

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**Úspěšnost a spokojenost vysokoškolského studenta a jejich souvislost
s osobnostními faktory a zvládacími strategiemi**

**Success and satisfaction undergraduate student and their relation to
personality factors and coping strategies**

Disertační práce v oboru pedagogická psychologie

Autor:

PhDr. Jitka Josífková

Vedoucí práce: doc Josef Konečný, CSc.

Olomouc 2013

Klíčová slova: osobnostní faktory, stres, copingové strategie, vysokoškolští studenti, studijní úspěšnost a spokojenost

Anotace práce

Předkládaná disertační práce se zabývá problematikou vysokoškolských studentů. Hlavním cílem našeho výzkumu je rozšíření poznatků o souvislostech studijní úspěšnosti a spokojenosti, na jedné straně a dalšími vybranými determinujícími proměnnými na straně druhé. Zaměřili jsme se v našem výběru na následující proměnné: osobnostní charakteristiky (dle struktury NEO FFI), Self - efficacy, strategie zvládání stresu (dle SVF 78), míra prožívaného stresu před zkouškou (na rovině fyzické, emoční a behaviorální).

Klíčovými proměnnými cílů našeho výzkumu jsou pocity úspěšnosti a spokojenosti v průběhu studia. Mezi situace, kde se nejvýrazněji mohou tyto pocity objevovat a formovat patří v průběhu vysokoškolského studia situace zkoušky. V rámci výše uvedeného cíle výzkumu jsme proto formulovali tyto základní výzkumné otázky: Co všechno ovlivňuje zvládání VŠ zkoušky a jak kvalita tohoto zvládání souvisí s prospěchem a pocity úspěšnosti a spokojenosti se studiem? Jaký je vztah mezi vybranými charakteristikami osobnosti, jejich pohlavím a copingovými strategiemi a zvládáním?

Ve výzkumu byl použit přístup kvantitativní opírající se hlavně o rozbor korelací mezi proměnnými. Získaná data ze zkoumání uvedených souvislostí jsou pak dále využita k pokusu o odhalení a vytvoření různých typů studentů v rovině sledovaných charakteristik. Pro komplexní pohled na sledovanou oblast jevů, jako doplnění kvantitativního, do jisté míry redukujícího, přístupu, je realizována jejich kvalitativní reflexe.

Teoretická část vychází ze současných poznatků o vysokoškolském studentovi, z poznatků o osobnosti obecně i osobnosti studenta, jeho motivaci ke studiu, studijním a kognitivním stylu a zvládání stresu. Důraz je kladen na studie hledající příčiny a vztahy studentské spokojenosti a úspěšnosti. Větší pozornost je věnována také stresovým situacím a strategiím zvládání stresu.

K výzkumu byla využita baterie dotazníků a rozhovor s vybranými jedinci. Práce potvrdila mnoho významných souvislostí se studijní úspěšností a spokojeností.

Další část kvalitativně kvantitativní pracuje metodou K-means, která patří k metodám clusterové analýzy. Tato metoda nám umožňuje blíže uvnitř skupiny charakterizovat jednotlivé podtypy lidí, které se vyznačují blízkými charakteristikami.

Výzkumný vzorek tvořili studenti Fakulty přírodovědně humanitní a pedagogické TU v Liberci .

Výsledky práce by mohly pomoci k lepšímu poznání studentů a zejména k prevenci jejich neúspěšnosti. Jejich využitím by bylo možno posílit zdraví studentů.

Key words: personality factors, stress, coping strategies, university student, satisfaction and success at college

Abstract

The present PhD thesis deals with university students. The main objective of our research is to expand knowledge about the relation between educational success and satisfaction on one hand and the other selected determinant variables on the other. We focused on our selection of the following variables: personal characteristics (according to the structure of the NEO FFI), self-efficacy, coping strategies (according to SVF 78), the level of stress experienced before examination (at the physical, emotional and behavioral level).

The key variables of the goals of our research are feelings of success and satisfaction in the course of the studies. The situations where these feelings appear and are formed the most during the Master studies are the testing situations. For our research, we formulated the following questions: What affects coping with university exams and how the quality of management is related to benefits and feelings of success and satisfaction with the study. What is the relationship between selected personality characteristics, gender and coping strategies.

The research used a quantitative approach based primarily on an analysis of correlations between variables. The data obtained from the examination of these relationships are then used to attempt to identify and create different types of learners when it comes to the monitored characteristics. For comprehensive view on the field of observation of phenomena is in addition to quantitative, reducing to some extent, access the qualitative development of their reflection.

The theoretical part is based on current knowledge of the university student, personality in general and student's personality, his motivation to study, learning and cognitive style and stress management. Emphasis is placed on the study of the causes and seeking relations between student satisfaction and success. Greater attention is also paid to stressful situations and coping strategies.

The research utilized questionnaires and interviews with selected individuals. The thesis confirmed many important relationships with academic success and contentment.

Another quantitatively-qualitative part uses the K-means method, one of the methods of cluster analysis. This method allows us to characterize different subtypes more closely within a group of people with close characteristics.

The research sample consisted of students of the Faculty of Humanities and Education Sciences, University of Liberec.

Results could help to achieve a better understanding of students and in particular to prevent their failure. Their use could be for the health of students.

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerá literatura a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, jsou v práci řádně citovány a uvedeny v seznamu literatury a pramenů.

V Olomouci 27.10.2013 sign.:_____

PhDr. Jitka Josífková

Na tomto místě bych ráda poděkovala svému vedoucímu disertační práce doc. Josefu Konečnému, CSc. za cenné rady a připomínky, přátelský přístup a velkou podporu během zpracování práce.

Dále bych ráda poděkovala své kolegyni Magdě Nišpenské, PhD. za pomoc se zpracováním statistických údajů.

Také děkuji za velkou podporu a pomoc své rodině.

OBSAH PRÁCE

Úvod.....	8
1. Vysokoškolský student a předpoklady jeho studijní spokojenosti	10
1.1. Charakteristika vysokoškolského studenta	10
1.2. Charakteristika vývojového období vysokoškolského studenta a jeho vývojových úkolů	15
1.3. Vstup na vysokou školu a adaptace.....	24
1.4. Vysokoškolský student, stres a zdraví	29
1.5. Spokojenost se studiem u vysokoškoláka	32
2. Stres a zátěžové situace.....	43
2.1. Pojem stres.....	43
2.2. Běžné typy náročných životních situací.....	48
2.3. Přínos nejvýznamnějších autorů k pojetí stresu.....	51
2.4. Příčiny vzniku stresu a rozdělení stresorů.....	55
2.5. Působení stresu na zdraví a vztahy.....	57
2.6. Vliv stresu na růst osobnosti a posttraumatický růst.....	61
3. Zvládání zátěže a copingové strategie.....	64
3.1. Rozlišení pojmů adaptace, maladaptace a coping.....	64
3.2. Styly zvládání a copingové strategie	66
3.3. Celkové přístupy ke zvládání stresu	71
3.4. Významná pojetí copingových strategií.....	74
3.5. Prediktory copingového chování	78
3.6. Vybrané přístupy ke zvládání těžkostí.....	82
4. Vybrané osobnostní faktory související se zvládáním zátěžových situací.....	82
4.1. Současný přístup k chápání osobnosti člověka.....	82
4.2. Dimenze osobnosti z hlediska holistického přístupu chápání zdraví a nemoci.....	85
4.3. Pojetí bazální struktury psychické autoregulace osobnosti O. Mikšíka.....	89
4.4. Dispoziční charakteristiky související s chováním jedince při zvládání zátěžové situace	92
4.5. Teorie rysů v pojetí osobnosti.....	103
4.6. Vztah mezi osobnostními charakteristikami a strategiemi zvládání stresu	111
5. Studijní úspěšnost a zvládání zkoušky u vysokoškolského studenta.....	115
5.1. Pojem studijní úspěšnost.....	115
5.2. Predikce akademické úspěšnosti a spokojenosti.....	116
5.3. Rozbor vybraných faktorů akademické úspěšnosti.....	121
6. Výzkumná část.....	136
6.1. Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	136
6.2. Hlavní výzkumné hypotézy.....	137
6.3. Metody a přístupy.....	141
6.4. Výběr a popis respondentů.....	148
6.5. Výsledky výzkumu	150

6.5.1 Výsledky pro 1. studii	151
6.5.2 Výsledky pro 2. studii	154
6.5.3 Regresní analýza - 3. studie	156
6.5.4 Clusterová analýza - 4. studie	158
6.5.5 Případová studie –5. studie	170
7. Diskuse	182
8. Závěr	200
9. Summary.....	202
10. Literatura	211
11. Seznam příloh.....	230

ÚVOD

Vysokoškolské studium se stává stále běžnější součástí vzdělávání jedince. V současné době vysokoškolských studentů neustále přibývá, prochází jím stále větší počet lidí. Přitom se ukazuje, že se jedná zejména v rámci denního studia o specifické životní období z hlediska vývojového i z hlediska úkolů, které na člověka v tomto období čekají. Toto studium zahrnuje specifické činnosti a specifické rozložení denního programu. Vzhledem k tomu, že učím studenty učitelství a pedagogických oborů, tato problematika mě dlouhodobě zajímá.

Vysokoškolské studium je provázeno mnohými zátěžovými situacemi. Na začátku studia dochází ke složitější adaptaci, po celé studium jsou pak na studenta kladeny úkoly v podobě zvládnutí velkého množství zkoušek, zápočtů a kolokvií. Mnozí se studie pak ukazují, že studenti musí zvládat mnoho stresových situací a jejich zdraví je často oslabeno. Zdravotní stav vysokoškoláků je dle četných výzkumů horší než u věkově srovnatelné nestudující populace. Ukazuje se také, že vysokoškolští studenti zejména v denním studiu vykazují odlišné vývojové charakteristiky srovnání s nestudujícími vrstevníky. Je to dáno odlišnými požadavky, které jsou na ně kladené, a zejména tím, že z důvodu zaneprázdnění studiem se dostávají do situace prodloužené ekonomické závislosti na rodičích. Ač věkově dospělí a plnoletí, řeší vysokoškoláci denního studia ještě řadu problémů z období adolescence.

Z důvodu odlišných požadavků tedy vysokoškoláci řeší specifické zátěžové situace. Mezi ně patří zejména časově náročný denní program vyžadující velkou míru flexibility, změna životního stylu a způsobu bydlení a pak zejména náročné požadavky na splnění kolokvií, zápočtů a zkoušek. Typickou náročnou situací, u níž se často projevují příznaky stresu, je u vysokoškoláka zkouška. Na jejím zvládnutí závisí úspěch studenta i jeho studijní spokojenost.

Je tedy zřejmé, že vysokoškolské studium klade na studenta velké nároky. K tomu, aby vše zvládl, je zapotřebí disponovat vhodnými vlastnostmi a naučit se vhodným zvládacím strategiím. Z osobnostních vlastností máme na mysli schopnosti, seberegulační vlastnosti a vlastnosti související se sebepojetím. Prožívání nevhodného stresu a využití nevhodných zvládacích strategií vede k větší neúspěšnosti u studenta. Neúspěch u zkoušek s dalšími

jeho negativními důsledky jako je zbytečné prodlužování studia nebo nutnost studium ukončit je pro studenta velkým selháním, které vede ke snižování jeho sebehodnocení a k celkovému zhoršení zdraví.

Vysokoškolák se nachází ve specifickém životním období, v němž právě studium velice souvisí se studentovými pocity úspěšnosti a spokojenosti. Tyto prožitky ovlivňují k celkové zdraví a růst osobnosti studentů. Z těchto důvodů jsme se rozhodli zaměřit se na hlavní proměnné, kterými jsou právě **úspěšnost a spokojenost studenta**. Hledali jsme jejich souvislosti s dalšími proměnnými jako jsou osobnostní faktory, prožívání předzkouškového stresu a strategie zvládání stresu. V rámci naší práce jsme se snažili splnit tento hlavní cíl: **rozšířit poznatky o souvislostech studijní úspěšnosti a spokojenosti v kontextu studijních nároků a náročných situací, které je možné označit jako zátěžové a stresující**. Zejména jsme si všímali působení situace zkoušky jako objektivní stresující situace působící na studenta, jeho sebepojetí, spokojenost a další vybrané determinující proměnné. V našem výběru na následující proměnné: osobnostní charakteristiky (dle struktury NEO FFI), vědomí vlastní sebeúčinnosti (Self-efficacy), strategie zvládání stresu (dle SVF 78) a míra prožívaného stresu před zkouškou (na rovině fyzické, emoční a behaviorální).

Tyto souvislosti jsme se snažili ověřovat v pěti na sebe navazujících výzkumných studiích, kde byl zkoumán vztah uvedených vybraných proměnných k subjektivnímu prožívání studijní úspěšnosti a spokojenosti. Využili jsme přístup kvantitativní, který jsme kombinovali s přístupem kvalitativním. Touto kombinací přístupů jsme usilovali o hlubší vhled do vztahů v našem vzorku.

1. VYSOKOŠKOLSKÝ STUDENT, JEHO ÚKOLY, PŘÍZPŮSOBENÍ SE A ZDRAVÍ

1.1. CHARAKTERISTIKA VYSOKOŠKOLSKÉHO STUDENTA

Vzhledem k tomu, že se tato práce týká vysokoškolských studentů, pokusíme se tento termín vymezit. Vysokoškolského studenta v současné době sleduje více disciplín a vysokoškolské studium je předmětem zájmu mnoha výzkumů zaměřených psychologicky, sociologicky, zdravotnický, pedagogicky.

Nás v práci zajímá osobnost vysokoškoláka a celkový způsob zvládání stresu a zejména stresu souvisejícího s vysokoškolským studiem. Také to, jaké strategie student používá ke zvládání stresu a jakým způsobem se tyto strategie podílejí na vnímání jeho studijní úspěšnosti a spokojenosti.

Budou nás proto zajímat pouze některé studie o vysokoškolském studentovi. Při pátrání po tom, co se z této oblasti objevilo v domácím písemnictví, jsme zjistili, že mnoho studií je orientováno spíše sociologicky a sleduje zastoupení studentů na jednotlivých fakultách, sociální složení studentů, jejich uplatnění, míru zaměstnanosti, atd. Nyní v souvislosti s vysokoškolským zákonem těchto studií přibývá. U nás například Menclová (2005). Jsou k dispozici statistiky, studentem vysoké školy se zabývá Centrum pro studium vysokého školství.

Jak upozorňuje Konečný (1989), vysokoškolákům je při charakteristice jednotlivých vývojových období věnována jen okrajová pozornost, protože při popisu adolescence se pozornost většinou věnuje jen studentům středních škol a v rámci mladé dospělosti zase již profesnímu životu. Tento jev můžeme vysvětlit tím, že populace vysokoškolských studentů tvoří jen část celkové populace v daném vývojovém období. Nyní však můžeme konstatovat, že studentů VŠ přibývá. Na druhou stranu jsou podle Kohoutka (1998) otázky osobnosti vysokoškoláků, zvláště v oblasti motivace předmětem zájmu vysokoškolských pedagogů již od 30. let 20. století.

Vašutová (2002) sleduje studenta v různých rolích:

- student jako osobnost - individualita s určitými potřebami, vlastnostmi a problémy
- student jako učící se jedinec - má určité intelektové předpoklady, zájmy, kognitivní styl

- student jako klient - očekává od vysoké školy získání znalostí v oboru a přípravu na své povolání.

Autorka zároveň uvádí charakteristiky dnešních vysokoškoláků a uvádí, že jsou otevření a velmi kritičtí, nechybí jim sebevědomí a asertivita, nedělají jim potíže cizí jazyky ani práce s informačními technologiemi. „Jsou sice svobodnější, nikoliv však samostatnější a zodpovědnější.“ Vašutová (2002, s. 158).

Vysokoškolské studium lze dle Linhartové (2008) dělit na denní, dálkové a distanční. Nejvíce nás zajímá student denního studia v pregraduálním programu, protože jde o svébytné a jedinečné období jeho růstu, dnes často hovoříme o období „vynořující se dospělosti“, tedy období na rozhraní mezi adolescencí a dospělostí. V denním studiu je vysokoškolské studium většinou hlavní náplní mladého člověka na prahu dospělosti. Během tohoto období probíhá intenzivní rozvoj mladého člověka, v němž plní několik vývojových úkolů. Hlavním úkolem tohoto období je dokončení hledání vlastní identity a zároveň nástup plnění dalšího úkolu rozvoje intimity. V pregraduálním programu bývají též označováni jako studenti tradiční, většinou mezi 19 – 26 lety, nacházejí se tedy na přelomu adolescence a rané dospělosti a tvoří specifickou sociální skupinu. Studium je jejich hlavní náplní času, i když se stále více studentů snaží skloubit školu se zaměstnáním, třeba jen s malým úvazkem. Jsou výrazně ovlivňováni jak akademickým prostředím vysoké školy, tak vrstevnickým prostředím, a to nejen ve škole, ale také např. na vysokoškolských koležích. Prudký a kol. (2010) uvádí údaje z roku 2007, kdy mělo přes 75 % (patrně právě prezenčních) studentů méně než 25 let. Dle Vašutové (2002) tvoří tyto vysokoškoláci společně v rámci společnosti významnou subkulturu.

1.1.1 Typologie studentů z hlediska motivace ke studiu:

Autoři zabývající se vysokoškolskými studenty je zkoumají nejen z hlediska jejich studovaného oboru a věku, ale pokoušejí se také o studentskou typologii z hlediska zájmu o obor. Sama Vašutová (2002) např. zdůrazňuje rozdělení Langerovo, který shrnuje rakouské šetření, v němž bylo stanoveno 6 typů studentů:

- typ orientovaný na vědní obor
- typ orientovaný na profesi
- typ přelétavý student – studuje pro přítomnost
- typ nepravý student – usiluje o novou sociální příslušnost

- typ, který chce vyniknout přes status – očekává budoucí vysoké společenské postavení
- typ, který chce vyniknout přes kompetence – studuje pro externí vědění.

Zajímavá studie autorů King and Smith (2006) dle autorů Krypel, Henderson - King K. (2010) uvádí, že je prozatím málo studováno, jak obecně vysokoškolský student pojímá své vzdělání a jaké jsou jeho motivy ke studiu na vysoké škole. V této studii autoři na základě faktorové analýzy vygenerovali 10 významů vzdělávání pro studenty:

1. Pro kariéru – cílem je posílit budoucí šance na povýšení, získání výhodného zaměstnání.
2. Jako možnost vyzrát a demonstrativně prokázat nezávislost.
3. Hledání cesty pro směřování do budoucnosti.
4. Naučit se myslet a být konfrontováni s novými nápady a kulturním rozmanitostmi.
5. Příležitost pochopit sama sebe, zaměřit se na individuální růst.
6. Další přirozený krok následující po střední škole.
7. Způsob, jak najít nová přátelství, zapojit se do společenského života a mimoškolních aktivit.
8. Šance naučit se dovednostem pochopení rozdílů ve světě.
9. Zdroj stresu.
10. Únik od povinností dospělých a z napjaté domácí situace.

Menclová, Baštová (2005) uvádějí, že asi 70 procent studentů přichází na VŠ těsně po maturitě. Dle těchto autorek jsou motivy ke studiu na vysoké škole: touha získat možnost dobré profesionální kariéry a dobře placeného zaměstnání, lepší pracovní uplatnění.

Autoři Krypel, Henderson - King (2010) dále poukazují na další zajímavé výzkumy, které ukazují pojetí vysokoškolského vzdělávání pro specifické skupiny studentů. Studie (Bui 2002; in Krypel, Henderson - King 2010) uvádí, že ti studenti, kteří jsou ve své rodové linii na vysoké škole jako první generace, zdůrazňují význam vzdělání pro získání prestiže, zvýšení cti své rodiny a příležitost pomoci své rodině finančně. Dále je uvedena studie Wenera (Werner 1999; in Krypel, Henderson - King 2010), která zjistila, že studenti s psychiatrickým postižením se snaží vysokoškolským vzděláním normalizovat svůj život a získat naději do budoucnosti.

Je tedy patrné, že vstup do studia má různé motivy, které budou také souviset s tím, jak studenti vysokou školu zvládají a jak se během studia cítí. Již z názvů těchto typů je

zřejmé, že se budou lišit svým zaměřením i tím, jakou hodnotu pro ně studium má, do jaké hloubky se mu věnují, jak je studium naplňuje a uspokojuje a jak jsou na studiu úspěšní.

1.1.2 Úkoly vysokoškoláka

Nyní se pokusíme provést stručný výčet úkolů vysokoškoláka z hlediska jejich vývojového období i profesního a osobnostního růstu. V dalších podkapitolách o některých z nich pojednáno podrobněji:

1. Je třeba převzít zodpovědnost za své jednání, samostatně se rozhodovat a řešit problémy.

Od studenta vysoké školy se očekává, že bude plně zodpovědný za své jednání, že dokáže uhlídat své povinnosti a úkoly. Student opouští své známé prostředí se známými lidmi a dostává se často mezi lidi neznámé. Rodiče většinou, aniž by si to přáli, ztrácejí kontrolu nad studentem, jeho činností, způsobem práce, celým životním stylem. Tím je vyvíjen tlak na studentovo osamostatňování a samostatné rozhodování. Pokud tento úkol student nezvládne, dostane se do velkých obtíží. Při studiu nezvládá všechny úkoly z něj vyplývající. Je nadšen z nově nabyté svobody bez rodičovské kontroly a užívá na studiu volnosti, neuvědomuje si, že nahromaděné úkoly nedokáže zvládnout. Velké potíže se pak dostaví již při získávání zápočtů a zkoušek v prvním semestru. Nezodpovědnost pak může končit vyloučením ze studia.

2. Období vysoké školy přináší s sebou na studenta nové požadavky z hlediska socializace.

V tomto období jde zejména o adaptaci na nové podmínky vysoké školy, s čímž je spojeno mnoho pro mladého člověka významných změn. Nejvíce pocítí změny ti studenti, kteří se kvůli vzdálenosti školy od domova musí odstěhovat z domova a najít si bydlení poblíž školy (studentská kolej, privát). Tato situace je prubířským kamenem pro jejich celkovou zralost. Na vysoké škole se setkávají s novými lidmi a přijímají nový způsob života. Setkávají se s novými vztahy přátelskými i partnerskými. Také se se setkává s novým vztahem mezi vysokoškolským učitelem a studentem, který je již vztahem dvou dospělých jedinců. Učitel je studentovi více zkušenějším partnerem, který předpokládá jeho jistou samostatnost, vyzrálost a zodpovědnost. Často jsou požadavky

kladené na studenta natolik v rozporu s požadavky a očekáváními rodičů a středoškolských učitelů, že student má velké potíže tyto nové změny zvládnout.

3. Na studenty na vysoké škole jsou kladeny jiné požadavky spojené s přípravou na studium, zkoušením a hodnocením, což často vede k přetížení a zdravotním problémům. Celkově se ukazuje, že toto období klade na studenty zvýšené nároky a mnohé studie zdůrazňují to, že tato populace i přes své mládí z důvodu velké stresové zátěže trpí většími zdravotními problémy než její nestudující vrstevníci. Trpišovská (1997, s. 4) srovnává nároky na studenty středních a vysokých škol: *„Předpokládá se, že vysokoškolák je na rozdíl od středoškoláka uvědomělejší, schopný samostatného plánování života, dlouhodobější motivace, postižení svého dosaženého vývojového stupně na podkladě reálného hodnocení sebe samého, ale je třeba vzít v úvahu sociální nedospělost proti dospělosti fyziologické.“*

4. Na vysokoškolské studenty jsou kladeny vyšší požadavky v oblasti schopností či dovedností než na studenty středoškolské či na pracující. Zejména na jejich všeobecnou inteligenci, přechází dovednosti i na dosažení vysoké odbornosti. Zde velice záleží na konkrétních požadavcích určitého oboru studia i konkrétního vyučujícího. Vysokoškolské studium není určeno pro každého, i když je trendem přijímat větší množství populace na školu než dříve. To může být spojeno s tím, že se na školu dostávají i takoví studenti, pro které je studium nadlimitní zátěží, a proto selhávají.

5. Zkoušení a hodnocení studentů probíhá jiným způsobem než na střední škole, kde se student zpravidla připravoval z hodiny na hodinu a byl hodnocen za dílčí úsek osvojené látky. Vysokoškolské zkoušky jsou soubornějšího charakteru. Jde o shrnutí učiva určitého oboru. Zkouška probíhá zpravidla za jeden, dva, ale i 3 semestry a zahrnuje značný podíl učiva. Student není, tak jako na střední škole, upozorňován na to, jak se učit, v jakém rozsahu a jakými metodami. Vysokoškolská zkouška, její průběh a výsledek, může občas také být otázkou náhody.

6. Zvládání náročných úkolů tohoto období vedou studenta k celkovému osobnostnímu růstu - k přírůstku v oblasti sebepoznání, pochopení a upřesnění svých životních cílů. Tyto cíle souvisí jak s upřesňováním růstu profesního, tak i růstu v oblasti rozvoje vlastních zájmů, kompetencí i vztahů. Ne vždy jde o období šťastné, student je konfrontován s úkoly, které pro něho mohou být mimořádně náročné. Student je často vystaven nežádoucímu stresu, který ovlivňuje jak jeho zdraví, tak i jeho spokojenost i akademický výkon (Hamaideh, 2011). Současně se ve vztahu k akademickému distresu,

zátěžovým situacím a copingovým preferencím uvádějí vlivy pohlaví, zvolené studijní specializace, celkové doby trvání vysokoškolského studia či vlivy sociálně-adaptační.

7. Z předchozího vyplývá, že podmínky vysoké školy jsou nastaveny na člověka, který je rozvinutý a zralý – dokáže mít zodpovědnost za své aktivity, dokáže sám kontrolovat své povinnosti, jistým způsobem se oprostil od rodičovské autority. U vysokoškoláka se očekává, že již zná své životní cíle a priority i způsoby, jak jim jich dosáhnout. Až příliš se předpokládá, že vysokoškolák dokáže řešit náročné životní situace, dokáže se vyrovnat se stresem a najít si cestu k úspěšnosti. Občas se málo dbá na to, že tento mladý člověk má ještě málo zkušeností, málo se mohl poučit ze svých chyb. Přitom pokud udělá závažnou chybu při studiu, může to být spojeno i s ukončením studia nebo minimálně se zklamáním sebe i svých blízkých. Student je tedy osobou, která potřebuje na své cestě často pomoc a provázení zkušenější osobou.

8. Paradoxně s těmito požadavky na zralost jeho osobnosti je problémem studentova zpravidla **přetrvávající ekonomická závislost na okolí**, čímž se posouvá jeho sociální zralost na vyšší věk. V tomto aspektu však existují značné rozdíly mezi jednotlivými studenty. Zde záleží na možnostech a ochotě rodiny studenty finančně podporovat i na tom, jaké jsou v dané lokalitě pro studenta šance vhodného přivýdělku. Samozřejmě nutnost žít se sám ubírá studentovi čas na studium i radosti studentského života spojené s navazováním nových přátelství a realizaci koníčků a naopak ho nutí volný čas věnovat výdělečné činnosti. Pokud si student nevybere takový způsob přivýdělku, který jej zároveň obohacuje po profesní stránce nebo je je spojen s jeho zájmy, dochází k omezování studentského života v podstatě na oblast studia a přivýdělečné práce, což omezuje studentův komplexní rozvoj. Pracovní činnost, která probíhá v přiměřené formě, však může naopak obohatit studentovo dozrávání a tím i přispívat k zefektivnění schopností zvládat nároky na studium.

Tyto a ještě další okolnosti kladou na studenta v **průběhu vysokoškolského studia značnou psychickou zátěž**, z níž často vyplývá i rozvoj nejrůznějších psychosomatických onemocnění. V dalších kapitolách budeme blíže sledovat současné výzkumy o studentovi z aspektů jeho vývojových zvláštností, adaptačních problémů, celkového zatížení a podmínek studijní spokojenosti.

1.2 CHARAKTERISTIKA VĚKOVÉHO OBDOBÍ VYSOKOŠKOLSKÉHO STUDIA A JEHO VÝVOJOVÝCH ÚKOLŮ

Období, kdy dochází nejčastěji ke studiu na vysoké škole (tj. od 19 do 26 let), je obdobím specifickým. Z hlediska periodizace vývojové psychologie se zde totiž překlenují 2 vývojová období – období pozdní adolescence a období rané dospělosti. Období pozdní adolescence končí dle mnoha odborníků ve 20 letech, ale jiní odborníci k tomu vzápětí dodávají, že vysokoškoláci se z mnoha níže popsaných důvodů řadí většinou charakteristik spíše ještě do tohoto adolescentního období a nikoliv do dospělosti. Ač jde o období věkově naplňující v naší republice plnoletost a tím dospělost, řeší ještě některé vývojové úkoly nižšího stádia – tedy stádia pozdní adolescence a naopak nemá možnost se zapojit do všech úkolů dospělosti. Hlavním důvodem je, že student není ještě aktivně zapojen do pracovního procesu a je ekonomicky závislý. proto nemá možnost se zapojit do všech úkolů dospělosti (například Vágnerová 2002, 2005; Říčan 2004; Konečný 1989; Macek 1999, 2003, atd.).

Je třeba dodat, že studenti jiných forem studia než denního, například kombinovaného, dálkového nebo distančního, se často nacházejí v jiném věkovém období. Zvláště v současné době dochází k tomu, že lidé začínají studovat na vysoké škole až v dalších obdobích života včetně stáří. Jim se však do studentského života již prolínají zkušenosti z jiných oblastí života, např. pracovní a profesní, partnerské a rodičovské. To vše ovlivňuje i postoj ke studiu a studijní adaptaci. V našem výzkumu však jde o denní studenty, převážně v období 19-26 let, proto se jim v této kapitole budeme věnovat nejvíce.

1.2.1. Obecná charakteristika věkových období pozdní adolescence - rané dospělosti

Nyní upřesníme specifika vysokoškoláků z hlediska vývojových období.

Vysokoškolští studenti denního studia se nacházejí nejčastěji ve věkovém rozmezí pozdní adolescence a rané dospělosti. Tato období charakterizují různí autoři různě.

Vágnerová (2002, s. 278- 279) zdůrazňuje, že u vysokoškoláků, ač spadají věkově do období dospělosti, nastává velká nesourodost dosahování dospělosti na jednotlivých úrovních. „Role vysokoškoláka nemá jednoznačně status dospělého“. Konečný (1989) uvádí názor Munkův, který považuje vysokoškoláky za sociálně nedospělé. Dle tohoto autora také Jesenská předpokládá, že student patří vždy do toho období, jehož znaky nese. Konečný (1989) dále zdůrazňuje, že jedinec musí získat dostatek času a příležitosti k tomu,

aby dospěl ve všech oblastech života. Také Macek (1999) ve své studii zdůrazňuje, že sami studenti ve věku mezi 19-24 lety se cítí být spíše adolescenty než dospělými. V jiné stati uvádí tento autor (Macek 2005), že studentská léta můžeme považovat za období mezi dospíváním a dospělostí. Toto přechodné období má však hodnotu samo o sobě, nejde jen o přípravnou fázi na další období. Dle Haineaulta (2000) je vstup na vysokou školu vlastně sociálním otřesem pro mnohé studenty, protože musí přeorganizovat celý svůj život a začít plnit úkoly, které dosud neplnili.

Linhartová (2008, s. 52) uvádí, že „vstup z jedné etapy života do druhé je spojen s přebíráním nové sociální pozice (statusu a role) a doprovázen zpravidla řadou obtíží (např. s osvojením nové sociální role, vyrovnáním se s novými požadavky a nároky) a nezdědka s krizemi.“

Říčan (2004) upozorňuje na to, že dříve splývalo dosažení zralosti pohlavní a sociální, v posledním století se však sice urychluje dospívání biologické, ale dosažení sociální zralosti naopak trvá déle. Také Vágnerová (2005) se ztotožňuje s pojetím, že vlastně adolescence končí až v období, kdy je ukončena profesní příprava a nastává odchod do zaměstnání. Ekonomická nezávislost je dle těchto autorů důležitým důkazem dospělosti.

Adolescence je z hlediska etap a jejich trvání vymezována jednotlivými autory odlišně. Macek (1999) vymezuje 3 etapy adolescence, a to **časná adolescence** (od 10-11 let do 13 let), která je vlastně spojena s nástupem prvních změn v dospívání, **střední adolescence** (mezi 14 až 16 lety), která je spojena s vlastními změnami v dospívání a **pozdní adolescence** (od 17 do 20 let i déle) spojená s emočním zráním a sociálním vyzráváním. Ve studii (1999) Macek upozorňuje na to, že je důležité, jak adolescenti sami stanoví své dospělé role (např. odpoutat se od rodičů, osamostatnit se ekonomicky). V pozdní adolescenci má dle Vágnerové (2000) člověk šanci, aby **porozuměl sám sobě a zvolit si, čeho chce v budoucnosti dosáhnout.**

Říčan (2004) pro toto období zdůrazňuje **význam hledání sama sebe v nějakém přesvědčení a životním programu**, například dokončit přípravu ke společenskému uplatnění v práci nebo k tomu udělat rozhodnutí.

Macek (1999, s. 21) se konkrétně se zabývá **vývojovými úkoly adolescence** a shrnuje výzkumy více autorů:

- Přijetí vlastního těla, fyzických změn, včetně pohlavní zralosti a pohlavní role
- Kognitivní komplexita, flexibilita a abstraktní myšlení a schopnost aplikovat intelektový potenciál v běžném každodenním životě

- Uplatnění emocionálního a kognitivního potenciálu ve vrstevnických vztazích, schopnost a dovednost vytvářet a udržovat vztahy s vrstevníky obojího pohlaví
- Změna vztahů k dospělým (rodičům a jiným autoritám), vyšší míra autonomie, vzájemný respekt a kooperace nahrazuje emocionální závislost
- Získání představy o ekonomické nezávislosti a směřování k určitým jistotám, které s ní souvisejí – k volbě povolání, získání profesní kvalifikace, k ujasnění představ o své budoucí profesi.
- Získání zkušeností v erotickém vztahu, příprava na partnerský a rodinný život
- Rozvoj intelektu, emocionality a interpersonálních dovedností zaměřených ke komunitě a společnosti, čili získání kompetence pro sociálně zodpovědné chování
- Představa o budoucích prioritách dospělosti – důležitých osobních cílech a stylu života
- Ujasnění hierarchie hodnot, reflexe a stabilizace vlastního vztahu ke světu a k životu (světový názor).

Macek (1999) také zdůrazňuje výzkumy Davise, který uvádí, že pro zahájení učení existuje senzitivní okamžik a pokud se promešká, stává se úkol mnohem obtížnější (Macek 1999). Také pokud adolescent svou vývojovou fázi předběhne, dostane se do potíží, protože řeší úkoly, pro něž ještě není zralý (např. Švancara 1973).

1.2.2. Hledání vlastní identity v adolescenci

Z hlediska rozvoje osobnosti dle Eriksonovy teorie je třeba v každé etapě rozvoje člověka řešit určitý vývojový úkol – konflikt. Jeho splněním se člověk posunuje do dalšího stádia. Nevyřešením úkolu je vlastně pozastaven vývoj člověka. Adolescence je dle Eriksona obdobím hledání vlastní identity. V tomto období se jedinec ptá „Kdo doopravdy jsem, když vystoupím ze všech svých rolí a odložím masky?“ a „Jak všechny mé životní role patří dohromady, jak navzájem harmonují, jaký smysl dávají v celku?“ (Říčan, 2004, s. 217-218). Eriksonovo hledání identity je klíčové pro období adolescence, i když prolíná všemi obdobími vývoje. Smékal (2002) interpretuje Eriksonův přístup a uvádí, že adolescence je tzv. období krize identity, kdy by mělo dojít k novému sebevymezení identity. Pokud k tomuto nedojde, dochází k určitému zmatku, který znemožní sebe sama přijmout jako konstantu a následky se mohou projevit až v rané dospělosti. Utváření

vlastní identity velice významně souvisí s vrstevníky a se skupinami, v nichž se adolescent pohybuje. Důležitý je věk a psychická vyzrálost osob, mezi nimiž se adolescent pohybuje „Identita pak znamená především nové sjednocení – jednak dosavadních osobních zkušeností (kognitivní a emocionální), reflektovaných i neuvědomovaných potřeb, výkonové kapacity a sociálních rolí do konzistentního celku“ (Erikson in Macek, 2001, s. 20).

Eriksonův přístup dále rozvíjel J. Marcia (dle Vágnerová 2000) který rozlišoval několik stavů identity, z nichž jedním je status moratoria. Erikson sám používal termín psychosociální moratorium. Mnoha adolescentům připadá dospělost jako příliš náročná nebo málo přitažlivá a proto ji chtějí posunout a pozastavit tak dospívání. Konkrétně se někdy (vědomě nebo bezděčně) snaží o odložení úkolů, které jim dospívání přináší, a začnou se například intenzivně věnovat určité činnosti, která je plně pohltí a zbaví je nutnosti zabývat se ostatním. Může to být sport, hudba, členství v nějaké skupině i sexuální promiskuita. Činnosti, kterým se osoby věnují, je pohltí, a odvedou je od činností ostatních, těch, které běžně plní lidé v dospělém věku (např. Vágnerová 2000, Říčan 2004). Toto na první pohled nelogické chování má svůj vývojový smysl. Jedinec sbírá síly pro postupné řešení vývojových úkolů. I přihláška na vysokou školu může být součástí snahy „odložit dospělost“ (Říčan, 2004).

1.2.3. Charakteristika rané dospělosti

Na rozdíl od adolescenta se dospělý snaží o propojování své dosavadní zkušenosti a představy o vlastní budoucnosti do smysluplného celku proto, že se cítí být „*autorem vlastního života*“ (Macek, 2005, s. 223).

Raná dospělost však také není jednotně vymezena. Například Říčan (2004) charakterizuje ranou dospělost rozpětím 20-30 let, kdežto např. Vágnerová (1999, 2005) ji pojímá jako období 20-35 let. Langmeier a Krejčířová (1999) udávají, že raná mladá dospělost je období od 20 do 25 let.

Autoři se často domnívají, že studentská léta jsou přechodným obdobím mezi dospíváním a dospělostí. Například Macek (2005) zdůrazňuje, že přechodné období je plnohodnotné samo o sobě, neznamena jen přípravu na následující fázi. Vágnerová (2000) zdůrazňuje, že toto období je ohraničeno 26. rokem, kdy student a případně i jeho rodiče pocítí konec různých výhod, např. slev a přídatků.

Hlavním úkolem rané dospělosti je pak dle Eriksona (1969) **nalezení intimního partnera**. Dříve je však zapotřebí nalézt identitu, která byla hlavním vývojovým úkolem období adolescence. Hall, Lindzey (2002) zdůrazňují, že až poté, když se u člověka vyvine jasný pocit, kdo je a co chce udělat se svým životem, se může vyvinout ctnost lásky, která souvisí s tímto stádiem. Intimita je období, kdy se vlastně částečně musíme vzdát své totožnosti a být ochotni splynout s totožností druhého člověka. Při nezdaru se mladý člověk dostává do izolace, vyhýbá se těm stykům, které vedou k intimitě. Důvodem je přílišný strach z intimity i ze ztráty své totožnosti.

Toto období je již vhodné k tomu, aby se spojily dvě složky – složka erotiky a složka sexuality. Způsob tohoto naplnění závisí na vnějších požadavcích kultury i na rozvoji vnitřních zábran. Říčan (2004, s. 241) upozorňuje na to, že v současné době se intimita často v tomto věku nepojí s monogamií a věrností, ale přetrvává stádium polygamie, které dříve souviselo se stádiem nezralejší adolescence. Intimitu vysvětluje autor několika znaky, vybereme z nich některé: tělesná a duševní něha, sebeotevření, důvěra bez výhrad, vzájemná úcta a respekt, pravdivé poznání partnera, pravdivé poznání vlastních citů k partnerovi, posledně sdílená budoucnost, objevování, úžas a obdiv k druhému v páru jsou oboustranné, výlučnost ve dvou. Ne všichni lidé však dorostou k intimitě. „*Kdo nedorostl k intimitě, však často strádá, aniž by něco postrádal.*“ (Říčan 2004, s. 241). Dle autora existuje i klamná pseudointimita. Autor tedy zdůrazňuje, že vztah by měl být vyvážený a symetrický. Intimita posílí naši identitu. Projevuje se nejen v milostných vztazích, ale i ve vztazích izosexuálních. V tomto stádiu se často vstupuje do manželství. (Pozn. tedy dříve se vstupovalo, v současné době je ve vyspělých státech vstup do manželství odkládán zejména u skupiny vysokoškoláků, ale nejen u ní, celkově se posouvá hranice vstupu do manželství a narození prvního dítěte u nevysokoškolské populace. Ve vyspělejších a demokratických státech tato tendence souvisí zejména s větší variabilitou při rozhodování o svém životě. Cestování, prodloužené studium, několik dlouhodobější vztahů jako soužití, atd.).

V období rané dospělosti **pokračuje proces psychického osamostatnění**, postupné ukončení závislosti na rodině, dosažení samostatnosti a **vytvoření identity** založené na uvědomění si vlastní jedinečnosti a také na realistickém pohledu na svou osobu. Tento proces započal v již pozdní adolescenci. To vlastně znamená, že sebehodnocení mladého člověka se už zásadně neliší od jeho hodnocení jinými lidmi.

Říčan (2004, s. 230-231) vystihuje **znaky dospělého člověka takto:**

1. Koná produktivní práci, jejíž smysl chápe a která ho činí existenčně soběstačným - případně se soustavně připravuje na velmi náročné pracovní uplatnění (třeba studiem na vysoké škole), podává dobrý pracovní výkon bez výkyvů, například bez zbytečných absencí v práci.
2. Je schopen spolupracovat bez zbytečných konfliktů, přijímat i poskytovat radu a pomoc, podřízovat se vedení a sám vést méně zkušené.
3. Samostatně hospodaří, přinejmenším si samostatně opatřuje a udržuje osobní věci. Dospělý mladý muž si např. sám kupuje obleky, s rodiči se nanejvýš poradí.
4. Jedná vyspěle vůči nadřízeným v práci nebo ve studiu. Vyřizuje s nimi své záležitosti sám, bez přílišného rozrušení, bez přehnané submisivity a bez zbytečného zdůrazňování své nezávislosti. Nebouří se impulzivně proti každé drobné aroganci nebo pánovitosti nadřízeného, za příznivých okolností však v tomto vztahu prosadí svoji vůli.
5. Má do budoucnosti realistické plány, které odpovídají jeho hlubším zájmům a sklonům.
6. Bydlí samostatně (tj. mimo byt rodičů). Není-li to možné, tedy má aspoň jasně ohraničený vlastní prostor ve společném bytě – „teritorium“. Pokud má samostatný byt, cítí se u rodičů jako host.
7. Je schopen trávit volný čas sám, má však jednoho nebo více blízkých přátel, kteří stojí o jeho společnost. Jen výjimečně tráví volný čas s rodiči, to však neznamená, že by k nim měl negativní vztah. Má je rád, ale má na ně málo času.
8. Je schopen stýkat se s příslušníky druhého pohlaví bez přílišných zábran a plachosti, poskytovat i přijímat lásku a něhu, má výraznou tendenci k dlouhodobému vztahu (hetero- nebo homosexuálnímu), citově silnějšímu, než je vztah k rodičům.
9. Cílevědomě (i když třeba bez soustavného školení) rozšiřuje svou orientaci v prostředí, v němž žije a pracuje.
10. Aktivně se zajímá a pečuje o blaho rodiny, přátel a širšího lidského společenství.

Dle mého názoru je patrné, že tyto znaky lze obtížně naplnit i u člověka s většími životními zkušenostmi. Vysokoškolák má větší potíže s možností osamostatnění i díky tomu, že v současné době rostou finanční nároky na studium. I současná socioekonomická situace příliš nenahrává osamostatnění, pořizovací ceny samostatného bydlení jsou vysoké, práce i brigády jsou nyní obtížněji sehnatelné.

Dle Řičana (2004) má dvacátník realističtější představu o světě než adolescent, který viděl svět černobíle. Zároveň opomíjí hloubavost adolescence. Člověk tohoto věkového období je pragmaticky střízlivý. Autor dále uvádí Goudovu teorii typických optimistických iluzí

tohoto období, kdy má člověk před sebou optimistickou perspektivu vzestupu a ještě si příliš nepředstavuje stárí a smrt. Říčan (204, s. 231) místo termínu iluze navrhuje termín „naděje“, která má na rozdíl od iluze program, na němž je možno pracovat“. Dle těchto znaků je patrné, že vysokoškolský student denního studia jen těžko může dospět ke všem znakům dospělosti dle Říčanových měřítek. I Vágnerová (2005) se ztotožňuje s pojetím, že adolescence končí až v období, kdy je ukončena profesní příprava a nastává nástup do zaměstnání. V pozdní adolescenci má dle Vágnerové člověk šanci, aby porozuměl sám sobě a zvolil si, čeho chce v budoucnosti dosáhnout. I ve studii Macka (1999) najdeme důraz na to, že je důležité, jak adolescenti sami stanoví své dospělé role (např. odpoutat se od rodičů, osamostatnit se ekonomicky, atd.).

Tělesný vývoj je ovšem v období vysokoškolského studia vcelku ukončen, jen tělesná konstrukce ještě mohutní, roste patrně ještě výkon mozku. Zároveň již začínají po fyzické stránce mírné procesy involuce.

Pokud již člověk i v tomto věku pracuje, je teprve na počátku, kdy získává zkušenosti. V některých oborech je však v tomto věku již dosaženo vrcholu výkonnosti a mladí se musí smířit se svým sestupem (např. vrcholoví sportovci, ale i v oborech, které rychle stárnou a inteligence je důležitější než zkušenost – vynálezci nebo výkonní umělci).

„*Výsledkem dobře naplněných 20 let je niterná sebejistota*“ (dle Příhody, Říčan 2004. s. 235). Říčan (2004) hovoří v tomto období jako o **třetím věku sebevědomí**, které se již neopírá o vzdor jako u dítěte tříletého nebo pubescenta, ale opírá se o plnou zralost tělesnou a psychickou, o nabyté zkušenosti. Je to období energického hájení cti a samostatnosti, vědomí vlastní síly.

Říčan (2004) zdůrazňuje výzkumy Williama Jamese, který dokázal, že období zejména od 20 do 25 let je obdobím nezištné zvědavosti, tj. studia čistého zájmu, které není jen pro užitek. Kdo studuje až později, hledá často jen praktický přínos získaného. Dle Říčana je velice důležitá volba vysoké školy. Tomuto problému se věnuje více našich studií, (např. Kožený, Tišanská, Höschl, Rubešová, Straková) a také zajímavá práce Žoudlíka (2009) z MU, který prokazuje, že schopnosti a předpoklady studenta ke studiu v určitém oboru lze již dobře predikovat dle výsledků v přijímacím řízení, ale i prospěchu na střední škole v profilových předmětech. Kdyby byly dle autora tyto výsledky využity v poradenství pro studenta, předešlo by se tak nespokojenosti studenta a pocitu jeho nekompetentnosti.

V tomto období dochází dle mnoha studií ke **stabilizaci sebehodnocení**, protože si již člověk uvědomil své kompetence (blíže studie Santrock, 2004, Paulík, 2006). Také je

patrné, že postupně dochází k přechodu od dětského a adolescentního egoismu k dospělému altruismu. Mladý člověk již dokáže akceptovat zodpovědnost za sebe a svůj vlastní rozvoj, a zároveň dokáže být i zodpovědný za druhé (např. Vágnerová (2007).

Říčan (2004) zdůrazňuje význam hledání sama sebe v nějakém přesvědčení a životním programu, například dokončit přípravu ke společenskému uplatnění v práci nebo k tomu udělat rozhodnutí.

Profesní role se stává důležitou součástí identity mladého dospělého bez ohledu na to, čím je primárně motivována. Ovlivňuje identitu jedince i tehdy, když je osobně nevýznamná či akceptována jako tzv. „nutné zlo“. Zmíněnou primární motivací může být potřeba peněz.

Z hlediska **kognitivního vývoje** dochází k rozšíření a zkvalitnění fáze formálního myšlení, některými autory je nazýváno myšlením postformálním. Zde se úroveň myšlení posunuje tak, že dospělý člověk si více než adolescent uvědomuje relativitu situací, a nepotřebuje již problém zjednodušovat. Člověk je sebejistější a nepotřebuje již jednoznačnost jako obranu proti pocitu dezorientace a nejistoty. Komplexnost uvažování vede i k tomu, že dospělý je schopen kompromisu ne z důvodů rezignace, ale proto, že je schopen akceptovat řešení, které by bylo přijatelné z více hledisek. Zároveň dokáže akceptovat, že některé problémy jsou složité. Chápe také, že v rámci jednoho názoru existují i protiklady. Na vysokoškolačka jsou také kladeny větší požadavky na myšlení, což je předpokladem ke zvládnutí vysokoškolského studia.

Shrnutí:

V této podkapitole jsme se pokusili prezentovat poznatky vybraných autorů i jejich názory na vývojové charakteristiky vysokoškolských studentů, zejména těch, kteří nastoupili do denního studia hned po skončení střední školy. Ukazuje se specifická studijní činnost v tomto období spadající převážně do rané dospělosti, což je také potvrzeno i oficiálním nástupem právní dospělosti (která je v naší republice stanovena na 18 let). Vlastní pozorování autorky této dr. práce jako vysokoškolské učitelky potvrzují závěry citovaných autorů. U studentů na vysoké škole je možné sledovat, že se v průběhu let mění. Přibývá těch, kteří si musí přivydělávat ne pro rozšíření finančních možností pro rozvoj svých zájmů, ale pro základní obživu. Studenti bývají unavenější ve výuce, často hledají cestičky, jak by se z výuky omluvit z důvodu nutnosti jít pracovat. Dle mého pozorování si dovoluji vyslovit domněnku,

že studenti mají méně času na své zájmy než studenti dřívější. Často z časových důvod opustí své dlouhodobé zájmové činnosti např. v oblasti sportu, výtvarných nebo hudebních činností, což je škoda. S rostoucím počtem studentů na vysokých školách se vyskytuje více studentů, kteří jsou slabí a na školu nestačí. Na škole proto vedle sebe studují studenti s nejrůznějšími motivy ke studiu.

1.3 VSTUP NA VYSOKOU ŠKOLU A ADAPTACE

Vysokoškolské studium se celkově dělí na tři stupně: studium bakalářské, magisterské a doktorské. První dvě stádia jsou zastoupena masověji, třetí stádium, i když může být absolvováno denní formou, je již spojeno s určitou (i když nevelkým) finančním ohodnocením) a blíží se více pracovnímu procesu. Student vstupuje na studium a postupně se adaptuje na nové podmínky a je vystaven novým úkolům.

Ondrejkovič (1995) dělí vysokoškolské studium na 3 fáze. Fázi „**adaptační**“, která je spojena s konfrontací s celou řadou životních situací, se změněným způsobem komunikace, konfrontací původních představ o studiu na vysoké škole s realitou“ (Ondrejkovič, 1995, s. 125). Druhou fází nazývá tento autor fází „**středních semestrů**“, která nastává po adaptaci a před **závěrečnou etapou studia**. Student již získal návyky ve studiu, skládání zkoušek i trávení volného času. Poslední fáze je spojena se snahou co nejlépe dokončit studium a hledat zaměstnání. V této fázi, stejně jako v předchozí adaptační fázi, dochází často k pochybám o sobě i k sebeobviňování a ohrožení identity.

Začátek vysokoškolského studia je spojen s více změnami. Smékal (2006) uvádí, že z hlediska posouzení závažnosti události (stupnice přizpůsobení sociálním změnám) se ukazuje, že vstup do školy je ohodnocen 26 body, změna životních podmínek dává 25 bodů a změna bydliště 20 bodů. Dle tohoto autora a je tedy vysokoškolský student značně zatížen stresem.

Adaptace často souvisí s motivací studovat konkrétní obor. Menclová, Baštová (2005) například zjistily, že potíže s učením mají nejméně často ti, kteří studují obor, o který stáli nejvíce. Dle diplomové práce Váchové (2011) 20 procent vysokoškoláků nezískalo od studia to, co očekávali. Autorka dále ukazuje, že mnoha studentům dělá největší potíže nedostatek informací a také práce s univerzitním informačním systémem (zápis předmětů).

Bylo by lepší, kdyby vysokoškolákům tyto systémy získávání informací ulehčily. Autorka Váchová také zdůrazňuje význam adaptačních kurzů pro vysokoškoláky.

Již v roce 1992 Hargašová (1992) zdůraznila, že zvýšené adaptační obtíže má dle zahraničních výzkumů asi 15 procent studentů a asi 5 procent nepocítuje žádné. Některé problémy zůstávají, jiné se mění.

Mnozí autoři hovoří o problémech souvisejících s vysokoškolským studiem. Například Konečný (1989) prezentuje výzkum Rybářové a Chrobákové, který přinesl zjištění, že studenti nižších ročníků do poradny přicházejí především kvůli problémům souvisejícím se studiem. Menclová, Baštová (2005) zase uvádějí problémy s nedostatkem financí, skloubení příležitostné práce se studiem, dále hledání bydlení nebo složité dojíždění do školy. Bruthans (2006) na základě své praxe konstatuje, že většina vysokoškoláků tráví studiem delší dobu než na střední škole a má proto méně volného času.

Výzkumy také ukazují, že v době studia činí studentům problémy partnerské vztahy, ovšem údaje jednotlivých studií se liší. Zajímavé jsou změny v partnerských vztazích, které byly studovány jednotlivými výzkumy mezi vysokoškoláky. V roce 1973, uvádí Grác 70 procent studentů, kteří naváží hlubší přátelství, Pácl (1999) uvádí 68 procent vysokoškoláků s partnerským vztahem a ve výzkumu Váchové (2011) má vztah asi 60 procent studentů (40 procent je bez partnera).

Dlouhá (2011) uvádí, že se studenti na vysoké škole vyznačují samostatnějším myšlením, mají větší ambice i větší okruh zájmů než dříve. Przybyková (2006) zdůrazňuje výběr maturitních předmětů jako nejdůležitější krok pro další cestu studiem a uvádí, že většina studentů si vybírá předměty, které chtějí na VŠ studovat. Grác (1973) zkoumal již před 40 lety, zda aby si studenti vybrali znovu stejný obor a zjistil, že stejný obor by volilo 70 procent vysokoškoláků. Uvedl také, že někteří mění obor během studia. Říčan (2004) upozorňuje na leningradský výzkum, který ukazuje na to, že nejméně 20 procent mediků ve 3. ročníku lituje své volby.

Linhartová (2008) zdůrazňuje zajímavou souvislost mezi dostupností oboru a pravděpodobností, že student školu dokončí. Pokud se student dostane na atraktivnější a méně dostupný obor, po němž opravdu toužil, je pravděpodobnější, že studium dokončí. Například na právnických fakultách je předčasné ukončení studia méně časté, protože škola má vysoký počet uchazečů s možností výběru a fakulta je pro studenta prioritní volbou. Také to platí na lékařských a přírodovědeckých fakultách. Obvyklý je přesah uchazečů i na některých oborech pedagogických a ekonomických fakult. Technické a zemědělské obory naopak často představují východisko z nouze a ukazuje se, že

vysokoškolský diplom zde získá jen třetina přijatých studentů. Zájem o společenskovední obory je velký, ale přesto může být jen východiskem z nouze, kdy se student nedostal třeba na práva nebo medicínu. V tom případě je pak předčasné ukončení studia také častější.

Proces adaptace na vysokoškolské studium ve své práci podrobněji popisuje Hargašová (1992). Autorka jej pojímá jako dynamický proces, který vyjadřuje aktivní vztah člověka k podmínkám vlastní existence. Psychologickou podstatou adaptace je potom podle Hargašové (1992) identifikace člověka se společenskou rolí, resp. systémem těchto rolí, v našem případě s rolemi a úkoly vysokoškolského studenta.

V obecnější rovině se problematikou adaptace na nové prostředí při přechodu z jedné organizace na druhou zabýval americký pedagog a teoretik Vincent Tinto (1988). Ten rozlišil 3 stádia: stádium separace, přechodové stádium a stádium inkorporace. Tinto (1988) se domnívá, že proces přizpůsobení se vysokoškolskému prostředí je charakterizován zejména přesunem z jedné komunity či souboru společenských skupin (kterými jsou obvykle skupiny fungující v rámci střední školy a rodiny) do jiné. Studenti jsou nuceni se do určité míry vyvázat z těchto dřívějších skupin, aby se mohli po určitém přechodovém stádiu adekvátně začlenit do univerzitního prostředí a ztotožnit se s novou rolí vysokoškolského studenta. Tento přesun do nového prostředí se u studenta obvykle setkává s určitými obtížemi, které vyplývají jednak z praktických změn přímo souvisejících s tímto přechodem, ale také i z určitých osobnostních rysů jedince nebo charakteru instituce či společenské skupiny, na jejíž členství aspiruje.

Adaptace probíhá jak v rovině kognitivní, tak i emoční. Autorka Hargašová (1992) uvádí **4 fáze tohoto adaptačního procesu**. V něm člověk postupně reguluje a sladuje nároky vnějšího a vnitřního prostředí a jeho žádoucím výsledkem je úplná adaptace na nové podmínky:

1. Přípravná fáze adaptace: probíhá v období těsně před vstupem na vysokou školu. Obvykle bývá spojena s očekáváním a fantazijními konstrukcemi reality, které jsou provázeny na jedné straně obavami a pocity napětí a na straně druhé radostným očekáváním a nedočkavostí.

2. Fáze všeobecné orientace: Tato fáze se projevuje hlavně zvýšenou aktivací a mobilizací sil jedince. Převládá stav citového napětí a vzrušeného očekávání, objevuje se tendence ke sdružování. Student v tomto období prožívá rozpor mezi původními představami a prvními dojmy z nového prostředí, což v něm vyvolá pocit deziluze a bezradnosti.

3. Fáze uvědomělé orientace: V této fázi se student rámcově vyrovnává se základními požadavky nového systému a nového způsobu života. Bývá provázena uklidněním jak po stránce citové, tak po stránce mobilizace sil.

4. Fáze dočasné nebo úplné adaptace na nové podmínky: jde o fázi, kdy již student dosahuje optimálních výsledků nejen v oblasti studijní, ale i ve všech oblastech přizpůsobení. Pokud se jedinec přizpůsobil, projevuje se to jeho činorodostí, cílevědomostí a zdravě rozvinutým sebevědomím. Jednotlivé fáze adaptačního procesu však neproběhnou vždy plynule. Ne vždy je totiž student schopen optimálního přizpůsobení a vyrovnání se se všemi změnami ve všech oblastech adaptace na vysokoškolské studium. Často se například student nedokáže dostatečně rychle zorientovat v novém prostředí či není dostatečně odolný proti zátěži vyplývající z nových úkolů. V tomto případě hovoříme o **maladaptaci** jedince, jejíž příznaky a negativní jevy s ní spojené dělí Hargašová (1992) opět do čtyř skupin:

a) **Subjektivní těžkosti** – kdy jde o různé varianty negativních citových stavů (strach, úzkost, deprese, pocity méněcennosti, viny).

b) **Somatické indispozice** a tělesné choroby, které vznikají v podmínkách zvýšené životní zátěže jako důsledek nezvládnuté adaptace. Jde o pestrou škálu onemocnění, u kterých byl zjištěn silný psychogenní základ (kardiovaskulární onemocnění, poruchy gastrointestinálního traktu, respirační a kožní choroby a další).

c) **Deviace chování**, tj. různé projevy chování, které neodpovídají daným společenským normám. Zde uvádí Hargašová různé projevy chování, které neodpovídají daným společenským normám, např. drogové závislosti, delikventní jednání, promiskuita apod.

d) **Poruchy určitých schopností**, při nichž jde zejména o různé poruchy učení, paměti a soustředění.

Také R. Kohoutek (1998) se dlouhodobě zabývá adaptačními problémy vysokoškolských studentů. Na základě těchto faktorů stanovil **tři základní okruhy maladaptace**. Později se podrobněji zabývá i příčinami vzniku a možnostmi zlepšení maladaptacních problémů.

1. **Studijní maladaptace** se dle autora vyskytuje nejčastěji po 2. semestru studia. Za hlavní příčiny tohoto problému považuje autor nedostatečně rozvinuté sebepoznání a autoregulaci, neznalost či nedodržování zásad správné techniky učení a zásad duševní hygieny. Autor také dává tyto potíže do souvislosti s určitými osobnostními charakteristikami. Jde často o introvertní typ osobnosti (labilní i stabilní) se zvýšenou neurolabilitou a flegmatický či melancholický typ temperamentu.

Dále autor zdůrazňuje u studentů se studijní maladaptací nedostatek přiměřených volných a asertivních vlastností a nízkou důvěru ve vlastní schopnosti. Autor těmto studentům doporučuje rozpoznání hlavních příčin studijního neúspěchu, odborné zhodnocení struktury potíží a doporučení vhodného studijního stylu a dalších technik vedoucího ke zmírnění potíží.

2. **Sociální (společenská maladaptace):** také tento typ maladaptace je spojen s určitými osobnostními rysy jako je např. zvýšená citlivost, sklon k emocionální závislosti na druhých, nízká úroveň frustrační tolerance, atd. Také je na vině nedostatek sebepoznání, nízká sebedůvěra a menší sociální adaptabilita. Jedinci mají problémy s pocity nesounáležitosti ke skupině, provázejí je stavy nejistoty a pocity méněcennosti. Dochází ke změnám chování – izolovanosti, potížím s kooperací. Tito studenti dle Kohoutka (1998) potřebují dlouhodobější psychologické výchovné vedení.

3. **Maladaptace v oblasti rodinných a erotických vztahů:** student často radikálně mění pobyt. Stěhuje se často za studiem do jiného místa. Může se projevit nadměrná závislost a stesk po domově. Mohou vznikat jiné druhy konfliktů s rodinou. Může se naopak stát, že to, že se student odpoutal a málo se objevuje doma, pociťují rodiče jako nevděk. Autor ukazuje, že i problémy v oblasti eroticko-sexuálních vztahů se vyskytují u vysokoškoláků velice často a ovlivňují negativně celkovou spokojenost, ale i studijní výsledky. V obou případech je možná vhodná poradenská intervence.

Studii na téma sociálně ekonomických podmínek vysokoškolského studie se zabývá **Centrum pro studium vysokého školství**. Zde vyšly významné publikace (např. Menclová et al, 2003, Menclová, Baštová, 2005, Benešová, 2008, Píchalová, 2008). Studie se opakovaně shodují v některých závěrech. Například se ukazuje, že volba studijního oboru souvisí se sociálním postavením a vzděláním rodičů. Prestižní obory většinou navštěvují děti vysokoškoláků a z lépe sociálně postavených rodin. Dále je prezentováno, že nejčastěji na veřejné vysoké školy vstupují absolventi gymnázií. Studie také ukazují, že spokojenost s celkovými podmínkami studia převládá nad nespokojeností. Významnější nespokojenost je jen s jazykovou přípravou. V posledních letech se výrazně zvyšují náklady na studium. Studenti si častěji zlepšují ekonomickou situaci pravidelným přivýdělkem. Naopak klesá význam prospěchového stipendia jako finančního zdroje.

Studie (Menclová, Baštová, 2005; Benešová, 2008; Píchalová, 2008, atd.) se zaměřují na některé problémy vysokoškoláků z posledních let. K častějším patří nedostatek financí, časová zátěž při nutnosti skloubit studijní povinnosti s prací pro přivýdělek, u některých

studentů jsou závažné problémy s denním dojížděním za vzděláním. K občasným problémům patří problémy se zvládnutím učiva a se skládáním zkoušek a zápočtů. Ukazuje se, že tyto problémy jsou častější u posluchačů technických fakult nebo u studentů, kteří volili školu nedobrovolně – např. z nouze (nezřídka tomu bylo například i u studentů pedagogických fakult).

1.4 VYSOKOŠKOLSKÝ STUDENT, STRES A ZDRAVÍ

Problematika zdraví vysokoškolských studentů je sice problémem diskutovaným, ale zdravotní péče není řešena koncepčně (dle Provazníkové a kol., 2002). Tato studie poukazuje na nejčastější rizikové faktory u studentů. Z výzkumu publikovaného v této studii vyplývá, že se u studentů objevuje řada psychosomatických potíží. Mnoho studentů udává jejich zhoršení právě po nástupu na vysokou školu. Dívky častěji než muži uváděly pocity únavy, bezdůvodný strach a časté nutkání na moč, muži zase uváděli časté říhání.

Ve studii se autorky Provazníková, Schneiderová (2005) zabývají zátěží při vysokoškolském studiu. Stane-li se zátěž pro studenta nepřiměřeně vysokou, dochází k poruchám adaptace. Ta se pak projeví narušením nejméně jedné ze struktur interakčních systémů jedince s prostředím. Autorky rozdělují seznam nejčastějších nežádoucích změn spojených s nepřiměřenou zátěží takto:

1. Změny kognitivních funkcí na úrovni psychické interakce (nepřesnost, nepozornost, poruchy myšlení, poruchy koncentrace pozornosti – vyvolání emocionálních stavů – různé varianty negativních nálad, citových stavů prozrazujících subjektivní tíseň a frustraci, strach, úzkost, deprese a pocity viny, pocity únavy a méněcennosti.
2. Na úrovni biologické interakce se objeví změny fyziologických funkcí (tepu, tlaku, vylučování hormonů). U studentů se projevují i poruchy zažívacího a trávicího systému, poruchy spánku, bolesti hlavy a páteře.
3. Na úrovni interpersonální interakce se projeví změny postojů k lidem a snížení sociální adaptability.
4. Na úrovni sociálně kulturní interakce jsou patrné změny hodnotového systému.

Autorky Provazníková, Schneiderová (2005) také upozorňují na hlavní příčiny vedoucí k porušení rovnováhy mezi požadavky kladenými na studenta a jeho vlastnostmi a schopnostmi:

1. nedostatečné předpoklady pro studium
2. nedostatečná motivace ke studiu

3. nepřiměřená studijní zátěž – studijní program, vysokoškolský systém
4. nevhodné životní podmínky – úroveň bydlení, podmínky pro studium a trávení volného času
5. nedostatky v životním stylu – ve způsobu odpočinku, v zájmových aktivitách, způsobu stravování, péče o zdraví – kouření alkohol, návykové látky
6. problémy s hmotným zabezpečením
7. malé nebo neexistující rodinné zázemí – vztahy v rodině. Zájem rodiny o problémy studenta, pocit svobod uvnitř rodiny, problémy v oblasti sociálních vztahů - vztah uvnitř skupiny studentů, vztah k pedagogům.
8. konkrétně tyto autorky poukázaly na nárůst špatné nálady a únavy u studentů medicíny během studia

Studie Provazníková et. al. (2002) zdůrazňuje, že sice období pozdní adolescence a rané dospělosti je celkově charakterizováno jako období s nejnižší nemocností a úmrtností, ale vysokoškoláci se této charakteristice vymykají. Tvoří zvláštní skupinu, která se nachází ve zvýšeném riziku.

Na České zemědělské univerzitě se problematikou stresu a zdraví studentů zabývá Chamoutová (2004). Také autorka Birkenbihlová (1996) si uvědomuje, že dle stupnice životních události Holmesa Raheho narůstá počet udávaných stresorů. Nejvýznamněji narůstá míra stresorů právě ve zkouškovém období.

Většina autorů ve výzkumech zdůrazňuje spíše zhoršený životní styl studentů s nárůstem stresu oproti středoškolákům nebo mladým lidem z jiného než studentského prostředí. Studiím se trochu vymyká výsledek výzkumu Vaillanta (2011), který ve své doktorské práci konstatoval, že u studentů vyšších ročníků technické fakulty se mění k lepšímu pohybové aktivity, což je v rozporu s jinými zjištěními.

1.4. 1 Zdroje stresu u studentů vysokých škol

Praško, Prašková (2005) obecně rozdělují stresory do těchto 4 kategorií: vztahové stresory, pracovní a výkonové stresory, nemoci a handicap. Caruthers provedl v roce 1998 výzkum, který se zabýval korelací mezi vlastní sebeúctou a vnímaným stresem. Předpokládal, že lidé, kteří mají vysokou sebeúctu, mají nižší úroveň stresu a naopak. V jeho studii provedené na vysokoškolských studentech byla však korelace mezi výsledky velice nízká.

Zhan, Wethigton a Smith (1996) zkoumali vztah kvality sebepojetí k volbě copingových strategií u studentů univerzit. Zjistili, že jasnost sebepojetí vykazuje pozitivní vztah

k aktivním copingovým stylům a negativní vztah k pasivním copingovým stylům (únik, popření).

Praško a Prašková (2005) uvádějí, že si různé události interpretujeme dle vlastního očekávání a systému hodnot. Tyto interpretace rozhodnou o tom, zda tato situace bude vnímána jako stresor a jak silnou reakci bude daný jedinec prožívat. Jedinci s nízkým sebehodnocením mají tendenci se podceňovat a jsou přesvědčeni o svých slabších schopnostech čelit zátěži. Lidé s vysokým sebehodnocením si lépe uvědomují své možnosti zvládnání, jsou si jistější v rozhodování a využívají nové postupy ke zdolávání nepříznivých situací. Smékal (2002) však upozorňuje na to, že jedinec s velmi pozitivním sebepojetím a vysokým sebevědomím nezná pocit nejistoty a méněcennosti se ani příliš nezajímá o mínění druhých. Je - li kritizován, hledá chyby spíše ve svém okolí než v sobě. Tito lidé s velkým sebepojetím mají vysoké sebevědomí, jsou druhým nadřazení a mají problémy v sociálních vztazích.

Mnoho výzkumů potvrzuje, že na vysoké škole je provázána největším stresovým zatížením právě **zkoušková situace**. Příznaky stresu se objevují ve všech rovinách: fyziologické, emoční i behaviorální. Bylo by vhodné naučit studenty zvládat předzkouškový stres. Svozilová (2010) zdůrazňuje, že velkým stresorem studentů je časový deficit. Ten se projevuje zvláště ve zkouškovém období. Studie Cabanach (2010) a kol. také zdůrazňuje, že nejhoršími stresory na VŠ jsou zkoušky a veřejné projevy. Konečný a Urbanovská (2002) uvádějí, že zkoušení je zátěžová situace, při které může mít jedinec obavy ze selhání nebo může být neschopný vyhovět požadavkům na něj kladeným. Autoři zdůrazňují, že opakované neúspěchy vedou k pocitům nejistoty, snížení sebedůvěry, narušení sebepojetí a vzniku komplexu méněcennosti. Studenti mají strach z veřejného vystupování před publikem, jsou při něm nervózní, nadměrně se potí, mají sucho v ústech, třes, slabost nohou. Hanzalovský, Provazníková, Scheidorová (2005) vytvořili antistresový program pro studenty.

Ross, Niebling a Heckert (2000) zdůrazňují, že studenti v prvním roce studia jsou nejvíc náchylní ke stresu, a proto potřebují největší podporu. (I dle Holmese – Raheho jsou studijní problémy na stupnici životních událostí hodnoceny 26 body ze 100).

Weidner a kol (1996) zjistil, že v období zvýšeného stresu dochází u studentů ke zhoršování kvality výživy, omezení tělesné aktivity či péče o sebe, k poklesu dobré nálady a nárůstu zneužívání aktivujících látek. Badatelé Bovier, Chamot a Parneger (2004)

zjišťovali vztah mezi sociální podporou, interními zdroji (ovládáním a sebeúctou) a duševním zdravím. Stres je u nich vnímán jako důležitý rizikový faktor.

Robotham (2008) uvádí, že studenti, kteří vykazují zvýšenou míru stresu pociťují nespokojenost s životními faktory, které se podílejí na jejich sebehodnocení. Také se u nich objevuje zvýšená konzumace alkoholu, kouření, snížení imunitního systému i zvýšené sebevražedné sklony. U některých studentů je nejpodstatnější snížení akademického výkonu. Dle Kohoutka (2008) mohou studenti a žáci na stres reagovat různými způsoby, ale nejčastěji uvádějí tyto symptomy svého zážitku stresu:

1. redukci vlastní sebedůvěry a sebejistoty, když byla zesměšňována jejich inteligence, vzhlednost, hmotnost či oblečení,
2. averzi vůči učiteli a jeho předmětu,
3. blok logického uvažování a myšlení,
4. chronický strach z chování „cholerického“ učitele,
5. strach až fobie ze zkoušení a nespravedlivého známkování,
6. bolesti hlavy, zvýšená potivost, poruchy spánku, bolesti břicha, zvracení, střevní problémy, celkovou nevolnost

Váchová (2011) ve své diplomové práci došla k závěru, že nejnáročnější jsou zkušenosti vysokoškoláků se studiem, dále se zkuškovým obdobím. Celkově její výsledky ukazují, že ženy jsou studiem víc zklamány než muži, obě pohlaví se neliší vnímanou náročností studia. Muži také častěji udávají, že se v souvislosti se studiem lépe naplnila jejich očekávání. Autorka takto srovnávala studenty, kteří nastoupili na VŠ těsně po maturitě, a ty, kteří tam nastoupili s odstupem 1 roku a více. Studenti, kteří nastoupili na VŠ s odstupem, si pak více volí svůj nejžádanější obor a nenastupují na obor z nouze. Tito lidé také realističtěji posoudili náročnost studia. Mají i méně adaptačních potíží. Také jako méně náročné hodnotí změny ve studiu.

Jak bude víc uvedeno v kapitolách o osobnosti a stresu, vnímání zátěže nesouvisí jen s množstvím zátěžových podnětů, ale také s osobnostními vlastnostmi a copingovými strategiemi, s využíváním sociální opory, atd.

1. 5. SPOKOJENOST SE STUDIEM U VYSOKOŠKOLÁKA

V posledních dvou desetiletích je věnována zvýšená pozornost pojům jako je spokojenost, osobní pohoda (well being), kvalita života, zdraví, atd. Tento přístup souvisí zejména s rozvojem pozitivní psychologie. Je zdůrazněn význam spokojenost člověka pro

kteroukoliv oblast lidské činnosti, ať už jde o partnerskou a rodinnou spokojenost, spokojenost pracovní, spokojenost se svými zájmy, atd. Zkoumána je i spokojenost studijní, která je také jedním z významných předpokladů zachování duševního zdraví a studijní úspěšnosti vysokoškoláků.

V této práci vycházíme z širšího pojetí spokojenosti v souvislosti se zdravím, kvalitou života a pohodou člověka a postupně se snažíme zařadit studie sledující konkrétně studijní spokojenost.

1.5.1 Obecnější vymezení pojmů

Definice **zdraví** Světové zdravotnické organizace (World Health Organization) z roku 1946 zní: „*Zdraví je stav, kdy je člověku naprosto dobře, a to jak fyzicky, tak psychicky i sociálně. Není to jen nepřítomnost nemoci a neduživosti.*“ (Křivohlavý, 2003, s. 37). Zdraví je zde definováno pozitivně jako kladná, obecně žádoucí hodnota. Definice poukazuje na prožitek osobní – fyzické, psychické a sociální pohody (well-being), není tedy chápáno pouze jako stav nepřítomnosti nemoci či absence poruchy. Charakteristika zdraví zahrnuje kromě fyzické i složku psychickou (psychické zdraví) a sociální (zdravé mezilidské vztahy) (Křivohlavý, 2003). Ústava WHO byla oficiálně uvedena v platnost v roce 1948. Definice zdraví nebyla změněna – postupem času k ní přibyly některé charakteristiky. Pojetím zdraví jako schopnosti vést sociálně a ekonomicky produktivní život se zdraví nestalo cílem samo o sobě, ale prostředkem k realizaci harmonického vývoje člověka.

Z novějších definic bychom rádi uvedli i vymezení Křivohlavého, který klade důraz také na duchovní rovinu zdraví: „*Zdraví je celkový (tělesný, psychický, sociální a duchovní) stav člověka, který mu umožňuje dosahovat optimální kvality života a není překážkou obdobnému snažení druhých lidí.*“ (Křivohlavý, 2003, s. 40).

Kvalita života je různě vymežována. U nás se studií kvality života zabývala Dragomirecká, Škoda (1997), kteří uvádějí řadu pojetí tohoto pojmu. Dle Sakntze et. al. (cit, dle Dragomirecká, 1997, s. 424) je kvalita vymezena jako „*to, jak určitá osoba subjektivně hodnotí svou životní situaci.*“

Pojem **well-being** je do češtiny zpravidla překládán jako **osobní pohoda**. Dle Šocové, Kebzy (2004) je osobní pohoda „*hodnocením kvality života jako celku*“. Autoři jinde (2003) citují studii Levina Chatersové (1998), kde osobní pohoda je součástí kvality života

a skládá se ze dvou dimenzí – ze subjektivní a objektivní pohody. K subjektivní pohodě patří psychická osobní pohoda (životní spokojenost, štěstí, nálada, pozitivní a negativní afektivita, atd.), sebeúcta a osobní zvládnání. Objektivní pohodou je míněn zdravotní stav organismu a socioekonomický status.

Autoři Šolcová, Kebza (2009, s. 129) dále zdůrazňují, že well being je „*dlouhodobý emoční stav, ve kterém je reflektována spokojenost jedince se svým životem*“.

Dle Blatného (2010, s. 198) jsou v současnosti nejčastějšími konstrukty používanými k vyjádření osobní pohody zejména dlouhodobě pozitivní a negativní emoční stavy, životní spokojenost ve významných oblastech života, sebehodnocení a sebeúcta. Autor zdůrazňuje studie Dienera et. al. (1999) a Sirgy (2002).

Hřebíčková et. al. (2010, s. 31) zdůrazňuje že existují dva proudy subjektivní pohody SWV „*subjective well-being*“, kde se jedná o spokojenost ze životem z hlediska emočních stavů a psychologická pohoda „*psychological well-being*“ (PWB), kde se jedná o angažovanost člověka v řešení existenciálních výzev a otázek života. Klíčem je zde spokojenost se sebou samým a svým životem, smysl života a osobní růst.

Ze světových autorů se problematikou well – being zabývá např Diener nebo Agryle. Ryffová a Kayerová (1995) popisují **6 dimenzí osobní pohody** (dle Seifert, 2005, s. 1- 2):

1. Sebe přijetí – sebeakceptace (self-acceptance), které souvisí s tím, nakolik jedinec přijímá různé aspekty (např. své dobré i špatné vlastnosti nebo pocity z minulosti).
2. Pozitivní vztahy s druhými (positive relations with others): vřelé, důvěrné vztahy s druhými, empatie, chápání, brání a dávání v lidských vztazích.
3. Autonomie (autonomy), neboli sebeurčení a nezávislost, regulace chování zevnitř, schopnost odolávat společenským tlakům.
4. Zvládnání životního prostředí (environmental mastery): pocit kompetence ve zvládnání prostředí, má pod kontrolou množství aktivit, efektivní využití příležitostí, schopnost zvolit nebo vytvořit kontext vyhovující osobním potřebám a hodnotám.
5. Smysl života (purpose in life), jenž zahrnuje životní cíle a smysl života, pocit, že minulost a přítomnost mají význam.
6. Osobní rozvoj (personal growth): pocit pokračujícího a trvalého rozvoje, vidění sebe sama jako rostoucího a expandujícího, otevřenost novým zkušenostem, mající cit a smysl pro realizování vlastního potenciálu. Vidění zlepšení a zdokonalování sebe sama i svého chování, větší sebepoznání.

