

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra antropologie a zdravovědy

Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Stres u žáků středních škol

Bc. Janků Jana

Olomouc 2024

PhDr. Jana Kvintová, Ph.D.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Jana Janků
Katedra:	Katedra antropologie a zdravotní vědy
Vedoucí práce:	PhDr. Jana Kvintová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Stres u žáků středních škol
Název v angličtině:	Stress among high school students
Zvolený typ práce:	Diplomová práce
Anotace práce:	<p>Cílem této práce bylo analyzovat míru stresu, jeho příčiny a způsoby vyrovnání se stresem u žáků středních odborných škol a gymnázií. Výzkum se zaměřil na rozdíly ve vnímaném stresu mezi pohlavími, typy škol a ročníky, hlavní stresory a schopnosti vyrovnání se stresem. Dotazníkové šetření probíhalo od 1. dubna do 1. června 2024 a získalo 198 validních odpovědí. Výsledky ukázaly, že ženy vykazují vyšší míru vnímaného stresu než muži, a že žáci odborných škol pociťují vyšší stres než gymnazisté. Mezi prvními a čtvrtými ročníky nebyl zjištěn významný rozdíl v míře stresu. Hlavními stresory byly škola, budoucnost a vidina neúspěchu. Také byla nalezena korelace mezi některými stresory, jako jsou spolužáci a sociální nátlak, časová tíseň a nedostatek spánku. Muži a gymnazisté vykazovali vyšší schopnost vyrovnat se se stresem. Negativní korelace mezi Perceived Stress Scale a Coping Self-Efficacy Scale naznačila, že lepší schopnost vyrovnání se stresem souvisí s nižším vnímaným stresem.</p>
Klíčová slova:	Stres, žák, adolescent, stresor, copingové strategie

Anotace v angličtině:	<p>The aim of this study was to analyse the levels of stress, its causes, and coping strategies among students at secondary technical schools and grammar schools. The research focused on differences in perceived stress between genders, types of schools, and grade levels, as well as on identifying the main stressors and coping abilities. The survey was conducted from April 1 to June 1, 2024, and collected 198 valid responses. The results indicated that females exhibit higher levels of perceived stress than males, and secondary technical schools experience higher stress than grammar school students. There was no significant difference in stress levels between first year and fourth-year students. The main stressors identified were school, prospects, and fear of failure. A correlation was found between certain stressors, such as peers and social pressure, time constraints, and lack of sleep. Males and grammar school students showed higher coping abilities. A negative correlation between the Perceived Stress Scale and the Coping Self-Efficacy Scale suggests that better coping abilities are associated with lower perceived stress.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Stress, pupil, adolescent, stressors, coping strategies
Rozsah práce:	78
Jazyk práce:	čeština

Prohlášení studenta:

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci s názvem Stres u žáků středních škol jsem vypracoval(a) samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Univerzitou Palackého na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby diplomové práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé diplomové práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Olomouci dne

Podpis studenta:

Poděkování studenta:

Ráda bych poděkovala zejména PhDr. Jana Kvintová, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích při psaní.

Také bych ráda poděkovala mé rodině a blízkým přátelům za podporu během mého studia na vysoké škole.

Obsah

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Stres.....	9
1.1 Klasifikace stresu.....	11
1.1.1 Dělení stresu dle účinku – Eustres a distres	11
1.1.2 Dělení stresu de intenzity – Hypostres a hyperstres.....	12
1.1.3 Dělení stresu dle času – Akutní, chronický, posttraumatický a anticipační.....	13
1.2 Příznaky stresu.....	15
2 Stresory a salutory.....	16
2.1 Stresory.....	16
2.1.1 Klasifikace stresorů	16
2.2 Stresory ve školním prostředí	18
2.2.1 Rodina jako stresor.....	19
2.2.2 Vrstevníci jako stresor.....	20
2.3 Salutory.....	21
3 Vývojová specifika adolescence	22
3.1 Fyzický a psychický vývoj jedince.....	22
3.2 Vztahy s vrstevníky	23
3.3 Identita jedince	23
4 Stresový management	24
4.1 Fáze stresové reakce – Všeobecný adaptační syndrom.....	24
4.2 Copingové strategie	25
4.3 Dělení copingových strategií	26
5 Důsledky stresu působící na žáky	28
5.1 Odborná pomoc při stresu ve škole i mimo ni.....	29
5.1.1 Školní psycholog.....	29
5.1.2 Pomáhající organizace a mobilní aplikace	30
EMPIRICKÁ ČÁST.....	32
6 Cíle výzkumu	32
7 Metodika a organizace výzkumné části diplomové práce	34
8 Výzkumná část.....	37
8.1 Popis souboru	37
8.2 Deskriptivní analýza	39
8.2.1 Pozitivní a negativní vliv stresu	39

8.2.2	Odkládání povinností na poslední chvíli z důvodu stresu.....	40
8.2.3	Vysoce stresující situace	40
8.2.4	Dopomoc se stresem.....	41
8.3	VO1: Jaká je míra stresu žáků vybraných středních škol?	44
8.4	VO2: Má pohlaví, typ střední školy a studovaný ročník vliv na míru prožívaného stresu?	45
8.5	VO3: Které příčiny vzniku stresu jsou u žáků středních škol nejčastější a které jsou nejméně časté?	47
8.6	VO4: Existuje souvislost mezi některými příčinami vzniku stresu?	50
8.7	VO5: Má pohlaví, typ střední školy a studovaný ročník vliv na schopnost vyrovnávat se stresem?	51
8.8	VO6: Existuje souvislost mezi mírou vnímaného stresu a schopností vyrovnávat se stresem?	55
9	DISKUSE.....	56
	ZÁVĚR.....	61
	PŘÍLOHY.....	63
	SEZNAM TABULEK	70
	SEZNAM GRAFŮ	70
	SEZNAM OBRÁZKŮ	70
9.1	Příloha č. 1 – Dotazník	71
9.2	Příloha č. 2 – Průměrná hodnota v dotazníku Perceived stress scale	77
9.3	Příloha č. 3 – Tabulka zobrazující Kandellův korelační koeficient mezi stressory ..	78

ÚVOD

Téma mé diplomové práce “Stres u žáků středních škol” jsem si vybrala proto, že jsem si sama tímto obdobím, snad jako každý z nás, prošla. Bohužel jsem ale neměla dostatek informací k lepšímu zvládnání stresových situací, které jsem byla schopná zvládnout až v dospělosti. V dnešní době si myslím, že většina adolescentů je ve větším stresu než v minulosti díky pokročilým technologiím a většímu nátlaku ze strany okolí a školního vzdělání. Doba se zrychluje a na každého z nás jsou kladeny větší a větší nároky. Také zde může hrát roli samotná nejistota v identitu jedince, která se stále v tomto období formuje. Každý vidí na sociálních sítích pouze úspěch a krásu ostatních, a proto na sebe vyvíjí nátlak, aby se měl alespoň tak dobře jako ostatní. Rodiče tomuto nátlaku v tomto období také příliš nepomáhají, neboť adolescenta dost často porovnávají s jeho vrstevníky, a i když třeba nevědomky na něj také vytvářejí tlak. Myslím si, že je v dnešní době velice dobré dbát na informovanost veřejnosti o možných negativních následcích stresu a jejím vypořádáním se. Proto jsem se v této práci zaměřila nejen na stresory, které působí na adolescenta, ale i na jejich možné strategie pro vypořádání se s nimi a možnou odbornou i neobdobnou pomoc v těžkých chvílích.

