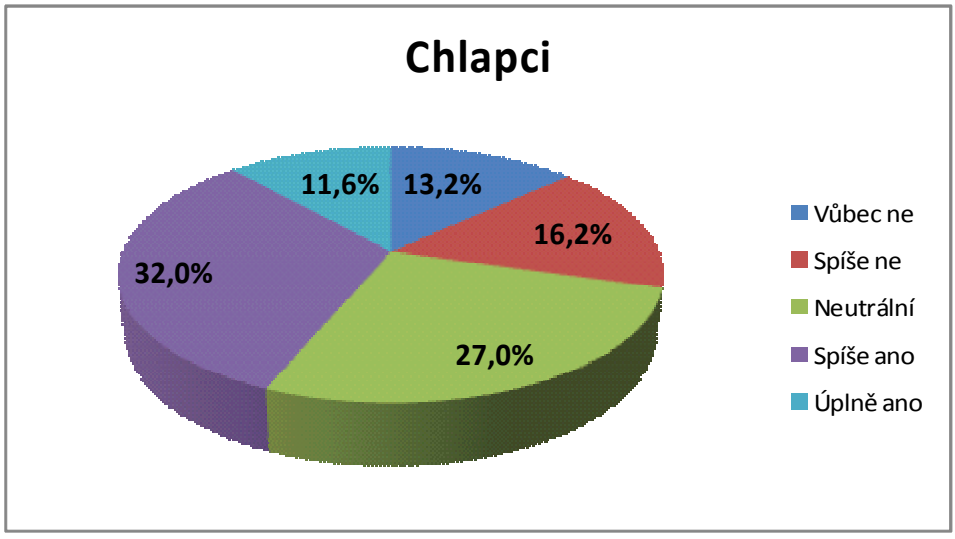
Tabulka č.6: Příklonové strategie řešení problému u dívek

	Řešení problému	Pozitivní rein-terpretace	Vyjadřování emocí	Sociální podpora	Celkem	
	n	n	n	n	n	%
Vůbec ne	24	13	9	45	91	14,9
Spíše ne	26	26	24	25	101	16,5
Neutrální	36	49	62	33	180	29,4
Spíše ano	45	47	37	31	160	26,1
Úplně ano	22	18	21	19	80	13,1
Celkem	153	153	153	153	612	100,0



Tabulka č.7: Příklonové strategie řešení problému u chlapců

	Řešení problému	Pozitivní rein-terpretace	Vyjadřování emocí	Sociální podpora	Celkem	
	n	n	n	n	n	%
Vůbec ne	15	10	8	27	60	13,2
Spíše ne	17	11	14	32	74	16,2
Neutrální	32	34	33	24	123	27,0
Spíše ano	33	46	43	24	146	32,0
Úplně ano	17	13	16	7	53	11,6
Celkem	114	114	114	114	456	100,0



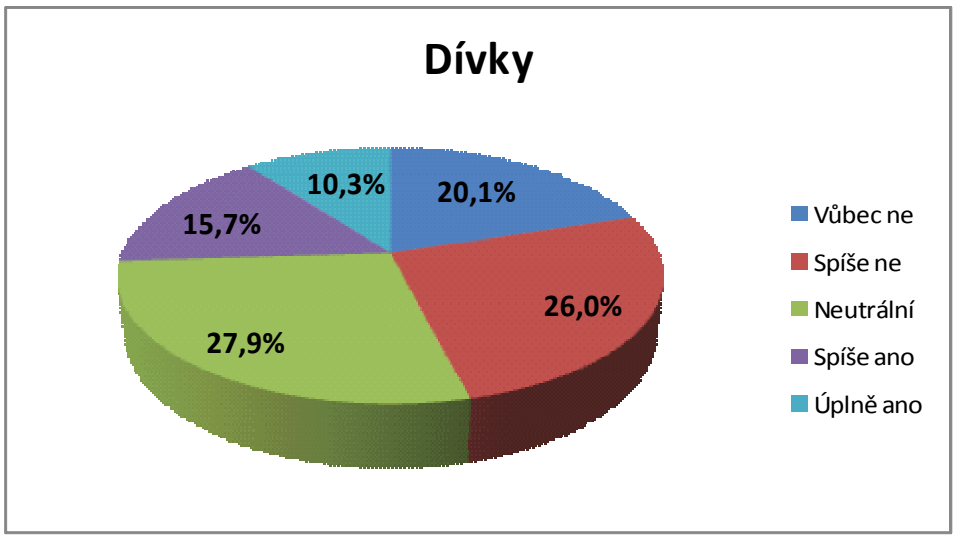
3.3.2 Odklonové strategie řešení zátěžových situací