Well-being je ovlivněn více faktory. Například pohlavím. Dle Blatného (2010) je celková úroveň spokojenosti u obou pohlaví přibližně stejná, ale pohlaví se odlišují zdroji osobní pohody. Pro ženy jsou důležité sociální vztahy. Záleží však na jejich kvalitě. Důraz na sociální vztahy jako zdroje osobní pohody klade také Kebza, Šolcová (např. 2005) a uvádí výzkumy dalších autorů (Pretorián 1994, Vencou, Ozale 2004).

Důležitým faktorem sociální pohody jsou osobnostní dispozice. Costa et. al. (2007) uvádí, že osobnostní charakteristiky mají na člověka větší vliv, než objektivní životní události. Dle Blatného jsou osoby introvertní a emočně labilní méně spokojeny s vlastním životem. Naopak extroverze, emoční stabilita, svědomitost, přátelskost a otevřenost novým zkušenostem ovlivňují dle Blatného (2010) well-being pozitivně. Nejtěsnější vztahy jsou mezi osobní pohodou, emoční stabilitou a svědomitostí, dále mezi osobní pohodou, extroverzí a přátelskostí. Nejslabší vztah je mezi osobní pohodou a otevřeností novým zkušenostem. (O těchto vlastnostech bude podrobněji pojednáno v kapitole o osobnosti).

Spokojenost je ovlivněna i atribučními a kognitivními styly. Dle Blatného (2010) při kognitivní restrukturaaci (Tobin et. al 1989, dle Blatný 2010) osoba vyhledává kladné stránky určité situace, nebo se snaží o pohled z jiného úhlu. Při sebeklamu (Paulhus 1989; dle Blatný 2010) jedinec zkresluje svůj obraz sebe, což vede k dobrému psychologickému přizpůsobení. Jde o konstruktivní způsoby uvažování, které přispívají k větší spokojenosti se životem.

Kebza a Šolcová (2005) zdůrazňují výzkum dalších osobnostních charakteristik jako je „self-efficacy“ A. Bandury, „locus of control“ J. B. Rottera, koncepce hardiness S. Kobasové, koncepce „sense of coherence“ A. Antonovského, které ovlivňují spokojenost. O těchto koncepcích blíže pojednáme také v kapitole o osobnosti.

K osobnostní pohodě dle Blatného (2010) dále přispívá, pokud jsou očekávání spojena s realitou. Cíle by proto neměly být ani příliš nízké, protože vedou k nativním pocitům nudy nebo úzkosti, naopak příliš vysokých cílů nemusíme dosáhnout. Autor zdůrazňuje i to, zda cíle vycházejí z nás samotných.

Zkoumání subjektivní pohody úzce souvisí se sebepojetím, s globálním vztahem k sobě a s vlastní identitou (Andrews, Robinson, 1991). Jiní autoři zdůrazňují, že subjektivní pocit pohody je často považován za indikátor psychického zdraví a osobní spokojenosti (např. dle Kaplan, Anderson, Wingard, 1991). Pocit pohody je také motivační komponentou běžné životní aktivity. Člověk se snaží změnit stavy, které mu jsou nepříjemné a naopak

navodit si stavy příjemné (např. Diener, 1984). Pohoda může být pocíťována situačně jako bodový zážitek štěstí – aktuální emoční stav, který byl popsán (Czikszenmihalyi, 1988), nebo může být vymezen jako habituální pohoda - nepododa, která souvisí s dříve nashromážděnými emočními zkušenostmi (u nás například Džuka 1994). Paulík (2002) uvádí, že vedle spokojenosti lze užívat i další termíny jako je psychická rovnováha, subjektivní pohoda, radost a štěstí. V podstatě jde o synonyma, případně indikátor spokojenosti. V jiném díle upozorňuje Paulík (1999) na **vztah spokojenosti se zdravím a úspěchem, později jej spojuje s kvalitou života.**

1.5.2 Spokojenost se studiem

Na konkrétnější úrovni můžeme hledat význam pojmu **studijní spokojenost**. Jde vlastně o spokojenost, která je spojena s určitými podmínkami a prostředím. V odborné literatuře jej lze chápat různým způsobem. Studijní spokojenost může mít podobné parametry jako **spokojeností pracovní**, která je důležitá pro lidi ekonomicky aktivní.

Pracovní spokojenost můžeme chápat jako protiklad pracovní nespokojenosti, tedy jako kontinuální bipolární škálu nebo také dle F. Herzberga, B. Mausnaera, B. Snaderman, 1967, cit dle Paulíka (2002, s. 16) jako dva v podstatě nezávislé jevy. Pracovní spokojenost můžeme však chápat i jako výsledek a důležitou podmínku adaptace člověka na jeho pracovní podmínky, kde je rozvíjena i subjektivní odolnost a dispozice ke zvládnutí a nabývání důležitých podmínek subjektivní pohody. Pokud jsou pracovní nároky vyšší či nižší než je odolnost, vzniká pracovní stres.

Celkově Paulík (2002, 2010) zdůrazňuje, že pro pracovní i životní spokojenost je důležitá odolnost vůči stresu. Pokud se zvýší odolnost, sníží se počet okolností, které budou vyvolány stresem. Je však třeba si uvědomit, že obecně pracovní nespokojenost může stres (hlavně dlouhodobý) snadno navodit.

Zahraniční i české studie sledují spokojenost studentů ve vztahu k dimenzím jako je motivace, prožívání stresu a copingové strategie. Krypel, Henderson - King (2010) se ve své studii snažili prozkoumat vztah mezi stresem a různými významy, které studenti běžně přisuzují jejich edukaci. Je rozebíráno, jaký mají vztah copingové strategie a optimismus k významu vzdělávání, vnímání stresu a reakci na stres. Důležité je, jak studenti pojmají vzdělávání na vysoké škole, jak vnímají stres a jaké používají copingové strategie. Zvláštní pozornost byla ve studii věnována optimismu. Studentům byly zadány testy vnímaného stresu (the Percieved Stresss Scale), copingových strategií (the Cope) a životní orientace

(orientation Test - Revised). Dle očekávání se ukázalo, že studenti optimisticky zaměření, tedy studenti zaměření na pozitivní emoce, měli širší pohled na vzdělání, například jako příležitost k sociálním kontaktům, příležitost pro učení a vlastní rozvoj, atd. Tito studenti používali kvalitnější copingové strategie a byli také ve škole úspěšnější. Naopak studenti využívající únikových zvládacích strategií viděli ve vysokoškolském vzdělávání častěji zdroj stresu. Studie zdůrazňuje, že bylo doposud málo výzkumů věnováno významu vzdělání pro vysokoškolské studenty.

Autoři (Krypel, Henderson - King 2010) také uvádějí další výzkumy, které souvisí s jejich teorií a zjištěnými poznatky. Výzkum Chang (1998) zjistil, že vnímání stresu ovlivňuje vznik depresivních příznaků či naopak životní spokojenost. Dále je uvedena studie Winterowd a kol. (2005), která zjistila, že vyšší úroveň vnímaného stresu korelovala se zvýšením pocitů hněvu a sníženým pocitem kontroly. Miczor a kol. (2006; dle Krypel, Henderson – King 2010) uvádějí korelaci mezi stresem a fyzickou nemocí.

Studie Krypel, Henderson - King (2010) dále uvádí, že u studentů s vysokou mírou vnímané zátěže je méně pravděpodobné, že budou hledat ve vysokoškolském studiu pozitivní aspekty vzdělávání jako je učení a osobnostní růst. Místo toho pravděpodobně vidí vzdělání jako dalšího přispěvovatele k jejich stresu. Gan et. Al (2007, dle Krupek, henderson - King 2010) zjistili, že vyšší hladiny vnímaného stresu se negativně vztahují k takovým charakteristikám jako pohled na studium jako šance pro vzdělání a seberozvoj, ale naopak lidé s vysokou hladinou vnímaného stresu spíše vidí vzdělání jako zdroj napětí. Optimismus je charakterizován pozitivním očekáváním budoucnosti. Studie Krypel, Henderson – King (2010) uvádí výsledky výzkumů dalších studií, např. Scheier a kol. (2001), Carver a Scheier (2003; dle Krypel, Henderson - King 2010) zdůrazňují, že úroveň optimismu u osob má hluboký dopad na jejich přežití, a proto může sloužit jako užitečný prediktor chování. U optimistických studentů lze předpokládat, že jsou schopni se vyrovnávat s problémy vysokoškolského vzdělávání, naopak u pesimistických studentů je to méně pravděpodobné. Chang et. al. (1998) zjistil, že optimismus slouží jako moderátor mezi napětím a psychickou spokojeností a má také přímý dopad na psychické nastavení. Optimisté a pesimisté se liší v sekundárním hodnocení stresových situací. U optimistů nalezneme nižší hladinu vnímaného stresu (Chang et. al. 2000; Baldwin a kol. 2003; Robinson-Whelen et al. 1997). Vzhledem k těmto nižším úrovním vnímaného stresu je u optimistů méně pravděpodobné, že se dostaví emocionální vyčerpání a fyzické příznaky spojené s vyhořením (Chang et. al. 2000). Optimismus také hraje roli při výběru copingových strategií.

Kromě osobnostních vlastností, zvládacích strategií, motivace a dalších výše uvedených faktorů může spokojenost ovlivnit i množství problémů spojených se studiem v již dříve uvedených rovinách, jako jsou:

- adaptační problémy na počátku studia
- problémy se vztahy - navazování nových vztahů, ukončování vztahů předešlých
- problémy s osvobozením se od rodiny
- problémy s učením, jeho stylem
- problémy související se zkouškou a s celkovou úspěšností při studiu.

V odborné domácí literatuře je možno objevit více studií, které zkoumají vztah spokojenosti s ostatními faktory. České studie posledního desetiletí zdůrazňují determinanty životní spokojenosti a sociální opory. Například studie Snopka a Hublové (2008) ukazuje, že sociální opora má významný vztah ke spokojenosti u dívek a k sebehodnocení u chlapců.

Jiná studie (Snopek, Hublová, a kol., 2011) se zabývá jednotlivými osobnostními korelátory životní spokojenosti a sebehodnocení u adolescentů a zdůrazňuje jejich spojení s extroverzí, emoční stabilitou a svědomitostí. U dívek i chlapců je spojena s otevřeností vůči zkušenosti a u dívek i s přívětivostí. Snopek, Hublová (2008) zdůrazňují význam sociální opory a jejího vztahu k životní spokojenosti, sebehodnocení a osobnosti u adolescentů: rodové rozdíly. *Československá psychologie*, 52, 5, 500-509.

Snopek, Hublová, Blatný, Jelínek (2011) ukazují, že osobnostní korelátory životní spokojenosti a sebehodnocení u adolescentů jsou způsobeny rodovými rozdíly. Dle Blatného (2001) jsou životní spokojenost i sebehodnocení jsou u celého souboru záporně spojeny s temperamentovou dimenzí vyhýbání se poškození (HA) a kladně asociovány s charakterovou dimenzí sebeřízení (SD). Diskriminační hodnotu má charakterová dimenze spolupráce (CO), jež kladně koreluje se životní spokojeností, ale ne se sebehodnocením. Sebehodnocení je průkazně vyšší u chlapců, u životní spokojenosti nebyly nalezeny mezi chlapci a dívkami průkazné rozdíly. Vztahy životní spokojenosti k osobnostním dimenzím dle Cloningera jsou odlišné. Životní spokojenost je u chlapců spojena pouze s charakterovou dimenzí spolupráce (CO), kdežto u dívek s touto dimenzí nekoreluje.

Kvalita studia související se spokojeností má vztah i ke zdravotním aspektům. V našich podmínkách se problémem soustavně zabývá Provazníková. Ve studii (Provazníková et.

al., 2002) byly u 413 studentů různých fakult zkoumány životní styl a spokojenost z více hledisek a jsou pak shrnuty rizikové faktory spokojenosti - nespokojenosti při vysokoškolském studiu. Studenti ve výzkumu uváděli, že by vítali zlepšení komunikace mezi učiteli a studenty, i rozšíření stravovacích možností a zajištění kvalitní léčebné péče. Zároveň tato studie odpovídá na otázku, jak se změnil životní styl studentů po nástupu na studium. Ukazuje se, že celkem 16% studentů považuje za negativní změny, které souvisí se vstupem na VŠ. Často uváděné jsou psychosomatické potíže způsobené stresem a úzkostmi. Statisticky významné rozdíly se projevily mezi muži a ženami. Ženy uváděly víc příznaků v oblasti velké únavy, bezdůvodného strachu, častého nutkání na moč a na stolicí při zátěži. Autorka shrnuje, že věk nejtypičtější pro období studia na vysoké škole je v obecné populaci považován za věk s nejnižší nemocností a úmrtností, u studentů se však oproti ostatní populaci objevuje řada zdravotních rizik spojených zejména s nepravidelným životním rytmem, problematických stravováním, ale zejména s adaptačními problémy při studiu.

Autorky Provozníková, Schneiderová se ve své studii (2005) zabývají zdravím studentů a ukazují zejména na poruchy adaptace v důsledků nepřiměřené zátěže, s čímž souvisí řada nepříznivých změn, které se projevují na více úrovních:

- Na úrovni psychické interakce dochází ke změnám kognitivních funkcí (nepřesnost, nepozornost, poruchy koncentrace, myšlení),
- na emocionální úrovni jde o vyvolání emocionálních stavů jak negativní nálady, pocity tísně a frustrace (strach, deprese, pocity méněcennosti nebo viny),
- na úrovni biologické interakce dochází často ke změnám fyziologických funkcí (tepu, tlaku, vylučování hormonů),
- častým steskem jsou poruchy zažívacího a trávicího systému, poruchy spánku, bolesti hlavy a páteře,
- na úrovni interpersonální interakce: jde od změny postoje k lidem, snížení sociální adaptability,
- na úrovni sociálně kulturní interakce: dochází ke změnám hodnotového systému.

Studie Heikkila, Niemivirta, at al. (2011) zkoumala vztah mezi přístupy k učení, regulací učení, kognitivními a atribučními strategiemi, stresem, vyčerpáním a studijní úspěchem. Vysokoškolští studenti (N = 437) ze tří fakult vyplnili dotazník týkající se sebeposuzování vlastního chování, kognitivních strategií a pohody. Bylo využito latentních tříd pro shlukování clusterováním studentů do homogenních skupin. Byly identifikovány tři

skupiny studentů: non - akademické, self - řídicí, a bezmocné. Bezmocní studenti vykazovali vyšší míru stresu a vyčerpání než non-akademici nebo self-řídicí studenti. Self-řídicí studenti měli nejvyšší GPA. Zjištění ukazují na užitečnost kombinace kognitivních a emočních aspektů v přístupu k učení studentů.

Spokojeností se také zabývala studie o portugalských studentech. Sledovala opatření akademické sebeúčinnosti, akademické spjatosti a stresu a jejich vliv na celkovou spokojenost studentů. Byl prokázán pozitivní vliv self - efficacy (o němž je blíže pojednáno v kapitole osobnost).

Problematiku stresu studentů České zemědělské univerzity sleduje ve svých studiích Chamoutová (2004). Autorka zdůrazňuje, že začátek studia je spojen s prvním výraznějším osamostatněním od rodičů i často se začátkem výdělečné činnosti. Studenti se tak setkávají s řadou nových stresů, na které části nebyli ani připraveni. Míra stresu pak nejvíc narůstá ve zkuškovém období a to v porovnání s jinými obdobími akademického roku i v porovnání s nestudujícími vrstevníky. Navíc autorka uvádí, že mnohé metody zvládnání stresu zdravotní a psychické problémy ještě zhoršují. Například se uváděno zvýšené množství alkoholu. Naopak za aktivní zvládnání je ve studii považováno aktivní sportování a setkávání se s přáteli. Autorka zdůrazňuje, že málo je využíváno aktivní technik – relaxace.

Na ekonomické fakultě VŠB se dlouhodobě problémem spokojenosti se studiem zabývá V. Spáčil (2000; 2001; 2002; 2004). Tento autor k výzkumu využil metodu vnímaných diferencí a později i metodu satisfakčních pyramid. Jde o to, že na vrcholu pyramidy je umístěna celková spokojenost, jejíž variabilitu vysvětlujeme pomocí dílčích faktorů F1 až F10. Zjišťují se korelační koeficienty mezi faktory. Ve studii byly hodnoceny z hlediska spokojenosti tyto aspekty: obsah předmětu, kvalitu přednášek i cvičení, způsob výuky učitele a komunikace se studenty, spokojenost se studijní literaturou, náročnost předmětu, návaznost předmětu na jiné.

Autor Zárybnický (2002) zkoumal spokojenost studentů se studiem na ČVUT ve velké studii, které se zúčastnilo celkem 1887 studentů. Ze studie vyplývá že většina studentů je spokojena se studiem v autorem vybraných zkoumaných kategoriích: rozvrh vyučovacích hodin, počet vyučovacích hodin týdně, kontakt s učiteli, konzultace, dostupnost studijní literatury a skript, podmínky pro ubytování.

Studie Menclová, Baštová (2005) uvádí, že problém se spokojeností může být negativně ovlivněn díky rostoucím nákladům na studium u studentů. Rostou náklady na obživu, dopravu, studijní materiály a studenti jsou pak často nuceni více času věnovat práci pro přivýdělek méně času jim zbude na studium studentský život.

Vajlent (2010) ve své disertační práci rozděluje problémy VŠ studentů na:

- problémy časté: zajistit dostatek financí, skloubit příležitostné zaměstnání a studium a úspěšně složit zkoušky a zápočty, také problémy se složitějším dojížděním do školy

- problémy občasné: skládání zkoušek a zápočtů, se zvládáním učiva v průběhu roku i různé problémy osobní. Autor poukazuje na to, že s nezvládnutím zkoušek mají častěji problémy studenti technických fakult, ale i fakult pedagogických, problémy spojené s výdělkem. Autor uvádí studie, které ukazují na velké ekonomické rozdíly rodin studujících.

Ve výzkumu provedeném v této práci sledujeme vybrané aspekty studijní spokojenosti. Zajímá nás spokojenost s výběrem studia, s jeho perspektivami, s tím, co se student naučí a jak je pro něho studium zajímavé, s tím, jak na studiu student prospívá.

Pro výzkum v této práci jsme spokojenost vymezili těmito charakteristikami: Spokojenost s oborem studia a náplní studia, spokojenost s perspektivami studia, spokojenost s obsahem studia, spokojenost s ohodnocením na studiu - studijním průměrem.

Shrnutí

Cílem této kapitoly o vysokoškolském studentovi by mělo být uvedení do problematiky vysokoškoláka, jeho vývojových úkolů, specifických problémů a zátěží i zdrojů spokojenosti v tomto specifickém životním období.

Kapitola se snaží ukázat, že student denního studia se během studia na vysoké škole nachází ve vývojovém období na přelomu pozdní adolescence a rané dospělosti. Vzhledem k tomu, že u něho nedošlo (zpravidla) k finančnímu osamostatnění a neřeší ještě všechny úkoly spojené s životní realitou, blíží se jeho charakteristiky více k pozdní adolescenci než k rané dospělosti. Na tom se shoduje většina autorů. Ukázali jsme, že vysokoškoláci se liší jednotlivými očekáváními, které svým studiem

naplňují (například chtějí si doplnit vzdělání, naplňují očekávání svých rodičů, chtějí si prodloužit mládí a odložit rozhodnutí). S různými motivy studia pak souvisí i přístup ke studiu, studijní úspěšnost, míra prožívaného stresu a jeho zvládnání a míra spokojenosti se studiem.

Během vysokoškolského studia čelí vysokoškoláci četným adaptačním problémům a dostávají se do nejrůznějších zátěžových situací. Dle četných výzkumů bývá největším streseorem zkouška a situace kolem studia. Ve výzkumech se často objevuje, že vysokoškolská populace je častěji než jejich nestudující vrstevníci postižena zdravotními problémy.

V této kapitole se také se snažíme naznačit, které faktory by mohly souviset s dobrým zvládnáním studia a spokojeností. Ukazuje se, že důležitým faktorem a předpokladem je spokojenost při studiu. Faktor spokojenosti souvisí s dobrým zdravím a kvalitou života. Celkově je spokojenosti (well being) v obecné podobě věnován prostor v současných výzkumech. Vlastně jich přibývá s rozvojem pozitivní psychologie. Jsou sledovány faktory, které mohou člověku zkvalitnit jeho život a ochránit ho před důsledky zátěžových a jiných ohrožujících situací. Narůstají i výzkumy problematiky spokojenosti spojené přímo se studiem. V různých výzkumech jsou sledovány dimenze studijní spokojenosti. Často nacházíme například spokojenost s hodnocením při zkouškách, s perspektivami studia, s náročností studia, se studentským životem, s dostupností materiálů ke studiu, s hodnocením vlastních schopností, atd.

Pro výzkum v této práci jsme zdůraznili tyto charakteristiky spokojenosti: spokojenost s oborem studia a náplní studia, spokojenost s perspektivami studia, spokojenost s obsahem studia, spokojenost s ohodnocením na studiu – studijním průměrem, spokojenost s možností růstu v oboru, spokojenost se smysluplností studia, spokojenost se smysluplnými vlastnostmi. Méně jsme v našem pojetí zohlednili podporu od druhých, naopak jsme zdůraznili schopnost zvládat problémy.

Naším cílem je hledat vztahy mezi spokojeností se studiem, studijním prospěchem, mírou prožívaného stresu a zvládacími strategiemi a vybranými osobnostními charakteristikami.

2. STRES A ZÁTĚŽOVÉ SITUACE

Vzhledem k tomu, že zkoumáme vysokoškolského studenta, zkoušku jako náročnou životní situaci, copingové strategie, vymezíme v této kapitole zejména pojmy zátěž, zátěžové situace a stres a další pojmy, které s tím souvisí. Vzhledem k tomu, že je předmětem našeho výzkumu stres a strategie zvládnání stresu, budeme se nyní věnovat tomuto tématu. Stres je v odborné literatuře vymezen různým způsobem a také je možno během vývoje výzkumu tohoto jevu sledovat několik etap, v nichž se přístup ke zkoumání stresu proměňuje.

Nejprve se pokusíme stručně vymežit základní pojmy a jejich souvislosti stres, zátěž, konflikt, frustrace, deprivace, úzkost a strach, které se mohou v některých situacích jevit jako synonyma pojmu stres.

2.1. POJEM STRES

Melgrosa (1999, s. 21) uvádí, že anglické slovo „stress“ pochází ze starého francouzského výrazu „estrecier“ (přinutit nebo nutit), což znamená „být vystaven vnějším silám nebo tlakům“, ale také „pozitivní nebo negativní závislost na vlivu vnějších sil“.

Selye (1936) definuje stres jako určitý stav těla i mysli, který se projevuje řadou zjiřitelných chemických a fyziologických dění v orgánech těla. Považuje jej za „nespecifickou reakci na každý kladený nárok“. Tyto nároky - každá fyzická a psychická zátěž, jako hluk, chlad, nebezpečí, zranění, konkurence a mnohé další - jsou pojmenovány jako *stresory*.

Kondáš (1977) charakterizuje stres jako změny, které vznikají v psychologických regulačních mechanismech a činnostech jako reakce na působení různých stresorů, k nimž dochází při stresových situacích.

Čáp (1967) formuluje stres jako stav vyvolaný stresovou situací, tj. takovou náročnou situací, ve které nějaká rušivá okolnost nebo škodlivý vliv působí na organismus, ztěžuje mu vykonávání činnosti či uspokojování potřeb. J. Čáp spolu se Z. Dytrychem (1968) se také jako jedni z prvních začali zabývat psychologickými aspekty zátěže. Stres tito autoři definují jako „stav vzbuzený náročnou situací, v níž nějaká rušivá okolnost působící na organismus, ztěžuje plnění úkolů a uspokojování potřeb“. Stresové situace jsou pak

charakteristické vystupňováním běžných životních nároků biologické, psychologické i sociální povahy a postihují v různé míře celý organismus a osobnost jedince.

Křivohlavý se snaží podat shrnující definici stresu a uvádí (1994, str. 10), že „*stresem se obvykle rozumí vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím obtěžován, nebo takové ohrožení očekává a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná.*“ Křivohlavý dále zdůrazňuje, že být ve stresu znamená být pod tlakem „být v tísní“.

V dalších definicích je zdůrazňováno přetěžování organismu, např. Basovitz uvádí, že „*stres je reakcí organismu na interní a externí procesy, které dosahují takových hodnot, že přetěžují fyziologické kapacity organismu*“ (100, s.73) dle Křivohlavý 1994.

Křivohlavý (1994 s. 170) také uvádí: „*s ohledem na člověka, který se nachází v tlaku stresorů, byl stres definován zprvu jako negativní emocionální zážitek, který je doprovázen určitým souborem biochemických, fyziologických, kognitivních a behaviorálních změn, jež jsou zaměřeny na změnu situace, která člověka ohrožuje, nebo na přizpůsobení se tomu, co nelze změnit*“. Křivohlavý „tamtéž“ zmiňuje, že termínu stres se začalo používat ve dvou různých významech:

- a) **Stresory – negativní životní faktory** = jednak pro situaci člověka, který se nachází v tlaku nepříznivých životních podmínek, jednak pro různé faktory(stresory), které člověka vystavují tlaku.
- b) **Salutory – pozitivní životní faktory** = faktory, které v těžké situaci člověka posilují, povzbuzují a dodávají mu sílu, výdrž v boji i odvahu k dalšímu pokračování zápasu se stresorem.

I další definice zdůrazňuje přetěžování organismu. Každý stresor (noxa), která působí na organismus, může produkovat více nebo stejnou nespecifickou fyziologickou obrannou reakci (stresovou reakci) mobilizačního charakteru. (Dle Machač, M., Macháčová, H., 1991).

Schmidbauer (1977, s. 152) popisuje stres jako „*tělesnou a duševní reakci na vnější nebo vnitřní podněty, které jsou pociťovány jako povzbuzující nebo přítěžující. Stav, v němž se zátěžové podněty pociťují jako příjemné, se nazývá eustres; stav přetížení distres*“.

Praško, Prašková (1994, s. 11) definují stres jako „*tělesnou a duševní reakci na stresor*“.

V rámci současné medicíny se používá pro vnější stresující události pojem **stresor** (zácpa na dálnici, obsazený telefon, propustění z práce apod.) a pro psychickou a tělesnou reakci organismu na stresor pojem **stresová reakce** (negativní myšlenky, bušení srdce, napětí, pocení se apod.)

Appley a Trumbull se pokusili vyjádřit některé z důležitých charakteristik stresu (dle Křivohlavý, 1994, str. 11):

- stresem vyjadřujeme stav člověka (organismus) vystaveného nepříznivým vlivům prostředí

- stres může být vyvolán různými vlivy, okolnostmi, podmínkami, faktory, atd. Některé z nich mají vliv jen na určité lidi, jiné na všechny.

- různí lidé reagují na tentýž stresor odlišně. Někteří se dostávají do stresu snadno a rychle, vždy a všude. Jiní jsou odolnější a jsou i tací, o nichž se můžeme domnívat, že jsou do určité míry proti stresu imunní.

- tentýž člověk se může dostat do stresu při působení jednoho stresoru, ale zůstat nedotčen při působení jiného. U jiného člověka tomu může být naopak.

- intraindividuální, tedy uvnitř organismu probíhající reakce, mají při různých stresech u všech lidí do značné míry stejný individuální charakter (GAS – general adaptational syndrom), i když individuální způsoby reagování mohou být u nich rozdílné.

- je těžké odhadnout, jak bude člověk na stresor reagovat. Bude to záležet na jeho motivaci, je třeba znát způsoby zvládnání těžkých životních situací. Stres je tedy multifaktoriální jev.

- tentýž stresor může působit na daného člověka s různou intenzitou v závislosti na tom, kdy a za jaké celkové situace přichází.

2.1.1 Rozlišení pojmů stres a zátěž

Od pojmu **stres** je třeba odlišit jiný pojem, který se často využívá jako synonymum pojmu stres. Je jím pojem **zátěž**. Termíny zátěž a zátěžové situace jsou občas autory zaměňovány. Vztah stresu a zátěže se pokusil vyjádřit A. Hladký (1993), který se zabývá jak terminologickými problémy, tak výkladovou bází, vyjadřuje **zátěž** jako obecnou kategorii, která se váže k jakémukoliv druhu činnosti a funkčním vztahům organismu člověka. **Stres** popisuje jako vystupňovanou zátěž. Tato pak způsobuje takovou odchylku ve vztahu mezi požadavky a vlastnostmi, že systém organismu následně mobilizuje rezervní zdroje pro činnost a rozvíjí se poplachová reakce. Přikláníme se k vysvětlení Paulíka (2010), který pojmy zátěžové situace považuje za obecnější pojetí, kde nemusí jít o situaci limitní, kdežto u stresu jde o situaci limitní, zátěže, v níž je vyburcován celý adaptační systém organismu. Zátěž (load) souvisí s takovou úrovní požadavků, jíž je schopen jedinec dostát, a je vlastně považována za stimulující faktor, bez něhož by organismus stagnoval ve vývoji. U stresu jde o požadavky takové intenzity, že překračují kapacitu organismu. K tomuto pojetí se přiklání větší část autorů, např. Mikšík (1969), Kebza (2005). Někteří autoři považují pojmy za synonymní. Celkově je tedy zřejmé, že stres je častěji vnímán jako zátěž nadlimitní, ohrožující organismus. Zajímavé však je, že některé studie, (například Dienstbier, 1985) uvádějí, že akutní expozice stresorů mohou mít

na organismus i pozitivní vliv (dle Kebza 2005), někteří autoři využívají v souvislosti s mírou zátěže pojmy **hypostres** a **hyperstres**. Mikšík (2001) dále zdůrazňuje důležitý aspekt přítomný v termínu psychická zátěž, a to aspekt souladu vnějších vlivů a vnitřních podmínek. Tento přístup je do jisté míry shodný s přístupem Lazarusovým (1966; cit. dle Baumgartner, 2001). Oba autoři se shodují v názoru, že při posuzování míry zátěže jedince jde vždy o řešení vztahu mezi vnějšími vlivy a vnitřními podmínkami, tedy vztahu mezi jedincem a prostředím. Subjektivní hladinu prožívané zátěže pak navrhuje hodnotit na základě toho, jak velký je rozdíl mezi úhrnem nároků prostředí na psychiku jedince a jeho předpoklady se s těmito nároky vyrovnat.

O fyziologii stresu podrobněji pojednává ve své studii Schreiber, V a kol. (Schreiber 1985 Stres, patofyziologie, endokrinologie, klinika. Praha, Avicenum 1985).

2.1.2. Některá hlediska k rozlišování stresu

a) Z hlediska množství. Jako **hyperstres** – vysoké zatížení organismu nebo **hypostres** – nízká úroveň, což vlastně také souvisí s pojmem zátěže. Přítomnost určité optimální míry psychické zátěže v životě člověka považuje většina autorů (Mikšík 2001, Křivohlavý 2001) za základní podmínku a hnací sílu psychického vývoje. Zátěží je ve své podstatě každá výraznější změna v podmínkách životní existence, člověk ovšem zpravidla bývá vybaven schopnostmi k řešení nových situací, a pokud míra rozporu mezi osvojenými vlastnostmi, zkušenostmi a situačními nároky či tlaky nepřesáhne určitou úroveň, končí výsledné dynamické napětí osvojením nových zkušeností, motivačních vlastností, schopností a schémat interakce. **Základním kritériem při hodnocení, zda je daná zátěž pro jedince optimální, je fakt, že není provázena negativními důsledky v psychice.** Po zdárném osvojení nových poznatků a zkušeností má člověk pocit uspokojení, radosti z dosaženého úspěchu. Mikšík také zdůrazňuje, že za pesimální označujeme takovou zátěž, která klade na psychiku buď výrazně nízké nároky, které dostatečně nepodněčují psychický rozvoj osobnosti, nebo naopak výrazně vysoké nároky, na jejichž zvládnutí musí jedinec vynaložit vysoké množství energie, a stojí ho to nadměrné množství sil. V horším případě se jedná o tak vysoké nároky, k jejichž zvládnutí není jedinec dostatečně vybaven. Jeho kompenzační mechanismy pak selhávají, což může vést k psychické dezintegraci osobnosti různého stupně (Mikšík 2001). U hyperstresu je tedy zřejmé, že již byla překročena hranice adaptability. Je třeba upozornit na to, že i když u hypostresu tato

hranice adaptability překročena nebyla, může její překročení hrozit díky dlouhodobému působení určitého, i když slabšího stresoru nebo působení více slabších stresorů najednou, jejichž účinek se sčítá. Extrémní míra stresu může způsobit až smrt.

b) Pojem hraniční a extrémní psychická zátěž. I touto problematikou se zabýval ve své studii Mikšík (1968, 2001). Autor má své závěry podložené četnými výzkumy u lidí, kteří požíli náročné a katastrofické události. **O hraniční zátěži hovoříme, dosáhnou-li rostoucí nároky na jedince určité, subjektivně dané hraniční úrovně.** Jedná se o nejvyšší možnou úroveň požadavků, kterou je jedinec ještě schopen zvládnout či se s ní vyrovnat, i když za cenu mimořádného vypětí psychických sil a jistých negativních důsledků (například různé funkční poruchy ve sféře emocionální apod.). Mikšík (2001) definuje v této souvislosti tzv. **práh hraniční zátěže**, vymezující, jaká zátěž u daného jedince v daném čase a prostoru vyvolá negativní změny ve fungování psychiky. Pokud dle Mikšíka (2001) na člověka působí taková zátěž, kterou lze nazvat extrémní psychickou zátěží, zpravidla dochází k selhání běžných kompenzačních mechanismů, což má za následek *prosazování maladaptivních*, únikových či agresivních vzorců chování, ukazujících na psychické selhávání různého stupně a kvality.

c) Eustres a distres. Odlišnost je dána zejména emočním prožíváním míry stresu. Podle toho, jak stres na člověka působí, se rozlišují dva kvalitativně odlišné póly distres (negativně působící stres, používá se v souvislosti s nejnáročnějšími zátěžovými situacemi) a eustres (pozitivně působící stres, obvykle spojený s příjemným prožíváním, s činností, která nás baví, atd. (např. Křivohlavý 1994, 2004, Paulík 2010).

Zatímco eustres je prospěšný a je prožíván při příjemných událostech (svatba, cestování, atd.), u distresu dochází k silnému negativnímu prožívání a škodlivému působení na jedince. Boenisch a Bandyová (1998, str. 10) zdůrazňují, že to, jestli je stres pro organismus *„dobrý, nezávisí ani tak na povaze jako ona reakci člověka, kterého se stres týká.“*

Umlauf, Valanská (1991) také zdůrazňují, že **stres není vždy nežádoucí prvek, ale záleží na tom, jak jej jedinec uchopí.** Přiměřená míra stresu člověka posouvá, žene jej kupředu, člověk si uvědomí svůj cíl, který se pak snaží uskutečnit. Dle těchto autorů existuje i stres neutrální. Autoři (Umlauf, Valanská 1991) i mnoho dalších (Mikšík 2001, Paulík 2010,

Šolcová 2007, atd.) se shodují v tom, že přiměřená míra stresu je potřebná, jinak může dojít i k duševnímu úpadku.

d) Fyzické poškození a psychický stres. Rozlišuje se také mezi fyzickým poškozením a psychickým stresem daným například bolestí, atd. V první fázi zkoumání se tyto stresory ostře odlišovaly, ale v současné době jsou oba stresory považovány za totožné. Schreiber (1985) ve své studii rozlišuje 2 skupiny stresorů – **experimentální** (např. fyzikální, chemické, způsobující bolest) a **komplexní**, založené na vlivu nového prostředí, imobilizace, anticipace bolesti či námaze a lidské individuální, vyplývající z nemoci, skupinové a sociální.

e) Stres akutní, chronický, posttraumatický, anticipační popisuje např. Matoušek (2003). Akutní stres člověka nejčastěji postihuje při těžkých pracovních úrazech, dopravních nehodách a jiných událostech, které ohrožují život jedince. Chronický stres vzniká, pokud působí fyzické stresory, psychické a sociální stresory společně, také ještě záleží na jedincově zhodnocení situace a schopnostech zvládnout situaci a intenzitě a délce působení stresoru. Stresor se může projevovat kolísavě či nepravidelně, např. špatné vztahy na pracovišti. Posttraumatický se objevuje jak při přírodních katastrofách, tak i v práci při jiných situacích, kde jsou vážně ohroženy životy zaměstnanců. Je označován rovněž jako následný stres. Je to krátká, zato velmi intenzivní zpožděná reakce na stresovou situaci. Může mít velice závažné důsledky. Anticipační stres vzniká v souvislosti s dějem, který má teprve nastat. V běžném životě je tento stres docela častým. Nastává před těžkou zkouškou, operací, důležitou schůzkou. Anticipační stres rychle odeznívá i s nepříjemnými pocity, které jej doprovázejí. Těmito situacemi se aktivně zabýval Mikšík (1969). Dále bychom mohli ještě uplatnit další hlediska jako např. **změnitelnost stresu**, atd.

Autoři často zdůrazňují, že existují velké individuální rozdíly, a na každého člověka stejný stresor o stejné intenzitě může působit zcela jinak, a tím vyvolat zcela odlišnou reakci (Charvát 1970; Křivohlavý 2011; Kebza, 2005; Paulík 2010; atd.)

Je možno shrnout, že působení a důsledky stresu na člověka jsou ovlivněny osobnostními i situačními faktory. Tentýž podnět může působit na toho samého člověka s různou intenzitou v závislosti na tom, kdy a za jakých okolností působí, jde vlastně o **situační faktory**. Současné výzkumy, z nichž některé budou postupně v práci uvedeny, vyzdvihují velice důležitou úlohu **osobnostních determinant zvládnání zátěže** (obránné a adaptační

mechanismy, osobnostní charakteristiky, odolnosti – resilience a nezdolnosti-hardines, atd. Tyto pojmy budou podrobněji vysvětleny v 5. kapitole o osobnosti

2.2 BĚŽNÉ TYPY NÁROČNÝCH ŽIVOTNÍCH SITUACÍ

V oblasti zátěže a stresu se často užívají některé druhové pojmy jako např. **problém, frustrace, konflikt, deprivace, hrozba, ale také strach a úzkost, nemoc, bolest, strádání, utrpení**. Časté obtíže působí především odlišení **frustrace** od stresu. Někteří autoři chápou stres jako specifický případ extrémně vyhocené nebo dlouhodobé frustrace, v níž jedinec prožívá nebezpečí a v níž se jeho obranné mechanismy stupňují v panické reakce. Značným přínosem jsou experimentálně podložené práce představitelů tzv. Yalské školy (Dollard, Miller, Doob, Mowrer, Sears, aj.; dle Mlčák 2002). Podle nich je *agresivní chování vždy důsledkem frustrace, přičemž frustrace vždy vede k agresi*. Později tito autoři připustili i jiné neagresivní reakce na frustrační situace (dle Mlčák 2002, str. 15). Revidované pojetí chápe agresi jako jednu z možných odpovědí na frustraci a vcelku obecně se přijímá (podrobněji Čáp, Dytrych 1968). Čáp spolu s Marešem (2010) se přiklání k vymezení **frustrace** jako doslova „*zklamání, oklamání, zmarnění, bezvýslednost úsilí*.“ Tito autoři považují frustraci za situaci obecnější a vymezují její další podtypy jako je: deprivace, oddálení, zmaření, konflikt. Výzkumem frustrace u dětí školního věku se zabýval např. J. Marko (1976, 1979). Zvláště těžkou frustraci, „když se zdá, že ani v budoucnu není naděje na realizaci“, nazývají Čáp, Mareš jako *zmaření* (Čáp, Mareš, 2001, str. 200)

Je patrné, že vymezení těchto situací je nejednotné, někteří autoři používají buď obecný pojem zátěž, náročné životní situace, nebo frustrace, jiní je ještě rozdělují. Pokusíme se ostatní situace do sebe odlišit.

a) **Problém:**

Jde o situaci nepříjemnou a obtěžující, u níž nemá jedinec aktuálně k dispozici prostředky k adaptivnímu zvládnutí zátěžové situace. Dle Paulíka (2010) vyvstává potřeba zvýšení úsilí a hledání jiných způsobů či možností k řešení včetně pomoci nebo vyhnutí se situaci. Zde možno **problém** pojímat jako nadřazený pojem ostatním stresogenním situacím (konflikt, nemoc, atd.).

b) **Deprivace:**

Tento pojem zahrnuje situace, při nichž jde o **dlouhodobé strádání**, tj. neuspokojení základních potřeb v dostatečné míře po dostatečně dlouhou dobu. U nás se deprivací a

jejími následky zabývali např. Langmeier, Matějček (2002), Vágnerová (1999), Čáp, Mareš (2001)

c) Konflikt

Jde vlastně o střetnutí (lat. Conflictus – srážka, střet) dvou protikladných sil - např. názorů, představ, působí jako nestabilizující prvek v systémů. Rozlišujeme konflikt vnitřní (intrapersonální), u něhož jde vlastně o boj motivů a vnější (interpersonální), kdy se střetnou nejrůznější názory, motivy, hodnoty přání, představy, atd. mezi 2 a více lidmi nebo mezi člověkem a skupinou či dvěma skupinami. Problematika byla rozpracována Kurtem Lewinem již ve 30. letech. Ukazuje se, že konfliktní situace mohou být pro organismus obzvláště zátěžové, jak na to poukazuje například Paulík (2010), Čáp, Mareš, (2001). O konfliktech z hlediska jejich úspěšného řešení se víc dozvíme např. z knih Konfikty mezi lidmi J. Křivohlavého (2002)

d) Úzkost ve vztahu ke stresu

Úzkost je nepříjemný duševní emoční stav, doprovázený předtuchou nejasného nebezpečí, tedy předtuchou hrozby, kterou subjekt není schopen přesně pojmut. Schmidbauer (17, s. 170) popisuje úzkost jako *“pocit nejistoty, rozrušení a napětí, který je mnohdy (ne vždy) spojen s představou nějaké ohrožující situace, jež možná způsobí bolest”*. Drašar (rok, s. 53) uvádí *“úzkost je reakce na specifické podněty signalizující nebezpečí, která se však nemusí opírat o nic konkrétního. Je obvykle pociťována jako bezmocnost, nedůvěra v budoucnost, sklíčenost, bázeň, hrůza, nespokojenost”*. Drvota (rok, s. 39) podotýká že *“úzkost a strach jsou doprovázeny změnami funkce částí mozku, endokrinního systému, některých svalů a vnitřních orgánů. Množství a intenzita těchto změn stoupá se zvětšující se silou emoce”*.

Úzkost bývá vždy uváděna v nějaké souvislosti se strachem. Oba mají společné, že *jsou“ negativní, nelibé emocionální jevy negativního a pasivního charakter, doprovázející nepříjemné životní siuauce a nepříjemné tělesné projevy.(dle Paulík 2010)*. Úzkost dle tohoto autora je aktuálním psychosomatickým stavem nebo vlastností (úzkostnost - anxiozita). Úzkost je doprovodným jevem řady duševních onemocnění. K nejčastějším z nich patří fobické poruchy, panická porucha, generalizovaná úzkostná porucha, fobické poruchy, panická poruchy. (Blíže např. Zvolský, 2003), MKN-10, 1992.

e) Strach

Slovník spisovné češtiny (str. 69) uvádí, že strach je tísnivý pocit neklidu, vyvolaný představou možné ztráty nebo ohrožení někoho nebo něčeho, případně obava, že by

k něčemu takovému mohlo dojít, a také tísnivý pocit bázně, vyvolaný představou či očekáváním něčeho nemilého, zlého.

Schmidbauer (1994, s.151) uvádí, že strach „se většinou užívá ve stejném významu s úzkostí; příležitostně se od ní odlišuje tím, že úzkost je „bez objektu“, tzn. že ten, kdo jí trpí, neví, z čeho jí má, zatímco strach je vždy směřován k určitým věcem. Tento rozdíl je díky základní podobnosti obou afektů pochybný“.

Křivohlavý (1994, s. 70) uvádí rozlišení pojmu strach a úzkost:

1. *Strach* – jako negativní emocionální reakce na zcela určitý předmět (objekt), který nám nahání hrůzu. Příkladem může být strach z pobytu ve velkých výškách, strach ze skupiny lidí (teroristů).

2. *Úzkost* – jako negativní emoce neurčitého (vágního, difúzního) původu. Jde o situace, kdy nemohu přesně říci, čeho se bojím, avšak přitom mám tísnivý pocit (úzkost) a nejasnou představu, že se blíží něco děsivého, strašného. Dále pak jemněji rozlišuje strach a úzkost takto:

- *Reálný* strach, který vyjadřuje zděšení tváří v tvář rozzuřenému zvířeti, rozlícenému člověku, valící se lavině, řítícímu se autu ap.
- *Vitální* úzkost (anxieta) – kdy vše na člověka padá a on se děsí toho, co bude (bojí se o život svůj či o život někoho blízkého, bojí se, že cosi bude strašné až děsivé, aniž by dovedl přesně říci „co“ se vlastně bude dít), leká se a žije v hrůze.
- *Neurotický* strach doprovází v malé míře „ustrášené“ lidi na každém kroku a v míře daleko vyšší v podobě fobií, neboli nadměrných obav a strachů, pronásleduje řadu lidí.

f) Trauma

Schmidbauer (1994, s. 164) hovoří o traumatu jako o „poškození, poranění; v přeneseném smyslu duševní poškození. Duševní trauma je proces učení, při němž byly určité formy chování získány neoprávněným zobecňováním“.

Trauma bývá bezprostředně spojeno s prožitou stresovou událostí většinou závažného charakteru. Jedná se pak o traumatickou událost.

Někdy mohou být stresující události tak závažné a citově zraňující, že zanechávají dlouhodobé psychické následky. Tyto závažné stresující události nazýváme **traumaty**“.
(Porterfieldová, 1996, s. 16). Více k problematice např. Praško a kol. (2003). Autoři zde podrobněji rozebírají situace, které vedou k rozvoji traumatu a zabývají se předcházení a léčení posttraumatiké stresové poruchy. Příkladem takových situací jsou katastrofické

události, dopravní nehody, válečné konflikty, atd. Je zdůrazněno, že každý člověk se jiným způsobem vyrovnává s traumatizující událostí.

2.3 PŘÍNOS VÝZNAMNÝCH AUTORŮ K POJETÍ STRESU

a) Počátky výzkumu stresu jsou spojené například se jménem **I. P. Pavlov**. Tento autor se zabýval studiem fyziologických změn v organismu zvířat. Dostával psy do těžké konfliktní situace a hovořil o důsledcích situací jako o „*stržení vyšší nervové činnosti*“. W. Canon zase studoval fyziologické změny v organismu, vystavenému těžkým životním situacím u zvířat (nadměrný hluk či teplota). V situaci ohrožení podle něj dochází k mobilizaci celého organismu a k celkovému zvýšení činnosti sympatického nervového systému (dle Křivohlavý, 2003). Zavedl studia tzv. *sympatoadrenálního systému*.

b) Hans Selye vytvořil kortikoidní biologický model stresu. Definici jsme zmínili v úvodu. Selye (1966) popsal stres jako „*tichého zabijáka*“. Zdůraznil význam fyzických stresorů (podnětů vyvolávajících stres), ale již si uvědomoval souvislost s úlohou psychiky při rozvoji stresové reakce. Zabýval se důsledky vlivu stresorů na organismus a popisoval mnoho změn na úrovni fyziologické (zvětšení nadledvinek, zmenšení lymfatických uzlin, žaludeční vředy, atd.). Pojetí stresu tohoto autora lze nazvat jako kortikoidní. Je založeno na zvýšené funkci nadledvinek ve stresových situacích. Selye při pokusech na zvířatech došel k závěru, že bez ohledu na druh zátěže se jako odpověď na ohrožení objevuje stále tentýž soubor fyziologických reakcí organismu. Tento jev nazval obecným adaptačním syndromem GAS (General Adaptation Syndrom). Jde o komplex vyvolaných změn – primárních (které jsou nespecifické a mohou vzniknout jako důsledek kteréhokoliv poškození) a sekundárních (pro něž jsou charakteristické specifické znaky GAS). V praxi je téměř nelze od sebe odlišit. Stres autor chápe jako jako mechanismus mobilizace energie jedince. Ten se snaží najít rovnováhu mezi tím, co v něm stres vyvolává (stresor), a svými obrannými reakcemi. Selye rozlišil 3 fáze GAS:

- **poplachová fáze:** zde dochází k aktivaci autonomního nervového systému, kdy organismus mobilizuje všechny své obranné možnosti a připravuje se k reakci „útok nebo útek“.
- **fáze rezistence:** kdy organismus vyvíjí odpor vůči stresoru a zaměřuje se na boj s tímto stresorem. Při dlouhodobém vystavení se stresové situaci se již může vyvinout některé nemoci adaptace, např. vředová onemocnění, hypertenze či astma. Cílem je, aby se organismus na zátěž adaptoval.

- **fáze vyčerpání:** nastává, pokud selže adaptivní reakce organismu. V této fázi již dochází ke změnám tělesných procesů, při nichž se rezervní energetické zdroje spotřebovávají pro takové funkce, jako je zažívání či anabolismus. Může docházet k rozvoji např. příznaků depresivního stavu, v krajním případě končí organismus i smrtí.

Pojetí stresu Selyeho bylo hodně vyzdvižováno, ale zároveň i kritizováno. Dle Kebzy (2005), který shrnuje i kritické hodnocení autorů Horvátky (1994) a Vašiny (1999), byl Selye za své dílo oceňován, ale kritika se soustředila na nekomplexnost jeho koncepce, nedůslednost chápání podstaty stresu, nedocení významu adrenalinu v komplexu stresové reakce, dále za to, že předpokládal neměnnost GAS a nespecifičnost stresové odpovědi a často argumentoval v kruhu. **Selyeho pojetí stresu je označováno pojetím biologickým.**

c) Lazarus (1966) vytvořil kognitivně-transakční model stresu. Autor se zaměřil na kognitivní (poznávací a myšlenkovou) a transakční (vztah člověka a okolí) charakteristiku. Vytvořil dvojí model *zhodnocování situace* ohrožení (appraisal). Při *prvotním zhodnocení* (primary appraisal) člověk posuzuje, zda je působící situace ohrožující. Zvažuje ji z hlediska subjektivních faktorů (např. vlastní existence, zdraví, sebehodnocení) a objektivního stavu světa (pohledem nezaujatého pozorovatele). Při *druhotném zhodnocení* (secondary appraisal) je sledována možnost jedince ohrožující situaci zvládnout. Člověk pak přemýšlí o možnostech a strategiích zvládnutí, odhaduje vlastní síly, možnosti, reakce a důsledky konání. Výsledkem prvních dvou fází je výběr konkrétní copingové strategie. Při třetí fázi jedinec zpětně *přehodnocuje* (reappraisal) nové informace a pohledy na situaci.

Lazarus pojímá stres jako konkrétní vztah mezi člověkem a prostředím, který jedinec vyhodnocuje jako škodlivý a ohrožující. Lazarus si uvědomoval individuální rozdíly v motivačních a kognitivních proměnných, které ovlivňují samotný stresor i následnou reakci. Formuloval psychologický stres jako vztah mezi jedincem a prostředím. Přidal další proměnnou. Uvádí, že vztah je nutné chápat ve smyslu transakce (procesu). Vztah jedince a prostředí je výsledkem interakce osobnosti a prostředí (Lazarus 1966, 1999). Oproti Selyemu pojímá autor stres jako nárok přetěžující. **Lazarus spolu s Folkmanovou (1984) zdůraznili, že stres způsobuje narušení homeostázy v systému, jímž vyvolává dynamický typ napětí spouštějícího v organismu mechanismy na obnovení narušené**

rovnováhy. Jejich koncepce pak zdůrazňuje význam subjektivního hodnocení, tzn. ohrožení vyplývající ze situací, stejně jako osobní zvládací zdroje.

K tomuto univerzálnímu modelu stresu se vyjadřuje řada autorů. Dle Kebzy (2005) vnesl Lazarus do zkoumání stresových situací nejen kognitivní, ale také emocionální a konativní složku. Baumgartner (2001) označuje Lazarusův model stresu za kognitivně-transakční. Dle tohoto autora se v tomto pojetí zdůrazňuje kognitivní hodnocení podnětu vyvolávajícího stres a dále vztah mezi jedincem a prostředím. Baumgartner (2001) uvádí, že Lazarus (1966, 1999) psychologický stres pojímá jako konkrétní vztah mezi člověkem a prostředím, který je jedincem vyhodnocován jako škodlivý a ohrožující. Stres chápe jako děj, kdy na počátku musí být nějaký vnější stimul nebo stresor, na který následně organismus podle zhodnocení hrozby této události reaguje a odpovídá. Člověk si zprostředkovává vztah mezi podnětem a následnou stresovou reakcí kognitivním zpracováním.

Křivohlavý (2004) zdůraznil, že na rozdíl od pojetí Selyeho, které je vlastně fyziologickou reakcí organismu, chápe S. Lazarus stres jako širokou oblast problémů, která zahrnuje stimuly produkující stresovou reakci, dále reakci samu o sobě a nakonec různé intervenující procesy.

d) D. Hamilton (dle Paulík 2010) rozlišil fyziologický, biologický a psychologický stres. K interpretaci potřebuje jedinec svou pozornost selektivně zaměřovat a rozhodovat o důležitosti podnětů pro zpracování. Uplatňuje se přitom i paměť (minulá zkušenost s obdobnými podněty a situacemi). Je vymezen podnět ovlivňující emoční reakci (např. hněv, smutek, atd.), která zpětně působí na proces kognitivního hodnocení. S množstvím stresorů pak narůstá informační zátěž a strain. Tento autor za hlavní stresory považuje anticipaci bolesti, sociální zavržení nebo izolaci a komplexní situaci obsahující složitější nové podněty vyžadující protikladné reakce.

e) D.S. Goldstein vytvořil koncepci stresu s obecnější platností v roce 1995. Stres chápe jako stav, kdy očekávání jedince (která jsou buď geneticky naprogramovaná, dříve naučená, či odvozená z okolností) neodpovídají tomu, jak aktuálně vnímá vnitřní nebo vnější prostředí. Rozpor mezi tím, co člověk pociťuje a co očekával, u něj vyvolává

kompenzační reakci. Tento autor také rozlišil eustres a distres. Jeho teorie také zdůrazňuje, že stres sám o sobě není škodlivý (dle Mlčák 2002).

Jiráček, Vašina (2005, str. 129-130) shrnují, jak sám Goldstein svou teorii diferencně vymezuje oproti Selyeho pojetí. „Selye zdůrazňuje nespecifičnost obecného adaptačního syndromu, kdežto podle Goldsteinova systému výběr stresové odpovědi závisí na charakteru, intenzitě a významu stresorů, jak je vnímán organismem a jak vnímá organismus schopnost vyrovnat se s ním. Selyeho obecný adaptační syndrom se skládá ze tří přesně definovaných stádií, ale Goldsteinova teorie je na těchto stádiích nezávislá. Goldsteinova teorie chápe distres jako vědomě zakoušený stav, kdežto Selye nikdy jasně nerozlišil rozdíl mezi stresem a distresem (zda je vědomý či nevědomý).“ Goldsteinova teorie nepovažuje distres za možnou příčinu onemocnění a tedy stres, ať už je jakkoliv nepříjemný, není z definice patologický.

f) **Teorie A. Steinbergra a R. F. Ritzmana** stres definuje jako „hmotné, informační či energetické (podtížení) na vstupu (výstupu) do živého systému“ Člověk je chápán jako rovnovážný, autoregulující se a hierarchicky uspořádaný systém, který se skládá ze sedmi úrovní (buňka, orgán, organismus, skupina, organizace, komunita, společnost a nadnárodní systémy). Stres způsobuje v různých částech tohoto systému zatížení (strain) a při návratu do homeostatického stavu vzniká námaha a spotřebovává se energie. Na úrovni lidského organismu se zatížení většinou projevuje formou distresu. Mlčák (2002) uvádí, že v dnešní době je stále více patrné, že psychická zátěž a stres je spíše složitý kybernetický systém, který nelze chápat jako kauzálně jednosměrný a multifaktoriálně podmíněný proces.

2.4 PŘÍČINY VZNIKU STRESU A ROZDĚLENÍ STRESORŮ

Stres je v pojetí H. Selyeho stavem organismu a vnější faktory, které jej navozují, označuje jako **stresory**. Stresorem se může stát široká škála nejrůznějších fyzikálních i emočních negativních podnětů. Selye (1979, cit. dle Křivohlavý, 1994) rozlišuje stresory na **fyzikální a emocionální**. Do fyzikálních stresorů mohou být zařazeny především všechny změny v prostředí jedince – změny ročních období, změny tlaku, nízký obsah kyslíku ve vzduchu, viry, bakterie, nehody, úrazy, ale i genetická zátěž nebo tzv. skoro-jedy (alkohol, nikotin apod.). Emocionální stresory by se daly označit jako „vnitřní“ a patří do nich například

úzkostnost, obavy a strach, nepřátelství, nedostatek spánku, nebo strach z přestupku nějakého společenského zákazu.

J. Reykowski (1966) rozlišuje pouze tři druhy externích stresorů:

- 1) **faktory narušující průběh činnosti osobnosti,**
- 2) **faktory ohrožující osobnost**
- 3) **faktory blokuující uspokojení potřeb osobnosti.**

Křivohlavý (1994) preferuje jiné rozdělení, a to na **makrostresory** a **ministresory**. Za makrostresory považuje takové situace, jež mají velice silný až devastující vliv na jedince. Ministresorem (popřípadě až mikrostressorem) jsou slabé, až velmi slabé události.

Často je používána taxonomie zátěžových podnětů společně vytvořili W. H. Holtzman a M. E. Bitterman (cit. dle Boruski, 1992). Těmito stresory mohou být:

- 1) faktory narušující fyziologickou rovnováhu,
- 2) faktory vyvolávající bolest,
- 3) časové faktory,
- 4) reálně působící či anticipované faktory ve smyslu porážky či neúspěchu,
- 5) interpersonální konflikty,
- 6) faktory inkonzistentní s percepcí či zkušeností,
- 7) reálné situace ohrožující bezpečnost osobnosti.

Zdroje stresu i výsledné stresové reakce mohou být modifikovány etnickými a sociokulturními faktory. Někteří badatelé (viz např. Helman, 1986) hovoří v tomto kontextu i o kulturně podmíněném stresu, který se často manifestuje při přechodu jedince do jiných etnických a kulturních podmínek.

Čáp, Mareš (2001) uvádějí výzkumy Wheatona (1996), který se zabývá kontinuitou stresorů: některé jsou na časové přímce spojitě (vlastně dlouhodobě a trvale se vyskytující stresory. jiné jsou nespojitě (diskrétní, zřídka se objevující) a na druhém konci spojitě (souvislé, dlouhotrvající, až trvale se vyskytující) stresory. Na jedné straně přímky jako nespojitá (diskrétní) by byla nečekaná **traumata** (sudden traumas), s kterými se člověk setká jen několikrát za život. (Může jimi být náhlé úmrtí rodičů, partnera nebo třeba takový zážitek, kdy se člověk stane obětí nějakého brutálního útoku). Více o traumatu také

např. Praško a kol. (2003). K spjitějším stresorům bychom mohli započítat **životní události** (life events), které jsou časově limitované, ale trvají déle, a navíc jejich průběh bývá kolísavý. Do této kategorie lze zařadit kupříkladu vážnou nemoc nebo změnu bydliště (blíže např. Homes, Rahe, dle Křivohlavý 1994, 2001) Uprostřed kontinua se nacházejí každodenní starosti (daily hassles), s nimiž se denně vypořádává kdokoli z nás. Za spjité stresory jsou považovány ty chronické, které trvají alespoň pět let.

Pojetí daily hassles zdůrazňuje, že zdrojem stresu mohou být i relativně banální obtěžující situace všedního dne, pokud se stále opakují. Stres je navíc kumulativní, což znamená, že se zátěže různé povahy sčítají, takže často pro člověka nečekaně může výsledná zátěž překročit naše možnosti a my situaci přestaneme zvládat a reagujeme nepřiměřeně. U dětí je zapotřebí počítat s tím, že se kapacita zvládat zátěž i způsoby tohoto zvládání, jak na to, teprve vyvíjejí, a tak nelze řešení doprovodných emocí odkládat na později, jak jsou k tomu někdy náchylní dospělí (více například Křivohlavý (1994, Charvát 1970).

2. 5 PŮSOBENÍ STRESU NA ZDRAVÍ A VZTAHY

Z hlediska trvání odezvy rozlišuje Hladký (1993) **projevy** zátěže či stresu a jejich **účinky**. **Projevy** jsou bezprostřední, akutní a krátce trvající reakce, vznikající v situaci, která klade určité nároky na člověka a jeho organismus, např. vzestup srdeční frekvence, krevního tlaku či jiných fyziologických parametrů v náročné situaci, termoregulační reakce v horkém prostředí, apod. Podobné parametry mohou sloužit jako ukazatelé aktuální odezvy v zátěžové situaci.

Účinky pak znamenají vlivy těchto situací na organismus v dlouhodobém měřítku, tj. důsledky chronicky se opakujících zátěží pro zdravotní stav.

Paulík (2010) rozděluje účinky zátěže na **bezprostřední projevy zátěže a stresu a účinky travalejšího rázu**. Ke krátkodobým se řadí krátkodobé stavy a emoční rozladannoyance, emoční reakce a nálady, únava, a jí podobné stavy, emoční přesycení, monotonie, ztráta motivace, zřetelný pokles výkonnosti, výpadky koncentrace krátkodobé paměti, somatické pocity jako bolesti hlavy, břicha i objektivně měřitelné změny funkcí, tepová a dechová frekvence, změna peristaltiky střev a krátkodobé behaviorální reakce – agresivní a hostilní projevy, stažení se, pasivita, apod.

Účinky trvalejšího rázu dělí K. Paulík (2010) na **psychologické symptomy** (nespokojenost, únava, vyčerpání) a **symptomy somatické** (respirační, oběhové problémy, potíže motorického aparátu, dlouhodobé bolesti hlavy, přetrvávající sexuální problémy, nápadné trvalejší změny v chování, zvýšení nespecifické nemocností, poruchy duševního zdraví, adaptační problémy, posttraumatická stresová porucha, krátká reaktivní psychóza, atd.

Charakter zátěžové odezvy, zejména to, v jakém subsystému organismu probíhá, Hladký (1993) dělí na:

- 1) oblast somatickou, představující souhrn fyziologických a biochemických procesů a funkcí
- 2) oblast prožitkovou, která představuje percepci vnějších situačních faktorů a vnitřních zážitků
- 3) oblast chování, tj. vnějších projevů a výkonů, na nichž se podílí zejména centrální nervová soustava (Hladký 2003)

Hladký (1993) např. uvádí tyto projevy v somatické oblasti: bolesti hlavy, sexuální poruchy, bolesti zad, svalové spasmy, únava, zácpa nebo průjem, zvýšení krevního tlaku, poruchy trávení, poruchy spánku, nechutenství nebo přejídání.

Nešpor (2001) naopak sleduje emocionální reakce na stres a uvádí : zlostnost, hněv, fobie, frustrace, deprese, pocity bezmocnosti, netrpělivost, podrážděnost, agitovanost.

Tyto příznaky a projevy shrnula WHO z hlediska fyziologického, emočního a behaviorálního. Uvádíme zde celou tabulku, protože tyto projevy byly předmětem našeho výzkumu. (Tabulka dle Křivohlavý 2003, str. 181).

Podle Nešpora (2001) působí nadměrný stres v rodinném a pracovním životě následující změny: skrytá nebo zjevná napětí v rodině, nedostatek času pro druhé, neschopnost projevit jim úctu a sympatii, zanedbávání dětí, jejich citová deprivace nebo subdeprivace, neřešené problémy s nimi, odcizení manželů, povrchní vztahy, vyšší riziko rozvodů, nejstarší děti jsou často nuceny přebírat role dospělých (parentifikace dětí), problémy při týmové práci, pracovní konflikty, manipulativní tendence, ztráta výkonnosti, pokles sebedůvěry a energie, apatie, později soustavné zanedbávání povinností a syndrom vyhoření.

Stres také hraje zřejmě značnou roli v **etiologii různých onemocnění**, ačkoliv patogenní mechanismus není přesně znám. Stres se může podílet na vzniku: peptického vředu, hypertenze, ischemické choroby srdeční, migrény, bolestí hlavy v důsledku vertebrogenních potíží, bolestí v kříži, exacerbace astmatu, syndromu dráždivého tračníku, opakovaného výskytu herpes simplex nebo herpes zoster, somatizačních poruch. Za

spolupodmiňující faktor se stres považuje též u revmatoidní artritidy, rakoviny, náhlé srdeční smrti, organických sexuálních poruch.

Četné výzkumy ukazují, že emoční poruchy vyvolané chronickým stresem přispívají ke vzniku většiny akutních i chronických onemocnění, mimo jiné oslabením imunitních funkcí. Doklady o stresem navozené neuroimunitní modulaci jsou natolik přesvědčivé, že behaviorální terapie a techniky zvládnání stresu najdou uplatnění jak v primární prevenci infekčního onemocnění a onkologické prevenci, tak v léčbě těchto nemocných (Horváth, 1994).

V rovině chování se negativní napětí promítne do tendence vyhnout se nepříjemné situaci, nebo se objeví sklon k agresivnímu chování, které může interferovat chování žádoucí (Babík, 2001).

Přijímáme zde definici zdraví jako relativně optimálního stavu tělesné, psychické a sociální pohody při zachování funkce osobnosti jako celku i jejích jednotlivých subsystémů ve všech sociálních rolích a změnách prostředí, i operacionalizovaná charakteristika zdraví z roku 1999 (WHO, česky 2001) obsahující redukci mortality, morbidity a negativních důsledků chorob a poruch a zvýšení pocitu zdraví, implicitně zahrnuje schopnost zvládat příslušné nároky, zátěž., *Zdraví je stav, kdy je člověku naprosto dobře, a to jak fyzicky, tak psychicky i sociálně. Není to jen nepřítomnost nemoci a neduživosti.*“ (Křivohlavý, 2003, s. 37).

Dle Kohoutka (2008) se *„duševní zdraví projevuje pohodou, kdy všechny duševní procesy a pochody probíhají harmonicky, optimálním nebo adekvátním způsobem, umožňují odrazet vnější realitu, přiměřeně a pohotově reagovat na všechny podněty a řešit běžné i mimořádné a neočekávané úlohy, stále se zdokonalovat a mít pocit uspokojení ze své činnosti.“*

Rogers (1995) zdůrazňuje, že je důležité, aby člověk mohl co nejvíce uplatnit své předpoklady ve smyslu "dobrého života" a stal se psychologicky svobodnou, osobnostně zralou, optimální, plně fungující osobou, tvořivým jedincem.

V současné době existuje mnoho studií, které se zabývají zdravotními důsledky stresu. Již Selye (1983) zdůrazňoval negativní vliv dlouhodobého dopadu stresu na zdraví. Z našich autorů se tomuto tématu systematicky věnovali Schreiber (2002), Hladký (1993), V.Kebza (2005), Paulík (2010). Autoři, kteří se zabývali touto oblastí, však často uvádějí, že vliv stresu na zdraví není vždy přímý nebo jednoznačný. Negativní dopad na zdraví je

výsledkem koincidence řady vlivů objektivní i subjektivní povahy. Křivohlavý (2001) pak uvádí přehled onemocnění a negativních emočních stavů, které mají vztah ke stresu.

Dopad stresu na zdraví je dán nejen mírou stresu, ale zejména osobnostními charakteristikami. Často v souvislosti se stresem hovoříme o civilizačních chorobách. Problémy koronární, zažívací, bolesti zad, nádorová onemocnění. V 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (WHO 1992, str. 132-134) v oddílu F43 jsou pojmenovány potíže s názvem Reakce na závažný stres a poruchy přizpůsobení – F43 - akutní reakce na stres, F43.1 posttraumatická stresová porucha. Psychické trauma je možno chápat jako silný stres, který na jedince působí a dokáže vyvolávat silné následky. Vzniká působením intenzivního vnějšího stresoru nebo dlouhodobou kumulací stresujících podnětů.

Dle Vodáčkové (Vodáčková a kol. 2002) je trauma spojeno s prožitkem ohrožení života nebo psychické integrity (obavy, že člověk zešílí, že se sesype). Tento pocit vyvolává extrémní zděšení nebo naprostou bezmoc. Při posttraumatické stresové poruše má člověk tendenci se vracet k zážitkům traumatu.

Jak uvádí Paulík (2010), i u zdravých lidí se velice silný a závažný podnět neobejde bez projevů *akutní stresové reakce*. Ta zahrnuje akutní krizovou reakci, krizový stav, psychický šok, bojovou únavu, která může být až patologická s průvodními znaky jako je šok, zúžené vědomí a zhoršení koncentrace pozornosti, snížení chápavosti, dezorientaci. A. Vodáčková uvádí (2002), že v závažných stresových situacích může člověk reagovat na akutní stresor buď aktivně nebo pasivně. Vymezuje aktivní reakce na zvýšenou akutní zátěž typu útěk a únik na tělesné, emoční či behaviorální úrovni. Autorka také zdůrazňuje, že v závažných stresových situacích může člověk reagovat na akutní stres také převážně pasivně. Taková reakce je podložena zvýšenou aktivitou parasympatiku. Projevuje se pak omezení pohybové aktivity a také omezení vnímavosti či citlivosti k podnětům. Je uvedena jako příklad řada pasivních reakcí na stresory. D. Vodáčková at al.. (2002, str. 362):

Jedinec může budít dojem, že je v tak zdrcující situaci “rozumný, statečný“, a to proto, že se výrazněji neprojevuje, ničeho se nedomáhá, „neobtěžuje okolí. Tato akutní reakce na stres se projevuje v různé formě a intenzitě a za nějaký čas (hodiny, dny) odeznívá, kdežto posttraumatická stresová porucha je trvalá. Více o posttraumatické stresové poruše například Praško at al.(2003). Faktory, které ovlivňují vznik, průběh i výsledek onemocnění, jsou:

1. *predispoziční* (např. spící geny nebo patologická rodina a disharmonický vývoj osobnosti)

2. *spouštěcí* (např. vyčerpanost po stavbě domu) - *spouštěč nemoci* může být jak soubor chronických a provleklých událostí, tak jednorázový situační a stresující podnět, ať již biologické, chemické nebo psychologické či sociální povahy
3. *udržující* (např. sekundární zisk z nemoci)

2.6 VÝZNAM STRESOVÝCH SITUACÍ PRO RŮST OSOBNOSTI PŘÍNOS POZITIVNÍ PSYCHOLOGIE

Již jsme se v textu několikrát zmínili o tom, že stres v určité míře posiluje organismus a zajišťuje větší odolnost. Může zkvalitňovat zvládací strategie a pomoci nám poučit se z chyb i eliminovat ve svém chování maladaptivní mechanismy. Posiluje také osobnostní charakteristiky. Pravidelný kontakt s určitou mírou stresu je tak pro organismus určitým tréninkem.

Pokud budeme mít na mysli působení stresorů větší intenzity nebo stresorů dlouhodobých, je třeba konstatovat, že došlo ke změně pohledu na problematiku, a to zejména s nástupem pozitivní psychologie. Jejím zakladatelem je zakladatel Martin Seligman, který pracoval dříve spíše oblasti psychopatologie a popsal například pojem naučené bezmocnosti, o němž budeme v práci podrobněji hovořit. S rozvojem své praxe si však autor uvědomil, že existují i jiné pohledy na problematiku. Pojmenoval obor pozitivní psychologie, do něhož se začali začleňovat i další autoři, např. Peterson, Czikmetmihalyj, u nás např. J. Křivohlavý, J. Mareš, A. Slezáčková, P. Říčan, V. Smékal, M. Blatný, atd. Pozitivní psychologie se dle autora zabývá zejména pozitivními emocemi, které jsou spojeny s optimistickým pohledem do budoucnosti, autor definuje i pojem štěstí (Seligman 2003), k němuž přispívá i přijetí minulosti. Dále zdůrazňuje silné stránky života i ctnosti. Dle Seligmána (2003) opravdové štěstí pramení z rozpoznání a rozvoje silných stránek a jejich každodenního uplatnění v denní životě. Pozitivní psychologie se opírá o 3 pilíře. Pozitivní emoce, pozitivní vlastnosti - silné stránky a ctnosti schopnosti. Třetím pilířem jsou pozitivní instituce (demokracie, silné rodiny a svobodné bádání, což zpětně podporuje rozvoj lidských ctností i pozitivních emocí. K problematice se postupně přidávají autoři z nejrůznějších zemí světa, takže v současné době můžeme zaznamenat rozvoj pozitivní psychologie i v naší zemi. Autoři zabývající se tímto tématem si uvědomují, že tyto

přístupy mohou člověku pomoci vybudovat osobnost, která bude vlastně jiným, pozitivnějším způsobem pohlížet na svůj život. J. Mareš v současné době dlouhodobě řeší problematiku sociální opory (u dospívajících, u pacientů např 2007). J. Křivohlavý (2008, 2010, atd.) se zabývá hledáním smysluplnosti a moudrosti v životě. Pozitivní psychologie navazuje na růstové témata v neoanalýze a humanistické psychologie (Jungovu teorii individuace, Maslovovu růstovou teorii, teorii růstu Virginie Satirové, Viktora Frankla). Osobnost, která vykazuje osobnostní růst, je silnější, směřuje k větší smysluplnosti a tím se oprošťuje od běžně působících drobných stresorů dnešní doby. Díky rozvoji moudrosti dokáže lépe přijmout život, jaký je, radovat se z toho, co život přináší, přijmout sama sebe i se svými nedostatky a stejně tak přijímat i druhé lidi. Negativní události pak spíše dokáže přijímat jako běžnou součást svého života. Téma souvisí s osobnostním růstem člověka.

Osobnostní růst je obecně chápán jako pozitivní změna osobnosti a jde o téma v současné době rozvíjené. Již dříve, ale hlavně s nástupem pozitivní psychologie, se často hovoří o novém přístupu k traumatu, a to o posttraumatickém růstu. Toto téma začalo být zkoumáno v souvislosti s rozvojem pozitivní psychologie. Toto pojetí posttraumatického růstu je vlastně v rozporu s dřívějším pojetím traumatu jako příčiny posttraumatické stresové poruchy a dalších akutních potíží. Dlouhodobý zájem o tuto oblast projevili tito zástupci pozitivní psychologie (C.R.Synder, S.J.Lopez dle Paulíka 2010). Z našich autorů je významným zástupcem tohoto směru Jaro Křivohlavý (např. Křivohlavý 2004) nebo J. Mareš a kol. (2007, str. 12-13) Slezáčková. V tomto pojetí vysoké nároky spojené i s bolestí nutí člověka vydat ze sebe maximum. Zástupcem těchto názorů byl i Viktor Frankl (Vůle ke smyslu, rok 1994).

Jeho myšlenky u nás rozvíjí ve svém díle Křivohlavý (např. 2006, 2010), problémem se také zabývá P. Říčan a V. Smékal. Lze hovořit přímo o sebetranscendenci (sebepřesažení). Sebetranscendence je příznačná schopností nalézt ve svém životě smysl, který je zaměřen jak na někoho, tak i na něco mimo sebe a schopnost vypořádat se s utrpením, V. Frankl (1994).

Dle Křivohlavého (2006) vlastně úspěšné překonání těžkostí spojených se stresem může u člověka vést k silnému uspokojení, ke zvýšení sebevědomí, a může být cestou k dosažení vyšší kvality života. Sám Frankl zdůrazňuje, že lidé, kteří takovýmito útrapami prošli a přežili je, jsou pravděpodobněji orientováni na smysl. Smysl se pak často projevuje ve vztahu k určitým hodnotám, v určité činnosti či v prožitku. Když se tento člověk dostane do situace pro něho neovlivnitelné, je to pro něho výzva, jak bojovat s těžkostmi a výzva k zásadní změně v jeho životě.

Dle Paulíka (2010, str.75) lze posttraumatický růst vymezit jako *“zásadní pozitivní změnu v jedincově chování a prožívání charakteristickou dosažením vyšší úrovně adaptace a odolnosti, postojů k životu vyvolanou lidským stresem.”* Teorie posttraumatického růstu vychází z teorií L.G. Calkhouna a R.G.Tedeschiho (2006), kteří zdůrazňují, že tento posttraumatický rozvoj může podněcovat jen stres určité úrovně, tedy ani slabý, ani příliš intenzivní. To, zda skutečně dojde k posttraumatickému rozvoji, záleží na typu traumatické události, sociálních souvislostech i jejich individuálních charakteristikách. U dětí a dospívajících je dle J.Mareše (2007) situace často horší, protože jsou zpravidla zranitelnější a potřebují v době traumatu mnoho sociální opory od svého okolí. Velice důležité je, aby rodiče a dospělí poskytli dětem vzor efektivního adaptivního chování ve stresu. Zvláště důležité je rozvíjení schopnosti specifického učení umožňující dětem a dospívajícím tyto traumatické události zpracovat.

U osobnostního růstu je vhodné zdůraznit skutečnost, že vlastně člověk roste s úkoly, stává se zdatnějším, vytrvalejším, zkušenějším, moudřejším, atd. u posttraumatického růstu jde o to, že i tak náročná životní situace jako trauma člověka nezničí, ale naopak posune dále. Zajímavou disertační práci na téma „Prijatie minulosti ako faktor osobného rastu“ sepsala Magda Nišpónská (2006). V rámci jejího výzkumu se prokázalo, že osoby, které přijaly i negativní události z minulosti, se posunuly ve svém osobnostním růstu více než osoby, které je nepřijaly a nezpracovaly. Autorka také poukázala na fakt, že ani skutečnost, že je člověk nemocný a subjektivně negativně hodnotí své zdraví, mu nemusí bránit v osobnostním růstu. Zajímavá je také autorčina typologie osob z hlediska jejich osobnostního růstu, které prováděla pomocí clusterové analýzy.

Další zajímavá problematika se zabývá životním smyslem jako zdrojem zvládnání stresu. Vztahem mezi smyslem života a preferencemi copingových strategií se u nás zabýval P. Halama (2000).

Podle Paulíka (2010) nejvíce chrání člověka před negativními důsledky stresu a zátěže (2010) optimismus, smysl pro humor, vnímaná osobní účinnost, spiritualita a též sebezpřijetí, vděčnost a skromnost.

