

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální patologie a sociologie

Zvládání psychické zátěže a stresu ve školním prostředí

Bakalářská práce

Autor: Jana Paríšková
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální patologie a prevence
Vedoucí práce: PhDr. Stanislav Pelcák, Ph.D.

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta
Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana Parišková**
Osobní číslo: **P 121162**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální patologie a prevence**
Název tématu: **Zvládání psychické zátěže a stresu ve školním prostředí**
Zadávací katedra: **Katedra sociální patologie a sociologie**

Zásady pro vypracování:

Práce se věnuje zvládání zátěží a stresu ve školním prostředí. Zaměřuje se především na možnosti zvládání stresu u žáků ve školním prostředí. Zabývá se stresory, vlivy stresu na naše zdraví a také jaké jsou příznaky stresu a to nejen fyziologické, ale i behaviorální či emocionální. Dále popisuje a definuje psychickou zátěž, reakci na ni a školní prostředí. Metody: standardizovaný dotazník

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování diplomové práce:
Seznam odborné literatury:

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Stanislav Pelcák, Ph.D.**
Katedra sociální patologie a sociologie
Oponent: **PhDr. Jiří Kučírek, Ph.D.**

Datum zadání bakalářské práce: **7.2.2014**
Termín odevzdání bakalářské práce: **16. 12. 2015**

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

Děkan

PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

vedoucí katedry

Dne

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a použila jsem všechny uvedené prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu práce PhDr. Stanislavu Pelcákovi, Ph.D. za pomoc a cenné rady, které mi během psaní této bakalářské práce poskytl. Také děkuji respondentům mého šetření, kteří mi ochotně vyplnili dotazník.

Anotace

PARÍŠKOVÁ, Jana. *Zvládání psychické zátěže a stresu ve školním prostředí*. Hradec Králové, 2015. 55 s.; Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra sociální patologie a sociologie.

Bakalářská práce se věnuje problematice zvládání psychické zátěže a stresu ve školním prostředí.

Nejprve se zabývá tématem stresu obecně, kde řeší nejen jeho koncepce, ale také co je to stresor, jaké stresové reakce mohou nastat. Dále uvádí jeho důsledky na naše zdraví. Následně je věnována charakteristice dítěte v dospívajícím věku, kde uvádí různé způsoby dělení tohoto období. Práce pojednává i o způsobu zvládání zátěže a to nejen obecně, ale taky ve školním prostředí. Toto prostředí je zde definováno a mimo jiné se i věnuje školním stresorům a zdrojům školní zátěže. Poslední kapitola teoretické části poukazuje na různé oblasti rizikového chování jakožto chování, které se zátěží může souviset.

Empirická část mapuje psychickou odolnost a její možnou roli u úzkostného prožívání a rizikového chování díky standardizovaným dotazníkům a dotazníkům vlastní konstrukce.

Klíčová slova: stresogenní situace, dospívající, škola, zvládání

Annotation

PARÍŠKOVÁ, Jana. *Coping with psychological stress and stress in the school environment*. Hradec Králové, 2015. 55 p.; Bachelor Degree Thesis. University of Hradec Králové, Faculty of Education, Department of Social Pathology and Sociology.

This bachelor's thesis deals with issues of coping with psychological stress and stress in the school environment.

First it deals with stress in general, where it addresses not only concepts, but also the cause of stress, which reactions may occur. It also states its consequences on our health. Subsequently, it aligns with the characteristics of the child in the adolescent age and it presents various ways of dividing this period. Work is a way of coping not only in general, but also in the school environment. This environment is defined herein and, beside other things, it is dedicated to finding causes of stress in school and reasons for psychological stress. The last chapter of the theoretical part points to different risk taking behaviour as behaviour that can be related to stress.

The empirical part surveys mental resistance and its possible role in distressing experiences and risk taking behaviour through standardized questionnaires and questionnaires of my own design.

Key words: stressogenic situation, adolescent, school, coping

OBSAH

ÚVOD.....	8
1 PSYCHICKÁ ZÁTĚŽ A STRES.....	10
1.1 Vybrané koncepce stresu	10
1.2 Stresové reakce a důsledky stresu.....	12
2 DÍTĚ V DOSPÍVAJÍCÍM VĚKU	15
3 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ A ŠKOLNÍ ZÁTĚŽ	18
3.1 Zdroje zátěže ve škole.....	19
3.2 Zvládání školní zátěže a stresu.....	23
3.3 Zdravá škola – prevence stresu	28
4 ŠKOLNÍ STRES A RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ.....	30
4.1 Záškoláctví	30
4.2 Agresivita	31
4.3 Autoagresivní chování	32
4.4 Užívání drog.....	33
4.5 Školní prostředí a školní klima v etiologii SRCH-D	34
5 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	36
5.1 Cíl a výzkumný problém.....	36
5.2 Stanovené hypotézy	37
5.3 Sběr dat a výzkumný soubor	37
5.4 Metoda výzkumu	37
5.5 Výsledky a vyhodnocení výzkumu	41
5.6 Porovnání výsledků zkoumání se stanovenými hypotézami	48
ZÁVĚR	50
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	52
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	55
PŘÍLOHY	
Seznam příloh	

ÚVOD

V dnešní společnosti se setkáváme s neustále se zrychlujícím tempem. Přestože se s rozvojem technologií snižuje fyzická námaha, vzrůstá psychická zátěž. Zvyšují se nároky a prakticky všude se nachází potenciální nebezpečí, na základě kterého se člověk může dostat do stresogenní situace. Nemusí se však jednat pouze o situace související přímo s jedinci, nýbrž podle momentálních podmínek i takové, které se nás týkají nepřímě. Jako příklad lze uvést pouhé sledování zpráv v televizi o problémech dnešního světa.

Tato práce je zaměřena na problematiku stresu a to především ve školním prostředí, kdy mohou vznikat problémy mající vliv i v dospělosti. Snahou je zmapovat současnou situaci a informovat o ní. Je třeba mít totiž na mysli, že nestačí pouhá dobrá fyzická stránka, tedy jíst zdravě, pohybovat se pravidelně, ale také je důležitá duševní pohoda. Neměli bychom zapomínat na obě tyto stránky kvůli našemu zdraví, jakožto jedno z nejdůležitějších hodnot lidského života. Světová zdravotnická organizace (WHO) zdůrazňuje, že se nejedná pouze o stav, kdy je nepřítomna nemoc. Zdravím je podle nich myšlena nejen fyzická pohoda, ale také psychická a sociální.

Školní věk je spojený s mnoha změnami, nejen ve smyslu fyziologickém. Po prvotní překonané změně ohledně přechodu z mateřské na základní školu, přichází rozhodování ohledně střední školy. Jedinec musí tedy začít přemýšlet nad svým budoucím povoláním, bojí se, že na svou vysněnou školu nebude přijat. Poté se objevuje snaha se přizpůsobit středoškolskému prostředí, završené v některých případech maturitní zkouškou či výučním listem. Ještě než dojde k této „zkoušce dospělosti“, přemýšlí, zda tímto svá studia ukončit a nastoupit do práce anebo pokračovat studiem na vysoké škole. Ani po tomto rozhodnutí nepřichází období klidu. Není tedy divu, že je zde velká pravděpodobnost existence možného selhání a stresu. Ke školnímu selhávání dochází v důsledku, nejen velkého tlaku na jedince, ale také souvisí s jeho vlastní osobností. V období dospívání, na které jsem zaměřila mé empirické šetření, se může objevovat rizikové chování jako je záškoláctví, opíjení se, kouření cigaret a zneužívání drog. Dále pak v souvislosti se stresem může docházet k podvádění při zkoušení, objevují se deprese. Děti bývají přecitlivělé, mívají návaly zlosti a někteří se uzavírají do sebe.

Školní prostředí pro mnoho jedinců představuje stres a nátlak. Je to dané tím, že ve škole musí dítě sedět, dávat pozor. To, co se nestihne naučit ve škole, tak mu pak nezbyvá nic jiného než přijít domů a zde se snažit dohnat vše, co ve škole nestihl pochytit. Kromě toho by měl doma dělat domácí úkoly, připravovat se na testy a zkoušení. Do toho všeho přichází třídní schůzky a v pololetí vysvědčení, popřípadě u studentů vysokých škol obávané zkouškové období. Dítě se tedy dostává pod obrovský tlak, který může vyústit ve frustraci a pozdější agresi.

1 PSYCHICKÁ ZÁTĚŽ A STRES

Člověk žije v prostředí, ve kterém na něj neustále působí všelijaké podněty. Kromě fyzikálních, chemických a biologických, jsou to i podněty sociální povahy. Jedinec se je snaží zpracovávat a zvládnout, mají totiž pro něj nějaký význam. Slovo zátěž se v češtině často zaměňuje za stres. Stres je však již speciální forma zátěže. Musí se mít na paměti, že každý jedinec je individuálním tvorem a to, co pro jednoho je stresující, pro druhého být nemusí. Od narození se setkáváme s nejrůznějšími typy zátěží. Podle Mikšíka (2007) můžeme mluvit o tzv. běžné zátěži, tedy život je v obvyklých, osvojených kontextech či o optimální zátěži, stimulující a podmiňující psychický rozvoj osobnosti. Mimo to však může dojít k hraniční zátěži. Ta představuje nároky, s nimiž se člověk vyrovnává s mimořádným vypětím psychických sil, je však schopen, na subjektivně přijatelné úrovni, zátěžovou situaci řešit. V případě extrémní psychické zátěže se objevují maladaptivní projevy a psychická selhání. (Mikšík, 2007)

1.1 Vybrané koncepce stresu

Jako stres se bere náročná životní situace a reakce organismu na ni. Z hlediska jeho původu slova, vycházíme z latinského slovesa stringo, tedy „utahovati, stahovati, zadržovati – jako smyčku kolem krku odsouzence, kterého věší na šibenici.“ (Křivohlavý, 1994, s. 7) R. G. Miller jej definuje následovně „Stres je extrémní a neobvyklá situace, jejíž hrozba vyvolává významnou změnu chování.“ (in Křivohlavý, 1994, s. 10)

Rozlišuje se stres chronický a akutní, dále pak uvědomovaný a neuvědomovaný. Mezi důležité faktory patří intenzita stresové situace. V rámci toho, pak hovoříme o hyperstresu, který překračuje hranici adaptability, kdy již nejsme schopni se se stresem vyrovnat nebo naopak o hypostresu. U tohoto typu sice není překročena hranice zvladatelnosti, avšak může dojít ke změně dlouhodobým působením. Stres na jedince nepůsobí jen negativně, ale také pozitivně. V případě nepříznivé situace se hovoří o distresu. Jestliže se jedná o situaci příznivou, jedná se o eustres. Může to být pocit, který osoba má, když čeká například na příjezd milované osoby. (Křivohlavý, 1994)

Základ vnitřního prostředí jedince, které je důležité pro samostatný život, byl položen již před 120 lety díky koncepci Claude Bernarda. Za důležitou koncepci je pokládána teorie od Hanse Selyeho. Problémem jeho myšlenky bylo nedostatečné věnování

adrenalinu a jeho účasti na stresu. Setkáváme se u něj s pojmem GAS – general adaptational syndrom – obecný adaptační syndrom. Jedná se o soubor odpovědí, které se projevují během reakce na stres. Syndrom je tvořen třemi fázemi. První je rychlá „poplachová“ reakce vyznačující se přípravou organismu na útok nebo útěk, a počátkem obranných mechanismů. Druhou je fáze rezistence. Jedná se o obranyschopnost organismu, maximální odolnost vůči stresu. Organismus mobilizuje další rezervy. Poslední je exhausce (vyčerpání). Dochází zde k vyčerpání zásob energie, obranných možností. Při dlouhodobém působení stresových situací může dojít k vážným obtížím. (Vašina, 1999)

Stresory a mikrostressory

Pojmem stresor lze podle Křivohlavého (1994) chápat vliv negativně působící na individuuum. Nejedná se pouze o sociální vlivy, mezi něž řadíme například nepříjemné, agresivní či hrubé lidi. Působí na nás i změna tlaku, nedostatek materiálních věcí jako je voda a jídlo či pocit osamění. V případě pozitivního faktoru se hovoří o tzv. salutorech.

H. Selye rozděluje stresory na dvě skupiny – emocionální a fyzikální. Mezi první zmiňované patří úzkostnost, nenávisť, anticipace, obavy a strach. Fyzikální dělí na jedy a skoro- jedy. Kromě nikotinu, alkoholu, kofeinu a dalších drog, sem řadí střídání ročních období, živelné pohromy, ale také těhotenství, znásilnění, viry, bakterie a jiné. (Křivohlavý, 1994)

Křivohlavý (1994) dělí vlivy na krátkodobé a dlouhodobé. Dlouhodobé jsou při vystavení nějakému velice důležitému úkolu. Krátkodobě na nás působí, například pokud nevyřešíme nějakou úlohu. Můžeme se i setkat s termínem ministresor, popřípadě mikrostressor, kdy jsou vlivy velmi mírné a až postupem času, může dojít u jedince ke vzniku stresu. Příkladem může být dlouhotrvající pocit nedostatku lásky, který vyvrcholí až do pocitu vnitřní tísně či když je člověk dlouhodobě shazován jinými osobami, časem se v něm vše nahromadí a může dojít až k propuknutí deprese. Dalším termínem je makrostressor, což je opakem ministresoru. Vlivy jsou velmi silné, až zničující. (Křivohlavý, 1994)

1.2 Stresové reakce a důsledky stresu

Stres se projevuje nejen tělesně, nýbrž i v chování jedince, v jeho myšlení, kdy si člověk vytváří nejrůznější katastrofické scénáře, popřípadě má automatické negativní myšlení, či v emocionální rovině. Reakce na stres se nejjednodušeji popisují na základě jejich rozdělení na psychické a fyziologické.