U odklonových strategií se s výroky úplně nebo částečně ztotožnilo 26 % dívek a 30,2 % chlapců. U obou pohlaví převládal vyhýbání se problému pomocí fantazijního úniku. Ostatní odklonové strategie preferovány jen zřídkakdy.

Přehled postojů k odklonovým strategiím uvádím pro názornost v tabulce č.8 a 9 a v grafech.

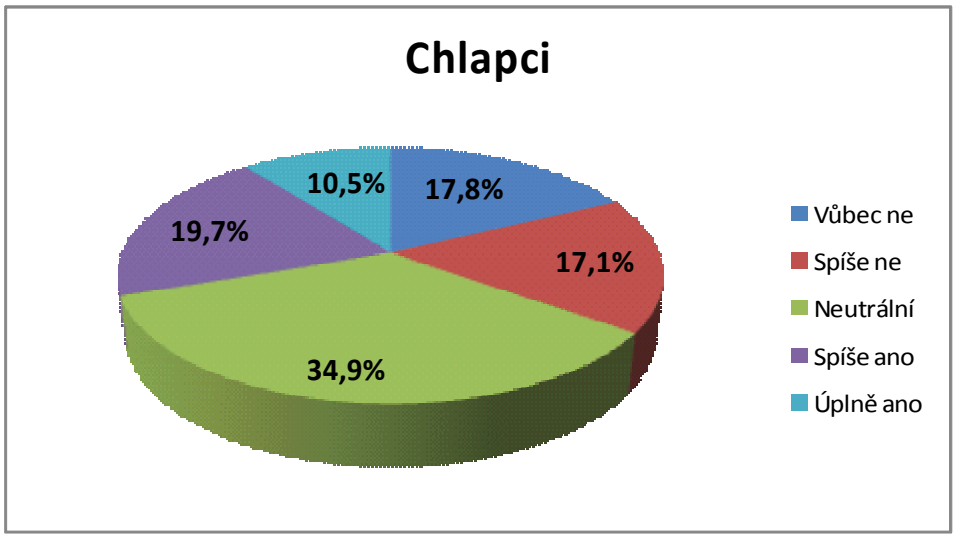
Tabulka č.8: Odklonové strategie řešení problému u dívek

	Vyhýbání se problému	Fantazijní únik	Sebeobviňování	Sociální izolace	Celkem	
	n	n	n	n	n	%
Vůbec ne	41	11	25	46	123	20,1
Spíše ne	50	24	47	38	159	26,0
Neutrální	40	36	47	48	171	27,9
Spíše ano	18	43	21	14	96	15,7
Úplně ano	4	39	13	7	63	10,3
Celkem	153	153	153	153	612	100,0



Tabulka č.9: Odklonové strategie řešení problému u chlapců

	Vyhýbání se problému	Fantazijní únik	Sebeobviňování	Sociální izolace	Celkem	
	n	n	n	n	n	%
Vůbec ne	35	16	12	18	81	17,8
Spíše ne	14	17	30	17	78	17,1
Neutrální	35	35	38	51	159	34,9
Spíše ano	18	29	27	16	90	19,7
Úplně ano	12	17	7	12	48	10,5
Celkem	114	114	114	114	456	100,0



IV. ZÁVĚR

Bakalářská práce je věnována otázce mechanismu zvládání zátěžových situací ve škole. Za cíl jsem si v této práci stanovil zmapování zátěžových situací ve škole, ve kterých se může žák ocitnout. Dále jsem si jako cíl určit zjistit jakými způsoby se žák se zátěžovou situací vyrovnává, jakou zvolí strategii zvládnutí problému. Zda se pustí do řešení situace a odstranění problému či vyčká, že se situace vyřeší sama. Šetření jsem prováděl u žáků 9. tříd. Záměrně jsem volil nejstarší skupinu žáků na základní škole. Myslím, že období pubescence je složité a o stresové situace není nouze. Situace je složitá nejen pro samotného pubescenta, ale i pro jeho okolí.