Shrnutí kapitoly

V této kapitole jsme se snažili vymezit stres dle různých kritérií, snažili jsme se dotknout i klasického pojetí, ale zejména jsme se snažili ukázat současné pojetí stresu.

V rámci naší práce nás zajímaly nejen příčiny, ale i projevy a důsledky stresu a jeho nejrůznější rizika zasahující do oblasti zdraví i mezilidských vztahů.

Kapitola se však také snažila stručně ukázat, že současný pohled na stres a posttraumatickou stresovou poruchu se zaměřuje nejen na jeho negativní důsledky. Díky prožitým událostem může docházet v důsledků jejich kvalitnímu zpracování i osobnostnímu růstu. Touto kategorií se zabývá zejména pozitivní psychologie. Ta vychází z názoru zejména humanistických psychologů a snaží se rozpoznat a rozvíjet silné vlastnosti a silné emoce člověka, i instituce, které mu mohou dopomoci k získání spokojenosti a smysluplnosti. Současné výzkumy ukazují i na takové jevy, jako je posttraumatický růst, kdy i velice náročné životní situace dokáží člověku posloužit k růstu osobnosti a zvýšit jeho odolnost vůči stresu.

3. ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE A STRESU A COPINGOVÉ STRATEGIE

Zvládání zátěže a jeho strategie jsou jedním z hlavních témat našeho výzkumu, proto se zde pokusíme ujasnit jednotlivé pojmy, problémy a souvislosti.

3.1. ROZLIŠENÍ POJMŮ ADAPTACE, MALADAPTACE A COPING

Pojem adaptace je jedním z důležitých termínů, který se úzce váže k problematice stresu a jeho zvládání. Toto slovo pochází z latinského složeného tvaru ad-aptare (apto, aptare můžeme přeložit jako připravit se; aptus překládáme přibližně jako schopný, způsobilý apod.). V přeneseném významu tedy slovo adaptace označuje stav, kdy je člověk „dobře připraven na přicházející těžkou zkoušku, na něco, co ho čeká“. Výraz adaptace je častým pojmem vyskytujícím se v psychologické literatuře a mimo jiné se vztahuje i k aktivitě člověka v zátěžové situaci. Adaptaci se věnoval ve své monografii Charvát (1974). Na rozdíl od termínu **coping** (viz. níže), kterým se označuje boj člověka s nepřiměřenou, nadlimitní zátěží, se adaptací rozumí vyrovnávání se se zátěží, která je v relativně normálních mezích, v obvyklé, pro člověka poměrně dobře zvládnutelné toleranci (např. Křivohlavý, 1994). Adaptaci a generální adaptační syndrom GAS se všemi doprovázenými reakcemi popsal ve své teorii Hans Selye (1966) dle Kebza (2005, str. 119) chápe pojem coping jako „vzájemně se ovlivňující působení bezprostředních reakcí ve stresové situaci, dlouhodobějších charakteristik vzorců lidského chování a důsledků již prožitých stresových situací“. Původně bylo rozlišováno členění na **vlastní zvládání**,

řešení problému a obranné reakce. V současné době se rozlišují **postupy orientované převážně na problém**, jenž je podstatou situace, a **postupy orientované převážně na prožitky související se stresovou situací**, zvláště pak na zvládnutí emocí. Tyto první dva postupy byly již popsány Lazarusem a Folkmanovou (Lazarus, Folkman, 1984). Někteří autoři ještě rozlišují další skupinu postupů, která se nazývá **vyhýbavým zvládnutím** (dle Kebza 2005).

K rozlišení pojmů se blíže vyjadřuje Křivohlavý (2003, s. 69) takto: *„Při zvládnutí stresu je potřeba rozlišovat mezi pojmy „adaptace“ a „coping“ „Adaptace“ je vyrovnání se zátěží, která je relativně v normálních mezích, „copingem“ rozumíme boj člověka s nepřiměřenou, nadlimitní zátěží. Při adaptaci jde o řešení problému, při němž známe potřebné způsoby postupu.*

Dle Jiřincové (1997, s. 16) *„Při copingu jde o řešení krizí, pro které nemáme k dispozici potřebné znalosti a dovednosti.“*

Latacková (1986, cit dle Ficková, 1992) definuje coping jako **odpověď na situace, charakterizované nejistotou a významnými důsledky, vyplývajícími z řešení problémových situací.** Vztah mezi stresem a copingem je podle ní dynamický proces, obsahující čtyři složky:

1. stresory prostředí
2. kognitivní odhad těchto stresorů jako existujících situací
3. úroveň stresu prožívanou psychofyzilogicky a behaviorálně
4. copingové chování (reakce a copingové strategie).

Coping ve své podstatě představuje úsilí člověka kontrolovat, zmírnit nebo se naučit přivyknout si na ohrožení v situacích, které vedou ke stresu (Feldman, 1996, cit. dle Balaščíková, Blatný, 2003)

Zatímco v případě adaptace jde o úspěšný boj se stresem s důsledky jeho zmírnění či eliminace, pojem maladaptace souvisí s takovým přizpůsobením, které nepřinese úlevu.

Maladaptací nazýváme nepřiměřené reakce. Dle Sillamyho (2001) jde o poruchu začlenění se do prostředí. Projevuje se neschopností přijmout svoji společenskou roli a uspokojovat vlastní potřeby i potřeby svého okolí. Podle situace, v níž se maladaptace objevuje, můžeme rozlišovat mezi maladaptací rodinnou, školní, profesionální či sociální.

Hartl a Hartlová (2000, s. 214) vymezuje maladaptivní chování jako nepřizpůsobivé až patologické, jako následek porušené adaptability. Projevuje se selháváním v uspokojování

základních potřeb jedince při jeho interakci s fyzikálním i sociálním prostředím. Doprovází jej často snížená pozornost, špatné soustředění a kolísavá vytrvalost.

Jde vlastně o způsob přizpůsobení, který v dané situaci nepřinese úlevu. Maladaptace je často spojena s neuspokojením potřeb v raném dětství či traumatem. U těchto lidí se projevuje strnulost, nepružnost. Problémem je, že maladaptovaný jedinec opakovaně používá ty strategie jednání, které opakovaně selhávají, nepoučí se z chyb a v budoucnosti opět používá tyto neúčinné strategie. Následkem opakovaného neúspěchu v sociálních situacích dochází k snížení sebevědomí a sebeúcty. Ke snižování úzkosti se uchýlí opět ke stejné neúčinné strategii. Jedinci jsou často imunní vůči pozitivní změně, i když jejich stav je již alarmující. Schopnost zvládat stres tak, aby se jedinec na situace adaptoval, je ovlivněna mnoha faktory osobnostní povahy, ale vliv mají i rané zkušenosti. Maladaptace může být chápána ve 2 významech.

- **Maladaptace jako pasivita:** mohli bychom říci, že se osoba nemůže rozhodnout jednat ve chvíli, kdy je toho zapotřebí. Tím je promarněna příležitost ke změně. Někdy se dokonce nemůže rozhodnout ani ve chvíli, kdy ví, jak se zachovat správně, ale obavy z následků jednání jej natolik znejišťují, že raději nedělá nic. Lidé se takovému chování často naučili v raném dětství, neboť způsob rodinné výchovy jim nedal příležitost jednat (například ze strachu před potrestáním nebo u dětí, které žily v prostředí naplněném hádkami a agresivitou, kterým museli přihlížet a nemohli utéci). Tito lidé se vlastně nenaučili odvážně jednat a často ustrnou bez toho, aby si uvědomili konstruktivní možnosti řešení. Tito lidé často tvrdí, že zatím nemají dost informací, něco se musí stát, aby mohli jednat. Toto chování je spojeno s **naučenou bezmocností**, pojmem, který popsal jako první M. Seligman (1991).
- **Maladaptace jako aktivita:** se projevuje nevhodným jednáním v nevhodnou dobu. Jedná se o osoby impulzivní, projevující se agresivně rušivě, obtížně se přizpůsobují normám.

3.2 STYLY ZVLÁDÁNÍ A COPINGOVÉ STRATEGIE

Styl zvládání těžkostí byl Taylorem (1995; cit. dle Křivohlavý 2003) definován jako „*obecná tendence jednat se stresující situací zcela určitým způsobem*“. Také Paulík (2010) se přiklání k podobnému vymezení. Je možno říci, že takovýto styl zvládání těžkostí do značné míry charakterizuje určitého člověka, je osobnostně zakotvený.

Wedlichová uvádí (in Machová, 2009, s. 132), že „*proces zvládnání těžkostí je někdy označován jako čelení stresu, moderování stresu nebo stress management, tj. řízení toho dění, kterým by se nepříjemný a nepříznivý stav stresu měl změnit.* Stres moderujeme prostřednictvím řady faktorů, např. osobnostních charakteristik lidí bojujících se stresem, styly zvládnání těžkostí, strategie zvládnání stresu a v neposlední řadě techniky zvládnání těžkostí, které je možno se naučit. Patří sem i využívání tzv. vnějších zdrojů. Zvládnání stresu a životních těžkostí je dle autorsky vlastně dynamickým procesem, v němž dochází k vzájemným interakcím mezi člověkem a stresovou situací. Na jedné straně je třeba vidět danou osobu, která má určité zdroje, možnosti, hodnoty a osobní zaměření, na druhé straně pak prostředí, které na člověka klade určité požadavky a působí na něho řadou vlivů.

Wedlichová shrnuje tyto styly zvládnání těžkostí (Machová, 2000, str. 136)

- **Vyhýbání se stresu:** jde o minimalizování kontaktu se stresem (uniknout z jeho spárů). Je vhodnější tam, kde se dá očekávat, že stres nebude příliš velký a nebude trvat dlouho. Je častější u lidí, kteří mají relativně menší zdroje k dlouhodobějšímu boji (nemají finanční zdroje, nejsou na tom dobře zdravotně, jsou starší apod.)

- **Stavění se na odpor stresu:** jde o aktivní postavení se proti tomu, co člověka ohrožuje. Je nejvhodnější tam, kde se dá očekávat, že stresová situace bude trvat delší dobu, nebo tam, kde se pravděpodobněji bude častěji opakovat.

- **Sebeznehodnocující styl:** je používán tam, kde daná osoba očekává, že v těžké situaci, před kterou stojí, s určitou pravděpodobností neobstojí. Přistupuje k ní (např. ke zkoušce) tak, že předem prohlašuje, že jde o nerovný boj, že zdravotně není v pořádku, že je tím či oním handicapován apod. Uváděním negativních věcí (omlouváním se a vymlouváním se) se snaží předem zabezpečit pro případ prohry a zachovat si tak tvář. O tomto stylu blíže pojednává např. Mareš (2001).

Někteří autoři coping koncipují jako snahu řešit problém v situaci ohrožení, jiní jako odpověď na problémové situace a další teoretikové rozumí pod tímto pojmem snahu o redukci.

Přikláníme se k vymezení např. Křivohlavého (2003), Paulíka (2010), že pojem **copingové strategie** je vzhledem k pojmu „styly zvládnání“ konkrétnější. Dostane-li se člověk do stresové situace, pak očekáváme, že se bude chovat zcela konkrétním způsobem, využije konkrétních úkonů. Bude záležet na aktuálním psychosomatickém stavu jedince a na konkrétních vnějších podmínkách. a použije určité copingové strategie. Členění strategií provedl Lazarus (1966), který takto kategorizuje strategie zvládnání stresu:

1. Strategie apatie - pocity beznaděje, bezmocnosti a deprese
2. Strategie vyhnutí se působení noxy - pocitu strachu
3. Strategie napadnutí a útoku na noxu - pocit nebezpečí

4. Strategie různých druhů činností - zaměření na posilování vlastních zdrojů síly a zdokonalování schopností boje s noxou

Křivohlavý hodnotí, že Lazarus a Folkmanová považují za základní dva druhy strategií strategie zaměřené na řešení problémů *vyvinutí vlastní aktivity*, snaha najít konstruktivní řešení) a *strategie zaměřené na vyrovnání se s emocionálním stavem* (regulace emocionálního stavu, do kterého se jedinec dostal v důsledku stresu (dle Křivohlavý (2001). Lazarus a jeho spolupracovníci navrhuji model, podle kterého stresující situace vnímané jako přístupné ke změně jsou spíše řešeny pomocí na problém orientované strategie, zatímco v situacích, při situacích považovaných za relativně nezměnitelné, jsou užívány strategie zaměřené na emoce (Blatný, Kohoutek, Janušová, 2002).

3.2.1 Strategie zvládnání stresu (copingové strategie) a jejich dělení:

Křivohlavý (2003, str. 86) zdůrazňuje, že u stylů zvládnání těžkostí jde o obecnější způsoby přístupu ke stresu, kdežto u strategií zvládnání stresu je možno říci, že jde o ještě specifitější způsoby přístupu ke zvládnání stresu. Lazarus a jeho spolupracovníci navrhuji model, podle kterého stresující situace vnímané jako přístupné ke změně, jsou spíše řešeny na problém orientovanou strategií, zatímco v situacích považovaných za relativně nezměnitelné, jsou užívány strategie zaměřené na emoce (Blatný, Kohoutek, Janušová, 2002).

1. Při **strategii zaměřené na řešení problému** jde o vyvinutí vlastní aktivity a snahu konstruktivně řešit danou situaci – např. odstranit to, co působí obavy a strach, zlikvidovat stresotvorné situační vlivy a změnit podmínky, které zhoršují celkový stav. Tyto strategie mohou být také nasměrovány dovnitř, to znamená, že osobamění něco v sobě místo toho, aby změnila prostředí. Příkladem může být změna aspirační úrovně, nalezení alternativních způsobů uspokojení a osvojení nových dovedností. Míra úspěšnosti aplikace této strategie závisí především na zkušenostech jedince a jeho schopnosti sebeovládání (in Křivohlavý, 2003, s. 87).

2. **Strategie zaměřené na vyrovnání se s emocionálním stavem** jsou zaměřeny na řízení (regulaci) emocionálního stavu, který se radikálně změnil v důsledku stresu, do něhož se daná osoba dostala. Jde např. o snížení míry obav nebo snížení míry zlosti. Lidé toto zvládnání používají proto, aby zabránili zaplavení negativními emocemi, které by jim znemožnily provést určité kroky k vyřešení problému. Zvládnání zaměřené na emoce používal i Lazarus a jeho spolupracovníci a navrhuji model, podle něhož stresující situace vnímané jako přístupné ke změně jsou spíše řešeny na problém orientovanou strategií, zatímco v situacích považovaných za relativně nezměnitelné jsou užívány strategie zaměřené na emoce (Blatný, Kohoutek, Janušová, 2002).

Někteří autoři považují zvládání zaměřené na problém za vlastní coping, zatímco zvládání zaměřené na emoce za obranný mechanismus. Baštecká takový přístup nepokládá za přesný. Jednak se tím znehodnocuje svébytná povaha obranných mechanismů, jednak „v životě existuje řada situací, kdy je řešení problému iluzí a pouhým důsledkem obranného mechanismu, protože nic řešit nelze“ (Baštecká, Goldmann, 2001, s. 168).

Křivohlavý (2003, str. 86), představuje větší množství strategií zvládání stresu uvedených v práci autorského kolektivu vedeného Lazarusem a Folkmanovou (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis, Gruen, 1986). V této studii byly diagnostikovány následující strategie zvládání stresu:

1. Konfrontační způsob zvládání stresu.
2. Hledání sociální opory.
3. Plánované hledání řešení problému.
4. Sebeovládání (uklidnění emocionálního vzrušení)
5. Distancování se od dění.
6. Hledání pozitivních stránek dění.
7. Přijetí osobní odpovědnosti za řešení situace.
8. Snaha vyhnout se stresové situaci a utéci z ní.

Podle Wedlichové (in Machová, 2009, s. 137 - 138) existuje mnoho způsobů, jak zvládnout negativní emoce a též několik způsobů dělení těchto strategií:

Dělení na behaviorální a kognitivní:

- **Behaviorální strategie** zahrnují použití různých prostředků ke zmírnění naléhavosti problémů, např. tělesné cvičení, pití alkoholu, braní drog, vybití vzteku, hledání psychické podpory u přátel.

- **Kognitivní strategie** obsahují dočasné odsunutí problému z vědomí (např. "nestojí to za to, abych si s tím dělal starosti") a zmírnění ohrožení změnou významu situace ("její přátelství pro mě není zas tak důležité"). Často zahrnují přehodnocení situace.

Některé behaviorální a kognitivní strategie mohou být adaptivní, ale jiné mohou způsobovat člověku více stresu (např. opíjení se), jsou tedy maladaptivní.

Dělení na ruminační, rozptylující a vyhýbavé:

- **Ruminační strategie** zahrnují uzavření se do sebe, abychom mohli přemítat o tom, jak je nám špatně, abychom se mohli trápit důsledky stresových událostí či svým duševním rozpoložením nebo stále dokola mluvit o tom, jak se nám daří špatně, aniž bychom se pokusili ve věci něco udělat.

- **Rozptylující strategie** obsahují provádění příjemných činností, které posilují a vedou ke zvýšení pocitu, že jsme schopni ovlivnit průběh událostí. Mezi tyto činnosti patří sportovní aktivita, návštěva kina s přáteli nebo hraní si s dětmi. Podstatou rozptylujících strategií je

oddechnout si od negativních pocitů a znovu získat pocit kontroly nad situací.

- **Vyhýbavé strategie** jsou činnosti, které nás mohou vytrhnout z nepříjemné nálady, ale od rozptylujících strategií se liší tím, že vyhýbavé strategie jsou potenciálně nebezpečnými aktivitami, které mohou pouze zjitřit naše smysly. Příklady zahrnují opíjení se do bezvědomí, hazardérství (např. rychlá jízda autem), agresivní osočování druhých.

Ruminační a vyhýbavé strategie prohlubují a prodlužují depresivní náladu, zatímco rozptylující strategie depresivní náladu zmírňují a zkracují.

Lazarus a Folkmanová (1984) uvádějí tři základní faktory, které významně ovlivňují efektivitu zvládání zátěžových situací: **osobnostní charakteristiky, situační faktory a individuální copingové procesy**. Vzájemnými interakcemi těchto faktorů jsou vysvětleny příčiny rozdílů mezi lidmi při zvládání stejné životní situace. Autoři zdůrazňují pozitivní efekt strategií zaměřených na problém a negativní efekt strategií zaměřených na emoce na výsledné zvládnutí zátěžové situace, obzvláště je-li tato situace jedincem hodnocena jako ovlivnitelná.

Autoři Lazarus a Folkmanová (1984) dále doplňují, že však strategie zaměřené na emoce a strategie vyhnutí mohou významně přispět k udržení duševní rovnováhy, nicméně strategie zaměřené na problém zůstávají (v případě, že jedinec hodnotí danou zátěžovou situaci jako ovlivnitelnou) jádrem adaptivní copingové reakce. **Hojné využívání strategií orientovaných na problém je považováno za efektivní redukci stresu. Aktivní copingové strategie napomáhají dobrému zvládání zátěžových situací.**

Pro naši práci je zvláště zajímavý příklad uvedený z prostředí vysokoškolských studentů. Zeidner a Saklofske (1996) ve své studii uvedli, že studenti využívají nejrůznější metody vyrovnání se se stresem. U některých studentů může ohlášení zkoušky vyvolat snahu orientovanou na zvládnutí předepsaného učiva, u jiných otálení s přípravou na zkoušku a další si stěžují na pedagoga, který zkoušku ohlásil nebo na předmět celkově. Autoři zdůrazňují, že **konečná efektivita určité copingové strategie je však do určité míry podmíněna osobnostními charakteristikami jedince**, a proto i strategie na první pohled neefektivní může být pro konkrétního jedince efektivní. Například student, který zvolí strategii zaměřenou na problém, ač nemá dostatek schopností pro zvládnutí dané zkoušky, bude pravděpodobně nakonec méně úspěšný než student s dostatečnými schopnostmi pro zvládnutí zkoušky, který zvolí strategii zaměřenou na emoce za účelem zmírnit pocity úzkosti. **Autoři zdůrazňují, že jádrem adaptivního zvládání zátěže je flexibilní využívání širokého repertoáru různých copingových strategií. Autoři upozorňují, že**

strategie, které jsou převážně maldaptivní mohou být za určitých okolností využity adaptivně (např. vyhnutí se, únik)

Je patrné, že většina lidí využívá při zvládání zátěžových situací jak strategie zaměřené na problém, tak strategie zaměřené na emoce. Toto spojení je při zvládání zátěžových situací účinné, neboť umožňuje člověku nejen ovládnout emoční distres, ale také vyřešit problém, který je jádrem zátěžové situace a tím dosáhnout částečné nebo úplné eliminace stresoru. Je tedy vhodné flexibilně využívat široký repertoár strategií zvládání zátěže, což významně zvyšuje celkovou efektivitu zvládání.

3.3 CELKOVÉ PŘÍSTUPY KE ZVLÁDÁNÍ STRESU

1. Psychodynamický - dispoziční přístup

Blatný, Kohoutek, Janušová, (2002) zdůrazňují, že tento přístup v podstatě ztotožňuje zvládání s dynamickou stránkou osobnosti v psychoanalytickém pojetí, konkrétně s ego-obrannými mechanismy (Blatný, Kohoutek, Janušová, 2002). Baumgartner (2001) tento přístup nazývá dispozičním.

Freud (dle Hall, Lindzey, 1997) popsal obranné mechanismy Ega jako duševní procesy, které mají za cíl redukcí úzkosti a sdílejí dva zvláštní charakteristické znaky: působí nevědomě a popírají, překrucují nebo zkreslují realitu. Freudův raný koncept hysterické obrany je považován za zřejmě první příspěvek k problematice copingu. Freud popisuje více typů obranných mechanismů, podrobněji však popsal jen některé z nich. Dle Křivohlavého(1989) popsal sám Freud 9 druhů obranných mechanismů: vytěsnění obtížných a nepříjemných situací z vědomí (represe), ústup do vývojově mladšího stadia (regrese), sebeobviňující chování (turning against self), chování, které je v protikladu k tomu, které by daná osoba nejraději sama dělala (re-action formation), odčinění chyby opravou původního jednání (undoing), opak projekce, tj. promítnutí údajů zvenčí do vlastního nitra (introjekce), projekce, tj. promítnutí vlastních záměrů do volní sféry druhé osoby, izolace - vyhýbání se sociálnímu styku a formování opačných postojů, nežli daná osoba ve skutečnosti zaujímá (reversal)

Dle Baumgartnera (2001) autoři upřednostňující tento přístup se shodují v tom, že existuje určitá intraindividuální stabilita v preferování určitých strategií zvládání, ale uznávají rovněž existenci interindividuálních rozdílů v používání konkrétních způsobů copingového chování. Důležitým aspektem v rámci dispozičního přístupu je přesvědčení, že daný jedinec nevstupuje do každé situace jako jakýsi „nepopsaný list“, ale už s určitým zafixovaným repertoárem postupů zvládání, který je částečně situačně i časově konzistentní. Otázkou však zůstává míra této konzistence s ohledem na nesmírnou variabilitu možných situací.

Anna Freudová (2010) rozvinula původní a přidala další obranné mechanismy: identifikace s agresorem, altruistické sebeobětování, popírání (denial) a intelektualizace. Freudová zkoumala vztahy mezi vývojovou úrovní a výběrem obrany. Autorka zároveň

jako jedna z prvních poukázala na normální adaptivní funkci, kterou poskytují některé obranné mechanismy, např. sublimace. Freudová podmínila výběr obrany vývojovou úrovní jedince, proto určitý typ obran může být v určitém období raného vývoje normální.

Zajímavé rozdělení provedl George Vaillant Eman (1977), který kategorizoval obrany, a ukázal, že tvoří kontinuum vztahující se k jejich psychoanalytické vývojové úrovni. Jejich hladiny rozdělil do 4 kategorií:

1. Úroveň I - patologické obrany (tj. psychotické popření, bludné projekce)
2. Úroveň II - nezralé obrany (tj. fantazie, projekce, pasivní agrese, předvádění)
3. Úroveň III - neurotické protipatření - zpracování (tj. intelektualizaci, reakce formace, disociace, vysídlení, represe)
4. Úroveň IV - zralé obrany (tj. humor, sublimace, potlačení, altruismus, očekávání)

Je možno shrnout, že čím je lidská bytost zralejší, stabilnější a harmoničtější a čím příznivější má sociální vztahy, kterými žije, tím méně a tím adekvátněji psychických obranných mechanismů využívá. Přijímá skutečnost nezkreslenou a přímo se s ní vyrovnává rozumem na základě zkušeností.

Křivohlavý (1989) shrnuje a zdůrazňuje společné i odlišné znaky copingových strategií a obranných mechanismů. Za společné znaky považuje: **a) vztahují se na řešení pro danou osobu zdánlivě neřešitelných situací, b) představují adaptivní snahy řídit chod dění v situaci ohrožení.** Odlišnosti se týkají vztahu k realitě. Použitím obranného mechanismu si daná osoba zkrsluje skutečnost, popírá pravý zdroj obtíží.

Dále autor zdůrazňuje myšlenky autorů (Ihilevich, Glaser, 1986, cit dle Křivohlavý 1989), že copingové strategie neodvádějí problém z vědomí, ale uvádějí ohrožující stresory v pozitivně zvládnutelných termínech tak, že jejich řešení nebo vyrovnání se s nimi je možné. Účinné strategie zvládnání vychází z realistického pohledu na skutečnost, z pocitu důvěry v možnost řešení a odvahy k tomuto postupu.

(Blatný, Kohoutek, Janušová, 2002) zdůrazňují, že kritika vytýká psychoanalytické koncepci jednak pojmovou nejednotnost, ale i to, že neumožňuje rozlišit rozdíl mezi obrannými mechanismy a jejich výsledky. Také to, že některé zvládací postupy neuvádějí (např. vyhledávání sociální opory).

Studie přibližně z posledních dvou desetiletí přidávají ke copingovým mechanismům i poznatky týkající se alexitymie jako neschopnosti pacientů popsat své vnitřní prožitky (např. Mohapl, 1990, Honzák, 1992, Baštecká, Goldmann, 2001).

Psychodynamické koncepce vycházejí zpravidla z teoretického rámce psychoanalýzy, jejímž centrálním pojmem je úzkost, tedy pojem ryze intrapsychický. Vycházejí tedy z toho, že se člověk brání úzkosti. Zabývá se převážně osobnostními determinanty, situační vlivy jsou zahrnuty minimálně.

2. Transakční a situační přístup

Přijmeme pojetí Ruisleové (1994), dle níž transakční teorie reprezentované autory z Lazarusova okruhu (Folkmanová, Cohen), dovoluje postihnout základní orientaci jedince v rámci jeho interakcí s různými problémovými situacemi, zaměření více na změnu situace (tedy více na změnu prostředí) nebo více na regulaci emočních reakcí (tedy zvládnání sebe). Blatný, Kohoutek, Janušová (2002) zdůrazňují, že v tomto přístupu jsou ztatelně zdůrazněny situační determinanty chování v zátěžových situacích. Naopak osobnostním dispozicím je přičítána pouze malá prediktivní hodnota. U osobnosti je zdůrazněna spíše

její kognitivní, respektive zkušenostní složku. Lidé se na výběru situace podílejí primárním hodnocením situace i sekundárním hodnocením vlastních zdrojů zvládnání.

Transakční teorie klade důraz na to, zda člověk hodnotí konkrétní zátěžovou situaci jako ovlivnitelnou („changeable“) nebo neovlivnitelnou. Toto kritérium považuje Lazarus za zásadní pro následnou volbu jednoho ze dvou základních způsobů řešení zátěžové situace **na problém orientovaný coping (který je častěji volen tehdy, je-li situace hodnocena jako ovlivnitelná nebo coping zaměřený na emoce** (je spíše používán, je-li situace vnímána jako nezměnitelná).

Kohoutek (2007) shrnuje výsledky Lazarusova výzkumu do těchto hlavních bodů:

- coping je komplexem reakcí, přičemž velké množství z těchto reakcí, resp. strategií zvládnání zátěže používají lidé v různých zátěžových situacích
- rozhodující úlohu v procesu zvládnání zátěže a následném výběru strategie jejího zvládnutí hraje hodnocení situace, resp. fakt, zda subjekt hodnotí situaci jako ovlivnitelnou či neovlivnitelnou
- některé copingové strategie jsou stabilnější než jiné a lidé je užívají bez ohledu na situaci, jiné strategie naopak na kontextu situace podstatně závisí
- copingové strategie se mění v průběhu různých stádií zvládnání problémové situace
- coping funguje jako silný mediátor bilance výsledků
- užitečnost jakéhokoli copingového vzorce variuje s typem situace, která je zdůrazněna typem osobnosti.

Vedle transakčního přístupu byla formulována i koncepce životních událostí autorů T.H.Holmese a R.H.Raheho (1967), cit. dle Kohoutek (2007, Křivohlavý 2004). Důraz je kladen zejména na situační aspekty stresu a jeho zvládnání. Oba autoři se ve svých výzkumech zaměřili na zjištění podílu jednotlivých přirozených stresorů na celkovém ohrožení jedince stresem. Pracovali se škálami životních událostí, 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 (její přesné znění je uvedeno v oddíle věnovaném klasifikaci náročných životních situací), která obsahuje celkem 43 situací seřazených od poměrně nejtěžší situace.

Z výzkumů Holmese a Raheho také vyplývá že silný zatěžující efekt nemusí mít jen situace ztráty či ohrožení, které obvykle pokládáme za nadměrnou zátěž, ale také jakékoli změny v dosavadním stylu života tím, že znamenají nároky na adaptaci. Koncept tzv. každodenních těžkostí, o kterém jsme se zmiňovali v rámci vymezení pojmu coping, pochází rovněž z pera těchto dvou autorů a staví na uvedených výzkumech.

Dle Baumartnera (2001) představitelé tohoto směru transakčního směru tvrdí, že existují určité skupiny podobných stresových situací, jimž odpovídají určité typy zvládacích postupů (např. A.A. Stone et. al. 1991). Baumgartner dále uvádí názor R. R. Craeho (1984), který zdůrazňuje, že lidé odpovídají rozdílně na 3 typy stresových událostí:

- Situace jako výzva** (challenge) - např. začátek studia, manželství, narození dítěte, atd. Tato situace má pozitivní význam a je člověkem více kontrolovatelná. Mobilizuje v člověku většinou aktivní a adaptivní odpovědi typu racionálního chování, potlačení jiných a aktivit a využívá humor.
- Situace ohrožení** (threat) - např. onemocnění, nezaměstnanost, atd. Hrozba nemusí být nevyhnutelná.
- Situace ztráty** (lost) - např. smrt blízké, rozvod, krádež, atd.

Situace ohrožení a ztráty vede k využívání spíše pasivních copingových odpovědí, a t fanatismus. Zbožné práci i hledání opory ve víře. Autor zároveň zdůrazňuje, situační proměnné nemají vliv na využívání strategie popírání a vyhýbání se.

Prokopčáková (1992) uvádí, že situace může ovlivnit primární i sekundární fázi hodnocení a následně může souviset s prožíváním stresu, se smyslem pro kontrolu i s výběrem zvládacích strategií.

3. Osobnostně dispoziční přístup

Blatný, Kohoutek, Janušová (2002) tvrdí, že zájem o tento přístup je spojen se studiem specifitějších rysů osobnosti, které se projevují v souvislosti chování v zátěži, mají vazbu k adaptačním funkcím a zvládnutí. Tyto rysy byly studovány zejména v 70. a 80. Příkladem může být koncepce „hardiness“, „resilience“ a chování typu A,B,C,D (např. Mohapl, 1990; Baštecká, Goldmann, 2001; Křivohlavý 1994, 2001, 2002). Těmto pojmům bude věnována pozornost později v kapitole o osobnostních faktorech V současné době se tento přístup opírá o široce pojaté rysy osobnosti. (Eysenckovo pojetí temperamentu, Big Five). U těchto rysů je častá korelace s charakteristikami copingu okolo 0,3, což lze považovat za dostatečně vysokou souvislost. Dle Kohoutka, Blatného a Brédy (2003) však tyto koncepce často nabízejí pouze možnost konstatování a deskripce vztahů, nikoli však jejich hlubší interpretace. Blatný, Kohoutek, Janušová (2002) zdůrazňují, že samotné chování v zátěži vykazuje klasické znaky rysu - stabilitu a konzistenci - a že dispoziční pohled na užívání strategií zvládnutí je tedy opodstatněný.

V tomto osobnostně dispozičním pojetím je lhostejno, zda mají na copingovém chování větší podíl osobnostní dispozice, či zda se více podílejí situační faktory, ale zjišťuje spíše, do jaké míry se oba tyto faktory podílejí na výsledném copingovém chování, jaká je jejich vzájemná interakce. Baumgarnter (2001) proto tento přístup nazývá přístupem interakčním. Zatímco v dřívějších studiích se autoři orientovali na různé specifitější rysy, u nichž byl předpokládán vztah ke zvládnutí zátěže, v současné době se v mnoha pracích objevují spíše obecně pojaté osobnostní dimenze mající vliv na chování člověka v zátěžové situaci. Počátkem osmdesátých let se však tato situace začala pozvolna měnit a další navazující generace výzkumníků dokázali oba přístupy kombinovat.

Nelze však říci, že současné pojetí osobnostního konceptu copingu je jednotné. Většina autorů se k němu přiklání. Odlišný pohled však existuje na otázky například situační konzistence copingu. Dále se autoři nemohou shodnout na tom, do jaké míry mají osobnostní rysy dispoziční povahu - obvykle se u nich předpokládá značná stabilita, někteří autoři se však přiklání k tomu, že tyto rysy mohou podléhat změně nebo být pozměněny alespoň částečně. Jednotné názory nejsou ani na oblast metod měření copingu.

„Při řešení životních situací má rozhodující význam náš aktivní přístup k životu, naše schopnost usilovně, tvrdě a důsledně bojovat vlastními silami se všemi obtížemi, se kterými se v životě setkáváme.“ (Kebza, 2005, s. 149).

3.4 VÝZNAMNÁ POJETÍ COPINGOVÝCH STRATEGIÍ

a) Na koncepci Lazaruse a Folkmannové navázali **Tobin, Holroyd, Reynolds (1984)**

Obecně coping je zde chápán jako zprostředkovatel vztahu mezi stresem a emocemi, případně různými onemocněními. Vychází z koncepce copingových strategií S.Folkmanové a R.S.Lazaruse (1980), kteří rozdělili strategie na coping orientovaný na problém a coping orientovaný na emoce. Hierarchický model copingových strategií těchto autorů (1984,1989) obsahuje 3 úrovně faktory příklonu - angažovanosti, a odklonu (neangažovanosti). Příklonové strategie jsou charakterizovány aktivním jednáním, zvládnutím stresového prostředí, odklonové strategie zahrnující strategie obsahující izolaci, odklon od vztahu osoba-prostředí. Jedinec nesdílí svoje pocity druhými lidmi, vyhýbá se myšlenkám na stresovou situaci a chování, které by mohlo vést ke změně stresové situace, se neobjevuje.

Na sekundární úrovni se pak příklonové a odklonové faktory dělí na čtyři podúrovně, podle orientace na problém a emoce. Nejnižší primární úroveň obsahuje 8 faktorů: řešení problémů a kognitivní restrukturalizace (příklonové strategie zaměřené na problém), vyjádření emocí a vyhledávání sociální opory (příklonové strategie zaměřené na emoce), vyhýbání se problémům a fantazijní únik (odklonové strategie zaměřené na problém) a sebeobviňování a sociální izolace (odklonové strategie zaměřené na emoce).

Hierarchický model copingových strategií. Tento model obsahuje tři úrovně:

1. terciární úroveň: faktory příklonu (angažovanosti) a odklonu (neangažovanosti)
2. sekundární úroveň: rozdělení podle orientace na problém a emoce
3. primární úroveň: řešení problému a kognitivní restrukturalizace, vyjádření emocí a vyhledávání sociální opory, vyhýbání se problému a fantazijní únik, sebeobviňování a sociální izolace.

b) Carver, Scheier a Weintraub (1989) vytvořili jednu z nejrozsáhlejších teorií copingových strategií. Autoři 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.

c) Lovaš (1997; cit. dle Frankovský 2001) provedl trojdimenzionální klasifikaci, kde se jako první ze základních strategií zvládnutí objevuje orientace na samostatné řešení, druhou je hledání sociální opory a jako třetí z obecných strategií Lovaš uvádí únikové tendence. Jeho členění je do jisté míry analogické se členěním Amirghamovým.

d) Pro naši práci je použita koncepce, kterou vypracovali **Janke a Erdmannová (2003)**, proto ji zde věnujeme větší prostor. Autoři rozdělují copingové strategie do dvou základních skupin: pozitivní strategie a negativní strategie zvládnutí zátěže. Velký význam má rovněž posuzování účinnosti různých způsobů zvládnutí stresu. Z hlediska směru působení lze rozlišit způsoby stres snižující nebo zvyšující. Směr působení i jeho intenzita jsou zpravidla časově podmíněné. Určité strategie zpracování mohou například krátkodobě stres redukovat a dlouhodobě stres zvyšovat, jako třeba vyhýbání se nebo bagatelizování. Rezignace zřejmě prakticky stres vždy zvyšuje nebo udržuje, zatímco akční tendence směřující k vyřazení nebo odstranění stresorů vždy stres redukuje. Směr a intenzita efektivity určitého způsobu zpracování jsou dále závislé na situačních souvislostech, na druhu a intenzitě stresorů a na charakteristikách osob. Autoři zdůrazňují, že při konstruování svého dotazníku Strategie zvládnutí stresu.

Na základě jejich teorie byl vytvořen test Strategie zvládání stresu SVF 78. Pod pojmem způsoby zpracování stresu se zde rozumí takové psychické pochody, které nastupují plánovitě nebo neplánovitě. Vědomě nebo neuvědoměle tak, aby se dosáhlo zmírnění nebo ukončení stresu. Způsoby zpracování stresu jsou zde rozlišeny podle druhu, zmaření, funkce a podle jejich účinnosti.

Podle druhu se rozliší **akční a intrapsychické** zpracování stresu. K základním **akčním** strategiím patří *útok, útek, nečinnost, navázání sociálního kontaktu, sociální uzavřenost* i mnohé komplexní činnosti a řetězce jednání, které *směřují ke změně nebo odstranění zátěžové situace* nebo reakce na zátěž. **Intrapsychické strategie** zahrnují kognitivní procesy, představy, myšlení i motivačně emoční stavy. Pro ně je důležitý *odklon, podceňování, popírání, přehodnocení stresoru a stresové reakce, jakož i zdůraznění a nadhodnocení vlastních zdrojů vzhledem k možnosti překonat stresor anebo stres*. Mnohé intrapsychické struktury zpracování lze jen obtížně definovat a operacionalizovat. Některé ze zvládacích postupů byly raženy na základě psychoanalytických modelů (potlačení, identifikace, atd.)

Dalším důležitým hlediskem je hledisko **cílenosti a funkce jednání**. Rozlišují se podle toho, zda se opatření – způsoby vztahují spíše na *reakci (zaměřené na stres)* při zátěži nebo spíše na zátěžovou situaci – *stresor* (což se vztahuje na reakci nepřímou a jsou situačně orientované).

Důležité je posuzování **účinnosti různých způsobů zvládání stresu**. Z tohoto hlediska můžeme vymezit akční a intrapsychické způsoby změřené na stres či na stresovou reakci. *Účinnost souvisí s mírou ovlivnění stavu stresu. Směr působení a jeho intenzita jsou časově podmíněné. Určité strategie například z časově krátkodobé perspektivy stres redukuje, ale z dlouhodobého hlediska jej snižují* (vyhýbání se, bagatelizování). *Směr a intenzita efektivity určitého způsobu zpracování jsou dále závislé na situačních souvislostech, na druhu a intenzitě stresorů a na charakteristikách osob. Předpokládáme, že určité strategie stres buď snižují nebo zvyšují, například rezignace zřejmě stres vždy zvyšuje nebo udržuje, zatímco akční tendence stres redukuje nebo zcela vyřazují.*

Zvládací dovednosti si člověk zpravidla osvojuje **učením**, které zřejmě funguje na základě efektu a modelu zátěžových situací. Význam má i učení vzhledem. Důležité jsou naučené strategie řešení problémů i fenomény naučené na základě diferenciac a generalizace, které pak vedou k získání dovednosti zpracovávat stresové situace. Existují dovednosti jak podněťově a situačně specifické, tak na podnětech a situacích nezávislé. K osvojování dovedností dochází během života, vlivem zkušeností jsou dovednosti modifikovány, ale celkově dochází spíše ke stabilizaci způsobů zvládání stresu. Stále je diskutována otázka, zda na základě diferenciac a generalizace se rozvíjejí způsoby zvládání stresu, které jsou podněťově a situačně specifické nebo spíše ty, které jsou na podnětech a situacích nezávislé. První teorii o podněťově a situačně podmíněném zvládní podporují výzkumy například (Dohrendwend a Martin 1979, Infeld 1980, Lazarus Longo, druhá teorie vychází z osobnostního pojetí a přiklání se k ní i autoři Janke Erdman (u nás například Plamínek (2009).

Mezi pozitivní copingové strategie řadí: (Švancara 2003, dle Janke, Erdmanová)

- *Podhodnocení*: jde o tendenci podhodnocovat vlastní reakce na stres a jeho prožívání, snižovat významnost a hrozivost stresoru. Jde v podstatě o strategii, která má subjektu pomoci zachovat chladnou hlavu, nenechat se ovládnout negativními emocemi.

- *Odmítání viny*: v rámci této strategie subjekt odmítá zodpovědnost za zátěž. Pozitivním copingem je tato strategie v případě, že jedinec nesahá této strategii ihned, ale až po zvážení. Jde v ní především o vyhnutí se neoprávněným pocitům viny.

- *Odklon*: smyslem tohoto přístupu ke zvládnání stresu je navození si takových psychických stavů, které stres zmírňují. Často se jedná jen o snahu odklonit pozornost k něčemu jinému, než je prožívaný stres, ať už je to práce nebo příjemná činnost.

- *Náhradní uspokojení*: jedinec si prostřednictvím jednání zaměřeného na kladné city posiluje vnitřní vyladění, které je inkompatibilní se stresovou reakcí. Děje se tak prostřednictvím dobrého jídla, příjemného zážitku nebo aktivity, atraktivní věci.

- *Kontrola situace*: v této strategii jedinec získává kontrolu nad zátěžovou situací prostřednictvím tří kroků. Snaží se analyzovat aktuální situaci a příčiny jejího vzniku, plánuje opatření ke zlepšení stavu a aktivní zásah do situace – učinění opatření k vyřešení situace.

- *Kontrola reakcí*: jde o snahu ovládat se v zátěžové situaci, zachovat klid, případně to na sobě alespoň nedat znát.

- *Pozitivní sebeinstrukce*: spočívá ve snaze jedince posilovat sám sebe v zátěžových situacích, dodávat si odvalu, navodit si pocit vlastní kompetentnosti situaci zvládnout.

K negativním copingovým strategiím dle Janke a Erdmannová (2003) řadí:

- *Únikové tendence*: jde o rezignační tendenci, jedinec se snaží ze zátěžové situace uniknout, ať už fyzicky, nebo pomyslně, např. prostřednictvím užívání látek, které zmírňují prožívání negativních emočních stavů (alkohol, léky apod.).

- *Perseverace*: jde o prodloužené přemítání, kdy se subjekt nedokáže odpoutat od prožívaných problémů a stále nad nimi přemýšlí, opakovaně si je zpřítomňuje. Negativní myšlenky a představy o zátěžové situaci se neustále vnucují a zabírají kapacitu myšlení jedince ve značné míře a po dlouhou dobu. Tím se prodlužuje zátěžová situace a s ní spojené rozrušení a ztěžuje se obnovení výchozího stavu.

- *Rezignace*: zde je vyjádřen subjektivní nedostatek možnosti zvládat zátěžové situace. Patří sem pocity bezmocnosti a beznaděje ve vztahu k určité zátěžové situaci a k vlastním možnostem ji zvládnout, což vede k tomu, že se jedinec vzdává dalšího snažení o zvládnutí situace. Odevzdaně v ní setrvává.

- *Sebeobviňování*: tato strategie úzce souvisí se sklíčeností a s přehnaným přisuzováním chyb vlastnímu jednání, bez toho, že by to vždy bylo opodstatněné.

Mezi pozitivní a negativní strategie autoři nezařadili *potřebu sociální opory* a *vyhýbání se*. V rámci rozdělení copingových strategií na pozitivní a negativní se dle Janke, Erdman (2003) tyto dvě strategie vyskytují v kategorii strategií zřídka se vyskytujících, a jsou tedy

tzv. nezařazené. Autoři doporučují nahlížet na interpretaci jejich využívání v kontextu konkrétní situace.

- *Potřeba sociální opory*: v tomto případě jedinec při stresu vyhledává kontakt s druhými lidmi, aby získal podporu při zpracování nebo řešení problému. Může jít o podporu ve formě rozhovoru, poskytnuté empatie, ale i získání konkrétní pomoci, rady.

- *Vyhýbání se*: tato strategie představuje snahu vyhnout se konfrontaci se zátěžovou situací. Pozitivním způsobem reakce na zátěž je tehdy, když se snaží předcházet znovuprožívání stresu ve stejných situacích, nebo v případě, že se jedná o stresor, který nemůže sám ovlivnit. Negativní strategií se stává v případě, že se člověk snaží vyhýbat všem situacím, které vnímá jako zátěžové, aniž by se je kdy pokusil zvládnout konstruktivně.

Autoři výzkumem zjistili, že muži častěji užívají strategii podhodnocení a odmítání viny. Ženy zase častěji užívají potřebu sociální opory, únikové tendence, perseverace, rezignace a sebeobviňování, náhradní uspokojení a vyhýbání se. Co se týká vztahu věku a preferencí copingových strategií, zjistili, že mladší jedinci mají tendenci častěji užívat náhradní uspokojení, potřebu sociální opory, rezignace a sebeobviňování (Janke, Erdmannová, 2003).

3.5 PREDIKTORY COPINGOVÉHO CHOVÁNÍ

Hřebíčková (2004) uvádí, že „*coping sice nesouvisí s osobnostními charakteristikami přímo, ale jak bylo zjištěno v empirických studiích, osobnostní charakteristiky jej ovlivňují*“ (Hřebíčková, 2004, s. 37). Tento výrok je opřen o současné závěry výzkumů, že lidé nevyužívají stabilně jediný způsob zvládnání, ale využívají různé copingové strategie v různých situacích. Tradiční zahraniční výzkumy, uvedené Hřebíčkovou (2004), nacházely souvislosti s výběrem copingové strategie zejména u rysů neuroticismus, extraverte a otevřenost. Neuroticismus je spojen nevyzrálými tendencemi řešení situace, extroverze vede k pozitivním způsobům zvládnání a otevřenost vůči zkušenosti souvisí s takovými vyzrálými způsoby jako je spoléhání se na víru nebo řešení situace humorem.

Výsledky výzkumů uvedených v české a slovenské literatuře shrnula Hřebíčková (2004). Je uveden výzkum Fickové v roce 2001 na Slovensku, a výzkum z roku 2002, který provedla Balaščíková a Blatný (2003) s použitím CSI. Podle Hřebíčkové (2004) Ficková odhalila jako nejsilnější prediktor copingového chování rys svědomitosti, jenž v pozitivní míře vede k produktivním strategiím zvládnání. Potvrdila neefektivní coping v případě neuroticismu a extraverte v jejím výzkumu souvisela silně mimo jiné s hledáním sociální podpory. Výzkum Balaščíkové a Blatného (2003) nepotvrdil dle Hřebíčkové (2004) žádnou souvislost mezi neuroticismem a výběrem copingové strategie. Naopak se v tomto výzkumu potvrdilo, že z rysů osobnosti dle jejich výzkumu ovlivňuje chování v zátěžové situaci nejvíce rys extraverte, který je spojen se strategiemi kognitivní restrukturační, vyjadřování emocí, vyhledávání sociální podpory a sociální izolace. Faktor přívětivosti

významně ovlivňuje výběr strategií kognitivní restrukturační a vyhledávání sociální podpory. Faktor svědomitosti významně ovlivňuje nepoužívání strategie sociální izolace.

Šolcová a Kebza (2003) zkoumali prediktory sociální opory u české populace. Podle jejich výsledků se jako prediktory sociální opory mj. uplatňují Eysenckovy osobnostní dimenze (neuroticismus a extraverte), odolnost ve smyslu hardiness, socioekonomický status, pohlaví a věk. Zjistili také, že ženy při stresu vyhledávají sociální oporu více než muži, dokáží totiž lépe využít sociální vztahy pro zlepšení psychické pohody.

Zkoumání stresu a jeho zvládnání je dnes velmi rozšířené. Přivývají také studie jeho souvislosti s *osobnostními charakteristikami*. Mimo jiné byly nalezeny například souvislosti mezi strategiemi zvládnání a takovými charakteristikami osobnosti jako jsou emocionální inteligence (Mikolajczak et al., 2008, Saklofske et al., 2007), optimismus a pesimismus (Boland and Cappeliez, 1997, Krypel, Henderson - King 2010) a s jinými typologiemi osobnosti, např. Eysenckovou (Gallagher, 1996). V těchto výzkumech je potvrzován vliv vlastností osobnosti na copingové strategie, a tedy potvrzována souvislost mezi založením osobnosti a způsoby zvládnání.

Existují však i studie, které pohlížejí kriticky na vztah osobnostních charakteristik s konkrétním typem zvládnání. Gallagher (1996) uvádí, že je možné pozorovat také odchylky od obecného trendu osobnost – zvládnání – výkon. Někteří lidé s potenciálně rušivými, na osobnosti založenými tendencemi zvládnání mohou tyto tendence modifikovat nebo trénovat, aby svůj výkon zlepšili. Conard a Matthews (2008) zdůrazňují, že se často zastíňuje role například disfunkční kognice nebo míra pracovního vytížení a jiných situačních rysů.

Mnohé výzkumy však ukazují na vysoký korelační vztah mezi rysy osobnosti v pojetí Big Five, prožíváním stresu a jeho zvládnáním. Např. výzkum Penleyové a Tomaky (2002) byl proveden na studentech, kteří vyplnili NEO-PI před jejich řečí k obecnstvu a po jejich projevu a pak popisovali své emocionální reakce a copingové strategie. Autoři poukázali na souvislost Big Five a aktuálního výkonu. Autoři Vollrathová s Torgersenem (2000) poukazují na to, že prožívání stresu a způsoby zvládnání jsou nejlépe predikovatelné z dimenzí neuroticismus, extraverte a svědomitost. Pittenger (2004) však upozorňuje na nemožnost vyřadit z výzkumu prediktory copingu přívětivost a otevřenost vůči zkušenosti. Zejména role svědomitosti se objevuje ve většině výzkumů. Výzkum zaměřený na stres pracovníků, tentokrát v pracovním prostředí, Grantové a Langan-Foxové (2006) zkoumal nikoli jednotlivý, ale kombinovaný vliv rysů Big Five na stres, coping a náročnost u manažerů. Kombinace nízkého neuroticismu s vysokou svědomitostí podle nich vede k nižší četnosti stresových situací, a zároveň ke špatnému fyzickému zdraví a nespokojenosti v práci. Nízká svědomitost a vysoký neuroticismus, předpovídají zase podle tohoto výzkumu vyšší vystavenost stresorům, zároveň špatné zdraví, nespokojenost v práci a méně copingových, na problém zaměřených strategií. Studie také naznačila, že pokud je vysoký neuroticismus spojen s nízkou přívětivostí, vede to též k nespokojenosti s prací.

Vollrathová a Torgersen (2000) ve své analýze využili opět pouze tři základní rysy Big Five, které se ukazují jako vysoce související se stresem a jeho zvládním: neurotismus, extraverte a svědomitost. Jejich kombinacemi získali osm osobnostních typů. Zkoumání byli vysokoškolští studenti, kteří denně vypovídali o tom, jak se cítí, o stresu a copingu. Pokud byl kombinován nízký neurotismus a vysoká svědomitost, byl jejich profil stresu a copingu nejpříznivější. Naopak vysoký neurotismus a nízká svědomitost znamenaly vysokou zranitelnost stresem a chudý coping. Extraverte se v tomto výzkumu ukázala jako více nejednoznačná dimenze, co se týká prediktability ke stresu. Autoři analýzu uzavírají domněnkou, že největší roli hrají kombinace neurotismu a svědomitosti.

Analýzou vztahu mezi osobnostními styly a zvládním zátěže u studentů se zabývala studie (Millová, Blatný, Kohoutek, 2008). Výzkum byl proveden na vzorku vysokoškoláků. Studie prokázala, že nejčastěji využívanými copingovými strategiemi u vysokoškolských studentů jsou řešení problémů, kognitivní restrukturalizace a sociální opora (příklonové strategie, zatímco nejméně často jsou využívané strategie vyhýbání se problémům a sociální izolace (odklonové strategie). Nejvyššího skóre dosahují vysokoškoláci u optimistického, loajálního a ochotného stylu, nejnižší při stylu rezervovaném, kritickém a impulzivním, stejně jako ve výzkumu Brédy. Další předpoklady, že osobnostní styly, které se orientují na pozitivní emoce (vysoká senzitivita) pro odměny, vysoká schopnost motorické aktivity, emoce, které se podílejí na tvorbě daného chování, jsou spojené s příklonovými copingovými strategiemi, zatímco styly spojené s negativní emotivitou (vysoká senzitivita pro tresty, vysoká schopnost sensorické aktivity, emoce, které tlumí volní procesy a chování) jsou spojené s odklonovými strategiemi.

V našich podmínkách se využívání copingových strategií u studentů zabývali také Blatný, Osecká (1998), kteří zjistili, že nejčastěji užívanými strategiemi byli řešení problémů, kognitivní restrukturalizace a sociální opora (příklonové strategie), naopak nejméně často studenti využívali vyhýbání se problému a sociální izolaci (odklonové strategie). Vztah copingu a osobnosti byl řešen v mnoha studiích, např. Suls, David, Harvey (1996). Dynamicko - funkční přístup k osobnosti chápe zvládní problémových situací jak součást osobnosti. Z Jungových teorií osobnosti vychází teorie CSI (teorie interakce osobnostních systémů), která vychází z Jungové kognitivní typologie a z klasických typologií emocí Hippokrata a Galéna. U osobnostních stylů se zohledňuje orientace na kladné a záporné emoce (a současná aktivizace odměn a trestů) a konfigurace kognitivních makrosystémů (analytické myšlení, celostní cítění, elementární pocitování a vnímání a intuitivní regulace chování). Dle této teorie CSI pojmy kladná a záporná emotivnost neodpovídají vždy obvyklému jazykovému významu: u kladných emocí jde o přijetí nějakého objektu nebo volby jednání (třeba hněv může být kladnou emoci, pokud se podílí na utváření určitého chování. Negativní emoce se pak vymezují vzhledem na tlumící funkci na vůli a chování. V CSI se tak může rozlišovat pozitivní forma strachu, která se podílí na tvorbě určitého chování, zatímco negativní forma strachu tlumí volní procesy a chování. J. Kuhl a M. Kazén (2002) charakterizují osobnosti ve smyslu individuálních rozdílů, které se začnou projevovat tehdy, je-li jedinec nucený zvládat nároky prostředí nebo nějakou zátěž.

Jiné dimenze Big Five se objevují ve výzkumech, které nejsou přímo zaměřeny na coping, ale přesto s ním úzce souvisejí. Například Theakstonová a spolupracovníci (2004) zkoumali osobnostní dimenze Big Five a postoj k pití u alkoholiků. Pozitivní zvládní

situace bylo podporováno zejména nízkou emocionální stabilitou, k opaku vedla zejména vysoká extraverteze a nízká svědomitost. Nalezli však i další vztahy. Např. jako nemotivující rysy se ukázaly vysoká otevřenost vůči zkušenosti a nízká přívětivost. Podle Johna a Srivastavové (1999) je však prozatím velmi málo výzkumů struktury osobnosti Big Five v dětství, která má svá specifika, dokonce faktory navíc. Autoři dále popisují výzkumy týkající se prediktability Big Five a struktury osobnosti. Např. nízká míra přívětivosti a nízká míra svědomitosti predikují mladistvou delikvenci. Svědomitost a otevřenost vůči zkušenosti predikují školní výkonnost. Pomocí Big Five tedy lze identifikovat rizikové děti. Predikovat je také možné psychopatologii v dospělosti. Kromě toho autoři odkazují také na vysokou prediktabilitu v oblasti výkonnosti v zaměstnání.

I v souvislosti s optimismem zde ještě rozšíříme informace o výzkumu Krypela, Henderson-King (2010), o němž jsme se zmínili již v první kapitole. Výzkum se týkal hodnoty a smyslu, které má pro studenty jejich studium. Dřívější výzkumy se spíše zabývaly pouze specifikou výuky. Studenti vyplnili dotazník důležitosti výuky, dále dotazník the Perceived Stress Scale, the COPE. Výsledky nepříjemně překvapily v tom smyslu, že u studentů byla naměřena nízká míra optimismu. To pak negativně souviselo s únikem od studijních aktivit a bylo důvodem ke stresu. Naopak někteří studenti vidí ve studiu smysl – třeba co se týče obohacující zkušenosti do budoucna. Je zde uváděn i starší výzkum Henderson-King and Smith (2006; dle Krupek; in Henderson-King (2010) který zdůraznil, že studenti především uznávají hodnotu učení se a že mají pocit, že se znalostmi dokážou změnit svět. Neuvádí se tam ale nic o stresu a úniku.

Výzkum Krypela, Henderson-King (2010) ukazuje, že stres přispívá k vyhoření v práci, emocionální nestabilitě a cynismu. Stres se většinou začne kumulovat ve studentech prvního ročníku a může přispívat k emočním a psychickým poruchám. Objevuje se deprese, zlost, nemoci a snížená životní spokojenost. Hlavní strategie vyrovnání se stresem, které výzkum shrnuje jsou: emoční (sdílení problémů s přáteli), odstranění stresoru a popření, že nějaký stresor existuje. Optimisté většinou volí zbavení se problému – stresoru – nebo začlenění se do sociální skupiny.

Lidé s emočním zvládnutím stresu přistupovali ke stresu pragmatičtěji než ostatní a dávali velký důraz na seberůst, nezávislost. Byli také častěji spojováni s naplněným očekáváním, které měli od studia.

Lidé, kteří se snažili odstranit příčinu problému – stresor – nebyli příliš ovládnuti emocemi a snažili se stresor vnímat spíše jako důvod a výzvu k růstu a rozvoji. Snažili se své myšlenky uplatnit ve skutečném životě. Snaží se měnit svět.

Lidé, kteří se stresoru spíše vyhýbali, vnímali studium negativně, jako únik nebo ‚zástěrku‘ a trávili méně času prací na zadaných úkolech a učení se. Měli by se naučit řešit problémy příměji a umět rozpoznat, kdy se jedná o jejich strategii úniku od problému a aktivně se snažili využít lepší strategii.

Ve studii bylo patrné, že optimisté od studia neunikali, přistupovali svědomitě a problémy řešili. Nepodceňovali se.

Z článku vyplývá, že studenti se mohou naučit změnit své copingové strategie k většímu úspěchu při studiu, pozitivními se ukázaly emoční a na problém orientované strategie. Studenti by proto měli být motivováni ke kreativě při studiu a zlepšení zvládnutí stresu.

3.6 VYBRANĚ PŘÍSTUPY KE ZVLÁDÁNÍ TĚŽKOSTÍ

V souvislosti se zvládáním životních těžkostí se postupně vyvíjejí nejrůznější techniky , které vedou ke zvládání napjatého emocionálního stavu a znovunastolení duševního uvolnění (klidu).

Wedlichová (in Machová, 2009, s. 141) uvádí tyto techniky zvládání těžkostí:

- Relaxace. V psychologii zdraví se tímto termínem rozumí záměrné uvolňování, a to jak v oblasti psychické, tak fyzické.
- Dechová cvičení. Jde často o aplikaci jógových dechových cvičení, jež mají kladný vliv na uklidnění nejen dechu, ale i psychiky.
- Imaginace - forma psychického soustředění, při němž je předmětem určitá situace vyznačující se klidnou atmosférou (les, moře) nebo představa barvy.
- Meditace - hlubší zamyšlení např. nad určitou myšlenkou (tzv. moudrem), biblickým podobenstvím nebo citátem.
- Hudba. Uklidňující vliv může mít jak klasická hudba, tak ten druh hudby, který má daný jedinec rád. Existují i speciální nahrávky uklidňující hudby.
- Beletrie. Léčebný vliv spočívá jak ve čtení, tak i v naslouchání předčítání.
- Humor. Má nezanedbatelný vliv na psychiku, a to zvláště ten druh humoru, který je jedinci blízký.
- Poskytování sociální opory, o níž bud pojednáno ve 4. kapitole.
- Biologická zpětná vazba. Jedinec dostává informace (zpětnou vazbu) o určité proměnné svého fyziologického stavu a potom se pokouší tento stav změnit. Pomocí přístroje lze sledovat, jak je daná osoba s to ovlivňovat své vlastní fyziologické činnosti. Tato skutečnost umožňuje výcvik ovládání těchto fyziologických činností, což je chápáno jako příprava na zvládání těžkých životních situací (stresů, konfliktů, životních krizí apod.).
- Náboženská víra. Duchovní mediátor zvládání stresu, jež lze definovat jako "využití kognitivních a behaviorálních technik, které jsou založeny na náboženských a duchovních momentech člověka, při zvládání těžkých životních situací" (Tix, Frazer, 1998, in Křivohlavý, 2001, s. 91).
- Cvičení. Jedinci, kteří pravidelně provádějí aerobní cvičení (jakoukoli činnost zvyšující srdeční frekvenci a spotřebu kyslíku, např. jogging, plavání, jízdu na kole), vykazují při reakci na stresové situace větší odolnost.

Shrnutí kapitoly:

V této kapitole jsme se zabývali pojetí copingových strategií. Snažili jsme je odlišit od stylů zvládání těžkostí. Ukázali jsme chápání pojmu významných autorů. Větší důraz jsme věnovali konkrétním copingovým strategiím, zejména v pojetí Janke, Erdman (2003), které je součástí metodiky našeho výzkumu.

Sledovali jsme také to, do jaké míry se na copingu podílejí osobnostní a situační faktory. Pohledy na tuto problematiku se v historii zkoumání copingu měnily. V současné době nejvíce převládá názor, že copingové chování je ovlivněno jak osobnostními, tak situačními faktory. Námi vybraná metoda SVF (Janke, Erdman, 2003) však více preferuje pojetí rysové a méně přihlíží k pojetí situačnímu.

V této kapitole byly také prezentovány výsledky současných výzkumů, z nichž většina byla zaměřena na cílovou skupinu studentů.

4. VYBRANÉ OSOBNOSTNÍ FAKTORY SOUVISEJÍCÍ SE ZVLÁDÁNÍM ZÁTĚŽOVÝCH SITUACÍ

4.1. SOUČASNÝ PŘÍSTUP K CHÁPÁNÍ OSOBNOSTI

Problematice osobnosti je věnována pozornost již ve starověku. Současná psychologie však ukazuje na nová témata, **kterými jsou růst osobnosti a kvalita života**. Přibývají poznatky i ke klasickým tématům psychologie osobnosti jako je temperament, schopnosti a sebepojetí. **Překonávání náročných životních situací** k těmto tématům náleží také.

Definice osobnosti jsou shrnovány z různých hledisek, např. G. Allport shromáždil takových definic 50. (C.S.Hall, C. Lindzey 1997, 10. kap. str. 278-301).

Jak výstižně uvádí v podnadpisu své Psychologie osobnosti (Říčan, 2007), jde o „obor v pohybu“, stále živý, stále středem zájmu pro výzkumníky. Tento autor zároveň rozdělil pojem osobnost do 3 skupin:

1. Osobnost jako hodnotící pojem – zde je myšleno použití v běžné řeči pro označení **člověka nějak pozoruhodného, významného**. Smékal (2004, str. 28) k tomu dodává: „Člověk je osobností tehdy, když má svou tvář, když je autorem svých činů, když nekopíruje a nenapodobuje, ale když odpovědně stojí za tím, co dělá, když jedná s vědomím důsledků svých činů. Osobnost je dána především tím, jak dovede kontrolovat svou činnost svým svědomím a tím, jako uvědoměle, zodpovědně a ohleduplně řeší úkoly svého života. Obdobně uvažují ve své souborné knize S. Hall a G. Lindzey (1997) a považují toto první hledisko za hodnotící.
2. Osobnost ve smyslu psychické individuality jedince, kdy pojmem **osobnost rozumíme osobitost, odlišnost**. V tomto smyslu je psychologie osobnosti vědou o individuálních rozdílech, které jsou popisovány a vykládány. Tímto pojetím rozdílu mezi individui (ale i mezi skupinami) se zabývá diferenciativní psychologie. Říčan zde cituje Raymonda Cattela, který vyjadřuje osobnost jako to, co působí individuální rozdíly mezi lidmi. Lindzey, Hall (2007) toto hledisko charakterizují jako hledisko deskriptivní, kdy popisujeme různé vlastnosti jedince.
3. **Osobnost jako architektura či struktura (uspořádání) celku psychiky**. Toto pojetí souvisí s pojetím Tardyho, že osobnost je člověk jako celek po stránce duševní (Tardy 1967). Zkoumání v tomto smyslu považuje Říčan (2007) za analogické ke zkoumání anatomie či fyziologie lidského těla. *„Jde o rozčlenění psychiky – či psychického aparátu na jednotlivé relativně samostatné složky, z nichž každá má určitou funkci či funkce a zejména o integrovanou strukturu těchto složek, zcela analogicky, jako je tomu při zkoumání lidského organismu, kde*

jde o souhrn jater, mozku, imunitního systému, atd.“(Říčan, 2007, str. 12). Adekvátní význam jak osobnost ve smyslu osobitosti má i slovo povaha.

C.S. Hall a G. Lindzey(1997) zdůrazňují tyto pohledy na osobnost:

1. pohled hodnotící odpovídající 1. pojetí Říčanovu
2. pohled deskriptivní. Odpovídající 2. Říčanovu dělení
3. pohled biosociální, v němž autoři zdůrazňují, že „osobností člověka je jeho sociální stimulační hodnota“ (1997, str. 12 – překl. ze slovenštiny). Osobnost je z tohoto hlediska vlastně to, co si druzí myslí, že je.
4. dále autoři uvádějí integrativní pojetí osobnosti - osobnost má rozličné způsoby chování, soustřeďuje se do úsilí jedince a přizpůsobuje se prostředí.
5. osobnost je to, co je u člověka jedinečné.

Jedinečností člověka se zabýval Gordon Allport (dle C.S. Hall, G. Lindzey, 1997, str. 276-301). Tento autor zdůrazňoval motivační proměnné. Dle tohoto autora je základním principem chování neustálé plynutí, to, co nám umožňuje jít. Uvažoval o lidském proudu aktivity, který má svou konstantní a variabilní složku. Allportem je osobnost definována jako „*dynamická organizace psychofyzických systémů jedince, které determinují jeho jedinečné přizpůsobení jeho prostředí*“ (Allport 1937, str. 48, dle Lindzey, Hall 2007, str. 279). Dalším důležitým tvrzením autora je to, že osobnost není jen hypotetický konstrukt vytvořený pozorovatelem, ale také reálný jev vytvořený jak z mentálních, tak i z reálných komponentů spojených do osobnostní jednoty (Allport, 1937, str. 48, dle Lindzey, Hall 1997, str. 279).

Významnou složkou Allportovy teorie je rozdělení struktury na rysy a osobní dispozice. Rys je dle něho trvalá charakteristika člověka, která ho odlišuje od jiného člověka. Projevuje se stejně za různých okolností. Například člověk může mít rys optimismu, který ho vede k zaměření na nejpozitivnější stránky situace a k očekávání výsledků, které si nejvíc přeje. Rys predisponuje člověka vnímat různé stimuly, jakoby měly stejný význam a za úkol odpovídat na tyto podněty reakcemi, které jsou podobné.

Dle Allporta existuje všeobecný rys a osobní dispozice. Všeobecným rysem můžeme porovnávat většinu lidí v dané kultuře. Osobní dispozice je pro člověka jedinečná. Zvláštní pro každého jedince.

Velkým přínosem Allportova díla je rozvinutí pojmu charakter, který vlastně souvisí se zhodnocením celé osobnosti.

V současné době se dle M. Blatného (2010) pokouší o co nejširší vymezení pojmu osobnost L. A. Pervin (1996). Osobnost dle tohoto autora zahrnuje ty charakteristiky

člověka, které jsou podkladem konzistentních vzorců chování, přičemž se těmito charakteristikami rozumí myšlenky, city a pozorovatelné (navenek vyjádřené) chování.

Jednotliví autoři se také odlišují zdůrazňováním **jednotlivých témat psychologie osobnosti**. Pohled na důležitost jednotlivých aspektů osobnosti se měnila, od 40. let převládaly koncepce rysů (G. Allport, R.B. Cattell), později byl přikládán význam i motivům. Okolo války byl výzkum orientován na popis a výklad osobnosti jako celku a na rozpracování specifických prvků osobností (McAdams, 1997, Barenbaum, Winter, 2008, dle Blatný 2010).

V současné době patří k základní tématům psychologie osobnosti dle M. Blatného (2010): Biologická báze osobnosti (temperament), rysy, motivy, kognice, (self) utváření a vývoj osobnosti a dále inteligence. Dále Blatný uvádí, že v zahraniční literatuře je často zahrnováno i téma kreativita či geniální osobnosti.

Říčan (2007) zdůrazňuje tyto složky osobnosti: temperament a konstituce, schopnosti a inteligence, motivace, empiricky odvozené rysy osobnosti, teoreticky odvozené rysy osobnosti, funkční architektura osobnosti, vývojová psychologie osobnosti, já a svět – sebepojetí, sebevědomí.

Během historie zájmu o psychologii osobnosti preferovali odborníci nejrůznější přístupy. Dle Blatného (2010) se nejprve preferovalo hledání toho, které z prvků - rysy, motivy, sebepojetí - jsou nejdůležitější. I přesto si autoři uvědomovali, že u osobnosti je důležitá vzájemná interakce a souvislosti mezi jednotlivými složkami osobnosti. V současné době je tato snaha studovat osobnost jako integrovaný celek patrná. Od 80. let je kladen důraz na studium člověka jako jedinečné bytosti. Celkové pojetí v současné době zdůrazňuje jednotu jak biologických, tak psychických a sociálních vlastností. Je zdůrazňována jedinečnost a celistvost.

Kohoutek (2007, str. 91) zdůrazňuje, že: *„Za osobnost považujeme každého jedince s jeho biologickými, sociálními, historickými a geografickými determinantami a s jeho osobitým životním slohem a specifickým sociálním místem. Osobnost je syntéza toho, co je v člověku původní, a toho, co si osvojil v socializačním procesu, a to nejenom výchovou a sebevýchovou, ale i více či méně uvědomovanou identifikací apod. Osobnost je totiž formována, utvářena nejenom uvědomovanými činiteli, ale často i činiteli neuvědomovanými, identifikací, nápodobou, sociální interakcí, zráním, verbální komunikací a nonverbální komunikací, emočními otřesy (které se často v jejich dopadu nedají předem odhadnout, ale jsou ve svém dopadu poznány až v dané formativní situaci), ale také genetickými vlivy i tréninkovými determinantami, učením v širším slova smyslu a činností vůbec. Přístup ke zkoumání osobnosti by proto měl být systémový a dynamický, akcentující význam času a zkušeností. Vypělá a zralá osobnost se vyznačuje tím, že je schopna autonomní, samostatné volby mezi různými hodnotami, že má vlastní systém cílů a hodnot, kterým řídí své chování a že není vláčena situací ani neuvědomovanými motivy, sugescemi okolí atp. Je rovněž schopna sebevýchovy.“*

4.2 DIMENZE OSOBNOSTI Z HLEDISKA HOLISTICKÉHO PŘÍSTUPU KE ZDRAVÍ A NEMOCI

Vzhledem k tématu naší práce je pro nás tento přístup k osobnosti velice důležitý. Holistický přístup usiluje o pochopení nekauzálních vztahů mezi rizikovými faktory, patologickými orgánovými změnami a člověkem jako celkem. Vychází z celkového pojetí zdraví, které můžeme definovat **podle Světové zdravotnické organizace jako stav úplné tělesné, duševní a sociální pohody. Nemoc je proces, kterým se organismus snaží odstranit vzniklou poruchu zdraví.** Duševní zdraví znamená nepřítomnost symptomů poruch, které interferují s duševní výkonností, emoční stabilitou nebo klidem myslí. Duševně zdravá osoba se navíc podílí na udržování a znovuutváření kultivovaného prostředí.

Úspěšně se rozvíjí i obor psychologie zdraví. Psychologie zdraví se dle Kohoutka (1997) snaží přispět k teorii normální, zdravé, dobře přizpůsobené osobnosti, a to jak v biosystému a sociosystému, tak ve vlastním psychosystému. Ucelené publikace k oboru přinesl například Hošek (1999) *Křivohlavý se zabývá zdravím* (Psychologie zdraví, 2001) i *nemocí* (Psychologie nemoci (2002)). Velké množství studií je věnováno zdraví v osobním životě, v rodině, partnerských vztazích, v pracovním uplatnění, zdraví osob s postižením, zdraví žáků i studentů, atd.

Jde o to, aby člověk mohl co nejvíce uplatnit své předpoklady ve smyslu "*dobrého života*" a stal se psychologicky svobodnou, osobnostně zralou, optimální, plně fungující osobou, tvořivým jedincem (Rogers, 1995).

S tímto holistickým přístupem souvisí i jiné pojmy jako celkové zdraví a smysluplné životní naplnění. Jde o pojmy well being, smysluplnost existence, růst osobnosti.

V. Strnadová (2002) si ve své studii klade několik závažných otázek, které se týkají hledání vztahů mezi rizikovými faktory, osobnostními charakteristikami, situačními determinantami a naučenými vzorci adaptivního a maladaptivního chování i prožívání člověka.

1. Co v osobnosti člověk vytváří natolik významný most k bazálnímu já s jeho mohutnou integrativní silou, že zde "putuje" dostatečné množství energie pro zvyšování odolnosti vůči dezintegračním vlivům v zátěži?

2. Co se musí v jedinci odehrát, aby uvolnil takové množství energie, jež zabezpečí, že osobnost může v zátěži fungovat integrovaně (fully functioning integrated personality)?
3. Které osobnostní charakteristiky a jakým způsobem zasahují v konkrétní situaci tak, že se aktivují adaptivní copingové strategie?
4. Existuje více forem energie? – pokud ano, jak jsou regulovány a distribuovány a jakou podobu mají jejich nosiče?
5. Jak je řízena energie v sanogetických mechanismech (sanatio - ozdravný).

Podrobněji se problémem zabývá L. Vašina (2007). Autor rozlišuje konkrétní dimenze osobnosti, které člověku pomáhají uchovat zdraví. Dále je zdůrazněno, že každý člověk má konkrétní nastavení, normální polohy bodu „ekvilibría“ na těchto dimenzích. Má-li jedinec subjektivní pocit zdraví a směřuje-li k homeostáze, směřuje k průsečíku těchto ekvilibríí, čili k optimálnímu bodu své existence. Člověk pak reaguje jako integrovaná celistvá bytost v různých formách zátěže. O konkrétním individuálním nastavení normálních poloh rozhodují vlivy genetické, vrozené, konstituční, zkušenostní a ekologické. Strnadová spolu s Vašinou vymezili tyto **dimenze osobnosti, které považují za klíčové v procesu adaptace a zvládání (2002) životních nároků:**

1. **Adaptabilita** napomáhá osobnosti k její celkové homeostáze a harmonii. Dobře adaptovaný člověk je citově zralý, realista s dobrou volní kontrolou. Jedinec si klade realistické cíle, které jsou výsledkem přiměřené vzdálenosti mezi aspirační úrovní, schopnostmi a věku přiměřené emoční spontaneity. Jedinec je přiměřeně sebejistý, projevuje se dobrou sebekoncepcí, což umožňuje projevit v zátěži efektivní chování a jednání. Ve skupině spíše nazýváme tento proces adjustaci či v záporném významu maladjustaci. Souvisejí s tím, nakolik se je jedinec schopen identifikovat se svou rolí v sociálních skupinách.

K obecným adaptačním mechanismům patří: kooperace, útok, obrana a únik.

Naopak mezi maladaptivní mechanismy patří: vytěsnění určitého úseku reality z paměti, stažení se z reality, preventivní napadání reality její negací (např. od hněvivých reakcí až k agresi), permanentní pasivní opozici vůči realitě, únik do nemoci (i před realitou), poddání se realitě (rezignace).

2. Kognitivita osobnosti vyjadřuje míru schopnosti kognitivně řešit problém v zátěži a kontrolovat situaci. Záleží na tom, do jaké míry je jedinec schopen produkovat tvořivé

netradiční způsoby řešení problému. Při kognitivním selhání mají jedinci vyšší frekvenci úzkostných reakcí, depresivních stavů a neurotických příznaků. Naopak lidé s vysokou mírou kognitivní nezdolnosti jsou zaměřeni na kognitivní výkon a jsou motivováni výsledky kognitivního řešení problému. Jsou schopni netradičních výkonů v zátěži, což jim právě umožňuje tuto zátěž zvládnout. Rychle pochopí podstatu problému. V osobnostních charakteristikách se u nich objevuje rys soutěživosti. Při dílčím úspěchu mobilizují energii k vyšším výkonům. Citově však bývají chladní.

3. Emocionalita osobnosti: tyto charakteristiky predisponují člověka k určitému stylu prožívání. Tito lidé zvládají zátěžové situace emočním způsobem. Lidé se liší svou mírou emoční stability či lability, emoční tenzí, mírou strachu či úzkosti, hněvu, zjišťujeme u lidí emoční stereotypy podporující vznik psychosomatických onemocnění. Zjišťujeme také míru frustrační tolerance – pokud je nízká, vede to člověka ke zklamání, nelibosti. Jev, při němž člověk má redukovanou introspektivní kapacitu, neschopnost učit se novému emočnímu chování, ochuzenou fantazií, má zřetelné potíže při hledání vhodných slov při popisu vlastních pocitů nazýváme alexymie (alexis – thymie, tj. neschopnost mluvit o emocích). Tento jev samozřejmě ochuzuje celkovou emocionalitu osobnosti.

S emocionalitou osobnosti souvisí také altruismus, hostilita, hypománie i láska.

4. Sociabilita osobnosti souvisí se schopností sblížit se s lidmi, zahrnuje umění komunikace, dovednost požádat o radu a o pomoc a současně totéž poskytnout. Zahrnuje i sociální inteligenci, empatii, přátelskost a afiliativní chování (schopnost vytvářet citové a sociální kontakty s druhými lidmi). Se sociabilitou také souvisí míra schopnosti vyjádřit souhlas či nesouhlas i odmítnutí.