Psychické reakce

Wedlichová (2009) rozlišuje čtyři druhy psychické reakce na stres. Jedná se o úzkost, vztek a agresi, apatii a depresi a poslední je oslabení kognitivních funkcí. Úzkostí je brána nepříjemná emoce vzniklá na základě stresoru. Je dokázáno, že člověk dokáže podat dobrý výkon v případě, že není ani moc, ale ani málo úzkostný. Proto se dá usoudit, že je úzkost prakticky i užitečná. Nesmí se však překročit určitá míra, kdy trvá příliš dlouho, je velmi silná či se objevuje často. Vztek a agrese patří mezi emoce, které jsou pro člověka přirozené. Agrese může být v souvislosti s frustrací. Představitelem této teorie je John Dollard. Tvrdil, že společnost brání určitým projevům jedince a ten nedokáže dosáhnout svých cílů. Dochází k vývoji frustrace, která se začne projevovat agresivním jednáním. Stává se však, že člověk přesně neví, co je zdrojem jeho nedostatků, tudíž vyhledává jakýkoliv objekt, na kterém by si zlost mohl vybit. V případě dětí a mladistvých může být takovým projevem vyrušování, nekázeň, kouření a drobné krádeže, ale také předvádění se. Agrese patří mezi nejčastější způsoby reakce na frustraci, může však dojít k reakci opačné, tedy k apatii a depresím. (Wedlichová, 2009)

Psychická krize je specifickou stresovou reakcí, jak uvádí Mlčák (2003). Nastává situace, kdy selhávají dosavadní autoregulační a adaptační procesy, a člověk má pocit ohrožení své existence. Dalším typem krize je suicidální. Setkáváme se tu s pojmy, jako je sebevražda, sebezabití, sebeobětování a sebepoškozování. Rozdíl mezi prvními dvěma pojmy je v tom, že u sebezabití neměl jedinec původně v plánu svůj život ukončit, avšak se tak stalo. Sebeobětování je úmyslná smrt za účelem prospěchu nějaké myšlenky či osoby. Smyslem sebepoškozování není ukončit život, ale snížit negativní emoce. U duševně zdravého člověka, který se snaží odstranit, pro něj nevyřešitelný, problém se setkáváme s pojmem biická sebevražda. Než dojde k suicidálnímu jednání, předchází tomu presuicidální syndrom, charakteristický úzkostmi, strachem, beznadějí

či zoufalstvím. Dochází k poruchám spánku a příjmu potravy a k zanedbávání sociálních kontaktů. (Mlčák, 2003)

Fyziologické reakce

Téměř každá z následujících fyziologických změn je výsledkem aktivace dvou neuroendokrinních systémů řízených hypotalamem. Jedná se o sympatický a adrenokortikální systém. Tělo se připravuje na vynaložení energie zvýšením tělesného metabolismu. Dále se zvyšuje srdeční a dechová frekvence, a krevní tlak. Naopak se snižují činnosti, které nejsou nezbytné, jako je trávení. Pro zvýšení množství vzduchu do plic, vysychají sliny a hleny. Dochází k vylučování endorfinu do krve, jakožto inhibitoru bolesti. Mimo to, se zužují krevní cévy pro případ, že by nastalo krvácení. Pro vyšší rozvod kyslíku po těle, je slezinou produkováno více červených krvinek. Kostní dření je, pro případný boj s infekcí, produkováno větší množství bílých krvinek. (Wedlichová, 2009)

Mlčák (2003) uvádí několik způsobů reakce osobnosti na stres. Mezi základní fyziologické symptomy se řadí bušení srdce, nechutenství, svíravá bolest na hrudi, snížení libida, menstruační problémy a dále také bolesti hlavy či dvojité vidění. Behaviorálními symptomy je myšleno vyhýbání se úkolům, zvýšená absence, zhoršení pracovního výkonu popřípadě zvýšená konzumace alkoholu a cigaret. Emocionálními příznaky jsou výkyvy nálad, únava, poruchy pozornosti, ale také omezení sociálního kontaktu. (Mlčák, 2003)

Důsledky stresu

Stresové reakce dokážou mít velmi vážné důsledky. Mezi trvalejší formy patří neurotické poruchy (depresivní či bipolární, úzkostné, psychosexuální dysfunkce a jiné), také behaviorální poruchy (alkoholismus, poruchy stravování, fluktuace) nebo somatická onemocnění (nádorová onemocnění, hypertenze). V případě vážné traumatické situace může dojít u jedince k vývoji posttraumatické stresové poruchy. Prožitek se neustále opakuje, přestože prvotní šok pominul. Mnoho lidí se tyto pocity snaží potlačit, avšak vůli to nejde. Stává se pak, že ztrácejí zájem o rodinu a pracovní kariéru, chuť do života. Tato porucha je doprovázena poruchami spánku. Mívají problém usnout, a pokud se jim to podaří, často se prožitá situace promítá do jejich snů. Dalším projevem stresových poruch je nesoustředěnost, náladovost, podrážděnost,

zvýšená lekavost a také může dojít k poruchám paměti. Pro tyto poruchy je typické, že jsou na ně víc náchylnější starší osoby, děti a ženy více než muži. V případě psychosociálního stresoru, mohou vznikat krátké reaktivní psychózy, projevující se emočním rozrušením a alespoň jedním dalším symptomem (halucinace, bludy a jiné). Dále se jedná o poruchu přizpůsobení. Tato reakce se projevuje minimálně tři měsíce po psychosociální zátěži a projevuje se depresivní, úzkostnou náladou, studijní inhibicí. (Hladký, 1993; Mlčák, 2003)

2 DÍTĚ V DOSPÍVAJÍCÍM VĚKU

Má bakalářská práce je především zaměřena na dospívající jedince, tudíž se v této kapitole budu zabývat vymezením tohoto pojmu a charakteristikou jednotlivých období dospívání.

Dospívání bývá vymežováno autory různými způsoby. Na počátku dospívání stojí příslušné hormonální změny. Období se časuje dnes již od 11 let, kdy se začínají projevovat sekundární pohlavní znaky a dochází k růstu do výšky. Tato fáze je ohraničena pohlavní vyzrálostí, která nastává v rozmezí 20-22 let. Je to období, kdy daná osoba není již dítětem, avšak ještě nedosáhla dospělosti. Carr- Gregg a Shale (2010) mluví o třech hlavních otázkách během dospívání. Během puberty je kladena otázka „Jsem vůbec normální?“, ve fázi přechodu puberty a adolescence je hlavním problémem „Kdo vlastně jsem?“ a v adolescenci „Jaké je mé místo na tomto světě?“.

Jak již bylo zmíněno, toho období je vymežováno různě, uvádím tedy několik příkladů vývoje osobnosti během dospívání. Podle Čápa, Mareše (2001) lze do tohoto období řadit:

- Střední a starší školní věk - zahrnuta prepuberta a puberta (u chlapců přibližně od 14 let, u dívek o rok dřív)
- Adolescence - od puberty do 21/22 let

Podobně je dospívání členěno Vašutovou (2005):

- Pubescence – období začínající okolo 11 let a končící asi v 15 letech. Jedná se o fázi středního školního věku – prepubertu (11-14let) a fázi vlastní puberty (do 15 let)
- Adolescence (zhruba 15- 22 let)

Macek (1999) pro dospívání používá souhrnný název adolescence a tu dále rozděluje na následující tři fáze:

- Časná adolescence – ohraničena 11 a 13 roky
- Střední adolescence – věkové rozmezí 14 až 16 let
- Pozdní adolescence – od 17 do 20 let

Vývojová stádia podle E. H. Ericsona jsou ve shodě s biologickými, psychologickými a sociálními aspekty. Jedná se o studii, hovořící o tom, že v každém stádiu se nachází určitá životní krize, řešená buď příznivým, nebo nepříznivým způsobem. V případě příznivého způsobu, dochází k vyřešení krize a posunu k dalšímu vývojovému stádiu. Když se osobnost přikloní k nepříznivému způsobu, nejen, že nedojde k řešení krize, ale je také ohrožen zdravý vývoj jedince. Vzhledem ke školnímu věku, se fáze nazývá snaživost, přičinlivost proti méněcennosti. Typická je pro ni snaha osvojit si dovednosti a dosáhnout úspěchu, jinak se uchyluje k pocitům méněcennosti. U puberty a adolescence se setkáváme s identitou proti konfuzi, zmatení rolí. Mladistvý se snaží najít svůj způsob života a odpovědi na otázky, kdo vlastně je, o co mu v životě jde. Problém nastává u neuspokojujících odpovědí, kdy se uchyluje pod vedení silnější osobnosti a hrozí ztráta vlastní identity. (in Vašutová, 2005)

Důležitý je vývoj vnímané vlastní účinnosti (SELF – EFFICACY). S tímto pojmem přišel Albert Bandura (1994). Jedná se o soubor přesvědčení o vlastních schopnostech dosáhnout nějakého výkonu, ovlivňující události ve vlastním životě. Se silným pocitem účinnosti souvisí duševní pohoda, obtížný úkol je brán jako výzva, která by se měla zvládnout, jedinci nejsou tak náchylní na stres a jiné. Naopak v případě nízké vnímané vlastní účinnosti lidé snadněji podléhají depresím a stresu, obtížný úkol pro ně není výzvou, ale hrozbou, vzdávají se a podobně. Ve školním prostředí má vliv na školní výkon, motivaci k učení či zvládnání daných požadavků. (Bandura, 1994)

Vzhledem k zaměření práce, a zejména pak empirické části, na věk 13 – 16 let, se dále již nebudu zabývat fází adolescence, ale budu se soustředit především na prepubertu a pubertu.

Věkové rozmezí prepuberty podle Čápa (2001) je přibližně od 11 let do 13/14 let. Projevují se biologické, psychické a sociální znaky puberty, avšak v mírnější podobě. Dochází k získávání dalších dovedností a zdokonalování již získaných. Mladí lidé se snaží mít dobré školní výsledky, díky čemuž je povzbuzeno jejich sebehodnocení. V opačném případě se může objevit komplex méněcennosti. Vztahy s vrstevníky nabývají důležitosti a prohlubují se kamarádské vztahy a sociální komunikace. Objevuje se pečovatelské chování k mladším dětem, a to u dívek i chlapců, což je projevem určité

přípravy na budoucí rodičovství. Typickým přáním je mít doma nějaké zvíře, které vede k rozvoji empatie. (Čáp, Mareš, 2001)

Člověk v období puberty prochází tělesnými změnami. Zvyšuje se produkce zejména tří hormonů – gonadotropinu, androgenů a pohlavních steroidů. Nastávají i změny psychické, mající vliv na jejich náladu, emoce, city. Často jsou dospívající unavení a podráždění. Bývá pro ně těžké je předvídat a určitým způsobem je ovládat. Pro dnešní dobu je typické, že nástup do puberty bývá mnohem dřív, než tomu bylo v minulosti. V souvislosti s tím, začínají mnohem dřív se sexuálním životem a hledají otázky týkající se jejich sexuality. Bývají z toho nervózní a poté náladoví. Mimo to, je to období, kdy vzhled je pro ně velice důležitý a toto téma je pro ně citlivé. Na základě tlaků ohledně své postavy, se především u dívek mohou objevit poruchy příjmu potravy. Hormon estrogen je u nich odpovědný za růst svalů a vývoj pohlavních orgánů. (Carr-Gregg, Shale, 2010)

Navzdory tomu, že některý jedinec vnímá změny pozitivně, jedná se o zátěž. Většina to však nevidí kladně. U dívek je znepokojení kvůli zrychlenému dospívání, u chlapců je tomu naopak, spíše kvůli pomalejšímu dospívání (jsou například menšího vzrůstu, vypadají mladší). V případě sociálních podmínek s přísnou morálkou, se prohlubuje vzdor proti autoritám. Také se stále víc prohlubují vztahy s vrstevníky. Mladistvý se s nimi ztotožňuje, přejímá jejich názory a postoje. Kladné přijetí značně ovlivňuje jeho sebehodnocení a pomáhá mu se vyrovnat se změnami, které v období dospívání přichází. Zájem již není jen o stejné pohlaví, ale také o opačné. Objevuje se často neopětovaná zamilovanost. Jedinec směřuje k budoucí profesi na základě výběru střední školy. Vývoj je individuální, proto je běžné se v jedné školní třídě setkat na jednu stranu s bouřlivým mladistvým, na druhou stranu jsou zde klidní mladí lidé. Ani vývoj u samotného jedince není vyvážený. Může být vyspělý v jednom hledisku, ale v jiných ne. (Čáp, Mareš, 2001)

3 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ A ŠKOLNÍ ZÁTĚŽ

Škola se řadí mezi první důležité instituce, do které se dítě dostává. Nástup do školy je spojen s vlivem na jeho další rozvoj osobnosti. Dochází k ovlivnění vlastního sebehodnocení a právě selhání zde má zásadní dopad na jeho další směřování. Musí přijmout novou roli - roli žáka, a ta sebou nese nejrůznější zátěžové situace. Necítí se v tomto prostředí tak v bezpečí a jistý, jako ve svém domově, kde je svými rodiči za jakýchkoliv okolností akceptován, i přes jejich určitou kritiku v případě neadekvátního chování. Při nástupu do školy je potřeba osamostatnění a schopnosti sám jednat, a také za to nést následky. Spolu s tím se hodnotí průběh a výsledky školní činnosti, nejen učiteli, ale také rodiči, spolužáky a samotným jedincem. Pro Českou republiku je tradiční subjektivní hodnocení. Dopad na dítě je dán několika faktory, zejména se jedná o dlouhodobé a přechodné psychické a somatické vlastnosti. Příkladem je temperament, míra psychické odolnosti či únava a celkový zdravotní stav. V případě nevhodné formy hodnocení, kdy je například méně nadaný žák neustále srovnáván s nadanějšími spolužáky, následují-li posměšky, výčitky či tresty, prohlubuje se pocit méněcennosti a to až na takovou úroveň, že se může stát trvalou součástí postoje dítěte ke škole. (Sedláčková, 2009; Vágnerová, 2000)

Mareš (2001) uvádí obecnou charakteristiku školních zátěžových situací. Podstatou jsou situace týkající se prvotně žáka jako jedince či skupiny žáků. K výskytu dochází v těsné blízkosti školy nebo přímo v ní. V případě zdroje, se setkáváme s různorodostí, ať už se jedná o vnější/vnitřní, stabilní/ nestabilní a podobně. Dochází k působení na jedince krátkodobě nebo dlouhodobě, přerušovaně nebo spojitě. Vliv na jedince buď neustále vzrůstá až do dosažení kritické hranice nebo je momentálním náparem na žáka. Situace funguje reálně a je tedy aktuální, anebo je jen hrozbou, je tedy potenciální. Rozlišují se její tři podoby – ohrožení bio-psycho-sociální sféry, závažnější výzvy a podoba obvyklých nároků a požadavků. Jedná se o stav doprovázený nepříjemnými psychickými pocity. Její hodnocení může být objektivní, přesto je mnohem důležitější prožívání a vnímání konkrétního žáka. (Mareš, 2001) Ve škole se nejčastěji máme možnost setkat s nepřiměřenou zátěží. Má totiž nejen celospolečenské poslání, kdy působí určitá vnější kritéria, ale také se zde shlukuje větší množství různých osobností. Působí však i vnitřní tlaky. Některé situace mívají vážnější důsledky, například když

musí řešit úkoly, které přesahují jeho vlastní možnosti, musí přicházet do styku s učitelem, který má proti němu negativní postoj či se musí smířit, že je ve své třídě neoblíbený. (Havlínová, 2006)

3.1 Zdroje zátěže ve škole

Zátěž ve škole může být u žáků vyvolána různými faktory, které se vzájemně ovlivňují. Za neméně podstatnou považuje Havlínová (2006) interakce mezi žákem a učitelem, neboť každodenní výuka probíhá právě mezi těmito dvěma subjekty a nikoliv izolovaně. Pro posouzení zátěže slouží interakční model zátěže IMOZ, který byl použit českými autory Provozánkem, Havlínovou a Komárkem v tradiční škole. Jedná se o šesti – faktorový model školní interakce, u kterých dochází k vzájemnému vlivu. To je znázorněno na obr. č. 1. Řadí mezi ně následující: pracovní proces, sociální role, mezilidské vztahy, životní cíle a rozvoj, rodina, škola jako společenská instituce. Z obrázku lze vyčíst, že žák nebo učitel, který vstupuje do vzájemných interakcí, je ovlivněn předpoklady a potřebami svého organismu, ale i psychikou a svojí osobností. Pokud je však jakýkoliv faktor u jedince narušen, může se tento faktor, popřípadě kombinace faktorů, stát zdrojem rizika zátěže a zároveň i překážkou vývoje a rozvoje. (Havlínová, 2006)