Ve své práci jsem se zaměřila na období adolescence, protože si myslím, že je to velmi náročné období. Jedinec prochází psychickými i fyzickými změnami a ty mohou bez správné a včasné pomoci dopadnout velmi špatně. Společnost by měla adolescentům věnovat větší pozornost, protože problémy, které se pro ně zdají nepodstatné, jsou pro adolescenty velmi důležité. Všechny tyto problémy mohou ovlivnit jejich budoucí životy i jejich místo ve společnosti.

Zaměření v této práci bylo na žáky středních odborných škol a gymnázií v 1. a 4. ročníku. Myslím si, že žáci v tomto věkovém rozmezí prožívají nejnáročnější období, které vyvolává nadměrný stres z důvodu nástupu na novou školu nebo vidinu maturitních zkoušek či přijímacího řízení na vysokou školu, která dost často z části rozhoduje o budoucnosti jedince. Nebo to alespoň tak v tomto období člověk vidí. V metodické části jsem zkoumala nejčastější stresory žáků, které na ně v období dospívání působí. Dále na jejich copingové strategie a způsoby, jak se se stresem vypořádají. Například jestli se někomu svěřují, jestli dochází k odbornému specialistovi nebo využívají některé z mobilních aplikací ke zvládnání stresu.

Byla bych ráda, kdyby tento výzkum diplomové práce přispěl k větší informovanosti adolescentů a veřejnosti, jak zvládat těžké situace a jak lépe pracovat se svými pocity a emocemi a také se nebát si říct o pomoc, i když je to velmi těžké.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Stres

Slovo stres pochází z latinského slova stringo, -ere, které znamená poškodit nebo škrábnout. Z anglického překladu má toto slovo mnoho významů. Pokud toto slovo přeložíme jako sloveso, znamená to zdůraznit, vyzdvihnout, jako podstatné jméno znamená překlad důraz, tlak a napětí (Plamínek, 2013). S tímto tvrzením souhlasí i Janíček (2013), který uvedl ve své knize, že význam slova stres pochází z technické terminologie a jeho původ je ve smyslu síly a napětí. Dále ale uvádí, že skutečný původ je v latinském slovu „stringere“, které lze přeložit jako svírat či utahovat a označuje stav jedince v ohrožení. Fontana (2016) dodává, že latinské slovo „stringere“ se stalo základem pro starofrancouzské slovo estresse, které poté bylo ve středoanglickém slovníku přežato do slova destresse a to se nakonec zkrátilo na již známé slovo stres.

Existuje velké množství různých definic, z nichž se však žádné nedostalo všeobecného uznání. Mezi nejužívanější definice patří původní Selyeho definice: „*Stres je nespecifická fyziologická reakce organismu na jakýkoli nárok na organismus kladený.*“ (Selye, 1976, s. 15).

Matoušek (2003) definuje stres jako: „*Stres je stav člověka vyvolaný jakýmkoli vnějším vlivem (stresorem), k jehož zvládnutí nemá podle vlastního mínění dostatečnou adaptační kapacitu. Stresorem je proto nejen sám vnější podnět, ale i očekávání, že takový podnět člověk nezvládne.*“ (Matoušek, 2003, s. 3).

Každý nárok, který je na tělo jedince kladen, vyvolává jak specifickou, tak nespecifickou reakci. Příklad specifické reakce je třes při chladu, pocení při horku nebo vylučování inzulinu do krve při vysoké hladině cukru v krvi. Nespecifickou reakcí je myšlena biochemická reakce, která je při těchto stresových situacích stejná. Selye toto demonstruje na příkladu: Matka, které bylo oznámeno, že její syn (voják) padl v boji, zažívá velký šok a zármutek. Později jí bylo oznámeno, že se jedná o omyl a její syn se neočekávaně vrátil domů. Matka v této situaci prožívá nadměrnou radost. I když specifická reakce na obě události je odlišná, radost a zármutek, nespecifická reakce, tedy přízpůsobení se nové situaci, může být stejná (Selye, 1976).

Schreiber (1992) ve své knize uvádí, že americký psycholog Lazarus definici stresu dle Selye později upravil a vylepšil. Definici stresu uvádí jako: „*Stres je nárok na jednotlivce, který přesahuje jeho schopnost se s nárokem vyrovnat.*“ (Schreiber, 1992, s. 11). Schreiber uvádí, že

je tato definice vylepšená v tom, že se zde nejedná o nároky na jedince, ale o nároky, které ho přetěžují. Další Schreiberovou definicí je: „*Stres je jakýkoliv vliv životního prostředí (fyzikální, chemický, sociální, politický), který ohrožuje zdraví některých citlivých jedinců.*“ (Schreiber, 1992, s. 12). Z těchto definic tedy vyplývá, že řešení individuality člověka v řešení stresových situací a stresorů, které na něj působí, jsou velice individuální. Každý jedinec je stresován něčím jiným. A jak autor uvádí, zatímco je někdo stresován zvukem dopadu kapky z kohoutku, jiného nestresuje ani válečný chaos.

Stres je všude kolem nás, je všudypřítomný a nevyhnutelný. Všude kolem nás se vyskytují potencionální zdroje stresu, které nás ovlivňují jak pozitivně, tak i negativně. Stres se vyskytuje tehdy, když se jedinec setká s událostmi, které vnímá jako ohrožení své tělesné nebo duševní pohody. Stres je v současnosti velmi probírané téma díky své roli při vzniku civilizačních chorob. Nelson (2003) chápe stres jako negativní vnímání jedince na některou událost, například, když je negativně konfrontován a naruší se jeho blaho a nároky na něj se zvyšují. Poté si jedinec většinou vybere strategii boj nebo útěk. Svobodová (2009) dodává, že stres má do určité míry i pozitivní účinky. U jednotlivce může vyvolat motivaci. Svobodová (2009) uvádí: „... *je zvláštní forma zátěže, kdy škodlivý podnět vyvolává v organismu obranné účinky, ..., bolesti a únavy, na úrovni psychologické negativní emoce. Podněty ohrožující organismus vyvolávají stres, ale mohou být i pozitivní a iniciovat rozvoj kvality organismu i jedince.*“ (Svobodová, 2009, s. 7).

Křivohlavý (2009) uvádí, že každý jedinec již ve svém životě zažil náročnou situaci, která vyvolává nadměrný stres. Tyto náročné životní situace se liší v trvání, intenzitě, v podnětech, kterými jsou vyvolávány a v dalších faktorech, kterým se nedá vyhnout a jedinec se proti nim musí postavit. Kvůli těmto faktorům, které jsou součástí každodenního života jedinců, se začalo o stresu více mluvit a čím dál více se o toto téma začínají zajímat psychologové a vědci. Zkoumají zejména, jak jedinec na tyto zátěžové situace reaguje, co je určuje a co jedinec považuje za zátěžovou situaci a co ne.