Důležitá je i schopnost rozvíjet pocit sounáležitosti se skupinou za současného uchování pocitu identity a vnitřní integrity v případě konfliktu. Nesociabilní jedinci mají permanentní nedůvěru, podezřívavost, strach z lidí, tendenci manipulovat s lidmi, utíkají z blízkosti lidí a často jsou vůči nim agresivní.

5. Normalita osobnosti: jde o takové dispozice osobnosti, které znamenají schopnost reagovat v zátěži zdravě a přiměřeně. Na opačném pólu se pak vyskytuje jednání abnormální či patologické. Patří sem syndrom burnout (syndrom vyhoření), abulie (snížená vůle), chování typu „acting out“ a psychopatie.

Norma se pojímá z různých hledisek, statistické, funkčního či ideálního, atd. Zde je důležité, že jedinec je normální a dobře sociálně přizpůsobený. Přidáváme k tomuto pojetí i bližší Kohoutkovo (2007) vymezení, kdy uvádí charakteristiky normálního jedince:

1. Chce např. přijímat odpovědnost přiměřenou jeho věku a jeho postavení.
2. Usiluje o to, stát se aktivní či tvůrčí osobností.
3. Je duševně odolný, psychicky zdatný.
4. Ochtově se zúčastní zaměstnání, práci přiměřených jeho věku.
5. Budoucnost do jisté míry preferuje před přítomností a minulostí.
6. Dobrovolně akceptuje zkušenosti a přijímá životní roli nebo pozici a to i tehdy, když mu nevyhovuje.
7. Ujímá se problémů, které je třeba řešit, a nehledá způsoby, jak se jim vyhnout.
8. Dokáže činit rozhodnutí při minimu obav, nejistot, nerozhodnosti, proseb o radu a jiných forem úniku před rozhodnutím.
9. Bere lidi takové, jací jsou, kalkuluje s jejich reálnými vlastnostmi, i když neodpovídají jeho přáním a představám.
10. Nachází uspokojení v reálné životní aktivitě, a ne ve snění.
11. Využívá své schopnosti myslet k plánování aktivity, a ne k vyhýbání se či úniku od aktivity.
12. Učí se ze svých neúspěchů, nesnaží se je ospravedlňovat (racionalizovat).
13. Nezveličuje své úspěchy, ani je negeneralizuje, nepřehání.
14. Dokáže říci "ne" v situacích, jež jsou pro něho dlouhodobě škodlivé, i když by mu "ano" krátkodobě mohlo přinést uspokojení.
15. Dokáže říci "ano" v situacích, které jsou pozitivní (kladné), i když mohou pro něho být dočasně nepříjemné.
16. Dokáže jednat na obranu svých práv a snaží se přiměřeně bránit, děje-li se mu křivda.
17. Projevuje přiměřeně a otevřeně své city, sympatie a dokazuje je činy.
18. Dokáže se vyrovnat s nepříjemnostmi, bolestí a emočními frustracemi, jestliže odstranění jejich příčin není v jeho moci.
19. Je asertivní (umí se zdravě prosadit).
20. Umí přistoupit na kompromis směřující k překonání obtíží, které se vyskytnou.
21. Dokáže soustředit všechnu energii na dosažení vytyčeného cíle.
22. Vhodně (podle dané situace) používá buď aktivně obranné, nebo i ústupově obranné strategie.

Je patrné, že je velice obtížné dostát vždy všem požadavkům na ideální normální fungování. Kdybychom normu posuzovali takto přísně, pravděpodobně by neobstál nikdo z nás. Proto se často v psychologii, patopsychologii a psychopatologii používá pojem „širší norma“. Jde o takové projevy chování a prožívání, které sice nejsou obvyklé, ale nejsou ještě ani patologické (např. Kohoutek 2007; Syřišťová 1972; Vágnerová2008) .

Anormativita znamená odchylku od psychologické, sociální, pedagogické a jiné normy přesahující její rozpětí(dle Kohoutek 2007). Mezi anormality můžeme zařadit např. poruchy chování a osobnosti, mentální retardace apod. Jestliže člověk trvale, průběžně přestává být schopen udržovat přiměřené vztahy a jestliže se jeho chování stává

nevhodným či nemožným vzhledem k převládajícím kulturním, morálním i právním normám v dané společnosti, pak ho můžeme považovat za **abnormální osobnost**.

4.3. POJETÍ BAZÁLNÍ STRUKTURY PSYCHICKÉ AUTOREGULACE OSOBNOSTI O. MIKŠÍKA

V této části uvedeme pojetí Mikšíkovo (2001), protože též popisuje struktury, které mají úzký vztah ke zvládnutí náročných situací. „*V tomto pojetí je zdůrazňována pohotovost osobnosti k určitým způsobům a formám interakcí s podmínkami existence. Zde jsou vymezeny způsoby, jimiž se realizuje dynamická autoregulace interakčních aktivit osobnosti, do struktury její bazální psychické autoregulace*“ (Mikšík 1985; dle Mikšík 2001). Pod pojmem **bazální psychická autoregulace osobnosti** rozumí autor integrovanou slitinu vrozených a osvojených strategií, jimiž se subjekt v procesu své reálné životní praxe *dynamicky vyrovnává s různými variantami situačních komplexů*. Jde vlastně o pohotovost k určité formě či způsobům interakce s prostředím. Na ní pak závisí, které životní podmínky, okolnosti, kontexty či nároky jsou pro daného jedince optimální, a pro které není dostatečně psychicky disponován (tj. vedou k dezintegraci jeho psychiky). Tato bazální psychická autoregulace charakterizuje „*typické a na obsahových dimenzích vztahů subjektu k okolí nezávislé autoregulační mechanismy, způsoby a formy prožitků a aktivit, jimiž jsou příznačně modifikovány interakce subjektu s aktualizovanými či očekávanými životními situacemi v bezprostředním i potenciálním slova smyslu*“.

Autor tuto bazální strukturu *neztotožňuje* s temperamentem, i když se také týká základních procesů vnitřního nabuzování (rychlost, dynamika, intenzita nabuzování, emocionální, kognitivní a konativní aspekt) ani se schopnostmi. Tuto bazální strukturu *odlišuje i od pojmu* integrovanosti osobnosti a struktury potřeb. **U této bazální struktury sledujeme vnitřně specificky strukturovaný komplex 4 na sobě relativně nezávislých komponent:** kognitivní, emocionální, regulační a adjustační. „*Tyto komponenty pak vytvářejí subjektivně příznačný profil psychické integrovanosti a promítají se do individuálně příznačného dynamicky prožívání a reagování, psychických procesů a stavů, způsobu a stylu interakčních aktivit osobnosti*“ (Mikšík 2001, str. 54). Do každé komponenty se promítají 2 aspekty, a to psychické (vnitřní) a motorické (vnější). Tato struktura psychické variability je vlastně dynamická, protože u ní můžeme určit komponenty kvantifikující a kvalifikující psychické variability a kontinuální od maximální stability přes vyrovnanost až po maximální variabilitu (mobilitu, instabilitu, atd. Každá

z Mikšíkových 4 komponent zahrnuje aspekty psychické spontaneity, vzrušivosti, rychlosti a intenzity - motorické hybnosti a interakční reaktivity.

1. Kognitivní variabilnost zahrnuje kognitivní funkce při zpracování komplexu situačních proměnných. Vysoká variabilita je spojená s tendencemi po změně tíhnutím k vysoké kvantitě, dynamice a proměnlivosti, invariabilita naopak.

2. Emocionální variabilnost se týká dynamiky prožívání situačních kontextů a důsledků pro oblast kognitivní a konativní. Vysoká variabilnost je příznačná výraznou emocionální vzrušivostí, citovostí, snadným nabuzováním i situační proměnlivostí prožitků, citlivostí na situační změny, rychlým vzplanutím radosti, napětí i utrpení, euforie i úzkosti. Nízká variabilnost toho aspektu je dána emoční stabilitou, stálostí v emocích, nízkou emocionální citlivostí až citovým a emocionálním chladem, nízkým prožitkovým dynamismem a empatií.

3. Regulační variabilnost se týká mechanismů forem a způsobů spouštění a ovládání interakčních aktivit, cílesměrnosti, cílové orientovanosti jednání a zachování se. Její vysoká míra se vyznačuje bezprostřední, vnitřně nedostatečně korigovanou odezvou na situační kontexty a vnější podněty, nízká autokorekce situačně podněceného účelového až zkratkovitého zachování se. Při invariabilitě je typické soustavné vřazování budoucího možného efektu do rozhodovacích procesů a interakčních aktivit, regulativním utlumením a řízením všech vnitřních a vnějších činností.

4. Adjustační variabilnost souvisí s procesem vyrovnání se s novými skutečnostmi, vpravování se, přizpůsobovacích funkcí. Vysokou variabilností odpovídáme na působící situace přizpůsobovacími aktivitami. Při adjustační rigiditě, kdy jedinec i navzdory situačním tlakům projevuje tendenci trvale se přidržovat svých názorů, přístupů a postojů, osvojených schémat činností a chování, vykazuje nízkou adaptabilitu.

Tyto komponenty pak u každého jedince vystupují v různých relacích a integrálně a sjednocují.

Mikšík na základě výzkumů interakčního chování u pracovníků exponovaných profesí, kteří byli vystaveni působení specifických typů vyhrocených situací, a kombinací výše popsaných komponent, vymezuje určité psychické varianty interakčního chování. Z těchto popisů pak vycházejí i autorovy testy. Výchozím aspektem je vztah mezi emocionální a regulační komponentou. Mikšík pak popisuje více těchto variant - klidně vyrovnané profily osobnosti, vzrušivé – spontánní profily, profily prožívající, resp. interakčně utlumené a profily reaktivních osobnostních struktur. Tyto základní profily se mohou ještě vzájemně kombinovat. Je možno zjistit, co tyto jedince sami vyhledávají a preferují, jak se

chovají, za jakých okolností u nich dochází k projevům psychické desintegrace. Jsou tak vytvořeny profily problémových osob predisponovaných k psychickému selhání v důsledku vysoké emocionální citlivosti a adjustační rigidity, nízké schopnosti přizpůsobovat se situačním změnám, ale i profily se schopností zvládat zátěž. Uvedeme některé příklady pozitivních a negativních profilů. Z profilů, které **příznivě reagují na náročné životní situace**, uvedeme například **profil adjustativní**, pro nějž je typická dynamická interakce, schopnosti postihovat a zpracovávat dynamické situační proměnné a dynamicky se vyrovnávat se stresogenními životními kontexty. **Profil odolný** je rezistentní vůči působení nových situačních faktorů, se stabilní, interakční, tendencí ke kognitivní emocionální a regulační stálosti a schopností aktivně se vyrovnávat s novými vlivy. Dále např. profil **předvídavé osobnosti**, která vstřebává, postihuje aktuální i možné dynamické změny a uvědomuje si jejich možné důsledky, anticipuje v přizpůsobovacích aktivitách. Jako příklady **pro zvládání stresu nepříznivých variant** uvádím například profil **úzkostné osobnosti** s vysokou kognitivní aktivitou, která citlivě vnímá rozmanité životní a situační aspekty a kontexty s jejich možnými dopady, má prožitkovou orientaci na změny jejich domýšlení, což ústí až do anticipačních tenzí a konfabulací. Též profil **depressivní osobnosti** je z hlediska zvládání zátěžové situace problémový. Vyhledává stálejší životní prostředí, má nižší schopnosti postihovat všechny situační proměnné a adekvátně je zpracovávat, může dojít i k emocionální blokaci kognicí, dále **profil invariabilní osobnosti**, které pro nízkou kognitivní variabilitu chybí vhled do složitějších situací i anticipace, takže projevuje tendenci k neuměřeným interakčním aktivitám. Mikšíkova teorie je velice propracovaná, některé z jeho testů se širším názvem DIAROS jsou pro odborníky dostupné v Testcentru.

4.4 DISPOZIČNÍ CHARAKTERISTIKY SOUVISEJÍCÍ S CHOVÁNÍM JEDINCE

PŘI ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽOVÉ SITUACE

4.4.1 Henning – Keller (1995) rozlišují z psychologického hlediska osobnosti s reaktivním nebo pro-aktivním životním postojem ke stresu.

- **osobnost s reaktivním životním postojem ke stresu**
 - pasivně přijímá události ve svém životě, často si připadá jako oběť, svoji zodpovědnost přenáší na jiné
 - je podstatně náchylnější ke stresu
- **osobnost s proaktivním životním postojem ke stresu**

- aktivně působí na svůj život, zaměřuje se více na přítomnost a budoucnost než na minulost, uvědomuje si vlastní odpovědnost
- vyznačuje se podstatně větší odolností ke stresu

Tyto přístupy vznikaly převážně v sedmdesátých a osmdesátých letech. Zpravidla jsou zaměřeny na zkoumání různých specifických rysů, u nichž byl předpokládán vztah ke zvládnání zátěže.

Byla studována celá řada konstruktů vycházejících z různých pojetí osobnosti - jejich autoři se v první řadě zaměřili na ty osobnostní rysy, které člověku umožňují vypořádat se se stresory efektivněji a dále na takové rysy, které naopak člověka v boji se stresorem znevýhodňují.

Vašina (1999) uvádí, že existují stabilnější tendence pro upřednostňování určitého způsobu chování a volby copingové strategie. Existují *osobnostní charakteristiky, které mají významný vztah ke způsobům zvládnání zátěžové situace a úspěšnost či neúspěšnost tohoto zvládnání*. Tyto charakteristiky budou vysvětleny níže.

4.4.2 Vulnerabilita

Vulnerabilitu v současné době chápeme jako zranitelnost nebo zvýšenou citlivost, dispozici reagovat funkční poruchou ve stresových situacích. Dá se říci, že v protikladu vulnerability stojí **resilience** – odolnost, nezdolnost vůči působícím stresorům. Ke vzniku nemoci v důsledku vlivu stresorů může dojít tehdy, je-li jedinec psychicky nebo fyzicky ke specifické poruše náchylný. Tyto predispozice k určitým onemocněním v důsledku stresogenních situací jsou individuální. V koncepci vulnerability se významně uplatňují psychosociální vlivy (Kebza, 2005). Šolcová (2009) vymezuje pojem **vulnerability factors** - **zcitlivující – oslabující faktory** jako charakteristiky, které činí jedince zranitelnějším, je - li vystaven jiným faktorům, samy o sobě však nejsou faktory stresovými.

4.4.3 Koncepce resilience

Tento název bývá často překládán jako nezdolnost. Již Selly (1983) si povšiml, že navzdory nepříznivým okolnostem někteří jedinci nepodlehnu rušivému působení a neztrácejí duševní rovnováhu a pohodu.

Křivohlavý (2003) pojímá resilienci - nezdolnost jako pružnost, elasticnost, houževnatost či nezlomnost. Za zakladatelku pojmu považuje autor E. Wernerovou, která termínu resilience v rámci svého výzkumu použila poprvé.

Další výzkumy prováděli v této oblasti například N. Garmezy, M. Rutter, A. Masterson (cit. dle Křivohlavý, 2003). Resilience zahrnuje řadu charakteristik, které významně přispívají k úspěšnému vyrovnávání se s těžkými životními situacemi. Mezi ně patří například schopnost požádat v těžké situaci o pomoc druhé lidi, dobré komunikační schopnosti, emocionální citlivost, relativně vysoké sebevědomí a velká míra vědomí vlastní účinnosti. Důležitým faktorem je také úzký vztah alespoň k jednomu z rodičů či pečovateli, přítomnost pevných mužských vzorů pro chlapce a ženských pro dívky. Koncept nezdolnosti jako resilience byl studován především u dětí a dospívajících.

V naší literatuře je pojmu věnována velká pozornost např. I. Šolcovou (2009) v samostatné studii, která se zabývá vývojem rezilience v dětství a dospělosti. Autorka upřednostňuje vymezení pojmu a v souladu s Lotharovou (Lothar, Cicheti, Becker, 2000, in Šolcová 2009, str. 13) ji definuje jako „*dynamický proces, kterým jedinec dosahuje pozitivní adaptace při vystavení nepřízní*“. Autorka odlišuje resilienci jako proces a resilienci jako osobnostní rysy, které souvisí s tímto procesem. Tyto osobnostní rysy jsou vysvětlovány ve smyslu **hardiness**, ve smyslu **sebeuplatnění** a ve smyslu **soudržnost**. Paulík (2010) považuje za faktory odolnosti již zmíněné hardines a Sense of Coherence (SOC) a dále účinnou integrovanost osobnosti, kterou jsme popsali u Miklíka (2001). Tyto charakteristiky byly popsány I. Šolcovou a V. Kebzou (např. 2008). Šolcová (2009, str. 14) uvádí **tři zdroje projektivních faktorů** popsány autory Sandberg a Rutter (2008), z nichž může jedinec čerpat. Jde o:

- *Interakci genetických faktorů a prostředí*
- *Cílené (kontrolované) vystavení dítěte riziku*, Toto kontrolované vystavení dítěte riziku působí příznivěji než vyhnutí se riziku) jakési „očkování“ odolnosti)
- *Okolnost či stav, který je za běžných podmínek neutrální či indiferentní.*

Dále se ještě projektivní faktory mohou dělit na **kompensační (compensatory)**, které neutralizují škodlivé vlivy prostředí (víra, vnitřní lokalizace kontroly, atd.) a **zodolňující (challenging)**, které napomáhají posilovat resilienci. Jsou to pro jedince zvládnutelné stresující situace, jejichž překonání se jedinec stává odolnějším.

Ve své studii Šolcová (2009) rozebírá faktory rizikové (například proximální-problematický rodič nebo sourozenec, a faktory distální – např. vyrůstání ve čtvrti

s vysokou kriminalitou). Zdůrazňuje například, které protektivní faktory získává dítě na úrovni rodiny, školy, obce, ale zahrnuje i takové projektivní faktory jako je domácí zvíře a pohybová aktivita. Šolcová poukazuje na studie Bolwbyho a dalších autorů, kteří se zabývají koncepcí rané citové vazby (u nás například Kulisek 2000, Šulová 2005, Štefánková, 2005, 2007; cit. dle Šolcová 2009, str. 38). Význam rané citové vazby je opakovaně potvrzován. U dětí, které mají vysokou míru rezilience, se ukazuje, že dokážou překonat i velice náročné události v raném dětství a vyrostou z nich relativně zdraví a přizpůsobiví jedinci.

Paulík (2010) zařazuje k pojmům odolnost všechny tři popsané pojmy: hardiness, sense of coherence a účinnou integrovanost osobnosti. Autor dále uvádí řadu příbuzných pojmů, kterými jsou například kvalita života, zdraví, subjektivní pohoda, spokojenost (autoři, D. Kováč, V. Kebza, J. Mareš, J. Payne, K. Hnilica; dle Paulík 2010)

1. Rezilience jako nezdolnost - hardiness v teorii Kobasové

Jedním z konceptů je pojetí nezdolnosti. Křivohlavý (2003) ji definuje jako osobnostní charakteristiku typu „nedat se a bojovat s těžkostí“ ve smyslu hardiness - osobní tvrdost.

Jedná se o konstrukt vyvinutý Kobasovou (1979; cit. dle Křivohlavý 2003), která jím označuje osobnostní proměnnou sestávající se z několika komponent:

- zaujetí či osobní *angažovanost* (commitment) je složkou určující, do jaké míry se daný člověk osobně ztotožňuje s tím, co dělá;
- je *kontrola* - lidé, kteří mají vysokou dimenzi kontroly, mají pocit vlivu a možnosti ovládat svůj život;
- je tendence pojmout změnu jako osobní *výzvu* (challenge).

Výsledky výzkumů Kobasové a jejich spolupracovníků ukazují, že jedinec, který dosáhne vysokého skóru v dimenzi hardiness, bude s největší pravděpodobností používat aktivnějších a efektivnějších strategií řešení problémů. Bude méně trpět fyzickými i psychickými onemocněními a celkově se bude lépe vyrovnávat se zatěžujícími událostmi v životě.

Studie Křivohlavého (2001) poukazuje např. na negativní vazby mezi hardines, hodnocením míry ohrožení situací a negativní afektivní a psychofyziolgickou reakcí na zátěžové podněty. Osoby s vyšší úrovní hardiness ukazovaly nižší úroveň distresu a vyšší míru sebeovládání. Celkově se o sebe starají, jejich tělesný i zdravotní stav lepší.

Vašina (1999) prováděl rozsáhlé výzkumy hardiness na učitelích, zejména se zabýval vztahem hardiness a prožívané pracovní zátěže. Závěry ukazují, že u učitelů s vysokou mírou hardiness zejména v složkách kontrol a commitment byl nižší výskyt subjektivních zdravotních potíží. Autor si ovšem uvědomil, že další vliv kromě hardiness může mít míra percipované pracovní zátěže – pokud byla vnímána jako nadprůměrná, bylo to spojeno s více zdravotními problémy. Paulík (1999) též prováděl výzkum u učitelů, kde prokázal významné negativní korelace mezi hardiness a mírou pracovní zátěže a korelace pozitivní mezi hardiness a pracovní spokojeností.

2. Sense of coherence (SOC) - rys soudržnosti osobnosti Antonovského

Aron Antonovský (1985; cit. dle Křivohlavý 2003) formuloval tento osobnostní konstrukt SOC na základě svého výzkumu zaměřeného na studium situací extrémního zatížení u lidí, kteří takovéto zatížení zvládli a přežili. Podstatou této koncepce je představa člověka niterně nerozpolceného, jednotného, který buď je členem pevně semknuté komunity, nebo v ní přímo žije, člověka, který na základě těchto charakteristik lépe vzdoruje životním těžkostem. Podle Antonovského je rys soudržnosti, koherence tvořen třemi dimenzemi:

- srozumitelností (comprehensibility) představuje kognitivní stránku SOC
- smysluplností (meaningfulness) jedná se o motivační zaměření dané osoby k jejímu životnímu cíli a zvládnutelnosti
- zvladatelností (manageability), představující činnostní stránku SOC, resp. percepce možností, které má jedinec k dispozici ke zvládnutí požadavků vyplývajících ze situace zátěže.

Ve výzkumech, jak uvádí Paulík (2010), se ukazuje, že osoby s vysokým SOC nejsou omezeny jedním způsobem zvládnání, ale projevují flexibilitu při využívání potenciálních zdrojů. S nárůstem SOC se spojoval nárůst well-beingu, pracovní spokojenost, odolnost proti negativním pracovním vlivům, pocitu kompetence, zdraví, přibývání projevů zdravého životního stylu a snižování četnosti psychosomatických symptomů. V roce 1999 uskutečnil Paulík výzkum u učitelů, ve kterém se vyskytovaly negativní korelace mezi SOC a hodnocením pracovní zátěže a korelace pozitivní mezi SOC a pracovní spokojeností. Zejména se ukazuje, že pokud učitelé pohlížejí na pracovní zátěž jako výzvu (challenge), ani vysoká míra této zátěže nevedla ke snížení pracovní spokojenosti.

Tento faktor SOC byl zkoumán i z hlediska pracovních nároků. Například ve studii E. Sollárové a M. Popelkové (2004) bylo zjištěno, že u studentů maturitních ročníků

používají jednotlivci s vysokou koherencí efektivnější učební styly a jsou méně závislí na vnějších okolnostech.

3. Locus of control, zkráceně LOC - místo kontroly J Rottera

Tato koncepce byla J. Rotterem vytvořena v roce 1966 (cit. dle Hladký 1993) na základě teorie sociálního učení. Pojem locus of control je možno do češtiny přeložit jako místo kontroly. Jde o generalizované očekávání a víru člověka v to, že prostředí, odměny a úspěch jsou ovládány buď vnitřně člověkem samotným, nebo z vnějšku, nezávisle na něm. Tyto póly svého konstruktů Rotter pojmenovává interní a externí locus of control. Interní locus of control je takový typ přístupu k životním těžkostem, kdy je člověk přesvědčen, že řešení jeho problému vychází od něho samého, a že k jejich zvládnutí má dostatečné schopnosti a dovednosti. Především však pokládá řešení problému vlastními silami za možné a správné. Externí locus of control souvisí s vírou, že se daný problém vyřeší sám, resp. že jeho řešení přijde z vnějšku, nikoliv z vlastní iniciativy.

Levenson (1972; cit. dle Hladký 1993), vytvořil vlastní trojdimenzionální koncept LOC, v němž rozlišuje dva typy externality: první charakterizuje víra v základní, neuspořádanou a náhodnou povahu světa, druhý potom přesvědčení, že základní uspořádanost světa i svět samotný je ovládaný jinými mocnými lidmi.

4.5. 3 Self efficacy – vnímaná osobní zdatnost (sebeúčinnost)

Autorem této koncepce je Bandura (1977). Self-efficacy je možné chápat jako koncepci vnímané osobní zdatnosti nebo též sebeúčinnosti. Dle autora lidé reagují na rozpory mezi cíli, které si stanovili, a zpětnou vazbou poskytovanou dosaženými výsledky. Tyto rozpory zahrnují vnitřní normy osobnosti i znalost výkonu a poskytují důležitou základnu pro sebehodnocení. Tyto představy o vlastní zdatnosti ovlivňují míru zranitelnosti stresem. Autoři (Výrost, Slaměník, 2001) zdůrazňují, že jedinci, kteří pochybují o svých schopnostech, se snadno odradí neúspěchem. Ti, kteří jsou naopak přesvědčeni o svých schopnostech, o své zdatnosti, zvýší své úsilí i v případě nezdaru a vytrvají, dokud nedosáhnou svého cíle. Vědomí sebeúčinnosti je tedy primárně založeno na osobní zkušenosti, přičemž k vysokému přesvědčení o vlastní účinnosti přispívá zážitek velkého úspěchu. Bandura (1977) sám považuje sebeúčinnost za přesvědčení lidí o vlastních schopnostech uspořádat svoje činy a postupovat způsobem, který je zapotřebí k řešení budoucích situací.

Self-efficacy však může být také být posilováno anebo ovlivňováno druhými osobami - sociální persuazí a upevňováno prostřednictvím zástupné zkušenosti, tedy pocitem, když to svedou ostatní, svedu to také. Blatný a Plháková (2003) vymezují self-efficacy jako celkové osobní přesvědčení o vlastní schopnosti vyrovnávat se s životními těžkostmi a výzvami. Autoři poukazují na to, že lidé s vysokou mírou sebeúčinnosti si stanovují vysoké, náročnější cíle, jsou flexibilnější při jejich dosahování, při obtížích nepolevují v úsilí, a tím, že mají pocit kontroly nad situací, redukuje i své negativní emocionální stavy. Davison a Neale (in Baštecká, Goldmann, 2001) chápou self-efficacy jako přesvědčení jedince, že je schopen dosáhnout cílů, které si předsevzal.

Lidé vysokým self-efficacy – (pocitované jako silné) mají vyšší výkony, pocítují pohodu (well-being). K obtížným úkolům přistupují jako k výzvě, která musí být přijata (spíše než k hrozbě). Tito lidé jsou ochotni se charakterizovat jako flexibilní při dosahování vytyčených cílů (zpravidla volí cíle méně snadné). Vyskytnou-li se obtíže při jejich dosahování, nesáhnou ke snadnější variantě, nýbrž vytrvají, k čemuž je vede především pocit kontroly nad situací a schopnost redukovat své negativní emocionální stavy.

Lidé se slabým self-efficacy se vzdávají řešení obtížných úkolů, protože je vnímají jako osobní ohrožení. Mají nízké aspirace a mají obtíže při dosahování vytyčených cílů. Obtížné úkoly u nich evokují osobní bloky a zabývají se překážkami, na které narazili i všemi nepřijemnostmi, místo aby se soustředili na to, jak úkol úspěšně dokončit. Přitom nepotřebují příliš mnoho zkušeností s nezdarem, tito lidé ztrácejí víru ve své schopnosti, neboť nazírají neuspokojivý výkon jako deficit schopností. Snadno se stávají obětí stresu a deprese. (Urbánek, T. Čermák, I., 1996). Autoři zdůraznili vztah mezi mírou self-efficacy rodičů a dětí a mezi nízkým self-efficacy a poruchami chování osobnosti v dimenzích poruchové a neporuchové činnosti. Self-efficacy u dětí se také zabývá S. Hoskovcová (2009) která sleduje zejména možnosti jejího ovlivnění výchovou.

Výzkum autorek (Coffmanová a Gilliganová 2002/2003) potvrdil pozitivní vztah mezi vědomím vlastní účinnosti a životní spokojeností studentů.

Smith (2007) se v rámci problematiky adaptace na VŠ zaměřil na vztah mezi vědomím vlastní účinnosti a steskem po domově. Autor ve studii prokázal významný vztah mezi vědomím vlastní účinnosti a steskem po domově v tom smyslu, že student s přiměřeně vysokým vědomím vlastní účinnosti bude cítit méně stesku po domově. Autor vysvětluje tento vztah tím, že student s vysokým self-efficacy má schopnosti důležité pro úspěšnou adaptaci na vysokoškolské studium jako je podnikavost a vytrvalost.

Některé studie s týkají přímo studentů učitelství. Studie kolektivu autorů (Vaprim Ozkendie, Ozkurt, Karakus, 2012) potvrzuje zásadní vztah přímé závislosti mezi self-efficacy a životní pohodou (spokojeností) a nepřímou závislostí mezi self-efficacy a syndromem vyhoření. Další studie (Zavuz 2010) ukazuje, že míra self-efficacy je vyšší u studentů učitelství, kteří se připravují na technické škole než u těch, kteří navštěvují běžné pedagogické fakulty. Studie naopak neprokázala rozdíly mezi muži a ženami.

Studie Svatoše (in Wiegnerová at all. 2012), které se účastnili naši významní výzkumníci, se zabývá self-efficacy v edukačních souvislostech. S našim výzkumem je nejvíc spojená studie o začínajícím studentovi učitelství a self-efficacy. Studie ukázala, že self – efficacy je na začátku vysokoškolského studia různorodý dle toho, jak byla utvářena dosavadní sebeznanost u studentů. Během studia je pak důležité tento aspekt osobnosti během studia vytvářet ve vztahu k cílům učitelského povolání. Tato studie využila longitudinálního přístupu, kdy se srovnávaly výsledky studentů v akademickém roce 2000 a o deset let později. Výsledek ukázal posun jak v očekávání získaných schopností, očekávání od studií na vysoké škole i změnu očekávání komunikačních obrazů sebe sama. Studenti o sobě vypovídají s větší jistotou. Tato pozitivní očekávání jsou u studentů spojena s touhou na sobě pracovat, protože věří v účinnost tohoto procesu.

4.5.4 Sociální opora

Pozitivní sociální vazby podle Vašiny (1999) ulehčují adaptaci na nepříznivé prostředí a mají vliv na udržení zdraví. *Sociální opora* (social support) může ovlivnit jedince v situaci hodnocení stresorů a schopnosti zvládnout zátěž a též podpořit adaptivní reakci. Sociální opora může mít podle Křivohlavého (2003) také preventivní účinek na zdraví jedince v situacích, kdy ještě k zátěži nedošlo, nebo může fungovat jako nárazník zátěžové situace. Výsledky studií o protektivním vlivu sociální opory nejsou dle autorů Šolcová a Kebza (1999) jednoznačné. Některým studiím se nepodařilo pozitivní vliv potvrdit, některé dokonce naznačují, že sociální opora může mít i negativní účinek. Téma sociální opory zejména u dospívajících je předmětem četných výzkumů J. Mareše (např. Mareš 1999). V testu SVF 78 (Janke, Erdmanová, 2003) je hledání sociální opory jednou z pozitivních zvládacích strategií, ale i zde je diskutováno o tom, že záleží na kontextu jejího využití. Snopek, Hublová (2008) zdůrazňují význam sociální opory a jejího vztahu k životní spokojenosti, sebehodnocení a osobnosti u adolescentů. Zabývají se rodovými rozdíly. Dívky dosahují průkazně vyšších hodnot ve všech dimenzích měřené sociální opory než chlapci, a to ve frekvenci, důležitosti i celkové sociální opoře. Výsledky přibližně

odpovídají normám pro 9. třídu ZŠ. Vnímaná sociální opora je v kladném vztahu k životní spokojenosti i k sebehodnocení. U chlapců je korelace častosti sociální opory vyšší k sebehodnocení než k životní spokojenosti, u dívek naopak ve vztahu k životní spokojenosti. Celková sociální opora je v kladném vztahu k životní spokojenosti u dívek i chlapců, k sebehodnocení jen u chlapců. Sociální opora je důležitá pouze pro sebehodnocení chlapců.

4.4.5 Naučená bezmocnost (pesimismus) nebo naučený optimismus Seligmana

Koncept naučeného pesimismu (a v návaznosti na něj i naučeného optimismu) je založen na studiích M.Seligmana (1979; cit. dle Křivohlavý 2003), jejichž předmětem byli lidé s jakýmsi obecně pesimistickým pohledem na svět.

Lidé s vysokou mírou naučené bezmocnosti vnímají události ve svém životě jako přesahující jejich možnosti, a cítí se neschopnými tyto události jakkoli změnit.

V situacích zátěže se tyto lidé projevují jako typičtí internalisté. Ze stresové situace jsou bezradní, situaci považují za beznadějnou, protože jim chybí náhled na řešení této situace. V kognitivním emoční i motivační rovině jsou tyto lidé neschopni zvládat zátěž.

Křivohlavý (2003) uvádí studii Scheiera a Carvera (1985), kteří definují pojem dispoziční optimismus - tedy dispozicí k očekávání pozitivního výsledku dění. Lidé s dispozičním pesimismem očekávají naopak výsledky negativní. Tito autoři také vytvořili dotazník Lot (Life orientation test), kde je zjišťován vztah dispozičního optimismu či pesimismu k využití copingových strategií.

4.4.6 Self confidence – sebedůvěra a síla ega

Z dalších charakteristik ovlivňujících způsob zvládnání zátěžových situací můžeme uvést sebedůvěru (self-confidence) a sílu ega (oběma proměnnými se zabývali Holahan a Moos, 1987).

4.4.7. Osobnost typu A,B,C,D a další osobnostní charakteristiky z hlediska psychosomatických ukazatelů

Zejména studie psychosomaticky zaměřených lékařů a somatopsychicky zaměřených psychologů nám odhalují vztahy mezi určitým způsobem chování, které se pravidelně

opakuje a sklony k onemocnění určitého charakteru. Roli zde hrají emoce, které u těchto osobností převažují. Velký význam má také nepřiměřené užívání maladaptivních obranných mechanismů. A. Bierach (1995) ukazuje, že již od raného dětství dochází často k tzv. pokřivení. Naučili jsme se užívat maladaptivně obranné mechanismy, které nám pak neumožňují adekvátně řešit náročné životní situace. Člověk se často naučí tyto mechanismy používat již od raného věku. Jsou něho v té době možnosti, jak se přizpůsobit takovým požadavkům svého okolí, které jsou v rozporu s jeho přirozenými potřebami. Tímto způsobem je ovlivněna motivace člověka a jeho životní plány. Například dítě, které od blízkých lidí je přehnaně od dětství „tlačeno“ k dokonalosti, bude používat jiných mechanismů než to, kterému rodiče dávají zpětnou vazbu, že „není k ničemu.“ V souvislosti tím bude mít sklon k určitému typu onemocnění. Přesvědčivě tyto problémy rozepisuje Fritéz Rieman v knize Základní formy strachu (2013). Autor se zabývá tím, jak vznikají v dětství životní plány, které mohou být pokřivené v důsledku nemožnosti uspokojit své přirozené potřeby. Autor kategorizuje tyto strachy na:

1. **Strach před ztrátou vlastního já**, který vede k rozvoji **schizoidního typu osobnosti** je způsoben **nedostatkem lásky v dětství a** utváří osobnost s životním plánem **nebýt na nikom závislý**. Z toho plynou takové charakteristiky jako potíže s navazováním kontaktů, nedůvěřivost jiným, nedůvěra v sebe, nemístná žárlivost, agresivní způsob získávání druhých či věcí
2. **Strach před uskutečněním svého já**, prožívaný jako **pocit izolace a pocit nedostatečného bezpečí** vede k rozvoji **depresivního typu osobnosti**, který je zapříčiněn **přemírou mateřské péče v dětství**. V této osobě se vyvíjí přání být opečováván, mít o sebe postaráno, rozplynout se v druhém. Důsledkem je nadměrný strach ze ztráty, závislost, trpitelná role, sebelítost, bědování.
3. **Strach před změnou** vede k rozvoji **anankastické osobnosti**. Příčiny můžeme hledat k **výchově k dodržování strnulých norem**. Z toho vyplývá i životní plán zaměřený na **nadměrné dodržování řádu a norem, nedůvěra k citům**. Osobnost se pak chová konzervativně, dogmaticky, nepružně, příliš kontroluje své city, nerozhodnost jako zjemnělá forma agrese (stále něco zlepšuje, není s tím hotov).
4. **Strach před konečností**, prožívaná jako **nesvoboda**, vede k utváření **hysterické osobnosti**. Příčinou je **vadná funkce rodičovského vzoru** (vleklé manželské konflikty, používání dítěte jak náhražky za partnera, přetahování dítěte mezi otcem a matkou, být vůči sourozencům buď ve výhodě, nebo znevýhodňován). Tato výchova vede k **přání nemuset se zavazovat, všemu nechat volný průběh**, nemuset snášet žádné napětí, nečinít žádná definitivní rozhodnutí, být ušetřen stáří. Důsledkem je neschopnost snášet frustrace a odklad splnění přání, lehké podléhání svodům, vyhýbání se nepříjemnému, překrucování skutečnosti, pravdy, schopnost rychle zahnat pocity viny, stálé hledání a pokusy o potvrzení sama sebe, partneři v lásce slouží k uspokojení potřeby prestiže a jako zrcadlo narcistického sebepředstavování. Tento typ umí být často okouzující a svádívý, rád navazuje styky.

Osobnostní vlastnosti ovlivňují naše reakce na stres. Často určují, jak silně a v jaké kvalitě stresovou situaci prožíváme.

Tyto faktory vedou v obecné rovině k nalezení tvořivého zvládnání životních situací za současně uvědomované duševní přítomnosti v aktuální roli člověka, v aktuálně řešením problému, ve smysluplné činnosti.

4.4.8 Celkově se vztahu jednání s psychosomatickými onemocněními byly zatím vyčleněny tyto osobnostní typy:

1. **Osobnostní typ A** rozpracovaný Rosenmanem a Friedmanem (1964,1966; cit. dle Hladký 1993) je jedním z ranějších typů. Autoři v šedesátých letech uskutečnili rozsáhlý výzkum („The Western Collaborative Group Study“). Tato studie ukazuje na vyšší výskyt ischemické choroby srdeční u lidí, které charakterizovali jako typ A, oproti lidem typu B. Osobnosti typu A jsou průbojné, soutěživé, mají velkou ctižádost (v některých případech až přehnanou), usilují neustále intenzivně pracovat, mají vysokou angažovanost v úkolech a činnostech, pocity neustálého nedostatku času, soustředí se hlavně na práci, neuznávají rozptylující činnosti - jejich nezdolnost při výskytu problémů a překážek je však vysoká. U těchto osob je patrné, že nadměrná aktivace organismu (často si vybírá ve vysoce stresovém zaměstnání), afekty zlosti, hostilita (nepřátelské vztahy potlačené i vyjadřované), vysoký krevní tlak, dědičné dispozice, vysoká hladina cholesterolu v krvi, diabetes (cukrovka), kouření a obezita (otyllost) mohou vést ke vzniku ischemické choroby srdeční (tj. omezení přísunu kyslíku a živin pro srdce).

Tuto osobnost typu A možno nazvat osobností koronární, která údajně dvakrát častěji trpí ischemickou chorobou srdeční a infarkty myokardu než osobnost typu B. Tyto předpoklady však nebyly v některých dalších výzkumech jednoznačně potvrzeny.

Podle Šolcové a Kebzy (2006) chování A typu není osobností rys, ale výsledek interakce predisponujících faktorů a situačních podmínek. Potvrdilo se, že konstrukt nemá normální rozložení, ale nepotvrdilo se, že jde o manažerskou nemoc týkající se pouze vedoucích pracovníků.

Bližším zkoumáním se ukázalo, že typ A lze dále rozčlenit na dva podtypy:

- charismatický typ, který je pokládán odolný vůči stresu a lépe predisponovaný ke zvládnání zátěže
- hostilní typ, který naopak lze označit za náchylnější k onemocněním ICHS (ischemickými chorobami srdečními a jinými chorobami).

2. Typ B lze charakterizovat jako jedince, u nichž jsou tyto vlastnosti typické pro A zastoupeny v menší míře nebo vůbec. Chování osobnosti tohoto typu jej nepredisponuje k rozvoji psychosomatických chorob. Chování je uvolněné, klidné, pohodové, vyznačuje se trpělivostí a má nadprůměrnou frustrační toleranci. (Šolcová, Kebza, 2006).

3. Chování C typu osobnosti bylo popsáno Morfiou s Greerem. Problémem se zabývá i Evansová. Výzkumníci sledovali pacienty na onkologických odděleních (dle Křivohlavý, 2003). Křivohlavý (2003) zdůrazňuje, že tito lidé dobře vycházejí s druhými lidmi, jsou vyrovnaní, nemají vysoké nároky, jsou trpěliví, ale při čelení těžkostem se často snadno vzdávají. Jinde Křivohlavý (2001) zdůraznil, že onkologický pacient je člověk, který veškerou energii vložil do vztahu k rodině, k práci a s tímto vztahem se plně ztotožnil. Opomenul však vlastní potřeby a vlastní růst. Je zde otázka opomenutí vlastního růstu. Po zániku ústředního vztahu tento člověk reaguje na tuto ztrátu rezignací.

Kebza (2001) upozorňuje, že se tento pacient vyznačuje také sklonem k potlačování emocí (zvláště negativních, jako je hněv a úzkost), nedostatkem autonomie, silným prožíváním ztráty blízkého, vyhýbáním se konfliktům, závislostí na dominantní osobě a výraznou sociální konformitou.

4. Osobnost typu D má sklony ke kardiovaskulárním onemocněním. Dochází u ní k prožívání negativních emocí a současnému potlačování projevů těchto emocí. Tato osobnost má zábrany v sociálních kontaktech, a proto je méně přístupná k využití sociální opory. Šolcová a Kebza, (2006) uvádějí výsledky výzkumů Denolleta a De Fruyta, kde bylo zjištěno, že negativní afektivita pozitivně koreluje s neuroticismem a negativně se svědomitostí, přívětivostí a extroverzí; sociální inhibice koreluje zase pozitivně s neuroticismem a negativně s extroverzí a svědomitostí. Z výzkumů také vyplývá, že D typ osobnosti vystihuje náchylnost ke kardiovaskulárním chorobám lépe než typ A.

Osobnost typu D jinak popisuje Mohapl (1992) a označuje ji jako depresivní. Vyznačuje takto skupinu osob, které hluboce prožívají životní ztráty.

Další zajímavé souvislosti mezi chováním osobnosti a rozvoji duševní chorob uvádí Rudolf Kohoutek (2007) - např. osobnost neurotická, osobnost anorektická, atd.

4.5. TEORIE RYSŮ V POJETÍ OSOBNOSTI

V této naší práci nás budou zajímat zejména ty teorie, které se vážou k problémům zvládnání zátěžových situací. K teorii rysů přispěly výzkumy Gorgona Allporta, Raymunda Cattela a Hanse Jurgena Eysencka. Autoři pojímali rysy jako základní jednotky osobnosti reprezentující dispozice reagovat určitým způsobem. Domácím autorem zabývajícím se teorií rysů je např. O. Mikšík (2001) .

V posledních zejména dvou desetiletích se objevil lexikální přístup k pojetí osobnosti.

Vlastnosti (personality characteristics) v tomto pojetí nejsou pojímány jako deskriptivní charakteristiky pozorovaného jedince, ale vlastnost je zde chápána jako hypotetická konstrukce, jako vysouzená předpokládaná vnitřní determinanta projevů osobnosti.

Dispozice (disposition) jsou nejčastěji pojímány jako vrozené nebo získané připravenosti chovat se, jednat nebo prožívat situace určitým způsobem. Jde vlastně o nepozorovatelné charakteristiky, na které usuzujeme při vysvětlování určitého chování, jednání, činu nebo prožitku osobnosti. Jako synonymum ke slovu dispozice je užíván pojem **osobnostní rysy** (personality traits). Tento pojem je však také užíván jako ekvivalent pojmu psychická vlastnost nebo psychická charakteristika osobnosti. Rysy jsou pojímány jako obecné dimenze osobnosti, odvozené z kvantifikovaných údajů o chování a jsou použitelné k měření chování různých jedinců. Dimenzi vyvábí dva krajní póly (extroverze-introverze) a každého jedince můžeme umístit na kontinuu mezi dva póly. Pojetí rysů bylo často v psychologii osobnosti označováno jako nejednoznačné.

4.5.1 Lexikální přístup k pojetí osobnosti.

Základem tohoto přístupu je hypotéza, že slovní zásoba jazyka odráží odlišnosti v pojetí základních osobnostních rysů. Hřebíčková (1997, str. 7) uvádí, že „čím jsou jednotlivé odlišnosti zřetelnější, tím častěji se uplatňují v každodenní komunikaci a jsou zachyceny jako slova.“ Jinde Hřebíčková (2007, 2010) dále Goldbergovu hypotézu, že nejpodstatnější individuální rozdíly jsou uchovány v jazyce. Čím jsou jednotlivé rozdíly významnější, tím častěji se uplatňují v každodenní komunikaci a jsou zachyceny jako jednotlivá slova. Podstatou lexikálních studií je nejdříve ze slovníků vybrat slova používaná pro popis osobnosti, redukovat je a pomocí faktorové analýzy uspořádat vlastnosti. Nejdůležitější dimenze, které byly takto zjištěny, tvoří pětifaktorovou strukturu osobnosti, kterou Goldberg nazval „*Big. Five*“ (Velká pětka).

Tento způsob identifikace osobnostních rysů lze uspořádat ve většině jazyků, Hřebíčková (2010). Proto lze usuzovat na vysokou shodu v rámci širších jazykových skupin a kulturních oblastí. Rizikem této metody však je, že slova označující osobnostní rysy se v jazyce nemusí nacházet, ale přesto mohou existovat a být odlišována jinými než verbálními způsoby (dle Hřebíčková, 2010). Problematickou částí je také vytváření taxonomie individuálních odlišností. Osobnostní vlastnosti jsou totiž nepozorovatelné, nejasně ohraničitelné, hypotetické konstrukty. „Při konstruování taxonomie lze volit mezi induktivní nebo deduktivní strategií.“ (Hřebíčková, 1997, str. 13) Tedy identifikací kategorií na základě analýzy dotazníkových položek či klinických expertíz (induktivní) nebo na základě teoretických předpokladů.

4.5.2 Dispoziční přístup

Tento přístup je odvozen od analýzy dotazníkových položek. Zatímco lexikální výzkumy usilují o vytvoření taxonomie, hierarchického systému a zmapování osobnostních charakteristik, cílem dispozičního přístupu je vytvoření rysové teorie, která by vysvětlila vnitřní dynamiku, motivy a fungování osobnosti jako celku. Lexikální přístup využívá slova, nejčastěji přídavná jména, kdežto dispoziční přístup, reprezentovaný především pracemi amerických autorů Costy a McCrae, je založen na analýze dotazníkových položek. Hřebíčková (2010, str. 52-53).

V dalších podkapitolách představíme důležité faktorové modely osobnosti, přičemž největší pozornost věnujeme modelu Big Five, protože jde o metodu, kterou využíváme ve svém výzkumu.

1. Eysenckův faktorový model osobnosti

Tento model je často nazýván „Velkou trojkou“. Eysenck předpokládal, že tyto osobnostní rysy vychází z podoby temperamentu jako biologicky determinované vlastnosti osobnosti (v oblasti extraverte byly předpoklady o biologické vazbě potvrzeny), a to primárně na základě neurofyziologických a psychofyziologických procesech v mozkové kůře a autonomním nervovém systému.

Autor ke dvěma faktorům osobnosti (nebo možná dimenzím osobnostních rysů), extraverti-introverti a neuroticismu. Dle Snydera (199, str. 121) vedly pozdější analýzy k identifikování třetího „superfaktoru“ psychoticismus, charakterizovaného jako dimenze disinhibice. Říčan (2007) uvádí, že v rámci první dimenze extraverte a introverti rozlišuje

Eysenck typické vlastnosti dvou pólů této dimenze osobnosti. Extravert se vyznačuje společenskostí, množstvím přátel, nelibostí vůči studiu či čtení o samotě, vyhledává vzrušení, příležitosti, riskuje, je impulsivní, bezstarostný, optimistický, veselý, má rád změnu a zábavu. Má sklon k agresivitě, netrpělivosti, snadno ztrácí náladu a nekontroluje své city, není na něj vždy spolehnutí. Introvert je spíše tichý, stažený do sebe, introspektivní, rezervovaný vůči ostatním, spolehlivý, pesimistický, a kladoucí důraz na etické normy. Plánuje dopředu, nepodléhá okamžitým impulsům, nemá rád vzrušení, city drží pod kontrolou, málokdy je agresivní, má spíše stálou náladu, je trpělivý.

Neuroticismus je odvozen od vlastností neurotické osoby (duševní porucha neuróza), (neuroticismus je označován i jako dimenze labilita-stabilita), přičemž příznaky občas pociťuje každý. Dle Lindzey, Hall (1997) patří mezi charakteristiky neurotické osobnosti např. podprůměrná emocionální kontrola, podprůměrná síla vůle i kapacita sebeuplatnění, pomalost v myšlení a chování, sugestibilita, ztráta vytrvalosti, tendence potlačit nepříjemná fakta, ztráta sociability, dolní hranice sensorické citlivosti, ale vysoká úroveň aktivace.

Extraverze a stabilita jsou statisticky téměř nezávislé. S psychotismem souvisí také charakteristiky jako je chlad, agresivita, sobectví, neosobnost, impulsivita, antisociálnost, nedostatek empatie a necitlivost, ale i určitý druh kreativity (Říčan, 2007). Dle Blatného a Plhákové (2003) doplňuje Eysenckovu teorii teorie Graye. Tento autor sledoval rozdíly mezi extrovertem a introvertem v citlivosti na odměny a tresty (introvert citlivější na tresty a extrovert na odměny). Autor došel k závěru, že extroverze a neuroticismus jsou sekundárními rysy, jejichž podkladem jsou bazálnější temperamentové dimenze, které označil jako úzkost (anxiety) a impulzivitu. Úzkost definoval jako citlivost k podnětům trestu, nepřítomnosti odměny a novosti či neobvyklosti. Vysoká míra úzkosti je tedy podmíněna vysokou citlivostí k těmto stimulům. Impulzivitu definoval jako citlivost k podnětům odměny nepřítomnosti trestu: vysoká míra impulzivity je determinována vysokou citlivostí k těmto stimulům.

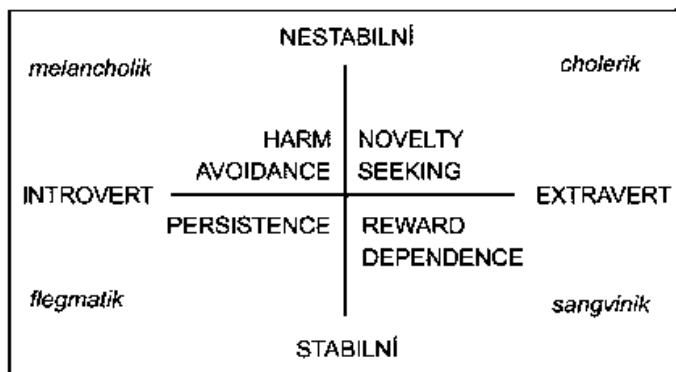
2. Cloningerova teorie temperamentu a charakteru

Osobnost je zde chápána jako komplexní stupňovitý systém, který se skládá z psychobiologických dimenzí temperamentu a charakteru. Existují čtyři hereditární ortogonální dimenze, které Cloninger označuje jako temperamentové (Novelty seeking, tedy „vyhledávání nového“, Harm avoidance, „vyhýbání se nebezpečí“, Reward dependence, „závislost na odměně“ a Persistence, „odolnost“). Je možno je pozorovat od raného dětství,

projevují se mimovolně a zahrnují prekoncepční a nevědomé učení. Charakter se vytváří v průběhu ontogeneze a je ovlivňován učením a v závislosti na individuálních hodnotách a cílech.

Charakter individua je podle Cloningera formován prostředím a není v korelaci s temperamentem. Zralý člověk se spoléhá na sebe (dimenze Self-directedness), je spolupracující (Cooperationeness) a někdy sebezpřesahující (Self-transcendence).

Souvislost antických, Cloningerových a Eysenckových dimenzí ukazuje následující schéma:



(Preiss, 2000, s. 15)

Propojením s Eysenckovou labilitou-stabilitou a introverzí-extraverzí vzniká uzavřený diagnostický kruh. Preiss (2000) jej považuje za složitější a klinicky vděčnější pro diagnostiku poruch osobnosti než Eysenckův model.

3. Cattellův šestnáctifaktorový systém

Dle Hřebíčkové (1997) uskutečnil R. B. Cattell ve 40. letech výzkum s cílem identifikovat nejvýznamnější dimenze osobnosti reprezentované v jazyce. Říčan (2007, str. 113) uvádí, že „Cattellovým cílem bylo stanovit pomocí faktorové analýzy základní vlastnosti osobnosti, na které by bylo možno redukovat co nejvíce z rozmanitosti lidských povah, podobně jako na chemické prvky je v jistém smyslu redukována veškerá rozmanitost existujících organických a anorganických sloučenin“. Použil k tomu seznam vytvořený Allportem a Odbertem (1936), obsahující asi 4500 rysových termínů, který se mu podařilo redukovat na 35 proměnných (Hřebíčková, 1997). Cílem také bylo snížit množství rozmanitých diagnostických metod. Toho se Cattell a jeho spolupracovníci snažili dosáhnout v rámci faktorové analýzy. Řadou faktorových analýz určil tak Cattell 16 osobnostních faktorů a vytvořil dodnes používanou dotazníkovou metodu 16 P.F. V rámci

těchto analýz došel Cattell k povrchovým a pramenným rysům osobnosti. Povrchové rysy vychází z běžného jazyka a velkého množství různých označení osobnostních vlastností, zatímco pramenné rysy „jsou abstrakcí z povrchových rysů“ (Říčan, 2007, str. 114). Faktory pramenných rysů spolu často navzájem korelují, lze tedy další faktorací vytvořit faktory 2. řádu, čímž vznikají tři úrovně osobnostních faktorů. Povrchové rysy (velký počet jazykových označení osobnostních rysů), pramenné rysy 1. řádu (jako výsledek faktorové analýzy povrchových rysů) a pramenné rysy 2. řádu (jako výsledek faktorové analýzy pramenných rysů 1. řádu). Cattell tak dochází k šestnácti faktorům 1. řádu (A-O: bezprostřednost, inteligence, citová zralost, průbojnost, nadšenost, svědomitost, smělost, útlocitnost, podezíravost, fantazijnost, zchytralost, nejistota; Q1-Q4: radikálnost, soběstačnost, sebevláda, pudové napětí) a ke čtyřem faktorům 2. řádu (extraverze, úzkostnost, činnost, nezávislost). Zajímavé je, že Cattellovy čtyři faktory druhého řádu jsou srovnatelné se třemi faktory, ke kterým dospěl Eysenck na základě korelací mezi faktory na úrovni Cattellova 1. řádu.

4. NEO Big Five inventáře

Model NEO vychází z Goldbergovy taxonomie, která vychází z pojmů Allporta a Alberta a seznamu pojmů Normanova (Hřebíčková 1997). Původně R.R. McCrae a P.T. Costa (1996, 1999) vytvořili model NEO jako třífaktorový (Neuroticismus, Extraverze, Otevřenost ke zkušenosti). Postupně srovnáváním s Normanovým modelem a přidáváním dalších škál a proměnných, vybraných tak, aby byly nezávislé na Cattellových, ale reprezentující pětifaktorový model, došli k podobnému pětifaktorovému modelu jako Norman. Costa a McCrae (1992) vytvořili na základě shlukové analýzy škál metody 16 PF nový dotazník, s účelem operacionalizace rozšířeného pětifaktorového modelu osobnosti (FFM), který označili jako „The Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) (McCrae, Costa, 1997). Zbývající dva faktory Vstřícnost a Svědomitost (Agreeableness vs Antagonism, Conscientiousness or Will to achieve), doplnili autoři na základě Goldbergových lexikálních studií, které usilovaly o vytvoření seznamu přídavných jmen reprezentujících pětifaktorovou strukturu osobnosti: (dle Říčana, 2007, str. 116), „vytvořili proměnné odpovídající těmto dvěma faktorům a tyto proměnné faktorovali společně s proměnnými měřícími původní triádu.“ Výsledkem bylo potvrzení pětifaktorového

modelu, takže další verze dotazníků NEO měří pět faktorů osobnostních rysů, sycených třiceti aspekty.

Zatím byly vytvořeny 3 verze dotazníků, a to NEO Personality inventory (NEO-PI) obsahující 180 položek (48 pro Neuroticismus, Extraverzi a Otevřenost a 18 pro Přívětivost a Svědomitost), dále Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R), který je revidovanou verzí NEO-PI, obsahující 240 položek (48 položek pro každou škálu, dělených do dalších šesti subškál), a nakonec NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI), tedy zkrácená verze NEO-PI, obsahující 60 položek (18 položek ke každé škále), které nejlépe vystihovaly jednotlivé škály v analýze inventáře NEO-PI (Hřebíčková, Urbánek, 2001, str.15).

Dotazníky NEO v podstatě vycházejí ze dvou velmi podobných pětifaktorových modelů, odvozených z lexikálních studií a z analýzy dotazníkových položek. V mnohém se ale liší, takže například Neuroticismus nemá tak silnou oporu v lexikálním pojetí, Svědomitost je vymezena odlišně, vlastnosti popisující vřelost se v Goldbergově pojetí nachází v dimenzi Přívětivost, místo v dimenzi Extraverze. A rozdílné je také pojetí faktoru Otevřenost vůči zkušenosti, který je v lexikální tradici vymezen jako Intelekt, definovaného skrze vlastnosti jako fantazie, estetika, prožívání a další (viz. přehled níže).

Faktory a třicet aspektů, kterými jsou utvářeny, operacionálně definovány (dle Říčan, 2007, str. 117):

Neuroticismus (labilita)

Sklon k obavám a strachu z toho, jak vše dopadne
Sklon k hněvu, nepřátelství, zatrpklosti
Sklon prožívat depresi, smutek a zoufalství
Sklon k pocitům studu, rozpaků, trapnosti
Sklon podléhat pokušením (alkohol, drogy, nákupy)
Psychická zranitelnost, ve stresu sklon k panice

Extraverze/Introverze

Přátelská vřelost, zálibení pro druhé
Družnost, vyhledávání společnosti
Důrazné dominantní sebeprosazování až panovačnost
Aktivnost, energičnost, sklon žít v rychlém tempu
Sklon vyhledávat vzrušující smyslové podněty, zážitky
Převaha pozitivních citů, optimismus, životní štěstí

Otevřenost ke zkušenosti

Vytváření bohatého vnitřního světa, představivost, fantazie
Estetická citlivost, smysl pro umění a krásu
Schopnost uvědomovat si u sebe i druhých kladné a záporné city
Sklon pouštět se do rozmanitých nových činností, nechť k rutíně

Intelektuální zvědavost, otevřenost nekonvenčním myšlenkám
Sklon ověřovat obecně uznávané společenské hodnoty a dogmata

Vstřícnost (jinde přívětivost)

Sklon důvěřovat druhým
Sklon jednat čestně a upřímně
Altruismus, štedrá velkorysost a ohleduplnost
Sklon raději spolupracovat než soutěžit
Skromnost a pokora vůči druhým
Jemnocit: starostlivost, soucit a sympatie k druhým

Svědomitost

Sklon být vždy připraven a ochoten k efektivnímu řešení úkolů
Pořádkumilovnost, schopnost postupovat organizovaně a metodicky
Spolehlivá zodpovědnost v plnění povinností a dodržování pravidel
Sklon jít cílevědomě cestou náročných úkolů a jejich plnění
Disciplinovaná vytrvalost a schopnost odolávat rušivým vlivům
Rozvážnost v promýšlení věcí dopředu

Hlavní škály modelu NEO (NEO-FFI dle Hřebíčková, Urbánek, 2001):

Neuroticismus (N)

Slouží k zjištění způsobů prožívání negativních emocí a rozdílů v emocionální stabilitě či labilitě. Název škály neoznačuje psychiatrickou diagnózu. Škála zjišťuje, jak jsou prožívány negativní emoce jako například strach, sklíčenost, rozpaky. „*Lidé, kteří dosahují vysokého skóru Neuroticismu, jsou psychicky nestabil, snadno je lze přivést do rozpaků, cítí se zahanbeni, nejistí, nervózní, úzkostní, intenzivně prožívají strach, obavy a smutek. Uvádějí častější negativní prožitky a obtíže při jejich překonávání a jejich psychická vyrovnanost je snadno narušitelná. Mají možnost kontrolovat se a zvládat stresové situace.*“ (Hřebíčková, Urbánek, 2001, str.43). Stabilní lidé jsou klidní vyrovnaní, bezstarostní a ani stresující situace je tak snadno nevyvedou z míry.

Extraverze (E)

Škála zaznamenává míru extraverze oproti introverzi, která je definována jako nedostatek extravertních vlastností, nikoliv ve smyslu opačných vlastností. Extraverze, dle vymezení Costy a McCrae (1989), se odlišuje od Jungova pojetí extraverze (1921). „*Extroverti mají rádi druhé lidi, jsou rádi součástí skupin a různých společenských shromáždění, mají rádi vzrušení a udržují si veselou mysl. Introverti jsou spíše zdrženliví než nepřátelští, spíše nezávislí a samostatní než poslušní a povolní, spíše vyrovnaní než nejistí nebo flegmatictí, nemusí trpět sociální fobií, ale jejich zdrženlivost je ovlivněna přáním zůstat o samotě.*“ (Hřebíčková, Urbánek, 2001, str.44). Nezahrnuje totiž rozdíly v osobní introspekci a reflexi, mezi extrovertním a introvertním typem. Aspekty introspekce a reflexe náleží do škály Otevřenost vůči zkušenosti. Nižší míra aktivity a veselosti zde neznačí pesimismus či neštěstí.

Otevřenost vůči zkušenosti (O)

Tato škála zaznamenává zaujetí, vnímavost a přijímání nových zkušeností, způsobů chování a přemýšlení, postojů, emocí. Pro osoby s vyšším skórem je charakteristická živá a bohatá představivost, vnímavost k vlastním pozitivním i negativním pocitům, upřednostňování rozmanitosti a nekonvenčních hodnot, zvědavost, nezávislý a kritický úsudek. Škála vystihuje zájmy a míru zaujetí pro nové zkušenosti, prožitky a dojmy.

„Popisují se jako vědyčtí, intelektuální, obdařeni fantazií, ochotni experimentovat a zajímat se o umění. Tito lidé s vysokým skórem otevřenosti vůči zkušenosti jsou vnímavější k prožitkům pozitivních a negativních emocí než uzavření jedinci.“ (Hřebíčková, Urbánek, 2001, str. 44) osoby s nižší skóre mají častěji sklon chovat se konvenčně a zastávat konzervativní postoje. Dávají přednost známému a osvědčenému a jejich emoční reakce jsou často utlumeny. Objevuje se u nich spíše konvenční chování, konzervativní postoje.

Přívětivost (S)

Škála charakterizuje interpersonální chování. Nejvýraznější charakteristikou je altruismus. Jsou to lidé s pochopením vůči druhým, projevují jim přízeň a chovají se laskavě a vlídně. Mají sklon druhým pomáhat a sami věří v pomoc druhých. Tak důvěřují druhým lidem, který lze nazvat altruismem, a vysoké skóre tento aspekt indikuje. Osoby s nízkým skóre jsou naopak nepřátelské a egocentrické, mají tendenci znevažovat záměry druhých. Spíše soutěží než spolupracují. *Charakteristiky tvořící pozitivní pól dimenze jsou sociálně žádoucí, proto budou přívětiví lidé více oblíbeni než ti, co s druhými nespolečně pracují* (Hřebíčková, Urbánek 2001, str. 44). Autoři však zároveň dodávají, že jistá míra skepse vůči názorům druhých je často potřebná k úspěšnému řešení problémů. Nízké skóre značí spíše nepřátelství a egocentričnost, soutěživost a vyšší skepsi vůči názorům ostatních.

Svědomitost (P)

Jde o koncept kontroly podnětů, zde spíše sebekontroly. Škála měří druh sebekontroly, vztahující se k aktivnímu procesu plánování, organizování a realizaci úkolů. „Osoby dosahující vysokého skóru v této škále se popisují jako cílevědomé, ctizádné, pilné, vytrvalé, systematické, s pevnou vůlí, disciplinované, spolehlivé, přesné a pořádné. Tyto sociálně žádoucí charakteristiky mají vztah ke studijním a pracovním výkonům, mají však i negativní stránku, pokud překročí únosnou míru a projeví se jako přehnaná pořádkomilovnost, pedantičnost nebo workoholické chování.“ (Hřebíčková, Urbánek, 2001, str.44) Příliš nízké skóre se projevuje nedbalostí, lhostejností a nestálostí v naplňování cílů.

Validita a reliabilita NEO-FFI

Pro další použití dotazníku NEO-FFI je důležité jeho empirické ověření z hlediska spolehlivosti měření a validity metody. Vzhledem k tomu, že dotazníky NEO jsou široce používány a lze je považovat za ověřené, stačí se krátce zmínit o vlastnostech NEO-FFI v několika výzkumech, primárně z hlediska míry vnitřní konzistence, která bude ověřována ve výzkumné části práce.

„Ze srovnání těchto hodnot s údaji z originální verze (Costa, McCrae, 1992c) a s německou verzí tohoto dotazníku (Borkenau, Ostendorf, 1993) vyplývá, že kromě škály otevřenosti jsou pro ostatní čtyři škály hodnoty vnitřní konzistence uspokojivé.“ (Hřebíčková, 1997, str.93-94) V tabulce č.6 jsou pak uvedeny konkrétní hodnoty Cronbachova alfa pro verzi anglickou (Costa, McCrae), německou (Borkenau, Ostendorf) a českou (Hřebíčková).

Česká verze manuálu k dotazníku obsahuje také přehledy interkorelací škál a normy pro český standardizační vzorek. Jejich relevance bude zvážena dále v práci a bude se k nim přihlížet při vyhodnocování výsledků, například při zvažování deformace výběru. Interkorelace ukazují významné korelace (na úrovni signifikance 0,01) mezi škálami

Neuroticismu a Extraverze ($r = -0,334$), Neuroticismem a Svědomitostí ($r = -0,282$), Extraverzí a Svědomitostí ($r = 0,216$), a Přívětivostí a Svědomitostí ($r = 0,345$). Následující tabulka č.7 ukazuje hodnoty průměrných skóre v rámci českého standardizačního souboru. Tyto hodnoty se lišily mezi muži a ženami (muži dosahovali nižších skóre na všech škálách), ale pro účely této práce je nejspíše budeme považovat pouze za ilustrativní.

Tabulka č.7: Průměrné skóre českého standardizačního souboru v rámci škál NEO-FFI (Hřebíčková, Urbánek, 2001)

	Průměr skóru	Muži	Ženy
Neuroticismus	22,42	20,83	23,39
Extraverze	31,89	30,92	32,48
Otevřenost	27,68	26,11	28,63
Přívětivost	30,03	28,14	31,18
Svědomitost	28,67	27,29	29,50

Pozn. Kromě rysového přístupu existují i modely osobnosti přístupu typového. Jeden známý vychází ze základní Jungovy typologie v dimenzích extroverze – introverze, myšlení – cítění, vnímání – intuice. V současné době se nejčastěji používá Myers Briggs typ MBTI který ke zmíněným dimenzím přidává ještě dimenzi usuzování – vnímání. I tato typologie byl je často zkoumána z hlediska zvládnání zátěže – u nás například studie Blatný, Kohoutek, Janušová (2008).

4.6 VZTAH MEZI OSOBNOSTNÍMI FAKTORY A STRATEGIEMI ZVLÁDÁNÍ STRESU

Výzkumem vztahu jednotlivých faktorů obou sledovaných testů se zabývá mnoho autorů. Velice často je rozebírán vztah mezi neuroticismem a volbou nevhodných strategií zvládnání (Balaščíková, Blatný, 2003). Tato práce prokazuje řadu dalších vztahů mezi jednotlivými faktory. Manuál SVF v překladu Švancary (2003) sice zdůrazňuje, že jednotlivé strategie zvládnání stresu v pojetí tohoto testu jsou relativně nezávislé na osobnostních faktorech, ale řada studií toto vyvrací. Například bakalářská práce Vanické (2009) zkoumala vztah mezi jednotlivými faktory NEO BIG FIVE a SVF a ukazuje, že zejména neuroticismus koreluje s nevhodnými strategiemi zvládnání stresu. Autor Sarmány Schuller (1994) zdůrazňuje, že Bolgerovy výzkumy nasvědčující tomu, že osobnost (např. neuroticismus) ovlivňuje copingové strategie lidí ve výběru a následných výstupech, jako jsou např. změny v emocionálním distresu. Bolger (1990) pozoroval copingové vzory v průběhu významných stresových událostí. Výsledky jeho výzkumů ukazují, že určité způsoby zvládnání (modes), především „zbožné přání“ a „sebeobviňování“ pomáhají vysvětlit, proč neuroticismus vede ke zvýšení úzkosti při stresu. Navzdory tomu ani jeden

způsob zvládnání plně nevysvětluje vztah mezi neuroticismem a výkonem v době stresové epizody.

Studie autorů Řehulková, Blatný, Osecká (1995) zdůrazňuje, že extraverte souvisí se strategiemi příklonu k situaci, zaměřenými ať už na problém nebo na emoce (např. řešení problému, vyhledávání sociální opory), neuroticismus dle této studie souvisí spíše se strategiemi vyjadřujícími odklon od stresující situace (fantazijní únik, sebeobviňování), ale i se strategiemi příklonovými, zaměřenými na emoce (vyjádření emocí).

Vztahy mezi dalšími osobnostními faktory a zvládacími strategiemi jsou často výzkumně sledovány. Vztah mezi využíváním aktivních strategií zvládnání stresu a sebeúčinností prokázala ve své studii L. Medved'ová (2010). I. Šolcová přináší poznatky o podmínkách vývoje rezilience a vlivu na zvládnání zátěžových situací a rozvoje celkového duševního ozdraví. Autorka zdůrazňuje význam podmínek dítěte v raném dětství.

Ramanaiah a Detwiler (1997, dle Blatný 2001) také zjistili, že NEO faktory extroverze, přívětivost, svědomitost jasně souvisí s vyšší životní spokojeností, zatímco neuroticismus byl negativně spojen s životní spokojeností. Podle názoru Blatného (2001) jsou strategie zvládnání specifickým vyjádřením obecných sklonů k určitému typu chování a prožívání, které se aktualizují v situacích, jež s sebou nesou zvýšené nároky na adaptaci.

Osoby s vysokým sebehodnocením jsou především emočně stabilní, svědomité a je pro ně typická dominantní pozice vůči sociálnímu okolí a to i v situacích zátěže. Emoční stabilitu přitom nacházíme vždy mezi nejlepšími prediktory (Blatný, 2001).

Watson a Hubbard (1996) uvádějí, že neuroticismus a svědomitost jsou dva nejsilnější predikátory copingu. Neuroticismus je spojován s pasivními neefektivními formami copingu jako je denní snění, vzdávání se pokusů o dosahování cílů, snaha odvrátit myšlenky od problémů. Vysoká úroveň problémů má spojitost s neschopností akceptovat realitu a poučit se z chyb. Naopak svědomitost souvisí s aktivním zvládnáním, orientujícím se na řešení problémů. Dále se svědomitost váže s vytrvalostí. Autoři ovšem nepoužili ke svému výzkumu výzkumů SVF 78, ale dotazník copingových strategií COPE.

Dříve se využíváním copingových strategií u studentů zabývali například Blatný, Osecká (1998), kteří zjistili, že nejčastěji užívanými strategiemi byly řešení problémů, kognitivní restrukturalizace a sociální opora (příklonové strategie), naopak neméně studenti využívali vyhýbání se problému a sociální izolaci (odklonové strategie).

Vztah copingu a osobnosti byl řešen v mnoha dalších studiích, např. Suls, David, Harvey (1996). Dynamicko-funkční přístup k osobnosti chápe zvládnání problémových situací jako součást osobnosti. Z Jungových teorií osobnosti vychází teorie CSI (teorie interakce osobnostních systémů), která vychází z Jungovy kognitivní typologie a z klasických typologií emocí Hippokrata a Galéna. U osobnostních stylů se zohledňují orientace na kladné a záporné emoce (a současná aktivizace odměn a trestů) a konfigurace kognitivních makrosystémů (analytické myšlení, celostní cítění, elementární pociťování a vnímání a intuitivní regulace chování). Dle teorie CSI pojmy kladná a záporná emotivnost neodpovídají vždy obvyklému jazykovému významu: u kladných emocí jde o přijetí nějakého objektu nebo volby jednání (třeba hněv může být kladnou emocií, pokud se podílí na utváření určitého chování. Negativní emoce se pak vymezují vzhledem k tlumící funkci na vůli a chování. V CSI se tak může rozlišovat pozitivní forma strachu, která se podílí na tvorbě určitého chování, zatímco negativní forma strachu tlumí volní procesy a chování. J. Kuhl a M. Kazén (2002) charakterizují osobnosti ve smyslu individuálních rozdílů, které se začnou projevovat tehdy, je-li jedinec nucený zvládat nároky prostředí nebo nějakou zátěž. J.Švancara (2002 a 2005) a I. Stuchlíková (2002), Longer, Man, Stuchlíková (1997)

Studie Gan, Y., Yang, M., Zhou, Y., and Zhang, Y. (2007) upozorňuje na klasické výzkumy Carver et al. (1989) tvrdí, že zvládací styly nelze redukovat jen na 2 kategorie (zaměření na problémy a na emoce), ale ještě je zapotřebí zaměřen na uvolnění). Použití copingových strategií lze měnit v závislosti na průběhu stresující zkušenosti. Folkman a Lazarus (1985) zdůraznili, že strategie zaměřené na problém a na emoce byly použity v různých fázích zkoušky. Vysokoškoláci, kteří věřili, že je možno stresující situaci změnit, se s větší pravděpodobností využili strategie zaměřené na problém jako je aktivní zvládnání a plánování.

Morfia et. al (2003) ve své studii prvního ročníku právnické fakulty ukázal, že studenti, kteří používají strategie zaměřené na problém jsou úspěšnější než studenti zaměřen na emoce a sociální oporu. Také studie Pirtchard a McIntosh (2003) ukazuje, že ti, kteří se od problémů odpoutávají, jsou náchylnější k negativním postojům vůči škole. Schields (2001) ukázal, že studenti používající méně adaptivní zvládací styly, mají častěji negativnější postoje ke vzdělání celkově.

Appelhans a Schmeck (2002) dokazují, že studenti, kteří obvykle zvládají pomocí přibližujících strategií (approach strategie), které jsou podobné strategiím na problém

zaměřených, jsou motivováni akademickým zájmem, snahou, osobní zodpovědností, pocitem účinnosti, organizačním a kritickým myšlením a ochotou být asertivní.

Shrnutí části o osobnosti:

Psychologie osobnosti je rozsáhlý obor, v němž neexistuje jednotné vymezení pojmu osobnost. Definice jsou tříděny dle různých kritérií (například biologické, sociologizující, atd.). Významným teoretikem této oblasti byl Gordon Allport, kvalitní charakteristiky také jsou provedeny v práci Lindzey, Hall (1997, 2005).

V této kapitole jsme se zabývali zejména těmi charakteristikami osobnosti, které souvisejí se zvládáním zátěžových situací. Definovali jsme pojmy související s dílčími osobnostními charakteristikami ovlivňujícími zvládání zátěže (hardines, sense of coherence, rezilience, self efficacy, osobnosti typu ABCD, atd). Obecnějšímu pojetí v dispozičním a interakčním pohledu na vztah osobnosti a copingu odpovídá pojetí rysově, které zde bylo zastoupeno rozborem Eysenckova osobnostního dotazníku, pojetím Cattelovým a pojetím Neo Big Five. V této oblasti byla provedena řada výzkumů zjišťujících vztahy mezi jednotlivými osobnostními faktory, a prožíváním a zvládáním stresu, které byly prováděny jak na obecné populaci, tak i u vysokoškololáků. Větší důraz jsme věnovali faktorovému pojetí v Big Five, jelikož jsme se rozhodli použít ve své práci test Neo Big Five.

.

5. STUDIJNÍ ÚSPĚŠNOST A ZVLÁDÁNÍ ZKOUŠKY U VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ.

5.1 POJEM ÚSPĚŠNOST VYSOKOŠKOLSKÉHO STUDENTA

Pojem úspěšnost: souvisí s pojmem školní úspěšnost. Čáp, Mareš (2001) zdůrazňují, že je důležitá efektivita studia, aby při minimálním zatížení bylo dosaženo optimálních výsledků. Úspěšnost můžeme pojímat jako studijní prospěch – neprospěch, ale i jako relativní měřítko úspěšnosti z hlediska studentů. Měřítkem úspěšnosti vysokoškoláka jsou splněná kolokvia, zápočty, klasifikované zápočty a zkoušky, ale i to, zda jejich splnění proběhlo ihned v prvním termínu a bez oddalování ukončení studia. Jak jsme uvedli již v první kapitole, studijní úspěšnost může výrazně ovlivnit celkovou spokojenost studenta, zvýšit kvalitu jeho života. Neúspěšnost, zvláště dlouhodobá, je pak často spojena s poruchami duševního zdraví, kladením nižších životních cílů.

U vysokoškoláků je často používaný pojem **úspěšnost akademická**. Existuje mnoho studií ve světě i u nás, které se tímto problémem zabývají. Například Schuh, Upcraft a kol. (2001) definují akademickou úspěšnost jako schopnost získávat během studia dobré hodnocení, dobré známky.

Pokusíme se nyní shrnout některé **faktory ovlivňující akademickou úspěšnost**:

Faktory ovlivňující úspěšnost byly často děleny na **intelektuální a nonintelektuální**. Parker et. al. (2004) však uvádí, že dřívější výzkumy se orientovaly převážně na zmapování intelektuálních (kognitivních faktorů) a často opomíjely faktory ostatní. Tato studie naopak klade důraz i na faktory osobnostní a situační, ale doplňuje i faktory další, např. behaviorální.