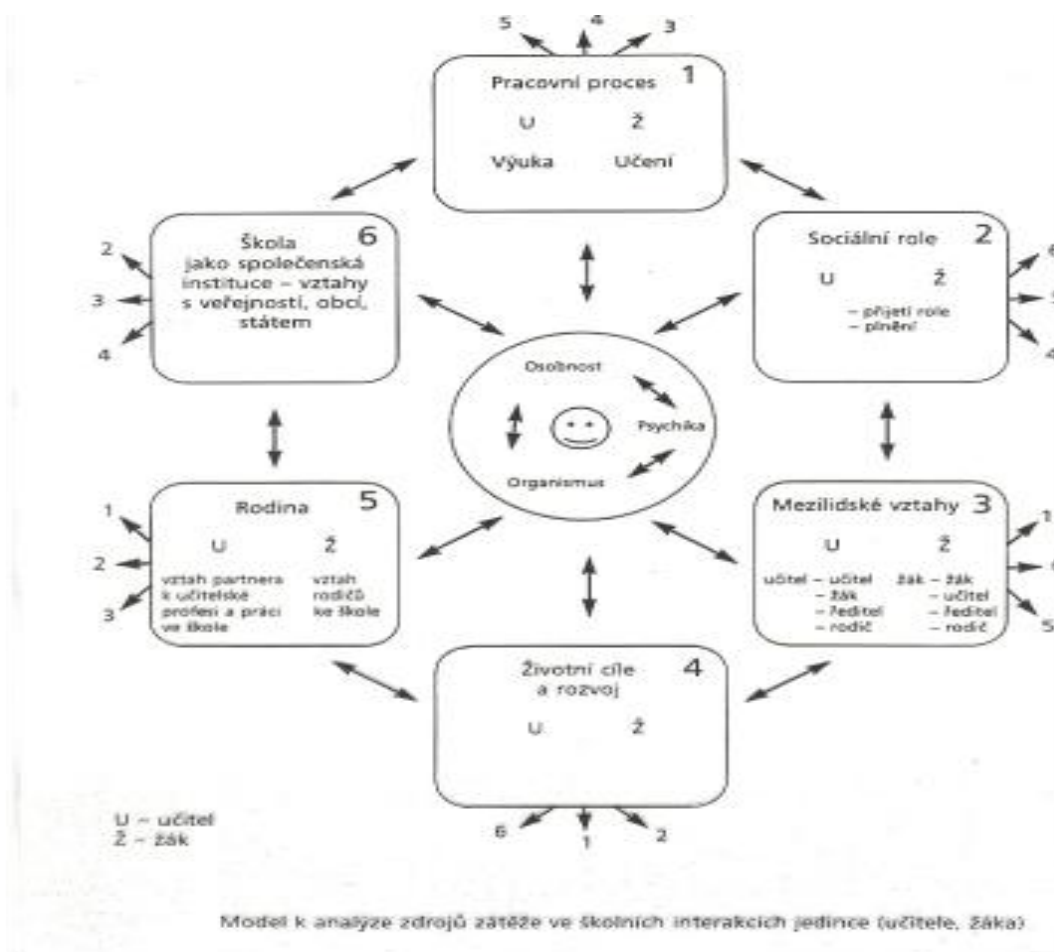
V kontextu s tím, Havlínová (2006), na základě analýzy zdrojů zátěže mezi žákem a učitelem, uvedla k jednotlivým faktorům příklady nejzávažnějších konkrétních zdrojů zátěže:

1. Učební požadavky - neberou ohled na zralost žáka, jeho paměť a podobně. Dále některé domácí úkoly, které jsou dosti obtížné a žákovi pak nezbyvá mnoho času na odpočinek, a v neposlední řadě negativní hodnocení před spolužáky a rodiči.
2. Sociální role žáka – v případě školy může docházet k potlačování práv a potřeb žáka, rodiče mohou nepřiměřeně vyvíjet tlak na své dítě, ve snaze, aby mezi ostatními vynikalo.
3. Mezilidské vztahy ve škole – u žáka se jedná o jeho neoblíbenost, je ve třídě bez jakéhokoliv kamaráda, šikanování a vydírání ze strany spolužáků a jiné. Ze strany učitele to mohou být jeho psychopatické, popřípadě neurotické projevy osobnosti, nedostatečná orientovanost v žákovi, nebo také nízká úcta v pedagogův postoj.

4. Osobní rozvoj a životní cíle žáka – v případě školy jde o zanedbávání potřeb dítěte a nevyužití kompenzační funkce školy (motivace a stimulace jedince, obzvláště jedná-li se o talentovaného či inteligentního jedince).

5. Rodina žáka ve vztahu se školou – jestliže není mezi rodiči a pedagogy vzájemná úcta, znevýhodňuje to zejména žáka samotného. Na základě toho, může například docházet k přesouvání vyučovacích povinností učitele na rodiče a domácí přípravu.

6. Škola jako společenská instituce – týká se to situací, kdy je vedení, porozumění a podpora nedostatečná a to nejen vůči žákům, ale i samotným učitelům. Dochází v některých případech i k opomíjení lidských práv. (Havlíková, 2006)



Obr. č. 1 Model k analýze zdrojů zátěže ve školních interakcích jedince (učitele, žáka), zdroj: Havlíková, 2006

Dítě se do zátěžových situací dostává již v předškolním věku, kdy je podrobováno různým úkolům, aby se zjistilo, zda je zralé pro školní docházku. Přestože si z počátku

závažnost této situace možná ani neuvědomuje, postupně to vycití uje z reakcí svých rodičů, učitelů či lékařů. Zdrojem zátěže ve škole nemusí být podle Mareše (2001) pouze požadované tempo či činnost, ale také spolužáci, učitelé a rodiče. Velkým rizikem jsou znevýhodnění jedinci, ať už z hlediska etnického původu, zdravotního a mentálního znevýhodnění, nebo pocházející z málo podnětného rodinného prostředí. U těchto jedinců je vysoká možnost vyústění poruch učení a chování. Žák pak má pocit, že selhává, bývá potrestán dospělými a zvažuje se v mnoha případech o přemístění do speciální třídy. Problém nemusí nastat pouze u znevýhodněných dětí. Například velice talentované dítě se může ve škole nudit z důvodu nedostatečné vytíženosti a poté se dostat do konfliktu. Tyto situace nejsou jediné zátěžové ve školním prostředí. Problémy nastávají s oficiálním předepsaným kurikulem, kdy mu žák dostatečně nerozumí, díky střetu naivní dětské teorie s prekonceptí pojmů. Dále také s neoficiálním, skrytým kurikulem. Jedná se o to, jak vyjít se spolužáky nejen ve vlastní třídě, ale také se staršími, silnějšími spolužáky, zvládnutí rozdílných požadavků učitelů, jejich způsoby hodnocení. (Čáp, Mareš, 2001)

Krowatschek, Domsch (2007) uvedli několik charakteristik projevu stresu. U dětského organismu se setkáváme s tělesnými příznaky stresu, projevující se jako nespavost, noční pomočování, zvracení, bolesti hlavy a zácpy nebo průjmy. Dochází ke změně teploty, k hyperventilaci a do mozku pak není dodáváno dostatečné množství kyslíku, svaly tuhnou, objevují se bolesti břicha. Zvyšuje se krevní tlak a nastává pocit „knedlíku v krku“. U mnoha studentů se zvyšuje konzumace alkoholu, cigaret a jiných drog. Mezi duševní příznaky řadíme zvýšenou vznětlivost, nervozitu a nesoustředěnost. Zejména u mladistvých nastávají časté výkyvy nálad - brečí a mají pocit, že ani neumí přestat. Vytváří se pocit paniky. Mezi projevy patří i kognitivní reakce jako jsou iracionální myšlenky vzbuzující negativní pocity, poruchy v paměti, poruchy koncentrace. Havlínová (2006) zdůrazňuje, mimo to, další symptomy. Co se týče chování, pozorujeme nerozhodnost, zhoršení kvality práce. U citového prožívání lze vyzorovat neschopnost empatie, trápení se věcmi, které nejsou až tak důležité. U dívek dochází k poruchám menstruace a obecně stres se může projevit impotencí, vyrážkou na kůži a jiné. (Havlínová, 2006)

Díky školní zátěži, může dojít u žáků ke vzniku závažného procesu nazývaného jako psychosociální stres. Jsou jím myšleny psychologické procesy vyvolané na základě sociálních faktorů a jsou sociálně podmíněné. Patří do kategorie subjektivního distresu. Za zdroj událostí se bere bezprostřední distres, avšak po něm může následovat dlouhý řetězec událostí a žák si tyto souvislosti ani neuvědomuje. Z toho důvodu se za nejbližší stresor bere jev ohrožující žáka nebo soubor omezení, které brání žákovi dosáhnout důležitých hodnot a uspokojit své potřeby. (Čáp, Mareš, 2001)

V ojedinělých případech se setkáváme se stresory, jež se označují jako nečekaná traumata. Může se jednat o úmrtí rodiče či rodičů, sourozence, popřípadě se stal obětí velmi násilného útoku nebo zneužití. Životní události jsou dalším typem. Mívají sice časovou omezenost, ale bývají dlouhodobé a konec nemusí vždy být kladný. Příkladem jsou dívky, které nechtěně otěhotní, dítě se přestěhuje do jiného města či má vážnou nemoc. Následují každodenní starosti. Jejich charakteristika je nejednoznačná. Někdy je jejich výskyt pravidelný v rámci každodenního života jedince, u jiných bývají nepravidelně. Patří zde příprava do školy či orientační zkoušení ve škole. Právě tyto starosti spolu se závažnými situacemi, jako je život dítěte v oblasti s vysokou nezaměstnaností, jsou součástí tzv. makrosystémových stresorů. Lze se setkat i se stresory, které se nazývají události, které nenastávají. Jedinec si přeje, ať nastane určitá událost či změna, avšak k ničemu nedochází. Vzhledem k tomu, že čekání přetrvává, patří mezi chronické stresory. U těch se setkáváme s působností alespoň pět let. (Čáp, Mareš, 2001)

Častým stresujícím jevem ve škole bývají podle Krowatschka a Domsche (2007) *zkoušky*. Někteří zůstávají v klidu, avšak mnoho z nich dostává strach, necítí se dobře, potí se jim čelo a ruce, a neklidně dýchají. Potíže mohou nastat již při přípravě, nebo až při samotném zkoušení. S rostoucím množstvím povinností a objemem učiva, roste také množství úzkostných dětí. Obavy bývají aktuální a dočasné. Jedinec ví, proč obavu má. U strachu je to jiné. Důvod nebývá jasný a intenzita neodpovídá míře nebezpečí. Jedná se o odpověď na ohrožení. Dlouhodobý strach vyvolává stres. Právě strach ze zkoušení mnohokrát souvisí s tím, že žáci bývají pod velkým tlakem ohledně podávání svých výkonů. Jedná se o vrozenou dispozici, avšak míra intenzity je ovlivněna učiteli a rodiči. Taky je to dáno jedincem samotným. Zaleží, zda má dostatečné sebevědomí,

zda se mu daří se uklidnit, když se strach objeví. V neposlední řadě mají vliv i vrstevníci, jejichž hodnocení bývá velice důležité. (Krowatschek, Domsch, 2007) Uvedení autoři rozlišují tři stupně strachu. Prvním je nepatrný strach - žák přípravě nevěnuje dostatek času. Druhým je střední úroveň strachu - přípravě se věnuje přiměřeně, ne moc obsáhle a výsledek je pro něj významný. Posledním stupněm je vyšší úroveň strachu - přiměřená a obsáhlá příprava, dítě neustále řeší test/zkoušení. Existuje ještě skupina, která se sice v myšlenkách zkouškami hodně zabývá, ale neustále přerušují přípravu či s ní ani nezačnou. Lepší známka pro ně představuje nepravděpodobnost, zároveň však je pro ně špatné hodnocení katastrofální.

3.2 Zvládání školní zátěže a stresu

Mezi přirozené reakce na strach patří boj a útěk, který volí většina dětí a snaží se vyhybat škole. Obzvláště chlapci často volí boj a uchylují se tedy k agresivnímu chování. Někdy se stává, že takové chování neobráti na okolí, ale na sebe a začne sebepoškozování. Těžko se rozpoznává vzhledem k tomu, že dochází v ústraní. Děje se tak od vytrhávání si vlasů, přes narážení hlavou do zdi, až může dojít k řezání se za pomoci žiletek, kusu skla popřípadě nůžek. Nastává u nich stav uvolnění při vyplavování endorfinu. (Krowatschek, Domsch, 2007)

Se zvládáním obtížné životní situace souvisí snaha o zvládnutí emocionálního stavu a nastolení duševního uvolnění. Existují techniky, které tomu napomáhají – relaxace, dechová cvičení, imaginace, meditace, hudba, beletrie, humor, sociální opora a náboženská víra. (Wedlichová, 2009)

Obranné mechanismy

Jedná se o takovou činnost nebo myšlení, díky kterému odvádíme pozornost od úzkostné situace. Dochází k ohrožení vlastního já, tedy našeho sebevědomí, naší sebeúcty. Děje se to bez našeho vědomí. Často se u nich setkáváme s rigiditou - strnulostí, při překročení určité míry se pak již mluví o patologickém řešení životní situace. (Křivohlavý, 1994)

Od již zmíněných nejstarších a nejpřirozenějších strategií – útoku a útěku se odvozuje většina psychických obranných mechanismů. Jako útok bere Wedlichová (2009) aktivní

způsob, jak se s danou situací vyrovnat, tendence bojovat s nepříjemnou situací. K útoku může docházet vůči předpokládanému zdroji ohrožení, agrese může být směřována vůči náhradnímu zdroji, popřípadě ji obrátí člověk na sebe. Co se týče úniku, jedná se o opačnou možnost řešení, kdy má jedinec tendence úniku z nevyřešitelné situace. Nemusí se vždy jednat o faktický únik, ale může mít formu přenesení zodpovědnosti na druhého či rezignaci na uspokojení. (Wedlichová, 2009)

Mezi nejdůležitější obranné mechanismy řadí Křivohlavý (1994) následující:

- Represe – dochází k vytěsnění nepříjemné situace bez našeho vědomí. Někdy se však stává, že se nám tato situace pak objeví ve snech. Existuje represe primární, kdy se vytěsní vše, co je přímo spjato s danou situací, a sekundární, kdy je vytěsněno vše, co jen zdánlivě může připomínat primární podnět.
- Regrese – každý jedinec se chová jinak v odlišných vývojových stádiích, dítě se chová jinak než dospívající a jeho chování je opět odlišeno od dospělého člověka. Tímto mechanismem je myšlen ústup do vývojového stádia mladšího, než právě jsme. Člověk truceje, uzavře se do sebe a přestane s okolím komunikovat, rozplácě se či začne slibovat, že už danou věc neudělá.
- Inverze – jedná se o situace, kdy se nemůžeme projevit, podle toho jak chceme, ať už se jedná o různé důvody, a proto volíme chování zcela opačné.
- Popírání – jedná se o popírání nepříznivých věcí, děje se to však nevědomě. U dětí se s tím setkáváme v situacích, kdy například nechce jíst, když je čas oběda apod., aniž by mělo k tomu důvod. Jednoduše a prostě nechce. V dospívání to může nabýt takových forem, kdy jedinec nechce udělat dobrý čin a už jen ze zásady se k něčemu přiznat nebo dochází k odmítání autorit.
- Nutkavá forma odčinění chyby – dochází k nepřiměřené snaze odčinit chybu, kdy se to může až stát kompulzivním jednáním.
- Introjekce – Jedná se o přijímání starostí, úkolů, katastrof jiných lidí do sebe sama, a poté se většinou osoba zhroutí.
- Racionalizace – v rámci racionalizace se snažíme si vysvětlit rozumovou cestou nemoudré věci, které děláme. Setkáváme se s tím třeba u alkoholiků, kteří budou tvrdit, že alkohol je pro zdraví velice prospěšný, jelikož ničí mikroby a tím si pročišťuje svou trávicí soustavu.