Mnoho autorů vychází z teorie, že ve stresové situaci organismus zmobilizuje své obranné schopnosti a nastává stav alarmové reakce a dále rezistence. Pokud stres nadále pokračuje a neustupuje, nastává vyčerpání a selhání organismu. Stres může být vyvolaný různými faktory jako například je zranění těla i dlouhotrvající intenzivní strach. Pokud tento stav nastane, organismus nastartuje obranné mechanismy, které napomáhají k znovuoobnovení fyziologické rovnováhy. Pokud se ale stres nijak neřeší nebo nezmiřňuje, může dojít

k zhroucení celého organismu. Tělo totiž v těchto situacích spotřebovává mnoho energie, kterou organismus k přežití nezbytně potřebuje. Naopak má stres i pozitivní stránku, napomáhá jedinci nebo organismu k adaptaci na určitou situaci a napomáhá k lepšímu výkonu (Nakonečný, 2017). Takovéto vícečetné chápání pojmu stres pramení z vnitřní schopnosti jedinců vyrovnat se s tlakem okolního prostředí. Míra stresu se u každého jednotlivého člověka liší v závislosti na jeho dědičné nebo získané fyzické a duševní schopnosti zvládat stres nebo ho řešit. Rozdíl v schopnostech zvládnout míru stresu může hrát rozhodující roli při určování úspěchu nebo neúspěchu jedince v určité situaci. Z tohoto důvodu se spousta vědců věnuje studiu v oblasti zvládnání stresu a jeho vliv na fyzickou prosperitu a na rozvoj pozitivních schopností zvládnání stresu (Svobodová, 2009).

1.1 Klasifikace stresu

Stres se může dělit několika způsoby, dle klasifikace na stres akutní, chronický a anticipační. Dle typů se stres rozděluje na typ dle účinku na člověka – eustres, distres, dle intenzity – hypostres, hyperstres, a dle času – akutní stres, chronický stres, posttraumatický stres a anticipační stres. Všechny druhy stresu mohou na jedince působit najednou nebo odděleně a působí jak na dospělé jedince, tak i na děti a dospívající.

1.1.1 Dělení stresu dle účinku – Eustres a distres

V naší společnosti je stres často vnímán pouze jako negativní jev, avšak ne vždy tomu tak je, protože existuje i stres, který na nás působí pozitivně. Tento pozitivní stres se nazývá eustres. Je jisté, že lidé potřebují určitou míru stresu pro kvalitní život, protože bez něj by jejich životní cesta byla jen monotónní a rovná, bez jakýchkoliv křivek a záhybů. Občasný adrenalin je pro tělo nezbytný, protože poskytuje potřebnou energii a může aktivovat imunitní systém. Eustres napomáhá ke zlepšení tělesné i duševní funkce a také zvyšuje výkonnost organismu. Příkladem eustresu je například stres při fotbalovém zápase, přijímacím řízení, zkoušení před tabulí a další (Buchwald, 2013). Křivohlavý (1994) dodává další příklady pozitivního působení stresu. Je to například nápomoc mobilizovat studenty u zkoušek, motivuje, pomáhá hledat další přístupy, vyvíjí tvořivé myšlení, navozuje příjemné pocity, koncentruje energii a optimální výkonnost. Jde zde o ty situace, které má jedinec pod kontrolou, cítí příjemné očekávání s překonáním zvládnutelných překážek. Situace, které vyvolávají eustres mohou klást velké nároky na ovládací procesy a adaptační mechanismy. Ale díky své pozitivitě jsou lépe zvladatelné a nevyvolávají svou intenzitou a délkou působení tak ničivý účinek na adaptační systémy organismu (Kebza, 2004).

Bartůňková (2010) zmiňuje, že v současné době je distres nazýván také jako alostatický stres, protože je to stres, který vede k patologickým změnám a tělesnému poškození. Také uvádí, že tento stres může vyvolat negativní emocionální zážitky, o kterých si člověk myslí, že je v žádném případě nemůže zvládnout a že ho ohrožují. Švingalová (2006) dodává, že pokud je stresu na jedince příliš mnoho a on se s ním neumí vypořádat, prožívá jedinec tzv. distres. Definuje ho jako nezdravý, trvalý stres, spojený s negativním vlivem na jeho mysl a tělo. Nejčastěji má negativní emoční zabarvení. Hartl a Hartlová (2009) dodávají, že distres v jedinci může evokovat pocit beznaděje, ztráty kontroly nad danou situací, objevují se úzkosti a deprese.

Většinou ale nezáleží na dané situaci, ale především na vnímání jedince, které rozhoduje o tom, zda bude mít zažívaný stres podobu eustresu nebo distresu. Dále rozhoduje i na stupni intenzity prožívání daného stresu. Určitě jsou i situace, které jsou pro jedince vnímány negativně a vedou ke vzniku distresu, jako například autonehoda, úmrtí v rodině a další. Stres však nelze obecně považovat jako škodlivou záležitost. V některých případech, jak je výše uvedeno, napomáhá nižší míra stresu zvyšovat odolnost jedince. Za tu škodlivou považujeme vysokou míru chronického nebo intermitentního stresu, která vede k poškození organismu. Z toho vychází, že jedinec musí rozumně ovládat stresové zátěže a řízení stresu (Švingalová, 2006).

Sen (2008) dodává, že to, co způsobuje jakýkoliv stres, nejsou podněty, ale jejich interpretace. Stejná událost, která u jednoho jedince vyvolá eustres, může u druhého jedince vyvolat nepříjemný distres. Také uvádí, že střední forma stresu může pro některé jedince působit jako motivační element, který jim dodává energii pro to, aby něco udělali. Jsou to například studenti, kteří se dokážou plně soustředit na studium a učení až tehdy, když jsou v časovém presu a termín zkoušky se jim blíží (Sen, 1994).

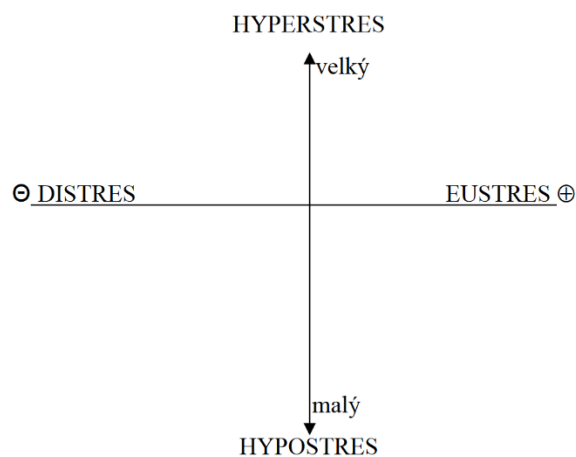
1.1.2 Dělení stresu dle intenzity – Hypostres a hyperstres

Hypostres se definuje jako zvládnutelný stres. Tento stres je mírný, zvládnutelný a nepřilíš intenzivní. Organismus se na něj dokáže adaptovat. I když je intenzita stresu nižší, i přes to je pro jedince při dlouhodobém působení ohrožující na zdraví. Nežádoucími důsledky vystavení dlouhodobému hypostresu je snížené sebehodnocení a frustrace (Křivohlavý, 1994).