Také současní autoři Allen, Carter (2007) dělí faktory ovlivňující akademickou úspěšnost na kognitivní a nekognitivní. Nonkognitivní faktory jsou dle těchto autorů spojeny s osobností člověka. Nonintelektuální ještě dále dělí na osobnostní rysy, behaviorální tendence a demografické charakteristiky. Jejich studie byla provedená na vzorku 74 studentů Florida Atlantic University, absolventů středních škol obchodního zaměření, kteří v prvním roce vysokoškolského studia absolvovali dva vybrané základní předměty, které mají pověst „vyřazovacích“ předmětů. Ve studiích se potvrdilo, že výsledky v předmětech, které absolvují během prvního roku svého vysokoškolského studia, jsou dobrými prediktory jejich celkového akademického úspěchu. Výsledky studie také potvrzují, že tyto dva předměty skutečně mohou sloužit jako „vyřazovací“. Nepříznivé výsledky v takových předmětech pomohou identifikovat studenty, kteří jsou ohroženi neúspěchem, a proto je vhodné jim zajistit včasnou intervenci. Autoři poukazují na skutečnosti, že vysoké školy v případě některých studijních oborů záměrně přijímají více uchazečů a první rok studia tak vlastně využívají jako „rozšířené přijímací řízení“. Teprve na základě absolvování prvního roku studia se tak ukáže, zda tito studenti pro vysokoškolské studium takového oboru skutečně mají dostatečné předpoklady. Tato studie přitom neukázala, že demografické proměnné jako věk, pohlaví nebo rasa mají na studijní úspěšnost vliv. Další autor, Astin (1993) zařazuje i **faktory spojené s prostředím a situacemi**, v nichž se student nachází. Faktory jsou pak děleny nejčastěji do 3 skupin.

1. Kognitivními faktory souvisí nejen s inteligencí, ale také s naučenými postupy a již získanými znalostmi a vědomostmi.

2. **Osobnostní faktory** jsou spojovány s volnými vlastnostmi, time managementem (plánováním času), motivací ke studiu daného oboru a k dosažení vzdělání celkově, zahrnují také interpersonální dovednosti, postoje k učení, emocionální vlastnosti (především zkouškovou anxieta a strach ze selhání) a schopnost zvládat nové situace.
3. **Situační faktory** mají vztah k charakteristikám vztahujícím se ke studované vysoké škole, se socioekonomickým statutem studenta, v současné době třeba i s dojížděním, nutnostmi přivýdělků, atd.

Naopak Zapletalová (2009) ve své diplomové práci rozděluje na základě analýzy zahraničních studií faktory akademické úspěšnosti na **psychologické** (kognitivní: inteligence, paměť, studijní přístup, nonkognitivní osobnostní, motivace a očekávání, atribuční přístupy, perfekcionismus, vědomí vlastní účinnosti, sebepojetí, sebehodnocení, copingové strategie) dále faktory **sociální** (rodinný vliv, sociální vlivy), a faktory **situační** (ekonomická situace rodiny, charakter studované školy, zdraví a ostatní).

5. 2. PREDIKCE AKADEMICKÉ ÚSPĚŠNOSTI A SPOKOJENOSTI

I když jsou známy nejdůležitější faktory akademické úspěšnosti, vyvstává otázka, jak lze postihnout souvislosti mezi faktory a jak je například zohlednit při přijímacím řízení a předikovat z nich studijní úspěch.

Akademickou úspěšností se zabývá v současné době řada studií, např. (Parker et al., 2004, Schiefele, Krapp, Winteler (1992), Larose, Robertson, Roy, Legault (1998). Parker et al. (2004) zjišťovali vztah akademické úspěšnosti a emocionální inteligence. Zjistili souvislost mezi mírou sociálních a emocionálních kompetencí a mírou akademické úspěšnosti. Souvislost je potvrdila u studentů všech ročníků bez rozdílu pohlaví. Výzkumný vzorek přitom tvořilo 667 studentů střední školy v Huntsville v Alabamě.

Autoři Kaighobadi a Allen (2008) sledovali, zda je možné predikovat akademický úspěch studentů na základě statistických informací, které jsou o studentech dostupné v informačních systémech. Autoři použili tyto faktory jako predikátory akademického úspěchu: pohlaví, věk, etnická příslušnost a také studijní výkon ve dvou stěžejních znalostních předmětech. Výzkumný vzorek tvořilo 5190 studentů obchodních škol. Jako nejsilnější predikátor se ukázaly výsledky ve dvou stěžejních předmětech, ale jako významné se ukázaly i některé demografické proměnné jako pohlaví a etnická příslušnost. Výzkum prokázal, že starší studenti a ženy dosahují lepších studijních výsledků než mladší

studenti a muži. Afroameričtí, hispánští a asijsí studenti dosahují horších studijních výsledků než bílí studenti. Tato studie poukazuje na to, že je možné na základě analýzy informací o přijatých studentech odhalit včas ty studenty, kterým hrozí studijní potíže a budou potřebovat pomoc hned od začátku.

Z našich autorů pak např. Kožený, Tišanská (2002) zkoumali úspěšnost studentů medicíny. Dále naši autoři (Kožený Tišanská 2010), Höschl a Kožený (1997) analyzovali údaje o studentech 3. lékařské fakulty. Porovnávali průměr za šest semestrů studia a prokázali významný vliv výsledků přijímací zkoušky z fyziky, středoškolských známek z fyziky, motivace ke studiu medicíny hodnocené komisí a osobnostního dotazníku. Jinde (Kožený Tišanská 2010) byl zjišťován vztah mezi studijními strategiemi, výkonovou orientací a výsledky u zkoušek. Zde se ukázal mediační efekt studijní strategie na vztah mezi výkonovou orientací a výsledky u zkoušek. Rubešová (2009) se ve své práci zabývala vztahem mezi středoškolskými výsledky, výsledky přijímacích zkoušek a úspěšností studentů na přírodovědecké fakultě. Autorka se zamýšlí nad tím, jaká je predikční validita na základě dříve známých skutečností (predikátorů). Těmito predikátory může být výsledek přijímací zkoušky, testů studijních předpokladů, středoškolský prospěch (u maturity nebo u vybraných předmětů) a pohlaví studenta, typ střední školy, doba, která uplynula od maturity, apod. V této studii se ukázalo, že jak výsledky přijímacího řízení, tak i středoškolský prospěch mají na odhad průměrného prospěchu srovnatelný vliv. Naopak pohlaví vliv nemělo. Naše domácí výzkumy tedy také ukazují na více faktorů ovlivňujících studijní úspěšnost. Také Škaloudová (2003) se ve své disertační práci (2003) zabývala faktory, které ovlivnily studijní úspěšnost u studentů Pedagogické fakulty UK v letech 1996/97 a 1997/98. Na základě známého středoškolského prospěchu, výsledků přijímacího řízení, speciálního dotazníku pro studenty učitelství a inteligenčního testu TSI se snažila předpovědět studijní úspěšnost na VŠ. Jako kritérium byl stanoven koeficient studijní úspěšnosti, který v sobě zahrnoval jak průměrný prospěch na VŠ, tak počet zkoušek a opravných termínů. Ukázalo se, že středoškolské predikátory přispívají k rozlišení skupiny úspěšných a neúspěšných studentů stejně dobře jako přijímací zkoušky, u některých studentů i lépe. V průběhu studia se vliv prospěchu na střední škole snižuje pomaleji než vliv výsledků přijímacího řízení. Zajímavé je, že se ve studii Škaloudové (2003) neprokázal vliv inteligenčního testu na úspěšnost studia.

Medved'ová, Lisá (2010) ve své studii zase ukazují na souvislost mezi školní sebeúčinností a školním výkonem již u žáků základní školy. Toto vnímání školní

sebeúčinnosti také významně souvisí s globálním sebehodnocením a využitím aktivních strategií zvládnání stresu. Nepotvrzuje však u školních dětí žádný významný vztah globálního sebehodnocení a školního úspěchu. Tato studie byla provedena na vzorku 91 žáků 2. stupně základní školy. Výsledky ukazují pozitivní vztahy školní sebeúčinnosti s globálním sebehodnocením a aktivní strategií zvládnání stresu. Školní sebeúčinnost má také významnou souvislost se školním výkonem.

Důležitost přesvědčení o významu studia a o tom, že studovaný obor je to, co vysokoškolák chce, se významně podílí na studijní úspěšnosti. Stěžejní je i role interakce student - pedagog, i přístup rodičů a jejich podpora.

Paul M. Kyalo (2011) zpracoval studii, která zjišťovala, co vše ovlivňuje sociální adjustaci u studentů na univerzitě Egerton v Keni. Cílovou populací byla skupina 4831 vysokoškolských studentů zapsaných na univerzitě Egerton a tři zaměstnanci s děkanem kanceláře studentů. Byl vybrán náhodný vzorek 357 studentů a záměrný vzorek - 40 studentů. Ze studie vyplývá, že kritickými faktory ovlivňujícími sociální adjustaci a akademickou adaptaci vysokoškolských studentů na univerzitě byly mezilidské vztahy a postoj studentů k prostředí vysoké školy a akademickému programu. Ukázalo se například, že studenti prvních ročníků mají vyšší úroveň akademické adaptace ve srovnání s ostatními studenty na univerzitě. Studie dále potvrdila názory, například studie Cook (1995, dle Kyalo 2011), kde se ukázalo, že se studentky často hůře přizpůsobují univerzitním podmínkám než studenti, což autor přičítá rozdílům v jejich vývojovém procesu. Dále citovaná studie Arthur (1998), tvrdí, že způsob, jakým se ženští a mužští studenti vyrovnávají se stresem a depresí se liší. Muži mají tendenci potlačit stres přes izolaci a únik, zatímco žena častěji zapojuje pocity viny. V ženě přizpůsobení často hraje úlohu i malá sebeúcta. Z těchto důvodů Kyalo (2011) zdůrazňuje, že je třeba věnovat specifickou pomoc ženám - studentkám. Je třeba se nad tím zamyslet, i když je pravděpodobné, že postavení žen v Keni může být horší než postavení žen evropských. Dále se ve studii řeší otázka, jak prostředí, v němž studenti vyrůstali, ovlivňuje adaptaci na prostředí vysokoškolské. Kyalo (2011) se zde odkazuje na Diggera (1999), který zdůrazňoval důležitost prostředí příznivého pro učení a pro kvalitní sociální interakci a růst. Univerzitní studenti patří do věkové kategorie mezi pozdním dospíváním a ranou dospělostí. V této fázi života je charakteristická období nestability, značné konflikty, úzkosti a napětí. Kyalo (2011) proto dále zdůrazňuje, aby byla na univerzitě věnována pozornost poradenství a rozvoji interaktivních dovedností a doporučuje program uvedený v *International Journal of Business a Social Science* Vol. 2 č. 18, 10 2011 278. Poradenský

program má dle článku klíčovou roli v pomoci studentům adaptovat se na univerzitě. Studie doporučuje podporovat ty sociální aktivity vysokoškoláků, které mohou usnadnit efektivní mezilidské vztahy mezi studenty. Autor vše zdůvodňuje tím, že selhání na univerzitách v Keni je u studentů časté zejména v těchto aspektech: nedokončení studia, pozdní ukončení studia, zdravotní problémy, zneužívání drog a omamných látek. Také poradenský program Asociace National Partnership for Educational Access provedla v roce 2009 analýzu dostupné literatury zabývající se faktory akademické úspěšnosti studentů, jako je např. akademické sebepojetí, aspirace ve vzdělávání, motivace a studijní disciplína apod., a došla k závěrům, že největší vliv na podporu růstu těchto faktorů mají následující způsoby přístupu ke studentům (NPEA, 2009):

- obklopit studenty podporujícími lidmi učiteli, přáteli kteří spolu sdílí společný cíl, jímž je akademický úspěch a úspěšné vysokoškolské studium;
 - klást na studenty vysoké nároky a zároveň jasně vyjadřovat důvěru v jejich schopnosti a jejich sponění zadaných úkolů;
 - poskytovat studentům nezbytné prostředky a podporu, aby mohli splnit vysoké nároky, které jsou na ně kladeny, stanovovat jasné cíle, poskytovat pravidelně zpětnou vazbu, pomáhat při řešení obtížných či složitých problémů;
 - nabízet studentům příležitosti, v nichž by mohli ukázat své silné stránky, a veřejně oceňovat jejich úspěchy;
 - vytvářet spojení mezi vyučovanými předměty a budoucími akademickými a kariérními cíli;
 - diskutovat se studenty o možnostech studia na vysoké škole;
 - formálně i neformálně diskutovat o krocích, které je třeba podstoupit, aby mohli studenti studovat na vysoké škole, a o finanční náročnosti studia a zabezpečení jeho financování.
- Pokud se tedy studentům dostane náležitě podpory již během středoškolského studia, získají dobré studijní návyky, důvěru ve své schopnosti a vyšší motivaci. K tomu všmu je ještě zapotřebí dostatečně podporující rodinné zázemí. Pak je vysoká pravděpodobnost, že studium také úspěšně ukončí.

Mnohé výzkumy ukazují na důležitost adaptace na vysokoškolské studium pro úspěšné zvládnutí studia na vysoké škole. Poruchy adaptace jsou totiž spojeny s narušením zdravotního stavu studenta. Projevují se také narušením jedné nebo více struktur interakčního systému jedince s prostředím. Tyto nežádoucí změny spojené s nepřiměřenou

zátěží lze rozdělit do čtyř základních skupin projevů: u nás se v rámci poradenství pro studenty objevuje tato studie([www.szu.uspesny – student.cz](http://www.szu.uspesny-student.cz))

1. **Na úrovni psychické interakce** – změny kognitivních funkcí (nepřesnost, nepozornost, poruchy myšlení, poruchy koncentrace pozornosti) a vyvolání emocionálních stavů jako jsou různé varianty negativních nálad, citových stavů prozrazujících subjektivní tíseň a frustraci (strach, úzkost, deprese, pocity viny, pocity únavy, pocity méněcennosti).
2. **Na úrovni biologické interakce** – změny fyziologických funkcí (tepu, tlaku, vylučování hormonů). U studentů se projevují poruchy zažívacího a trávicího systému, poruchy spánku, stěžují si i na bolesti hlavy a páteře.
3. **Na úrovni interpersonální interakce** – změny postojů k lidem, snížení sociální adaptability
4. **Na úrovni sociálně kulturní interakce** – změny hodnotového systému

Mezi hlavní příčiny vedoucí k porušení rovnováhy mezi požadavky kladenými na studenta a jeho vlastnostmi dle dle ([www. szu.uspesny- student. cz](http://www.szu.uspesny-student.cz)).

- nedostatečné předpoklady pro studium,
- nedostatečná motivace ke studiu,
- nepřiměřená zátěž – studijní program, vysokoškolský systém,
- nevhodné životní podmínky – bydlení, podmínky pro studium, pro trávení volného času,
- nedostatky v životním stylu – způsob odpočinku, zájmové aktivity, způsob stravování, péče o zdraví, kouření, alkohol, návykové látky,
- problémy s hmotným zabezpečením,
- malé nebo neexistující rodinné zázemí – vztahy v rodině, zájem rodiny o problémy studentů, pocit svobody uvnitř rodiny,
- problémy v oblasti sociálních vztahů – vztah uvnitř skupiny studentů, vztah k pedagogům.

Každá z těchto příčin je závažná a může vést ke studentovu studijnímu selhání či zdravotním problémům. Je proto zapotřebí, aby studentům byla věnována odborná zdravotní a poradenská péč, do níž by byli zapojeni odborníci různých profesí psychologové, speciální pedagogové, atd. ve speciálních poradenských centrech.

5.3. ROZBOR VYBRANÝCH ASPEKTŮ AKADEMICKÉ ÚSPĚŠNOSTI

Z předchozího textu je patrné, že faktorů, které se podílejí na akademické úspěšnosti, je velké množství. Není možné v rámci naší práce věnovat všem vyčerpávající pozornost. Zaměříme se proto hlavně na ty, které souvisejí s naším výzkumem. Ani zde si neklademe za cíl podat vyčerpávající přehled výzkumů v této oblasti.

Strnad 1989) vyjádřil předpoklady úspěšného studia touto rovnicí:

Úspěšné studium = schopnosti + motivace + vůle + vhodný studijní styl + racionální využití času + vhodná životospráva. Souhlasíme s tímto pojetím a doplníme některé zajímavé souvislosti.

Mezi důležité aspekty patří:

1. Dosavadní zkušenosti, vědomosti a dovednosti.

Studie o vysokoškolském studentovi uvádějí, že příčinou špatného prospívání u studentů bývá často špatný prospěch na střední škole. Protože se bere v úvahu průměr získaný z více výsledných známek, předpokládá se, že tyto známky budou odpovídat znalostem a dovednostem studenta. Výsledky na střední škole tedy jsou predikcí úspěšnosti na škole vysoké. Například studie Kožený, Höschl, Tišanská (2002) ve své studii ukazují, že výsledky jak multivariační lineární regresní analýzy, tak binární logistické regresní analýzy podpořily předpoklad přiměřené prediktivní validity přijímacího řízení v souvislosti s akademickým výkonem a akademickým úspěchem. V další studii autoři Kožený, Tišanská (2001) ověřili predikativní validitu a průměrný prospěch z fyziky, matematiky a českého jazyka během čtyřletého studia na střední škole vzhledem k úspěšnému ukončení studia medicíny v intervalu šesti let. U 125 jedinců výsledky binární logistické regresní analýzy naznačují průměrný prospěch z fyziky během čtyřletého studia na střední škole validním prekurzorem úspěšného zakončení studia medicíny v šestiletém období. Kromě toho průměrný prospěch z matematiky ve třetím roce studia se jeví jako ještě úpsornější a validnější predikátor. Ve studii Kožený, Tišanská, Höschl (1998) nebo Kožený, Höschl (1996) byl ověřován vztah mezi prospěchem a vzděláním rodičů. Kožený Tišanská (2010), zjišťovali vztah mezi studijními strategiemi, výkonovou orientací a výsledky u zkoušek, kde se ukázal mediační efekt studijní strategie na vztah mezi výkonovou orientací a výsledky u zkoušek. Studie Rubešové (2009) se zabývala vztahem mezi středoškolskými výsledky, výsledky přijímacích zkoušek a

úspěšností studentů na přírodovědecké fakultě, zatímco studie Škaloudové (2003) se na základě známého středoškolského prospěchu, výsledků přijímacího řízení, speciálního dotazníku pro studenty učitelství a inteligenčního testu TSI snažila předpovědět studijní úspěšnost na VŠ, byly rozebrány v předchozí podkapitole.

2. Kvalita a způsob využití kognitivních procesů a stavů u studenta.

Jde zejména o paměť, pozornost, inteligenci, ale i kognitivní styly a styly učení.

Hartl (1989) zdůrazňuje význam komplexu schopností a dovedností podílejících se na úspěšnosti. Furnham et. al. (2007) rozebírá podmínky akademického úspěchu a zdůrazňuje význam všeobecných znalostí studovaného oboru, které silně korelují s inteligenčním kvocientem. Důležité jsou však i jiné faktory jako je abstraktní uvažování, studijní styl, intelektuální zapojení, atd.

a) Studium intelligence zahrnuje četné práce, v nichž najdeme rozporuplné pojetí, což přesahuje možnosti naší práce. Zmíníme se zde o novějším pojetí Sternberga (2002), který ve své Kognitivní psychologii rozděluje inteligenci na analytické, tvořivé a praktické schopnosti. Analytické myšlení je vlastně schopnosti hierarchicky a smysluplně interpretovat dané informace. Podílí se na řešení známých problémů užitím strategií, jež manipulují s pravky problému nebo se vztahy mezi nimi. Schopnost tvořivého myšlení nám pomáhá řešit nové druhy problémů, které vyžadují uvažování o problémech a jejich prvcích v novém směru, např. novým uspořádáním nebo vynalézáním. Nakonec praktické schopnosti nám pomáhají řešit problémy každodenních souvislostech aplikací tedy užitím. Patří sem i schopnost adaptovat se na nové pozměněné prostředí nebo osvojit si nově naskytnutý systém se vším, co s sebou přináší. V akademickém prostředí je kladen velký důraz na složku analytického myšlení, přičemž se občas podceňují další 2 složky.

Četné výzkumy uvádějí, že intelligence podmiňuje úspěšnost ve studijních činnostech, ale nepřímou. Záleží i na dalších aspektech. Ve studiích (které jsme zmínili výše), se například často ukazuje vliv školního prospěchu na střední škole. Například Škaloudová (2003) neprokázala vliv intelligence na prospěch na vysoké škole. Je zde otázkou, nakolik se již na středoškolském úspěchu odráží faktor schopností. Velice záleží i na sebeposuzování vlastních schopností. Například Studie Chamorro-Premuzic (2006) se zabývala sebeposouzením intelligence a ukázala, že u jedinců, kteří svou inteligenci posuzují jako vyšší bez ohledu na skutečný výsledek IQ, jsou celkově více emočně stabilní, méně neurotičtí, i pracovitější než ti, kteří svou inteligenci posuzují jako nižší. Je tedy patrné, že

zde je význam celkového sebevědomí a self-efficacy, které ovlivňují výkonnost bez ohledu na inteligenci.

b) Studijní styl vysokoškolského studenta.

Tématu studijní styly, studijní strategie, ale i kognitivní styly je věnována v odborné literatuře velká pozornost. Do české literatury přenesl řadu poznatků i metod ke zkoumání této problematiky prof. Jiří Mareš (1998). Jeho monografie podává přehled nejrůznějších pojetí učebního stylu. Problematiku ve svých studiích řešila i Řehulková (např. 2007). Ve světě se problematikou zabývá řada autorů (Ramsen, Entwistle, Diseth, Cano, atd.). Je třeba odlišit pojem kognitivní styl, styl učení a učební strategie. Většina autorů se shoduje v tom, že kognitivní styl souvisí více s vrozenými funkcemi jedince, učební styl je pak ovlivněn i životním stylem a je možno jej více během života upravovat a usměrňovat. Učební strategie jsou jednotlivé postupy, které student užívá a jsou osvojitelné. Řehulková (2007) např. uvádí, že studijní styly mají osobnostní složku, která se do tohoto vztahu promítá a může ho určovat. Autoka také zdůrazňuje význam kognitivního stylu charakterizovaného závislostí (nezávislostí) na poli. Styl nezávislý na poli je dle autorky umožňuje lidem více pracovat tvořivě, iniciativně, se subjektivní angažovaností a rozumovým zaujetím. Úspěšnost tohoto stylu však není dána jen touto nezávislostí na poli, ale důležitý je i faktor externality – internality osobnosti. Internalita osobnosti má k faktorům studijního stylu pozitivnější vztah.

Kvalitou studijním stylů se zabýval např. Ramsen (1991, 1992). Autor sledoval interakci záměru v procesu učení (rozumět nebo reprodukovat) a kvalitou porozumění. Autoři (Ramsen 1991, Diseth 2003, Entwistle a Ramsden 1983, Mareš 1998) se shodují na tom, že hluboké a strategické přístupy k učení pozitivně korelují s akademickým úspěchem zatímco strategie povrchové korelují s akademickým úspěchem negativně. Avšak v některých případech je součástí dobré strategie i občasná účelová volba přístupu povrchového. Mareš (1998) tento přístup nazývá přístup utilitární. Dle Entwistle et al. (2000) takový student dokáže rozlišit, co potřebuje zvládnout podrobně a hlubce tomu porozumět a kde mu povrchový přístup ušetří čas, který pak využije ke studiu podstatného. Výzkumy také ukázaly, že vnímané kvality výuky pozitivně korelují s hlubokými a strategickými přístupy, ale mají negativní vztah k přístupu povrchovému. Dle Diseth (2007) odpovídající zátěž tedy souvisí s hloubkovým přístupem, ale má negativní vztah k přístupu povrchovému. Richardson a kol. (2003) zdůraznil celkové zkušenosti.

Studie autorů Heikkila, Niemivirta, at al. (2011) zjišťovala vztahy mezi přístupy k učení, regulací učení, kognitivními a atribučními strategiemi, stresem, vyčerpáním a studijním úspěchem. Vysokoškolští studenti (N = 437) ze tří fakult vyplnili dotazník zaměřený na vztah mezi sebeuposuzovaným chováním, kognitivními strategiemi a pohodou. Bylo využito latentních tříd pro shlukování clusterováním studentů do homogenních skupin. Byly identifikovány 3 skupiny studentů: non-akademické, self-řídicí, a bezmocné. Bezmocní studenti vykazovali vyšší míru stresu a vyčerpání než non-akademičtí nebo self-řídicí studenti. Studie zdůrazňuje, že u studentů jsou důležité jak kognitivní, tak emoční aspekty učení.

Kožený, Tišanská (2001) analyzovali data, která ukazují akceptovatelnou podporu pro (a) navržený model předpokládající mediační efekt studijní strategie na vztah mezi výkonovou orientací a výsledky zkoušek ve čtvrtém roce studia medicíny. Velikost účinku byla 17 %, což je o 10 % vyšší účinek než u modelu bez mediačních proměnných;

V jiné studii Kožený, Tišanská L. (2007) se zaměřují na ověření předpokladu vzahu stylu učení k pohlaví a akademické úspěšnosti u 159 studentů medicíny. Výsledky analýzy dat podpořily existence 4-faktorové struktury dotazníku ALSI i předpoklad pozitivní asociace hloubavého přístupu ke studiu a akademickému výkonu, efekt pohlaví nebyl podpořen.

Mesárošová, Mesároš (2012) zdůrazňují význam učební kompetence studentů. Autoři ve svém článku vymezují pojem klíčové kompetence a ukazují na nejednotnost tohoto pojmu. Opírají se o Sternbergovu definici učební kompetence jako základní charakteristiku jednotlivce, která je v kauzálním vztahu se standardní efektivností, vynikajícím výkonem v práci či studium (Sternberg 2005, str. 307). Autoři ve svém výzkumu prokázali, že tato učební kompetence souvisí s kompetencí matematickou a jazykovou.

3. Osobnostní charakteristiky studenta.

V předchozích kapitolách jsme se věnovali těm osobnostním charakteristikám studenta, které souvisí se zvládním stresu jako takového. Na tomto místě zdůrazníme souvislost vybraných charakteristik se studijní úspěšností. Tyto charakteristiky mohou jednak ukazovat na lepší předpoklady k učení a k výkonu, jednak jde o již dříve popsané charakteristiky ve vztahu ke zvládní.

a) Z vlastností NEO dle četných výzkumů je úspěšnost nejvíc ovlivněna **svědomitostí**, negativně neuroticismem a částečně i extroverzí, pokud je zastoupena v extrémní míře. Svědomitost sama o sobě však dle Chamorro-Premuzic at. all (2008) nestačí, ale musí být

kombinována s inteligencí, otevřeností vůči zkušenosti a touhou po novém poznání. Otevřenost vůči zkušenosti souvisí s takovými vlastnostmi jako je zvědavost touha zkoumat nové. Pojem byl vymezen ve 4. kapitole naší ráce. Dalším důležitým faktorem souvisejícím s osobností studenta je **motivace**, organizace studia, smysl po povinnost a zodpovědnost. Motivace nejvíc souvisí se svědomitostí, Chamorro-Premuzic ve své studii (2006) rozbírá, zda je u studentů důležitější svědomitost nebo tvořivost, která je reprezentována rysem otevřenosti vůči zkušenosti v testech NEO. Je poukázáno na zajímavé vztahy, že studenti svědomití mají lepší výsledky v průběhu studia, ale v závěrečných pracích a závěrečných zkouškách a projektech je důležitější rys tvořivosti než svědomitost. Tato studie poukazuje na to, že v průběhu studia roste potřeba tvořivosti a vede k většímu úspěchu. Celkově však jsou pro úspěch ve studiu důležité – tvořivost i svědomitost. Kvalitní motivace ke studiu souvisí nejvíce s faktorem svědomitosti (z NEO BIG FIVE). U nás významná práce I. Pavelkové a all (2002) zdůrazňuje význam vnitřních faktorů motivace, kterými jsou touha po poznání, snaha dosáhnout úspěchů nebo vyhnutí se neúspěchu, sociální faktory a souvislosti s dlouhodobými cíli. Ukázalo se, že žáci a studenti, kteří chtějí dosáhnout úspěchu, jsou na rozdíl od studentů vyhýbajících se neúspěchu aktivnější, kladou si vyšší cíle a mají větší představu, jak tohoto úspěchu mohou dosáhnout. Kromě potřeby úspěchů hrají roli i motivy sociální, které souvisí s touhou po ocenění sociálním okolím. Úlohu hraje i motivace související s výhledem lepších životních perspektiv studenta. Zde velice záleží na tom, jakou vysokou školu si student vybral, jakým způsobem je spojena s perpektivou vysoké sociální ekonomické prestiže. V našich podmínkách se touto problematikou dlouhodobě zabývají v sociologických studiích např. Menclová, Baštová (2003, 2005).

Motivačními faktory se také zabývaly Gurova a Dermendjjeva (in Linhartová, 2008), které popsaly tři kategorie vysokoškolských studentů z hlediska různých motivačních zdrojů ke studiu. První skupinou jsou studenti, jejichž motivace ke studiu je nestabilní a pro vysokou školu se rozhodli převážně z externích příčin, jako jsou např. tlak rodičů či oddálení nástupu do zaměstnání. Druhou kategorií jsou studenti s pragmatickou orientací, pro které získání vysokoškolského diplomu znamená vyšší společenskou prestiž či navázání užitečných společenských kontaktů. Poslední skupinu tvoří studenti s vysokou pozitivní motivací, kteří mají zájem o obor či profesi a vědomosti pro ně znamenají vysokou hodnotu.

Studie Sutin (2010) zase ukazuje, že vysoký neuroticismus spojeným s nízkou svědomitostí se často pojí s rizikovým chováním i v jiných oblastech než nevhodný

studijní styl. Jde zejména o zneužívání návykových látek a přejídání. Souvislost s nevhodným životním stylem se projeví i v oblasti nevhodného přístupu ke studiu a zdravotních následků.

b) **Sebepojetí studenta.** Tímto problémem se intenzivně zabývají studie v zahraničí i u nás. U nás například Kohoutek (2007), Urbanovská (2010). David McIlroy (dle Charter 2000) zkoumal, 117 studentů před a po zkouškách. Studenti, kteří měli větší víru v sami sebe a větší smysl pro kontrolu, se s nervozitou lépe vyrovnávali.

V tradičním pojetí i ve všeobecném povědomí nejvíce ovlivňuje úspěšnost u zkoušky inteligence, která se měří IQ testy. Výzkumy posledních let ovšem zdůrazňují význam dalších mimointelektových charakteristik studenta. Na úspěšnosti i zachování si duševního zdraví studenta se výrazně podílí tzv. self-efficacy česky nejlépe přeloženo jako vědomí vlastní účinnosti). O pojmu již bylo pojednáno v kapitole o osobnostních charakteristikách studentů. Z výzkumů vyplývá, že toto přesvědčení o vlastní účinnosti významně přispělo ke studijním úspěchům zkoumaných studentů. Dle Bandury (Bandura 1994, str. 79) „přesvědčení studentů o vlastních schopnostech zvládat akademické činnosti ovlivňuje jejich aspirace, úroveň zájmu o vzdělávací činnosti i studijní úspěchy“. Jinde Bandura (1986) uvádí, že škola je místem pro zdravé testování a ranou intervenci. Děti jsou průběžně testovány, srovnávány a hodnoceny v jednání, znalostech a schopnosti myšlení. To pomáhá zvyšovat vlastní kompetenci a osvojování řešení problémů, což je esenciální dovednost fungování ve společnosti. Bandura (1994) navrhuje, aby se škola stala místem rozvoje vlastní sebeúčinnosti, které je závislé na vnímané vlastní sebeúčinnosti učitelů. Autor ukázal, že zatímco učitelé s nízkou sebeúčinností dávají ve výuce přednost negativním sankcím, učitelé s vysokou vnímanou vlastní sebeúčinností děti motivují a obohacují jejich kognitivní vývoj. Proto autor navrhuje výuku individualizovanou, uzpůsobenou znalostem a dovednostem všech studentů a naopak varuje před demoralizujícím sociálním srovnáváním studentů navzájem. Tím se předejde tomu, aby si studenti stanovili svůj pokrok jen na základě srovnání s vnějšími normami, ale naopak si své normy dokáží vytvořit. Bandura proto považuje za nejdůležitější vybavit studenty intelektuálními nástroji, přesvědčeními o vlastní účinnosti a seberegulačními schopnostmi, které jim umožní se po celý život vzdělávat.

Studie Doron et al. (2009) se zabývala vztahem implicitní teorie akademické schopnosti a využití jednotlivých copingových strategií ve stresové zkouškové situaci u studentů. Ukázalo se dle předpokladů, že vnímaná kontrola nad zkouškami působí jako prostředník mezi implicitních teorií schopnosti a zvládním. Studie byla provedena na 410 vysokoškolských studentech – dobrovolnících (263 mužů, 147 žen) ve věku od 17 do 26 let ($M = 19,73$, $SD = 1,46$). Mnohočetné regresní analýzy ukázaly, že vysoká víra ve vlastní schopnosti byla spojena s aktivním zvládním, aktivním řešením problémů a přijetím situace, plánováním, odreagováním emocí, žádostí o sociální oporu z emocionálních a instrumentálních důvodů. Nízká víra ve vlastní schopnosti byla naopak v pozitivním vztahu s rezignací. Ukázalo se, že ten, kdo věřil ve vlastní schopnosti, využíval strategie zvládnání pomocí vnímání kontroly nad zkouškami. Tyto výsledky potvrzují, že vyrovnání se se zkouškou u studentů se liší v závislosti na přesvědčení studentů o povaze akademické schopnosti a jejich vnímání kontroly nad zkouškami. Vnímaná kontrola nad zkouškami působí jako prostředník mezi implicitními teorií schopnosti a zvládním.

Proces sebepojetí u studenta souvisí i s větší odpovědností za vlastní učení. Učitel k jeho budování přispěje tzv. formativním hodnocením studentů. U studentů v Hong Kongu byli zapsáni do 10 týdenní on-line kursu formativního hodnocení. U studentů pak přírůstek dovednosti hodnotit se přispěl k jejich zlepšení v procesu učení. Lépe si rozdělili čas na úkoly aktivněji se zapojili do hledání odpovědí na studijní otázky, více spolupracovali se svými vrstevníky.

4. Souvislosti studijního úspěchu a studijní spokojenosti se zvládním zátěže.

Vzhledem k tomu, že vysokoškolská zkouška je pro studenty zátěžovou situací, je nutné, aby byl vysokoškolák vyrovnaný a odolný, aby využíval vhodných strategií zvládnání zátěže. Vysokoškolské studium je natolik náročné, že se student bez vhodné strategie zvládnání zátěže a využívání času neobejde. Strategie zvládnání zátěže byly popisovány ve 3. kapitole. Na jiném místě na konci 4. kapitoly jsme zdůrazňovali rezilienci jako důležitou charakteristiku u pro dobré zvládnání zátěže a psychickou vyrovnanost. Řada studií v současné době se věnuje vztahu mezi osobnostními vlastnostmi a preferencí zátěžových strategií. Některé z nich jsme již uváděli, zde připomínám důležitost vztahu neuroticismu v pojetí NEO a jeho vztahu k využívání strategií zvládnání stresu.

U nás i v zahraničí je tématu věnována velká pozornost jak u žáků, tak i u studentů středních a vysokých škol. Charter, D. (2000, Mar 13) uvádí, že stres ze zkoušení způsobuje, že někteří studenti prvního ročníku dosahují horších výsledků. Polovina těchto studentů by podala lepší výkon, pokud by mohla kontrolovat svoji úzkost a stres. Okolo 5 % trpí dokonce natolik, že se jejich výkon zhoršuje o dva stupně. Autor uvádí, že existují fyzické projevy stresu a duševního napětí. Avšak zdá se, že problémy jako z pocené ruce, bolesti hlavy či bušení srdce výsledný výkon neovlivňují. Studenti byli většinou úspěšní v přeměně této energie z nervozity na výkon. Pro studenty byly nejvíce vyčerpávající neustálé obavy o výsledek u zkoušky a rušivé myšlenky, které neměly se zkoušením nic společného. McIlroy (in Charter 2000) ukazuje, že pětileté děti ještě stres ze zkoušek neznají a že prožívání stresu spojeného fyzickými a psychickými prožitky se člověk teprve naučí. Porovnává také výsledky studií v Severním Irsku a Spojených státech, které se příliš neliší. Autor však zdůrazňuje, že míra prožívaného stresu je vyšší u studentů například v arabských zemích, kde jsou s neúspěchem spojeny extrémnější následky. Z výzkumů je tak patrné, že u prožívání stresu ze zkoušky se jedná o naučený stav.

Charter, D. (2000). Studie Johnsrude, L. (2004) zdůrazňuje, že zkouškové období představuje pro univerzitu a studenty extra stres. Je obdobím, kdy je centrum pro studenty v tísní nejvíce vytíženo. Hlavní příčinou stresu uváděnou studenty, je nedostatečná příprava na zkoušky, dále problémy ve vztazích, násilí doma a hospodaření s časem.

Kombinace studentského tlaku dostat dobrou známku a snaha záskat práci na přeplněném trhu práce dostává stres do nových rovin. „Stále více studentů vyhledává poradenství a jejich problémy mají stále větší rozměr.

Dalším problémem je nedostatek financí, hlavně na konci akademického roku. D'Amato, L., Newspapers, S. (1997) ve své studii zdůraznili, že studenti jsou u zkoušky zatíženi značným stresem.

5. Práce s neúspěchem a jeho vyhodnocováním

Autoři zaměřeni na psychologii učení a vyučování vyhodnocují dlouhodobý význam učení a školního úspěchu s ním spojeného. Ukazuje se, že studenti, kteří jsou úspěšní, jsou více motivováni k dalšímu studiu, neboť úspěch je jedním z významných vnitřních motivů (např. Čáp, Mareš, 2001). Při dlouhodobém neúspěchu dochází k takzvanému bludnému interakčnímu kruhu (například Petty 1997, Čáp, Mareš, 2001), přičemž neúspěch snižuje motivaci a také aktivaci organismu, snižuje se sebedůvěra, což vede pravděpodobně opět

k neúspěchu. Zde hraje důležitou roli i kauzální atribuce, tedy připisování příčin svým úspěchům či neúspěchům. Příčiny pak dělíme na stálé a nestálé, dlouhodobé a krátkodobé, vnitřní a vnější. Pokud student bude věřit ve své schopnosti (stálá příčina), bude selhání považovat za něco přechodného a ovlivnitelného. Ovšem kdyby jeho neprospívání trvalo příliš dlouhou dobu, mohlo by u něho dojít k negativnímu přehodnocení situace – student by přestal věřit ve své schopnosti a příčinu svého neúspěchu by začal vidět v okolnostech pro něho neovlivnitelných, což by zákonitě snížilo jeho aktivitu. Úlohu hraje jak autoatribuce (jak na ni nahlížím já,) tak i heteroatribuce (jak na náš problém nahlízejí druzí). Zde může mít významnou roli učitel. Mladší žáci jsou atribucí učitele přímo formováni, ale i u studentů vysokých škol dochází k velkému ovlivnění sebehodnocení učitelem, zvláště když například učitel zdůrazňuje žákovi nedostatek schopností. U nás se tímto problémem zabývá A. Plháková (Plháková 2007, Plevová, 2009). Výzkumníci zabývající se VŠ studenty si uvědomili, že učitelé často snižují hodnotu svých studentů, dávají jim najevo, že na VŠ nejsou na svém místě. Tím postupně mohou podkopat jejich víru v sebe a své schopnosti. V poradensví pro VŠ se proto doporučuje, aby byl student veden k objektivnímu rozboru příčin svých neúspěchů a hledal ty faktory, které může ovlivnit (časové rozvržení práce, způsob přípravy na zkouška a styl učení, jednání s učitelem) a na nich pracoval.

6. Učitel, jeho osobnost a způsob výuky

Osobnost učitele byla v psychologii a pedagogice popsána více autory. Je známo několik typologií učitele. Současné době se také hovoří kompetence učitele pro výkon svého povolání. Samozřejmě záleží na tom, na kterém stupni učitel vyučuje, ale některé zásady pro učitelskou osobnost a její chování jsou společné pro učitele všech stupňů školy. Pro účely přípravy učitelů vysokých škol existuje disciplína, která se nazývá Vysokoškolská pedagogika. Zahrnuje v sobě nejen pedagogiku a didaktiku, ale i psychologii. K tomu, aby byl vysokoškolský učitel ve své práci úspěšný, je zapotřebí, aby rozuměl sobě i osobnosti svých studentů i jejich potřebám. Je zapotřebí, aby dodržoval etické pravidlo, že on jako učitel se má podílet na motivaci a rozvoji studenta a to nejen po stránce jeho rozvoje znalostí, kompetencí řešit problémy a rozvoje odborných dovedností v oboru, ale také se zajímat komplexní rozvoj studentské osobnosti jako celku. Kohoutek (2001) například věnuje samostatnou monografii sebezpoznání studentů. Jak jsme již uvedli v úvodní kapitole, vysokoškolský student by měl po absolvování studia stát osobností s vyjasněnými životními cíli a perspektivami. Úspěšnost na škole, dobré zvládnutí

zkouškových situací k tomu přispívá. Vašutová (2010) zdůrazňuje tři roviny učitelského povolání. „být učitel“, „být dobrý učitel“ a „stávat se dobrým učitelem“.

Být učitelem znamená přijmout zodpovědnost vůči společnosti za vzdělanost mladé generace, za její přípravu pro život a budoucí povolání. Učitelství není v současné době považováno pouze za poslání, ale také za náročnou odbornou práci v oblasti vzdělávání a výchovy. Být dobrým učitelem znamená ovládat strategie vyučování a učení, zároveň být odolný vůči stresům školního prostředí, umět jednat s lidmi ve škole i mimo školu. Být schopen řešit výchovné situace a pedagogické problémy, umět žákům poradit, jak se lépe učit, efektivně komunikovat a spolupracovat s rodiči žáků. Být flexibilní a tvořivý, být náročný zodpovědný a důsledný vůči sobě i svým žákům. Být empatický a tolerantní, kooperativní a kolegiální ve svém profesním prostředí.

Stávat se dobrým učitelem znamená přemýšlet o své profesi, neustále se v ní zdokonalovat. Sledovat proměny vzdělávací reality a reflektovat je ve své pedagogické práci.

Učitelství na každém stupni školy, tedy i u učitele vysokoškolského, by mělo být přijímáno jako poslání. Vašutová (2010) hovoří o entusiasmu (bezmezném nadšení) a etickém meliorismu (optimistický postoj k budoucnosti světa, na niž se učitelé svojí pedagogickou prací podílejí).

V jiné práci Vašutová (2004) zdůrazňuje důležité kvality učitele jako schopnost kultivovaně mluvit, motivovat žáky a studenty. Je třeba, aby byl přístupný k řešení problémů, byl empatický, důvěryhodný, diskrétní, spravedlivý, starostlivý, trpělivý, laskavý, nápaditý, tvořivý, aby byl pracovitý, rozhodný, dodržoval pravidla atd. Autorka zdůrazňuje soulad mezi odborností a osobními kvalitami učitele. Důraz klade na dodržování etických pravidel, i když nejsou nikde popsána. Studie Schmidt, S. (2005) například uvádí, že u kompetentních učitelů, kteří mají hodiny svědomitě připravené a jde jim o rozvoj studenta, se studenti snaží vhodně připravovat na zkoušky a méně podvádět u zkoušek (opisování taháky, atd.). Naopak u učitelů, kteří tyto kompetence nemají, mají nezájem o studenty, malý rozhled v oboru nebo nesvědomitou přípravu na výuku, studenti daleko víc u zkoušek podvádějí.

Práce o osobnosti učitele u nás najdeme také např. u Kohoutka, průchy, atd. Osobností vysokoškolského učitele se zabývá vysokoškolská pedagogika

(<http://www.csvs.cz/aula/clanky/2008-2-projekt-vysoko%C5%A1k-pedag.pdf>), kterou

relizuje Centrum pro studium vysokého školství. <http://vyspa.csvs.cz/>. Vzdělávání pro

vysokoškolské učitele vyšlo z potřeby odlišného přístupu ke studentovi, který se částečně liší od jiných stupňů školy. Samozřejmě obecné požadavky na osobnosti učitele musí být

zachovány, ale je třeba se zaměřit na člověka na prahu dospělosti, který se potřebuje rozvíjet a utvrzovat ve své samostatnosti a dospělosti. Vzhledem k rozsahu požadavků na studenty a náročnosti látky, je zapotřebí využívat odlišných didaktických metod a přístupů. Často se vysokoškolští pedagogové titíž mylně domnívají, že jejich odbornost postačuje a na metodách výuky a přístupu ke studentům tolik nezáleží, že si to schopný student sám přebere.

Učitel na vysoké škole se však často dopouští mnoha chyb ve všech fázích svého vyučovacího procesu: je nesrozumitelný při kladení požadavků a předávání poznatků a tím studentovi zbytečně ztěžuje jeho již dosti nelehkou situaci. Kromě toho, že nejasně vymezí své požadavky, učivo ani dostatečně nevysvětlí, což často souvisí s jeho špatnou zpětnou vazbou. Učitel asi špatně odhaduje možnosti a potřeby studentů. Častým problémem je jejich záporná motivace. Strašení vyhozením, špatnými známkami, pochybování o kompetencích svých studentů, atd. Takovýto učitel vyvolává u studentů strach i úzkost, může se podílet na snížení jejich sebedůvěry. Je pro studenty nesrozumitelný, snižuje jejich motivaci k výkonu. Tyto nevhodné přístupy často používá z toho důvodu, že nedokáže studenty nadchnout zdravějším způsobem, a to například tím, že by pro ně byl přirozeným vzorem a autoritou. Ani velký odborník v oboru nenadchne studenty, pokud k nim má nevhodný přístup. Často však ukazuje, že i učitelé, kteří jsou velkými odborníky v oblasti vědy, nedokážou poznatky zprostředkovat svým studentům, nedokážou je ani motivovat a celkově rozvíjet jejich osobnosti k sebehodnocení a vytyčování vlastních cílů.

Ukazuje se, že je na vysoké škole často podceňována psychologická podpora studentů ze strany učitele. Zatím u nás není povinností vysokoškolského učitele získat pedagogické vzdělání (na rozdíl od nižších stupňů našeho školského systému, kde je toto striktně požadováno). Učitelé tak často mají jen vzdělání odborné s úplnou absencí vzdělání pedagogického anebo vzdělání pedagogické zaměřené na nižší stupeň školy. Tato druhá varianta je samozřejmě lepší a učitel tak může transformovat své poznatky na vyšší stupeň školy. Pravdou je však fakt, že každý stupeň vzdělávání má svá specifika. Zde pracujeme již s člověkem v období, které současná psychologie často nazývá „vynořující se dospělost“. Z výzkumů vyplývá, že vysokoškolský učitel může hrát velkou roli v rozvoji sebepojetí a životních perspektiv svých studentů.

Zajímavý výzkum u nás provedla například Juklová (2011). Sledovala problém kvality výuky a efektivitu vlastního učení očima studentů univerzity Hradec Králové. Využila dotazník vlastní efektivity (Křivohlavý, Schwarzer. Jeruzalem, 2001, In Hoskovcová

2006), který upravila tak, aby mohl sledovat faktory týkající se různých aspektů vysokoškolské výuky, které byly pojmenovány jako vstřícnost ke studentům, motivace, kritické myšlení a všestranný přehled, zpětná vazba- hodnocení, paměť na detaily, kreativita a podpora individuality. Počet položek sytících jednotlivé faktory je značně nerovnoměrný. Autorka vytvořila vlastní metodu na základě 5 bodové Lickertovy škály. Cílem dotazníku je hodnotit výuku zejména z hlediska toho, které kvality v nich studium rozvíjí, podle míry, do které jsou jim učitelé nápomocni při řešení problémů s učením, při optimalizaci studijních strategií a při obohacování jejich učebního stylu. Při konstrukci dotazníku jsme vycházeli z výsledků autorů obdobných studií. autorka Juklová (2011) uvádí studii Wankowski (1991, In CASSIDY a EACHUS, 2000) týkající se zkvalitňování a zvyšování efektivity vysokoškolské výuky. Studie doporučuje:

- redukovat počet posluchačů v přednáškách a celkově méně se spoléhat na přednášky
- zvýšit četnost kontaktů s tutory, kteří vyučují
- obecněji zařazovat častěji formativní a hodnocenou práci
- explicitně a srozumitelně vyjádřené a přiměřeně nastavené studijní cíle
- zdůrazňovat mezipředmětové a mezimodulové vztahy
- diskutovat se studenty o možnostech jejich uplatnění v praxi
- povzbuzovat studenty k diskusím o jejich studijních potížích
- využívat množství vyučovacích přístupů
- využívat různé metody hodnocení, se kterými jsou studenti předem seznámeni
- redukovat úzkost ze zkoušení.

6. Plánování času při učení a prokrastinace

Stále víc studií ukazuje, že za velkým stresem a neúspěchem studentů stojí špatné plánování a hospodaření s časem. V posledních letech se zmnožují studie o jevu nazývaném prokrastinace, který u vysokoškoláků vyskytuje velice často.

Známé jsou studie např. (Lay, 1994; Beswick a Mann, 1994). Do českém prostředí se problémem zabývá centrum adiktologie a autor Roman Gabrhelík (2005, 2008) a Gabrhelík, Miovský (2006). Gabrhelík (2008) pro českou populaci upravil i dotazníky prokrastinace. Ten uvádí české ekvivalenty počeštěného slova prokrastinace např. liknavost, lhostejnost, laxnost, netečnost, zaostalost nebo zpoždění. Jde o vyjádření nadměrného nesouladu mezi původním záměrem a výsledným jednáním Ten, kdo odkládá úkoly a rozhodnutí, je prokrastinátor (nebo též liknavec). Autor uvádí studii Silver a Sabini (1981, 2007), kteří „prokrastinátora“ chápou jako někoho, „kdo ví, co chce dělat, v určitém smyslu to může dělat, zkouší to dělat ale zatím to nedělá“. Dále Gabrhelík uvádí tři

kritéria prokrastinace dle Schouwenburg (1995). Dle jednání musí být a) liknavé, b) nepotřebné a c) kontraproduktivní.

Gabrhelík (2005) ve své disertační práci zdůrazňuje teorii osobnosti, která vychází z teze, že osobnost lze odpovídajícím a dostačujícím způsobem uchopit a popsat za použití relativně nízkého počtu faktorů. Zdůrazňuje význam modelu Big Five (Costa, McCrae, 1989, Hřebíčková et al., 2002). V tomto modelu je prokrastinace ve své podstatě reprezentována svědomitostí a problémy v sebeřízení (Gabrhelík 2005, dle Steel, 2005). Celkově však autoři různě vymezují příčiny prokrastinace. Turkman (1998, s. 141°flr Gabrhelík 2005) označuje prokrastinaci jako „nedostatek seberagulačního chování“. Ten ohrožuje jedince v dosažení osobních, akademických a profesních cílů. Někteří autoři zdůrazňují jako příčinu otálení úzkost, pocit nízkého sebevědomí a sebedůvěry, strach ze selhání. Jiné práce, např. Steel, Piers (2010) však popírají vliv úzkosti a perfekcionismu na prokrastinaci a zdůrazňují nízké self - efficacy, naučenou bezmocnost nebo averzi k úkolu (nuda, apatie). Lee, Kelly a Edwars (2006) zdůrazňují, že neuroticismus není v přímém vztahu s prokrastinací, ale velký vliv má svědomí. Jiní autoři zdůrazňovali význam perfekcionismu v otálení. Z perfekcionismu je problémový perfekcionismus maladaptivní, při němž si lidé uvědomují, že je pro ně zhoubný. Dalšími příčinami prokrastinace je deprese nebo poruchy ADHD. Haycock (1993) uvádí zjištění, že z kognitivních proměnných koreluje s otálením například iracionální přesvědčení, vnější přiřazování stylů a špatné vnímání času.

Často se hovoří o prokrastinaci jako o „student syndromu“. Např. dle studie Gallagher, Robert P.; Golin, Anne; Kelleher, Kathleen (1992) si studenti špatně plánují a rozdělují čas, mají pocit, že ho je stále dost a vše nechají na poslední chvíli. Lidé často používají k odůvodnění prokrastinace různé obranné mechanismy, např. zamezení, rozptýlení nebo popření.

Česká studie Gabrhelíka (2008) zabývající se prokrastinací využila škálu prokrastinace. inspirovanou autorem Lay (1986, dle Gabrhelík 2008). Studie dělí prokrastinátoři do 3 kategorií: lehčí prokrastinátoři, (23 %) středně těžcí (55%), těžcí (23%).

Dále autor použil posuzovací škálu příčin prokrastinace (Solomon, & Rothblum, 1984, le GAbrrhelík 2010).

Ve studii nebyl prokázán významný rozdíl v příčinách prokrastinace mezi muži a ženami, stejně jako nebyly rozdíly v příčinách prokrastinace mezi jednotlivými studijními obory zkoumaného souboru. Věk participantů nekoreloval s příčinami prokrastinace. Ve vztahu

mezi prevalencí prokrastinace a příčinami prokrastinace byla vytvořena Škála příčin prokrastinace. Je čtyřdimenzionální je sycena faktory: „Strach z neúspěchu" (objasňuje 13,8 % variance), „Nechuť k úkolu" (11 % variance), „Podstupování, rizika" (10,3 % variance), „Závislost" (na okolí) (8,2 % variance). Jedná se o první studii svého duhu v České republice.

Vzhledem k tomu, že je prokrastinace u vysokoškoláků čtým jevem, se množí výsledky studií o významu poradenství a terapeutického přístupu k prokrastinátorům. Záleží na úhlu pohledu na problematiku. Dle studie Schouwenburg a kol. (2004) akcentují někteří behaviorální hledisko, tedy problémy v chování. Poradci takto zaměření využívají behaviorální techniky jako instruování, modelování a podmiňování. Často je zapotřebí dlouhodobějšího tréninku. Jiný přístup popisují např. White a Epton (1990) jako přístup narativní. Studenti vyprávějí příběh o svých problémech. Cílem terapeuta je pomoci jim přeformulovat problémové stránky, aby se méně indentifikovali s negativní stránkou spojenou s prokrastinací.

Pokud se při práci s prokrastinátorem vychází z přesvědčení, že prokrastinace je především problémem na kognitivní úrovni, pracuje se zejména na změně chybných přesvědčení nebo myšlenek prokrastinátora, na změně náhledu na okolnosti prokrastinace a s tím souvisejících následků. Z důvodů podpory lepší sebereflexe, vytvoření naděje pro změnu, lepšího náhledu na vlastní chování a vyjádření emocí je hojně užívána racionálně-emoční behaviorální terapie.

V díle Astin (1993) je možno se inspirovat možnostmi pomoci při rozvoji strategií učení, je třeba rozvinout lepší samoregulční mechanismy. Cílem je provést pozitivní změny ve vnímání prokrastinace a v chování při řešení úkolů. Toto zlepšení ve vnímání prokrastinace a její nápravě přispívá ke snížení stresového zatížení a zlepšení zdraví vysokoškoláků.

Kachgal, Mera M; Hansen, L. Sunny; Nutter, Kevin J. (2001) uvádějí možnosti prevence prokrastinace. V odborné literatuře byly zjištěny mnohé prvky, které přispívají k otálení, např. pocity neschopnosti úkol řešit, nedostatek motivace, perfekcionismus, špatné time management a organizační dovednosti. Autoři uvádějí významné výzkumy autorů (např. Milgram, Marshevsky, a Sadeh, 1995; Rothblum a Solomon, a Murakami, 1986, Salomon, Rothblum, 1984). Studie dále zprostředkovávají názory Haycock et al. (1998), kteří

zjistili, že nízké self-efficacy a vysoká úzkost byly významnými prediktory zvýšené prokrastinace pro každodenní činnosti a rozvoj tohtoo typu nonakademického chování. Studie Kagal at. all (2001) uvádí studie (Luzzo, 1996; Pascarella a Terenzini, 1991), které zdůrazňuje důležitost pomoci studentům v otázkách řízení času, zvládnání stresu, které ovlivňují jak jejich studijní výsledky, tak karierní plánování.

Shrnutí kapitoly:

Akademická úspěšnost má dle četných studií souvislost se spokojeností u studenta i s jeho duševním zdravím. Existuje celá řada činitelů, podílejících se na akademické úspěšnosti či neúspěšnosti, které mají vztah i inteligenci i ostatním faktorům. V zahraniční i domácí literatuře lze najít řadu výzkumů zabývajících se touto problematikou. Cílem této kapitoly bylo upozornit na vybrané aspekty a vybrané studie. Jejich výběr jsme přizpůsobili celkovým cílům naší práce i zaměření naší výzkumné problematiky.

V této kapitole jsme sledovali zejména tyto aspekty: předpoklady a zkušenosti studenta, jeho vybrané osobnostními charakteristiky. Sledovali jsme, jak se student vyrovnává se zátěží a stresem, jak ovlivňuje adaptaci učební styl. Důležitým aspektem je i to, jak ovlivňuje jeho prospěch vysokoškolský učitel a jeho způsob vedení výuky, zkoušení i hodnocení. Věnovali jsme pozornost i plánování času studentů a prokrastinačnímu chování, které dle studií negativně ovlivňuje úspěšnost i duševní zdraví studentů.

6. VÝZKUMNÁ ČÁST:

7. 1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Hlavním cílem našeho výzkumu je:

rozšíření poznatků o souvislostech studijní úspěšnosti a spokojenosti v kontextu studijních nároků a náročných situací, které je možné označit jako zátěžové a stresující. Zejména jsme si všímali situace zkoušky jako objektivní stresující situace působící na studenta, na jeho prospěch, sebepojetí, spokojenost.

Dále jsme se zabývali dalšími vybranými determinujícími proměnnými. Zaměřili jsme se v našem výběru na následující proměnné: osobnostní charakteristiky (dle struktury NEO FFI), vědomí vlastní sebeúčinnosti (self - efficacy), strategie zvládnání

stresu (dle SVF 78), míra prožívaného stresu před zkouškou (na rovině fyzické, emoční a behaviorální).

Tyto souvislosti jsme ověřili v 5 na sebe navazujících výzkumných studiích, kde byl zejména ověřen vztah uvedených vybraných proměnných k subjektivnímu prožívání studijní úspěšnosti a spokojenosti.

1. **Studie:** Zajímalo nás, co všechno ovlivňuje spokojenost a úspěšnost se studiem. Zkoušky na vysoké škole jsou mnohdy spojeny se stresujícími nároky. Situace zkoušky klade na studenta značné nároky. To, jak jednotlivci těmto nárokům čelí a jak se s nimi vypořádají souvisí s mnoha faktory, které jsou předmětem našeho bádání. Předpokládáme, že studenti, kteří se dovedou vypořádat se zmíněnými nároky, budou pochopitelně vykazovat větší spokojenost se studiem. Centrální otázka naší první studie tedy zní: **Jak spokojenost se studiem a souvisí s prospěchem, osobnostními charakteristikami Big Five, prožívaným stresem, copingovými strategiemi, prospěchem a self- efficacy? Dále jsme ve studii zjišťovali souvislost studijní úspěšnosti s ostatními sledovanými faktory. Také jsme sledovali jiné významné korelační vztahy mezi proměnnými.** K zodpovězení této otázky, bylo zapotřebí formulovat více dílčích hypotéz. Pro ověření hypotéz jsme využili statistickou metodu korelační analýzy.
2. **Studie:** Cílem druhé studie bylo zjistit, zda jsou mezi studenty rozdíly ve zkoumaných proměnných v závislosti na pohlaví. Pro vyhodnocení jsme využili metodu ANOVA.
3. **Studie:** V této části výzkumu, jsme usilovali o zpřesnění a konkretizaci výsledků korelační analýzy. Hlavní otázka zněla: **Lze predikovat studijní spokojenost?** Pro tyto účely jsme zvolili lineární regresní analýzu. Otázku jsme formulovali takto: **Jakou vahou se na spokojenosti se studiem podílí další proměnné - osobnostní charakteristiky, copingové strategie, dosavadní prospěch a sebeúčinnost?**
4. **Studie:** Ve čtvrté studii jsme se tázali, zda existují v námi sledovaném vzorku respondentů odlišné skupiny studentů s typickým profilem námi vymezených výše popsaných vlastností?
Tato studie se snaží poskytnout pohled dovnitř souboru a poskytnout obraz o tom, jak jsou na tom jednotlivci v prožívání a integraci klíčových charakteristik. Metoda pomůže vymezit několik odlišných portrétů lidí s podobnými charakteristikami, pokud provedeme rozdělení všech případů na menší skupiny. K rozboru clusterů bylo využito předchozích výsledků výzkumu a výsledků korelační analýzy a vytvoření korelační matice mezi (posouzením self- efficacy, fyzických, emočních a behaviorálních projevů zátěže těsně před zkouškou, vybraných osobnostních charakteristik, strategií zvládnání stresu a spokojenosti se studiem.
Tento přístup jsme volili s cílem získat komplexnější pohled na sledovanou oblast jevů, jako doplnění kvantitativního, do jisté míry redukujícího přístupu

5. Studie: Jde o případovou studii, kde byly k dispozici neanonymní údaje získané pozorováním studentky, z výsledků testů i analýzou rozhovoru. **Jak se u konkrétní osoby projevují vztahy mezi sledovanými proměnnými a jaké další souvislosti je možno ještě vysledovat? Jde nám zejména o upřesnění vztahů mezi studijním prospěchem a studijní spokojeností, zvládnutím stresu a osobnostními charakteristikami a některými dalšími souvislostmi vztahy u konkrétní vybrané osob.**

Metoda nám pomůže doplnit komplexní pohled na problematiku, pomůže nám ověřit vztahy zjištěné korelační analýzou u konkrétní osoby a díky osobnímu přístupu naznačí i jiné souvislosti, které nebyly v rámci kvantitativního výzkumu sledovány. Tento přístup může naznačit další hypotézy, které by mohly být využity při dalším zkoumání problematiky.

6.2 HLAVNÍ VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY:

V rámci kvantitativního výzkumu jsme na základě vztahů mezi proměnnými formulovali hlavní hypotézy. Pro podrobnější rozbor byly formulovány ty, které měly souvislost s hlavními cíli výzkumu (ve vztahu ke spokojenosti a úspěšnosti studia). Pomocí korelačních matic bylo možno formulovat množství dalších vztahů, jimž jsme se v interpretacích také věnovali.

Hypotézy k 1. studii

H1 mezi studijní spokojeností a ostatními zkoumanými proměnnými existuje souvislost specifikovaná v následujících dílčích hypotézách .

H1a. Lepší studijní výsledky (prospěch) jsou spojeny s vyšší mírou studijní spokojenosti. U této hypotézy vycházíme z našeho pojetí studijní spokojenosti, která v sobě obsahuje i pocit úspěšnosti. U pocitu úspěšnosti předpokládáme, že souvisí s dosaženým průměrem studia.

H1b. S rostoucí úrovní extraverté bude narůstat míra studijní spokojenosti. Tuto část hypotézy opíráme o uskutečněné výzkumy, které všeobecně zdůrazňují větší optimismus, chuť do života, aktivní přístup k životu u extravertů (např. Hřebíčková)

H1c. Nižší míra neuroticismu je spojena s vyšší mírou studijní spokojenosti. Tato hypotéza vychází ze samotné charakteristiky rysu neuroticismu dle NEO.

H1d. S rostoucí úrovní otevřenosti vůči zkušenosti narůstá i spokojenost se studiem. Tento vztah odhadujeme na základě charakteristiky otevřenost vůči zkušenosti, kdy má jedinec rád nové věci, je hloubavý, přitahují ho nové možnosti, což právě vysokoškolské studium umožňuje.

H1e. Vyšší míra svědomitosti je spojena s vyšší mírou spokojenosti se studiem. Tento vztah byl již potvrzen ve studiích, které ukazují na svědomitost jako faktor lepších výsledků. Předpokládáme, že s lepšími výsledky a dosahování cílů poroste spokojenost se studiem.

H1f. Rostoucí míra přívětivosti je spojena s vyšší mírou spokojenosti se studiem. Faktor přívětivosti je spojen s pozitivními vztahy k lidem, s větší přátelskostí a tolerantností. V našem pojetí spokojenosti se studiem je zahrnuto i hodnocení přístupu učitelů, u něhož předpokládáme, že přívětiví lidé jsou důvěřivější a tolerantnější.

H1g. Vyšší míra self- efficacy je spojena s vyšší mírou studijní spokojenosti. Tento vztah se již potvrdil ve výzkumech u adolescentů i dospělých v na obecnější úrovni - lidé s vysokou mírou self-efficacy jsou spokojenější a úspěšnější.

H1h. Vyšší míra využívaných pozitivních strategií zvládnání stresu dle SVF 78 je spojena s vyšší mírou studijní spokojenosti. Předpokládáme, že se tyto výsledky potvrdí, protože osoba využívající pozitivní strategie zažívá častěji úspěch, a proto je spokojená.

H1ch. Se zvyšující se mírou prožívaného předzkouškového stresu klesá studijní spokojenost. Předpokládáme, že nadměrná pocíťovaná zátěž před zkouškou negativně ovlivní celkový postoj ke studiu.

H1i. Zvyšující se výskyt negativních strategií zvládnání stresu je spojen se snižující se studijní spokojeností. Důsledky negativních strategií zvládnání představují pro jedince dodatečné komplikace a nároky, kterým je nucen čelit a vnímat je (alespoň do určité míry, i když ho před přímou konfrontací s realitou mohou chránit víceméně strnulé obranné mechanismy) a to přispívá k jeho nespokojenosti.

H1j. Studenti spokojenější se studiem prožívají nižší míru předzkouškového stresu. Zde předpokládáme, že spokojenější studenti jsou celkově lépe zakotveni ve studiu, studium má pro ně celkově smysl, a proto lépe zkoušky plánují a tím eliminují nadměrný stres.

H2. Mezi studijním prospěchem a dalšími sledovanými proměnnými jsou souvislosti specifikované v následujících dílčích hypotézách

H2a. S lepším studijním prospěchem je spojeno využívání kvalitnějších pozitivních zvládacích strategií. Dosavadní výzkum prezentuje studie o tom, že na úspěchu při studiu se způsob zvládnání náročných situací a využívání pozitivních ovládacích strategií podílí.

H2b. S lepším studijním prospěchem je spojena vyšší úroveň self- efficacy. Zde chceme potvrdit ve výzkumech často ověřenou souvislost. Self efficacy se ukázal jako významný faktor posilující úspěšnost při dosahování cílů v nejrůznějších aktivitách.

H2c. Lepší studijní prospěch je spojen s vyšší úrovní stability (nižšího neuroticismu). Při stanovení této hypotézy vycházíme z výsledků studií, které dokazují, že stabilita osobnosti je spojena s vyšší sebedůvěrou i efektivitou práce, což se potvrdilo ve výzkumech, které v práci uvádíme.

H2d. Lepší studijní prospěch je spojen s vyšší mírou extroverze. Extroverze v pojetí BIG FIVE je spojována i s větší aktivitou a zároveň s lepším příklonem k lidem, takže

předpokládáme, že tyto charakteristiky ovlivňují i úspěšnost na vysoké škole. Extroverti jsou odváznější v sociálních situacích a mají výraznější a přesvědčivější verbální projev. Je zároveň možné, že u technických oborů, v nichž kontakt s lidmi a komunikace není na prvním místě, nemusí extraverte sehrávat významnou roli, naopak výhodu může představovat introverze. U budoucích učitelů ale předpokládáme významný vliv extroverze na studijní prospěch.

H2e. Lepší studijní prospěch je spojen s vyšší mírou otevřenosti vůči zkušenosti. Při stanovení této hypotézy jsme vycházeli z manuálu NEO –FFI i dalších informací Hřebíčkové, které uvádějí, že otevřenost vůči zkušenosti je nejvíce propojena s inteligencí, zvědavostí, rychlou adaptací na nové situace, kterou jistě vysokoškolské studium vyžaduje.

H2f. Lepší studijní prospěch (studijní průměr) je spojen s vyšší mírou přívětivosti. Zde vycházíme z toho, že přívětiví jedinci působí sympaticky, jsou ochotni druhým pomáhat, přizpůsobit se situacím a z toho důvodu jsou vnímáni v pozitivnějším světle, což může zlepšit jejich výsledky u zkoušek (zvláště ústních).

H2g. Lepší studijní prospěch souvisí s využíváním pozitivních zvládacích strategií. Jak je uvedeno v kapitole 3, volba kvalitních strategií zvládnutí stresu je spojena s větší úspěšností při řešení problémů, zde tedy předpokládáme platnost s lepším studijním prospěchem.

H2h. Lepší studijní prospěch je spojen s nižším využíváním negativních zvládacích strategií. Z teorií, které jsme předložili v kap. 3 usuzujeme, že studenti využívající negativní zvládací strategie problémy prakticky neřeší, ale utápí se v nich, což bude negativně ovlivňovat jejich úspěšnost a dosahování cílů, což je spojeno i s vysokoškolskými zkouškami.

H2ch. Úspěšnější studenti prožívají nižší míru prožívaného předzkouškového stresu. Předpokládáme, že úspěšnější studenti dokáží eliminovat prožívání stresu na únosnou míru, která nesnižuje jejich výkon. I když u této hypotézy bychom mohli hledat i protiargumenty. Například Macháčová ve své studii (Emoce a výkonnost, 1996), ukazuje, že kvalitní výkon navozuje spíše střední míra prožívaného stresu. Nízká míra člověka dostatečně motivačně nenabudí a příliš vysoká míra stresu již člověka ničí, snižuje mu energii k podání výkonu. Studie Urbanovská (2010) zase uvádí, že středoškoláci s výborným prospěchem zvláště na náročnějších středních školách, jsou stresem zatíženi více než studenti s prospěchem slabším. Autorka to přikládá jejich většímu studijnímu přetížení.

I přes tyto různé argumenty předpokládáme, že úspěšný vysokoškolák již dokáže eliminovat nadměrný stres.

H3. Posuzuje vztah mezi zvládacími strategiemi vybranými osobnostními faktory a některé vztah mezi osobnostními faktory navzájem

H3a. Neurotičnost koreluje s využíváním negativních zvládacích strategií u studentů a souvisí s nižší studijní spokojeností studentů. Zde se snažíme pro náš vzorek potvrdit vztah, který se potvrdil v řadě výzkumů.

H3b. Se zvyšující se mírou extroverze roste míra využívání pozitivních zvládacích strategií a klesá využívání negativních zvládacích strategií. Tato hypotéza se opírá o výzkumy, které uvádíme v teoretické části.

H3c. Otevřenost vůči zkušenosti má vztah k využívání pozitivních strategií zvládnutí stresu, negativní vztah k negativním strategiím zvládnutí. Předpokládáme, pozitivní souvislost otevřenosti vůči zkušenosti vůči ovládacím strategiím a naopak předpokládáme, že lidé otevření vůči zkušenosti méně využívají strategie negativní.

H3d. Vyšší míra self efficacy je spojena s vyšší mírou pozitivních zvládacích strategií. Zde předpokládáme, že sebeúčinnost je spojena se efektivnějšími zvládacími strategiemi, které jsou v našem případě vyjádřeny jako pozitivní.

H3e. Self-eficacy koreluje s extroverzí, otevřeností ke zkušenosti, svědomitostí a naopak záporná korelace self efficacy s neurotičností. Chceme potvrdit vztahy, které se objevují v četných výzkumech.

Hypotézy k 2. studii

H4. ukazuje na rozdíly ve vzorku studentů a studentek.

Mezi studenty a studentkami jsou některé rozdíly ve využívaných strategiích zvládnutí stresu i v osobnostních charakteristikách.

H4a. Studentky budou výrazně svědomitější než studenti. Tento vztah se potvrdil v četných výzkumech.

H4b. Studentky a studenti se liší ve využívání zvládacích strategií. Studenti používají více pozitivních strategií. Potvrzujeme rozdíl, který se objevil v mnoha studiích (např. Kvintová, 2011)

H4c Studentky využívají více strategií negativních oproti studentů. I tato hypotéza je založena na výsledcích více studií (Urbanovská 2010, kvintová, 2011, atd.)

H4d. Studentky prožívají vyšší míru předzkouškového stresu. Výsledky studií ukazují, že předzkouškový stres je vyšší u dívek již v období adolescence (např. Urbanovská 2010).

H4e. Studenti a studentky se neliší ve studijním průměru ani v míře spokojenosti se studiem.

H4f. Studentky jsou přívětivější než studenti. Zde vycházíme z interpretací NEO, kde obecně ženy jsou přívětivější než muži.

6.3 METODY A PŘÍSTUPY

6.3.1 Charaktersistika výzkumu a výzkumných metod

Výzkum je převážně kvantitativního charakteru (studie 1-3). Studie 4, kde je použita clusterová analýza, lze zařadit spíše do oblasti kvalitativních výzkumů. Studie 5 jako

studie případová má charakter kvalitativní a slouží zde k dokumentování možného využití metod k měření u jednotlivého případu.

V našem výzkumu bylo využito dotazování pomocí souboru dotazníků, a to dotazníky převzaté i vlastní konstrukce. Z převzatých byl využit NEO FFI, SVF 78, škála Self-efficacy, Soubor příznaků stresu dle WHO. Vlastním dotazníkem je dotazník spokojenosti se studiem: Spokojenost se studiem. Kromě toho zde byly zahrnuty údaje o pohlaví, ročníku a oboru studia a studijním průměru.

Byly použity standardizované dotazníky SVF 78 (Strategie zvládání stresu se 78 položkami, kde můžeme zjistit 13 subškál a rozdělit na 3 základní orientace: orientace na problém, orientace na emoce a tendence vyhýbat se a na strategie z hlediska positivity a negativity). Dále byl využit osobnostní dotazník NEO FFI zjišťující 5 základních faktorů osobnosti (extroverze, stabilita, přívětivost, otevřenost ke zkušenosti a svědomitost). K těmto dotazníkům byl přidán upravený Inventář projevů provázejících předzkouškový stres v rovině fyzické, behaviorální a emoční, který byl vybrán autorkou z výčtu základních projevů stresu uvedených Světovou zdravotnickou organizací (u nás uvedený dle Křivohlavého 1994). Dále byla přidána škála vnímané sebeúčinnosti (Křivohlavý, Jeruzalem, Schwartzer, 2001, dle Hoskovcová 2006). K dotazníku přibylo ještě subjektivní hodnocení studijní spokojenosti a byl sledován studijní průměr studentů.

1. Strategie zvládání stresu – SVF 78

V našem výzkumu jsme použili dotazník SVF 78 autorů Jankeho a Erdmannové v překladu J. Švancary (2003). Dotazník umožňuje zachytit variabilitu způsobů, které jedinec rozvíjí a uplatňuje při zpracování a zvládání zátěžových situací. Verze SVF 78 je zkrácenou verzí původního dotazníku SVF 120. V SVF 78 bylo ponecháno 13 škál: *podhodnocení, odmítání viny, odklon, náhradní uspokojení, kontrola situace, kontrola reakcí, pozitivní sebeinstrukce, potřeba sociální opory, vyhýbání se, únikové tendence, perseverace, rezignace a sebeobviňování*. Zpracování výsledků SVF 78 umožňuje analýzu strategií směřujících k redukci stresu (pozitivní strategie), nebo vedoucích k jeho zesílení (negativní strategie). Vyhodnocení SVF 78 probíhá na úrovni jednotlivých třinácti subtestů, dále pak na úrovni sekundárních hodnot (pozitivní a negativní strategie).

Dotazník Strategie zvládání stresu SVF 78 zahrnuje 78 položek, které zjišťují chování v různých zátěžových situacích. Položky jsou ve formě výroku typu: „*Když jsem něčím nebo někým poškozen(a), vnitřně rozrušen(a), nebo vyveden(a) z míry...*“ doplněné konkrétní aktivitou. Respondent vyjadřuje s těmito tvrzeními míru souhlasu na pětibodové škále (0 vůbec ne – 1 spíše ne – 2 možná – 3 pravděpodobně – 4 velmi pravděpodobně). Každé strategii zvládání odpovídá 6 položek. Maximální hrubé skóre, kterého lze dosáhnout v rámci jedné strategie, je 24.

Inventář zahrnuje celkem třináct různých strategií zvládání zátěže. Prvních sedm je chápáno jako pozitivní. Jejich snahou je snižovat závažnost stresoru, prožívání stresu nebo stresovou reakci. Další strategie jsou děleny na strategie přehodnocení a devalvace (subtest

1,2), strategie odklonu (subtest 3, 4) a strategie kontroly (subtest 5, 6, 7). Poslední čtyři strategie (subtest 10, 11, 12, 13) jsou chápány jako negativní. Převládají u nich tendence k používání nepříznivých a stres spíše zesilujících způsobů zpracování. Strategie potřeby sociální opory a vyhýbání se nevztahují ani k pozitivním, ani k negativním strategiím a jsou vyčleněny zvlášť. Vyžadují samostatnou interpretaci s přihlédnutím ke kontextu ostatních strategií. O kvalitě těchto strategií bylo pojednáno v první části práce.

Interpretace jednotlivých subtestů dotazníku SVF 78

Pozitivní strategie (POZ)

POZ 1 – strategie podhodnocení a devalvace vyjadřují snahu přehodnotit či snižovat závažnost stresoru, prožívání stresu nebo stresovou reakci.

Subtest 1 – *podhodnocení* zachycuje tendence podhodnocovat vlastní reakce ve srovnání s jinými osobami nebo je hodnotit příznivěji. Jedná se o kognitivní devalvační strategii. Podhodnocení negativně koreluje se všemi subtesty negativních strategií.

Subtest 2 – *odmítání viny* vyjadřuje, že chybí vlastní odpovědnost za zátěž. Vyznačuje se defenzivní strategií.

POZ 2 – strategie odklonu mají tendence k jednání orientovaného na odklon od stresující události.

Subtest 3 – *odklon* je zaměřen k odklonu při zátěži, na odvrácení zátěže. Jedná se o tendence navodit psychické stavy, které zmírňují stres (emoce a kladné city), a jsou tak neslučitelné s existujícími negativními city. Strategie odklonu je zaměřena na příklon k alternativním situacím/stavům (např. práci).

Subtest 4 – *náhradní uspokojení* má tendenci k jednání zaměřenému na kladné city, které nejsou kompatibilní se stresem a vztahují se k sebezpečením vnějšími odměnami (jídlo, nakupování). Strategie náhradní uspokojení je zaměřena na příklon k náhradním aktivitám.

POZ 3 – Strategie kontroly vyjadřují konstruktivní snahy po zvládnutí/kontrolu a kompetenci.

Subtest 5 – *kontrola situace* má tendence získat kontrolu nad zátěžovými situacemi. Je tvořena analýzou aktuální situace a jejího vzniku, plánováním opatření ke zlepšení situace, stavu a aktivním zásahem do situace. Tato forma zvládnutí stresu se považuje za velmi konstruktivní.

Subtest 6 – *kontrola reakcí* má tendenci kontrolovat vlastní reakce při zátěži. Nedovolit, aby došlo ke vzrušení, nedat je na sobě znát (zachovat klid), popř. vzniklému vzrušení čelit.