Při svém výzkumu jsem si stanovil pět výzkumných předpokladů, které jsem se snažil ověřit dotazníkovou metodou. Předpoklady jsem stanovil na základě vlastních zkušeností ze školního prostředí, tedy z doby kdy jsem byl žákem základní školy. Snažil jsem se zjistit do jakých situací se žáci v současnosti dostávají. K základním zdrojům stresových situací v době pubescence patří škola, školní prostředí, školní povinnosti a vzájemné vztahy s vrstevníky či autoritami v podobě učitelů.

Tvrzení mého prvního výzkumného předpokladu, že nejčastěji uváděnou kategorií zátěžových situací u dívek budou situace spojené s nově přicházejícími pocity, se mi podařilo ověřit. Neočekával jsem však, že ještě vyšší míru zátěže bude tato kategorie představovat pro chlapce. Ve druhém z výzkumných předpokladů jsem zmiňoval, že nejméně uváděnou kategorií zátěžových situací u obou pohlaví budou vztahy se spolužáky. Tento předpoklad byl potvrzen. Třetí výzkumný předpoklad byl potvrzen jen částečně. Chlapci sice zmiňovali ve zvýšené míře výskyt zátěžových situací spojených se zvládáním školních povinností, ale v ještě vyšší míře pro ně představují zátěž nově přicházející pocity. Také čtvrtý výzkumný předpoklad se mi nepodařilo zcela potvrdit. Chlapci sice častěji volili příklonové strategie než dívky, předpokládal jsem však, že rozdíl v přístupu k příklonovým copingovým strategiím bude vyšší. Pátý výzkumný předpoklad se podařilo ověřit. Dívky častěji než chlapci volily odklonové strategie při řešení stresových situací.

Zjistil jsem, že probandi vykazují intenzivnější prožívání stresu a zátěže v doménách Přicházející nové pocity a Vztah ke škole. Mají tendenci volit aktivní zvládací strategie (tab. 6,7) – zátěž se tedy snaží zvládnout. Myslím, že je to pozitivní zjištění. Tato tendence by měla být u žáků nadále posilována učiteli a rodiči.

Porovnám-li výsledky s šetření s průzkumem s výsledkem průzkumu: Otázky vztahu stylu zvládání zátěže mladšími adolescenty a jejich sociální pozice ve školní třídě (Kohoutek, Mareš, Ježek 2005), musím konstatovat, že probandi v mém šetření vykazovali příklon k aktivním strategiím a odklon k maladaptaci.

Resumé

Bakalářská práce je věnována otázce mechanismů zvládání zátěžových situací ve škole. Zabývá se tedy zátěžovými situacemi, s nimiž se potýkají pubescenti a způsoby zvládání těchto situací.

Teoretická část popisuje vývojové období puberty. Zabývá se definicí stresu a zátěžových situací. Je v ní také uveden přístup odborníků k otázce stresu. Dále je zde popsán pojem coping. Tím jsou označeny strategie zvládání zátěžových situací. Jsou zde uvedeny přístupy odborníků ke copingu. Dále se text věnuje osobnostním determinantám ovlivňujícím výběr copingové strategie a copingovým strategiím samotným. Samostatná kapitola je věnována zátěžovým situacím u žáků. Ta pojednává o druhu zátěží, vnímání zátěže žákem a zvládání zátěžových situací.

V praktické části je označen cíl výzkumu a jsou zde uvedeny metody získávání dat. V další části jsou prezentovány výsledky dotazníkového šetření.

V závěru práce jsou uvedeny výsledky ověřování výzkumných předpokladů.

Anotace

Bakalářská práce se věnuje otázce mechanismů zvládání zátěžových situací u žáků. Teoretická část podává obecné informace o pojmech stres a zátěžová situace. Dále zpracovává téma strategií zvládání zátěžových situací. Empirická část zjišťuje do jakých situací se žáci nejčastěji dostávají. Otázkou výzkumu je způsob zvládání zátěžových situací žákem. Šetření bylo provedeno formou dotazníku. Dotazování se zúčastnilo celkem 99 respondentů ve věku 14-15 let.