Hyperstres je stav, kdy je jedinec vystaven přílišnému množství stresu, což přesahuje jeho schopnosti zvládnání zátěže. Tento typ stresu je často výsledkem dlouhodobého nebo extrémního stresového zatížení a může mít vážné dopady na fyzické i duševní zdraví. Může se projevat chronickou únavou, migrénami, úzkostmi, depresemi a dalšími. Hyperstres bývá

způsoben pracovním nátlakem, osobními problémy (rodinnými, finančními atd.), náročnými životními událostmi anebo chronickým stresem. Hyperstres je vážný stav, který vyžaduje pozornost a adekvátní řešení, aby se předešlo dlouhodobým zdravotním problémům například k psychosomatickému zhroucení. Kombinací dvou základních dimenzí stresu, tedy jeho kvality a intenzity, můžeme graficky znázornit základní rozměry stresu na

Obrázek 1 (Křivohlavý, 1994)



Obrázek 1. Základní rozměry stresu (Křivohlavý, 1994, s. 8)

1.1.3 Dělení stresu dle času – Akutní, chronický, posttraumatický a anticipační

Akutním stresem se jedinec může setkat při náhlé události, která trvá jen krátkou dobu, někdy jen malý okamžik. Projevuje se na psychice jedince, narušení některých tělesných funkcí a dle závažnosti dané události a také podle typu osobnosti jedince. Pokud dojde k akutnímu stresu, může se u jedince objevit ztráta paměti, zmatené jednání, ztuhnutí a šok. Šok se vyznačuje sníženým příjmem kyslíku do tkání, mozku, poruchou srdečního oběhu a činnosti srdce a v neposlední řadě může nastat i krátkodobá ztráta vědomí (Matoušek, 2003). Dále se také aktivuje sympatiko – adrenální systém a dojde k tzv. Canonově modelu, tedy dochází k reakci na stresovou situaci, která se vyznačuje bojem nebo útekem (Křivohlavý, 2003). Bartůňková (2010) dodává, že akutní stres je nejčastějším typem stresu a také méně nebezpečným. Objevuje se náhle z ničeho nic a objeví se nejčastěji při dopravní zácpě, při blížícím se termínu projektu nebo školní práci. Při akutním stresu, který trvá minuty až hodiny, dochází k aktivaci energetických rezerv.

Chronický stres je stres, který je dlouhodobý a vzniká působením jednoho nebo několika stresorů najednou. Intenzita těchto stresorů může kolísat a vyskytovat se v nepravidelných intervalech. Nejčastějšími projevy chronického stresu jsou napětí, podrážděnost, vyčerpanost, závratě a poruchy spánku. V některých případech se chronický stres stává součástí života jedince a ten ho přijímá jako fakt. Tento stres se může vyskytovat i několik let. Při chronickém stresu jsou aktivovány hormonální, nervové a imunologické mechanismy (Bartůňková, 2010). Chronický stres ovlivňuje zdraví člověka, a to při oslabení imunitního systému, zvyšuje častější výskyt virových a bakteriálních onemocnění, maligního onemocnění, zvýšený růst nádorových buněk, ale zvyšuje i četnost autoimunitních chorob (Adam, 2020). Křivohlavý (2003) dodává, že při chronickém stresu dochází k aktivaci dle tzv. Selyeho koncepce stresu tzv. hypotalamo-hypofyzární systém. V tomto případě se jedinec vzdá jakýchkoliv pokusů o řešení dané situace, nazývá jí vzdání – rezignace.

Posttraumatický stres můžeme označit i jako stres následný nebo jako posttraumatickou poruchu. Hovoříme o takzvané zpožděné reakci na stresovou situaci, která trvá krátkou dobu, ale je velmi intenzivní. Většinou se jedná o stres hrozivého až katastrofického rázu se závažnými důsledky. Vyznačuje se pocity úzkosti, depresi, psychickým napětím, jeho intenzita kolísá a projevuje se v tzv. reminiscenci neboli nepravidelnými časovými úseky. U jedince se mohou vyskytovat pocity marnosti, ztráta sebedůvěry a obavou z budoucnosti. Jedinci se nejčastěji vyhýbají místům nebo objektům, které jim připomínají prožité trauma. Mnohdy se nemohou vypořádat s touto situací ani po letech (Praško, 2003). U postižených jedinců se mohou vyskytovat i takzvané flashbacky (retrospektiva), které jsou specifické tím, že postižený znovu prožívá traumatizující události v neobvyklých a dotěrných vzpomínkách, buď se vyskytují v podobě živých vzpomínek, nebo v nočních můrách při spánku (Hašto, 2012).

Anticipační stres neboli stres z očekávání. Tento stres je vyvolán nadměrnou starostlivostí a negativním myšlením. Lidé neustále přemýšlejí nad tím, co hrozného by se mohlo přihodit a očekávají to nejhorší. Anticipační stres vzniká v souvislosti s dějem, který má teprve nastat, na rozdíl od jiných typů stresu, které jsou spojeny s narušením rovnováhy po určité události či při jejím delším trvání. Jde o představu, předvídání dějů a událostí se zřetelem na možné důsledky, které mohou ohrozit integritu osobnosti, jako je ztráta sebedůvěry, autority a role. Tento typ stresu je v životě poměrně častý. Jeho typické projevy jsou zpočátku mírné emoční napětí, které se s přibližující se událostí postupně zvyšuje a bezprostředně před ní může narušit některé stereotypy chování. Pocity nejistoty a úzkosti obvykle brzy odezní a akutní

situace je rychle zvládnuta. Příkladem může být stres ze zkoušky ve škole nebo očekávání významné životní události (Matoušek, 2003).

1.2 Příznaky stresu

V dnešní době je člověk vystavený během dne mnoha stresorům, začínají se objevovat už ráno při prvním budíku a končí večer při usínání. Zdravotní změny mohou nastat i slabými, ale dlouhodobými stresory. Těmito zdravotními změnami mohou být například neurotické projevy, metabolické změny, změny chování, kardiovaskulární onemocnění, obezita nebo diabetes mellitus (cukrovka) (Rokytko, 2014). Existuje mnoho příznaků stresu, které jedinec na sobě poznává celý život. Jedná se především o příznaky distresu a každý organismus na něj reaguje odlišně. Nejčastějšími příznaky stresu jsou fyziologické, emocionální a behaviorální příznaky (Selye, 2016).

Dle Bártové (2011) do fyziologických příznaků stresu můžeme zařadit například bolest a sevření za hrudní kostí, zrychlená, nepravidelná činnost srdce, plynatost, křeče břicha, průjmy, nucení na močení, nedostatek sexuální touhy, u žen je častá změna menstruačního cyklu, svalové napětí v oblasti krční páteře a bederní oblasti zad. Dutková (2023) dodává i výskyt migrény a bolesti hlavy, vyrážka v obličeji, oslabení imunitního systému, vyšší riziko nemocí a úrazů a v neposlední řadě soustředění pohledu očí na jeden bod tzv. dvojité vidění.

Emocionální (citové) příznaky stresu jsou nejčastěji neschopnost projevit emocionální náklonnost nebo sympatizování s druhými lidmi, náhlé a prudké změny nálad (střídání smutku a radosti), neúměrné pocity únavy a potíže při soustředění, zvýšená podrážděnost, úzkostnost, omezení kontaktu s lidmi a v poslední řadě se objeví i apatie, agrese a nervozita (Bártová, 2011). Mohou se objevovat i poruchy spánku, deprese, horší kontakt s realitou a egocentrismus (Dutková, 2023).

Behaviorální příznaky stresu neboli chování a jednání jedinců může být stresem velmi ovlivněné. Jedinec je velmi náchylný na nemoci a pomaleji se uzdravuje. Dalším příznakem je nerozhodnost jedince, zhoršená kvalita práce, vyhýbání se úkolům a odpovědnost. Je prokázána i větší podvádění ve vztahu. Může se objevit i přejídání nebo ztráta chuti, požívání návykových látek (Bártová, 2011). Dutková (2023) dodává i ztrátu výkonnosti v pracovním prostředí, pokles sebedůvěry a energie, zanedbávání povinností a problémy v týmové práci.