- Sublimace – snahou je kulturně povýšit, zespolečnit určitou činnost, situaci, chování. Místo toho, aby docházelo k útokům na člověka, jakožto známka hostility, zvolí si třeba společensky přijatelný box, dále místo souboje se zbraněmi se jedná o sportovní boj a jiné. Řadí se zde i denní snění, jakožto snaha vyhnout se problémům reality. Je to jakési nahrazení řešení těchto problémů.
- Sebeobviňování, obviňování druhých – člověk, který udělá chybu, tak mívá tendence se z toho přirozeně vinit, to však nesmí překročit určité hranice, kdy svou vinu zveličíme. Na druhou stranu, může dojít k obviňování druhých, až na takovou úroveň, kdy si jedinec nikdy nepřizná chybu a za všechno okolností viní někoho kolem sebe.
- Identifikace – pokus o posílení vlastní hodnoty ztotožněním se s někým, koho lze obdivovat.
- Projekce – promítání vlastních chyb, pocitů do druhých lidí. Vede ke klamnému vidění skutečnosti. (Křivohlavý, 1994)

Coping a zvládání zátěže

Křivohlavý (1994) se také ve své knize zabývá copingem. Tento termín lze chápat jako boj člověka s nepřiměřenou zátěží ve smyslu velké intenzity a dlouhého trvání. Nejedná se jen o způsob vyrovnání se stresem, ale o určitý boj. V případě, kdy se nám daří s tím bojovat, přichází ovládnutí. Výsledkem úspěchu je přizpůsobení – adjustace, popřípadě vyrovnání – kompenzace. V opačném případě se setkáváme s dekompenzací, ve smyslu rozkolísání rovnováhy a také s maladaptací, kdy selhávají snahy o zvládnutí situace. Účelem této formy je odstranit, nebo alespoň snížit očekávanou škodlivou zátěž. Předjímání – anticipace patří mezi důležité aspekty zvládání. Myslí se tím procesy probíhající ještě předtím, než nastane náročná životní situace. Dochází k přípravě nejen příchodu samotné situace, ale i na boj s ní.

R. S. Lazarus dle Křivohlavého (1994) upozorňuje na tři formy strategie, tedy:

1. Primární zhodnocení situace, co a jak mne ohrožuje a do jaké míry jsem asi ohrožen. – V této fázi si jedinec jednoduše položí otázku „Co se to vlastně děje?“.

2. Sekundární hodnocení možností ubránit se tomu, co mne ohrožuje, volba strategie obrany a útoku. – Jedinec zvažuje typ strategie a naději na zvládnutí zátěže.
3. Třetí fáze - hodnotící účinnost zvolené strategie boje se stresem.

Dále Křivohlavý (1994) uvádí některé strategie zvládnání stresu:

- Přímá činnost – jedná se o veškerou činnost, kdy se dávám do boje, ať už z vlastního rozhodnutí či na základě vyprovokování stresoru.
- Utlumení určité činnosti vedoucí ke zhoršení vlastní situace či oslabení osobnosti.
- Intrapsychické procesy – jedná se v podstatě o rozhovory sám se sebou, kdy vše hodnotím, hledám cestu řešení.
- Obrácení se s žádostí o pomoc na druhé.
- Zvyšování informovanosti ohledně toho, co se s člověkem děje.

U strategií se bere v potaz i realita, na rozdíl od obranných mechanismů, které se často označují jako iluzorní či neuskutečnitelná řešení. (Křivohlavý, 1994)

U mladých lidí se setkáváme povětšinou s tím, že možnost zvládnání volí na základě intuice a to kvůli nedostatku zkušeností a častému nedostatečnému posouzení vlastních možností. (Urbanovská, 2010) Seiffge- Krenke mluví o tom, že v rané a střední adolescenci se osvojují takové zvládací styly, které mají významný vliv na stresové situace v období pozdní adolescence. (in Urbanovská, 2010)

Žák mívá dva způsoby, s jakými reaguje na psychosociální stres - obranná nebo zvládací reakce. Společnými znaky jsou: řídí emoce, rozvoj přichází s věkem, redukuje distres, prakticky mají vratnou povahu. Existují i znaky odlišné. Obranné reakce se pozorují s těžkostí, jsou neuvědomělé, neovladatelné vůlí, jejich výsledkem je automatické chování. Oproti tomu zvládací reakce jsou pozorovatelné podstatně snadněji, jsou uvědomělé a ovládané vůlí, výsledek je promyšlené chování. (Čáp, Mareš, 2001)

Zvládací reakce lze definovat podle R. S. Lazaruse a S. Formanove (1984, s. 141) jako „stále se měnící kognitivní a behaviorální úsilí jedince zvládnout, popř. tolerovat anebo redukovat požadavky, jež zatěžují či převyšují jeho psychické zdroje.“ Reakce bývá na

bezprostřední stresor nebo se jedinec snaží zvládat stres, působící v rozdílných časech na různých místech.

Mareš (2001) řadí zvládání do kategorie neutrální. Neznamená to, že by došlo pouze k vyřešení situace a pozitivnímu vyrovnání se s ní. Patří zde i neúspěšné zvládání, příkladem je kouření a konzumace alkoholu za účelem uklidnění se nebo i pokusy o sebevraždu. Přestože tento způsob může přinést na určitou chvíli úlevu, nese to sebou mnoho jiných rizik, jako je například rakovina hrtanu či cirhóza jater. Někteří žáci používají znevýhodňující se strategie, na základě kterých se snaží najít si důvod pro případné selhání, jež by v blízké době mohlo nastat. Chrání tak sami sebe. Setkáváme se s dvěma podobami zvládání – zvládací styl a zvládací strategie. (Čáp, Mareš, 2001) Wedlichová (2009) řadí mezi zvládací strategie následující: strategie zaměřené na řešení problému a strategie zaměřené na emoce. Mezi styly pak uvádí vyhýbání se stresu, stavění se na odpor stresu a sebeznehodnocující styl.

Mareš (2001) poukazuje na existenci faktorů, které komplikují zvládání zátěže, nazývané rizikové. Je jimi myšlen například neuroticismus, hostilita, vývojové opoždění, závažná onemocnění, poruchy chování a učení. Důležitý vliv mají taky momentální psychosomatické stavy jako nevyspání, fyzická bolest, deprese a vliv drog. Mezi rizikové faktory je zahrnuta i naučená bezmocnost. V takovém případě žák očekává už dopředu, že neovlivní nepříznivý výsledek z důvodu opakovaných špatných zkušeností se zvládáním zátěže. Dalším je vysvětlovací styl. Komplikace nastává u pesimistického stylu. Žák s takovým stylem, příčiny negativních výsledků bere jako stabilní a příčiny dobrého zvládání jako nestabilní a specifické. U sociálních faktorů lze také najít příčiny nezvládnutí situace. Řadí se zde nepříznivé rodinné prostředí, nepříznivé vlivy vrstevníků, školy a kultury. Existují i protektivní faktory. Ty zvládání ulehčují. Mezi ně řadíme extroverzi, vysokou sebedůvěru, dobré sebeoceňování. Dalším protektivním faktorem je i optimistický vysvětlovací styl – příčiny dobrých výsledků jsou stabilní a globální a příčiny špatného zvládnutí jsou specifické a nestabilní. Důležitá je i naděje. Velký význam má psychická odolnost neboli resilience. Dochází k úspěšnému adaptování i přes nastalou nepříznivou situaci. (Čáp, Mareš, 2001) V období dospívání dochází ke zrání osobnosti, díky čemuž dochází k výraznému rozvoji odolnosti. Jedná se o dobu s novými příležitostmi, ale i riziky, kdy se odolnost

může rozvíjet a prověřuje se její individuální úroveň. Faktory odolnosti jsou vlastnosti jedince, dovednost si vyhledat pomoc a v neposlední řadě sociální opora. (Havlínová, 2006)

3.3 Zdravá škola – prevence stresu

Uspokojování lidských potřeb je vázáno s mezilidskými vztahy a prolínáním skupinových rolí (vedení školy, učitelé, rodiče, žáci). Škola je místo, kde děti tráví mnoho času a je tedy, spolu s rodinou, nejvýznamnějším místem možné podpory zdraví. Jedná se o takovou instituci, která kromě přípravy osob na život, by měla také pomáhat ke vzniku zdravějšího světa. Podpora zdraví ve škole se může uplatňovat v případě, že se tato instituce může chovat jako autonomní subjekt, řízení se účastní všichni lidé patřící ke škole, jsou zde podmínky pro profesní rozvoj učitelů, výuka je vytvářena na základě individuálních temp jednotlivých žáků, je otevřená nejen rodičům, ale i veřejnosti, a tak dále. Součástí kurikula, tedy vzdělávacího plánu, by měla být výchova ke zdraví. Důležitým faktorem je i to, zda škola provozuje tzv. tradiční vyučování anebo otevřené. (Havlínová, 2006)

Havlínová (2006) dále uvádí program podpory zdraví. V České republice vychází z cílů a principů evropského programu. Přijat byl na přelomu let 1991 a 1992. Zahrnuty jsou školy, které navštěvují děti od 3 do 15 let. Každá škola má možnost se zapojit. V současné době je síť tvořena přibližně 200 mateřskými a základními školami. Program je tvořen třemi pilíři:

- Pohoda prostředí – jedná se o prostředí věcné (budovy, prostory), sociální (vzájemná výpomoc, chování) a organizační (režim dne podporující přirozené potřeby, zdravá výživa – pravidelná strava, dostatek tekutin, ovoce, zeleniny, omezení tučných jídel, a aktivní pohyb).
- Zdravé učení – mezi hlavní zásady se řadí smysluplnost (propojení se skutečným životem, přechod od výuky předmětů k výuce tematických celků), možnost výběru (nabídka umožňující brát ohled na individuální možnosti žáka, věková a rozumová přiměřenost), spolupráce (výběr metod, u kterých je možná spolupráce dětí a jiných odborných partnerů) a motivující hodnocení (zajištění uznání všem dětem, nesoutěživé prostředí, pomoc ohledně zodpovědnosti, samostatnosti a sebedůvěry žáka, hodnocení by mělo být u mladších dětí slovní

a teprve v pozvolném tempu přecházet ke známkování a to jen v případě, že dítě se cítí připraveno na tuto změnu).

- Otevřené partnerství – škola by měla být kulturním vzdělávacím střediskem obce a také jako model demokratické společnosti. Otevřenost by měla zajišťovat prospěšnost pro lidi a lepší funkčnost. U uzavřeného byla totiž dokázána větší množství nejrůznějších sociálně patologických jevů, včetně těch nejzávažnějších, jako je šikana. Škola by měla směřovat k oslabení hierarchického uspořádání a spíše se zaměřit na strategii otevřeného partnerství. Podstatou je ochota se spoluúčastnit organizace a umožnit to i ostatním. Důležité je vytvořit demokratické prostředí pro všechny aktéry. Hlavními principy je tedy svoboda, spravedlivost a spolupráce. Měla by být otevřena veřejnosti a díky otevřeným vztahům přirozeným kulturním střediskem obce.

4 ŠKOLNÍ STRES A RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ

Miovský (2010, s. 23) vymezuje pojem rizikového chování jako „chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost.“ Ve školní prevenci je rozlišováno devět oblastí – záškoláctví, šikana a extrémní projevy agrese, rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, rasismus, xenofobie, negativní působení sekt, sexuální rizikové chování, prevence v adiktologii, spektrum poruch příjmu potravin, okruh poruch a problémů spojených se syndromem CAN. Pojem rizikové chování nahradilo dříve používaný – sociálně patologické jevy. (Miovský et al., 2010)

V rámci syndromu rizikového chování v dospívání (SRCH-D) jsou dle Wedlichové (2009) řazeny tři oblasti rizikového chování. Patří zde rizikové chování v oblasti psychosociální, rizikové chování v oblasti sexuální a zneužívání návykových látek. (Wedlichová, 2009)

V souvislosti se školní zátěží lze uvést některá riziková chování. Přestože v mnoha případech není hlavní a jedinou příčinou, jeho vliv je významný.

4.1 Záškoláctví

Za záškoláctví je považováno neúmyslné zanedbávání školní docházky. Porušuje se tím nejen školní řád, ale také školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), v platném znění, který určuje povinnou školní docházku, konkrétně v § 34. (Jedlička, 1998)

Někteří žáci se, z důvodu nadměrného množství kladených nároků, začnou raději vyhýbat takovým situacím, tudíž „začnou chodit za školu“. Příčinou může být i šikana či nespravedlivě hodnotící učitel. Dále mohou být rizikovými faktory zhoršené sociální postavení v kolektivu, slabý prospěch nebo nepřizpůsobení se školnímu režimu.

Jedlička (1998) se zmiňuje o zvláštní formě zanedbávání docházky - školní fobie. U takového typu žáků bývají psychické a psychosomatické symptomy. Dítě do školy nechce a nemůže, mívá totiž strach ze selhání, pocity úzkosti a napětí. Mimo jiné to doprovází bolesti hlavy, břicha, bušení srdce či časté nutkání vykonávat potřebu. Vzhledem k variabilitě příznaků, je pro lékaře obtížné stanovit diagnózu. Důvody nelze hledat v samotném školním prostředí, nýbrž u samotného dítěte, jelikož se jedná

o vnitřní, neurotické stavy. O školní fobii lze uvažovat v případě negativních výsledků lékařských vyšetření a vymizení příznaků během dnů volna. Na řadu by pak měla přijít spolupráce s pedagogicko – psychologickou poradnou. (Jedlička, 1998)

4.2 Agresivita

Některá školská zařízení mají dle Jedličky (1998) tendenci přiřazovat žákům přívlastky jako je slabý nebo nedostatečný. Když se k tomu ještě přidá nepodporující rodinná výchova, dochází u žáka k pocitům méněcennosti. Ani ve škole, ani doma nenachází podporu, dostává se do stresové situace, a postupně dochází k frustraci, která může vyústit v agresivní jednání. To je namířeno vůči učitelům i spolužákům. Může se objevit hostilita, projevující se násilnostmi vůči slabším spolužákům, záškoláctvím spojeným s vandalismem a jiné. Agresivita nemusí vždy být jen ze strany dětí. Nastávají situace, kdy si učitel nosí své problémy z domu do práce, je přetížen povinností a při řešení konfliktu nezareaguje adekvátně. (Jedlička, 1998)

Dívky se soustředí zejména zase na dívky, a uchylují se spíše k psychickému týrání. Chlapci naopak nedělají pohlavní rozdíly. Hlavním faktorem je pro ně fyzická slabost obětí a je pro ně typičtější fyzické týrání a výhrůžky. (Bendl, 2003)