Subtest 7 – *pozitivní sebeinstrukce* zobrazuje v jaké míře mají jedinci sklon přisuzovat kompetenci sami sobě a dodávat si odvalu v zátěžových situacích. Zahrnuje kladné postoje a myšlenky zvyšující sebedůvěru o apely vydržet, nevzdat se (protipólem rezignace). Subtest zahrnuje představy o očekávané efektivitě jednání.

Zřídka se vyskytující strategie

Subtest 8 – *potřeba sociální opory* zachycuje tendenci jedince, který při stresu navazuje kontakt s druhými, aby získal podporu (pohovor, rada, konkrétní pomoc při řešení). Může to být výrazem pasivně rezignačních, bezmocných postojů, ale též naznačovat aktivní hledání konkrétní podpory při zvládnutí problému. Interpretace potřeby sociální opory by se měla provádět v kontextu celého profilu. Jsou zde rozpoznatelné rozdíly mezi pohlavími (ženy mají silnější tendence).

Subtest 9 – *vyhýbání se* zobrazuje tendence vyhnout se zátěži a obsahuje záměr a snahu zamezit další konfrontaci se situací. Může se jednat o pozitivní způsob zpracování

(zátěž nelze odstranit, jedinec nemá možnosti jí zamezit), ale také o negativní zpracování (vyhnout se zátěži). Podle druhu zátěžové situace a v závislosti na dalších způsobech zpracování může vést ke kladným nebo záporným důsledkům stresu. Při interpretaci je důležitý věk jedince.

Negativní strategie (NEG)

Negativní strategie vyjadřují tendence k nasazení nepříznivých, stres spíše zesilujících způsobů zpracování.

Subtest 10 – *úniková tendence* zachycuje rezignační tendenci vyváznout ze zátěžové situace. Jedná se o maladaptivní způsob zpracování, který stres dlouhodobě zvětšuje.

Subtest 11 – *perseverace* zachycuje prodloužené přemítání či neschopnost se myšlenkově odpoutat od prožívaných zátěží. Negativní představy a myšlenky zátěžovou situaci prodlužují.

Subtest 12 – *rezignace* zobrazuje subjektivní nedostatek možností zvládat zátěžové situace. Nastupují pocity bezmocnosti a beznaděje. Jedinec se vzdává dalšího snažení o zvládnutí situace.

Subtest 13 – *sebeobviňování* vyjadřuje sklon ke sklíčenosti a přisuzování chyb vlastnímu jednání v souvislosti se zátěží.

Tab. 1: Popis subtestů dotazníku SVF 78 (cit. dle Švancara, 2003, s. 10)

Číslo a název subtestu	Charakteristika
1. Podhodnocení	Ve srovnání s ostatními si přisuzovat menší míru stresu.
2. Odmítání viny	Zdůraznit, že nejde o vlastní odpovědnost.
3. Odklon	Odklon od zátěžových aktivit, situací, případně příklon k situacím inkompatibilním se stresem.
4. Náhradní uspokojení	Obrátit se k pozitivním aktivitám/situacím.
5. Kontrola situace	Analyzovat situaci, plánovat a uskutečnit jednání za účelem kontroly a řešení problému.
6. Kontrola reakcí	Zajistit nebo udržet kontrolu vlastních reakcí.
7. Pozitivní sebeinstrukce	Přisuzovat sobě kompetenci a schopnost kontroly.
8. Potřeba sociální opory	Přání zajistit si pohovor, sociální oporu a pomoc.
9. Vyhybání se	Předsevzetí zamezit zátěžím nebo se jim vyhnout.
10. Úniková tendence	Tendence (rezignační) vyváznout ze zátěžové situace.
11. Perseverace	Nedokázat se myšlenkově odpoutat, dlouho přemítat.
12. Rezignace	Vzdávat se s pocitem bezmocnosti, beznaděje.
13. Sebeobviňování	Připisovat zátěže vlastnímu chybnému jednání.

Tab. 2: Popis sekundárních hodnot dotazníku SVF 78

POZ – Pozitivní strategie	Název strategie
POZ1 – Strategie podhodnocení a devalvace	1. Podhodnocení

	2. Odmítání viny
POZ2 – Strategie odklonu	3. Odklon
	4. Náhradní uspokojení
POZ3 – Strategie kontroly	5. Kontrola situace
	6. Kontrola reakcí
	7. Pozitivní sebeinstrukce
NEG – Negativní strategie	8. Únikové tendence
	9. Perseverace
	10. Rezignace
	11. Sebeobviňování
Zřídka se vyskytující strategie	12. Potřeba sociální opory
	13. Vyhýbání se

2. Pro zjišťování úrovně self-efficacy byla použita škála Schwatzera a Jeruzalema (1993), kterou do češtiny přeložil a pro výzkum češtině upravil Jaro Křivohlavý. Tato škála vlastně vychází z toho, jak respondent dokáže vyhodnotit svou minulou zkušenost a zda na základě toho získá pocit, že má dostatek dovedností, které může uplatnit při řešení obtíží (dle Macek 1999). Metoda se skládá z 10 položek, které vyjadřují míru souhlasu či nesouhlasu na čtyřbodové škále od 1 (naprostý nesouhlas) do 4 (úplný souhlas s položkou). Diskuse nad obsahem položek byla provedena v teoretické části.

3. Pětifaktorový osobnostní inventář NEO–FFI

Osobnostní charakteristiky jsme zjišťovali pomocí pětifaktorového osobnostního inventáře NEO–FFI autorů Costy a McCrae, který byl převeden na českou populaci a standardizován M. Hřebíčkovou a T. Urbánkem (2001). NEO–FFI je zkrácenou verzí dotazníku NEO PI–R a obsahuje 60 položek. Každá z pěti škál je tvořena 12 položkami. Inventář zjišťuje míru individuálních odlišností a poskytuje údaje o pěti obecných dimenzích osobnosti: *neuroticismu, extraverci, otevřenosti vůči zkušenosti, přívětivosti a svědomitosti*.

Respondent v dotazníku vyjadřuje své mínění o tom, jak ho jednotlivá tvrzení vystihují pomocí pětibodové škály (0 = výpověď mě vůbec nevystihuje, 1 = výpověď mě spíše nevystihuje, 2 = výpověď je neutrální, 3 = výpověď mě spíše vystihuje, 4 = výpověď mě úplně vystihuje). Úroveň jednotlivých rysů osobnosti vyjadřuje součet hrubého skóre. Každý z rysů měří 12 položek, maximální skóre v každé škále dosahuje hodnoty 48.

Inventář se dotazuje na pět různých dimenzí osobnosti. Dimenze *neuroticismu – emocionální stability* zjišťuje míru přizpůsobení nebo emocionální nestabilitu. Dimenze *extraverze – introverze* zjišťuje kvalitu a kvantitu interpersonálních reakcí, úroveň aktivace a potřebu stimulace. Dimenze *otevřenost vůči zkušenosti* zjišťuje aktivní vyhledávání nových zážitků, toleranci k neznámému a jeho objevování. Dimenze *přívětivosti* zjišťuje interpersonální orientaci. Dimenze *svědomitosti* postihuje druh sebekontroly, který se vztahuje k organizaci, motivaci a vytrvalosti na cíl zaměřeného chování.

Tab. 3: Popis subfaktorů jednotlivých dimenzí NEO–FFI

Dimenze	Počet položek v inventáři NEO–FFI pro daný subfaktor
Neuroticismus	3 úzkostnost, 2 rozpačitost, 2 zranitelnost, 4 depresivita, 1

	hněvivost
Extraverze	1 vřelost, 2 družnost, 1 asertivita, 3 aktivita, 1 vyhledávání vzrušení, 4 pozitivní emoce
Otevřenost vůči zkušenosti	1 fantazie, 3 estetika, 1 prožívání, 2 činnost, 3 ideje, 2 hodnoty
Přívětivost	2 důvěra, 5 altruismus, 1 upřímnost, 3 poddajnost, 1 jemnocit
Svědomitost	3 pořádnost, 3 zodpovědnost, 3 usilování o dosažení cílů, 3 disciplína

Tab. 4: Charakteristiky jednotlivých osobnostních dimenzí zjišťovaných NEO–FFI
Převzato a upraveno podle Pervina (cit. dle Hřebíčková, Urbánek, 2001, s.45).

Lidé s vysokým skórem	Škála	Lidé s nízkým skórem
napjatý	N: Neuroticismus Zjišťuje míru přizpůsobení nebo emocionální nestabilitu, neuroticismus. Rozlišuje jedince náchylné k psychickému vyčerpání a nereálným ideálům od jedinců vyrovnaných a vůči psychickému vyčerpání odolných	klidný
neklidný		relaxovaný
nejistý		vyrovnaný
nervózní		stabilní
labilní		sebejistý
hypochondrický		spokojený
		uvolněný
sociabilní	E: Extraverze Zjišťuje kvalitu a kvantitu interpersonálních interakcí, úroveň aktivity, potřebu stimulace.	uzavřený
aktivní		vážný
povídavý		mlčenlivý
optimistický		tichý
zábavný		orientovaný na úkoly
orientovaný na lidi		
zvědavý	O: Otevřenost vůči zkušenostem Zjišťuje aktivní vyhledávání nových zážitků; toleranci k neznámému a jeho objevování.	konvenční
všestranné zájmy		přízemní
originální		úzké zájmy
imaginativní		neanalytický
tvořivý		neumělecký
pokrokový		
konzervativní	P: Přívětivost Zjišťuje kvalitu interpersonální orientace na kontinuu od soucítění po nepřátelskost v myšlenkách, pocitech i činech	cynický
dobrosrdečný		surový
laskavý		podezíravý
důvěryhodný		nespolupracující
pomáhající		pomstychtivý
upřímný		bezcitný
důvěřivý		
spolehlivý	S: Svědomitost	nespolehlivý

pracovitý	Zjišťuje individuální úroveň při organizaci, motivaci a vytrvalosti na cíl zaměřeného chování. Odlišuje spolehlivé, na sebe náročné lidi od těch, kteří jsou lhostejní a nedbalí.	líný
disciplinovaný		bezcílný
přesný		nedbalý
puntičkářský		lhostejný
pořádkumilovný		bez vůle
náročný na sebe		požitkářský

4. Škála projevů stresu z hlediska fyziologického, emočního a behaviorálního byla inspirována WHO z hlediska fyziologického, emočního a behaviorálního. Uvádíme zde celou tabulku, protože tyto projevy byly předmětem našeho výzkumu. (Tabulka dle Krivohlavý 2003, str. 181).

A. Fyziologické příznaky stresu:

1. Palpitace – bušení srdce – vnímání zrychlené, zintenzivnělé a často i nepravidelné činnosti srdce
2. Bolest a svírání na hrudní kosti
3. Nechutenství a plynatost – tlaky v břišní (abdominální) oblasti
4. Křečovitě, svírající bolesti v dolní části břicha, případně spojené s průjemem
5. Snížení až nedostatek sexuální touhy, případně sexuální impotence či frigidita (sexuální chlad)
6. Změny (nepravidelnost) v menstruačním cyklu
7. Bodavé, řezavé a palčivé pocity v rukou a nohou
8. Svalové napětí v krční oblasti a v dolní části páteře, často spojené s bolestmi
9. Úporné bolesti hlavy – často začínající vzadu v zátylku (krční oblasti) a rozšiřující se vpřed od temene hlavy k čelu
10. Častější migréna – záchvatová bolest jedné poloviny hlavy
11. Exantém – vyrážka v obličeji
12. Nepříjemné pocity v krku (jako bychom měli v krku knedlík)
13. Potíže v soustředění vidění na jeden bod, případně až dvojité vidění

B. Emocionální – citové – příznaky stresu:

1. Prudké a výrazné změny nálad (od radosti k smutku a naopak)
2. Nadměrné trápení se věcmi, které zdaleka nejsou tak důležité
3. Neschopnost projevít emocionální náklonnost a sympatii či empatii (spolucítění)
4. Nadměrné starosti o vlastní zdravotní stav a fyzický zjev
5. Nadměrné denní snění a stažení se ze sociálního styku (omezení kontaktu a komunikace s druhými lidmi)
6. Nadměrné pocity únavy
7. Obtížné soustředění (koncentrace) pozornosti (nepozornost v práci, společenské interakci atp.)
8. Zvýšená podrážděnost, popudlivost (iritabilita) a úzkostnost (anxiozita)

C. Chování a jednání lidí ve stresu – behaviorální příznaky stresu:

1. Nerozhodnost a do značné míry i nerozumné nářky
2. Zvýšená absence v práci, zvýšená nemocnost, pomalé uzdravování po nemoci, nehodách a úrazech
3. Sklon k nepozornému řízení (auta atp.) a zvýšená nehodovost
4. Zhoršená kvalita práce, snaha vyhnout se úkolům, vyhýbání se odpovědnosti, častější používání výmluv a růst falešných forem jednání i mluvení (podvádění, lhaní atp.)
5. Zvýšený počet vykouřených cigaret za den
6. Zvýšená konzumace alkoholických nápojů
7. Větší závislost na drogách všeho druhu (viz např. i používání většího počtu tabletek na uklidnění a na spaní i na dobrou náladu)
8. Ztráta chuti k jídlu, nebo naopak přejídání
9. Změny v denním životním stylu a rytmu – dlouhé noční bdění a pozdní vstávání (často s pocitem velké únavy hned po ránu), problémy s usínáním a zaspáním po probuzení apod.
10. Snížená kvalita práce i snížené množství vykonané práce vůbec

5. Inventář spokojenosti se studiem

Jedná se o nástroj vlastní konstrukce, je tvořen 17 následujícími subškálami. Relevantní témata pro tvorbu subškál byla vytvořena na základě diskusních kruhů s VŠ studenty. Vytvořené subškály a jejich položky jsme obsahově validizovali za účasti 3 expertů, vysokoškolských učitelů psychologie a pedagogiky. K jednotlivým výrokům byly přiřazeny 5-bodové posuzovací škály. Následovalo ověření dotazníku na vzorku 50 respondentů, na základě něhož byly vyloučeny některé položky. Výsledná verze dotazníku obsahuje 17 subškál. Položky dotazníku se týkají v zásadě několika prolínajících se aspektů spokojenosti se studiem, např. spokojenost studentů s oborem, spokojenost se studijními výsledky, spokojeností s přístupem učitelů, dále spokojenost s perspektivností oboru. Po administraci dotazníku byla data podrobena položkové analýze. Položka č. 13 snižovala vnitřní homogenitu inventáře, a tak byla při vyhodnocování vyřazena. Cronbachův koeficient vnitřní homogenity $\alpha = 0,80$.

6. 4. 2 Statistické metody využité ve výzkumu

V rámci našeho výzkumu byla využita faktorová analýza, analýza reliability Cronbachovo alfa u položek testu spokojenosti se studiem, statistika zhodnocení obsahové a konstrukční validity, korelační analýza, t- test rozdílů mezi dvěma vzorky (danými pohlavím) a clusterová analýza.

Před vlastním výzkumem jsem provedla nejprve krátké rozhovory se studenty, abych zmapovala jejich pohled na zkoušku a také jsem 1 rozhovor provedla důkladněji se zápisem a nahráváním na magnetofon a vyčlenila některé důležité kategorie, které mohou blíže ukázat na konkrétní vztahy studijních úspěchů, přístupu ke studiu, strategiemi zvládání stresu a osobnostními charakteristikami studenta.

6.4 VÝBĚR A POPIS RESPONDENTŮ

Do výzkumného vzorku jsem zařadila studenty Fakulty přírodovědné a humanitní Technické univerzity v Liberci. Dotazník jsem však zadávala pouze studentům, kteří se připravují na kvalifikaci pedagoga, protože jsme chtěli blíže zachytit osobnost pedagoga. Nezahrnula jsem studenty nepedagogických oborů jako je třeba sportovní manažer, čeština pro praxi, muzeologie atd. V rámci pedagogických oborů se nám studenti také rozpadají na několik skupin a pak ještě podoborů. Ideální by bylo pro naše účely zařadit studenty vyšších ročníků, kteří již mají se zkouškami zkušenosti, ale nezískali bychom velký vzorek, protože na naší fakultě se do magisterského studia ve strukturovaném studiu dostává málo studentů. Proto jsme pouze přistoupili k tomu, že jsme nezařazovali studenty 1. semestru prvních ročníků, neboť toto adaptační stádium studia je specifické (jak je o něm zmínka v kapitole o adaptaci na studium). Studenti na začátku studia ještě nemají zkušenosti (nebo jen malé) s přípravami na zkoušku a jejím prožíváním.

Do výzkumu jsme zahrnuli studenty magisterského oboru učitelství prvního stupně, magisterských oborů učitelství 2. a 3. stupně, a dále studenty bakalářských oborů, a to oboru specializace v pedagogice (předpokládá se u nich, že po absolvování magisterského studia z nich budou učitelé). Jelikož máme na fakultě strukturované studium, studují studenti bakalářských oborů tzv. specializaci v pedagogice, což je vlastně studium dvouoborové kombinace s tím, že kvalifikaci na učitelské povolání by získali teprve tehdy, když ještě absolvují studium magisterské. Ovšem již v bakalářském studiu absolvují základní předměty oborů pedagogika a psychologie náslechy ve školách. Uvědomuji si, že tito studenti si sice vybrali pedagogický obor s tím, že by chtěli učit, ale k profesi pedagoga mají díky nutnosti absolvovat úspěšně bakalářskou zkoušku a pak přijímací zkoušky na magisterské studium ještě dalekou cestu. Těchto studentů je ale na fakultě relativně velký počet, proto jsme je zahrnuli do výzkumu. Studenti pedagogiky volného času studují bakalářský obor a předpokládá se jejich uplatnění např. ve školních družinách, klubech, ve střediscích volného času a neziskových organizacích.

Uvědomuji si tedy, že vzorek není zcela homogenní, že studenti různých oborů se mohou značně odlišovat strukturou svých vlastností. Obtížněji se u nich bude porovnávat studijní průměr, protože může jít o studium různé obtížnosti, jednotlivé katedry mají různé nároky a odlišné klasifikační stupnice (třeba obor matematika, fyzika, čeština, angličtina, občanská výchova, dějepis, primární pedagogika, volný čas, atd.) – Celkem bylo rozdáno přes 200 dotazníků. Do vyhodnocování byly zahrnuty pouze správně a úplně vyplněné dotazníky, počet byl 161.

6.5 VÝSLEDKY VÝZKUMU:

Popis korelací: Na hladině významnosti P menší než 0,01

Korelační matice vztahů mezi proměnnými pro celý soubor dat N=161, p < .05																
	PRUM	SELF	FYZ	EMO	BEH	NEU	EXT	OTE	PRI	SVE	POZ	POZ1	POZ2	POZ3	NEG	SUM
PRUM	1	-0,11	-0,06	-0,01	-0,03	-0,05	-0,05	-0,12	-0,07	-0,09	0,11	0,10	0,09	0,05	0,12	-0,29**
SELF	-0,11	1	-0,24**	-0,26**	-0,26**	-0,32**	0,41**	0,23**	-0,02	0,34**	0,26**	0,18	0,09	0,33**	-0,40**	0,36**
FYZ	-0,05	-0,24**	1	0,68**	0,65**	0,38**	-0,24**	-0,10	-0,05	0,03	0,03	-0,01	0,04	0,01	0,47**	-0,10
EMO	-0,01	-0,26**	0,68**	1	0,69**	0,52**	-0,36**	-0,08	-0,13	-0,05	-0,02	-0,06	0,03	-0,04	0,47**	-0,18
BEH	-0,03	-0,26**	0,65**	0,69**	1	0,39**	-0,31**	-0,16	-0,20	-0,24**	0,09	0,09	0,09	0,00	0,47**	-0,24**
NEU	-0,06	-0,32**	0,38**	0,52**	0,39**	1	-0,43**	-0,06	-0,04	-0,11	-0,10	-0,15	-0,07	-0,00	0,59**	-0,16
EXT	-0,05	0,41**	-0,24**	-0,36**	-0,31**	-0,43**	1	0,12	0,12	0,28**	0,07	0,06	0,05	0,05	-0,39**	0,23
OTE	-0,12	0,23**	-0,10	-0,08	-0,16	-0,06	0,12	1	0,04	0,04	0,05	-0,03	-0,04	0,17	-0,21	0,06
PRI	-0,07	-0,02	-0,05	-0,13	-0,20	-0,04	0,12	0,04	1	0,23**	-0,26**	-0,26**	-0,29**	-0,10	-0,02	0,13
SVE	-0,09	0,34**	0,03	-0,05	-0,24**	-0,11	0,28**	0,04	0,23**	1	0,18	0,06	0,11	0,23**	-0,11	0,34**
POZ	0,10	0,26**	0,03	-0,02	0,09	-0,10	0,07	0,05	-0,26**	0,18	1	0,60**	0,79**	0,79**	0,16	0,11
POZ1	0,10	0,18	-0,01	-0,06	0,09	-0,15	0,06	-0,03	-0,26**	0,06	0,60**	1	0,44**	0,38**	0,05	0,08
POZ2	0,09	0,09	0,04	0,03	0,09	-0,07	0,05	-0,04	-0,29**	0,11	0,79**	0,44**	1	0,49**	0,16	0,06
POZ3	0,06	0,33**	0,01	-0,04	0,01	-0,01	0,05	0,17	-0,11	0,23	0,79**	0,38**	0,49**	1	0,18	0,22
NEG	0,12	-0,40**	0,48**	0,47**	0,47**	0,59**	-0,39**	-0,21	-0,03	-0,11	0,16	0,06	0,16	0,18	1	-0,21
SPOK	-0,29**	0,36**	-0,10	-0,18	-0,24**	-0,16	0,23	0,06	0,13	0,34**	0,11	0,08	0,06	0,22**	-0,20	1

1. Studijní průměr negativně koreluje se spokojeností se studiem (čím nižší menší průměr – lepší známka, tím větší spokojenost).

2. Sebeúčinnost pozitivně koreluje s extroverzí (vyšší korelace), s otevřeností vůči zkušenosti a svědomitostí, s využíváním pozitivních strategií a se spokojeností se studiem. Naopak sebeúčinnost negativně koreluje se s projevy stresu v rovině FYZ, EMO I BEH, neuroticismem a s negativními strategiemi zvládnání stresu.

3. Pozitivní je korelace míry prožívaného stresu a projevů neurotičnosti. Neurotičnost dále záporně koreluje s extroverzí a s využíváním negativních zvládacích strategií.

4. Extroverze v našem vzorku dle očekávání negativně koreluje s mírou prožívaného

předzkouškového stresu a neuroticismem a využíváním negativních stresových zvládacích strategií. Dle očekávání koreluje extroverze pozitivně se svědomitostí.

5. Otevřenost vůči zkušenosti pozitivně koreluje pouze se sebeúčinností, žádné další korelace se v rámci našeho vzorku neukázaly.

6. Projevila se pozitivní závislost mezi přívětivostí a svědomitostí. Naopak se projevil negativní vztah mezi přívětivostí a využíváním pozitivních zvládacích strategií (POZ, POu1 a POZ2).

7. Svědomitost pozitivně koreluje se sebeúčinností, extroverzí, přívětivostí a využíváním pozitivních strategií zvládnání stresu P3 (kontrola situace, kontrola reakce, pozitivní sebeinstrukce) a studijní spokojeností. Negativní je korelace svědomitosti a behaviorálních projevů zvládnání stresu.

8. Celkově pozitivní strategie zvládnání stresu mají vztah k sebeúčinnosti. K přívětivosti má naopak záporný vztah pozitivita 1 a pozitivita 2, zatímco pozitivita 3 má nejvyšší pozitivní korelace se sebeúčinností a nemá vztah k přívětivosti.

9. Využívání negativních zvládacích strategií stresu má záporný vztah k sebeúčinnosti a extroverzi, naopak pozitivně koreluje s projevy předzkouškového stresu v rovině fyzické, ke statistické významnosti se blíží i záporný vztah využívání negativních zvládacích strategií a spokojeností se studiem a neurotičností.

10. Spokojenost se studiem má pozitivní vztah se sebeúčinností a svědomitostí, negativně naopak koreluje s průměrem studia a s množstvím behaviorálních příznaků stresu.

11. Míra stresu v rovině fyzické, emoční a behaviorální negativně koreluje se sebeúčinností. Vysoká míra stresu koreluje s využitím negativních zvládacích strategií. Vyšší míra stresu v rovině behaviorální navíc negativně koreluje se svědomitostí a spokojeností se studiem.

6.5.1 Výsledky pro 1. studii

Vyhodnocení hypotéz

H1 rozebírá vztahy mezi pocitem studijní spokojenosti a ostatními zkoumanými proměnnými. Vztahuje se k výzkumné otázce B1. Tato otázka je pro naši práci jednou z klíčových.

H1a. Lepší studijní výsledky (prospěch) vyjádřený nižším studijním průměrem jsou spojeny s vyšší mírou studijní spokojenosti. U této hypotézy vycházíme z našeho pojetí studijní spokojenosti, která v sobě obsahuje i pocit úspěšnosti. U pocitu úspěšnosti předpokládáme, že vychází ze skutečných výsledků studia. Na základě výsledků korelací tuto hypotézu přijímáme. Studenti s nižším studijním průměrem (lepšími známkami) jsou spokojenější. Korelace – 0,29 na hladině významnosti 0, a 5. *Tuto hypotézu pro vybraný vzorek přijímáme.*

H1b. S rostoucí úrovní extravertnosti bude narůstat míra studijní spokojenosti. Tuto část hypotézy opíráme o uskutečněné výzkumy, které všeobecně zdůrazňují větší optimismus, chuť do života, aktivní přístup k životu u extrovertů (např. Hřebíčková). *Pro náš vzorek však tuto hypotézu nepřijímáme.*

H1c. Nižší míra neuroticismu je spojena s vyšší mírou studijní spokojenosti. Tato hypotéza vychází ze samotné charakteristiky rysu neuroticismu dle NEO. *Pro náš vzorek však tuto hypotézu nepřijímáme.*

H1d. S rostoucí úrovní otevřenosti vůči zkušenosti narůstá i spokojenost se studiem. Tento vztah odhadujeme na základě charakteristiky otevřenost vůči zkušenosti, kdy má jedinec rád nové věci, je hloubavý, přitahují ho nové možnosti, což právě vysokoškolské studium umožňuje. *Pro náš vzorek s tuto hypotézu nepřijímáme.*

H1e. Vyšší míra svědomitosti je spojena s vyšší mírou spokojenosti se studiem. Tento vztah byl již potvrzen ve studiích, které ukazují na svědomitost jako faktor lepších výsledků. Předpokládáme, že s lepšími výsledky souvisí spokojenost. *Tuto hypotézu pro náš vzorek přijímáme.*

H1f. Rostoucí míra přívětivosti je spojena s vyšší mírou spokojenosti se studiem. Faktor přívětivosti je spojen s pozitivními vztahy k lidem, s větší přátelskostí a tolerantností. V našem pojetí spokojenosti se studiem je zahrnuto i hodnocení přístupu učitelů, u něhož předpokládáme, že přívětiví lidé jsou důvěřivější a tolerantnější. *Tuto hypotézu pro náš vzorek nepřijímáme.*

H1g. Vyšší míra self- efficacy je spojena s vyšší mírou studijní spokojenosti. Tento vztah se potvrdil ve výzkumech u adolescentů i dospělých v na obecnější úrovni, že lidé s vysokou mírou self-efficacy jsou spokojenější a úspěšnější. Tomuto aspektu je pro náš vzorek prokázán vztah korelace. *Hypotézu pro náš vzorek přijímáme.*

H1h. Vyšší míra využívaných pozitivních strategií zvládnání stresu dle SVF 78 je spojena s vyšší mírou studijní spokojenosti. Předpokládáme, že se tyto výsledky potvrdí, protože osoba využívající pozitivní strategie zažívá častěji úspěch, a proto je spokojená. *Pro náš vzorek se hypotéza potvrdila pouze pro využívan strategie POZ3.* O strategiích POZ3 jsme hovořili ve 3. kapitole, kde jsme zdůraznili, že jde o strategie, v nichž se osoba nejvíce zaměřuje na dosažení cíle. Jde o kontrolu situace, kontrolu reakcí a pozitivní sebeinstrukce. Korelace je naopak menší u studií POZ1 (podhodnocení situace) a POZ 2 (odklon). Tyto strategie POZ1 a POZ2 vlastně nejsou zaměřeny na dosažení výsledků, ale spíše na zmírnění nežádoucích dopadů stresu na člověka.

H1ch. Se zvyšující se mírou prožívaného předzkouškového stresu klesá studijní spokojenost. Předpokládáme, že nadměrná pocíťovaná zátěž před zkouškou negativně ovlivní celkový postoj ke studiu. *Vztah byl potvrzen pro prožívání míry stresu v rovině behaviorální, v aspektech fyzických a emočních potvrzen nebyl.*

H1i. Zvyšující se výskyt negativních strategií zvládnání stresu je spojen se snižující se studijní spokojeností. Tato korelace se sice statistické významnosti blíží, takže je patrna určitá tendence. *Hypotézu však nemůžeme považovat za potvrzenou.*

H2. rozebírá vztahy mezi studijním prospěchem a ostatními proměnnými.

H2 a. S lepším studijním prospěchem je spojeno využívání kvalitnějších pozitivních zvládacích strategií. Dosavadní výzkum prezentuje studie o tom, že na úspěchu při studiu se způsob zvládnání náročných situací podílí. *Tuto hypotézu se pro náš vzorek nepřijímáme.*

H2b. S lepším studijním prospěchem (menším studijním průměrem) je spojena vyšší úroveň self- efficacy. Zde chceme potvrdit ve výzkumech často ověřenou souvislost. *Pro náš vzorek však hypotézu nepřijímáme.*

H2c. Lepší studijní prospěch (nižší studijní průměr) je spojen s vyšší úrovní stability (nižšího neuroticismu). Při stanovení této hypotézy vycházíme z výsledků studií, které dokazují, že stabilita osobnosti je spojena s vyšší sebedůvěrou i efektivitou práce, což se potvrdilo ve výzkumech, které v práci uvádíme. *Pro náš vzorek však hypotézu nepřijímáme.*

H2d. Lepší studijní prospěch (nižší průměr) je spojen s vyšší mírou extroverze. Extraverze v pojetí BIG FIVE je spojována i s větší aktivitou a zároveň s lepším příklonem k lidem, takže předpokládáme, že tyto charakteristiky ovlivňují i úspěšnost na vysoké škole. *Pro náš vzorek se však hypotézu nepřijímáme.*

H2e. Lepší studijní prospěch je spojen s vyšší mírou otevřenosti vůči zkušenosti. Při stanovení této hypotézy jsme vycházeli z manuálu NEO – FFI i dalších informací (např. Hřebíčkové), kteří uvádějí, že otevřenost vůči zkušenosti je nejvíce propojena s inteligencí, zvědavostí, rychlou adaptací na nové situace, kterou jistě vysokoškolské studium vyžaduje. *Pro náš vzorek však hypotézu nepřijímáme.*

H2f. Lepší studijní prospěch (studijní průměr) je spojen s vyšší mírou přívětivosti. Zde vycházíme z toho, že přívětiví jedinci působí sympaticky, jsou ochotni druhým pomáhat, přizpůsobit se situacím a z toho důvodu jsou vnímáni v pozitivnějším světle, což může zlepšit jejich výsledky u zkoušek (zvláště ústních). *Pro náš vzorek však hypotézu nepřijímáme.*

H2g. Lepší studijní prospěch souvisí s vyšší mírou svědomitosti. Svědomost je v NEO FFI vymezena jako pracovitost, přesnost, pečlivost, atd. *Pro náš vzorek se však tato souvislost nepotvrdila.*

H2h. Lepší studijní prospěch je spojen s nižším využíváním negativních zvládacích strategií. Z teorií, které jsme předložili v kap. 3, vysuzujeme, že studenti často využívající negativní zvládací strategie problémy prakticky neřeší, ale utápí se v nich, což bude negativně ovlivňovat jejich úspěšnost a dosahování cílů, což je spojeno i s vysokoškolskými zkouškami. *Pro náš vzorek však hypotézu nepřijímáme.*

H2ch. Mezi studijním prospěchem a mírou prožívaného stresu není lineární vztah. Předpokládáme, že úspěšnější studenti dokáží eliminovat prožívání stresu na takovou únosnou míru, která nesnižuje jejich výkon. Ve studiích například Macháčová ve své studii (Emoce a výkonnost, rok?), ukazuje, že kvalitní výkon navozuje spíše střední míra prožívaného stresu. Nízká míra člověka dostatečně motivačně nenabudí a příliš vysoká míra stresu již člověka ničí, snižuje mu energii k podání výkonu. *Pro náš vzorek se však ukázalo, že mezi studijním prospěchem a mírou prožívaného stresu není lineární vztah.*

H3. Posuzuje vztah mezi zvládacími strategiemi vybranými osobnostními faktory. Zde jsme zjistili další zajímavé vztahy.

H3a. Neurotičnost koreluje s využíváním negativních zvládacích strategií u studentů a souvisí s nižší studijní spokojeností studentů. Zde se snažíme pro náš vzorek potvrdit vztah, který se potvrdil v řadě výzkumů. *I pro náš vzorek tuto hypotézu přijímáme.*

H3b. Se zvyšující se mírou extroverze roste míra využívání pozitivních zvládacích strategií a klesá využívání negativních zvládacích strategií, snižuje se míra prožívaného předzkouškového stresu. Tato hypotéza se opírá o výzkumy, které uvádíme v teoretické části. *Pro náš vzorek se však hypotéza nepotvrdila.*

H3c. Otevřenost vůči zkušenosti má vztah k využívání pozitivních strategií zvládnutí stresu, negativní vztah k negativním strategiím zvládnutí. Předpokládáme, pozitivní souvislost otevřenosti vůči zkušenosti vůči zvládacím strategiím a naopak předpokládáme, že lidé otevření vůči zkušenosti méně využívají strategie negativní. *Pro náš vzorek se však tyto vztah nepotvrdily.*

H3d. Vyšší míra self efficacy je spojena s vyšší mírou pozitivních zvládacích strategií. Zde předpokládáme, že sebeúčinnost je spojena se efektivnějšími zvládacími strategiemi, které jsou v našem případě vyjádřeny jako pozitivní. *Pro náš vzorek se hypotéza potvrdila pro využití pozitivních zvládacích strategií a pro využití strategií POZ a POZ 3.*

H3e. Domníváme se, že i pro náš vzorek se potvrdí pozitivní korelace self-efficacy s extroverzí, otevřeností ke zkušenosti, svědomitostí a naopak záporná korelace self efficacy s neurotičností a mírou prožívaného předzkouškového stresu. Chceme potvrdit vztahy, které se objevují v četných výzkumech. *I pro náš vzorek se tyto vztahy potvrdily.*

6.5.2 Výsledky 2. studie – rozdíly mezi muži a ženami

ukazuje na rozdíly ve vzorku studentů a studentek.

Mezi studenty a studentkami jsou některé rozdíly ve využívaných strategiích zvládnutí stresu i v osobnostních charakteristikách:

H4. ukazuje na rozdíly ve vzorku studentů a studentek.

Mezi studenty a studentkami jsou některé rozdíly ve využívaných strategiích zvládnutí stresu i v osobnostních charakteristikách.

H4a. Studentky budou výrazně svědomitější než studenti. Tato hypotéza vychází z dalších studií. *Pro náš vzorek se však tento vztah nepotvrdil*, neboť p je větší než 0,05

H4b. Studentky a studenti se liší ve využívání zvládacích strategií. Studenti používají více pozitivních strategií. *Na našem vzorku se však hypotéza nepotvrdila*, naopak se potvrdil vztah opačný, že studentky využívají více zvládacích strategií pozitivních oproti studentům.

H4c Studentky využívají více strategií negativních oproti studentům. *Tuto hypotézu přijímáme*

H4d. Studentky prožívají vyšší míru předzkouškového stresu. Výsledky studií ukazují, že předzkouškový stres je vyšší u dívek již v období adolescence (např. Urbanovská 2010). *Pro náš vzorek však hypotézu nepřijímáme.*

H4e. Studenti a studentky se neliší ve studijním průměru ani v míře spokojenosti se studiem. *I pro náš vzorek se tato hypotéza potvrdila.*

H4 f. Studentky jsou přívětivější než studenti. *Pro náš vzorek se hypotézu přijímáme.*

Celkové shrnutí výsledků pro jednotlivé zkoumané proměnné (ze studie 1 a 2)

H1. pro **studijní spokojenost** se potvrdily tyto vztahy: k studijnímu prospěchu, ke svědomitosti, k self – efficacy, k pozitivitě POZ3, negativní vztah k rozživanému přezkouškovému stresu v rovině behaviorální,

H2 pro studijní úspěšnost se potvrdil pouze vztah se studijní spokojeností

H3.Pro vztahy mezi sledovanými osobnostními proměnnými a zvládním stresu se potvrdilo:

Neurotičnost pozitivně koreluje s negativními strategiemi zvládnání stresu a s projevy příznaků v rovině fyzické, emoční a behaviorální, nejvyšší je korelace neurotičnosti s projevy emočními.

Neurotičnost koreluje negativně se self - efficacy

Extroverze pozitivně koreluje se svědomitostí a záporně s negativními zvládacími strategiemi.

Otevřenost vůči zkušenosti pozitivně koreluje pouze se sebeúčinností

Přívětivost pozitivně koreluje se svědomitostí, záporně koreluje s pozitivními zvládacími strategiemi

Svědomitost pozitivně koreluje se self –efficacy, s extroverzí, přívětivostí, pozitivními zvládacími strategiemi POZ3 a se spokojeností

Svědomitost pozitivně koreluje s přívětivostí

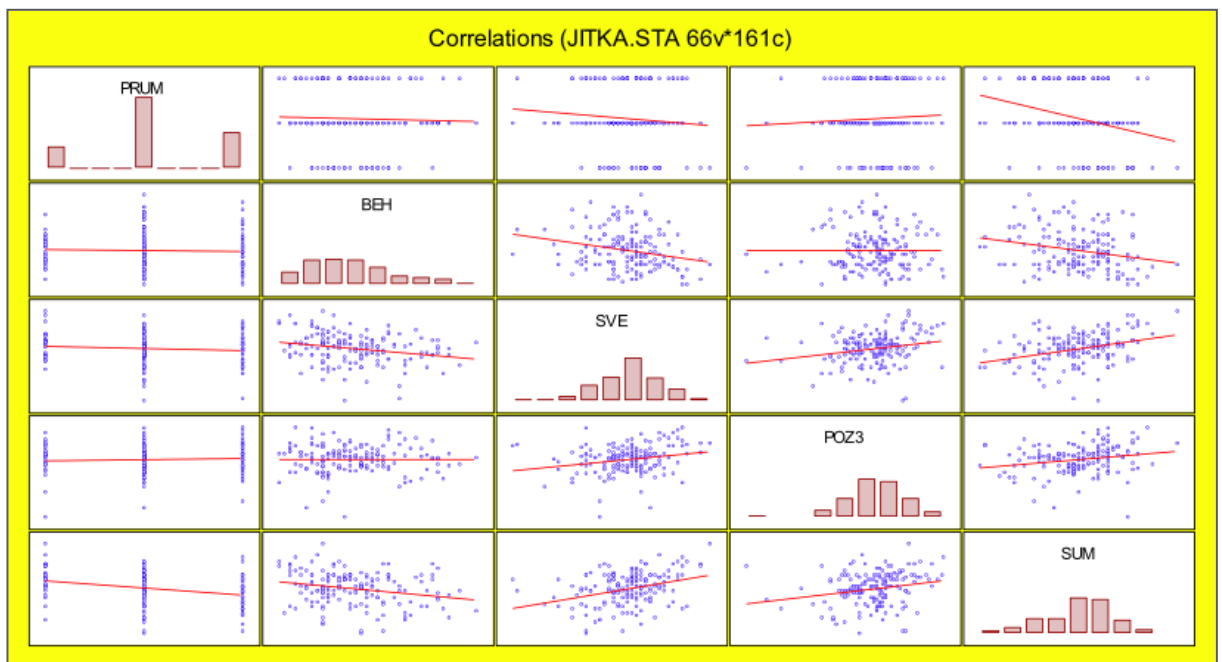
Self-efficacy pozitivně koreluje s extroverzí, otevřeností ke zkušenosti, svědomitostí potvrzeno, POZ 3- potvrzeno, spokojeností, záporně koreluje s negativními strategiemi záporně s emočními příznaky stresu před zkouškou – potvrzeno.

Ze zvládacích strategií POZ3 nejvíce koreluje s dalšími charakteristikami osobnosti jako je self-efficacy, svědomitost, u pozitivity 1, 2 a celkové pozitivity se tyto vztahy nevyskytují.

Ukázalo se že negativní zvládací strategie byly spojeny s vysokou mírou prožívaného stresu ve vše rovinách, vysokým neuroticismem, s nízkou extroverzí a nízkým self – efficacy.

H4 Rozdíly mezi muži a ženami se ukázaly pouze ve využívání negativních zvládacích strategií. rozdíl mezi vzorky se potvrdil v přívětivosti
 Oba vzorky se neliší ve spokojenosti se studiem ano v oblasti studijního prospěchu

6.5.3 studie –regresní analýza



MULTIPLE REGRESSION RESULTS:

Variables were entered in one block

Dependent Variable: SUM

Multiple R: ,494590627

Multiple R-Square: ,244619888

Adjusted R-Square: ,225251168

Number of cases: 161

F (4, 156) = 12,62964 p < ,000000

Standard Error of Estimate: 6,419245510

Intercept: 46,706757068 Std.Error: 3,557038 t(156) = 13,131 p < ,000000

Data jsme analyzovali pomocí metody vícenásobné lineární regrese. Cílem analýzy bylo zjistit, zda některé z proměnných mohou významně predikovat klíčovou proměnnou "spokojenost se studiem". Výsledky potvrdily naši hypotézu odvozenou z výsledků korelační analýzy. Jako veličiny, které s vysokou pravděpodobností predikují klíčovou proměnnou (spokojenost se studiem) se ukázaly zejména: studijní průměr, behaviorální příznaky stresu, svědomitost a pozitivita 3, která je spojena s aktivním copingem.

Výsledky vícenásobné lineární regrese	
Multiple R: 0,49	
Multiple R-square: 0,22	
F(4, 161) = 12,63, p < 0,01, Std. error: 3,55	
	Beta reg. koef.
Průměr	-0.28
Svědomitost	0.23
Behav. stres	-0.19
Pozitivita 3	0.18

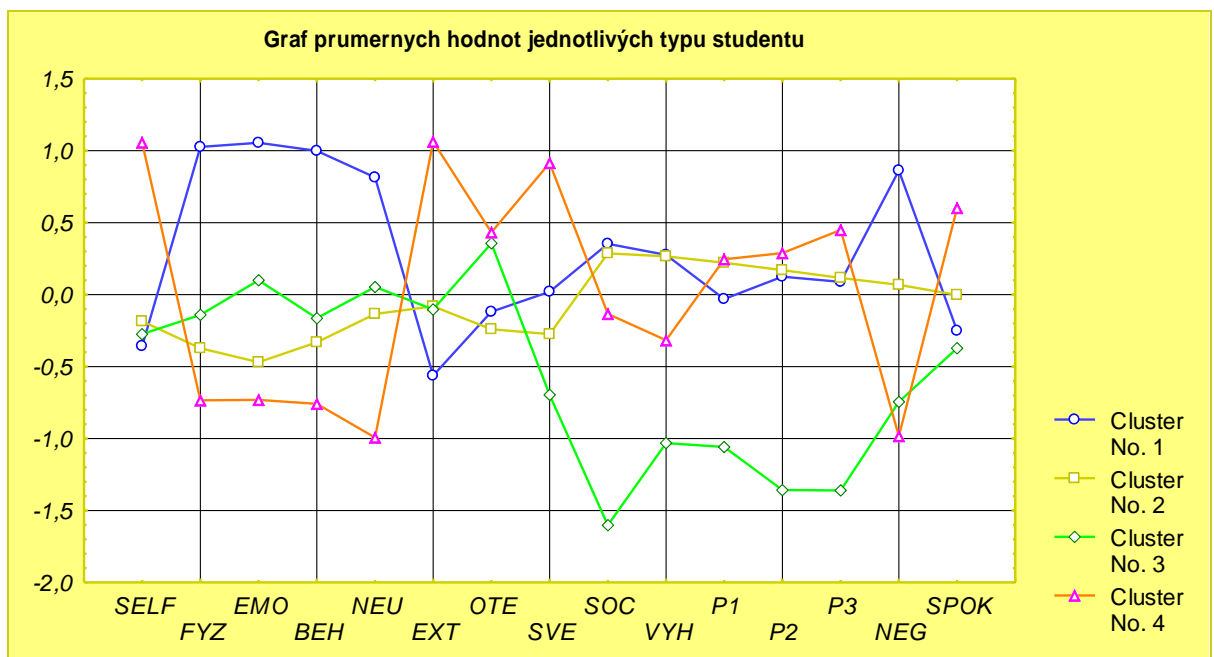
Na uvedené proměnné lze nahlížet jako na prediktory spokojenosti, což znamená, že z individuální dosažené míry kteréhokoliv z prediktorů můžeme odvodit výslednou předpokládanou míru spokojenosti u konkrétního jedince. Tento výsledek má praktické důsledky - můžeme ho využít při kompozici výběrových testů na přijímacích pohovorech, neboť tyto predikátory nám mohou ukázat studenty, které budou při studiu pravděpodobně úspěšní. Je patrné, že je důležitý studijní prospěch, protože významně predikuje studijní úspěšnost. Čím je lepší průměr, tím je vyšší spokojenost. Svědomitost z NEO BIG Five je dalším faktorem ovlivňujícím spokojenost se studiem. Svědomitost je zároveň vlastností, které je důležitá i pro vykonávání jakéhokoliv pedagogického povolání.

Pozitivita 3, to znamená zaměření na strategie zvládání zaměřené na řešení problému také ovlivňuje spokojenost se studiem, ale méně významně než ostatní faktory.

Pokud pohlížíme na náš výzkumný soubor jako na homogenní celistvou skupinu a k vyhodnocení zpracování dat použijeme lineární statistiku založenou na modelování lineárních vztahů, musíme si při interpretacích být vědomi, že data, jež mají vypovídat o psychologických vlastnostech, nejsou nikdy lineární povahy. Přísně lineární vztahy lze očekávat spíše u technicky zaměřených výzkumů.

Navzdory tomu, že jsme naše data podrobili lineární regresní analýze, ze které jsme získali signifikantní výsledky, beta regresní koeficienty, které určují těsnost vztahů, nedosahují vysokých hodnot. Může to být způsobeno tím, že u části respondentů není vztah mezi spokojeností se studiem a ostatními proměnnými lineární. Provedení této míry je do určité míry násilné vůči těmto datům. Proto náš výsledek považujeme pouze za orientační. Na základě našich výsledků tedy můžeme zhodnotit, že predikci spokojenosti pomocí jiných proměnných provádět lze, avšak ze samé podstaty psychologických dat považujeme za vhodné podívat se na možné odchylky uvnitř. K tomuto účelu jsme v další studii zvolili clusterovou analýzu, která nám umožní zjistit, zdali se v našem souboru nacházejí dostatečně velké podskupiny respondentů, u kterých vztahy mezi proměnnými jsou odlišné (rovněž lineární, protože clusterová analýza také pracuje s lineární aproximací, ale dokáže nalézt množiny dat, u kterých jsou vztahy mezi sledovanými proměnnými odlišné až opačné.

6.5.4 studie: Clusterová analýza



Popis: SELF – vnímaná sebeúčinnost (self efficacy), FYZ – fyzické projevy stresu, EMO – emoční projevy, BEH – behaviorální projevy, NEU – neuroticismus, EXT – extraverte. OTE – otevřenost vůči zkušenosti, SVE – svědomitost, SOC – sociální opora, VYH – vyhnutí se, P1 – pozitivita 1 (Podhodnocení a devalvace viny), P2 (odklon a náhradní uspokojování), P3 (kontrola situace, kontrola reakce, pozitivní sebeinstrukce), NEG – negativní (úniková tendence, perseverace, rezignace, sebeobviňování), SPOK – spokojenost se studiem

Clusterová analýza:

Odlišnosti skupin VŠ studentů z hlediska projevů prožívané zátěže před zkouškou, osobnostních charakteristik, vnímané sebeúčinnosti, strategií zvládnání stresu formou clusterové analýzy a spokojenosti se studiem.

Popis metody:

Hledali jsme odpověď na otázku, zda existují odlišné skupiny studentů s typickým profilem námi vymezených výše popsanych vlastností. Tato studie se snaží poskytnout pohled dovnitř souboru a poskytnout obraz o tom, jak jsou na tom jednotlivci v prožívání a integraci klíčových charakteristik. Metoda pomůže vymezit několik odlišných portrétů lidí s podobnými charakteristikami, pokud provedeme rozdělení všech případů na menší skupiny. K rozboru clusterů bylo využito předchozích výsledků výzkumu a výsledků korelační analýzy a vytvoření korelační matice mezi (posouzením self - efficacy, fyzických, emočních a behaviorálních projevů zátěže těsně před zkouškou, vybraných osobnostních charakteristik, strategií zvládnání stresu a spokojenosti se studiem).

Shluková (clusterová) analýza je v naší odborné literatuře doporučována L. Oseckou (2001. Osecká, L. Typologie v psychologii, aplikace metod shlukové analýzy v psychologickém výzkumu (2001). Academia ISBN 80-200-0854-3) právě pro takové výzkumy, kde nás zajímá popsání určitých typů. Autorka ji charakterizuje jako : „*soubor metod, které umožňují hledat v empirických datech seskupení podobných objektů – typy. Tyto typy mohou být popsány například podle profilů typu v řadě sledovaných proměnných, podle objektů, které jsou do typu sloučeny, a řady dalších charakteristik. Shluková analýza a numerická taxonomie je vhodná zejména ve stádiu explorační analýzy dat.*“ *Za zakladatele metod je považován Tryon (dle Osecká 2001, str.9).* Osecká (2001) dále uvádí, že této metodě nebylo věnováno ve výzkumech tolik pozornosti jako například dimenzionální analýze, proto ani v učebnicích statistiky se o ní mnoho nedozvíme. Postupně byla shluková analýza používána pro analyzování proměnných a pro hledání typů osob, které se vyznačují specifickými charakteristikami.

Gordon (1981, dle Osecké 2001) formuluje dva cíle shlukové analýzy: 1 zjednodušení dat a 2. predikci. Pokud se v datech objeví jasná struktura typů, mohou být jednotlivé typy popsány na základě společných charakteristik členů a pak pojmenovány. Můžeme předikovat i to, že členové typu se podobají i v dalších neměřených charakteristikách. Můžeme také formulovat nové obecné hypotézy, a tak shluková analýza může sloužit k explorační analýze dat.

Aldenderfer a Blashfield (1984, dle Osecké 2001, str. 12) shrnují užívání clusterové analýzy do 4 cílů:

1. Vývoj typologie nebo klasifikace,
2. Výzkum užitečných pojmových schémat pro seskupování entit.
3. Generování hypotéz pomocí explorační analýzy dat
4. Testování hypotéz. Snaha určit, zda jsou typy definované pomocí určitých procedur ve skutečnosti přítomny datovém souboru.

Postup shlukové analýzy uvádějí Millgran a Cooperová (1987, dle Osecká 2001, str. 14):

1. Výběr objektů, měl by být konstruován tak, aby reprezentoval strukturu typů v populaci,
2. proměnných pro analýzu – měl aby obsahovat závažné informace pro typologii,
3. rozhodnutí o standardizaci dat a výběr určitého postupu,
4. výběr míry podobnosti nebo nepodobnosti pro shlukovou analýzu,

5. výběr metod shlukování (různé metody poskytují různá řešení),
6. určení počtu shluků,
7. interpretace, restování a replikace výsledků shlukové analýzy.

Výběr dat pro shlukovou analýzu je různý, autorka (Osecká 2001) uvádí jako příklady analýzu testových položek, hledání typů osob v rámci jediné vlastnosti (např. extroverze) nebo je charakterizovat řadou psychických vlastností, které reprezentují určitý soubor. Je však také možno explodovat vztahy mezi proměnnými a hledat sledovat typy osob podle předpokládaných příčin nějakého jevu, u nichž se domníváme, že v určité konfiguraci působí jinak než v odlišné kombinaci.

Někdy se dle autorky doporučuje některá úprava dat pro clusterovou analýzu, například standardizaci, normalizaci a centrování vzhledem k proměnným i vzhledem k osobám či vážení jednotlivých proměnných.

Během vývoje shlukové analýzy byl (dle Osecké 2001) vytvořena řada metod pro hledání typů. Tyto metody se liší postupem analýzy a tím, jaké kritérium je používáno pro shlukování (blížost podobných objektů, podobnost uvnitř shluku nebo nepodobnost mezi shluky). Martagh (1993, dle Osecké 2001, str. 22) rozlišuje: **“reprezentace v nízkodimenzionálním prostoru, rozklady, chumáčování, hierarchické shlukování a grafy”**.

Systematicky se pokusil rozčlenit metody shlukování Bailey (1994). Uvádí 15 kritérií (dle Osecká 2001, str. 23-24):

1. shlukování (agglomerative nebo rozshlukování (divisive),
2. monotetické nebo polytetické (častější),
3. přirozené (shluky skutečně existují) nebo umělé (deskriptivní ke kondenzaci souboru),
4. počet shluků je předem určený nebo ne,
5. nehierarchické nebo hierarchické shlukování,
6. shluky se překrývají nebo nepřekrývají,
7. odlehlá pozorování jsou zahrnuta do typologie nebo jsou vynechána (nebo vřazena do nejbližšího shluku), dle formy spojování shluků: jednoduché, průměrné, úplné
8. objektivní versus subjektivní určení podobnosti
9. kombinatorické (používající pouze matice vzdáleností, nevracejí se k původní datové matici) nebo nekombinatorické metody
10. kompatibilní (používá se během analýzy stále stejných měr)
11. iterativní nebo neiterativní
12. sekvenční nebo simultánní
13. fokální nebo globální
14. vážené nebo nevážené

Výsledkem shlukové analýzy je pak dle Osecké (2001) zatřídění objektů shlukování do jednotlivých typů. Typy jsou obvykle charakterizovány průměrným profilem členů typu. Některé metody mohou ještě poskytnout podobnost uvnitř typu, podobnost mezi typy, vzdálenost od středu shluku, míru příslušnosti ke shluku (fuzzy metody), atd.

Provádějí se testy významnosti na vnějších proměnných (zjišťuje se statisticky průkazná odlišnost v určitých charakteristikách, na nichž nebyla typologie založena). Častěji se užívají testy významnosti na vnitřních proměnných – těch, které byly použity k definici shluků, například v našem případě byla použita multivariační analýza rozptylu (MANOVA).

Shlukové analýze jako metodě se podařilo odstranit z psychologie to, co je často kritizováno a to přístup k problémům zaměřený na proměnné (variable – oriented approach) a na vztahy mezi nimi a člověk se z nich vytrácí, ale hledáme tedy proces, ale jen proměnné, které souvisejí s problémem které se snažíme předikovat (Osecká 2001). Nišpanská (2006) si ve své disertační práci všimla, že zatímco korelační matice přináší obraz průměrné vazby vlastností získaných od všech lidí bez rozdílů, případné podskupiny, u nichž mělo vzájemné propojení jednotlivých proměnných ve struktuře vlastností odlišný trend, se pak při hrubším zpracování celého souboru ztratí. K řešení takových problémů využila clusterovou analýzu (K-means cluster analysis), která populaci rozdělí na libovolný počet shluků.

V našem případě byla tato metoda také využita. Jde o nehierarchickou metodu pro vytvoření rozkladu dat, která je vhodná pro intervalové nebo poměrové proměnné. Přínosem typologie v psychologii zdraví se ve své metodologické studii zabývali Filsinger a Koroly (1982, dle Osecká 2001). Autoři považují typologii za důležitou hlavně pro specifické problémy diagnostiky. Upozornili například na identifikování tří typů deprese u neklinického souboru adolescentů. V naší studii (Osecká, Řehulková, Macek, 1998, dle Osecká 2001) autoři identifikovali typy adolescentů dle zdravotních stesků.

Využití k means v našem výzkumu:

Položili jsme si otázku: Které rozdělení na clustery na podkladě klíčových proměnných rozdělí respondenty na typově výrazné skupiny?

Clusterová analýza osob (K – means) rozděluje soubor na podkladě klíčových proměnných na několik skupin, které mají odlišně charakterizovány jednotlivé aspekty. V našem případě se nejmarkantněji projevilo rozdělení na skupiny 4. Tyto skupiny jsou jasně odlišené, centroidy skupin jsou od sebe poměrně vzdálené. Tyto 4 zřetelně odlišitelné clustery jsme se pokusili interpretovat za pomoci narativního přístupu – vyprávění o jednotlivých typech. V tomto ohledu se metoda clusterová analýza považuje za kvantitativně kvalitativní, nosná část analýzy výsledků – vygenerovaných typů stojí právě na intuitivním pochopení souvislostí ve vnitřním prožívání lidí. Proto výsledky může interpretovat odborník s dlouholetou zkušeností v klinické a poradenské praxi, člověk, který má hlubokou zkušenost s lidmi. Při našich interpretacích jsme konzultovali s dr. Magdou Nišpanskou, která clusterovou analýzu využívala ve své doktorské práci (Nišpanská 2006) a pracuje v poradenské praxi. Výsledky clusterové analýzy mohou být využity hlavně v poradenství pro studenty a při výuce předmětů týkajících se osobnostního rozvoje a psychohygieny.

Vysvětlení k obr. Clusteru V našem případě jsme z charakteristik vynechali přívětivost z NEO FFI. Nejprve jsme předpokládali, že bude rozlišovat, ale zjistili jsme, že u skupin nebyla rozlišujícím faktorem. Docházíme k hypotetickému vysvětlení, že do souboru byli voleni studenti, kteří se nějakým způsobem připravují na pedagogickou činnost, takže obecně se vyznačují vyšší přívětivostí. Také jsme vynechali celkovou pozitivitu a zaměřili jsme se na rozlišující význam 3 kategorií pozitivit (P1, P2, P3).

CLUSTER Č. 1 – MODRÝ: STUDENT ÚZKOSTNÝ, NEUROTICKÝ, S RYSY MALADAPTACE- „NEVHODNÝ PRO PEDAGOGICKOU DRÁHU“

Jak je patrné z grafu, studenti tohoto typu se vyznačují podprůměrnou self - efficacy, celkově je u tohoto studenta patrná vysoká míra prožívaného stresu i vysoký neuroticismus – nejvyšší ze všech skupin. Zároveň je patrná nejnižší míra extroverze (tzn. vysoká míra introverze), relativně nízká otevřenost ke zkušenosti a průměrná svědomitost. Tito studenti nejčastěji ze všech strategií preferovali strategii vyhledávání sociální opory a strategii vyhýbavou. Zároveň využívání pozitivních strategií se pohybovalo okolo průměru, avšak v míře celkově nižší než strategie vyhnout se a sociální opora. Nejčastěji ze všech skupin tito studenti uváděli volbu negativních strategií, takže celkově je možno konstatovat, že u nich negativní strategie spolu s vyhýbavostí převládají. Studijní spokojenost byla relativně nízká. Celkově je patrné, že u tohoto studenta celkově převládají negativní pocity na všech úrovních – řada tělesných emočních i behaviorálních příznaků, necítí se ve studiu dobře a jeho vnímaná sebeúčinnost je nízká. Navíc výrazný rys neuroticismu v kombinaci s introverzí se ukázal nevýhodným spojením pro zvládnutí stresu i v jiných, v naší práci uváděných výzkumech. Zde se nám tato kombinace znovu ukazuje jako nevhodný předpoklad dobré adaptace. Tito studenti jsou sice středně svědomití, což se jeví jako optimální, ale jejich otevřenost ke zkušenosti, která zastupuje zvědavost, zkoumání nových věcí, hodnoty, ale i inteligenci, atd., je nižší. To může mít vliv na celkovou jejich úspěšnost.

Pokud nebudou tito studenti zažívat pocity úspěchu, zpětně to ovlivní jejich negativní pocity, budou prožívat stále větší strach, úzkost, ale i depresivní stavy, vše bude souviset s klesajícím sebehodnocením i sebepřijetím. Tyto všechny pocity a stavy jsou určitě také syceny rysem neurotičnosti, který ukazuje na sklon k úzkosti, strachu, obavám, obtížnému zvládnutí stresových situací. Tito studenti mají úroveň otevřenosti vůči zkušenosti. Ta, i když nedosahuje extrémů, může vést jedince v oblasti řešení zátěžových situací (ale pravděpodobně i běžných studijních problémů) k tomu, že se chová spíše konvenčně, dává přednost známému. Je zde pravděpodobné, že tito studenti nezkouší nové postupy a strategie ani tehdy, kdy je patrné, že ty současné jsou nefunkční. Z toho profilu usuzujeme na fixaci na zvládací strategie negativní.

Tito studenti relativně často vzhledem k celkovému zkoumanému vzorku vyhledávají sociální oporu. V tomto jejich případě bych to nelze hodnotit jako jednoznačně pozitivní strategii, protože je zde sociální opora kombinovaná s pocitem bezradnosti a nízké sebejistoty i slabého self - efficacy. Spíše bych hodnotila využití sociální opory jako výraz pasivně rezignačních, bezmocných postojů málo sebejistého, stresovaného, úzkostného a bezradného jedince. Usuzujeme i na to, že si tento student často nevybírá

oporu účinnou. Tuto oporu mohou vyhledávat nevhodnou dobu nebo třeba i příliš pozdě. Rozhodně vzhledem k celkovým výsledkům křivky tato strategie nepůsobí účinně.

Na rezignaci a další vysloveně negativní strategie, které konečný stres ještě zesilují, ukazuje celkově vysoká negativita strategií zvládnání stresu. Tito studenti využívají tendencí únikových, perseveračních, rezignačních i sebeobviňování. I tendence vyhýbání se v tomto kontextu zřejmě působí také jako strategie negativní, protože tito studenti se zřejmě vyhýbají takovým problémům, jejichž řešení je stejně nevyhnutelné, a tím si svou zátěž minimálně prodlužují, ale spíš ještě „kupí do nevladatelných rozměrů“. Potom na sebe „nabalují“ nejrůznější symptomy. Můžeme zde usuzovat na tendenci k časté prokrastinaci. Markantní je zde i využívání dalších vysloveně negativních strategií zvládnání jako je únik spojený s rezignací a perseverace.

Jedinci tohoto typu se nevyznačují charakteristikami, které by jim pomáhaly zátěž přehodnotit a zvládat. Domníváme se, že *jde o skupinu vysokoškoláků ohroženou psychickými i somatickými důsledky stresu*, z nichž může plynout i řada závažných onemocnění. Tato onemocnění přímo mohou ohrozit jejich úspěšné dokončení studia. Pokud ale nevyhledají včas pomoc a neuvědomí si, že se nacházejí v jakémsi začarovaném kruhu, budou se psychosomatickými symptomy a onemocněními trápit i v dalším životě, pravděpodobně aniž by porozuměli příčinám těchto potíží. Také díky nízkému self - efficacy i nízké spokojenosti jim může hrozit nízká studijní úspěšnost. Tyto pasivně rezignanční postoje pak mohou zvýšit pravděpodobnost nedobrovolného ukončení studia vyloučením pro špatný prospěch či z důvodu narůstajících psychosomatických potíží. Tato skupinu studentů může být ohrožena prokrastinací (protože nezažívají úspěch a mají vypěstovaný nadměrný strach z neúspěchu, prožívají pravděpodobně vysokou míru úzkosti), s čímž může souviset i přílišné prodlužování studia spojené s různými důsledky psychickými, sociálními i ekonomickými.

Uvědomujeme si, že u tohoto typu studentů mohlo dojít také ke kumulaci dalších mimostudijních stresových událostí a způsob vyplnění dotazníku byl tímto ovlivněn. Člověk při prožívání takovéto události může vidět všechny události celkově pesimističtěji. Vzhledem k počtu studentů s tímto profilem ve skupině (21) však předpokládáme, že ve větší části z nich toto nestrategické a neurotické chování souvisí s dlouhodobějšími charakteristikami osobnosti.

Nespokojenost se studiem může částečně plynout i z toho, že si student vybral obor, který jej příliš nezajímá nebo i z jeho nedostatečných kompetencí studium zvládnout. Celkově je vhodné se zde zamyslet nad tím, zda je tento jedinec vhodný pro obory, kde bude působit

v pedagogické činnosti. Již vysoká neurotičnost a vysoké prožívání stresu je pro něho jako pedagoga potenciálně nebezpečné. Učitel (ale i jiný pedagog) by měl být vzorem a příkladem pro své žáky v charakteristikách jako vyrovnanost, sebeovládání, klidné řešení problémů, apod. Navíc početné studie dokazují, jak je jedinec v tomto povolání vystaven stresorům, jimž může čelit jen člověk přirozeně odolný, navíc ten, který získal vědomě a nácvikem určité dovednosti stresu předcházet a čelit.

Také se domníváme, že profil těchto studentů může ukazovat na narcistickou poruchu osobnosti, která pramení z negativních vlivů v raném dětství a vede je k odštěpení části osobnosti. Tito studenti sobě vlastně nerozumí. Také by se jich mohly týkat některé charakteristiky hraniční poruchy osobnosti. Samozřejmě tyto závažné poruchy nemůžeme odhalit na základě tohoto profilu, jde zde jen o hypotetickou úvahu. Kdyby však lidé s tímto nepříznivým profilem byli včas zachyceni a bylo by pak možné je podrobněji diagnostikovat jinými metodami, mohlo by se s nimi dále pracovat. Bylo by pak možné hned na začátku studia je naučit vhodným ovládacím strategiím

Tito studenti by potřebovali hned na začátku studia odbornou pomoc spočívající v rozvoji sebepoznání, hledání svých silných stránek osobnosti, kterými by překlenuli některé stránky slabší spojené i s nevýhodnými temperamentovými vlastnostmi. Bylo by zapotřebí, aby se tito studenti naučili stresu aktivně předcházet, zmírňovat jeho na svou osobnost pomocí nejrůznějších metod duševní hygieny.

Domnívám se, že by mohl pomoci adaptační kurs na začátku studia, který by těmto studentům ukázal možnosti a požadavky. Zároveň by vedoucí kursu tyto studenty odhalili již na začátku studia a pomohli jim se lépe adaptovat.

Domnívám se, že v této skupině studentů se mohou vyskytovat jedinci, jimž chybí tak mnoho kompetencí ke zvládnutí studijní a celkové zátěže, že by pro ně bylo lepší, aby byli směřováni na jinou profesní dráhu, která pro ně bude méně zatěžující než profese učitele – pedagoga. Domnívám se, že se zde vyskytne skupina či student, kterému by v rámci zachování zdraví bylo vhodné doporučit alespoň načas odchod ze studia a terapii. Případný návrat pak by bylo možné akceptovat až po získání lepších předpokladů k adaptaci. Pro povolání pedagoga se nehodí. Tento student pravděpodobně již selže na pedagogické praxi. Celkově byl zastoupen 34 studenty.

2. ŽLUTÝ – STUDENT S NEPŘÍLIŠ VÝRAZNÝMI CHARAKTERISTIKAMI, PRŮMĚRNÝ, „MÁLO ZAJÍMAVÝ POTENCIÁLNÍ PEDAGOG“

Na první pohled na křivku tohoto studenta je patrné, že jeho charakteristiky se pohybují okolo průměru. Tento student má self- efficacy lehce pod průměrem, jen nepatrně vyšší než námi popsany modrý - neurotický typ. Zažívá lehce podprůměrné množství aktuálního stresu, nejméně pak v oblasti emoční. Osobnostní rysy se také příliš neliší od průměru skupiny, nevýrazně podprůměrná je míra neuroticismu, otevřenosti vůči zkušenosti i svědomitost. Na průměrné úrovni je extroverze. Ze strategií zvládnání stresu převládá vyhledávání sociální opory a vyhnutí se, z pozitivních strategií je na vyšší úrovni P1, což zahrnuje podhodnocení a devalvací viny. P2 je mírně nižší než P1 – jde o strategie odklonu, ale jejich úroveň je stále mírně nad průměrem (odklon, náhradní uspokojení). Třetí pozitivní strategie – strategie kontroly, je používána o trochu méně než tyto dvě (přítom je ze všech pozitivních strategií zřejmě nejhodnotnější (kontrola situace, kontrola reakce a pozitivní sebeinstrukce). Užívání negativních strategií je mírně nad průměrem, ale nižší než užívání strategií pozitivních. Tento student je se studiem průměrně spokojený.

Jde o studenty, kteří zátěž relativně zvládají, nevyskytují se u nich tak velké potíže jako u první „modré“ skupiny, ale určitě mají rezervy. Zřejmě nejsou příliš vyhranění v sebepoznání, mají rezervy v self-efficacy. Nižší svědomitost může vést k tomu, že svým povinnostem nevěnují dostatečně množství času, jsou celkově pohodlnější, neumí hospodařit s časem, mají problémy s dokončováním úkolů. Mohou mít slabší vůli ani nemají o obor vyhraněný zájem. Též otevřenost ke zkušenosti je relativně nízká, tito studenti využívají spíše rigidní postupy práce, těžko se oprostí od svých zvyků, nehledají nové přístupy, mohou být málo zvědaví i méně ctižádostiví, neuplatňují nové nápady, a proto je studium nemusí bavit.

Tito studenti se nejčastěji stresu vyhýbají nebo vyhledávají sociální oporu. Využívání těchto strategií může být adaptivní nebo maladaptivní. Z faktu, že prožívají jen lehce podprůměrné množství stresu, bych usuzovala na to, že efektivita těchto strategií se u nich skutečně projeví někdy pozitivně a jindy negativně. Tito studenti snad nejsou na studiu přímo nešťastní, ale prožívají jen průměrné uspokojení, a to proto, že pro studium zřejmě mnoho nedělají. Bylo by u nich zajímavé zjišťovat to, zda skutečně chtěli studovat obor, na kterém se momentálně nacházejí nebo je to pro ně „z nouze ctnost“. Studijní spokojenost může být pro studenty zdrojem energie a motorem pro další studijní úsilí. Zde je spokojenost pouze průměrná, což sice není tragické, ale ani příliš uspokojivé. Zbytečně

nízké je vědomí self – efficacy. To může být problémem, protože o významu self - efficacy pro celkovou úspěšnost i zdraví bylo pojednáváno v četných výzkumech. Přitom vědomí vlastní sebeúčinnosti se dá trénovat, stejně tak jako využívání optimálnější strategií zvládnání stresu.

Pro studenty tohoto žlutého typu by bylo vhodné, aby byli v kurzech hned na začátku studia vedeni ke zlepšení svého sebepoznání a hledání vlastních rezerv, k rozvoji self-efficacy i k pochopení přínosů a ztrát při využívání jednotlivých zvládacích strategií. Pokud by se ukázalo, že se připravují na obor, který jim nesedí, bylo by vhodné jim napomoci hledat jinou perspektivu.

Tito studenti nemají zcela ideální kombinaci vlastností pro práci pedagoga, ale nemají ji ani nejhorší. Vyšší úroveň bychom očekávali v oblasti otevřenosti vůči zkušenosti, protože povolání pedagoga vyžaduje velkou kreativitu, nezávislost, empatii. Jejich slabší stránkou je i nízká svědomitost. Ta se dá sice zlepšovat, ale u lidí nad 20 roků jde již o soubor zafixovaných návyků, takže na jejich odbourávání by bylo zapotřebí pracovat velice soustavně. Obecně se považuje u učitele za příznivější vyšší než průměrná míra extraverte, která by jim umožňovala být jako učitel optimističtější, živější, více orientovaný na lidi. Bylo by tedy zapotřebí, aby tento budoucí pedagog v kurzech – i v rámci výuky (například psychohygiena, osobnostní a sociální výchova, dramatická výchova, psychopatologie, základy psychoterapie, praxe, atd.) nebo v rámci poradenství pracoval na svém sebepoznání a na prohlubování těch charakteristik, které by mu mohly usnadnit úspěch v pedagogické činnosti bez toho, že by zažíval přehnaný stres. Při tomto procesu by jistě mohlo dojít i k tomu, že by si uvědomoval, že uspokojení z pedagogické profese bude u něho také maximálně „průměrné“, tak jako jsou jeho předpoklady pro zvládnání stresu i pedagogická povolání. Celkově byl zastoupen 21 studenty.

3.TYP ORANŽOVÝ–SEBEÚČINNÝ S NÍZKOU MÍROU STRESU, STRATEGICKÝ, SPOKOJENÝ – „ZKRÁTKA BLÍŽÍ SE K IDEÁLU“

Tento typ je v mnoha charakteristikách opakem typu modrého, jeho výkyvy do oblasti pozitivivity jsou často ještě vyšší než u typu modrého do oblasti negativity. Průběh křivky je téměř „čítankově vzorový“ pro člověka aktivního, spokojeného a zvládajícího. Jde o studenty s vysokou sebeúčinností, nízkým prožíváním stresu, nízkou úrovní neuroticismu, vysokou úrovní extroverze a otevřeností vůči zkušenosti i svědomitosti. Rozložení zvládacích strategií působí pro studenta výhodně. Rozhodně je patrné, že souvisí s nízkým prožíváním předzkouškového stresu. U studenta převažuje využívání pozitivních strategií a to nejvíce P3, kdy jde o kontrolu situace, kontrolu reakcí nebo pozitivní sebeinstrukce.

Většina odborníků se shoduje, že tato skupina strategií je zejména v situacích, které považují lidé za zvládnutelné, neefektivnější. Na to, že tito studenti považují studium za zvládnutelné, usuzujeme také z vysokého self - efficacy. Tito studenti však používají celou paletu zvládacích strategií, do určité míry vyhledávají i sociální oporu nebo vyhnutí se. Vysloveně negativním strategiím se však spíše vyhýbají. Mají dobré predispozice jak ke zvládnání stresu – opakovaně se ve výzkumech potvrdilo, že extroverti jej lépe zvládají než introverti. Také vysoká stabilita předikuje vysokou odolnost vůči zátěži. Jde zřejmě o studenty, kteří jednak nejsou tolik přecitlivělí vůči běžným podnětům, které by labilnější organismy již vyhodnotily jako stresory, a potom díky extroverzi jsou celkově optimističtější. Otevřenost vůči zkušenosti, která je také vysoká, je vede k tvořivému a originálnímu přístupu v situacích, které nastanou. Studenti jsou celkově pružní.

Tito studenti mají tedy ideální osobnostní předpoklady ke zvládnání zátěže, jsou vyrovnaní extroverti, otevření vůči zkušenosti, takže dostatečně pružní v nových situacích, jsou celkově odolní vůči situacím stresovým. Osobnostní charakteristiky mají tedy salutogenní vliv na jejich celkové zdraví. Zkouška pro tento typu studentů nemusí být situací příliš náročnou, protože si věří, zažívají často úspěch, protože pro studium něco vykonají a z toho vyplývá spokojenost se studiem. Tato spokojenost je dalším salutogenním faktorem, který zpětně posiluje jejich zvládací strategie.

Je však možné, že se tito studenti dosud nemuseli ještě setkat s vážnější životní situací. Předpokládáme, že i zde by díky kombinaci charakteristik obstáli lépe než předchozí 2 skupiny, avšak přesto bychom doporučili i tuto skupinu studentů vést k hlubší sebereflexi a hledání svých dalších možností, k hlubšímu sebezpřívání, hledání dalších zdrojů motivace i uvědomělému přemýšlení o svých zvládacích strategiích.

Tento profil se nám jeví vhodný z hlediska zvládnání zátěže i z hlediska charakteristik požadovaných pro osobnost pedagoga. Měli bychom je podporovat v jejich přesvědčení působit v pedagogickém procesu a rozvíjet jejich další kompetence, zejména v oblasti odborných a didaktických dovedností. Celkově jej zastupuje 52 studentů

4. TYP ZELENÝ – ZVÍDAVÝ, ALE NESVĚDOMITÝ, NESTRATEGICKÝ, MÁLO SPOKOJENÝ, „S NIČÍM SI PŘÍLIŠ NELÁME HLAVU,“ ALE OBČAS HO NEPŘÍJEMNÉ POCITY DOSTIHNOU“

Student se zeleným profilem vykazuje lehce podprůměrné self-efficacy i prožívání stresu v oblasti fyzické, emoční i behaviorální. Neuroticismus i míra extroverze se pohybují kolem průměru. Tento typ je poměrně hodně otevřený vůči zkušenosti (stejně jako náš typ

ideální oranžový), takže můžeme usuzovat a na určitou tvořivost, pestré zájmy, nápaditost i zvědavost, což jsou charakteristiky vhodné. Výrazně podprůměrná je však úroveň svědomitosti. Ze strategií používá nejvíce ty negativní, na druhém místě vyhýbání se, které bychom zde přiřadili ke strategiím spíše negativním, protože ho to nevede k vyřešení problémů. Usuzovali bychom na odkládání školních úkolů (protože je nepovažuje za příliš důležité nebo má nechuť k námaze).

Tento student celkově málo využívá palety strategií zvládnání stresu, které nabízí dotazník SVF. Nejméně vyhledává sociální oporu a v jeho případě soudíme, že ji nevyužívá ani tehdy, když by to pro něho bylo účelné – například poradenství s odborníky nebo radu s učiteli či zkušenějšími studenty. Z pozitivních strategií využívá nejčastěji podhodnocení či odmítání viny. Naopak velice pozitivní strategie jako je kontrola situace, kontrola reakce, pozitivní sebeinstrukce, jsou využity zřídka. V kombinaci s častějším vyhýbáním se a negativitou usuzujeme na studenta, který prostě situaci „nemá příliš v rukou“, který nedokáže využívat kvalitní zvládací strategie.

Je patrné, že jeho spokojenost se studiem je nejnižší ze všech 4 skupin. Když celkově uvažujeme o této skupině studentů, nezařadili bychom ji do skupiny studentů nešťastných a „studiem utýraných“. Spíše uvažujeme nad tím, zda se tento student skutečně připravuje na povolání, které si přál, anebo spíše volil alternativu z nouze. Profil jeho osobnostních charakteristik ukazuje maximálně na průměrné předpoklady pro pedagogická povolání, výhodná je jen vyšší otevřenost vůči zkušenosti. Střední míra neuroticismu není zcela ideální, ale bylo by ji zřejmě možno vykompenzovat využíváním vhodnějších strategií zvládnání (kterým by se však zrovna tento typ studenta musel hodně učit). Učitel s pouze střední mírou extroverze by mohl být pro své žáky či klienty nudný, příliš vážný a suchopárný, což by se mohlo projevit nízkou motivací a spokojeností žáků či klientů. Zejména by se to mohlo projevit u nižšího vzdělávacího stupně. U takového pedagoga, který by necítil pozitivní zpětnou vazbu od svých žáků a studentů, by se pravděpodobně prohlubovala nespokojenost s prací. Navíc výrazný rys nesvědomitosti by jej táhl ke snižování úsilí, což by ústilo v další neuspokojení ze svého zaměstnání.