2 Stresory a salutory

V této kapitole se budeme zabývat vymezením termínu stresory a salutory. Rozdělíme je dle jejich klasifikace, typů a prostředí, ve kterých se objevují.

2.1 Stresory

Hartl (2009) ve svém psychologickém slovníku vymezil pojem stresor jako určitý vliv nebo podnět z vnějšího nebo vnitřního prostředí, který v jedinci vyvolává stresový stav nebo stresovou reakci. Dle Nakonečného (2017) může stres vyvolat mnoho různých fyzických faktorů jako jsou například nesnesitelné horko, nadměrný hluk, nadměrná fyzická zátěž, závažná onemocnění nebo úmrtí blízké osoby. Existují ale i psychické faktory, jako jsou různé mezilidské vztahy, mentální důsledky způsobené zaměstnáním, dlouhodobý pocit samoty a odloučení od blízkých osob. Rozsah stresové reakce určují tyto parametry: typ stresoru, stupeň stresoru a jeho význam u daného jedince. Stresorem je tedy změna v každodenní rutině jedince. Díky rutině můžeme předvídat a víme, co očekávat, a to vede ke klidu. Pokud jsou změny časté v krátkém časovém rozmezí, může se stát, že se bude snižovat jedincova odolnost ke stresu. Vše závisí i na psychické odolnosti jedince. Jsou dvě skupiny lidí, první je ta, kterou z jejich životní pohody skoro nic nevyvede a druhá, kterou rozhodí kde co. Ochrana zdraví před stresem a jeho důsledky závisí zejména na úrovni trénovanosti odolnosti jednotlivce, příkladem jsou zdravotníci a pedagogové, sociální podpora okolí a tvořivé postoje k situaci. Jedince nemusí nepříjemná událost negativně ovlivňovat, pokud je přizpůsobivý a dostatečně si důvěřuje (Praško, 2001). Paulík (2010) dodává že u studentů a žáků je působení stresorů během roku nerovnoměrně rozděleno. Je to například neoptimální rozložení výuky, neefektivní využití volného času, náročnost některých domácích úkolů a nátlak ze strany pedagoga ale i rodičů. Jedná se o zátěž především kognitivního, emocionálního a fyziologického charakteru.

2.1.1 Klasifikace stresorů

V literatuře můžeme najít mnoho způsobů rozdělení těchto stresových podnětů, protože každý autor má svůj pohled na věc. V případě Selye se stresory rozdělují na fyzikální a emocionální. Dle něj jsou fyzikální stresory například jedy a skoro jedy, jako je alkohol, nikotin a ostatní drogy, znečištění ovzduší, viry, bakterie, nehody a znásilnění. Do emocionálních stresorů zařazuje například úzkost, strach, nevyspělost jedince, obavy z budoucnosti nebo nějakého nepříznivého jevu (Křivohlavý, 1994).

Nadále se Selye zmiňuje o takzvaných mikrostressorech (také jinak ministresory) a makrostressorech. Mikrostressory jsou drobné, každodenní nepříjemnosti a malé problémy, které

se mohou hromadit a způsobovat stres. Přestože jednotlivě nejsou významné, jejich kumulace může mít významný dopad na psychické a fyzické zdraví. Jsou to například malé konflikty v rodině nebo práci, ztráta klíčů, špatná nálada a další. Zato makrostresory jsou až děsivě působící jevy, které jsou krátkodobé, trvají i jen pár vteřin, ale mohou mít závažné dopady na psychiku jedince. Mohou mít hluboký a dlouhotrvající dopad na emocionální a fyzické zdraví člověka, často vyžadují delší období zotavení a mohou vést k rozvoji chronického stresu nebo psychických problémů, jako je úzkost nebo deprese. Mohou vyvolat například psychické trauma z děsivé události, úzkosti, děsivé sny nebo neurózy (Arnold, 2007).

Kebza (2005) rozděluje stresory a stresové situace na vnější, časové, stresory ze zodpovědnosti, sociálně-psychologické, z vnitřního nesouhlasu a pracovní a profesní stresory. Vnější stresory jsou většinou fyzikální (extrémní teplota, velký hluk či prudké světlo či nadměrné zatížení svalů) a chemické vlivy (vystavení se prachu, kouři, tabáku či syntetickým drogám) a dále všechny nepříznivé podmínky prostředí, ve kterých žijeme. Časové stresory jsou tehdy, kdy musí jedinec zvládnout více úkolů v krátkém časovém rozmezí. Příkladem může být psaní úkolů, příprava na test ve škole, domácí práce a nedostatek času na všechny úkoly. Stresory z odpovědnosti jsou typické tím, že si jedinec myslí, že selže v nějakém úkolu, více pociťuje rizika, která jsou s tím spojená. Spadá sem i zkuškový stres, který se objevuje například před vystoupením žáka před třídu, zkoušení před tabulí, nebo při psaní testu v lavici. Sociálně-psychologické stresory se objevují jak v pracovním, tak i v osobním životě jedince. Jedná se například o konflikty mezi pracovníky, špatné mezilidské vztahy, vysoké nároky na výkon jedince, nezaměstnanost, strach z budoucnosti a také nastávající velká životní změna například nástup do nové školy nebo nástup do první práce. Tím nejzávažnějším stresorem, který jedinec může pociťit, je ztráta blízké osoby. Stresory z vnitřního nesouhlasu nastávají tehdy, když jedinec musí plnit určité příkazy, které vnímá subjektivně nesmyslné. U pracovních a profesních stresorů jde o situace, které jsou v danou situaci pro jedince náročné a stresové.

Jednou z nejdůležitější skupin stresu je tzv. psychosociální stres. Dle Čápa (2007) se tento stres objeví již při začleňování jedince do školního systému tedy do první třídy. Zde se žáci mohou setkávat s různými zátěžovými situacemi a mohou u nich vyvolávat psychické procesy, které se označují za psychosociální stres. Tyto stresory spadají do skupiny subjektivního distresu, tedy nerealizovaných potřeb, který vyplývá ze sociálních, sociálně podmíněných, a i sociálně situovaných faktorů. Většinou se objevují v podobě vysokých požadavků na žáka, které jsou na něj kladeny nejčastěji ze strany pedagogů, rodiny ale

i vrstevníků. Dalším faktorem může být nějaké omezení v uspokojení klíčových potřeb nebo vyhnutí se vlivům, které sám jedinec označuje jako škodlivé a nepříznivé.

2.2 Stresory ve školním prostředí

Jedinci v dospívání musí čelit náročným vývojovým úkolům, jako jsou zařazení se do skupin vrstevníků anebo formování své vlastní jedinečné identity. Dospívající se každý den setkávají s různými stresory a musí se s nimi dobře vypořádat, nejčastěji jim s nimi pomáhají jejich vrstevníci a rodina (Markova, 2016). Dle Čápa (2001) může být pro adolescenty škola významným stresorem. Ve škole tráví nejvíce času a je zde velká pravděpodobnost pro vznik esenciálních zátěžových situací. Tyto zátěžové situace se vyznačují tím, že jsou vyvolány na území školy nebo s ní velmi souvisí. Stres má velký vliv na psychický vývoj během celého dospívání a prožívání v důsledku školní docházky, může negativním způsobem ovlivnit nejen školní „kariéru“, ale ohrožuje také profesní zdraví. První vystavení stresu ve škole je už v první třídě, kdy si dítě zvyká na nový režim. Dalším krokem je jedinec v pubertě, kdy se musí vyrovnávat s novými pocity a odezvami. Dále v deváté třídě je stresující příprava na přijímací zkoušky na střední školu. A v neposlední řadě nástup na novou střední školu, nové prostředí, jiný systém učení a vyšší nároky na jedince mohou být velice stresující. Je známo, že úspěšný přechod z dospívání do dospělosti je mimo jiné podpořen získanými kompetencemi pro zvládnání zátěže.