V souvislosti s agresivním chováním, je potřeba uvést také šikanu. Je to jev dlouhodobý, při kterém dochází k psychickému a fyzickému týrání agresorem. Může se, ale jednat i o krátkodobý. Martínek (2007) ve své knize uvádí příklad suplované hodiny, kdy se učitelka nedostavila do třídy. Skupina žáků se začne nudit a vyhlédne si spolužáka, jež si čte v lavici. Pouze pro pobavení jej vytáhnou z lavice, svlečen a vystaven posměchu. Situace se již nikdy neopakovala, avšak splňuje podmínku převahy agresora nad obětí a je to obětí nepříjemné. Šikana se nevyskytuje pouze mezi žáky samotnými, ale může k ní dojít i ze strany učitele. K této situaci dochází především, když je žák učiteli nesympatický. Žák to vycítí a je mnohdy nevědomky na učitele drzý a nepříjemný. Nastávají situace, kdy může dostávat při zkoušení těžší otázky a tím pádem i horší známky. Existuje několik stádií šikany. Prvním je ostrakismus, kdy agresori neublíží oběti fyzicky ale jen psychicky. Ostrakismus se projevuje třemi základními jevy. Za prvé se oběti rapidně zhorší prospěch. Za druhé oběť se přestane soustředit, nedává pozor a je uzavřená do svého vlastního světa, kde

přemýšlí proč je odmítána zbytkem třídy. Posledním charakteristickým znakem je to, že oběť začne navštěvovat nižší ročníky. Stává se tak ve dvou případech. Buď zde hledá kamarády, nebo si vybíjí vztek na menších a slabších spolužácích. Další fází je fyzická agrese a psychická manipulace. Obětí se zpravidla stává již dříve ostrakizovaný jedinec. K tomuto stádiu šikany dochází především v období, kdy je třída vystavena většímu tlaku. To může znamenat ve čtvrtletí, pololetí či na konci roku. Agresoři si tento tlak potřebují nějakým způsobem vykompenzovat a oběť se stává vhodným kompenzačním prostředkem. Oběť se snaží násilí vyhnout, tudíž začíná chodit za školu. Při vyústění předchozích stádií, dochází ke vniku jádra. Zodpovědnost v této fázi nese do jisté míry už celý kolektiv, protože o šikaně vědí a nic s tím nedělají. Následně se vytváří normy a oběť si v podstatě na danou situaci tak zvykne, že ji začíná brát za normální. Posledním stádiem je totalita, kdy agresoři mají takovou moc, že je ve třídě každý poslouchá a tresty mají formu těžkého ublížení na zdraví až smrt. (Martínek, 2007)

4.3 Autoagresivní chování

Za autoagresivní chování se bere sebepoškozování a sebevražednost. Dospívající mají tendence se uchýlovat k autodestruktivnímu chování v reakci na zátěž, po selhání ve škole, ať už se to týká zkoušek či dlouhodobé šikany ze strany spolužáků. Je důležité mít stále na mysli, že je to období, kdy jsou pro ně vztahy s vrstevníky a postavení v určité skupině velice důležitá. Přestože dítě uvádí jednu určitou příčinu, která stojí za jeho chováním, v mnoha případech se jedná pouze o spouštěč a příčin je několik. Lze tedy mluvit o multifaktorovém procesu, jak uvádí ve své publikaci Kocourková (2003) Poukazuje na důležité rizikové faktory, mezi něž řadí psychiatrické poruchy, osobnostní rysy a způsob reakce na stresovou situaci. Důležité jsou však i působící projekтивní faktory. Problém ve studiu zvládne lépe dítě s dobrým rodinným zázemím, než to, které má dysfunkční rodinu a je tedy více ohroženo. (Kocourková, 2003)

Česká republika patří mezi země s největší sebevražedností na světě. Jedlička (1998) uvádí, že u dětí se zejména setkáváme s demonstrativními sebevražednými pokusy. Cílem těchto pokusů je určitý nátlak na své okolí (rodiče, učitele). Snahou je vyřešit nějakou konkrétní životní situaci a většinou si vybírají místa a nástroje, kde je možnost záchran. U dospívajících trpících hysterií se jedná o situace, kdy se snaží někoho citově vydírat, získat povolení rodičů na věc, u které ví, že by ji jinak nedovolili. V některých

případech se však nejedná jen o snahu získat pozornost, ale o skutečný úmysl skončit se životem. V případě úspěšného pokusu se hovoří o dokonané vraždě. (Jedlička, 1998)

U sebepoškozování mluvíme podle Kocourkové (2003) o záměrném zničení či poškození našeho těla bez záměru se zabít. Jedná se o maladaptivní odpovědi na akutní chronický stres a lze to brát jako špatně zvolenou copingovou strategii. Využívají se ostré předměty, kdy řezání probíhá v soukromí, nejčastěji na méně nápadných místech. Také dochází k popálením (zapalovačem, cigaretou). Motivy bývají různé – od potřeby úlevy od napětí až po určitý pocit svobody. Nejčastěji se objevu ve věku dospívání a poměr žen a mužů je 3:1. (Kocourková, 2003)

Se suicidálním jednáním a sebepoškozováním je úzce spjatá deprese. Nejednoduchost zjišťování příznaků dětské deprese je dána složitými projevy psychopatologie. Paclt (2001) mluví o rodinném prostředí a genetické predispozice jako o důležitém vlivu. V případě, kdy se rodiče nechovají k dítěti pozitivním způsobem, přestává mluvit o svých potřebách a to může vézt i k pozdějšímu vyhýbání se vztahů. Vývoj deprese je pak více než pravděpodobný. Rizikovější i bývají děti, které jsou vystaveny stresové situaci. Symptomy se u dětského organismu diferencují od dospělých. Často se uvádí maskovaná deprese, negativismus, projevy hyperaktivity anebo naopak útlum. Mezi fyziologické příznaky se řadí noční pomočování, únava a ranní nevolnosti. (Paclt, 2001)

4.4 Užívání drog

U problémového zvládnání zátěže se setkáváme užíváním návykových látek. Jedním z důvodů je snaha uniknout problémům. Různé studie zjistili, že se drogy objevují již na základních školách. V době dospívání je rizikovým chováním nejčastěji pití alkoholu, kouření cigaret a zkušenosti s drogami, nejčastěji marihuanou. Při užívání drog i při abstinčních příznacích může docházet k agresivnímu chování. (Sobotková, 2014) Na základě studií provedených Medlínovou (2000) u žáků osmých a devátých tříd, bylo u 24% z nich zjištěno, že již zkušenost s drogou nastala a u 15% dokonce opakovaně. V deváté třídě dochází k výskytu častěji u dívek než u chlapců. Užívání je vyšší asi o jednu třetinu než v osmé třídě. Mezi nejčastější drogy patřila marihuana a hašiš, pak heroin, pervitin a extáze. V případě alkoholu se jednalo o 29% dětí a pravidelně kouří 28% žáků.

4.5 Školní prostředí a školní klima v etiologii SRCH-D

Mikrosociální vlivy, mezi něž se právě řadí nejen zvláštnosti třídy a učitelského sboru, ale i samotné školy, mají velký význam týkající se kvalitních výchovně vzdělávacích výsledků. Prostředí školy má široký rozsah a zahrnuje aspekty architektonické (rozmístění tříd, podoba šaten), hygienické (prašnost, větrání nebo také nezávadnost materiálu), ergonomické (podoba, velikost nábytku, uspořádání pracovních míst) a organizační (počty žáků a učitelů, styk s rodiči). V rámci prostředí školy, probíhají jevy, které jsou pro danou školu typické a dlouhodobé – sociální klima školy. Dílčími složkami je klima učitelského sboru a klima jednotlivých tříd. Krátkodobým a měnícím se během vyučovacího dne i týdne je sociální atmosféra školy. Jiná atmosféra je při velké přestávce, během rozdávání vysvědčení nebo při úrazu. (Čáp, Mareš, 2001)

Většina úkolů, které by měla plnit škola, se odehrává ve školní třídě. V rámci třídy se setkáváme se třemi důležitými odbornými pojmy. Je to prostředí třídy, klima školní třídy a atmosféra třídy. Prostředí je neobecnější z těchto termínů. Jedná se o objektivně zjištělé aspekty ovlivňující práci nejen žáků, ale i učitelů. Klima je jev trvající několik měsíců až let. Řadí se zde žáci dané třídy a učitelé, kteří v této třídě vyučují. Jedná se o názory, hodnocení určité situace a také prožívání daných aktérů. Atmosféra je, na rozdíl od klimatu, jev krátkodobý a proměnlivý. Atmosféra může být horší při zkoušení, nebo když je některému žákovi dána nespravedlivá známka. (Mareš, Ježek, 2012)

Dítě, které navštěvuje školu, tráví mnoho času ve formálních skupinách – školní třídě. S přibývajícím věkem narůstá podle Knotové (2004) důležitost neformálních skupin – skupin vrstevníků. Vrstevnické skupiny tvoří hned po rodině druhého nejvýznamnějšího sociálního činitele. Jedná se o malou neformální skupinu, která vzniká spontánně. Můžeme ji charakterizovat blízkostí věku a podobnými názory a zájmy jejích členů. Umožňuje uspokojovat potřeby, které jim rodina dát nedokáže. Knotová (2004) ve své knize uvádí: „Pojem vrstevnická skupina znamená, že její členové jsou přibližně ve stejném věku, narodili se za podobných historických podmínek, jejich biologický, psychický, sociální a kulturní vývoj probíhá za přibližně stejných okolností.“ (Knotová, 2004, s. 31) Role vrstevnických skupin v socializaci jedince je velká. Děti se s vrstevníky setkávají už od útlého věku, avšak až od období středního školního věku

nastává větší důležitost vrstevníků jako socializačního činitele. Umožňují mladistvým získávat zkušenosti v komunikaci s osobami, které mu nejsou nadřazeny (rodiče, učitelé). Učí se tedy komunikovat s osobami, které mají jiný názor, řešit konflikty, hledat kompromisy. Referenční skupiny zde také hrají velkou roli a to jak pozitivní, tak i negativní. S pozitivními se identifikují, proti negativním se vymezují. (Knotová, 2004)

5 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Svůj průzkum jsem provedla na dvou školách - Základní škole Marie Kudeřkové a Gymnáziu Komenského Havířov. Vzhledem k tomu, že jsem tuto základní školu navštěvovala pět let a gymnázium osm let, prostředí zde je mi důvěrně známé, proto jsem pro svůj výzkum vybrala právě je. Ředitelem základní školy je Mgr. Jiří Brabec. Jedná se o úplnou základní školu od prvního do devátého ročníku. Od roku 2004 je otevřena speciální třída pro děti s mentální retardací. Zařízení má své školní poradenské pracoviště poskytující pedagogicko - psychologickou pomoc nejen samotným žákům, ale i jejich rodičům a učitelům. Pozornost je věnována nejen samotným problémům, které se zde mohou vyskytovat, ale také rizikům mající negativní vliv na proces vzdělávání. Mezi aktivity pracoviště patří i preventivní programy. Služby jsou poskytovány školním speciálním pedagogem, metodikem prevence a výchovným poradcem. Jsou zde realizovány různé školní akce s potenciálem výchovně vzdělávacím. Uskutečňují se exkurze, výuky plavání, kulturní programy, lyžařské výcviky, a jiné. Škola je sportovně zaměřena a od druhého stupně (6. - 9. ročník) je v každém ročníku zřízena třída s rozšířenou výukou tělesné výchovy. Tělesná cvičení umožňují dětem se uvolnit, díky čemuž se žák dokáže snadněji učit a snižuje to napětí a stres. Je to mnohem lepší způsob, než například cigarety používané u starších žáků či sladkosti vedoucí k příbytku na váze. Ředitelem gymnázia je PhDr. Petr Šimek. Škola nabízí dva studijní obory – čtyřleté a osmileté studium. Zařízení si vytváří podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy svůj minimální preventivní program a má dva školní metodiky – pro nižší a vyšší stupeň gymnázia, mimo to má i například program proti šikaně. Jako významný projekt školy vzhledem k tématu mé práce, bych uvedla Vytváření pozitivního sociálního prostředí ve školách. Projekt proběhl v letech 2010 – 2013. Snahou byla především prevence a včasné řešení negativních forem rizikového chování a zlepšení sociálního klima na školách.

5.1 Cíl a výzkumný problém

Cílem výzkumného šetření je zmapovat problematiku úzkosti a úzkostného prožívání v kontextu syndromu rizikového chování v dospívání na vybrané základní škole a gymnáziu.

5.2 Stanovené hypotézy

V souladu s prostudovanou literaturou byly stanoveny následující hypotézy:

H1: Projevy rizikového chování se odlišují u chlapců a dívek.

H2: Vyšší hodnoty psychické odolnosti snižují závažnost projevů SRCH-D.

H3: Nejčastějším školním strachem je strach ze známek.

H4: Vyšší hodnoty psychické odolnosti snižují úzkostné prožívání.

5.3 Sběr dat a výzkumný soubor

Dotazníky jsem rozdala osobně a zdůraznila jsem, že se jedná o anonymní dotazníky, které poslouží pouze pro účel mé bakalářské práce, proto se nikdo z respondentů nemusí bát, že by byly konkrétní výsledky prezentovány rodičům či pedagogům. Dotazníkového šetření se zúčastnilo všech 117 přítomných studentů. Zpět se mi vrátilo 115 dotazníků, návratnost dotazníků byla tedy 98,29 %. Avšak z důvodu chybného vyplnění či nevyplnění některé části dotazníků, museli být dva respondenti vyřazeni. Vyhodnoceno tedy bylo 113 dotazníků. Šetření se zúčastnilo 61 žen a 52 mužů. Věk respondentů byl v rozmezí 13 – 16 let. Množství respondentů je pro bakalářskou práci dostačující, avšak je potřeba mít na mysli, že pro stanovení nějakých obecných výroků je zapotřebí větší množství, data mohou být jinak zkreslena.

Tabulka 1 Pohlaví respondentů

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Muži	52	46,02
Ženy	61	53,98
Celkem	113	100%

5.4 Metoda výzkumu

Jako metodu pro výzkumné šetření jsem si zvolila kvantitativní metodu pomocí dotazníkového šetření. Vzhledem k tomu, že byly dotazníky před jejich rozdělením sešity,

každý respondent měl svůj soubor dotazníků. U každého z nich byl popsán způsob, jakým se vyplňuje. Následně byly soubory dotazníků očíslovány a rozešity, dále rozčleněny dle jednotlivých typů dotazníků a poté zpracovány pomocí šablon ke standardizovaným dotazníkům. Jednalo se o dotazník mapující rizikové chování u mladistvých, dětskou verzi dotazníku SOC, standardizovaný dotazník KSAT, dotazník KLIT a dotazník vlastní konstrukce. Důvodem použití dotazníků byla skutečnost, že se dokáže získat větší počet údajů v relativně krátkém čase. Zároveň tato metoda zaručuje anonymitu respondentů a rovněž i objektivitu získaných informací.