Nízká svědomitost se nám jeví jako velice nevýhodná vlastnost pro pedagoga. Tento student si moc nepřipouští starosti, střední míra stresu je pro něho ještě snesitelná, tak se příliš netrápí. Když má problémy, často z nich uniká nebo rezignuje. Je také možné, že využívá i jiných strategií nebo spíše obranných mechanismů, které nejsou součástí rejstříku námi použitého SVF. Vzhledem k celkovému profilu nepředpokládáme přílišně užití sebeobviňování a perseverací, spíše bychom řekli, že se poměrně rychle „oklepe“ a dále se

„babrá“ ve stejných problémech, nesnaží se odhalit příčiny problémů ani změnit své strategie. Možná občas nachází uspokojení v nějakých zajímavých aktivitách. Odhadovali bychom, že jsou spíše krátkodobější, z nichž jim plyne rychlé uspokojení. Také se domníváme, že se příliš často neuchylují ani ke koníčkům, u nichž by bylo zapotřebí větší a dlouhodobější úsilí k dosahování cíle. Spíše budou vyhledávat rozptylující aktivity, které je odvedou od hlavního problému.

Tito studenti si pravděpodobně s prací „nedělají příliš těžkou hlavu“. Celkově se nám jeví, že tento student se pravděpodobně mírně podceňuje, málo zná své kompetence a neumí jít za svým cílem, neumí moc předvídat, věci spíše řeší na poslední chvíli bez velkého rozmýšlení. Uchyluje se k tomu, co je pro něho momentálně příjemné. Učitelé by o něm mohli říci, že je „flink“. Můžeme říci, že nejběžnější jeho strategií je zbytečně se nenamáhat nebo dělat to, co se mi zrovna líbí – tím si student může vyrovnávat negativní prožitky těmi momentálně pozitivními. Tento typ chování bychom přiřadili ke kompenzačním obranným mechanismům využitým spíše maladaptivně.

Těmto studentům bychom doporučovali vyjít ze své nejpozitivnější charakteristiky, kterou je vyšší otevřenost vůči zkušenosti, motivovat je k sebepoznání a vést je k tomu, aby zkoušeli ve svém životě využívat pozitivnější strategie zvládnutí. V sebezkušenostním výcviku je vhodné jim nechat prožít, že tyto strategie je vedou efektivněji k dosažení cíle a k větší spokojenosti. Důležité je jim ukazovat (a to mohou učitelé ve svých seminářích), že dobře provedená práce vede k úspěchu, úspěch k uspokojení a toto uspokojení motivuje k překonání přirozené lenosti. Zkrátka snažit se přetnout v tomto studentovi bludný motivační kruh (nekvalitní práce – neúspěch – frustrace - nízká motivace – náhradní uspokojování a maladaptivní využití obranných mechanismů) a nahradit jej tím pozitivním (píle – úspěch – uspokojení - nastartování motivace - posílení účinných strategií). Nadprůměrná otevřenost ke zkušenosti, pokud bude u těchto studentů vhodně směřována, je může vést k hledání nových postupů a strategií, až dojdou k těm nejefektivnějším. Je třeba u nich posilovat píli a svědomitost, které jsou jedním z hlavních faktorů studijní, ale i životní úspěšnosti.

Uvažujeme také o tom, že kdyby tito studenti pokračovali ve svém „flinkání“ a nestrategickému chování, nemuseli by se konce studia dočkat. Mohou ale poměrně dlouho proplovat studiem, protože jsou pravděpodobně poměrně vynalézaví. Bylo by proto vhodné tyto studenty zachytit již v samém začátku studia.

Uvažujeme i o tom, že se zde mohou vyskytnout i studenti, u nichž je nižší self – efficacy spojeno s nižší mírou inteligence a specifických kompetencí klíčových pro jejich obor. U

tohoto typu by pak nešlo o nízkou sebedůvěru, ale spíše o střízlivý odhad svých možností. Ve spojení s nesvědčitostí by to mohlo mít pro tyto studenty z hlediska studijní úspěšnosti likvidační účinek. V poradenství by pak bylo vhodné jim napomoci objevit účinné strategie řešení jejich problémů. Celkově jej zastupuje 54 studentů.

6.5.5. STUDIE KASUISTIKA

Tuto studii volím jako doplňující k ostatním. Jde zde o **kvalitativní přístup, při němž bylo využito metody případové studie** (Miovský 2008, str. 93-98, Hendl 2008, str. 102 - 115). Zde na vybraném případě chceme dokumentovat hlubší souvislosti a hypoteticky odhadnout další možné vztahy, které jsou pomocí kvantitativního přístupu obtížně postižitelné.

Cílem této studie je na základě rozhovoru a rozboru konkrétních výsledků explorativních metod a dalších pomocných metod jako je pozorování, rozbor výsledků studia, **ukázat na charakteristické konkrétní vztahy a souvislosti. Jde nám zejména o upřesnění vztahů mezi studijním prospěchem a studijní spokojeností, zvládnutím stresu a osobnostními charakteristikami. Chceme také případně odhalit další souvislosti úspěšnosti a spokojenost například se sociálním prostředím, prožitím nějakých traumat a krizí, apod.**

Uvědomujeme si, že když demonstrujeme vztah pouze na 1 případě, je obtížné vybrat případ typický nebo naopak zcela výjimečný. Je například velmi obtížné vybrat typického studenta sledované fakulty a ukázat vztahy na něm. Stejně těžké je vybrat i studenta vymykajícího se vzorku. Výběr se komplikuje i tím, že ne všichni studenti jsou ochotni neanonymně poskytnout výsledky testování a přistoupit na delší rozhovor, v němž se mohou odhalit i utajované detaily z jejich života. Nakonec jsme vybrali studentku, která se sama svěřila s určitými problémy, které doprovázejí její studium. Spontánně při zkoušení došlo k rozhovoru o tom, že v minulosti se jí několikrát nepodařilo dokončit určitou školu. S těmito potížemi souvisela i řada konkrétních psychosomatických a učebních potíží i obtíží s prožíváním kvalitního života.

Při setkání byla tato studentka požádána o to, zda aby bylo možno její údaje zpracovat do doktorské práce a zveřejnit s tím, že její anonymita bude pro veřejnost zachována. Studentka souhlasila. Uvědomujeme si, že zde není popsán nejhorší případ studentského selhání s nejhoršími zdravotními důsledky pro studentku, nalezneme zde však očekávané

vztahy a souvislosti, které můžeme vřadit do dimenze konkrétního příběhu, konkrétního prostředí a vztahů. Studentku budeme nazývat Markéta, ve zkratce M. Jméno je vymyšlené.

1 Použité metody v této studii.

Se studentkou byl veden rozhovor, byly analyzovány výsledky dotazníků, bylo provedeno doplňkové pozorování a rozbor dostupné dokumentace (známek v indexu). Studentce jsem zadala stejné dotazníky jako studentům ke kvantitativnímu výzkumu.

Cílem bylo vést se studentkou **semistrukturovaný rozhovor** (viz např. Miovský 2008, Hendl 1999). U tohoto typu rozhovoru jsou připraveny základní otázky. Examinátor se však nevyhýbá dalším tématům, ale naopak podporuje ta, která se během rozhovoru vynoří. Cílem rozhovoru bylo rozšířit informace o studiu a přístupu k němu u konkrétní studentky a dát do konkrétních souvislostí s prospěchem respondenty, její spokojeností se studiem a dalšími aspekty – prožívání stresu a strategie zvládání stresu. Během rozhovoru se objevily i další souvislosti (například situační proměnné, studijní styl studentky). V konkrétním rozhovoru je výhodné, že se vynoří další souvislosti, které nebyly předmětem zkoumání v dotazníkovém šetření a nemohly být také postiženy pomocí kvantitativní analýzy. Tyto okolnosti mohou vnést do problematiky nový pohled, obohatit výzkum a ukázat na další hypotézy.

Rozhovor byl veden v kabinetě examínátorky bez přítomnosti dalších osob v podvečerních hodinách, kdy už je na fakultě větší klid. Byla snaha vést jej v neformální atmosféře (s kávou a malým pohoštěním). Studentce byl vysvětlen výzkumný účel rozhovoru a byla slíbena záruka anonymity. Po úvodním povídání, které sloužilo k navození atmosféry, svolila studentka k natáčení klíčové části rozhovoru na diktafon. Celý rozhovor je zaznamenán v příloze.

Důvod výběru této studentky souvisel i s ochotou vypovídat. Nekladli jsme důraz na reprezentativnost tohoto výběru. Studentku M. jsem znala s výuky, byla u mě u zkoušky a po ní jsme začali neformálně povídat. Zeptala jsem se jí, zda by nebyla ochotna zúčastnit se výzkumu jako respondentka, že by se naopak mohla dozvědět o sobě i některé zajímavé informace. Studentka bezprostředně souhlasila. Po uskutečnění rozhovoru a vyhodnocení dotazníkových částí s ní byly výsledky probrány.

2. Důležité aspekty rozhovoru

Studentka M., 22 let po celou dobu rozhovoru byla klidná a uvolněná, projevovala se přirozeně a přátelsky. Na otázky odpovídala klidně, některé pasáže sama vyprávěla a vracela se k nim.

Z analýzy rozhovoru vyplynula 4 klíčová témata:

1. Pohled do historie studia respondentky. Ten nám umožnil sledovat několik období, v nichž je patrný odlišný vztah ke studiu.
2. Náhled do osobního života a vztahů u studentky, které mohly ovlivnit i prožívání studia
3. Osobnostní charakteristiky studentky.
4. Přístup respondentky ke studiu a souvislosti s úspěšností a spokojeností ve studiu.

3. Postřehy z pozorování

Vzhledem k tomu, že studentku znám z výuky dvou předmětů ve 2 semestrech, mohu konstatovat, že se jedná o studentku, která se projevuje převážně pozitivním naladěním, vždy je usazena v malé skupině dalších studentů. Ze způsobu rozsazení ve třídě i z toho, jak společně komunikují nebo se vybírají vzájemně do pracovních podskupinek, je patrné, že studentka M. nestojí stranou skupiny. O přestávkách a ve volném čase se pohybuje často ve skupině několika studentů. Z chování okolí k ní usuzuji, že je nejméně částí skupiny oblíbená (sociometrie nebyla v této skupině provedena). Studentka se ráda zapojuje do diskusí k zajímavým tématům, při skupinové práci spolupracuje.

U zkoušek se chovala celkem přizpůsobeně. Dle vnějších projevů jsem usuzovala jen na lehkou nervozitu, která se neverbálně projevila staženou polohou těla a nadměrným mačkáním rukou, mírně napjatým výrazem obličeje. Později již působila klidným dojmem. uklidnila se. Vlastní zkuškový pohovor s ní pak probíhal standardně. Respondentka působila přátelsky a na otázky odpovídala ochotně. Vědomosti se jevily jako průměrné, občas měla potíže řešit složitější problémové úkoly. Zkoušku jsem hodnotila známkou velmi dobře.

4. Diskuse k výsledkům dotazníků studentky

Studentka upřesnila údaje týkající se jí vyplněného dotazníku. Snažili jsme se hovořit o výsledcích dotazování. Zároveň uvádíme důležité výsledky plynoucí z dotazníků, které nám podávají mnohé informace o charakteristikách studentky M.

Nyní budeme rozebírat důležité výsledky souboru dotazníků.

Studentka M. dosáhla těchto výsledků v souborů testu k výzkumu ve **Škále spokojnosti se studiem.**

V oblasti spokojenosti uvedla studentka tyto hodnoty : 0- vůbec nevystihuje, 1- spíše nevystihuje, 2-středně vystihuje, 3-spíše vystihuje, 4- velice vystihuje(zakroužkujte)

1. Jsem rád (a), že studuji právě tento studijní obor	3
2. Umím si představit své uplatnění po ukončení studia	3
3. Nejraději bych studium ukončil(a), ale nemám alternativní řešení	0
4. Jsem subjektivně spokojen se svými studijními výsledky	3
5. Kdybych měl znovu volit, vyberu si stejný obor	3
6. Věnuji studiu dostatečné úsilí	1
7. Patřím k úspěšným studentům	2
8. Mám dostatek schopností ke zvolenému studiu	2
9. Mám pocit, že při studiu využiji maximálně svých předpokladů	2
10. Jsem hodnocen adekvátně svým předpokladům	4
11. Čím déle studuji, tím roste moje schopnost čelit nepříjemnostem při zkouškách.	3
12. Čím déle studuji, tím lépe zvládám studijní požadavky.	2
13. S délkou studia se vyjasňuje moje perspektiva.	2
14. Vysokoškolské zkoušky se mi většinou zdají příliš těžké.	2
15. Jsem spokojený s tím, co jsem se na VŠ naučil (a).	1
16. Způsoby vysokoškolského zkoušení mi zpravidla vyhovují.	2
17. Jsem pyšný(á) na to, co jsem při studiu dokázal(a).	3

Vzhledem k tomu, že nejde o standardizovaný test, snažila jsem se se studentkou o výsledcích vést diskusi. Nalezneme zde ukazatele s pozitivním hodnocením jako je volba oboru a jeho perspektivy, spravedlnost při hodnocení, posilování kompetencí zvládat zkoušku, úsilí věnované zkoušce. Nejspokojenější je studentka se spravedlností při hodnocení. Slabší je studentčino hodnocení své úspěšnosti (bod 7, 12), svých schopností spojených se studiem (bod 8), využitelnosti výsledků studia (bod 9, 13, 15), způsobů vysokoškolského zkoušení (16). Tyto výsledky budou níže dány do souvislosti s ostatními výsledky.

Vědomí vlastní sebeúčinnosti (self-efficacy)

Vyjádřete prosím míru souhlasu či nesouhlasu s jednotlivými položkami na čtyřbodové škále od 1 (naprostý nesouhlas) do 4 (úplný souhlas s položkou).

1. Když se o to opravdu usilovně snažím, pak mohu vždy zvládat nesnadné problémy.	3
2. Když se někdo postaví proti mně, mohu nalézt způsob, jak dosáhnout toho, čeho dosáhnout chci	4
3. Je pro mne poměrně snadné držet se svých předsevzetí a dosáhnout cílů, které si postavím.	2
4. Díky svým zkušenostem a možnostem vím, jak zvládat nečekané situace.	3
5. Důvěřuji si plně, že mohu efektivně zvládat neočekávané situace.	2
6. Vynaložím-li na to potřebné úsilí, pak mohu nalézt řešení téměř pro každý problém.	2
7. Když se dostanu do obtíží, umím zůstat klidný/á, protože se mohu plně spolehnout na svou schopnost zvládat těžkosti.	2

8. Když stojím před určitým problémem, pak mě napadá hned několik způsobů, jak se s ním vypořádat.	2
9. Když se dostanu do tísnivé situace, podaří se mi obvykle vymyslet, co by se dalo dělat.	3
10. Bez ohledu na to, co se děje, jsem obvykle schopen/schopna vypořádat se s tím.	3

Je patrné, že výsledky studentky nejsou extrémní, ale z položek 3,5,6,7 je patrné, že důvěra ve vlastní schopnosti je oslabena.

Míra prožívaného stresu před zkouškou: 1vůbec - 4 maximálně

1) Fyziologické příznaky:

1. Sucho v ústech a hrdle	1
2. Pocity slabosti až závratí	3
3. Bušení srdce	3
4. Bolest a sevření za hrudní kostí	0
5. Nechutenství a plynatost v břišní oblasti	3
6. Tiky až třesy	0
8. Křečovitě bolesti břicha, průjem, zácpa, premenstruální potíže	1
9. Časté nucení k močení	0
10. Sexuální impotence, snížení sexuální touhy	0
11. Bodavé, řezavé a palčivé bolesti v rukou a nohou	0
12. Svalové napětí až bolesti v krční oblasti a dolní oblasti páteře	0
13. Úporné bolesti hlavy – od krční oblasti pak se rozšiřující vpřed od temene hlavy k čelu.	0
14. Migréna -záchvatovitě bolesti jedné části hlavy	0
15. Nepříjemné pocity v krku („knedlík“)	2
16. Dvojitě vidění či obtížné soustředění pohledu očí na 1 bod	0

Ve fyziologické rovině se objevuje pouze několik příznaků, které jsou u zkoušek celkem časté. Žádný z příznaků se neobjevuje v maximální intenzitě. 3 příznaky (slabost, bušení srdce a nechutenství), které se objevují v intenzitě 3, mohou studentce působit nepříjemné pocity.

2) Emocionální příznaky:

1. Prudké a rychlé změny nálad	1
2. Nadměrné trápení s věcmi, které zdaleka nejsou tak důležité	1
3. Neschopnost projevit emocionální náklonnosti a empatii	0
4. Nadměrné starosti o svůj zdravotní stav a fyzický vzhled	0
5. Neodolatelné nucení plakat nebo se někam schovat.	3
6. Nadměrné snění	0
7. Omezení kontaktu s druhými lidmi	0
8. Nadměrné pocity únavy	2
9. Neschopnost koncentrace pozornosti	4
10. Úzkost a vnitřní tenze	2
11. Zvýšená podrážděnost a vznětlivost	2

Příznaky v emocionální rovině, jsou zpravidla mírné, pocity zhoršuje pouze nutkání k pláči a vysoká neschopnost koncentrace pozornosti.

3) Behaviorální příznaky:

1. Nerozhodnost	3
2. Neadekvátní nařikání a bědování	2
3. Sklon ke zvýšené osobní nehodovosti a nepozornému řízení auta	0
4. Zhoršení kvality práce, vyhýbání se úkolům	4
5. Zvýšená nemocnost	0
6. Zvýšená konzumace kávy a alkoholu	1
7. Zvýšené množství vykouřených cigaret	0
8. Větší závislost na drogách, zvýšená konzumace sedativ	0
9. Ztráta chuti k jídlu či přejídání	0
10. Problémy s usínáním, dlouhé noční bdění a pozdní vstávání s pocity velké únavy	2
11. Snížené množství vykonané práce a zvýšená nekvalitnost práce	3

Z behaviorálních příznaků je alarmující zejména zhoršení kvality práce a vyhýbání se úkolům, s čímž souvisí i snížené množství vykonané práce a celková nerozhodnost. Tyto příznaky jsou evidentně brzdícími při vykonávání zkoušky.

Výsledky dotazníků NEO - FFI u studentky M. (znění dotazníku je v příloze):

Neuroticismus:	hrubé skóre 35, průměr 20,76, percentil 97.
Extraverze:	hrubé skóre 31, průměr 31,29, percentil 49.
Otevřenost vůči zkušenosti:	hrubé skóre 22, průměr 27,46, percentil 16.
Přívětivost:	hrubé skóre 35, průměr 33,82, percentil 58.
Svědomitost:	hrubé skóre 25, průměr 33,04, percentil 12.

Ze získaných výsledků je patrné, že studentka má vzhledem k věkové skupině vysoký **neuroticismus**, tedy nízkou emocionální stabilitu. To nám i koresponduje s tím, co jsme se o ní dozvěděli, tedy že situace, které prožívala, byly často doprovázeny nejrůznějšími příznaky a projevy. Též ve škále emocionálních příznaků stresu udala studentka vysokou, bezradnost, touhu plakat.

Extroverze má průměrný výsledek. I když výzkumy ukazují, že spíše vyšší míra extroverze je spojena s lepší sebedůvěrou a celkově lepšími výsledky práce.

Otevřenost vůči zkušenosti je podprůměrná, jen na úrovni 16. percentilu. Tento výsledek můžeme dát do souvislosti s tím, že si studentka M. občas neví rady ve složitých a hlavně nových situacích. I z rozhovoru je patrné, že nemá moc vyhraněné zájmy a perspektivy, má celkově nižší cíle. Zde je možno dát do souvislosti nízkou míru otevřenosti vůči zkušenosti s tím, že těžko v životě zvládala velké a rychlé změny, spolu s neuroticismem se tento faktor mohl podílet na tom, že nové situace prožívala s velkými obtížemi.

Přívětivost je u studentky lehce nadprůměrná. Z pozorování a rozhovoru se studentkou je patrné, že studentka nemá potíže s udržením kamarádství, za běžných okolností působí

sympaticky, podílí se na činnostech skupiny, je ochotna podělit se o studijní materiály, poradit studentům, spolupracovat ve skupině.

Svědomitost je evidentně u studentky M. velice nízká, jen na 12. percentilu. Z podrobnějšího rozboru položek dotazníku NEO FFI je patrné, že studentka dle svého posouzení odkládá svou práci, je málo spolehlivá a cílevědomá, dlouho jí trvá, než se pustí do práce, pocituje malou výkonnost, má málo uspořádané záležitosti a je často nedbalá. I ve výpovědi hovořila o tom, že na zkoušku se připravuje často na poslední chvíli, poměrně často se jí stává, že se nezvládne naučit všechny otázky a čeká „na štěstí“. Neklade si za cíl uskutečnit perfektní výkon, často si slevuje.

Výsledky z textu SFF 78. 1 údaj hrubé skóre, další údaj M průměr, SD směrodatná odchylka

Podhodnocení: HS 12, M 8,18, SD 4,06

Odmítání viny: HS 7, M 9,99, SD 3,75

Odklon: 8, M 11,97, SD 3,72

Náhradní uspokojení. HS 3, M 9,42, SD 4,69

Kontrola situace: HS 6, M 16,72, SD 3,80

Kontrola reakcí: HS 13, M 15, 56, SD 3, 99

Pozitivní sebeinstrukce: HS 9, 16,01, SD 4,01

Potřeba sociální opory. HS 11, 14,23, SD 5,22

Vyhýbání se: HS 12, M12,54, SD 4, 51

Únikové tendence: HS 16, M 9,13, SD 4,53

Perseverace: HS 15, M16,68, SD 5,39

Rezignace: HS 18, M 8,93,SD 4, 76

Sebeobviňování: HS 15, 11,48, SD 4,40

Celkově pozitivní strategie - průměr: HS 8, 29, M 11,56, SD 4,02

Poz 1: HS 9,5, M 9,09, SD3,24

Poz 2: HS 5,5, M 10,69, SD 3,24

Poz 3: HS 9,3, M, 16,10, SD 3,18

Neg: HS 16, M 11,56, SD 4,02

Z celkových výsledků jsou zdůrazněny tučně ty, které dle tabulek neodpovídají průměru (se směrodatnou odchylkou). Z výsledků vyplývá, že využívání zvládacích strategií není u studentky optimální. Studentka velice zřídka využívá pozitivní strategie č. 3, které souvisejí s kontrolou situace a pozitivní sebeinstrukcí. Z negativních strategií je naopak nadprůměrně využíváno únikových tendencí a rezignace a celkově negativních strategií je využíváno více než je průměr.

5. Analýza informací o studentce získaná ze všech uvedených zdrojů rozdělená do několika kategorií.

Nyní přistoupíme k analýze informací o studentce a rozdělíme je do několika kategorií:

1. Analýza informací o historii studia respondentky. Ten nám umožnil sledovat několik období, z nichž je patrný odlišný vztah ke studiu.
2. Stručný náhled do osobního života a vztahů u studentky, které mohly ovlivnit i prožívání studia
3. Osobnostní charakteristiky studentky.
4. Konkrétní informace o přístupu ke studiu a souvislosti se spokojeností a úspěšností studia

a) **Analýza informací o historii studia studentky M.**

Jádro rozhovoru se neslo okolo dvou nepříjemných prožitků, které souvisely se školou, v obou případech při přestupu do nového typu studia a nového kolektivu. Tyto přestupy byly spojeny s řadou potíží jako byly poruchy trávení, potíže se spánkem, prožívání sociální úzkosti při zařazování se do nového kolektivu. Projevily se problémy, které vyústily ve zhoršení školního prospěchu, k nadměrné fixaci na maminku, k pocitům bezradnosti a celkové neúspěšnosti.

První problém nastal při přestupu studentky z 5. třídy na osmileté gymnázium. Studentka se cítila bezradná, nezapadla do nového kolektivu, měla pocit, že na studium nestačí, projevovala u zkoušení velkou trému a pocítovala anticipační úzkost. Už večer se jí zdálo o tom, jak bude druhý den zkoušená a jaká to bude ostuda. Studentka problém přičítala tomu, že byla na studium na gymnáziu nezralá, že nebyla zvyklá se učit. Výsledky studia se nezlepšovaly, a tak rodiče vrátili dceru do základní školy, ale ze strachu z hanby a posměchu spolužáků ji vřadili do jiné školy. Zde studentka M. přivykla kupodivu rychle a problémy se neprojevily. Dále studentka M. vypovídá, že vcelku v klidu a se slušnými známkami absolvovala základní školu. Střední škola byla v místě bydliště, již to nebylo gymnázium, ale střední odborná škola. Studentka ji absolvovala bez větších potíží, má vzpomínky spíše na pěkné zážitky se spolužáky, cítila se zde přiměřeně úspěšná.

Další problém nastal při vstupu na vysokou školu. Studentka M. se rozhodla studovat školu mimo bydliště, musela tedy žít na koleji, doma pobývala jen o víkendech. Opět se jí vrátily pocity a potíže, které již zažívala v době studia na osmiletém gymnáziu. Před odjezdem na kolej měla zažívací potíže a sevřené hrdlo, špatně spala. Byla neustále unavená a neklidná. Měla potíže se soustředit na učení. Nedokázala se zapojit do studentské skupiny, přestala si věřit. Ihned se to projevilo na známkách, některé zkoušky opakovala. Celkově se cítila vyčerpaná, stále slabší a unavenější. Také v této době se

rozdělili rodiče. Otec si posléze našel novou přítelkyni a odstěhoval se do nové domácnosti. Styk s dcerou byl velice sporadický. Studentka M. se tehdy upnula na svou matku. Nakonec po poradě s matkou se rozhodla (z rozhovoru bylo cítit, že čekala na maminkino svolení), že studium zde ukončí (první ročník měla nedokončený) a přihlásí se na studia v místě bydliště. Byla přijata, začala od prvního ročníku. Nyní studuje ve 3. ročníku. Prospívá, dle svých slov sice nepaří k nejlepším studentům, ale studium zvládá, nemá ambice vynikat, nemá před sebou vizi velké kariéry. Studuje ekonomický obor, ale přidala si ke studiu i studium pro pedagogickou způsobilost. Umí si spíše představit sebe jako učitelku než jako ekonomku někde v podniku nebo finanční poradkyni. V současné době pocituje přibližně průměrnou subjektivní spokojenost v životě. V dotazníku spokojenosti se studiem uvedla, že má výhrady hlavně ke smysluplné náplni studia na ekonomickém oboru.

b) **Analýza sociálních vztahů studentky.**

V rozhovoru M. často hovoří o své matce. A to vždy v superlativech!!! Maminka je oporou, která je vždy blízko, je tolerantní, je ta, která na ni vždy čeká, chápala její neúspěch, podporovala ji, je pro ni vzorem, na několika místech popisuje její vlastnosti – ještě i při neformální části rozhovoru, která nebyla natáčena, říká, že maminka je vyrovnaná, pracovitá, hodně empatická, toleruje i lidi jiných povah i s chybami. S maminkou dosud žije v jedné domácnosti – samy dvě. Je patrné, že je velkým zdrojem sociální opory, ale z podtextu lze usuzovat, že zde přetrvává vzájemný vztah závislosti, kdy dcera zůstává do určité míry na svůj věk 22 let nedospělá, může si i nadále dovolit dětské chování. Maminka si naopak prodlužuje období, kdy má s dcerou intenzivní kontakt a suspektně bezděčně posiluje závislost M. na sobě. Tyto aspekty vztahu by ale zasloužily podrobnější zkoumání, zde jsem uvedla jen svůj postřeh formou hypotézy, která by zasloužila větší zkoumání, pokud by bylo zapotřebí intervenovat do života studentky. O otci hovoří M. sporadicky, a spíše v negativních souvislostech. Spíše jeho viní z rozpadu rodičovského vztahu. Trochu naznačuje, že rozpadem manželství rodičů rozvodem a odstěhováním otce vztah k němu ztratila. Málo se s otcem stýká.

Dále hovoří o tom, že má přátele, že se vidají a že má kamarádky ze studia, se kterými ráda hovoří. Nikdy v rozhovoru nezdůraznila, že by měla zcela důvěrnou přítelkyni, u které by vyhledávala sociální oporu. V tomto smyslu hovořila vždy o matce. Z informací z historie studentky je patrné, že její k vrstevníkům byly hojně ovlivněny jejím

momentálním rozpoložením. Pokud se cítila neúspěšná a prožívala větší stres, vztahy s vrstevníky v té době byly pro ni neuspokojivé (období osmiletého gymnázia a prvního studia na vysoké škole). Tuto skutečnost je možno dát do souvislosti se sníženými pocity vlastní hodnoty, se zvýšenou mírou prožívání stresu, se sklonem k depresivitě. Studentka prožívala pocity, že ostatní jsou proti ní, nepomáhají jí, nejsou pro ni sociální oporou. Tenkrát, ale možná ani nyní M. nedomýšlí, že v té době asi ostatním nic nedokázala dávat, a proto také nic nedostávala. Uvádí však na několika místech, že se cítila být nevyzrálá. Maminka pro ni byla bezpečným přístavem, čekala vždy s otevřenou náručí.

c) **Osobnostní charakteristiky studentky.**

Na některé z nich můžeme usuzovat z výsledků osobnostního dotazníku, dotazníku self-efficacy a dotazníku strategií zvládání stresu SVF 78. Zvýšený neuroticismus, který byl naměřen pomocí NEO FFI, zřejmě ovlivnil častější selhávání v náročných situacích a spojen s velkou nejistotou studentky v nových situacích (rozvod, přestup do jiné školy, náročná zkouška). Že studentka příliš nevěří ve své schopnosti se projevilo i ve výpovědích v některých položkách Self – efficacy, dívka nevěří, že úkoly dotáhne do konce, častěji se vzdává. Tyto negativní charakteristiky jsou spojeny s vyšší mírou užívání negativních zvládacích strategií, jako je vyhýbání se a rezignace. Naopak slabší je použití těch pozitivních strategií, které směřují přímo k vyřešení daného problému. Má menší kontrolu situací a méně využívá pozitivní sebeinstrukce, také málo používá odklon od nepříjemné situace. Z textů vyplývá, že slečna M. má vyšší mírou prožívaného stresu v oblasti emoční a behaviorální. Je málo svědomitá a také relativně málo otevřená vůči zkušenosti, objevují se zvýšené rysy neuroticismu. S těmito osobnostními charakteristikami a charakteristikami zvládání zátěže souvisí i selhávání, která se objevila během jejího studentského života. K osobním selháním v partnerských a přátelských vztazích se rozhovor nestočil, studentka jen hovořila o vztahu se svými rodiči a jen málo o vztahu s kamarádkami a s přítelem. Předpokládáme, že pro ni zůstává zatím klíčovým vztah k matce a z toho i usuzujeme, že ještě více přetrvává ve fázi adolescence než v dospělosti.

Jde však o příjemnou dívku, která dokáže navázat pěkné vztahy k lidem a působit příjemným dojmem. Z výpovědí při rozhovoru bylo patrné, že respondentka často dávala najevo svoje nižší hodnocení schopností (jsem takové průměrná, cílů – moc nevím, čeho v životě chci dosáhnout). Markéta také často prožívala úzkost z toho, že nezvládá svou situaci, neumí si věci rozplánovat a pak nestíhá. Dvě selhání na studiích souvisela s její

nevhodně vyvinutými zvládacími strategiemi, i slabší schopností adaptace, nevhodně využívanými obrannými mechanismy.

d) Průběh současného studia a jejích zkoušek, reflexe pocitů úspěšnosti a spokojenosti

Studentka vypovídá, že je na současném studiu vcelku spokojená, až na to, že jí obsah předmětů připadá občas neužitečný pro praxi. Lépe hodnotí využitelnost předmětů z pedagogicko - psychologické přípravy, které jsou více “pro život“. Na otázky, jak se připravuje na zkoušky, odpovídá, že jejím cílem je hlavně udělat zkoušku. Už ví, jaké to je být neúspěšná. K otázkám, jak se na zkoušku připravuje, uvádí, že se snaží si udělat rámcový plán. Ten však příliš nedokáže dodržet, tak si trochu slevuje a učivo si osvojí povrchněji, než plánovala. Ve zkuškovém období je nervóznější než jindy, ale už se toto období také naučila lépe prožívat. V den zkoušky jí není příliš dobře, je trochu napjatá a nervózní. Hodně jí pomáhá, když sdílí předzkouškové čekání se svými kamarády.

Studentka vypověděla o tom, jaký je nejhorší učitel, který ji zkoušel, a celkem barvitě popsala nepříjemné stavy, které u zkoušky prožívala. Dokázala vhodně formulovat, čeho si naopak u zkoušek cení.

Z hodnocení jednotlivých fází studia u studentky je patrné, že se částečně poučila z chyb, že jí studium nyní přináší spíše uspokojení, je spokojená s tím, že již neprožívá tak vysokou míru stresu před zkouškami. Zatím je M. příliš perspektivně málo orientována, zdá se, že prožívá období vysokoškolského studia jako svébytné období, kde má ještě čas přemýšlet, snít a dozrávat. Například je patrné, že stále dotváří své představy o svém budoucím povolání, hovoří v termínech to by bylo zajímavé, to mě nenadchlo. V těchto aspektech mi připadají pohledy M. na život jako typicky adolescentní, ještě nedospělé.

Z rozhovoru vyplývá, že strategie, která M. užívá při učení ve studiu, patří spíše mezi povrchové nebo účelové. Jde jí o to, aby udělala zkoušku a tím si odstranila aktuální stres. Příliš neuvažuje do budoucna, nepřemýšlí o budoucím uplatnění. M. má snahu vyhnout se zbytečným problémům, nepředvídat je, při velkých problémech spíše rezignovat, což se projevilo při řešení skutečných situací i vyplývá z výsledků dotazníku SVF 78. M. Spíše nyní přivýkla situacím, které prožívá často, a proto jsou pro ni již snesitelné. Význam má v podstatě přirozený trénink v zátěži. Zlepšila strategii u zkoušek, chová se jistěji a příjemně, dokáže budovat větší důvěru.

Domníváme se vzhledem k věku studentky, že zatím přetrvává v adolescentním stádiu snění a často málo reálných představ o životě. Je patrné, že se částečně poučuje z chyb – ze

situací, které prožila získala větší otužilost při řešení problémů, zkvalitnila zvládací strategie. Zde však má stále velké rezervy zejména v aktivním řešení problémů a naopak používá víc strategie úniku. Celkově také byla hodnocena spokojenost studentky.

6. Závěr studie

Studentka M. prožila na studiích 2 náročná období, která měla za následek neúspěch a nedokončení studia. Pokusili jsme se rozebrat příčiny tohoto jevu. Snažili jsme se ukázat, že i u této konkrétní studentky, která nyní relativně na studiu prospívá, můžeme najít mnoho souvislostí se strukturou její osobnosti, s prožíváním a zvládáním stresu, ale i celkovými přístupy a strategiemi v učení. Snažili jsme se ukázat na souvislosti s výchovu a vztahy k sociálnímu okolí. Snažili jsme se zde poukázat na podobné vztahy a souvislosti, které byly ověřeny i v našem kvantitativním výzkumu i v jiných studiích. U námi sledované Markéty je parné, že některé osobnostní charakteristiky nejsou ideální pro zvládání stresu. U Markéty jde zejména o nízkou otevřenost vůči zkušenosti, nízkou svědomitost a vyšší neuroticismus. Ze zvládacích strategií často používá negativní únik a rezignaci, ve studiu se pak projevuje tím, že problémy odkládá a řeší na poslední chvíli. Málo používá aktivní řešení problémů formou kontroly situace a pozitivní sebeinstukce. To také souvisí s tím, že s z jejího vyprávění jsme nabyli pocitu, že se nechává životem jakoby „nést“,proplouvá, ale neklade si konkrétní cíle a svou životní cestu si vytyčuje jen vágně. Důležité je pro ni také to, aby nemusela vyvinout příliš velké úsilí. Proto si také netroufla studovat obor, který by ji sice v praxi bavil, ale je náročný (medicína). Dosud také nemá přesnější představu o svém budoucím uplatnění. Z rozhovoru také usuzujeme, že pedagogika a psychologie ji zajímá částečně i proto, že zde nachází řešení svých problémů. Nevadí jí však, že studuje hlavní ekonomický obor, který jí nic neříká, cílem jejího studia je vlastně prodloužit si mládí a dobu k rozhodování se. Souvisí to také s nižším self – efficacy zejména v hodnocení svých schopností,ale v v rozhovoru o sobě říká, že je jen průměrná. Podotýkáme, že ke skutečnému měření inteligence nedošlo. Z příznaků stresu se objevovaly nejvíce ty behaviorální, zejména zhoršení kvality práce a vyhýbání se úkolům, s čímž souvisí i snížené množství vykonané práce a celková nerozhodnost. Tyto příznaky spolu s neschopností se soustředit jsou evidentně brzdícími při vykonávání zkoušky.

Zároveň je z rozhovoru i z výsledků současného studia patrné, že studentka je již lépe adaptovaná na akademické prostředí, je relativně úspěšná. I když je průměrná, se svou

úspěšností je spokojená. Vlastně je již odolnější vůči požadavkům školy. Naučila se problémy lépe zvládat i když její přístup ke studiu není ještě ideální. Určitě by jí pomohlo, kdyby využívala hloubkovější přístupy k učení, studium a přípravu ke zkouškám by si více plánovala, kladla si vyšší cíle. Pro studentku by bylo výhodné, kdyby od problémů neunikala, ale hned je řešila.

Zápis rozhovoru se studentkou je v příloze.

7. DISKUSE K VÝZKUMU

Z výzkumu vplynuly vztahy mezi jevy, z nichž většina byla zkoumána již dříve. Nejprve se budeme zabývat diskusí týkající se spolehlivosti výzkumu.

7.1 DISKUSE K VALIDITĚ A RELIABILITĚ POUŽITÝCH METOD

Ve výzkumu byly využity 2 metody standardizované pro naši populaci (SVF 78 a NEO FFI). Z odborné literatury je patrné, že jejich použití ve výzkumech našich i zahraničních je četné. Použití těchto metod tedy umožňuje řadu srovnání našich výsledků s výsledky jiných studií, viz podkapitola. Také metoda měření self – efficacy je často využívanou ve výzkumech ve světě i u nás (díky převedení testu do češtiny J. Křivohlavým). V naší práci jsme a také uvedli studie zkoumající tuto problematiku sebeúčinnost zkoumají. Míra příznaků stresu v rovině psychické, fyzické a behaviorální bývá také často využívána. Škála spokojenosti se studiem je vytvořena pro naše účely. Z různých možností spokojenosti nás nejvíc zajímalo několik vybraných aspektů. Námi sestavovaná škála pro větší spolehlivost využila předvýzkum u studentů. Studenti dostali nejprve za úkol volné psaní, kde se měli vyjádřit k tomu, co všechno ovlivňuje jejich studijní spokojenost. Z jejich výpovědí byla sestavena škála o 17 položkách. Na základě výpočtu Crombachova alfa byla později 1 položka vyřazena, protože nekorelovala s ostatními.

Vytvořená škála spokojenosti se studiem vyjadřuje různé aspekty - spokojenost s výsledky studia, spokojenost s vybraným oborem, spokojenost s perspektivami oboru, spokojenost se způsobem výuky. Naopak v použité škále nebyly zohledňovány některé další aspekty, které se objevují v jiných výzkumech, například spokojenost se studijními materiály, spokojenost se studijním rozvrhem, spokojenost s metodami výuky, atd. Toto pojetí

spokojenosti se studiem pak musíme brát v úvahu při srovnávání našich výsledků s jiným pojetím.

7.2 DISKUSE K ADMINISTRACI A VYUŽITÍ DOTAZNÍKŮ

Studenti dostali dotazníky k vyplnění jako formu svázané baterie, toho důvodů, aby mohly být zachyceny v řádcích výsledky pro konkrétního studenta. Před vlastní administrací bylo několik studentů osloveno, aby vyplnilo baterii testů připravenou k výzkumu. Bylo sledováno, zda studenti všechny formulace chápou a také byl měřen čas k vyplnění testu. Studenti neměli s vyplňováním větší problém. Byla zjišťována i zpětná vazba týkající se jejich hodnocení testu a motivace k jejímu vyplnění. Dotazník NEO studenti vyplňovali bez obtíží. Dotazník SVF 78, kdy se několika variantách vyplňoval stejná otázka, byl pro studenty málo motivující. Porot jsme během zadávání testu studentům opakovaně připínali, aby si odpovědi rozmýšleli. Tento dotazník vychází hlavně z dispozičních charakteristik zvládnání zátěžových situací, autoři neuvažují o větším významu situačního kontextu. Přesto jsme se snažili instrukci mírně pozměnit, aby studenti při přemýšlení o zvládací strategii měli na mysli zejména situaci zkoušky. To však dle našeho názoru neovlivnilo vzhledem k teoretickým východiskům (dotazník dle autorů má reaguje na situační faktory) při sestavování dotazníků jeho validitu. Nicméně u některých položek není pravděpodobné, že by student tuto strategii musel využít ke zvládnání zkoušky.

7.3 DISKUSE K VOLBĚ RESPONDENTŮ A ZPŮSOBU SBĚRU DAT.

Dotazníky byly studentům zadávány v rámci seminářů a přednášek přímo autorkou práce, v několika případech byly požádány kolegyně, aby test osobně rozdaly na své výuce. Z katedry. Dotazník byl vyplňován zpravidla v rámci semináře, jen asi v 10 případech studenti, kteří byli nemocní nebo museli ze cvičení dříve odcházet, dotazník donesli dodatečně.

Dotazník byl studenty hodnocen převážně jako přínosný, zvláště proto, že o něm byla vedena diskuse z hlediska využitých strategií zvládnání stresu a osobnostních charakteristik studentů. Když byla hledána zpětná vazba, studenti označili za zajímavý a přínosný. Nebavilo je vyplňování dotazníku SVF 78, kde se opakují stejné výroky, občas měli pocit, že opakující se formulace je unavující, snižují jejich pozornost a musí velice hlídat, aby nezačali vyplňovat dotazník automaticky bez přečtení otázek. diskuse k výběru

zkoumanému vzorku, , k počtu vzorku, k poměru mezi muži a ženami. V rámci našeho vzorku, kdy bylo zadáno 200 dotazníků bylo vybráno 161 úplných dotazníků, které byly zařazeny do dalšího vyhodnocování. Celkově převládají ženy (134, mužů 27), což je ale v pedagogický oborech pravidlem, takže naše výsledky se zde nevymykají jiným studiím na pedagogických fakultách (např. Kvintová 2011). Samozřejmě mužů je ve vzorku málo, což může ovlivnit kvalitu výsledků.

7. 4. DISKUSE K VÝSLEDKŮM VÝZKUMU.

U každého dotazníku byly spočítány hrubé skóry v jednotlivých kategoriích. Do tabulky byly zaneseny výsledky ke každému studentovi zvlášť. Výsledky zahrnují všechny sledované aspekty. Z těchto výsledků byly prováděny výpočty. Zajímaly nás zejména korelace mezi jednotlivými proměnnými. **Hlavním cílem bylo zjistit, s jakými dalšími ze zjišťovaných proměnných souvisí studijní spokojenost a úspěšnost.** Dále jsme zhodnotili další zajímavé vztahy, které se objevily ve výsledcích korelační analýzy. Vztahy jsme stručně popsali dle korelační matice. Nyní se pokusíme i o interpretaci. Vzhledem k tomu, že korelační matice popisuje velké množství korelačních vztahů, některé další zajímavé jsme popsali také pomocí regresní analýzy, kterou jsme se pokusili zjistit hlavní ukazatele studijní spokojenosti. Dále jsme pak použili metodu K-means ke třídění výsledků a k tomu, abychom vytvořili typologii studentů dle kombinace charakteristik. Případová studie uvedená v posledním studiu měla za cíl ukázat, jak se konkrétní výsledky a vztahy mohou projevit u konkrétního případu

7.4.1 Diskuse ke korelačním a regresním vztahům zjištěným v našem výzkumu v rámci studie 1-3

a) Diskuse ke vztahům mezi studijní spokojeností a dalšími zkoumanými proměnnými

Na našem vzorku se potvrdil korelační **vztah mezi studijní spokojeností a studijním průměrem** na 1 procentní hladině významnosti. Studenti s lepšími studijními výsledky jsou tedy spokojenější. Studijní prospěch se ukázal nejdůležitějším předpokladem studijní spokojenosti také v rámci námi provedené regresní analýzy.

Potvrdil se také vztah mezi self-efficacy a spokojeností se studiem. Zde lze konstatovat, že výsledek našeho výzkumu koresponduje s výsledky více studií. Pro příklad uvádíme srovnání např. se studií autorek Hoffmanová a Gilliganová (2002/2003), které se

zabývaly vlivem sociální opory, stresu a vědomí vlastní účinnosti na životní spokojenost začínajících studentů. Výsledky jejich výzkumu potvrdily úzký pozitivní vztah mezi vědomím vlastní účinnosti a životní spokojeností studentů. Dále například Geist a Borecki (1982) shodně s Ricem (1999; cit. dle Friedlander a kol., 2007) ve svých výzkumech potvrzují negativní vliv nízkého sebehodnocení na sociální adaptaci. Součástí adaptace je i prospěch studentů. Také studie Mooney, Sherman a Lo Presto (1991) poukazuje na pozitivní vliv přiměřeně vysokého sebehodnocení na všeobecnou adaptaci na VŠ, ale také konkrétně na akademickou a sociální adaptaci u studentek žen. Friedlander a kol. (2007) také potvrdil, že globální sebehodnocení se i zde ukázalo být významným prediktorem různých aspektů adaptace na vysokou školu.

Dále bylo v naše výzkumu potvrzeno, že **studijní spokojenost pozitivně koreluje se svědomitostí. V jistém slova smyslu zde můžeme pro srovnání použít i studii Blatného (2001)**, který vztahuje zvýšenou úroveň extravertze nejen k úrovni sebehodnocení a životní spokojenosti, ale i k celkové emoční stabilitě a svědomitosti. Pokud byl tedy nalezen významný vztah mezi spokojeností a svědomitostí, lze předpokládat, že naše výsledky potvrzují obdobné závěry pozitivních vzájemných vztahů mezi extroverzí, svědomitostí a spokojeností.

Také se pro náš vzorek potvrdilo, že vyšší míra využívaných pozitivních strategií zvládání stresu dle SVF 78 je spojena s vyšší mírou studijní spokojenosti.

Předpokládali jsme, že se tyto výsledky potvrdí, protože osoba využívající pozitivní strategie zažívá častěji úspěch, který je spojen i se spokojeností. **Pro náš vzorek se hypotéza potvrdila pouze pro využívání strategie POZ3.** O strategiích POZ3 jsme hovořili ve 3. kapitole, kde jsme zdůraznili, že jde o strategie, v nichž se osoba nejvíce zaměřuje na dosažení cíle. Jde o kontrolu situace, kontrolu reakcí a pozitivní sebeinstrukce. Korelace je naopak menší POZ1 (podhodnocení situace, odmítání viny) a POZ2 (odklon), náhradní uspokojení). Interpretujeme to tak, že tyto strategie POZ1 a POZ2 vlastně nejsou zaměřeny na dosažení výsledků, ale spíše na zmírnění nežádoucích dopadů stresu na člověka. Spokojený student tedy více využívá efektivnější strategie POZ3. Ve výzkumu Kvintové (2011) vyšlo, že studenti clekově využívají málo POZ3 oproti nestudentské populaci.

Dále se potvrdilo, že se zvyšující se mírou prožívaného předzkouškového stresu klesá studijní spokojenost. Předpokládali jsme, že nadměrná pocíťovaná zátěž před zkouškou negativně ovlivní celkovou emoční bilanci, a tedy i postoj ke studiu. Korelační vztah byl

potvrzen pro **prožívání míry předzkouškového stresu v rovině behaviorální**, v aspektech fyzických a emočních potvrzen nebyl (vztah byl, ale slabší než korelační).

Naopak překvapivě **nebylo potvrzeno, že je studijní spokojenost spojena s extroverzí. I když jiné výzkumy zpravidla ukazují, že tento vztah existuje** Tuto část hypotézy opíráme o uskutečněné výzkumy, které všeobecně zdůrazňují větší optimismus, chuť do života, aktivní přístup k životu u extrovertů (např. Hřebíčková). Na rozdíl od našeho výzkumu však byla tato hypotéza potvrzena u Blatného (2001), který vztahuje zvýšenou úroveň extravertze nejen k úrovni sebehodnocení a životní spokojenosti, ale i k celkové emoční stabilitě a svědomitosti.

Pro náš vzorek se nepotvrdil ani vztah mezi spokojeností a nižší mírou neuroticismu. Projevil se zde pouze slabší vztah, který nelze ještě považovat za korelační. V jiných výzkumech je většinou vysoký neuroticismus spojen s nižší spokojeností a zejména s celkově horší adaptací na studium.

Ani vztah otevřenosti vůči zkušenosti a spokojeností se studiem se nepotvrdil. Na našem vzorku se nepotvrdil ani korelační vztah mezi rostoucí mírou přívětivosti a spokojeností se studiem na rozdíl např. od Blatného (2001), který však zjišťoval obecnější vztah životní spokojenosti a otevřenosti vůči zkušenosti. Tato odlišnost výsledků může být dána například tím, že naše pojetí studijní spokojenosti bylo vymezeno jinak, rozhodně užěji než životní spokojenost u Blatného.

Určitý vztah jsme našli mezi zvyšujícím se výskytem negativních strategií zvládání stresu a snižující se studijní spokojeností. Tato korelace se statistické významnosti blíží, takže je patrna určitá tendence. **Hypotézu však nemůžeme považovat za potvrzenou.**

Celkové shrnutí výsledků pro jednotlivé zkoumané proměnné související se studijní spokojeností:

H1. Pocit studijní spokojenosti má vztah:

- a) k extroverzi – hypotéza se nepotvrdila, korelační hodnoty se však statistické významnosti blíží.
- b) k otevřenosti vůči zkušenosti – hypotéza se nepotvrdila
- c) ke svědomitosti – hypotéza se potvrdila
- d) k přívětivosti - hypotéza se nepotvrdila
- e) k self efficacy - hypotéza se potvrdila
- e) záporný vztah k neuroticismu – hypotéza se nepotvrdila
- f) vztah k pozitivním strategiím zvládání stresu - hypotéza se potvrdila vzhledem ke stragiii P3

g) negativní vztah k prožívanému předzkouškovému stresu- potvrdila se jen pro rovinu behaviorální

i) negativní vztah k negativním strategiím zvládnání stresu. Hypotéza se nepotvrdila

Studijní spokojenost v rámci našeho vymezení a pro náš výzkumný vzorek je tedy zejména spojena s větší svědomitostí a vyšším self – efficacy, spokojenější studenti využívají nejkvalitnější zvládací strategie jako je kontrola situace, kontrola reakcí a pozitivní sebeinstrukce, naopak míra prožívaného behaviorálního stresu je u nich nízká. Naopak se nepotvrdil vztah k ostatním osobnostním faktorům jako je negativní vztah k neuroticismus a pozitivní vztah k extroverzi. Na základě regresní analýzy se ukázalo, že nejdůležitější vztah se studijní spokojeností má studijní průměr,svědomitost, nízká úroveň behaviorálního stresu a využívání strategie POZ3.

Tyto poznatky mohou být využity již při přijímacím řízení, kde budou tyto aspekty sledovány. Dále je velice vhodné ukázat začínajícím vysokoškolákům, s kterými vlastnostmi je spojeno úspěšné studium a vést studenty k jejich rozvoji.

b) Diskuse ke vztahu studijní úspěšnosti k dalším zkoumaným proměnným:

Studijní prospěch v našem výzkumu pozitivně koreluje na hladině 1 procentní významnosti pouze se studijní spokojeností. Tento vztah jsme již komentovali v části a. Ostatní korelační vztah se nepotvrdily, naopak se vyskytují vztahy relativně slabé. Studijní prospěch tedy nemá v našem výzkumu vztah ke stabilitě osobnosti. Také se nepotvrdil vztah mezi studijním prospěchem a k self – efficacy. Pro náš vzorek vztah potvrzen nebyl, avšak v dalších výzkumech se tento vztah často objevuje. Vztahem vědomí vlastní účinnosti a studijního výkonu se zabývala celá řada studií (např. Bandura, 1997, Multon, Brown a Lent, 1991; cit. dle Spitzer, 2000). Tyto studie potvrdily mimo jiné vysoké prediktivní hodnoty vědomí vlastní účinnosti ve vztahu ke studijní výkonnosti. Smith (2007) se v rámci problematiky adaptace na VŠ zaměřil na vztah mezi vědomím vlastní účinnosti a steskem po domově. Výsledky jeho výzkumu potvrzují významný vztah mezi vědomím vlastní účinnosti a steskem po domově v tom smyslu, že student s přiměřeně vysokým vědomím vlastní účinnosti bude cítit méně stesku po domově. Smith (2007) toto zjištění vztahuje k problematice adaptace na VŠ tvrzením, že schopnosti, které se pojí s vysokým vědomím vlastní účinnosti (jako např. podnikavost a elán, vytrvalost a další) jsou rozhodující také pro úspěšnou adaptaci na vysokoškolské studium.

Pro náš vzorek se nepotvrdil ani vztah studijního průměru k otevřenosti vůči zkušenosti, svědomitosti, přívětivosti a extroverzi ani k využívání pozitivních

copingových strategií. Naše výsledky se tedy odlišují např. od studie Nelson a kol. (2001), kde je výzkum zaměřený na stres, coping a úspěch. Zde byla zjištěna tendence, že copingové styly a sociální podpora jsou zmírňující proměnné ve vztahu stresu a distresu. Autoři zdůraznili, že úspěšnější studenti pocítují menší stres, mají více sociální podpory a využívají více pozitivní než negativní copingové strategie.

Zamysleme – li se nad námi uvedenými výsledky, je patrné, že námi vymezení studijního prospěchu jen studijním průměrem známek za akademický rok neukázalo předpokládané vztahy a souvislosti. Přitom například na lékařské fakultě se ve výzkumech Hoschela a dalších mnohé vztahy a souvislosti s prospěchem prokázaly. Příkladáme to té skutečnosti, že studijní průměr má zde poměrně malý rozptyl u studentů této fakulty a neodpovídá Gaussově křivce, neobjevují se extrémně záporné hodnoty (kterou by byl nejhorší možný průměr 3,00). Pro příští výzkum by bylo respondenty pedagogiky hledat hodnější hledat širší vymezení pojmu úspěšnost a zahrnout do něj také například kvalitu seminárních a ročníkových prací, účast v soutěžích či na konferencích apod. Vzorek také nebyl homogenní z hlediska výběru studentů. Na některých oborech studia v rámci pedagogické fakulty je známkování přísnější než na oborech jiných.

Shrneme tedy korelační vztahy v rámci naší studie týkající se vztahů studijní úspěšnosti s ostatními sledovanými faktory. **Studijní úspěšnost souvisí:**

- a) s pocitem studijní spokojenosti - potvrzeno
- b) se stabilitou osobnosti - nepotvrzeno
- c) se self efficacy- nepotvrzeno
- d) s otevřeností vůči zkušenosti - nepotvrzeno
- e) se svědomitostí - nepotvrzeno
- f) s přívětivostí - nepotvrzeno
- g) s extroverzí - nepotvrzeno
- h) s využívání pozitivních strategií zvládnání stresu - nepotvrzeno
- ch) má negativní vztah s využíváním negativních strategií zvládnání stresu - nepotvrzeno
- a) má negativní vztah k prožívanému stresu nepotvrzeno

Celkově se tedy pro náš vzorek potvrdilo pouze to, že studijní úspěšnost má vztah ke studijní spokojenosti.

Pro další výzkumy v této oblasti doporučujeme vymezení studijní úspěšnosti více faktory než jen studijním průměrem (zapojení do studentských soutěží, účast na konferencích,

spolupráce na vědecké činnosti), i když si uvědomujeme, že toto vymezení nebude příliš jednoduché.

c) Rozbor dalších vztahů zjištěných v našem výzkumu

Korelační matice zachycuje další vztahy mezi námi sledovanými proměnnými, které je možno porovnat s dalším studiem.

Naše studie ukázala vztah faktoru neurotičnosti k negativním strategiím zvládnání stresu. Tento vztah byl potvrzen v četných výzkumech ostatních autorů. Ukazuje to i Janke Erdmanová (2003). **I pro naši studii se potvrdil vztah mezi zvýšenou mírou prožívaného stresu a rysem neurotičnosti, a to ve všech rovinách** – nejvyšší je korelace mezi neurotičností a projevy stresu v emoční rovině. To spolu s využíváním negativních zvládacích strategií studenta opakovaně vhání do nepříznivých situací, vlastně do začarovaného kruhu. **Také se potvrdil negativní vztah mezi neurotičností a self – efficacy a mezi neurotičností a extroverzí.** Tyto i v našem výzkumu potvrzené vztahy jsou uvedeny v mnoha dostupných studiích.

Naopak se neprokázal vztah neurotičností se studijním průměrem. Zde také platí to, co jsme již dříve uvedli o studijním průměru na pedagogické fakultě, že zřejmě samotný není dobrým ukazatelem celkové úspěšnosti studenta.

Též se nepotvrdil vztah mezi vysokým neuroticismem a nízkou spokojeností se studiem, i když se zde vztah (ovšem slabší než korelační) vyskytuje.

Na našem vzorku se nepotvrdil vztah mezi neurotičností k otevřenosti vůči zkušenosti, přívětivosti ani svědomitosti. Například studie Sutin (2010) ukázala, že vysoká neurotičnost spolu s nízkou svědomitostí mají souvislost s horší adaptací na studium a nižší studijní úspěšností.

Ve shrnutí uvádíme pro přehled korelace neurotičnosti a ostatních sledovaných faktorů:

Neurotičnost pozitivně koreluje

- s negativními strategiemi zvládnání stresu – potvrzeno
- s projevy příznaků v rovině fyzické, emoční a behaviorální- potvrzeno. Nejvyšší je korelace neurotičnosti s projevy emočními.

Neurotičnost koreluje negativně:

- naopak negativní vztah ke studijnímu prospěchu - nepotvrzeno
- negativní vztah se spokojeností - nepotvrzeno
- negativní vztah se self efficacy - potvrzeno
- negativní vztah extroverzí - potvrzeno
- negativní vztah s otevřeností vůči zkušenosti – nepotvrzeno
- přívětivosti – nepotvrzeno
- se svědomitostí - nepotvrzeno

Z těchto výsledků se nám jeví velice důležité posilovat u neurotických studentů sebehodnocení a sebevědomí a ukazovat jim důležitost využívání vhodných zvládacích strategií. Výzkumy zaměřené na osobnostní rysy ve vztahu ke stresu u vysokoškolských studentů naznačují, že například neuroticismus pozitivně koresponduje s univerzitním stresem, zatímco extraverte negativně (Vollrath, Margarete, Torgersen, Svann, 2000; Ahadi, Narimani, 2010). Z hlediska typu chování a anxiety uvádí Lariany a kol. (2010) významnou negativní korelaci mezi asertivním chováním a anxiety.

U extroverze se ve vztahu k ostatním sledovaným proměnnými **potvrdil pozitivní vztah mezi extroverzí a self – efficacy a extroverzí a svědomitostí**. Tyto vztahy byl také dle očekávání potvrzený v řadě výzkumů. Z faktorů NEO v našem vzorku byl dle potvrzen **vztah mezi extroverzí a svědomitostí a záporný vztah mezi extroverzí a neuroticismem**. Náš výzkum také prokázal **záporný vztah extroverze k prožívání stresu na rovině fyzické, emoční i behaviorální a záporný vztah extroverze k negativním zvládacím strategiím**. Také tyto výsledky korespondují s výsledky většiny výzkumů, které uvádějí, že extrovertní jedinec je odolnější vůči stresu. **Naopak pozitivní vztah mezi extroverzí a pozitivními zvládacími strategiemi byl velmi slabý, pro náš vzorek se tedy nepotvrdil**.

Shrnutí korelačních vztahů extroverze:

Extroverze pozitivně koreluje

- s pozitivními strategiemi zvládnání stresu- nepotvrzeno
- záporně negativními strategiemi zvládnání stresu- potvrzeno
- pozitivně koreluje se svědomitostí - potvrzeno

I na našem vzorku se tedy potvrdilo, že extroverti jsou odolnější vůči stresu a využívají méně negativních zvládacích strategií. Nepotvrdilo se však, že jsou spokojenější se studiem.

V našem výzkumu se neprokázaly žádné korelační vztahy mezi otevřeností vůči zkušenosti s ostatními faktory NEO. Otevřenost vůči zkušenosti v našem výzkumu korelovala pouze se self efficacy. V jiných výzkumech je ovšem otevřenost vůči zkušenosti výraznějším predikátorem studijní úspěšnosti a studijní adaptace. Nelson a kol. (2001) poukazují na výsledky výzkumu zaměřeného na stres, coping a úspěch, v němž byla zjištěna tendence, že copingové styly a sociální podpora jsou zmírňující proměnné ve

vztahu stresu a distresu. Autoři zdůrazňují, že více úspěšnější studenti pocítují menší stres, mají více sociální podpory a využívají více pozitivní než negativní copingové strategie.

Otevřenost vůči zkušenosti má vztah

- k využívání pozitivních strategií zvládnání stresu – nepotvrzeno
- negativní vztah k negativním strategiím zvládnání nepotvrzeno. Otevřenost vůči zkušenosti pozitivně koreluje pouze se sebeúčinností.

U **přívětivosti** jsme sledovali korelační vztahy z faktorů NEO pouze se svědomitostí.

Překvapivá byla záporná korelace přívětivosti s pozitivními strategiemi zvládnání stresu. Šlo o vztah mezi přívětivostí s POZ1 a POZ2. Tento vztah je zdánlivě nelogický a nepředpokládali jsme jej. Pokusíme se však rozborem dotazníkových položek v NEO FFI položek dospět k vysvětlení. Přívětivost je vymezena takovými charakteristikami jako je přizpůsobení a konzervativismus. Pokud analyzujeme položky v testu, sledáváme vlastnosti jako zdvořilost, nekonfliktnost, důvěřivost, nízký egoismus, ohleduplnost, ústupnost, atd. Test sice deklaruje takové vlastnosti jako je sklon jednat čestně a upřímně, altruismus, štedrá velkorysost a ohleduplnost, sklon raději spolupracovat než soutěžit, skromnost a pokora vůči druhým, jemnocit. Domníváme se však, že test ve skutečnosti spíše měří chování spojené se snahou splynout s ostatními, nemít konflikty, konformně se přizpůsobit. Pokud položky dotazníků ukazují takovéto charakteristiky osobnosti, nemusí toto chování souviset s aktivními strategiemi zvládnání stresu. Navíc strategie POZ 1 (podhodnocení, odmítání viny) a POZ 2 (odklon, náhradní uspokojování) jsou sice strategiemi, které sice vedou ke snížení aktuálního stresu, ale již nemusí vést k dořešení problému, který je příčinou stresu. Slabší je záporný korelační vztah mezi svědomitostí a POZ3, která je víc zaměřená na kontrolu a je nejvíc vyžaduje vařešní problému. Když se pokusíme porovnat tento výsledek u mužů a u žen, vidíme rozdíly. U žen přívětivost záporně koreluje s pozitivními zvládacími strategiemi P1 a P2, u mužů s celkovou pozitivitou i pozitivitou 1,2 i 3.

Svědomitost v našem výzkumu korelovat s vysokým self- efficacy a s extroverzí.

Neprojevila se záporná korelace svědomitosti a neuroticismu jako ve studii Sutin (2010), která ukazuje, že vysoký neuroticismus spojený s nízkou svědomitostí se často pojí s rizikovým chováním i v jiných oblastech než nevhodný studijní styl. Jde zejména o zneužívání návykových látek a přejídání. Souvislost s nevhodným životním stylem se projeví i v oblasti nevhodného přístupu ke studiu a zdravotních následků.

Self-efficacy v našem výzkumu koreloval s více charakteristikami: Význam self – efficacy pro studijní prospěch byl opakovaně prokázán ve výzkumech např. Medved'ové u dospívajících. Balaščíková, Blatný, Kohoutek (2004) uvádějí, že vnímání sama sebe a sebehodnocení má významnou roli při výběru a realizaci strategií zvládnání zátěže a že naopak schopnost zvládat zátěž ovlivňuje vnímání sama sebe. Také studie Urbanovská (2010) potvrdila na adolescentech, že jedinci s vyšším sebevědomím mají tendenci zvládnout problém vlastními silami, nevyhledávat sociální oporu a negativní copingové strategie, příznivě hodnotit své reakce a odmítat vinu za vzniklou situaci. Také Slavíková, Blatný, Kohoutek (2008) zdůrazňují, že lidé s vyšší úrovní sebeúcty častěji spoléhají na strategie zaměřené na problém.

Také v naší studii bylo potvrzeno, že nízké self efficacy je spojeno s vyšší mírou stresu před zkouškovou zejména v emoční oblasti. Tento výsledek se shoduje s výsledkem Kusáka (1998).

V našem výzkumu se také ukázal **vztah mezi self- efficacy osobnostními faktorům NEO: extroverzí, otevřenosti vůči zkušenost a svědomitostí.** I tyto vztahy jsou očekávané a jsou potvrzeny v jiných výzkumech.

Na našem vzorku se také potvrdilo, že **self- efficacy je spojen se studijní spokojeností. Navíc studenti s vysokým self – efficacy naopak méně používají negativní zvládací strategie.**

Celkově v našem výzkum self efficacy pozitivně koreluje

- s extroverzí - potvrzeno
- s otevřeností ke zkušenosti- potvrzeno
- se svědomitostí potvrzeno
- s POZ 3- potvrzeno
- spokojeností – potvrzeno
- záporně koreluje s negativními strategiemi- potvrzeno
- záporně koreluje s emočními příznaky stresu před zkouškou – potvrzeno.

Celkově se ukazuje, že kvalita sebepojetí i sebevědomí, v našem výzkumu reprezentované faktorem self - efficacy souvisí se studijní úspěšností a spokojeností, s dalšími osobnostními faktory a vhodnějšími strategiemi zvládnání stresu. Naopak se ve výzkumech ukázalo, že pokud se sebehodnocení vztahuje k celkové spokojenosti se sebou samým, duševním zdravím a vlastním tělem, tak se ukazuje, že vysokoškolští studenti s nižšími hodnotami sebehodnocení vykazují vyšší míru depresivních symptomů a celkově horší duševní zdraví (Hrachovinová, Csémy, Chudobová, 2005). Sebepojetí a sebenáhled představuje důležitou proměnnou sebehodnocení a jako taková se depistáž sebenáhledu

jeví jako součást pronikání do osobnosti a umožňuje rozšířit poznání, kým daný jedinec je, kým chce být a proč (Mikšík, 2009). **I na našem vzorku se prokázalo, že self - efficacy je důležitý predikátor studijní úspěšnosti i spokojenosti u studentů, což prokázala i regresní analýza. Navíc i v rámci clusterové analýzy jsme ukázali, že studenti s vysokým self efficacy používali i lepší zvládací strategie a vykazovali vyšší míru negativních zvládacích extroverze a svědomitosti.**

Náš výzkum ukázal významné vztahy **mezi využíváním strategií s dalšími sledovanými charakteristikami.** Dle předpokladu je záponá korelace mezi negativními ovládacími strategiemi a self – efficacy. Samo pojetí self efficacy vede totiž k efektivitě jednání, což je v rozporu s negativními ovládacími strategiemi. Naopak s negativními zvládacími strategiemi koreluje vysoké stresové zatížení v rovině fyzické, emoční i behaviorální. **I na našem vzorku se potvrdilo, že je důležité volit vhodné zvládací strategie, které pak v důsledku vedou ke snížení stresu a k lepšímu duševnímu zdraví.** Pro náš vzorek se potvrdil i vztah nevhodných zvládacích strategií k neuroticismu a záporný vztah nevhodných zvládacích strategií k extroverzi, což bylo také potvrzeno v mnoha výzkumech. **Nepotvrdil se jejich negativní vztah ke svědomitosti.**

U pozitivních zvládacích strategií jsme objevili vztahů méně. Pouze POZ 3 má vztah ke spokojenosti se studiem, u pozitivity 1 a 2 se vztah neprojevil. S ostatními faktory NEO pozitivní zvládací strategie vztah (POZ) nemají, pouze záporný vztah k přívětivosti. Tento vztah byl je diskutován na jiném místě. Na našem vzorku se nepotvrdil vztah pozitivních vládcích strategií ke svědomitosti na rozdíl např. od Fickové (2001). Zamysleme – li se nad strategiemi zvládání stresu v testu Janke, Erdmanová (2003), musíme konstatovat, že k vlastnímu aktivnímu zvládání směřují pouze strategie POZ 3 (kontrola situace, kontrola reakce, pozitivní sebeinstrukce). Ostatní pozitivní strategie sice zmírňují prožitek stresu a jeho dopad na jedince, ale nemusí vést k úspěšnému vyřešení stresové situace. Jejich použití je vhodné tehdy, je-li situace neřešitelná. U situace zkoušky, kterou jsme v naší práci nejvíce řešili, však jde o situaci, kterou je možno naplánovat, stresory předem předvidat a tím i eliminovat. Proto se domníváme, že strategie jako podhodnocení situace, odmítání viny, odklon a náhradní uspokojení, které jsou obsahem strategií POZ 1 a POZ 2, nepovedou k úspěchům u zkoušky, ale spíše ke snížení předzkouškové přípravy (podhodnocení, odklon). Ani odmítání viny v případě neúspěchů u zkoušky není příliš na místě, pouze v ojedinělých případech (např. nespravedlivost

examinátora). Náhradní uspokojování také studenta bude odvádět od přípravy na zkoušku a k tomu ještě i k rozvoji nevhodných návyků (například mlsání sladkostí, atd.). **Pokud tedy situaci zkoušky považujeme za situaci řešitelnou, je rozhodně vhodnější dle našeho názoru využít strategií POZ3 (kontrola situace, kontrola reakcí a pozitivní sebeinstrukce).** Přitom např. Kvintová (2011) ve svém výzkumu uvádí, že strategie POZ 3 využívají studenti méně než je v běžné populaci. Můžeme však diskutovat i výzkum Zeidner a Saklofske (1996), kde autoři zdůrazňují, že jádrem adaptivního zvládnání zátěže je flexibilní využívání širokého repertoáru různých copingových strategií. Autoři upozorňují, že strategie, které jsou převážně maldaptivní mohou být za určitých okolností využity adaptivně (např. vyhnout se, únik). Je tedy zřejmé, je třeba brát v úvahu, jak jedinec hodnotí situaci, v níž se nachází.

Na rozdíl od našeho výzkumu copingových strategií Ficková (2001) odhalila jako nejsilnější prediktor copingového chování rys svědomitosti, jenž v pozitivní míře vede k produktivním strategiím zvládnání. Potvrdila neefektivní coping v případě neuroticismu. Extraverze v jejím výzkumu souvisela silně mimo jiné s hledáním sociální podpory. Na rozdíl od našeho výzkumu, kde se ukázal vztah neuroticismu k negativním zvládacím strategiím Balaščíková a Blatný (2003) nepotvrdili souvislost mezi neuroticismem a výběrem copingové strategie žádnou. Z rysů osobnosti dle jejich výzkumu ovlivňuje chování v zátěžové situaci nejvíce rys extraverte, který je spojen se strategiemi kognitivní restrukturační, vyjadřování emocí, vyhledávání sociální podpory a sociální izolace. Faktor přívětivosti významně ovlivňuje výběr strategií kognitivní restrukturační a vyhledávání sociální podpory. Faktor svědomitosti významně ovlivňuje nepoužívání strategie sociální izolace.

Šolcová a Kebza (2003) zkoumali prediktory sociální opory u české populace. Podle jejich výsledků se jako prediktory sociální opory mj. uplatňují Eysenckovy osobnostní dimenze (neuroticismus a extraverte), odolnost ve smyslu hardiness, socioekonomický status, pohlaví a věk. Zjistili také, že ženy při stresu vyhledávají sociální oporu více než muži, neboť dokáží lépe využít sociální vztahy pro zlepšení psychické pohody.

Orzechowska a kol. (2009) například vztahují preferenci copingových strategií k problematice životní spokojenosti. Autoři poukazují na zjištění, že úroveň celkové životní spokojenosti je spojena se styly copingových strategií a tendencí k agresivnímu chování. Čím byla vyšší úroveň celkové životní spokojenosti, tím nižší byla intenzita agresivního chování a tím častěji byly využívány efektivní copingové strategie. Dále se

ukazuje, že věk není prediktorem konkrétních copingových strategií. Preference jednotlivých copingových strategií je vázána spíše na spokojenost v sociální podpoře, self-efficacy.

Zhan, Wethigton a Smith (1996) zkoumali vztah kvality sebepojetí k volbě copingových strategií u studentů univerzit. Zjistili, že jasnost sebepojetí vykazuje pozitivní vztah k aktivním copingovým stylům a negativní vztah k pasivním copingovým stylům (únik, popření).

d) Diskuse k porovnání skupiny mužů a žen

I pro náš vzorek se ukázalo, že mezi studenty a studentkami jsou některé rozdíly ve využívaných strategiích zvládnání stresu i v osobnostních charakteristikách, i když se celkově bylo těchto rozdílů méně než uvádí odborná literatura. V rámci našeho souboru se projeví rozdíly mezi muži a ženami pouze ve faktoru přívětivosti – ženy byly významně přívětivější než muži. Tento výsledek je i ve shodě se závěry Janke, Erdmanové (2003). Také můžeme přijmout pro náš vzorek, že ženy využívají signifikantně více pozitivních (celkovová POZ) zvládacích strategií, když alfa se blíží k 0,05. alfa se blíží 0,05 také u využívání negativních zvládacích strategií. Celkově tedy ženy v našem výzkumu uváděly větší využívání celkově pozitivních i negativních zvládacích strategií. Vzorek mužů i žen se významně neliší v oblasti studijní úspěšnosti a studijní spokojenosti. U ostatních sledovaných faktorů nebyly shledány statisticky významné rozdíly. Naše výsledky se tak liší od výsledků jiných studií.

Například Urbanovská (2010) na základě vyhodnocení výsledků výzkumu u adolescentů uvádí, že chlapci ve srovnání s dívkami pociťují nižší hladinu stresu, disponují vyšší hladinou sebevědomí a frustrační tolerance, mají tendenci volit častěji copingové strategie podhodnocení a odmítání viny. Dívky naopak pociťují vyšší hladinu stresu, disponují nižší hladinou sebevědomí a frustrační tolerance a mají tendenci preferovat více negativní copingové strategie, strategie sociální opory, vyhýbání se a náhradního uspokojování.

Na rozdíl od našeho výzkumu Kvintová (2011) zjistila u souboru mužů významně vyšší využívání pozitivních copingových strategií. Ve shodě s našimi výsledky byla na jejím vzorku u souboru žen významně vyšší hodnota v preferencích využívání negativních strategií zvládnání stresu. Ženy v souboru Kvintové (2011) však více než muži využívaly pozitivní strategie typu odklon a náhradní uspokojení. Muži zase významně více preferovali strategie podhodnocení, současně je u mužů vyšší úroveň odmítání viny,

zvýšená kontrola reakcí a pozitivní sebeinstrukce. Potřeba kontroly situace byla téměř identická mezi muži a ženami, avšak u mužů byla dále zjištěna vyšší hodnota kontroly reakcí. Nejvyšší rozdíl byl patrný při srovnání preferencí jednotlivých strategií zvládnání stresu mezi souborem mužů a souborem žen u potřeby sociální opory. Heiman (2004) a rovněž uvádí, že ženy používají významně více emocionální a vyhýbavé copingové strategie než muži.

Nelson at al. (2001) uvádějí, že copingové styly a sociální opora jsou zmírňujícími proměnnými ve vztahu mezi stresem a distressem a současně vztahují relativní zdraví ve vztahu k akademické úspěšnosti. Dle autorů více akademicky úspěšní studenti budou zdravější, s menší mírou prožívaného stresu, s větší sociální oporou a používáním více pozitivních a méně negativních copingových stylů. Pro autory neočekávaným zjištěním bylo, že úspěšnější studenti byli více ženy.

Ke srovnání můžeme využít i výsledky disertační práce Jany Kvintové (2011), která byla uskutečněna na vzorku vysokoškoláků. Autorka zde uvádí vyšší extroverzi u žen než u mužů, ne však statisticky významnou. Ženy v jejím souboru však byly statisticky významně neurotičtější než muži.

Při interpretaci našich výsledků srovnání vzorku mužů žen je třeba vzít v úvahu několik skutečností. Muži našeho souboru byli zastoupeni menšinou - ze 161 studentů pouze 27 mužů a 134 žen. Toto rozložení odpovídá rozložení studentů na pedagogické fakultě. Zároveň je možno uvažovat o tom, že muži, kteří se hlásí na povolání v pedagogických oborech (učitel, volnočasový pedagog) mohou mít vlastnosti jiné než jsou u běžné populace. Například se nepotvrdilo, že jsou méně svědomití a méně extrovertní než ženy. Vyšší míra extroverze a svědomitosti jsou žádanými vlastnostmi u učitele a jiného pedagoga. Muži a ženy se v rámci našeho vzorku neliší v míře prožívaného předzkouškového stresu.

7.4.2. Diskuse ke kvalitativním metodám využitým v našem výzkumu

Náš výzkum dle našeho názoru vhodně doplňují kvalitativní metod clusterové analýzy a případové studie. **Clusterová analýza** rozdělila náš soubor do 4 skupin. Ty jsme se snažili výstižně pojmenovat. Vztahy mezi jednotlivými zkoumanými charakteristikami jsme mohli v rámci jednotlivých typů více interpretovat. Při interpretaci jsme vycházeli

z poradenské zkušenosti a také jsme konzultovali s dalšími odborníky z praxe. V interpretacích jsme se snažili zohlednit, zda jsou jednotlivé profily osobnosti vhodné pro studium pedagogických oborů a do jaké míry jsou tito lidé ohroženi vysokým stresem a jeho zdravotními následky nebo naopak mají předpokady ke studijní spokojenosti. Ukázalo se, že pouze část studentů disponuje vhodnými vlastnostmi a strategiemi zvládnání stresu, které predikují studijní úspěšnost a spokojenost. Alarmující je však velké množství studentů, kteří disponují vysloveně maladaptivními rysy osobnosti. Vyskytly se i skupiny studentů, kteří sice nemají velké problémy se studiem a nezažívají vysoké stresové zatížení, ale nemají vhodný osobnostní profil pro vykonávání povolání pedagoga nebo nemají o studium velký zájem. Naštěstí se vyskytla i skupina úspěšných a spokojených studentů, kteří nezažívají příliš vysoké stres a užívají vhodné strategie zvládnání, mají vysoké self – efficacy.