Urbanovská (2010) dodává, že škola je na jednu stranu zdrojem vzdělání, ale na druhou stranu velkým zdrojem stresorů. Stresory mohou být různého charakteru a hloubky, ovlivňují jak žáky, tak i dospělé, kterým se určité situace ukotví hluboko v mysli a nesou si je až do dospělosti. Studium je většinou spojováno s velkým množstvím učiva a úkolů, strachem z testů, zkoušení, a hlavně jejich známkování. Jsou zde i jiné faktory jako například tlak na výkon jedince, sociální vazby a také mezilidské vztahy a konflikty. Jedinec většinou vnímá stres v těch situacích, kdy by měl být srovnáván s výsledky svých spolužáků, pokud nedosahuje jejich možností. Musíme si být vědomi i toho, že organismus dospívajících jedinců má více propojené procesy a reakce, je zranitelnější a méně odolný vůči stresu. Je zde tedy větší riziko negativních důsledků na vývoj organismu dospívajícího jedince.

Jedním z mnoha stresorů mohou být i nadměrné nároky učitelů a konflikty mezi žákem a učitelem. Špatné chování učitelů vůči žákům jako například zesměšňování žáka před celou třídou vrstevníků, urážení a ponižování, bývá nejčastějším a největším zdrojem stresu v dospívání jedinců (Rukavina, 2017). Čáp a Mareš (2001) uvádějí ve své publikaci jeden

z nežádoucích jevů ze strany učitele. Pedagog si vytvoří názor na třídu nebo žáka v době, kdy je nepoznal osobně a dá na rady svých kolegů nebo rodiny. Bohužel tento jev se poté odráží na celkové výuce třídy v podobě rychlého tempa probírané látky, zvýšené složitosti úkolů nebo nepřiměřené hodnocení ústního zkoušení nebo testů. V této situaci žáci ztrácejí motivaci k učení, protože ví, že i kdyby udělali pro výuku cokoli, nebude jejich snaha dostatečně oceněna. Toto chování ze strany pedagoga bývá nejčastěji zapříčiněno nízkým sebehodnocením učitele nebo syndromem vyhoření.

2.2.1 Rodina jako stresor

Kohoutek (2002) definuje rodinu jako: „*Rodina zajišťuje biologické potřeby, bezpečí, emoční zázemí, je prvním místem socializace a také místem, ve kterém se vytváří základy postojů, názorů, hodnotových systémů, přístupu ke světu a ostatním lidem.*“ (Kohoutek, 2002, s. 544). Ze sociologického hlediska se upřednostňuje pojem malá sociální skupina. Sociální psychologie hovoří o definici tzv. primární rodiny a z pedagogické stránky hovoříme o zájmu o výchovu dítěte a socializační funkci rodiny (Kraus, 2001). Dle Hartla (2009) v psychologickém slovníku je rodina společenská skupina, která je spojena manželstvím nebo pokrevními vztahy a odpovědností a vzájemnou pomocí.

Rodina má základní vliv na formování osobnosti jedince. Nejvíce ovlivňuje jeho zdraví, životní styl a kvalitu života jedince i ostatních členů domácnosti. Důležitým faktorem je i rodinné zázemí, které zajišťuje jedinci určitou emoční podporu a zázemí. Rodina dítěti uspokojuje většinu jeho potřeb (Helus, 2015). V dospívání se tyto potřeby mění a úroveň vnímání potřeb a osobní pohody klesají. Pro adolescenty se jedná o velmi náročné období se spoustou jak psychických, tak i fyzických změn. Dochází zde i ke změně citové vazby na rodiče a ke změně kvality interakce s nimi. Narůstají různé konflikty, objevují se výkyvy v sebehodnocení a mění se vztahy s rodinou i okolím (Vágnerová, 2012). Konflikty s rodiči obvykle nebývají moc vážné a týkají se většinou omezení osobních práv adolescenta, jako je jeho vzhled, výběr přátel, ale také i domácích prací nebo školních povinností. Některé výzkumy tvrdí, že tyto malé konflikty jsou vývojově zdravou, ne-li nutnou součástí individualizace a separace jedince od rodiny. Nejdůležitější ale je kvalita vztahu mezi rodičem a dítětem, jako například důvěra, rodičovská důvěra, emoční intenzita a další. V těchto případech se většinou jedná o funkční model rodiny (Macek, 2003).

Ne všechny rodiny však fungují bez problémů. V rodinách může působit celá řada faktorů, které pro děti přispívají k vytváření stresujících situací. Může jít o nevhodné vzorce

chování ze strany rodičů, jako je agresivita nebo užívání návykových látek, příliš ochranný přístup nebo naopak přehnané nároky na dítě. Dále může docházet k domácímu násilí, zanedbávání, zneužívání dětí a dalším negativním jevům. Rozpad rodiny lze považovat za mimořádně náročnou stresovou situaci. Rozvod rodičů může u dítěte vyvolat pocit ztráty jistoty a bezpečí, které rodinné zázemí poskytuje. Dítě vnímá rodinu jako jistotu a samozřejmost, a proto při rozvodu rodičů ztrácí pocit jistoty a stability. Je důležité, aby si rodiče uvědomili, že i když již nejsou partnery v životě, stále zůstávají rodiči. Rozpad rodiny se obvykle objevuje i ve vztahu ke škole. Reakcí na tuto událost může být ztráta motivace ke školní práci k níž vede i zpochybňování základního hodnotového systému (Vágnerová, 2012). Mechanismus, který umožňuje stresor přesouvat z jednoho prostředí, domov, do druhého, do školy, se nazývá emocionální nákaza. Ta může u dospívajícího jedince vyvolat negativní emoce jako jsou úzkost a deprese. Pokud dítě nebo dospívající jedinec nemá v domácím prostředí pocit jistoty a pozitivních emocí, může to ovlivnit jeho způsob, jak bude reagovat na zátěžové situace a jejich vyrovnávání se s nimi (Kotková, 2014).

2.2.2 Vrstevníci jako stresor

Pro dospívajícího jedince jsou vrstevníci významnou sociální skupinou. Pro toto školní období je typická velká potřeba kontaktu s vrstevníky. Není možné omezit vrstevnické prostředí pouze na školní prostředí, protože vrstevnické vztahy mimo školu jsou pro dítě, a zejména pro dospívajícího, velmi důležité (Urbanovská, 2010). Na druhou stranu mohou být velkým stresem ve školním prostředí právě ti vrstevníci studentů. Na jednu stranu mohou jedinci vrstevníci ve všem pomáhat, být kamarádi, ale na druhou stranu se zde může objevit i například závidění ostatním jedincům některých věcí, chtít se zalíbit všem nebo v nejhorším případě i šikana. Dle Fontana (1997) je šikana definována takto: „*Šikanování je úmyslná snaha získat psychologickou nebo společenskou a hmotnou výhodu nad jinými jedinci prostřednictvím ubližování, hrozeb, výsměchu a zastrasování. Šikanování probíhá jak v prostorách školy, tak mimo ni a může postihnout děti každého věku, od počátku až do konce školní docházky.*“ (Fontana, 2010, s. 302). Prevencí šikany by měla být práce pedagoga s kolektivem, utužování kolektivu, utváření pocitu rovnosti a povědomí toho, že škola může být i příjemné a klidné prostředí. Pedagog by měl i spolupracovat se školním psychologem a vše řešit i s rodiči žáků. Vrstevníci mají obvykle větší vliv na život dospívajícího než jejich rodina nebo učitelé. Jejich interakce mezi sebou je klíčovou součástí sociálního rozvoje dospívání a zvládnání stresových situací (Kabiček, 2014).