Dotazník mapující rizikové chování

Tento dotazník mapuje hlavní projevy chování ovlivňujícího zdraví (symptomy rizikového chování v adolescenci). Každá otázka byla očíslována pěti úrovněmi. Celkové skóre bylo zjištěno součtem hodnot a vydělením počtem jednotlivých položek. Takto byl zjištěn koeficient rizika. Vycházel z 10 oblastí - záškoláctví, agresivní chování, sázení, sexuální rizikové chování, rizikové chování na internetu, rizikové sporty, rizikový životní styl, drobná kriminalita, poruchy příjmu potravy + sebepoškozování a zdravý životní styl. Do každého z těchto okruhů byly zařazeny jednotlivé typy rizikového chování. **Záškoláctví** - Neodůvodněná absence ve škole, Záměrné vyhýbání se zkoušení (předstíraná nevolnost či nemoc), Pozdní příchod do školy, předčasný odchod ze školy. **Agresivní chování** - Nadávky, posměšky a ironické poznámky, Ponižování a zesměšňování druhých, Agresivní chování vůči členovi/členům rodiny, Týrání zvířat, Otevřené projevy nepřátelství a agrese k lidem jiného etnika či národnosti. **Sázení** - Hraní a sázení na výherních automatech, Sázení prostřednictvím internetu, hraní placených her. **Sexuální chování** - Pohlavní styk, Střídání sexuálních partnerů, Sexuální styk bez kondomu. **Rizikové chování na internetu** - Hraní PC a z toho plynoucí neplnění povinností, Posílání „vtipných“ SMS zpráv spolužákům a urážky na sociálních sítích, Trávení volného času na sociálních sítích v takové míře, že mi to neumožňuje věnovat se jiným aktivitám, **Rizikové sporty** - Pohybové aktivity ohrožující zdraví a život (např. parkour, lezení na sloupy vysokého napětí, jízda na bruslích/skatu za autobusem aj.) **Rizikový životní styl** - Kouření cigaret, Užívání léků bez lékařského předpisu (ibalgin, paralen, léky na spaní aj.), Pití alkoholu, Pití nápojů bohatých na kofein a tein (káva, čaj, energetické nápoje), Užívání

chemických látek při sportu (např. efedrin, steroidy). **Kriminalita** – Rušení nočního klidu po 22.hodině, Ničení a poškozování věci spolužáků či majetku školy, Dopouštění se drobných krádeží, Lhaní a podvody. **Poruchy příjmu potravy a sebepoškození** - Experimentování s jídelním chováním (držení diet, vyvolávání zvracení, hladovění), Sebepoškození (např. řezáním, pálením), Zdobení těla bez mechanického poškození (např. malování propiskou, hennou), Přejídání se, konzumace sladkostí a slaných pochutin (oříšky, chipsy), Zdobení těla (tetování, piercing, ozdobné jizvy). **Zdravý životní styl** - Věnuji se aktivitám, které považuji za uklidňující a relaxační (koníčky, četba, poslech hudby...), Ráno vydatně snídám, Jím vyváženou a rozmanitou stravu (ovoce, zeleninu, mléčné výrobky, ryby, maso, drůbež), Trávení části svého volna fyzickou aktivitou nebo sportem (turistika, domácí kutilství...), Spím 7- 8 hodin denně.

Dětská verze dotazníku SOC

V roce 1994 PhD. Malka Margalitová, spolu se svou výzkumnou skupinou z univerzity v Tel Avivu, zkonstruovala a ověřila dětskou verzi dotazníku SOC - „The Children Sense of Coherence scale“ (zkr. CSOC). Škála byla postupně revidována a testována na různých vzorcích dětí. Anglická verze CSOC byla zajištěna díky Melvinu a Dorotě Semmelovi z univerzity v Kalifornii. Bylo vybráno celkem 16 položek popisujících tři osobnostní komponenty a další tři položky, které mají v dotazníku funkci tzv. distraktorů (snahou je buď odpoutat pozornost, popřípadě rozptýlit či pobavit, do celkového skóre se však nezapočítávají, jsou čistě ukazatelem toho, zda dítě reaguje, jak se v dané kultuře čeká a také zda porozumělo otázce). Dotazník byl profesorkou Margalitovou standardizován na vzorku 454 žáků 2. – 5. třídy základní školy.

KSAT – verze A (forma pro děti a mládež)

Sebeposuzovací škála KSAT (Škála klasické sociálně-situační anxiety a trémy) „zjišťuje výskyt a míru subjektivní nepříjemnosti zážitku předmětného a situačního strachu, vyvolaného objekty klasických fobií, sociálně-interpersonálními situacemi a situacemi trémy.“ (Kondáš, 1973, s. 5) Škála zachycuje oblast a stupeň negativního citového reagování na vybrané typické objekty a situace, které mohou evokovat obavy a strach.

KSAT je tvořen 31 položkami. 9 položek se týká situací trémy, 10 sociálních situací a 12 objektů klasických fobií. K – klasické strachy (fobie), S – sociální, interpersonální

situace, T – téma. Celkové skóre tvoří součet zakroužkovaných čísel u všech položek. V záznamovém listu jsou vyjmenované situace, které mohou vyvolávat obavy a strach. Tyto situace se stávají osobně nepříjemnými podle stupně strachu a obav, které v nás vyvolávají. Po přečtení každého řádku je potřeba si představit sami sebe v dané situaci a označit číslo 1 – 5, na základě toho, jak je nám určitá situace nepříjemná.

Dotazník KLIT

Jedná se o dotazník, který byl vytvořen specificky v českých podmínkách. Jeho použití je vhodné pro vyšší ročníky základních škol a pro všechny ročníky středních škol. Dotazník zahrnoval 3 prvky klimatu školní třídy: suportivní (podpůrné) klima, popisující vztahy ke třídě, míru soudržnosti a kooperace; sebe-prosazení – nižší míra kooperace, spoléhání na sebe, touha vyniknout. A posledním prvkem je motivace k negativnímu školnímu výkonu – tendence nevynikat, vyhýbání se neúspěchům, nedůvěra v sebe samotného. Hned v úvodu dotazníku byl vysvětlen postup při vyplňování. Úkolem bylo zakroužkovat číselnou hodnotu, která odpovídá názoru žáka na daný výrok. (1 = silně souhlasím, 2 = mírně souhlasím, 3 = mírně nesouhlasím, 4 = silně nesouhlasím) Vyhodnocení bylo získáno sečtením všech hodnot daného dotazníku a, tím se získalo hrubé skóre. Na základní škole a gymnáziu byla dána zkrácená verze se 12 položkami, která byla upravena podle původní, avšak i tak pokrývala všechny již zmíněné prvky klimatu třídy. Aktuální verze obsahuje 27 položek a byla sestavena J. Laškem.

Dotazník vlastní konstrukce (Škála objektů strachů)

Jedná se o škálu, která obsahuje různé objekty, vyvolávající u dětí různé míry strachu a je tvořena 28 položkami. Dotazník byl inspirován publikací Michalčákové (2007), která se zde zabývá různými kategoriemi strachů. Vzhledem k zaměření práce se jednotlivé položky týkají zejména **školních strachů** – tedy kategorie zahrnující strachy dítěte, které souvisí se školním prostředím (známky, testy, písemky, předměty a tak dále). Dalšími kategoriemi, které se zde objevují, jsou:

- **Strach z obecného ohrožení** – strachy z nebezpečných situací, ohrožující nejen samotné dítě, ale i další osoby (válka, terorismus, záplavy, zemětřesení, a podobně).

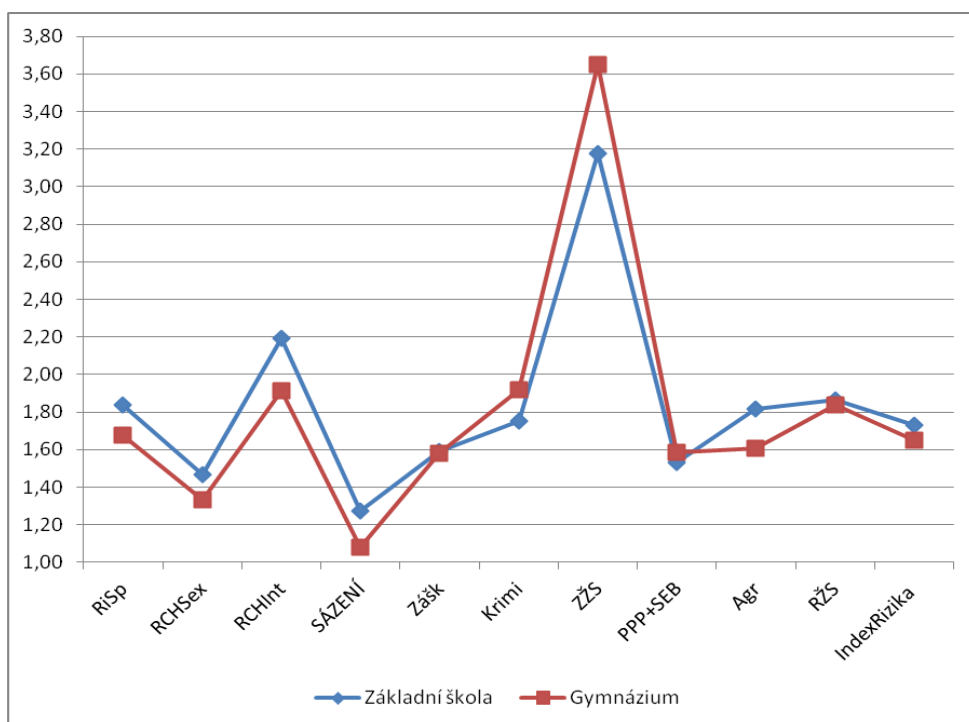
- **Strachy z vlastní nedostačivosti** – strachy vyplývající z nedůvěry v sebe a nejistoty ze zvládnutí situace a z důsledků, které dítě může svým chováním způsobit (např. že něco nezvládnu, způsobím něco špatného).
- **Strachy z nových situací** – situace, ve smyslu, dosud pro dítě nepoznaných situací, činností a prostředí.
- **Strachy z ohrožení druhými lidmi** – jedná se o strach z různých osob a jejich činů. Nejedná se pouze o neznámé osoby, ale také i známé pro dítě.

Úkolem respondentů je zakroužkovat svou odpověď na škále od 1 do 5, na základě toho, nakolik jim daná situace či věc vyvolává nepříjemné pocity a strach. (1 = vůbec se nebojím, 2 = trochu se bojím, 3 = nemohu se rozhodnout, 4 = značně se bojím, 5 = velmi se bojím).

5.5 Výsledky a vyhodnocení výzkumu

Výskyt rizikového chování u dospívajících

Graf 1: Porovnání projevů rizikového chování v adolescenci u žáků 9. tříd a studentů gymnázií



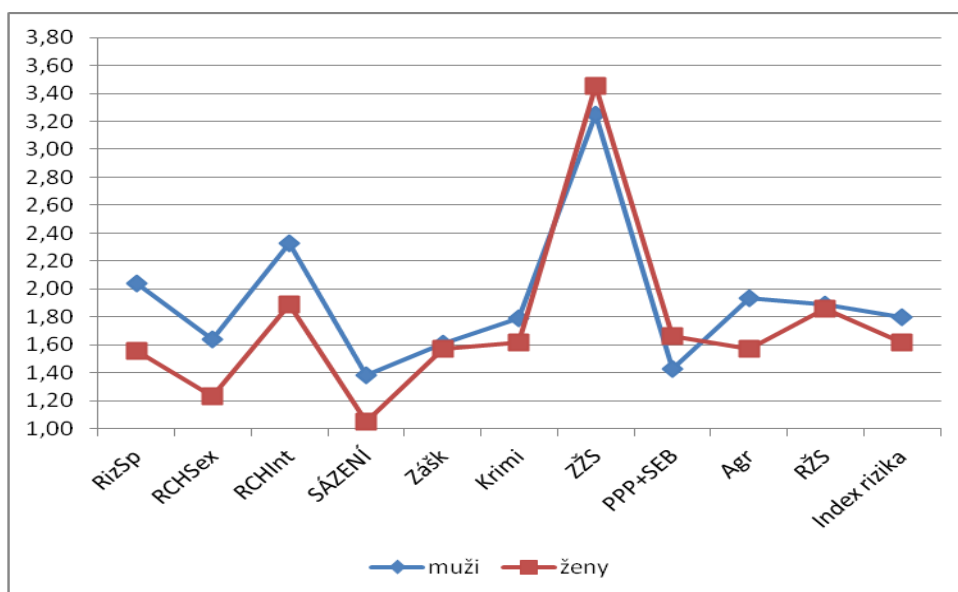
Vysvětlivky: RiSp – rizikový sport, RCHSex – rizikové sexuální chování, RCHInt – rizikové chování na internetu, ZášK – záškoláctví, Krimi – kriminalita, ZŽS – zdravý životní styl, PPP + SEB – poruchy příjmu potravy + sebepoškozování, Agr – agresivní chování, RŽS – rizikový životní styl

Snahou tohoto grafu bylo ukázat možné odlišnosti a shody projevů rizikového chování u žáků základní školy a studentů gymnázia. Rozdíl mezi nimi se nejvíce projevuje ve zdravém životním stylu, u žáků základní školy byl průměr nižší ($r= 3,18$), než tomu bylo u studentů gymnázia ($r =3,65$). Na základě těchto výsledků můžeme usoudit, že studenti více tíhnou ke zdravému životnímu stylu, než je tomu u žáků. Žáci měli vyšší hodnoty v oblastech: rizikový sport, rizikové chování na internetu, sázení, rizikový životní styl, agresivní chování a záškoláctví, které však je téměř bez rozdílu v porovnání se studenty gymnázia. Celkový index rizikového chování byl na základní škole vyšší.

Naopak gymnazisté měli vyšší hodnoty v oblastech: kriminalita a poruchy příjmu potravy + sebepoškozování

Jedním z důvodů, proč gymnazisté méně tíhnou k rizikovému chování, může být, že průměrní jedinci jsou více ovlivnitelní od vrstevníků v rizikovém chování, než je tomu u více nadanějších jedinců, jak ukázal zahraniční výzkum. (Howard – Hamilton, Franks, 1995)

Graf 2: Porovnání projevů rizikového chování v adolescenci dle pohlaví



Na grafu č.2 je znázorněno porovnání projevů rizikového chování u adolescentů (n= 113). Na základě hrubého porovnání průměrných hodnot projevů rizikového chování je poukázáno na roli pohlaví.

Kladná hodnota byla vyhodnocena u chování podporující zdravý životní styl, kdy u dívek byl zjištěn vyšší koeficient. U těch byl také vyhodnocen vyšší koeficient u poruch příjmu potravy + sebepoškozování. Je známo, že je výskyt častější u dívek, proto tento výsledek není nijak nečekaný. Nesmí se však zapomínat, že u chlapců se to také objevuje, avšak v menší míře. Vzhledem k tomu, že v tomto stádiu vývoje jedince dochází k mnoha změnám, zmíněných v teoretické části práce, je pro mladé lidi těžké se v některých případech vyrovnat ideálu krásy, překládanému dnešní společností například prostřednictvím médií.

Rozdíly byly zjištěny taky v následujících oblastech:

Rizikové sporty – muži $r = 2,04$; ženy $r = 1,56$

Rizikové chování na internetu – muži $r = 2,33$; ženy $r = 1,89$

Rizikové sexuální chování – muži $r = 1,64$; ženy $r = 1,23$

Co se týče sexuálního chování jsou průměrné hodnoty překvapivé. V České republice je totiž pohlavní styl s osobou mladší 15 let trestný podle trestního zákoníku č. 40/2009 Sb. a vzhledem k věku respondentů, který byl 13 – 16 let, lze vidět, že u mladých lidí dochází k brzkému zahájení sexuálního života.

Dále je z grafu patrné, že je koeficient rizika větší u chlapců v oblastech: agresivní chování, sázení a kriminalita. Přestože je všem jasné, že agresivita je spíše typická pro chlapce, u dívek dochází postupně k nárůstu. Rozdílnost je dána nejen hormonálně, ale také výchovou. Dívky mají větší kontrolu ve společnosti ze strany rodičů, učitelů na rozdíl od chlapců, díky čemuž mají větší šanci si přivlastnit zábrany vůči protispolečenskému chování. Jsou vychovávány spíše, aby byly milé a něžné. Pro chlapce má pak větší význam nějaká parta jeho vrstevníků.

U záškoláctví a rizikového životního stylu byly zjištěny jen nepatrné rozdíly.