Bachelor's thesis deals with the issue of mechanisms for managing stress situations for pupils. The theoretical part gives general information on the concept of stress and stress situations.Furthermore, the topic of strategies, management processes load situations. Empirical section identifies situations in which pupils receive most often. Research question is how pupil cope with stress situations.The investigation was carried out by means of a questionnaire. Interview was attended by 99 of respondents aged 14-15 years.

Seznam použité literatury

ATKINSONOVÁ, R. a kol. *Psychologie*. Praha: Victoria publishing, 1995.

BAUMGARTNER, F. Zvládanie stresu – coping. In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada Publishing, 2001.

BLATNÝ, M. *Sebepojetí v osobnostním kontextu.* Brno: Masarykova univerzita, 2001.

BLATNÝ,M.., OSECKÁ, L. Zdroje sebehodnocení a životní spokojenosti: osobnost a strategie zvládání. *Československá psychologie, 42 (5),* 1998.

BRATSKÁ, M. *Zisky a straty v záťažových situáciách alebo Príprava na život.* Bratislava: Práca, 2001.

CORSINI, R.J. *Encyclopedia of psychology.* John Wiley and Sons, Inc., 1984.

ČAČKA, O. *Psychologie dítěte.* Tišnov: Sursum, 1996.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2007.

FRYDENBERG, E. *Adolescent coping: theoretical and research perspectives.* Taylor & Francis e- Library, 2001.

HLADKÝ, A. *Zdravotní aspekty zátěže a stresu*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 1993.

KOHOUTEK, T. *Coping*: *historicko-tématický přehled přístupů problematice*. Nepublikovaný rukopis, 2003.

KOHOUTEK, R. *Osobnost a sebepoznání studentů*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o., 1998.

KOHOUTEK, T., JEŽEK, S., MAREŠ, J. Otázky vztahu stylu zvládání zátěže mladšími adolescenty a jejich sociální pozice ve školní třídě. In BLATNÝ, M., VOBOŘIL, D., KVĚTOŇ, P., JELÍNEK, M., SOBOTKOVÁ, V. (eds.). *Sociální procesy a osobnost.* Brno : PsÚ AV ČR , 2005.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat stres.* Praha: Grada Avicenum, 1994.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví.* Praha: Portál, 2001.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Vážně nemocný mezi námi.* Praha: Avicenum, 1989.

MIKŠÍK, O. *Psychologická charakteristika osobností*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2001.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti.* Praha: Portál, 2000.

RENAUD, J. *Stres.* Praha: Práce, 1993.

ŘEHULKA, E. *Úvod do studia psychologie: pro posluchače speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1997.

SARMÁNY SCHULLER, I. *Kognitívne štýly a coping.* In RUISELOVÁ, Z., FICKOVÁ, E.(Eds.), *Poznávanie a zvládanie* záťažových situácií I. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 1994.

SEIFERTOVÁ, D., PRAŠKO, J., HOSCHL, C. *Postupy v léčbě psychických poruch*. Praha: Academia Medica Pragensia, 2004.

SULS, J., DAVID, J.P., HARVEY, J.H. Personality and coping: three generations ofresearch [Elektronická verze]. *Journal of Personality,* 64, 1996

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří.* Praha: Portál, 2000.

VÍZDAL, F. *Základy psychologie I.* IMS, 2003.

ZEIDNER, M., SAKLOFSKE, D. (1996). Adaptive and Maladaptive Coping. In: ZEIDNER, M., ENDLER, N. (Eds.), *Handbook of Coping*: *Theory, Research, Applications.* New York:John Wiley & Sons, 1996.

Přílohy

Příloha č.1: Dotazník použitý při šetření

DOTAZNÍK

Instrukce: Dotazník zjišťuje některé souvislosti týkající se zátěže ve škole. Zakroužkujte na odpověďové škále prosím vždy tu variantu, která Vás nejlépe vystihuje.