2.3 Salutory

Salutory jsou biologické, psychologické, sociální, spirituální a ekologické faktory, které posilují jedince v těžkých situacích a umožňují organismu pokračovat v „boji“. Mezi salutory může patřit smysl v činnosti, kterou lidé vykonávají, nebo očekávaný výsledek, který jim něco přinese. Salutory mohou zahrnovat i preventivní opatření proti stresu, jako jsou meditace, relaxace, dechová cvičení, různý pohyb či různé psychoterapeutické metody. Pokud člověk dobře zná své salutory, může si sám sestavit svůj „protistresový program“. Významnými salutory jsou také některé charakterové rysy osobnosti, například optimismus, pozitivní a aktivní přístup k životu a podobně (Urbanovská, 2012).

3 Vývojová specifika adolescence

V následujícím textu se budeme věnovat období adolescence, které zapadá do věkového rozmezí studentů středních škol, kterým se věnujeme v empirické části diplomové práce.

Termín adolescence je dovozen z latinského slova *adolesco* neboli dospívat, vyvíjet se anebo mohutnět. Období adolescence je datováno od 15 let až do 20 roku života jedince, jedná se o druhou fázi dospívání. Tento časový úsek je jen orientační, protože každý jedinec je individuální a jeho psychické a sociální vnímání je vždy odlišné (Kelnarová, 2010-2014). Dle Vágnerové (2012) se adolescence rozděluje na rannou adolescenci 11 až 15 let, také nazývanou jako pubescence, a na pozdní 15–20 let.

3.1 Fyzický a psychický vývoj jedince

V tomto vývojovém stádiu jedince se dokončuje tělesný vývoj. Růst se výrazně zpomaluje na přibližně 0,5 – 1 cm ročně, až do konce tohoto období, kdy se zastaví. U chlapců začíná převládat růst trupu nad končetinami, zlepšuje se koordinace celého těla, zvyšuje se růst svalstva a dorůstají další druhotné pohlavní znaky jako je růst ochlupení a také prohloubení hlasu. U dívek dochází k zaoblení postavy a tukové zásoby se přesouvají do břicha, boků a hýždě. Začínají jim růst nadra a objevuje se i první menstruace, která může být pro dívky velmi stresující. V tomto věkovém období dochází plně reprodukční zralosti. Adolescenti věnují velkou pozornost svému tělu, mohou, ale i nemusí být se svým tělem spokojeni a velmi často se srovnávají se svými vrstevníky. Bohužel je to dáno sociokulturním standardem, který vytváří vysoké hodnoty krásy (Vágnerová, 2005).

Mění se i kognitivní vývoj jedinců. Vnímání a jednání v určitých chvílích je u adolescenta již jednodušší, protože dokážou účinněji využívat doposud nabrané poznatky, tak aby se v těchto situacích dokázali lépe zorientovat. Zlepšuje se rozvoj intelektuálních schopností a je zde velká intelektuální aktivita. Během dospívání se formuje vztah k výkonu. V tomto období se jedná hlavně o školu, ale později se tento vztah projeví v pracovním životě a profesní roli. S tím souvisí i hledání vlastního místa ve světě, urovnání si hodnot, postojů a cílů. Vytváří si vlastní identitu a přemýšlí o budoucnosti. Mohou se objevit i obavy z blížící se změny života například při ukončení studia a příchodu do nové práce. Na adolescenci můžeme nahlížet i z hlediska sociologického, kdy je toto období charakterizováno oddělováním se od rodiny, zapojováním se do společnosti, jedinci přejímají dospělé role a hledají a vymezují si vlastní společenské postavení (Jandourek, 2012).

3.2 Vztahy s vrstevníky

V adolescentním období je typické střídání vrstevnických vztahů. U chlapců jsou typické party s hierarchickým uspořádáním. Vyšší členové si prosazují své nápady a nižší se jim podřizují. Jsou bojovnější a jakoukoliv nespokojenost většinou řeší fyzickou silou. U dívek je to naopak, ty mívají jednu nebo dvě kamarádky, ale jen jednu nejlepší kamarádku a jí svěřují svá tajemství. Dívky neřeší problémy fyzicky, ale snaží se nacházet kompromisy a méně vyjadřují nesouhlas. Adolescenti obecně navazují vztahy spíše s jedinci, kteří vyznávají podobný styl chování a jednání (Macek, 2003).

Sexualita u adolescentů tvoří důležitou část partnerských vztahů. První sexuální zkušenosti, které bývají dovršeny pohlavním stykem jsou velkým mezníkem v jejich životě. Tento mezník vnímají jako jeden ze subjektivních prožitků, které symbolizují přechod do dospělosti a vyrovnání se s dospělými. Z velké části jsou takzvané první lásky jen experimentální a vztah netrvá dlouho. Adolescenti nemívají trvalé vztahy, protože nebývají dostatečně osobnostně vyzrálí. Bývá to obvykle hledání své identity a mírné nezodpovědnosti vůči vztahům (Vágnerová, 2012).

3.3 Identita jedince

Dle Eriksona (2002) je hledání vlastní identity jeden z dominantních vývojových úkolů v období adolescence. Říká, že je to dlouhodobý a složitý proces, který zahrnuje sebehodnocení, sebepojetí a sebereflexi, v rámci které se projevuje i introspekce. Introspekce je reflexe motivů a prožitků, které jsou spjaty s vědomím vlastního já. Náplní sebehodnocení je vše, co pro jedince má subjektivně důležitý význam. Adolescentův sebeobraz je přesnější a již zastává více rolí a je schopen se na sebe dívat z více úhlů. Součástí sebepojetí jsou soudy pro jedince důležitých osob, vrstevnické standardy a společenské normy. Při vytváření vlastní identity neboli vlastního Já mohou adolescenti nacházet chyby a odlišnosti od ostatních vrstevníků a mohou nastávat nepříznivé situace jako samo poškozování se, poruchy příjmu potravy nebo deprese. V tomto případě by měli vyhledat odbornou pomoc (Vágnerová, 2012).

4 Stresový management

V této kapitole se budeme zabývat všeobecným adaptačním syndromem a jeho rozdělením do fází a dále také copingovými strategiemi a jejich rozdělení.

4.1 Fáze stresové reakce – Všeobecný adaptační syndrom

Za zakladatele systematického výzkumu stresu se považuje lékař Hans Selye, který zkoumal určité změny fungování přirozených procesů organismu tím, že je vystavoval těžkým situacím. Nejvíce se zajímal o funkce endokrinních žláz, které produkují hormony do celého těla. Na základě tohoto pozorování objevil určitou stálost při změnách fyziologických funkcí. Bez ohledu na náročnost situace se vždy prokázala stejná reakce (Křivohlavý, 2003).