Psychická odolnost u vybraného zkoumaného vzorku

Tabulka 2: Vztah nezdolnosti, podporujícího třídního klimatu a rizikového chování

	CSOC	TK
CSOC	1	
Podporující třídní klima	0,38**	1
Rizikové sporty	-0,01	-0,07
Sexuální rizikové chování	-0,08	-0,02
Rizikové chování na internetu	-0,21*	-0,10
Sázení	0,00	-0,06
Záškoláctví	-0,17	-0,02
Drobná kriminalita	0,00	0,03
ZŽS	0,41**	0,08
PPP+Sebepoškozování	-0,16	-0,06
Agresivní chování	-0,24*	0,00
RŽS	-0,09	0,10
Index	-0,24*	-0,01

Vysvětlivky: CSOC- psychická odolnost, TK – třídní klima, * korelace průkazné na hladině 0,05. ** korelace průkazné na hladině 0,01.

Statisticky signifikantní vztahy byly zjištěny mezi celkovou hodnotou smyslu pro soudržnost a podporujícím třídním klimatem ($r=0,38$). Vyšší hodnoty psychické odolnosti souvisejí s „investicí do vztahů“ ve školní třídě, naopak přijímající atmosféra posiluje kladné sebepojetí a pocit vlastní kompetence. Obdobně Mareš (2012) zdůrazňuje kladné psychosociální ladění ve třídě jako jeden z možných zdrojů sociální opory, který má významný vliv na kvalitu života žáků, na jejich chování.

Statisticky významné vztahy byly zjištěny mezi psychickou odolností (CSOC) a vybranými projevy syndromu rizikového chování (SRCH –D):

CSOC : rizikové chování na internetu ($r = -0,21^*$)

CSOC: agresivní chování ($r = -0,24^*$)

CSOC: celkový index rizika ($r = -0,24^*$)

Ve všech třech těchto případech se jedná o negativní korelaci odolnosti s rizikovým chováním. Vyšší hodnoty psychické odolnosti souvisí s menší intenzitou rizikového chování na internetu. Vyšší hodnoty psychické odolnosti jsou v souvislosti s nižší intenzitou agresivního chování. Vyšší hodnoty psychické odolnosti snižují celkový index rizika.

Dle tabulky výše lze tedy říct, že vyšší hodnoty psychické odolnosti (CSOC) snižují závažnost vybraných projevů SRCH-D. Překvapivě se jako nezávislý faktor SRCH-D ukazuje podporující třídní klima. Širůček a Macek (2007) zjišťovali na vzorku 473 českých adolescentů, že existuje mírný protektivní vliv sociální opory na projev syndromu rizikového chování. V jejich případě se jednalo o sociální oporu ze strany rodičů, u přátel to bylo nejednoznačné.

Tabulka 3: Vztah psychické odolnosti (CSOC) a úzkostnosti

	CSOC	K	S	T	CS
CSOC	1				
K	-0,24*	1			
S	0,02	0,40**	1		
T	-0,34**	0,42**	0,49**	1	
CS	-0,22*	0,78**	0,81**	0,78**	1

Vysvětlivky: K = klasické strachy, S = sociální situace, T = tréma, CS = celkové skóre

Statisticky signifikantní vztahy byly zjištěny mezi celkovou hodnotou smyslu pro soudržnost a klasickými strachy ($r = -0,24$), celkovou hodnotou smyslu pro soudržnost a trémou ($r = -0,34$), mezi celkovou hodnotou smyslu pro soudržnost a celkovým skóre ($r = -0,22$). Čím je vyšší psychická odolnost, tím nižší je míra klasických strachů. Obdobně je tomu u trémy, kdy u jedinců s vyšší mírou psychické odolnosti, je snížena intenzita trémy. Právě tréma je jev, který je silně spjatý se školním prostředím. Jako příklad, kdy nastává tréma lze uvést zkoušení ve škole, čtení před třídou atd. Samotná tréma může, jak uvádí Kondáš (1979) vycházet z nespokojenosti jedince se sebou samým, v případě uvědomování či předpokládání si svých nedostatků. V případě, kdy

dochází opakovaně k selhávání, vzrůstá nedůvěra v sebe a to se pak může stát dalším zdrojem trémy.

Jak potvrdily výše uvedené vztahy, psychická odolnost významně působí na zdolávání úzkosti, strachu i trémy.

Výskyt strachů u jedinců v dospívajícím věku

Tabulka 4: Strachy u žáků základní školy a studentů gymnázia

Konkrétní strach	Průměr
zpívat před třídou	3,27
válka, terorismus, zánik naší planety aj.	3,13
fyzické násilí	2,82
že něco udělám špatně	2,71
že něco nedokážu	2,66
posměšky a ponižování	2,59
písemka, test	2,47
projevy nepřátelství a agrese ze strany spolužáků	2,36
mluvení před třídou	2,33
strach ze známek	2,31
zkoušení u tabule, stání před tabulí	2,27
obhájit svůj názor před ostatními	2,21
nové situace	2,04
řešit konfliktní situace (s vrstevníky a učitelem)	1,95
hodnocení ze strany druhých dětí	1,93
použít školní toaletu	1,86
připojit se do hovoru	1,81
srovnávání se spolužáky (ve vědomostech)	1,76
požádat učitele o pomoc	1,66
mluvit s autoritou (učitel, starší člověk)	1,65
změna učitele ve třídě	1,6
převlekání ve společné šatně	1,59
požádat kamarády o pomoc	1,48
tělocvik a sport	1,44
pracovat ve skupině	1,38
poskytnout pomoc druhému	1,31
jít ve školní jídelně s ostatními	1,31
jet na společný výlet	1,31

V tabulce 4 jsou průměrné hodnoty objektů strachu u dětí ve věku 13-16 let ($n = 113$). Nejvyšší průměrnou hodnotu má strach z kategorie školních strachů – zpívat před třídou ($r = 3,27$), následovaný strachem z války, terorismu, zániku planety aj. ($r = 3,13$). Na mnoho konfliktů je dnes upozorňováno prostřednictvím různých médií – televizí, internetem i rádiem, a proto se jen stěží děti těmto informacím vyhnout, i když by rády. Strach z fyzického násilí ($r = 2,82$) zaujímá třetí místo. Následovala kategorie strachů z vlastní nedostačivosti, že něco udělají špatně ($r = 2,71$) a něco nezvládnou ($r = 2,66$). Není vůbec překvapivé, že právě tato kategorie se nachází na vyšších příčkách tabulky, vzhledem k tomu, že děti v tomto věku se snaží si osvojit mnoho dovedností a dosáhnout úspěchů, avšak v případě neúspěchu, může dojít k vývoji pocitu méněcennosti. Vyšších hodnot také dosahují také posměšky a ponižování ($r = 2,59$). V období pubescence nabývají na důležitosti sociální vazby s vrstevníky, kdy je pro ně důležité kladné přijetí, naopak pak posměšky a ponižování pro ně může být velmi negativní dopad. Právě projevy nepřátelství a agrese ze strany spolužáků taky patří mezi položky s vyšší průměrnou hodnotou ($r = 2,36$).

Na vrchních příčkách jsou i další položky patřící do kategorie školních strachů, tedy písemka, test ($r = 2,47$), mluvení před třídou ($r = 2,33$) strach ze známek ($r = 2,31$) a zkoušení u tabule, stání před tabulí ($r = 2,27$). Není se čemu divit, že právě tyto strachy jsou častými. Vzhledem k tomu, že na děti je postupem let vyvíjen čím dál větší tlak, a to nejen ze strany rodičů, ale i společnosti. Obdobně ve výzkumu Michalčákové (2007) měla tato kategorie vysoké hodnoty, dokonce ty nejvyšší. Konkrétně na první příčce zde byl strach ze známek a vysvědčení. V mém šetření tomu, tak však nebylo.

Dalšími nejčastějšími strachy byly např. obhájit svůj názor před ostatními ($r = 2,21$), nová situace ($r = 2,04$), řešit konfliktní situace ($r = 1,95$) a hodnocení ze strany druhých dětí ($r = 1,93$). Na základě výzkumu Krause (1991) bylo zjištěno, že na základních školách jsou nejkritičtěji hodnoceni žáci právě vlastními spolužáky. Na střední škole tou bylo obdobně, avšak pedagogové se jim zde, co se týče kritických názorů, přibližují více než je tomu u učitelů na základních školách.

Následovaly položky vykazující průměrné hodnoty, konkrétně: použít školní toaletu ($r = 1,86$), připojit se do hovoru ($r = 1,81$), srovnávání se spolužáky ($r = 1,76$), požádat učitele o pomoc ($r = 1,66$), mluvit s autoritou ($r = 1,65$), změna učitele ve třídě ($r = 1,6$) a převlékání ve společné šatně ($r = 1,59$)

Na opačném konci tabulky, tedy s nejnižšími průměrnými hodnotami, se objevily následující: požádat kamarády o pomoc ($r = 1,48$), tělocvik a sport ($r = 1,44$), pracovat ve skupině ($r = 1,38$), poskytnout pomoc druhému ($r = 1,31$), jíst ve školní jídelně se spolužáky ($r = 1,31$) a jet na společný výlet ($r = 1,31$). Je dobré, že u dětí se nijak výrazně neprojevuje právě strach ze společných výletů. Ty se totiž, mimo jiné, podílejí na klimatu třídy. Pro správný vývoj jedince je pozitivní klima důležité. Když je ve třídě nějaký problém, například jsou narušené vztahy, může docházet až k výskytu šikany či jiných jevů. Právě různé společenské a kulturní akce jako je společný výlet jsou důležité pro upevňování vztahů.

5.6 Porovnání výsledků zkoumání se stanovenými hypotézami

H1: Projevy rizikového chování se odlišují u chlapců a dívek.

V grafu č. 1 lze vidět, že projevy se dle pohlaví odlišují. Vyšší skóre u dívek je v oblastech zdravého životního stylu a poruch příjmu potravy + sebepoškození.

Hypotéza je potvrzena.

H2: Vyšší hodnoty psychické odolnosti snižují závažnost projevů SRCH-D.

Díky tabulce 2 je potvrzena moderující role psychické odolnosti, která je vyjádřena smyslem pro soudržnost v etiologii syndromu rizikového chování v dospívání.

Hypotéza je potvrzena.

H3: Nejčastějším školním strachem je strach ze známek.

Z tabulky 4 lze říci, že strach se známek má vysokou četnost, avšak zpívání před třídou mělo vyšší.

Hypotéza je vyvrácena.

H4: Vyšší hodnoty psychické odolnosti snižují úzkostné prožívání.

V tabulce 3 můžeme vidět, že psychická odolnost snížila nejen klasické strachy, ale také sociální vztahy a trému. Úzkostné prožívání je tedy snižováno s vyššími hodnotami psychické odolnosti.

Hypotéza je potvrzena.

ZÁVĚR

V dnešní době je stres často probíraným tématem. Dá se říct, že každý mladý člověk se v životě setkal se stresovou situací, ať už ve větší či menší míře. Záleží však na mnoha faktorech, do jaké míry ho daná situace ovlivní, a jak se s ní dokáže vyrovnat. Vzhledem k tomu, že práce obsahuje obecné poznatky o stresu a je zaměřena na školní prostředí, mohla by sloužit jako příručka nejen studentům, ale i učitelům.

Cílem mé práce bylo zmapovat a řešit problematiku zvládání psychických zátěží. Na úvod jsem se zabývala stresem a zátěží, a snažili se vymezit pojmy důležité a často zmiňované v souvislosti s touto tematikou. Uvedla jsem významné stresové teorie, jako je od H. Selyeho obecný adaptační syndrom. Dále jsem charakterizovala dospívajícího jedince, se zaměřením na určité části vývoje. U zdrojů stresu jsem svou pozornost zaměřila na školní prostředí a podrobněji prozkoumala možnosti jeho zvládání u mladých lidí. Se zátěží souvisí i rizikové chování, proto jsem poslední kapitulu teoretické části věnovala právě tomuto chování. Vybrala jsem jen některé oblasti na základě pročtené literatury, ve které se nejčastěji zmiňovaly o agresivním chování, záškoláctví, autoagresivním chování a užívání drog.

Výzkum se zaměřil na žáky základní školy a studenty víceletého gymnázia v Havířově. Snahou byl zjistit vliv psychické odolnosti na úzkostné prožívání a rizikové chování. Nejprve jsme se zaměřili na výskyt rizikového chování. Jak průzkum ukázal, chlapci mají vyšší index rizikového chování než dívky, a také základní školy ho mají vyšší než gymnázia. Dle mého názoru, jedním z vysvětlení může být i postoj učitele k žákům. Když dítě přichází na gymnázium, neustále poslouchá názor, že je na výběrové škole, že je něčím výjimečným oproti dětem, které zůstaly na základní škole. Mimo to se dostává do postavení, kdy se k němu i mnoho učitelů chová jinak, než je tomu u základních škol, mluví o něm již jako o prakticky dospělém jedinci. To může být jedním z mnoha důvodů, proč pak tíhnou spíše ke zdravému životnímu stylu a menšímu výskytu rizikového chování. Oproti tomu žáci základních škol nemusí být dostatečně motivováni. Na základě průzkumu se také ukázal vztah psychické odolnosti a rizikového chování. S vyšší odolností děti méně tíhnou k rizikovému chování. Obdobně tomu bylo u psychické odolnosti a úzkostnému prožívání.

Jak se dále ukázalo, školní prostředí je zdrojem strachu a úzkostného prožívání. Právě obavy z tohoto prostředí nejčastěji měly spojitost s oblastí školní výkonnosti. Mezi nejčastější školní strachy patřilo zpívání před třídou, písemka, test, mluvení před třídou a strach ze známek. Spolu s touto kategorií měli jedinci časté obavy z vlastní nedostačivosti.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BANDURA, A. *Self-efficacy*. In: Ramachaudran, V. S. (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press, 1994, s. 71-81. ISBN 978-0122269202

BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV nakladatelství, 2003. ISBN 80-86642-08-9

CARR-GREGG, M.; SHALE, E. *Puberťáci a adolescenti: průvodce výchovou dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 197 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-662-9.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-X

KROWATSCHEK, D.; DOMSCH, H. [překlad Lenka CHROBOCZKOVÁ]. *Do školy beze strachu: [jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků: rady pro rodiče dětí od 1. třídy do maturity]*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007. 144 s. ISBN 978-80-251-1767-5.

HAVLÍNOVÁ, M. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2006, 311 s. ISBN 80-7367-059-3.

HLADKÝ, A. a spol. *Zdravotní aspekty zátěže a stresu*. Praha: Karolinum, 1993. 173 s. ISBN 8070667842.

HOWARD-HAMILTON, M. & FRANKS, B. A. (1995). Gifted adolescents: Psychological behaviors, values, and developmental implications. *Roeper Review*, Vol. 17, Issue 3, p186-191. Retrieved from EBSCO database.

JEDLIČKA, R; KOŤA, J. *Aktuální problémy výchovy: analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, 169 s. ISBN 80-7184-555-8.

KOCOURKOVÁ, J; KOUTEK, J. *Sebevražedné chování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 127 s. ISBN 80-7178-732-9.

KONDÁŠ, O. (1973). Škála klasickej sociálnosituáčnej anxiety a trémy. Bratislava:

Psychodiagnostické a didaktické testy.

KONDÁŠ, O. *Tréma, strach zo skúšky*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakl., 1979, 199 p.

KRAUS, B. Hodnocení žáka z pohledu učitelů, rodičů, spolužáků. *Pedagogické revue*. 28, 1991, č. 7, s. 507-515.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat stres*. Praha, 1994. 192 s. ISBN 80-716-9121-6.

LAZARUS, R.S., FOLKMAN, S.: *Stress, Appraisal and Coping*. New York, Springer, 1984. ISBN 0-8261-4191-9.