Použijte následující stupnici:

0 - výpověď mě vůbec nevystihuje
1 - výpověď mě spíše nevystihuje
2 - výpověď je neutrální
3 - výpověď mě spíše vystihuje
4 - výpověď mě úplně vystihuje

Typy zátěžových situací

1. Vztah ke škole

tempo výuky je pro mě příliš vysoké	0 1 2 3 4
nerozumím výkladu výuky	0 1 2 3 4
nebaví mě vyučované předměty	0 1 2 3 4
mám strach z písemek a zkoušení	0 1 2 3 4

nevím si rady s tím, jakou zvolit střední školu 0 1 2 3 4

2. Vztahy se spolužáky

v naší třídě nejsou mezi spolužáky dobré vztahy 0 1 2 3 4

ve třídě mně chybí dobrý kamarád 0 1 2 3 4

spolužáci mě kritizují za to, jak se oblékám 0 1 2 3 4

setkal(a) jsem se mezi spolužáky se šikanou 0 1 2 3 4

spolužáci mě často pomlouvají 0 1 2 3 4

3. Vztahy s učiteli

často jsem učiteli napomínán(a) 0 1 2 3 4

učitelé nerozumí mým problémům 0 1 2 3 4

učitelé kritizují můj styl oblékání 0 1 2 3 4

učitel si na mě zasedl 0 1 2 3 4

nosím často špatné známky 0 1 2 3 4

4. Vztah k vlastní osobě

nevím, co vlastně chci 0 1 2 3 4

nerozumím si s vrstevníky 0 1 2 3 4

nejsem spokojen(a) s tím, jak vypadám 0 1 2 3 4

nemám žádné koníčky 0 1 2 3 4

nepřipadám si ničím pro druhé zajímavý(á) 0 1 2 3 4

5. Přicházející nové pocity

nevím si rady s některými novými pocity, které jsem dříve neznal(a) 0 1 2 3 4

mám potíže s láskou 0 1 2 3 4

s mnoha lidmi ve svém okolí si rozumím méně než dříve 0 1 2 3 4

změnit některé věci v mém životě je pro mě problematické 0 1 2 3 4

obávám se přechodu na novou školu 0 1 2 3 4

Použijte následující stupnici:

0 - výpověď mě vůbec nevystihuje
1 - výpověď mě spíše nevystihuje
2 - výpověď je neutrální
3 - výpověď mě spíše vystihuje
4 - výpověď mě úplně vystihuje

Strategie zvládání

1. Řešení problému

pokouším se nad problémem zamyslet a vyřešit ho	0	1	2	3	4
vypracuji si seznam úkolů, jejichž splněním chci úkol vyřešit	0	1	2	3	4
k danému problému vyhledám informace na internetu nebo v literatuře	0	1	2	3	4

2. Přepracování obtížné situace

snažím se přijít na to, kde se stala chyba	0	1	2	3	4
přizpůsobím se daným okolnostem tak, aby to vedlo k vyřešení problému	0	1	2	3	4
vyhledávám obdobné situace, které již byly řešeny	0	1	2	3	4

3. Vyjadřování emocí

představuji si, jak se mi problém podaří vyřešit	0	1	2	3	4
spoléhám se při řešení problému sám na sebe	0	1	2	3	4
prosadím si svůj názor řešení problému	0	1	2	3	4

4. Sociální podpora

o problému se radím s vrstevníky 0 1 2 3 4

o pomoc požádám rodiče 0 1 2 3 4

zeptám se, jak postupovat při řešení problému, učitele 0 1 2 3 4

5. Vyhýbání se problému

zakážu si myslet na problémovou situaci 0 1 2 3 4

chovám se tak jako by žádný problém neexistoval 0 1 2 3 4

čekám, že se problém vyřeší sám 0 1 2 3 4

6. Fantazijní únik

představuji si nějaké příjemné věci, abych na problém zapomněl(a) 0 1 2 3 4

provádím nějaké činnosti, při kterých na problém nemyslím 0 1 2 3 4

obklopuji se lidmi, abych nemohl(a) myslet na problém 0 1 2 3 4

7. Sebeobviňování

za daný problém si mohu sám(sama) 0 1 2 3 4

řešení problému mě rozčiluje 0 1 2 3 4

vím, že nejsem schopen(schopna) problém vyřešit, tak se o to ani nepokusím 0 1 2 3 4

8. Sociální izolace

o problému se se spolužáky nebavím 0 1 2 3 4

nikdo by stejně mým problémům nerozuměl	0 1 2 3 4
nechci na sebe poutat pozornost, proto se s nikým radit nebudu	0 1 2 3 4