Dnes, kdy studuje na vysoké škole velké množství studentů, se vyskytují i studenti, kteří studují pouze proto, aby nějak naplnili léta života a vyhnuli se nepříjemným povinnostem. Často nemají na studium potřebné předpoklady z hlediska schopností, motivace, seberegulace. Zřejmě se pak necítí na studiu naplnění a mohou být ohroženi po stránce zdravotní, ale i v oblasti svého osobnostního růstu.

V případové studii, kterou jsme vybrali, je respondentka, která se sice postupně stala relativně úspěšnou studentkou, ale její osobnostní rysy a způsoby zvládnání stresu ji vedly v dřívějších dobách k opakovanému neúspěchu. Je patrné, že se sice z neúspěchu částečně poučila, ale stále má velké rezervy v osobnostním rozvoji. Spíše je patrné, že zvolila strategie k vyhnutí se neúspěchu než ty, které vedou k dosažení úspěchu. Zároveň se při rozhovoru se studentkou vynořily i další okolnosti, které měly vliv na její studijní neúspěchy (např. rozvod rodičů, velká závislost na matce, schopnosti, zájmy, atd.). Tato studie nám ukázala, že při výzkumu bychom měli zohlednit i tyto další okolnosti a souvislosti.

Domníváme se, že přístupy, které jsme ve své práci použili, obohatily náš výzkum a přinesly nové podněty. Typologii studentů vzniklou clusterovou analýzou i případovou studii bychom mohli využít v dalších výzkumech, kde bychom zjišťovali, jak u těchto typů studentů probíhá adaptace na studium, jaké využívají studijní styly, jaké je jejich rodinné zázemí, apod. Zároveň lze tyto přístupy využít k rozvoji studentů, k jejich sebepoznání i v poradenství.

Celkově se domníváme, že výsledky našeho výzkumu, námi vybrané metody a postupy jsou využitelné nejen v dalších výzkumech, ale i v poradenské práci.

7.4.3 Kritická sebereflexe výzkumu v disertační práci

I když jsme se v rámci našeho výzkumu snažili o maximální objektivitu zejména využíváním převážně standardizovaných dotazníků i přesných postupů, mohlo dojít k určitému zkreslení výsledků. Zejména jde o výběr vzorku studentů. Jde o studenty v rámci jedné fakulty, ale různých oborů, mezi nimiž není rovnoměrné zastoupení. Na naší fakultě se více studují humanistické obory jako jsou jazyky, historie, občanská nauka a méně jsou zastoupeni studenti oborů přírodních matematika, fyzika, chemie. Studenti biologie zastoupeni nejsou. Specifickou skupinou jsou studenti tělesné výchovy. Například Kvintová (2011) u těchto studentů přímo fakulty tělesné výchovy objevila jiné charakteristiky jako menší stresové zatížení, využívání vhodnějších zvládacích strategií. Zastoupeni byli také studenti oboru učitelství pro 1 stupeň, oboru pedagogika volného času a učitelství technických předmětů. Různorodost zastoupení studentů může mít vliv na studijní průměr. Ten se v našem výzkumu sice ukázal jako predikátor studijní úspěšnosti, ale jinak nekoreloval s dalšími sledovanými faktory jako je míra prožívání stresu, zvládací strategie a osobnostní faktory.

Počet studentů vybraný pro náš výzkum je dostačující při využití vybraných statistických metod.

Za nedostatek v našem výzkumu považujeme výrazně nerovnoměrné zastoupení vzorku mužů (27) a žen (134). Celkově však na pedagogické fakultě žen výrazně převládají. Srovnávání vzorku mužů a žen však touto skutečností může být ovlivněno. Na našem vzorku totiž neprokázaly některé rozdíly mezi muži a ženami uvedené v jiných výzkumech, je pravděpodobné, studium mohou navštěvovat muži, kteří se svými rysy blíží ženám.

Baterie testů pro náš výzkum byl poměrně dlouhá, proto bylo náročné, aby studenti udrželi pozornost při jejím vyplňování a nedocházelo k mechanické práci. Z toho důvodu bylo studentům umožněno vyplnit test ve výuce a přitom byli opakovaně vyzýváni, aby si otázky pořádně četli a odpovědi promýšleli. Zvláště u testu SVF může snadno dojít k mechanickému zaškrťování u odpovědí na velmi podobné a opakující se otázky.

Vybrané metod výzkumu se nám celkově osvědčily. Pouze je škoda, že test SVS 78 neměří také situační stránku ovládacích strategií.

7.4.4 Diskuse k využití výsledků

Výsledky, které jsme získali na Přírodovědně humativní a pedagogické fakultě v Liberci, nelze zobecnit na celou populaci vrstevníků. Jedním z důvodů je specifika vysokoškoláků a dalším důvodem je i specifika studentů pedagogických oborů. U vysokoškoláků se ukazuje ve výzkumech vyšší stresové zatížení než u jiné populace. Zároveň u studentů učitelství a jiných pedagogických oborů jsou pro úspěšné vykonávání povolání požadovány některé vlastnosti jako je vyšší míra extroverze a svědomitosti, ale i celková vyšší odolnost vůči stresu a vhodnější zvládní stresu.

Celkově jsme se snažili dosáhnout výsledků co nejvíc standardními postupy při přípravě a administraci dotazníků, využít vhodných statistických metod ke zpracování, aby byly výsledky co nejvíc použitelné a srovnatelné s jinými výzkumy.

Výsledky bychom mohli využít zejména pro upřesnění programů na začátku studia. Doporučujeme zaměřit se na ty programy, které vedou studenty k většímu sebepoznání a ukazují možnosti seberegulace. Těmito programy by se mohlo předcházet poruchám adaptace.

Výsledky výzkumu je možno však využít i k přípravě testu pro přijímací řízení – například vyhledávat vhodný profil osobnosti pro pedagogická povolání.

Další využití bychom doporučovali do oblasti poradenství. Námi využitými metodami bychom mohli využít k poradenské diagnostice. S ohledem na zjištěné problémy bychom pak zaměřili poradenskou, popřípadě terapeutickou činnost.

8. ZÁVĚR

V předložené disertační práci jsme si dali za úkol sledovat spokojenost a úspěšnost studia na vysoké škole a jejich souvislosti s dalšími sledovanými faktory. Z nich jsme si vybrali předzkouškové zatížení stresem v rovině fyzické, emocionální a behaviorální, strategie zvládnání stresu dle dotazníku SFV 78 (Janke, Erdmanová 2003) a vybrané osobnostní faktory (5 faktorů dle pojetí NEO FFI a self – efficacy).

Hlavním cílem našeho výzkumu bylo **rozšíření poznatků o souvislostech studijní úspěšnosti a spokojenosti v kontextu studijních nároků a náročných situací, které je**

možné označit jako zátěžové a stresující. Zejména jsme si všimli situace zkoušky jako objektivní stresující situace působící na studenta, na jeho prospěch, sebepojetí, spokojenost.

Dále jsme se zabývali dalšími vybranými determinujícími proměnnými. Zaměřili jsme se v našem výběru na následující proměnné: osobnostní charakteristiky (dle struktury NEO FFI), vědomí vlastní sebeúčinnosti (self - efficacy), strategie zvládání stresu (dle SVF 78), míra prožívaného stresu před zkouškou (na rovině fyzické, emoční a behaviorální).

Tyto souvislosti jsme ověřili v 5 na sebe navazujících výzkumných studiích, kde byl zejména ověřen vztah uvedených vybraných proměnných k subjektivnímu prožívání studijní úspěšnosti a spokojenosti. V práci byl kombinován přístup kvantitativní a kvalitativní.

V naší práci jsme využili tyto statistické metody:

- Položková analýza – Cronbach alfa
- Korelační analýza - Spearman
- Clusterová analýza – typologie lidí
- ANOVA – rozdíly mezi pohlavími

V rámci výzkumu jsme si stanovili několi hlavních otázek:

1. a) Jak spokojenost se studiem souvisí s prospěchem, osobnostními charakteristikami Big Five, prožívaným stresem, copingovými strategiemi, prospěchem a self- efficacy?
b) Jak souvisí úspěšnost s vybranými faktory?
c) Které další významné souvislosti mezi zkoumanými faktory se v našem výzkumu potvrdily?
1. Existují rozdíly mezi vzorkem žen a mužů?
3. Jakou vahou se na spokojenosti se studiem podílí další proměnné - osobnostní charakteristiky, copingové strategie, dosavadní prospěch a sebeúčinnost?
4. Existují v námi sledovaném vzorku respondentů odlišné skupiny studentů s typickým profilem námi vymezených výše popsanych vlastností?
5. Dále jsme sledovali, Jak se u konkrétní osoby projevují vztahy mezi sledovanými proměnnými a jaké další souvislosti je možno ještě vysledovat?

Nyní se pokusíme shrnout hlavní výsledky výzkumu.

1. a) Spokojenost se studiem pozitivně koreluje se sebeúčinností, extroverzí, svědomitostí a pozitivními strategiemi zvládání stresu a naopak negativně koreluje s příznaky stresu v behaviorální oblasti.

Nepotvrdil se negativní vztah spokojenosti k neurotičnosti, ani k negativním zvládacím strategiím, i když se závislosti blíží.

1. b) Námí vymezená úspěšnost korelovala pouze se studijní spokojeností, neobjevily se korelace s jinými faktory.

1. c) Z pozitivních zvládacích strategií nejvíce koreluje s pozitivními charakteristikami osobnosti pozitivita 3, která je nejvíce zaměřena a aktivní zvládání a kontrolu.

V našem výzkumu se ukázal jako významný faktor - související s dalšími faktory self – efficacy. Koreloval s extroverzí, spokojeností, úspěšností. Naopak překvapivě málo se projeví korelace mezi přívětivostí a ostatními osobnostními faktory (koreluje jen se svědomitostí) a negativní ze strategií zvládání stresu s poz 3. Negativní zvládací strategie byly spojeny s vyšší mírou prožívaného stresu a záporně korelovaly s extroverzí. Neprojevil se jejich vztah se studijní úspěšností a spokojeností. Souvislost mezi negativními zvládacími strategiemi a příznaky stresu před zkouškou a záporná korelace s extroverzí

2. Náš vzorek mužů a žen se od sebe odlišoval méně než v jiných výzkumech. Ukázalo se, že jsou ženy přívětivější. Nebylo však prokázáno, že by muži více používali pozitivní zvládací strategie. Ženy využívají více negativní zvládací strategie. Nepotvrdilo se, že by ženy byly svědomitější a více extrovertní než muži.

3. Na základě regresní analýzy se ukázalo, že na spokojenosti se studiem se nejvíc podílí studijní průměr, svědomitost, nízká míra behaviorálního stresu a zvládací strategie Pozitivita 3.

4. Na základě clusterové analýzy byly od sebe odlišeny 4 skupiny studentů. Byly popsány z hlediska vhodnosti pro studium a využívání i zvládacích strategií.

5. Rozbor případové studie naznačil i jiné souvislosti studijní úspěšnosti a spokojenosti, například se sociálním prostředím, aktuálními krizovými situacemi, v nichž se osobnost nachází.

Celkově je třeba konstatovat, že výzkum přinesl zajímavé výsledky, jejich využitelnost je však limitována výběrem a velikostí vzorku. Doporučili bychom je využít pro studenty pedagogických oborů. Celkově doporučujeme výsledků využít v přijímacím řízení sestavování preventivních programů a programů určených k sebepoznání, ale i v poradenství.

9. SUMMARY

V naší práci jsme se zabývali spokojeností a úspěšností studia na vysoké škole a jejich souvislostmi s dalšími sledovanými faktory. Z nich jsme si vybrali předzkouškové zatížení stresem v rovině fyzické, emocionální a behaviorální, strategie zvládání stresu a vybrané osobnostní faktory (5 faktorů dle pojetí NEO FFI a self – efficacy).

Ve výzkumu považujeme za hlavní cíl **rozšíření poznatků o souvislostech studijní úspěšnosti a spokojenosti v kontextu studijních nároků a náročných situací, které je možné označit jako zátěžové a stresující**. Zejména jsme si všímali situace zkoušky jako objektivní stresující situace působící na studenta, na jeho prospěch, sebepojetí, spokojenost.

Dále jsme se zabývali dalšími vybranými determinujícími proměnnými. Zaměřili jsme se v našem výběru na následující proměnné: osobnostní charakteristiky (dle struktury NEO FFI), vědomí vlastní sebeúčinnosti (self - efficacy), strategie zvládání stresu (dle SVF 78), míra prožívaného stresu před zkouškou (na rovině fyzické, emoční a behaviorální).

Tyto souvislosti jsme ověřili v 5 na sebe navazujících výzkumných studiích, kde byl zejména ověřen vztah uvedených vybraných proměnných k subjektivnímu prožívání studijní úspěšnosti a spokojenosti.

Teoretickou část práce jsme rozdělili na 5 kapitol. V první se věnujeme vysokoškolskému studentovi a jeho specifikům z hlediska vývoje, demografických charakteristik, z hlediska osobnostních charakteristik, zvládání stresu a zdraví a úspěšnosti. Další dvě kapitoly se zabývají pojetím, příčinami a důsledky stresu a strategiemi zvládání stresu. Vycházeli jsme s širších teoretických východisek a celkově přijímáme interakční pojetí zvládání stresu, kde se uplatňují dispoziční i situační vlivy. Další kapitola se zabývala osobnostními charakteristikami. Snažili jsme se zejména zdůraznit ty charakteristiky, které souvisí se zvládání zátěžových situací a využili jsme 5 vlastností v rámci pojetí NEO FFI. Poslední kapitola teoretické části se zabývá vybranými aspekty, které souvisí s úspěšností studenta. V rámci praktické části jsme formulovali několik cílů a své poznatky rozdělili do několika studií.

Hlavním cílem našeho výzkumu bylo **rozšíření poznatků o souvislostech studijní úspěšnosti a spokojenosti v kontextu studijních nároků a náročných situací, které je možné označit jako zátěžové a stresující**. Zejména jsme si všímali situace zkoušky jako objektivní stresující situace působící na studenta, na jeho prospěch, sebepojetí, spokojenost.

Dále jsme se zabývali dalšími vybranými determinujícími proměnnými. Zaměřili jsme se v našem výběru na následující proměnné: osobnostní charakteristiky (dle struktury NEO FFI), vědomí vlastní sebeúčinnosti (self - efficacy), strategie zvládání stresu (dle SVF 78), míra prožívaného stresu před zkouškou (na rovině fyzické, emoční a behaviorální).

Tyto souvislosti jsme ověřili v 5 na sebe navazujících výzkumných studiích, kde byl zejména ověřen vztah uvedených vybraných proměnných k subjektivnímu prožívání studijní úspěšnosti a spokojenosti.

Výzkumný vzorek nám poskytli studenti Fakulty přírodovědně humanitní a pedagogické na Technické univerzitě v Liberci. Do vzorku jsme zařadili studenty pedagogických oborů (učitelství, pedagogika volného času). Vzorek nebyl vyrovnaný z hlediska pohlaví (celkem 161 respondentů, 134 žen a 27 mužů). Složení však odpovídá rozložení mužů i žen na sledované fakultě.

V našem výzkumu bylo využito dotazování pomocí souboru dotazníků, a to dotazníky převzaté i vlastní konstrukce. Z převzatých byl využit NEO FFI, SVF 78, škála Self-efficacy, Soubor příznaků stresu dle WHO. Vlastním dotazníkem je dotazník spokojenosti se studiem: Spokojenost se studiem. Kromě toho zde byly zahrnuty údaje o pohlaví, ročníku a oboru studia a studijním průměru.

1. studie: řešila otázku **Jak spokojenost se studiem souvisí s prospěchem, osobnostními charakteristikami Big Five, prožívaným stresem, copingovými strategiemi, prospěchem a self - efficacy? Dále jsme ve studii zjišťovali souvislost studijní úspěšnosti s vybranými sledovanými faktory.** K zodpovězení této otázky bylo zapotřebí formulovat více dílčích hypotéz. Pro ověření hypotéz jsme využili statistickou metodu korelační analýzy.

Pro náš vzorek se ukázalo, že **spokojenost souvisí s úspěšností ve studiu** (vymezenou studijním průměrem). Další souvislost byla nalezena mezi **spokojeností a self - efficacy, svědomitostí a nízkými příznaky předzkouškového stresu** zejména v behaviorální oblasti. **Spokojenost má také vztah k využívání kvalitních zvládacích strategií** jako je kontrola situace, kontrola reakcí a pozitivní sebeinstrukce. Neprojevil se však vztah spokojenosti k extroverzi a neuroticismu.

Námi vymezená úspěšnost jako studijní průměr za ročník studia vykazuje korelaci pouze se studijní spokojeností. V rámci našeho vzorku studentů se ukázalo, že z osobnostních vlastností a způsobu zvládnání stresu nelze predikovat studijní úspěšnost. Pro další výzkumy bychom doporučili studijní úspěšnost vymezit širěji.

Výsledky korelační analýzy u našich studentů vykazovaly mnohé shody, ale také se lišily od jiných studií. Dle očekávání se ukázal faktor **self - efficacy jako významný predikátor studijní spokojenosti.** Prokázaly se jeho souvislosti s kvalitními charakteristikami jako nižší mírou prožívaného předzkouškového stresu, extroverzí,

svědomitostí, otevřeností vůči zkušenosti a pozitivními zvládacími strategiemi. Naopak se ukázal záporný vztah self - efficacy s neuroticismem a negativními zvládacími strategiemi. I na našem vzorku se prokázalo, že extroverze souvisí s nízkou mírou předzkouškového stresu a záporně koreluje s negativními zvládacími strategiemi. Významným faktorem, který snižuje stres studentů a předikuje pozitivní zvládací strategie, se ukázala svědomitost. Naopak faktor **přívětivosti prokázal souvislost pouze s faktorem svědomitosti**. Nepředpokládaně se projevíly záporné korelace mezi přívětivostí a pozitivními strategiemi zvládání stresu. Rozborem položek související s přívětivostí v testu NEO FFI jsme došli k názoru, že položky neměří přívětivost, ale spíše konformitu, přizpůsobení se za každou cenu.

U našeho souboru jsme očekávali větší souvislost mezi zvládacími strategiemi a mírou prožívaného stresu. Zde se ukázala **pouze souvislost mezi negativními zvládacími strategiemi a příznaky stresu před zkouškou a záporná korelace s extroverzí**. Z pozitivních zvládacích strategií považujeme v situacích zkoušek za nejkvalitnější POZ3 (kontrola situace, kontrola reakcí a pozitivní sebeinstrukce.) Domníváme se totiž, že zkouška je situace zvládnutelná, a pro studenty je důležité se na ni dobře připravit. Využití strategií POZ1 POZ 2 je dle našeho názoru vhodné v situacích neřešitelných, což pro většinu studentů zkouška není.

2. studie zjišťovala, zda **jsou mezi studenty rozdíly ve zkoumaných proměnných v závislosti na pohlaví**. Pro vyhodnocení jsme využili metodu ANOVA. Na našem vzorku se nepotvrdily některé rozdíly, které jsou často uváděné ve výzkumech. Například neukázalo se, že jsou ženy svědomitější ani jejich vyšší extroverze. Nepotvrdilo se ani to, že by muži využívali více pozitivních zvládacích strategií než ženy. Naopak v našem vzorku využívaly ženy více pozitivních zvládacích strategií. Potvrdilo se však, že ženy využívají více strategií negativních. Ženy byly dle našeho předpokladu přívětivější než muži.

3. studie se snažila o zpřesnění a konkretizaci výsledků korelační analýzy. Hlavní otázka zněla: **Lze predikovat studijní spokojenost? Jakou vahou se na spokojenosti se studiem podílí další proměnné - osobnostní charakteristiky, copingové strategie, dosavadní prospěch a sebeúčinnost?** Pro tyto účely jsme zvolili lineární regresní analýzu. V rámci regresní analýzy byly stanoveny 4 hlavní predikátory studijní

spokojenosti a to dle pořadí důležitosti: *studijní průměr, svědomitost, nízká míra behaviorálního stresu a vysoké využití pozitivních vzdání stresu POZ3* .

4 .studie si klade otázku: **Existují v námi sledovaném vzorku respondentů odlišné skupiny studentů s typickým profilem námi vymezených výše popsaných vlastností?**

Tato studie se snaží poskytnout pohled dovnitř souboru a poskytnout obraz o tom, jak jsou na tom jednotlivci v prožívání a integraci klíčových charakteristik. Metoda pomůže vymezit několik odlišných portrétů lidí s podobnými charakteristikami, pokud provedeme rozdělení všech případů na menší skupiny. K rozboru clusterů bylo využito předchozích výsledků výzkumu a výsledků korelační analýzy a vytvoření korelační matice mezi (posouzením self-efficacy, fyzických, emočních a behaviorálních projevů zátěže těsně před zkouškou, vybraných osobnostních charakteristik, strategií zvládání stresu a spokojenosti se studiem.

Tento přístup jsme volili s cílem získat komplexnější pohled na sledovanou oblast jevů, jako doplnění kvantitativního, do jisté míry redukujícího přístupu.

V rámci našeho zkoumaného vzorku se jevílo jako nejvhodnější jej rozdělit na 4 skupiny, u nichž jsme popsali přesnější profil i predikci jejich studijní úspěšnosti a spokojenosti. Získali jsme 1 profil ideálního studenta, který je vysoce sebeúčinný, s nízkou mírou prožívaného stresu a využívající vhodných zvládacích strategií. Objevili jsme však studenta silně neurotického, silně prožívajícího stres, u něhož předpokládáme rozvoj maladaptivního chování. Popsali jsme ještě další 2 typy a to studenta s průměrnými a nevýraznými charakteristikami a studenta, který sice neprožívá vysokou míru stresu, ale je výrazně nesvědomitý. Pokusili jsme se u těchto typů studentů i vyvodit závěry pro jejich vhodný výcvik a poradenství.

5. studie si klade hlavní otázku: **Jak se u konkrétní osoby projevují vztahy mezi sledovanými proměnnými a jaké další souvislosti je možno ještě vysledovat? Jde nám zejména o upřesnění vztahů mezi studijním prospěchem a studijní spokojeností, zvládáním stresu a osobnostními charakteristikami a některými dalšími souvislostmi vztahy u konkrétní vybrané osoby.** V této studii se ukázalo, že kromě sledovaných faktorů jsou další možné souvislosti jako jsou sociální vztahy a rodinné prostředí, které by bylo zapotřebí ověřit.

V našem výzkumu jsme došli k zajímavým výsledkům o souvislostech studijní úspěšnosti a spokojenosti s ostatními sledovanými faktory, které lze uplatnit v praxi. Ukázalo se, že na fakultě studuje řada studentů, jejichž osobnostní a zvládací charakteristiky jim činí značné studijní problémy a vedou k jejich nízké studijní spokojenosti. Na našem vzorku se prokázaly menší rozdíly mezi sledovanými charakteristikami u mužů a žen, což může být dáno malým a nereprezentativním vzorkem mužů nebo také odlišnými charakteristikami mužů připravujících se na učitelské povolání od běžné populace.

Výsledky našeho výzkumu lze využít jednak při přípravě přijímacího řízení, kde můžeme zohlednit výběr studentů s vhodnými vlastnostmi pro pedagogická povolání. Další využití bude vhodné ve vysokoškolském poradenství. Zde je třeba pracovat nejen se studenty, kteří již mají problémy, ale i také připravovat preventivní programy. Doporučujeme připravit preventivní program pro začínající vysokoškolské studenty, v němž by se prohloubilo sebezpoznání studentů a osvojili si kvalitnější zvládací strategie.

SUMMARY

In our study we examined the satisfaction and success at college and their relation to other factors surveyed. Of these, we chose pre-examination stress load on the physical, emotional and behavioral level, coping strategies and selected personality factors (5 factors according to the concept of NEO FFI and self - efficacy).

The theoretical part of the work was divided into five chapters. In the first one we deal with university students and their specifics in terms of development, demographic characteristics, personality traits, stress management, health and success. The next two chapters deal with the concept, causes and consequences of stress and coping strategies. We started with a broader theoretical background and generally deal with the concept of interaction stress management, where dispositional and situational influences are applicable. Another chapter deals with personal characteristics. We have, in particular, tried to point out characteristics that are related to coping and we used 5 properties according to the concept of NEO FFI. Last chapter deals with some aspects related to students' success.

In the practical part we formulated several goals and shared our findings in several studies. The main objective of our research was **to extend the knowledge about the connection between educational success and satisfaction in the context of the study claims and**

challenging situations that can be described as stressful. In particular, we noticed test situations as objectively stressful for the learner, affecting both his academic success and his self-satisfaction.

Furthermore, we examined other selected determinant variables. We focused our selection on the following variables: personal characteristics (according to the structure of the NEO FFI), self-efficacy, coping strategies (according to SVF 78), the level of experienced stress before the exam (at the level of physical, emotional and behavioral).

These relations are verified in 5 consecutive research studies, in which the relationship between those selected variables to subjective experience was particularly verified.

The research sample was provided by students of the Faculty of Sciences, Humanities and Education at the Technical University of Liberec. In the sample we included students of educational fields (teaching, pedagogy of free time). The sample was balanced in terms of gender (161 respondents in total, 134 women and 27 men). However, the composition corresponds to the distribution of men and women within the examined faculty.

In our research, interviewing was performed using a set of questionnaires – both borrowed (NEO FFI, SVF 78, Self-efficacy scale, a set of symptoms of stress according to WHO) and self-designed (self-satisfaction-with-studies questionnaire: Satisfaction with the study). There was also included gender data; year of study, field and study average were also noted.

First Study : was addressing the question **How well is the study satisfaction related to study results, Big Five personality characteristics, experienced stress, coping strategies, achievements and self-efficacy? We also investigated the relationship between the academic performance and selected factors surveyed.** To answer this question, it was necessary to formulate multiple sub-hypotheses. To verify the hypothesis, we used a statistical method for correlation analysis.

Our sample showed that **satisfaction is related to success in the study** (defined by study average). Another correlation was found between **satisfaction and self-efficacy, conscientiousness, and low pre-examination stress symptoms**, especially in the behavioral area. **Satisfaction is also related to the use of quality coping strategies** such as control of the situation, control of reactions and positive self-instruction. However, the relationship of satisfaction to extraversion and neuroticism was not detected.

Our success defined as study result average for the study class only shows a correlation with study satisfaction. Our sample of students showed that the personality traits and stress

management cannot predict school performance. For further research, we would recommend defining study success more broadly.

The results of correlation analysis among our students showed much agreement, but also differed from other studies. As expected, **self-efficacy factor showed as an important predictor of learning satisfaction**. Its relation with quality characteristics such as lower levels of experienced pre-examination stress, extraversion, conscientiousness, openness to experience and positive coping strategies was demonstrated. On the contrary, the study showed a negative relationship between self-efficacy, neuroticism and negative coping strategies.

Even our sample showed that extroversion associated with low levels of pre-examination stress negatively correlated with negative coping strategies. An important factor that reduces the stress of students and predicts positive coping strategies has proved to be conscientiousness.

Conversely factor **friendliness demonstrated a connection only by a factor of conscientiousness**. Unforeseen, the study revealed a negative correlation between friendliness and positive coping strategies. Analysis of categories of the test NEO FFI related to the friendliness we concluded that the categories do not measure friendliness, but rather conformity, adaptation at all costs.

In our group we expected greater relationship between coping strategies and levels of experiencing stress. Here we show **only the relationship between negative coping strategies and symptoms of stress before the test and a negative correlation with extraversion**. The positive coping strategies we consider situations in testing for top quality POZ3 (control of the situation, control of the reactions and positive self-instruction). It is our view that the test situation is manageable, and it is important for the students to be well prepared. The use of POZ1 POZ 2 strategies is, in our opinion, appropriate even in the unsolvable situations, which is not an exam for most students.

Second study examined whether **differences among students in the examined variables depended on gender**. To evaluate the method we used ANOVA. Our sample did not confirm some of the differences that are often cited in research. For instance, it showed that women are more conscientious and they have higher extraversion. It was confirmed by the fact that men used more positive coping strategies than women. In contrast, in our sample, women use more positive coping strategies. It was confirmed, however, that women use more negative strategies. Women were, as expected, friendlier than men.

Third study aimed for a more accurate specification of the results of the correlation analysis. The main question was: **Is it possible to predict the degree of satisfaction? How greatly does the study satisfaction involve more variables - personality characteristics, coping strategies, the current benefit and self-efficacy?** For this purpose, we chose a linear regression analysis. Four main predictors of satisfaction and study it in order of importance were determined. Study average, conscientiousness, low levels of behavioral stress and high use of dropping stress POZ3.

Forth study raises the question: **In our sample of respondents, are there different groups of students with a typical profile we defined – including features above?** This study aims to *provide insight into the file and give a picture of how the individuals experience and integrate key characteristics*. The method helps to define several different portraits of people with similar characteristics, if a distribution of cases into smaller groups is made. A cluster analysis was used in previous research results and the results of correlation analysis and a correlation matrix between assessment of self -efficacy, physical, emotional and behavioral manifestations of stress just before an examination of selected personality characteristics, coping strategies and satisfaction with the study.

This approach has been chosen in order to obtain a more comprehensive view of the field of observed phenomena, in addition to quantitative, to some extent, reducing attitude.

It appeared to be the most appropriate for the analyzed sample to be divided it into 4 groups, their profiles and prediction of their academic success and satisfaction have been described in a more accurate way. We have acquired one profile of the ideal student who is highly self-efficient, with low levels of experienced stress and using appropriate coping strategies. We discovered, however, a student who was strongly neurotic, who experienced stress strongly and in whose case we expect development of maladaptive behavior. We have described another two types, namely a student with average characteristics and a student who, while not experiencing high levels of stress , is significantly unconscionable . We tried to draw conclusions for the appropriate training and guidance for these types of students.

5th Study sets out the main issue: **How is a particular person showing relationships between the observed variables and what other contexts can be traced?** *We especially want to clarify the relationship between study results and study satisfaction, coping with*

stress and personality characteristics and some other relations in specific contexts select.

This study showed, apart from the monitored factors, yet another possible connections such as social relationships and family environment - which should be verified.

In our research, we have come to interesting conclusions about the relationship between educational success, satisfaction and other factors that can be applied in practice. It turned out that on the faculty, a number of students whose personality and coping characteristics make them a great learning problems is studying. These problems lead to their low degree of satisfaction. Our sample showed minor differences between the observed characteristics in men and women, which may be due to a small and unrepresentative sample of men and women with different characteristics preparing for the teaching profession compared to the general population.

The results of our research can be used both in the preparation of the admission procedure, where we take into account the selection of students with features suitable for teaching profession. Another use would be appropriate in university counseling. It should be worked not only with students who already have problems, but also preparation of preventive programs. We recommend preparing a preventive program for beginning college students, which would deepen the students' self-knowledge and acquire better coping strategies.

Použité zdroje

Abel, M. H. Humor, stress, and coping strategies. *Humor – International Journal of Humor Research* [online]. November 2002, vol. 15, no. 4 [cit. 2011-03-15]. Dostupné z: <<http://www.reference-global.com/doi/abs/10.1515/humr.15.4.365>>. ISSN 09331719.

Allen, M., T., Carter, C., C. (2007). Academic success determinants for undergraduate real estate students. *Journal of Real Estate Practice and Education*, 10 (2), 149-160.

Allen, M. T., Kaighobardi, M. (2008) Investigating academic success factors for undergraduate business students. *Decision Science Journal of Innovative Education*, 6, 427-439

D'Amato, L., Newspapers, S. (1997, Dec 13). Best exam advice often ignored by university students. *Edmonton Journal*, pp. G.1. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/252476499?accountid=17116>

Aspinwall, L.G., & Taylor, S.E. (1992). Modeling Cognitive Adaptation: A Longitudinal Investigation of the Impact of Individual Differences and Coping on College Adjustment and Performance [Elektronická verze]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (6), 989- 1003.

Astin, A. W. (1993). *Assessment for excellence*. Westport: The Oryx Press.

Atkinsonová, R. L. et al. (1995). *Psychologie*. Victoria Publishing. ISBN 80-85605-35.

Atkinsonová, R. L. et al. (2003). *Psychologie*. 2. vydání. Portál, Praha. ISBN 80-7178-640-

Balaščíková, V. Blatný, M., Kohoutek T. Aspekty sebepojetí jako determinanty výběru strategií zvládnání adolescentů. *Československá psychologie*, 48, 2004m 5, s. 410-416

Balaščíková, V. Blatný, M. Determinanty výběru strategií zvládnání. *Zprávy – Psychologický ústav AV ČR 9, 2003, 2.*

Balcar, K. (1991). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Nakladatelství MACH, Chrudim, s.217.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Baker, S. R. (2004). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Orientations: Their Role in University Adjustment, Stress, Well-Being, and Subsequent Academic Performance. *Current Psychology. Americal Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 23, 3, 189-202.

Baker, R.W., & Siryk, B. (1984). Measuring Adjustment to College [Elektronická verze]. *Journal of Counseling Psychology*, 31 (2), 179-189.

Baker, R.W., Siryk, B., & McNeil, O.V. (1985). Expectation and Reality in Freshman

Adjustment to College [Elektronická verze]. *Journal of Counseling Psychology*, 32 (1), 94-103.

Baumgartner, F. (2001). Zvládanie stresu - coping. In: Výrost, J., Slaměnik, I. (ed.), *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada Publishing. (s. 191-208)

Baštecká, B., Reiterová, E. (2005). Současné potřeby a Abraham Maslow. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Facultas Philosophica, Psychologica* 34, Varia Psychologica X, 63-88. ISBN 80-244-1060-5.

Beauchamp, M. R., Bray, S. R., Albinson, J. G. (2002) Pre-competition imagery, self-efficacy and performance in collegiate golfers. *Journal of Sports Science*, 20, 697-705

Bernhardt, D. (2005, Apr 14). Taking the stress out of exams: U of S offers massages, counselling to tense students. *Star - Phoenix*, pp. A.1.Fro-A1 Front. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/348883512?accountid=17116>

Bestwick, .G, Mann, L. (1994) State orientation and procrastination. OnKuhl, Beckmann (EDs.) *Volition and personality. Action vs. state oreintation* (pp.391-396) toronto. Hpgrefe and huber.

Bierach, a. J.(1995) Varovné signály duše. Praha: Alternativa

Blatný, M. (2001). Osobnostní determinanty sebehodnocení a životní spokojenosti: Mezipohlavní rozdíly. *Československá psychologie*, 45, 385-392.

Blatný, M., Osecká, L., Macek, P. (1993). Sebepojetí v současné kognitivní a sociální psychologii. *Československá psychologie*, 37, 5, 444 - 454.

Blatný, M. - Kohoutek, T.- Janušová, P. (2002). Situačně kognitivní a osobnostní determinanty chování v zátěžové situaci. *Československá psychologie*, 46, 2, 97-108.

Blatný, Marek - Osecká, Lída - Hrdlička, Michal (1998). Zdroje sebehodnocení u temperamentových typů. *Československá psychologie*, 42, 4, 297-305

Blatný, Marek - Osecká, Lída (1998). Zdroje sebehodnocení a životní spokojenosti: Osobnost a strategie zvládání. *Československá psychologie*, 42, 5, 385-394.

Blatný, M., Osecká, L., Macek, P. (1993). *Sebepojetí v současné kognitivní a sociální psychologii*. Československá psychologie, 37, 5, 444 - 454.

Blatný, M. (2001). Osobnostní determinanty sebehodnocení a životní spokojenosti: Mezipohlavní rozdíly. *Československá psychologie*, 45, 385-392.

Blatný, M., Plháková, A. (2003). Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu. *Psychologický ústav Akademie věd ČR Brno, Sdružení SCAN, Tišnov*. ISBN 80-86620-05-0.

- Blatný, M. (2010) *Psychologie osobnosti*. vydání první. Hlavní témata, současné přístupy. Grada. Publishing, a.s.. ISBN 978-80-247-3434-7
- Bouček, J. a kol. (2006). *Lékařská psychologie*. FF UP Olomouc, Olomouc. ISBN 80-7368-035-1.
- Bratská, M. (2001) *Zisky a straty v zátěžových situacích alebo Příprava na život*. 1. vydání. Bratislava: Práca.
- Brockert, S. (1993). *Ovládnání stresu*. Melantrich, Praha. ISBN 80-7023-159-9.
- Calhoun, I. Tedeshi, R.G.(eds.) *Handbook of posttraumatic growth. Research and practice*. Malhaw: erlbaum, 2006.
- Cabanach, g,r et al. Academic stressors perceived by University studies of health sciences. Fysioterapia [online]. April 2010, vol. 32, no. 4 [cit. 2012-05-16]. Dostupné z: <<http://www.sciencedirect.com/science>
- Carreras, P., Feranandes-Castro, J. (1998). Adaptation to examination stress in first and second year university students. In *Studia psychologica*, 40, 3, s. 181 – 186. ISSN 0039-3320.
- Carver, C.S., & Scheier, M.F. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction [Elektronická verze]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 184-195.
- Carver, C.S., Scheier, M.F., & Pozo, C. (1992). Conceptualizing the process of coping with health problems. In: H.S. Friedman (Eds.), *Hostility, coping, and health* (s. 167-199). Washington, DC: American Psychological Association.
- Carver, C.S., Scheier, M.F., Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach [Elektronická verze]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Coffman, D.L., & Gilligan, T.D. (2002/2003). Social support, stress, and self-efficacy: effects on students' satisfaction [Elektronická verze]. *Journal of College Student Retention*, 4 (1), 53- 66.
- Cloninger, C. R., Svrakic, D. M., Przybeck, T. R. (1993). A psychobiological Model of Temperament and Charakter. *Arch Gen Psychiatry*, 50, 975-990.
- Coffman, D.L., Gilligan, T.D. (2002/2003). Social support, stress, and self-efficacy: effects on students' satisfaction [Elektronická verze]. *Journal of College Student Retention*, 4 (1),
- Čáp, J. – Dytrych, Z.(1968). *Utváření osobnosti v náročných životních situacích*. Praha, SPN 1968.
- Čechová, V., Rozsypalová, M. (2001). *Obecná psychologie: učební text*. Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, Brno. ISBN 80-7013-343-0.

Černý, V. (1999). *Jak překonat stres*. Computer press, Praha. ISBN 80-7226-260-2.

Čížková, J. - Binarová, I. - Dařílek, P. - Konečný, J. - Kusák, P. - Petrová, A. - Plevová, I. - Plháčková, A. - Slavíková, D.: Psychické zatížení vysokoškolské studentské populace. In: *Úloha školy ve výchově ke zdravému životnímu stylu se zaměřením na ochranu proti závislostem*. Sborník referátů z pracovního semináře. Pdf UP, katedra antropologie a zdravotní vědy, Olomouc 1997, s. 21-26.

Diener, E., Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. In D. Kahneman, E.

Diener, N. Schwarz (Eds.): *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (s. 213-229). New York: Russell Sage Foundation.

Doron, Julie; Stephan, Yannick; Boiché, Julie; Le Scanff, Christine .(2009) Coping with examinations: Exploring relationships between students' coping strategies, implicit theories of ability, and perceived kontrol. *British Psychological Society*
<http://search.proquest.com/docview/216957717?accountid=17116>. ISSN 00070998

Dragomirecká, Škoda (1997). *Kvalita života*. Vymezení, definice a historický vývoj pojmu v sociální psychiatrii. P. *Psychiatrie*, 93, st. 102-108

Dlouhá, D. (2001) Problematika stresu vysokoškolských studentů. In. Straková, E., vondrysová, M. *Aktuální otázky vysokoškolského poradenství*. České Budějovic. Jihočeská univerzita Jihočeská univerzita, s. 17-22.

Daniel, J. (1997). Zátěž alebo stres? In: L. Lovaš, & J. Výrost (Eds.), *Stratégie správania v náročných životných situáciách* (s. 12-15). Košice: SvÚ SAV

Drapela, V. J. (1997). *Přehled teorií osobnosti*. Portál, Praha. ISBN 80-7178-134-7.

Elkins, S.A., Braxton, J.M., & Glenn, W.J. (2000). Tintós separation stage and its influence on first-semester college student persistence [Elektronická verze]. *Research in Higher Education*, 41 (2), 251-268

Eysenck, H. J., Wakefield, J. A. Jr, Friedman, A. F. (1983). Diagnosis and Clinical Assessment: The DSM-III. *Annual Review of Psychology* 34, 167-193.

Ferjenčík, J. (2000). Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-815-9

Fontana, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Příručka pro učitele. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN: 80-7178-626-8

Ficková, E. (1993a). Determinanty zvládania stresu: I. Teoretické prístupy. *Československá psychologie*, 37 (1), 125-138.

Ficková, E. (1993b). Determinanty zvládania stresu: II. Metodologické problémy. *Československá psychologie*, 37 (2), 129-138.

- Friedlander, L.J., Reid, G.J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social Support, Self-Esteem, and Stress as Predictors of Adjustment to University Among First-Year Undergraduates [Elektronická verze]. *Journal of College Development*, 48 (3), 259-274
- Feenstra, J.S., Banyard, V.L., Rines, E.N., & Hopkins, K.R. (2001). First-year students' adaptation to college: The role of family variables and individual coping [Elektronická verze]. *Journal of College Student Development*, 42 (2), 106-113.
- Friedlander, L.J., Reid, G.J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social Support, Self-Esteem, and Stress as Predictors of Adjustment to University Among First-Year Undergraduates [Elektronická verze]. *Journal of College Development*, 48 (3), 259-274
- Folkman, S. (1991). Coping across the life span: Theoretical issues. In: E.M. Cumming, A.L. Greene, & K.H. Karraker (Eds.), *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress*
- Folkman, S. (1992). Making the case for coping. In: B.N. Carpenter (Eds.), *Personal coping: Theory, research and application* (s. 31-46). Westport, CT: Praeger.
- Frankovský, M. (2001). Stratégia správania v náročných životných situáciách. In J. Výrost, I. Slaměník (Eds). *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada Publishing. (s. 209-227). Praha: Grada publishing.
- Freudová, A.(2006) Já a obranné mechanismy. Praha. Porál. ISBN 80-7367-084-4
- Gan, Y., Yang, M., Zhou, Y., & Zhang, Y. (2007). The two-factor structure of future-oriented coping and its mediating role in student engagement. *Personality and Individual Differences*, 43, 851–863
- Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vydání. Brno : Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- Gröpel, P. (2006). Rovnováha životných oblastí vo vzťahu k naplnenosti potrieb a spokojnosti so životom. *Československá psychologie*, 50, 71-82.
- Gabrhelík, R., Vacek, J., Miovský, M. (2006). Prokrastinace: Validizace sebesuzovací škály na populaci studentů vysokých škol. *Československá psychologie*, 50, 4, 361-371.
- Gabrhelík, R. (2008). *Akademická prokrastinace*. Ověření sebesuzovací škály, prevalence a příčiny prokrastinace. Disertační práce
- Gallagher, D. J. (1996). Personality, coping, and objective outcomes: extraversion, neuroticism, coping styles, and academic performance. *Personality and Individual Differences*. 1996, č. 21, 421–429. (cit 2013-3-12) Dostupný z <http://www.sciencedirect.com>

- Grác, J. (1981). *Psychológia vysokoškolského študenta*. Osveta, Bratislava. s. 176.
- Halama, p. (2000). Teoretické a metodologické prístupy k problematike zmyslu života. *Československá psychologie*, 54 (3), st 216-236
- Hall, C. S., Lindzey, G. (2002). *Psychológia osobnosti. Úvod do teórií osobnosti*. SPN, Bratislava. ISBN 80-08-03384-3.
- Hall, C.S., Lindzey, G. (1995). *Psychológia osobnosti*. SPN Bratislava
- Hamaideh, S. H. (2011). Stressors and reactions to stressors among university students. *International Journal of Social Psychiatry*, Jan; 57, 1, 69-80.
- Hargašová, M. (1992). *Problémy adaptácie študentov na vysokú školu*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, mládeže a telovýchovy.
- Hayes, N. (2003). *Aplikovaná psychologie*. Portál, Praha. ISBN 80-7178-807-4.
- Haan, N. (1977). *Coping and defending: Processes of self-environment organization*. New York: Academic Press.
- Heikkilä, A. Niemivirta, M. at. all. (2011) *Vysokoškolské vzdelávání*. Amsterdam: květen 2011. Roč. 61, Iss. 5, s.. 513
- Heiman, T. (2004). Examination of the salutogenic model, support resources, coping style, and stressors among Israeli university students. *Journal of Psychology*, 138, 6, 505-520.
- Hendl, J. (2004). *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál.
- Hendl, J. *Kvalitativní výzkum*. 2. vyd., 408s. ISBN 978-807367-485-4
- Helus, z., Hrabal, V. Kulič, V Mareš, J.(2001) *Psychologie školní úspěšnosti žáků*, 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, 264 s.
- Hicks, T., Heastie, S. (2008). High school to college transition: a profile of the stressors, physical and psychological health issues that affect the first-year on-campus college student. *Journal of Cultural Diversity*, 15, 3, 143-147.
- Hill, G. (2004). *Moderní psychologie*. Portál, Praha. ISBN 80-7178-641-1.
- Honzák, R. (1995). *Strach, tréma, úzkost a jak je zvládat*. 1. vyd. Maxdorf, Praha 1995. 70 s. ISBN 80-85800-05-5
- Horváth, M.: Zvládání stresu. In: Provazník, K., Komárek, L., Horváth, M, Svoboda,
- Höschl, C., Libinger, J., Švestka, J. (2002). *Psychiatrie*. Tigris, Praha. ISBN 80-900130-1-5.
- Hošek V. (2001). *Psychologie odolnosti*. 2. vydání, Karolinum, Praha. ISBN 80-7184-889-0.

- Hřebíčková, M., Urbánek, T. (2001). *NEO-pětifaktorový osobnostní inventář*. Testcentrum, Praha.
- Hřebíčková, M. (1997). *Jazyk a osobnost. Pětifaktorová struktura popisu osobnosti*. Brno: Vydavatelství Masarykovy Univerzity a Psychologický ústav AV ČR.
- Hřebíčková, M. (1999). Obecné dimenze popisu osobnosti: Big Five v češtině. *Československá psychologie*, 43, 1, 1–12.
- Hřebíčková, M. (2003). Metodologické souvislosti výzkumu shody mezi sebeposouzením a posouzením druhými. *Československá psychologie*, 47, 6, 533–547
- Hřebíčková, M. Blatný, M., Jelínek, M. (2010). Osobnost jako prediktor osobní pohody v dospělosti. *Československá psychologie*, 54, 1, 31-41.
- Holeček, V, Miňhová, J. Faktory ohrožení osobnosti učitele. In: Řehulka, E., Řehulková O. *Učitelé a zdraví 3*, Brno 2001, str. 51-57.
- Hoskovscová, .(2006).*Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha. Grada. ISBN 80-247-1424-8.
- Chamoutová, H. *K problematice stresu prožívaného studenty během vysokoškolského vzdělávání (cit.2012-5-8)* <http://www.szu.cz/manual-prevence-v-lekarske-praxi>
- Chamorro-Premuzic, T. Furnham, A. (2006) Self-Assessed Intelligence and Academic Performance. *Educational psychology*, 26, 769-779.
- Chamorro-Premuzic,t. Furnham, A. (2008) personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individua Defferences* 44, 1596-1603.
- Chen, C. K., Lin, C., Wang, S. H., Hou, T. H. (2009). A study of job stress, stress coping strategies, and job satisfaction for nurses working in middle-level hospital operating rooms. *Journal of Nursing Research*, 17, 199-211.
- Charter, D. (2000, Mar 13). Exam tension 'drags students down'. *The Times*, pp. 6-6. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/318256005?accountid=17116>
- Charter, David. *The Times* [London (UK)] 13 Mar 2000: 6.
- Chen, C. K., Lin, C., Wang, S. H., Hou, T. H. (2009). A study of job stress, stress coping strategies, and job satisfaction for nurses working in middle-level hospital operating rooms. *Journal of Nursing Research*, 17, 199-211.
- Charvát, J. (1969). *Život, adaptace, stress*. Státní zdravotnické nakladatelství, Praha.
- Irmiš, F.: *Nauč se zvládat stres*. Praha: Alternativa, 1996. 190 s. ISBN 80-85993-02-3
- Janke, W. , Erdmannová, G. (2003). *Strategie zvládnání stresu*. Testcentrum, Praha.
- Jiráček, Z. Vašina. (2005) B. Fyziologie a psychologie práce. Opatovská univerzita, zdravotně sociální fakulta,s. 157, ISBN 8073681072, 9788073681074

Joshi, V. (2007). *Stres a zdraví*. Portál, Praha. ISBN 80-7367-211-9.

John, OI, Srivastava, S.(1999) *The Big Five Trait Taxonomy*. History, Measurement, and Theoretical Perspectives. University of Kalifornia at Berkeley.

Johnsrude, L. (2004, Apr 07). Exam time spells extra stress for university, college students: *Edmonton Journal*, pp. A.1.FRO-A1 FRONT. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/253129610?accountid=17116>

Kebza, V., Šolcová, I. (2008). Hlavní koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie*, 52, 1, 1-19.

Juklová, Kateřina (2010) Kvalita výuky a efektivita vlastního učení očima studentů univerzity Hradec Králové. In. *Sborník kvalita života v kontextech vzdělání* str. 116-133. Zielona Góra 2010, ISBN 978-83-7481-402-7

Kaighobadi, M. Allen, M. (2008) An analysis Of Factors Affecting Academic Success For Undergraduate Business Students. *Decision science journal of Innovatie Education* 6, 2, 427-436

Kebza, V., Šolcová, I. (2008). Hlavní koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie*, 52, 1, 1-19.

Kebza, V., Šolcová, I. (2005). Prediktory osobní pohody (well-being) u reprezentativního souboru české populace. *Československá psychologie*, 49, 1-8.

Kebza, V., Šolcová, I. (1999). Sociální opora jako významný projektivní faktor. *Československá psychologie*, 43, 1, 19-38.

Kebza, V., Šolcová, I. (2003). Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem. *Československá psychologie*, 47, 333-345.

Kebza, V. (1997). *Zvládání stresu*. Státní zdravotní ústav, Praha. ISBN 80-7071-042-X.

Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Academia, Praha. ISBN 80-200-1307-1

Kobasa, S. C. (1979). Stressful Life Events, Personality, and Health: *An Inquiry into Hardiness*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.

Kobasa, S. Maddi, S., Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 168-177.

Kohoutek, R. (1998). *Osobnost a sebepoznání studentů*. Akademické nakladatelství CERM, Brno. ISBN 80-7204-087-1.

Kohoutek, R. (2002). *Základy užité psychologie*. Akademické nakladatelství CERM, Brno. ISBN 80-214-2203-3.

Kohoutek, R. *Základní adaptační problémy studentů vysokých škol* [online].

- 21.01.2010 [cit. 2012-11-03]. Dostupn
z:<<http://rudolfkohoutek.blog.cz/1001/prizpusobovaci-problemy-studentu-vysokych-skol>>.
- Kondáš, O. (1979). *Strach zo skúšky*. SPN, Bratislava. s. 199.
- Konečný, J. (1989) Psychologické aspekty sebevýchovy vysokoškolských studentů. Olomouc: RUP, 1989.
- Konečný, J. a kol. *Úvod do vysokoškolského studia*. Olomouc: RUP, 1996.
- Konečný, J. (1996). Psychologická hlediska problémů při studiu na vysoké škole. In Konečný, J. a kol., *Úvod do vysokoškolského studia*. RUP, Olomouc.
- Konečný, J.(2001). Učitelovo chování jako zdroj stresu v pedagogické situaci. In Krátoška, J. (Edit.) *Úkoly pedagogů při rozvíjení zdravého životního stylu*. Sborník referátů. Olomouc: UP, 2001, s. 57-63. ISBN 80-247-6363-3.
- Koubeková, E. Charakteristiky sociálnej podpory pubescentov v kontexte copingu. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 32, 1997, 2, 107 – 114.
- Kožený, J., Höschl, C. (1996). Strukturální model akademického výkonu studentů medicíny v prvních čtyřech semestrech studia. *Československá psychologie*, 40, 3, 177-184.
- Kožený, J., Höschl, C., Tišanská, L. (2002). Akademický výkon a úspěch v 1. a 2. ročníku integrovaného studia medicíny na 3. LF UK: Prediktivní potenciál přijímacího řízení. *Československá psychologie*, 46, 3, 208-218.
- Kožený, J., Tišanská, L. (2009). Vztah mezi kognitivním stylem studentů 6. ročníku medicíny a jejich výkonem v Americkém testu medicínských znalostí a dovedností (USMLE). *Československá psychologie*, 53, 5, 421-427.
- Kožený, J., Tišanská, L. (2010). Výkonová orientace v akademickém kontextu: test mediačního modelu. *Československá psychologie*, 54, 5, 444-454.
- Kožený, J., Tišanská, L., Höschl, C. (1998). Predikce akademického úspěchu v prvním roce studia medicíny: Dichotomický přístup. *Československá psychologie*, 42, 4, 289-296.
- Kožený, J., Tišanská, L., Höschl, C. (2004). Predikce akademického výkonu a úspěchu studentů medicíny v prvních deseti semestrech studia. *Československá psychologie*, 48, 6, 491-498.
- Kožený, J., Höschl, C. (1996). Strukturální model akademického výkonu studentů medicíny v prvních čtyřech semestrech studia. *Československá psychologie*, 40, 3, 177-184.
- Knotek, P., Boschek, P. (1975). Některé studijní frustrace a jejich souvislosti s vlastnostmi studentů učitelství. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 10, 3, 256-267.

Korukonda, A. R. (2007). Differences that do matter: A dialectic analysis of individual characteristics and personality dimensions contributing to computer anxiety. *Computers in*

Kratochvíl, S. (2002). *Základy psychoterapie*. 4. vydání, Portál, Praha. ISBN 80-7178-657-8.

Krypel, Michlle, N.,Henderson-King, Donna(2010) Stress, coping styles, and optimism: are they related to meaning of education in students' lives? *Soc Psychol Educ.*, s. 409–424, DOI 10.1007/s11218-010-9132-0

Křivohlavý, J. (1990). *Nezdolnost v pojetí SOC*. *Československá psychologie*, 34, 6, 511-517

Kratochvíl, S. (2002). *Základy psychoterapie*. 4. vydání, Portál, Praha. ISBN 80-7178-657-8.

Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Grada, Praha. ISBN 80-7169-121-6.

Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Grada Publishing, Praha. ISBN 80-7169-551-3.

Křivohlavý, J (2006). *Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života*. 1. vyd. Praha: Grada, . 204 s. ISBN 80-247-1370-5.

Křivohlavý, J. (2003). *Psychologie zdraví*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 297 s. ISBN 80-7178-774-4.

Křivohlavý, J.(2002) *Psychologie nemoci*. Grada Publishing, 198 s. ISBN: 8024701790

Křivohlavý (2002) Sociální opora učitele a žáka. In *Učitelé a zdraví* 4, str. 7-14, Psychologický ústav AV, Č. nakladatelství Pavel Křepela. Brno 2002, ISBN 80-902653-9-4

Křivohlavý, J., Schwartz, R., & Jerusalem, M. (1993). Czech Adaptation of the General <http://userpage.fu-berlin.de/~health/czec.htm>

Kusák, P. - Dařílek, P.(1998). *Pedagogická psychologie - část A*. Olomouc, VUP

Kusák, P. – Dařílek P(1998). *Pedagogická psychologie - část B*.

Kvintová, J.(2011) *Vybrané osobnostní charakteristiky a strategie zvládání stresu u vysokoškolských studentů ve vztahu k intersexuálním diferencím a studijnímu zaměření*. Disertační práce FFUP Olomouc.

Langmeier, J., Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Grada Publishing, Praha. ISBN 80–201-0098–7.

Langmeir, J. Matějček, Z. (2011). *Psychická deprivace v dětství*. s.400, ISBN 978-80-2461-983-5

- Lay, C. H. (2004) Some basic Elements in Counseling procrastinators. In H.C.Schouwenbeurg, C.H. Lay, T. A Pychtyl and. R. Ferrari (eds.) *Counseling the Procrastinator in Academic Settings* (pp. 43 – 48). Washington, DC, American Psychological Association.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984). *Stres, appraisal and coping*. Springer Publishing Company, Inc., New York. ISBN 0-8261-4191-9.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer Publishing Company, Inc., New York. ISBN 0-8261-1250-1.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S. (1993). Coping theory and research: Past, present and future [Elektronická verze]. *Psychosomatic Medicine*, 55, 237-247.
- Linhartová, D.(2008). *Vysokoškolská psychologie*. MZLU, Brno. ISBN 978-80-7375-172-2.
- Lovaš, L. (1997). Typológia stratégií sociálneho správania v náročných životných situáciách.
In: L. Lovaš, & J. Výrost (Eds.), *Stratégia správania v náročných životných situáciách* (s.4760). Košice: Spoločenskovedný ústav SAV
- Love, P. (2003). *Adjustment to College* [Elektronická verze]. In: J.W.Guthrie (Eds.).
- Macek. P.(2003) *Adolescence*. Vydání 2. Portál, 143 s. ISBN 80-7178747-7
- Macek. P. (1999) *Adolescence*. Portál. ISBN 80-7178-348-x
- Machačová, H. (1978). *Objektivní diagnostika duševní zátěže*. Praha.
- Machač, M., Machačová, H., Hoskovec, J. (1988). *Emoce a výkonnost*. SPN, Praha.
- Machač, M., Machačová, H. (1991). *Psychické rezervy výkonnosti*. Karolinum, Praha. ISBN 80-7066-485-1.
- Machačová, H. (1999). *Behavioural prevention of stress*. Charles University, The Karolinum Press, Prague. ISBN 80–7184-821–2.
- Machová, J. Kubátová, D *Výchova ke zdraví*. Praha: Grada. ISBN978-80-247-2715-8
- Mareš, J. a kol. (2002). *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Nukleus, Hradec Králové. ISBN 80-86225-36-4.
- Mareš, J.(1998) *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. 240 s. ISBN 80-7178-246-7.
- Martin, W.E., Jr., Schwartz-Kulstad, J.L., & Madson, M. (1999). Psychosocial Factors That Predict the College Adjustment of First-Year Undergraduate Students: Implications for

- College Counselors [Elektronická verze]. *Journal of College Counseling*, 2, 121-133.
- Mattlin, J.A., Wethington, E., & Kessler, C. (1990). Situational determinants of coping and coping effectiveness [Elektronická verze]. *Journal of Health and Social Behavior*, 31, 103-122.
- McCrae, R.R., & Costa, P.T. (1986). Personality, coping and coping effectiveness in an adult sample [Elektronická verze]. *Journal of Personality*, 54 (2), 385-405.
- Medveďová, L. Lisa, E.(2010) Školská reberflexivnosť vo vzťahu s prospěchom, zvládáním záťaže a sebaoceněním. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa* , 45 , 2010 , č. . 4 , s. . 291-308. Výskumný ústav detskej psychologie a patopsychologie , Bratislava
- Melgrosa, J. *Zvládni svůj stres! Kniha o duševním zdraví*. 1. vydání. Praha : Advent – Orion, 1997. 190 s. ISBN 80-7172-240-5.
- Menclová, L., Bašťová, J., Konrádová. K. (2003). *Vysokoškolský student v České republice roku 2002*. MŠMT, VUTIUM, VUT Brno. ISBN 80-86302-06-7.
- Menclová. L., Bašťová, J. (2005). *Vysokoškolský student v České republice roku 2005*. MŠMT, Praha. ISBN 80-86302-35-0.
- Miglierini, B., Vonkomer, J. (1979). *Eysenckův osobnostní dotazník - EOD*. Psychodiagnostické a diagnostické testy. Bratislava.
- Mikšík, O.(1969). Člověk ve svízelné životní situaci. SPN
- Mikšík, O. (1985). *Psychická integrita osobnosti*. Univerzita Karlova, Praha.
- Mikšík, O. (2009). *Psychika osobnosti v období závažných životních a společenských změn*. Karolinum, Praha. ISBN 978–80-246–1600-1.
- Mikšík, O. (2001), *Psychologická charakteristika osobností*. Praha, Karolinum, ISBN 8024602407
- Miovský, M.(2006) *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada. Havlíčkův Brod ISBN 80-247-1362-4
- Mlčák, Z. (2005). *Psychologie zdraví a nemoci*. Ostravská univerzita, Ostrava. ISBN 80–7368-035–1.
- Mohapl, P. (1992). *Úvod do psychologie nemoci a zdraví*. Univerzita Palackého, Olomouc. ISBN 80–7067-127–0.
- Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. vydání. Academia, Praha. ISBN 80–200-0625–7.
- Nelson, N. G., Dell'Oliver, C., Koch, C., Buckler, R. (2001). Stress, coping, and success among graduate students in clinical psychology. *Psychological Reports*, 88, 3, 759-767.

- Nešpor, K.(2000). *Návykové chování a závislost*. Praha: Portál, 2000.
- Nišpanská, M (2006). *Prijatie minulosti jako faktor osobného rasta*. Dizertačná práca. Psychologický ústav Bratislava
- Ondrejko, P. (1995). *Úvod do sociológie výchovy: Teoretické základy sociologie výchovy a mládeže*. Bratislava: Veda.
- Osecká, L.(2001). *Typologie v psychologii*. Aplikace metod shlukové analýzy v psychologickém výzkumu. Academia 2001
- Pácl, P (1999). *Studenti a jejich rodiče*. (Závěrečná zpráva jednoho mezigeneračního výzkumu). Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava.
- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J., Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.
- Paulík, K. (1999) *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava, FF OU
- Paulík, K. (2006). *Základy psychologie osobnosti*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Ostrava. ISBN 80-7368-157-9.
- Paulík, K.(2010) *Psychologie lidské odolnosti*. Grada 240 s., ISBN 802472598, 978802472596
- Pavelková, I.(2002). *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. 248 s., ISBN 80-7290-092-7
- Payne, J. a kol. (2005). *Kvalita života a zdraví*. Triton, Praha. ISBN 80-7254-657-0.
- Penley, J. A., Tomaka, J. (2002). Associations among the Big Five, emotional responses, and coping with acute stress. *Personality and Individual Differences*. 2002, č. 32, 1215-1228.(cit.2012-4-12). Dostupný z <http://www.sciencedirect.com>
- Pittenger, D. J. (2004). The limitations of extracting typologies from trait measures of personality. *Personality and Individual Differences*. 2004, č. 37, 779-787.. Dostupný z <http://www.sciencedirect.com>
- Plevová, I.(2009). Subjektivní důležitost životních událostí a atribiční styl vysokoškolských studentů. *Československá psychologie*, Praha. Academia, Lokl, s. 1-17, ISSN: 0009-062x
- Plevová, I. (2006). *Kapitoly obecné psychologie*. Vydavatelství UP Olomouc, Olomouc. ISBN 80-244-1413-9.
- Plháková, A., Reiterová, E. (2010). Rozdíly v pěti dimenzích osobnosti a sociální inteligenci mezi studenty exaktních a humanitních věd. *Československá psychologie*, 54, 2, 147-159.

- Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. 1. vydání, Academia, Praha. ISBN 80–200-1086–6.
- Plichtová, J., Keresztesová, K. (2004). Práva a zodpovednosti v diskurze bratislavských vysokoškolákov. *Československá psychologie*, 48, 5, 416-432.
- Praško, J. a kol. *Stop traumatickým vzpomínkám. Jak zvládnout posttraumatickou stresovou poruchu*. Praha. Portál, 2003, ISBN 80-7178-811-2
- Praško, J., Prašková, H. (2001). *Proti stresu krok za krokem*. Praha, Grada Publishing. ISBN 80-247-0068-9.
- Provazníková, H., Štullerová, N. (1997). *Životní styl, zdraví a prospěch studentů lékařské fakulty*. *Československá psychologie*, 41, 3, 216-224.
- Provazníková, H., Štullerová, N., Provazník, K., Hynčica, V. (1999). Vliv studijních a životních podmínek na zdravotní stav a studijní úspěchy vysokoškoláků. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 25, 6, 501-511.
- Prudký, L. Pabian, P. Šima, K. (2010). *České vysoké školství. Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009*. Praha. Grada
- Průcha, J. (2002). *Učitel: Současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, ISBN 80-7178-621-7
- Reiterová, E. *Základy psychometrie*, 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, 109s. ISBN 80-244-0717-5
- Reiterová, E. *Základy statistiky pro studenty psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, 95 s. ISBN 80-244-0654-3
- Renk, K., Creasey, G. (2003). The relationship of gender, gender identity, and coping strategies in late adolescents. *Journal of Adolescence*, 26, 2, 159-168.
- Rieman, F., Bosáková, E. (2010). *Základní formy strachu*. Portál 2010, 199s, ISBN 8073677088, 978873677008
- Robert W Lent, Maria do Céu Taveira, Cristina Lobo (2012) [Apr 2012](#). Vol. 80, Iss. 2; pg. 362 [Journal of Vocational Behavior](#). Orlando: [Apr2012](#). Vol. 80, Iss. 2; pg. <http://proquest.umi.com/>
- Roberts, R., Golding, J., Towell, T., Weinreb, I. (1999). The effects of economic circumstances on British students' mental and physical health. *Journal of American College Health*, 48, 103–109.
- Ross, S. E., Niebling, B. C., & Heckert, T. M. (1999). Sources of stress among college students. *College Student Journal*, 33, 312-317.
- Rodný, T., Rodná, K. (2001). *Dotazník životní spokojenosti*. Testcentrum, Praha.

Rogers, C. (1998). *Způsob bytí*. Klíčová tematika humanistické psychologie. Praha. Portál.

Rogers, C.R. (1995). *Jako byt' sám sebou*. Bratislava. Iris. Klíčová tematika humanistické psychologie.

Rubešová, J. : Souvisí úspěšnost studia na VŠ se středoškolským prospěchem? *Pedagogická orientace* 3,2009, str. 89 -1002

Rybářová, M. (2004). Psychologická charakteristika studenta medicíny při vstupu na vysokou školu. In Freibergová, Z. *Poradenství pro studující vysokých škol*. Praha. Národní vzdělávací fond.

Řehulková, O.(2007). Kognitivní styl, studijní styl a místo kontroly osobnosti. *Československá psychologie*. roč. 51,č. 3, s. 238-252

Řehulková, O. (2005). Problém vztahu kognitivního stylu ke studijnímu stylu u studentů SŠ a VS, *Bratislavské dny*, 2005. MSM0021622406

Řehulková, O. Baltný, M. Osecká, L (1995) Adolescents doping styles: arelation to the temperament. *Studia psychologica*(37)2), str. 159-161.

Říčan, P. (2007). *Psychologie osobnosti*. Grada Publishing, Praha. ISBN 978-80-247-1174-4.

Říčan, P. (2004) *Cesta životem*. Praha: portál 2004, ISBN 80-7367-124-7.

Saklofske, D. H., Austin E. J., Galloway J., Davidson, K. (2007). Individual difference correlates of health-related behaviours: Preliminary evidence for links between emotional intelligence and coping. *Personality and Individual Differences*. 2007, č. 42, 491–502. Nalezeno březem 9., 2009. Dostupný z <http://www.sciencedirect.com>

Santrock, J. W. (2005). *A Topical Approach to Life-Span Development*. 2nd edition. McGraw-Hill, New York.

Sarmány, Schuller, I. (1994). Kognitívne štýly a coping. In Z. Ruiselová & E. Ficková (Eds.) *Poznávanie a zvládanie záťažových situácií I*. (pp.27-48). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.

Seifert, T. A. (2005). The Ryff Scales of Psychological Well-Being. Dostupné na <http://www.liberalarts.wabash.edu/ryff-scales/> [ze dne 13. 2. 2012]

Selye, H.: *Život a stres*. Bratislava, Obzor, 1966. 460 s. + 4 s. přílohy. 375 s. ISBN 0- 521 44994- 4.

Seligman, M. (2003). *Opravdové štěstí. Pozitivní psychologie v praxi*. Praha: Ikar/Euromédia group. ISBN 80-249-0293-1

Seligman, M.E.P. (1979). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.

- Senka, J, Kováč, T., Matejčík, M. (1992). *Eysenckove osobnostné dotazníky pre dospelých-príručka*. Psychodiagnostika, Bratislava.
- Shaffer, D. R. (2002). *Developmental psychology*. 6th edition. Wadsworth, Thomson Learning, Belmont.
- Schreiber, V. (2002). *Lidský stres*. 2. vydání. Academia, Praha. ISBN 80–200-0240–5
- Scheier, M.F., & Carver, C.S. (1985). *Optimism, coping, and health*. Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Schiefele, U., Krapp, A., Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In Renninger, K., A., Hidi, S., Krapp, A. *The Role of interest in learning and development* (str. 183-212). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schouwenburg, H.N., Lay, C. H. Pychl, T. a, Ferrari, J. R. (Eds)- (2004). *Conseling the procrastinator in academic settings*. Washington, DC, APA-
- Schuller, S. I. (1994). Load and stress in school – their sources and possibility of coping with them. In *Studia psychologica*, 36, 1, s. 41 – 52. ISSN 0039-3320.
- Schmitzbauer (1994). *Základní pojmy z psychologie*. Praha. Portál
- Slezáčková, A. (2008). *Posttraumatický rozvoj osobnosti*. Materiály ke kurzu: Pozitivní psychologie PSB_500, podzim 2008. Dostupné z: <https://is.muni.cz/auth/>
- Smékal, V. (2004). *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Barrister&Principal, Praha. ISBN 80-86598-65-9.
- Smith, G.J. (2007, květen). Effects of Self-Efficacy and Self-Esteem on Homesickness and College Adjustment. Paper presented at the Western Psychological Association Annual Convention, British Columbia, Canada.
<http://www.csvs.cz/aula/clanky/2008>.
- Snopek, Mojmír, Hublová (2008) Význam sociální opory a jejího vztahu k životní spokojenosti, sebehodnocení a osobnosti u adolescentů: rodové rozdíly. *Československá psychologie*, 52, 5, 500-509.
- Snopek, Hublová, Blatný, Jelínek (2011) Osobnostní koreláty životní spokojenosti a sebehodnocení u adolescentů jsou způsobeny rodovými rozdíly. *Československá psychologie*, 55, 6, 521-533.
- Solárová, E., Popelková, M. Súvislosi kognitívneho štýlu, štýlu učení a koherencie osobnosti. In *Kognitívne a učebné štýly v kontexte a výkonu žaka*. Nitra. Svaz UKF, 2004,s. 56 - 67
- Spáčil, V. Měření spokojenosti studentů se studie na Ekonomické fakultě VŠB – TU(2000)- In: *Ekonomická revue*, ročník III, číslo 4. s. 80-89, ISSN 1212-3951

- Špáčil, V, Tvrđý, L. Martiník, I.(2003). Hodnocení spokojenosti studentů se studiem na EkF VŠB – TU Ostrava . In. *Ekonomická revue*, 2003, ročník VL, čísl 4 , s. 71-86, ISSN 1212-3951
- Strnad, L. a kol. (1989). *Jak racionálně studovat na lékařské fakultě*. Avicenum, Praha, s. 27.
- Strnadová, V. (2002) Člověk ve zdraví na nemoci, in *Učitelé a zdraví*, Brno, str. 129-3
- Suls, J., David, J.P., & Harvey, J.H. (1996). *Personality and coping: three generations of research* [Elektronická verze]. *Journal of Personality*, 64, 711-735.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Norton, New York.
- Šimíčková-Čížková, J. a kol. (2010). *Přehled vývojové psychologie*. 3. vydání. UP Olomouc, Olomouc. ISBN 978-80-244-2433-0.
- Stern, M., Norman, S., Komm, C. (1993). Medical students' differential use of coping strategies as a function of stressor type, year of training, and gender. *Behavioral Medicine*, 18, 4, 173-180.
- Sternberg, R.J.(2002) Kognitivní psychologie, Praha. Portál.
- Škaloudová, J.(2003) *Predikace úspěšnosti ve studiu učitelství*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Šolcová, I., Kebza V. (2009). Osobní pohoda vysokoškolských studentů: česká část studie. *Československá psychologie*, 53, 2, 129-139.
- Šolcová, I., Kebza, V. (1996). Rozdíly v úrovni a struktuře osobnostní odolnosti ("hardiness") u vzorku americké a české populace. *Československá psychologie*, 40, 6, 480-487.
- Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-2947-3
- Šteflová, A. (1994). *Manuál prevence v lékařské praxi*. Státní zdravotní ústav, Praha. s. 407.
- Sutin, A R; Terracciano, A; Deiana, B; Naitza, S; Ferrucci, L; Uda, M; Schlessinger, D;Costa. (2010). High Neuroticism and low Conscientiousness are associated with interleukin-6. *Psychological Medicine*., vol. 40. Pages. 1485-93. ISSN 00332917. Last updated 2012-03-09. Database ProQuest Central
- Švancara, J. (2003). *Strategie zvládnání stresu-SVF 78*. Testcentrum, Praha. ISBN 80–86471-24–1.
- Švancara, J. (2002) Profil stylu osobnosti VŠ studentů. In Blatný, M. et. Al. (Eds.) *Sociální procesy a osobnost: sborník příspěvků* (123-127). Brno. Psychologický ústav AV ČR.

Švingalová, D. *Stres a "vyhoření" u profesionálů pracujících s lidmi*. 1.vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. 82 s. ISBN: 80-7372-105-8

Švaříček, K. Šed'ová, R. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

Svozilová, V. *Strategie zvládnání zátěže u vysokoškolských studentů* (2010) [online]. Diplomová práce. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, [cit. 2011-02-24]. Dostupné z: <<http://theses.cz/id/1r7c1o/>>.

Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V. (1988). *Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving* [Elektronická verze]. The Journal of Higher Education, 59 (4), 438-455.
Tosevski, D. L., Milovancevic, M. P., Gajic, S. D. (2010). Personality and psychopathology of university students. *Current Opinion in Psychiatry*, 23, 1, 48-52.

Trouillet R, Gana K, Lourel M, Fort I. (2009). Predictive value of age for coping: the role of self-efficacy, social support satisfaction and perceived stress. *Aging & Mental Health*, 13, 357-366.

Trpišovská, D. (1997) *Postoje vysokoškolských studentů ke studiu a atribuční procesy*. UJEP Ústí nad Labem

Urbánek, T Čermák, I. Vliv self efficacy na agresi a depresi u dětí. *Československá psychologie* 1997/ ročník XLI/číslo 3

Urbanovská, E., Konečný, J.(2002) *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Olomouc: VUP, 2002. 106 s. ISBN 80-244-0554-7.

Urbanovská, E. *Škola, stres a adolescenti*. (2010) 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta., 159 s. ISBN: 978-80-244-2561-0

Vágnerová, M. *Vývojová psychologie* (1999) 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 353 s. ISBN: 80-7184-803-4

Vágnerová, M. 2000. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Portál, Praha. ISBN 80-7178-308-0.

Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II. Dospělost, stáří*. Karolinum, Praha. ISBN 978-80-246-1318-5.

Váchová, B. (2010) *Životní změny po vstupu na vysokou školu* [online]. Diplomová práce. Olomouc: Filozofická fakulta Univerzity Palackého, 31.03.2011 [cit. 2011-04-09]. Dostupné z: http://theses.cz/id/g1mmu7/Diplomov_prce.pdf.

Vaillant, G.E. (1995). *Adaptation to life: With a New Preface by the Author*. Cambridge: Harvard University Press.

- Vajlent, Z. (2010) *Aktivní životní styl vysokoškoláků* (studentů Fakulty elektrotechnické ČVUT v Praze). Disertační práce. Katedra základů kinantropologie a humanitních věd UK FTVS, Praha
- Vanická, H. (2009) *Zvládnání stresu a osobnostní charakteristiky v pojetí Big Five*. Bakalářská diplomová práce. MU Brno.
- Vašina, B. (1999). *Psychologie zdraví*. Ostravská univerzita FF, Ostrava. ISBN 80-7042-546-6.
- Vašina, B. (2002). *Klinická psychologie a somatická psychoterapie*. Brno: Neptun.
- Vašutová, J. (2004) *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN: 80-7315-082-4
- Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Vollrath, M., & Torgersen, S. (2000). Personality types and coping. *Personality and Individual Differences*, 2000, č. 29, 367–378.(cit.1012- 5- 19). Dostupný z <http://www.sciencedirect.com>
- Wagnerová, I., Hoskovcová, S., Šírová, E. (2008). Změny profesní orientace psychologů. *Československá psychologie*, 52, 3, 302-307.
- Walsh, J. M., Feeney, C., Hussey, J., Donnellan, C. (2010). Sources of stress and psychological morbidity among undergraduate physiotherapy students. *Physiotherapy*, 96, 3, 206-212.
- Vodáčková, D. (2007). *Krizová intervence*. 1. vyd., stran 543, ISBN 80-7367-342
- Wood., A. M., Maltby, J., Gillett, R., Linley, P. A., & Joseph, S. (2008). The role of gratitude in the development of social support, stress, and depression: Two longitudinal studies between emotional intelligence and coping. *Journal of Research in Personality*. 2008, č. 42, 854–871. (cit 2012 – 16- 5). Dostupný z <http://www.sciencedirect.com>
- Vondrysová, M. *Aktuální otázky vysokoškolského poradenství*. České Budějovice, Jihočeská univerzita, str. 17-22.
- Vymětal, J. *Lékařská psychologie*. (2003) 3. vyd. Praha: Portál, 2003. 397 s. ISBN 80-7178-740-X.
- Vymětal, J. (2010). *Úvod do psychoterapie*. 3. vyd. Praha: Grada, 2010. 287 s. ISBN 978-80-247-2667-0.
- Výrost, J., Slaměník, I. (2001). *Aplikovaná sociální psychologie II*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2001. 260 s. ISBN 80-247-0042-5.
- Wilkinson, G. (2001). *Stres – informace a rady lékaře*. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 80-247-0002-1.

Wankowski, J., Raaheim, K., Radford, J. (1993). Helping Students to Learn. *The Society for Research into Higher Education & Open University Press*, Buckingham, London.

Zapletalová, Jana (2009) *Faktory akademické úspěšnosti vysokoškolských studentů*. Filozofická fakulta, MUS, Psychologický ústav. Diplomová práce 2009/10

Zeidner, M, & Saklofske, D. (1996). Adaptive and Maladaptive Coping. In: M. Zeidner & N. Endler (Eds.), *Handbook of Coping: Theory, Research, Applications* (s. 505-531). New York: John Wiley & Sons.

Zapletalová, J.(2010) *Faktory akademické úspěšnosti vysokoškolských studentů*. Magisterská diplomová práce, PÚ FFMU psychologický ústav – filozofická fakulta.

Zvolský, 1998). Speciální psychiatrie. 2. vydání, s. 206, karolinum. ISBN 807184666X, 9788071846666.

Žoudlík, J. (2009) Přijímací zkoušky jako predikátor akademické úspěšnosti. Magisterská diplomová práce . FF Masarykovy univerzity. Brno

Seznam příloh.

- 1. Dotazník k výzkumu.**
- 2. Seznam stresových příznaků**
- 3. Rozhovor se studentkou**
- 4. Celkové výsledky**
- 5. Rozdíly mezi vzorkem mužů a žen**