MACEK, P. *Adolescence: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, 207 s. ISBN 80-717-8348-X.

MACEK, P; ŠIRŮČEK, J. Sociální opora rodičů a vrstevníků a její význam pro rozvoj rizikového chování v adolescenci. *Československá psychologie*, Praha, ČSAV. ISSN 0009-062X, 2007, vol. 51, no. 5, s. 476-488.

MAREŠ, J; JEŽEK S. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 39 s. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.

MARTÍNEK, Z. *Agrese a agresivita u dětí a mládeže*. Vyd. 1. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2008, 24 s. ISBN 978-80-86956-29-9.

MEDLÍNOVÁ, B. *Trendy v experimentování a zneužívání návykových látek u dětí na základní škole*, *Pedagogika*. 2000, roč. 50, č. 3, str. 256- 271. ISSN 3330-3815.

MIOVSKÝ, M; BÁRTÍK, P. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Vyd. 1. Praha: Sdružení SCAN, c2010, 253 s. ISBN 978-80-87258-47-7.

MIKŠÍK, O. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2007, 273 s. ISBN 978-80-246-1304-8.

MLČÁK, Z. *Základy Psychopatologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Ostrava. 2003. ISBN 80-7042-263-7.

- NEUŽILOVÁ MICHALČÁKOVÁ, R. *Strachy v období rané adolescence*. 1. vyd. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007, 149 s. Psychologie (Barrister & Principal). ISBN 978-80-87029-15-2.
- PACLT, I. Specifické aspekty depresivních poruch v dětském a adolescentním věku. *Psychiatrie pro praxi*. 2001, roč. 2, č. 5, s. 212-215. ISSN 1803-5272
- PŘADKA, M.; KNOTOVÁ, D.; FALTÝSKOVÁ, J. Kapitoly ze sociální pedagogiky. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 45 s. ISBN 80-210-3469-6.
- SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 123 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2685-4.
- SOBOTKOVÁ, V. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 147 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4042-3.
- URBANOVSKÁ, E. *Škola, stres a adolescenti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2010, 159 s. Monografie (Univerzita Palackého). ISBN 978-80-244-2561-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- VAŠINA, B. *Psychologie zdraví*. Ostrava: OU 1999, 92 s. ISBN 80-7042-546-6.
- VAŠUTOVÁ, M. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2005, 278 s. ISBN 80-7042-691-8.
- WEDLICHOVÁ, I. *Psychická zátěž*. In: Machová, J., Kubátová, D. a kol. *Výchova ke zdraví pro učitele*. Ústí nad Labem: UJEP PF Ústí n. L., 2006, (1. vydání), s. 116-132. ISBN 80-7044-768-0.

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka 1 Pohlaví respondentů

Tabulka 2 Vztah nezdolnosti, podporujícího třídního klimatu a rizikového chování

Tabulka 3 Vztah psychické odolnosti (CSOC) a úzkostnosti

Tabulka 4 Strachy u žáků základní školy a studentů gymnázia

Graf 1 Porovnání projevů rizikového chování v adolescenci u žáků 9. tříd a studentů gymnázií

Graf 2 Porovnání projevů rizikového chování v adolescenci dle pohlaví

PŘÍLOHY

Seznam příloh

Příloha A Dotazník mapující rizikové chování

Příloha B Dětská verze dotazníku SOC

Příloha C Dotazník KSAT

Příloha D Dotazník KLIT (upravená verze)

Příloha E Dotazník vlastní konstrukce (škála subjektů strachu)

Příloha A Dotazník mapující rizikové chování

Dotazník posuzuje různé projevy chování, které mohou ovlivňovat Tvé zdraví a duševní pohodu. Posuď, jak často se níže uvedené chování u Tebe vyskytovalo v uplynulém kalendářním roce. K posouzení četnosti použij škálu 1-5. **1= nikdy, 2= zřídka, 3= občas, 4= často, 5= vždy (stále).**

chování	1	2	3	4	5
Návštěva lékaře, výmluva na zdravotní stav					
Kouření cigaret					
Hraní na PC a z toho plynoucí neplnění povinností					
Experiment s jídelním chováním - držení diet, vyvolávání zvracení...					
20-30 minut trvající intenzivní tělesné cvičení, alespoň 3x týdně (aerobik, běh, plavání, cyklistika...)					
Užívání léků bez lékařského předpisu (ibalgin, paralen, lexaurin, léky na spaní aj.)					
Pití alkoholu					
Kouření marihuany					
Předčasné zahájení pohlavního života					
Posílání "vtipných" dopisů/zpráv, urážky na sociálních sítích					
Vyhýbání se zkoušení nebo písemné práci					
Agresivní chování ve škole					
Pravidelné trávení času na sociálních sítích v takové míře, že mi to neumožňuje plnit mé povinnosti					
Sebepoškozování (řezání, pálení)					
Věnuji se aktivitám, které považuji za uklidňující a relaxační (koníčky, četba, poslech hudby...)					
Pravidelné pití nápojů bohatých na kofein a tein (káva, čaj, energetické nápoje)					
Opakované hraní na výherních automatech					
Každý den zahajuji vydatnou snídani					
Užívání extáze					
Předčasné opouštění školní budovy					
Dlouhodobé, opakované týrání, ponižování, zesměšňování druhých					
Nechráněný sex					
Jím vyváženou a rozmanitou stravu (ovoce, zeleninu, mléčné výrobky, ryby, maso, drůbež...)					
Zdobení těla bez mechanického poškození (malování hennou)					
Užívání pervitinu					
Pozdní příchod na vyučování					
Agresivní chování vůči členovi/členům rodiny					
Střídání partnerů					
Trávení části svého volna fyzickou aktivitou nebo sportem (turistika, domácí kutilství...)					
Zdobení těla s porušením kůže, tkání (tetování, piercing, skarifikace)					
Opakované sázení (virtuální sázení, poker, ruleta, sazka aj.)					
Užívání heroínu					
Týrání zvířat					
Pohybové aktivity ohrožující zdraví a život (parkour, lezení na sloupy vysokého napětí, jízda na bruslích/skatu za autobusem, planking)					
Pravidelně spím celou noc (7 - 8 hodin)					
Otevřené projevy nepřátelství a agrese k jedincům jiného etnika či národnosti					

Příloha B Dětská verze dotazníku SOC

Návod k vyplnění dotazníku:

Nejprve si přečti otázku a potom křížkem (+ nebo x) označ svoji odpověď do některého sloupce.

Například: Když si po přečtení otázky č. 1 myslíš, že to, co každý den děláš rád, děláš VŽDY rád a dává Ti to radost, *udělej křížek do sloupce číslo 4*, nebo když si myslíš, že to neděláš rád a nedává Ti to NIKDY radost, *udělej křížek do sloupce číslo 1*. Můžeš se také rozhodnout pro *číslo 2 někdy* nebo *3 často*.

Otázky	1 nikdy	2 někdy	3 často	4 vždy
1. To, co každý den dělám, dělám rád a dává mi to radost				
2. Když potřebuji pomoc, najde se někdo kolem mě, kdo mi pomůže				
3. Rád se dívám na televizi				
4. To, co dělám každý den, mě nudí a otravuje				
5. Zajímám se o to, co se děje kolem mě				
6. Kamarádi (kamarádky), s nimiž jsem se přátelil/a mě zklamali/y				
7. Cítím, že se se mnou nejedná, jak by mělo, tzn. slušně a upřímně				
8. Mám rád zmrzlinu				
9. I když je to někdy obtížné, jsem si jistý/á, že vše nakonec dobře dopadne				
10. Cítím se zmatený/á (popletený/á) a nevyrovnaný/á (nejistý/á)				

11. Když se mě kamarádi na něco zeptají, rozumím jim a chápu, co chtějí				
12. Na své problémy si stačím sám				
13. Zajímá mě mnoho věcí				
14. Dá mi to hodně práce, abych udělal, co udělat mám				
15. Jsem rád, když mi dá doktor nebo doktorka injekci				
16. Když se na mě někdo zlobí, rozumím mu a chápu, proč je takový				
17. Je mi líto sebe sama (lituji se)				
18. Cítím, že dost dobře nevím, co mám ve třídě dělat				
19. Když něco chci, pak jsem si jistý/á, že to dostanu				

Příloha C Dotazník KSAT

T-85/čes.

Forma A (mládež)

KSAT

Jméno: **Věk:** **Třída:**

Instrukce:

Na druhé straně tohoto listu jsou vyjmenované situace, které v nás mohou vyvolávat obavy nebo strach. Tyto situace se nám stávají osobně nepříjemné, podle toho, jaký stupeň strachu a obav v nás vyvolávají. Některé jsou více, jiné méně, nepříjemné.

Při čtení každého řádku si představte sebe v takové situaci a označte kroužkem číslo 1, 2, 3, 4 a 5 podle toho, jak je vám daná situace nepříjemná.

Pokud vás tato situace téměř neruší a není vám nepříjemná – označte kroužkem číslo 1, pokud jen trochu, i když jen málo, nepříjemná – označte kroužkem číslo 2, pokud je dost nepříjemná a vzbuzuje ve vás takové obavy, že byste se ji nejradyji vyhnuli – označte kroužkem číslo 3, pokud je vám značně nepříjemná a vyvolává ve vás strach – označte kroužkem číslo 4, pokud je vám velmi nepříjemná, nesnášíte ji a máte z ní „pořádný“ strach - označte kroužkem číslo 5.

Co které číslo znamená je heslovitě napsáno na straně, kterou máte před sebou. Vaší úlohou tedy je: představit si jasně každou situaci (lépe řečeno: sebe v této situaci) a zakroužkováním jednoho čísla z čísel 1 - 5 určit, nakolik je vám daná situace nepříjemná a nakolik ve vás může vyvolávat obavy a strach

	téměř	ne	trochu	dost	značně	velmi
1. Být úplně sám, osamocený	1	2	3	4	5	
2. Bouřka, silně hřmí	1	2	3	4	5	
3. Vystupovat na školní slavnosti kde jsou žáci, rodiče a učitelé	1	2	3	4	5	
4. Posmívají se ti	1	2	3	4	5	

5. Hovořit s ředitelem školy	1	2	3	4	5
6. Hučení sirény	1	2	3	4	5
7. Potkat odporné, protivné lidi	1	2	3	4	5
8. Jít k zubaři na ošetření	1	2	3	4	5
9. Přijít mezi cizí, neznámé lidi	1	2	3	4	5
10. Vidět zlostného, nahněvaného člověka	1	2	3	4	5
11. Dívat se dolů z velmi vysoké věže	1	2	3	4	5
12. Kritizují tě, vytýkají ti něco	1	2	3	4	5
13. Loučit se s rodiči	1	2	3	4	5
14. Vidět krev, pořezat se do krve	1	2	3	4	5
15. Musíš jít něco vyřídít do sborovny	1	2	3	4	5
16. Vidět požár, oheň	1	2	3	4	5
17. Potkat lidi, kteří vypadají jako lumpi nebo zloději	1	2	3	4	5
18. Odloučení od kamarádů	1	2	3	4	5
19. Vidět myš, která běží k tobě	1	2	3	4	5
20. Dávají ti najevo, že se jim nelíbí to, co děláš. Nesouhlasí s tím.	1	2	3	4	5
21. Být potmě v noci	1	2	3	4	5
22. Hovořit s několika neznámými lidmi	1	2	3	4	5
23. Hrozí ti neúspěch, selhání	1	2	3	4	5
24. Nikdo si tě nevšimne, ignorují tě	1	2	3	4	5
25. Odpovídat na hodině ve třídě	1	2	3	4	5
26. Odpovídat na hodině při hospitaci ředitele školy	1	2	3	4	5
27. Myšlenka, že vážně onemocníš	1	2	3	4	5

28. Pozorují tě při práci, když něco děláš	1	2	3	4	5
29. Cestování letadlem	1	2	3	4	5
30. Musíš recitovat báseň na slavnosti	1	2	3	4	5
31. Vidět hada	1	2	3	4	5

Skóre: K S T

Pozn.:

Příloha D Dotazník KLIT (upravená verze)

E. Instrukce: Nyní **zhodnot**, **nakolik uvedené charakteristiky vystihují Tvoji třídu**. Využij číselné hodnocení podle vzoru: 1 = silně nesouhlasím, 2 = nesouhlasím, 3 = mírně souhlasím, 4 = silně souhlasím

26. V naší třídě mám několik důvěrných přátel	1	2	3	4
27. Když jsem v nesnázích, vím, že mi třída pomůže	1	2	3	4
28. V naší třídě se dovede většina žáků radovat ze školního úspěchu jednoho z nás	1	2	3	4
29. Záleží mi na tom, aby ostatní ve třídě měli o mně co nejlepší mínění	1	2	3	4
30. S většinou třídy je příjemné se sejít i mimo školu na společné akci	1	2	3	4
31. V naší třídě se dovedeme při písemce či zkoušení vzájemně povzbuzovat, fandit si	1	2	3	4
32. Cítím, že do této třídy opravdu patřím	1	2	3	4
33. V naší třídě je mnohem lepší parta, než v jiných třídách na naší škole	1	2	3	4
34. Úkoly, zadané celé třídě umíme dohromady řešit, máme na to dobrý systém	1	2	3	4
35. V naší třídě se cítím spokojen, vím, že mně třída „bere“	1	2	3	4
36. Když jde o nějakou důležitou věc, většina lidí v naší třídě se dovede sjednotit	1	2	3	4
37. V naší třídě si při učení vzájemně pomáháme	1	2	3	4

Příloha E Dotazník vlastní konstrukce

Tabulka obsahuje nejčastější situace a okolnosti, které mohou u Tvých vrstevníků vzbuzovat obavy, strach a úzkost. Uveď, jak velký strach vzbuzují u Tebe. Příklad:

1 – téměř ne

2 – trochu se bojím

3 – dost se bojím

4 – značně se bojím

5 – velmi se bojím

zkoušení u tabule, stání před tabulí	1	2	3	4	5
mluvení před třídou	1	2	3	4	5
změna učitele ve třídě	1	2	3	4	5
projevy nepřátelství a agrese ze strany spolužáků	1	2	3	4	5
posměšky a ponižování	1	2	3	4	5
fyzické násilí	1	2	3	4	5
mluvit s autoritou (učitel, straší člověk)	1	2	3	4	5
pracovat ve skupině	1	2	3	4	5
požádat učitele o pomoc	1	2	3	4	5
požádat kamarády o pomoc	1	2	3	4	5
poskytnout druhému pomoc	1	2	3	4	5
řešit konfliktní situaci (s vrstevníky a učitelem)	1	2	3	4	5
připojit se do hovoru	1	2	3	4	5
jíst ve školní jídelně s ostatními	1	2	3	4	5

zpívat před třídou	1	2	3	4	5
použít školní toaletu	1	2	3	4	5
obhájit svůj názor před ostatními	1	2	3	4	5
jet na společný výlet	1	2	3	4	5
srovnávání se spolužáky (ve vědomostech)	1	2	3	4	5
hodnocení ze strany druhých dětí	1	2	3	4	5
strach ze známek	1	2	3	4	5
písemka, test	1	2	3	4	5
že něco nedokážu, nezvládnou	1	2	3	4	5
že něco udělám špatně	1	2	3	4	5
nové situace	1	2	3	4	5
válka, terorismus, zánik naší planety aj.	1	2	3	4	5
převlékání ve společné šatně	1	2	3	4	5
tělocvik a sport	1	2	3	4	5
jiné, neuvedené:	1	2	3	4	5