Sám Selye (2016) ve své publikaci uvedl, že díky své souvislosti s adaptací, celkovou nespecifickou odezvou nazval všeobecný adaptační syndrom. V publikacích se může objevit pod zkratkou GAS z anglického spojení general adaption syndrome. Nazval ho tak, díky jeho projevům, které jsou synchronizovány a částečně provázány. Jelikož příčiny, které tento syndrom způsobují mají všeobecný dopad na převážnou část organismu, nazval ho všeobecný syndrom. A adaptační, proto, že podněcuje obranu a má přizpůsobující se schopnost. GAS se rozděluje do 3 fází, a to na poplachovou fázi, fázi rezignace a poslední fázi vyčerpání.

První fází je tzv. poplachová fáze anglicky alarm reaction. Je to okamžitá reakce na stresor, který působí na jedince, kdy hypotalamus, který je součástí mezimozku dostává signály z ostatních částí mozku. Jedinec je v tento moment v hrozícím nebezpečí. Při poplachové fázi se aktivují zdroje, které dodávají potřebnou energii tělu a žene potřebnou krev do srdce a mozku. Tato fáze trvá krátkou dobu, ale je velmi důležitá pro zvládnutí dané situace. Dutková (2023) zmiňuje, že poplachová reakce má dvě úrovně. V první úrovni nedochází k aktivaci nadledvin, která je aktivována osou HPA (hypothalamus – hypofýza – nadledviny) a je nastartována sekrece ACTH (Adrenokortikotropní hormon) a glukokortikoidů. Je tedy možné situaci uklidnit a na řešení situace je možné se podívat i z jiného úhlu. V druhé úrovni dochází k aktivaci nadledvin, kdy se současně z retikulární formace hypotalamu aktivuje SAS (sympatoadrenální systém) uvolňují se do těla katecholaminy z kůry nadledvin. V této fázi je náročnější danou situaci zvládnout (Vožeh, 2017).

Druhá fáze se nazývá rezistence anglicky stage of resistance, někdy se této fázi říká adaptační fáze. V tomto období dochází k přizpůsobení jedince na danou situaci nebo k jejímu vyřešení. Při rezistenci je zvýšená aktivita ACTH systému ve spolupráci s kůrou nadledvin. Tato fáze vzniká při delším nebo opakovaném působení stresu na jedince. Po vyřešení situace

z první fáze se jedinec začíná uklidňovat, jeho tep se snižuje, také i dýchání je pomalejší a produkce hormonů se výrazně snižuje. Jelikož tělo jedince při poplachové fázi spotřebovalo velké množství energie, je nutné ji doplnit (Dutková, 2023). Dle Bartůňkové (2010) je rezistence neboli adaptace kladná nebo záporná a rozděluje ji na tři druhy, a to na absolutní, neúplnou anebo žádnou. Absolutní adaptací autorka myslí buď pozitivní adaptaci, která je rozdělena do dvou částí, a to na trénink fyzických funkcí a na trénink psychických funkcí, nebo na negativní adaptaci, a to na různé typy závislostí. Částečná adaptace je například při sportovním tréninku a projevuje se takzvaným přetrénováním organismu. Posledním druhem je nulová adaptační schopnost organismu, která vyúsťuje v celou řadu psychosomatických onemocněních a poruch. Zajímavé je, že k této fázi nemusí vůbec dojít, pokud je stres extrémní, nastane ihned třetí fáze GAS. V průběhu druhé fáze může být snížena odolnost vůči jiným vlivům z okolního prostředí, jde například o různé infekce (Vožeh, 2017).

Třetí fáze se nazývá fáze vyčerpání, vychází z anglického slova stage of exhaustion. Vzniká tehdy, když je rezistence neuspokojivá nebo se úplně vytrácí. Nastává tehdy, když je jedinec moc dlouho vystaven stresu, nebo na něj v jeden moment působí několik stresorů najednou a jedinec je nedokáže kvalitně zpracovat (Dutková, 2023). Vožeh (2017) dodává, že tato fáze přichází v moment, kdy příliš dlouhým působením stresorů na jedince, dochází k vyčerpání organismu a nastává i porucha adaptačních reakcí. Při fázi vyčerpání se snižuje duševní zdraví jedince, které může vést k syndromu vyhoření. U jedinců se může vyskytovat snížená imunita, zhoršená fyzická zdatnost a v extrémních situacích může vést i k smrti (Dutková, 2023).

4.2 Copingové strategie

Dle Vašiny a Strnadové (2009) je coping přeložen jako zvládání zátěžových situací. Jako termín ho definují tím, že zahrnuje behaviorální, kognitivní nebo sociální reakce jedince na tíživou situaci. Vyrovnávání se stresem může být také definováno jako soubor myšlení a chování jedince, které jsou aktivovány k zvládnutí vnitřních a vnějších stresových situací. Coping je určitý proces, který je dlouhodobý a během něj dochází k jeho měnění a formulování. Není automatickou reakcí, ale je to činnost, která vyžaduje po jedinci vědomou snahu situaci zvládnout a bránit se.

Když jsou jednotlivci vystaveni stresoru, jsou různé způsoby, jak se s ním vyrovnávají. Toto vyrovnávání se nazývá "styly zvládání stresových situací", což je soubor relativně stabilních vlastností, které určují chování jednotlivce v reakci na stres. Tyto styly jsou

konzistentní v čase a napříč různými situacemi. Obecně se vyrovnávání se stresem dělí na reaktivní zvládání stresu (reakce po stresoru) a proaktivní zvládání stresu (s cílem neutralizovat budoucí stresory). Proaktivní jedinci vynikají ve stabilním prostředí, protože jsou více rutinní, rigidní a méně reaktivní na stresory, zatímco reaktivní jedinci se lépe uplatňují v proměnlivějším prostředí (Vašina, 2009).

Urbanovská (2010) ve své knize rozlišuje pojmy copingové strategie a copingový styl. Copingové strategie jsou vrozené i získané a zakládají se na aktuálním uvažování jedince, jsou velmi proměnlivé a také málo stabilní. Naopak copingové styly jsou vrozené a důležitým činitelem jsou zde osobnostní dispozice a rysy. Jsou málo proměnlivé, a proto jsou velmi stabilní.

4.3 Dělení copingových strategií

Výběr copingových strategií, které člověk použije k zvládnutí těžké stresové situace, je ovlivněn několika faktory, mezi něž patří osobnostní charakteristiky zmíněné výše, samotná povaha situace, předchozí zkušenosti s ní a pocit kontroly nad danou situací. Existuje několik způsobů, jak dělit copingové strategie, z nichž jedním je rozdělení na strategie zaměřené na řešení problému, strategie zaměřené na emoce anebo rozdělení na aktivní a pasivní strategie (Křivohlavý, 2009). Některé copingové strategie se mohou zařadit, jak do strategií zaměřených na emoce, tak do strategií zaměřených na problém, např. hledání sociální podpory.

Základní dělení copingových strategií navrhla dvojice Lazarus a Folkmanová, kteří rozdělili copingové strategie na dva základní typy: na strategie zaměřené na problém a strategie zaměřené na emoce. Toto dělení bylo později rozšířeno o strategie orientované na únik. Strategie zaměřené na problém (problem-focused strategy) zahrnují reakce, které se přímo zaměřují na stresor s cílem ho konstruktivně řešit nebo zmírnit dopady stresové situace. V tomto případě se může jednat i o anticipační strategii, kdy se jedinec zaměřuje na zvládání stresu do budoucna. Strategie zaměřené na emoce (emotion-focused strategy) se zaměřují na zmírnění úzkosti a napětí, které jsou vyvolány některou ze zátěžových situací. V tomto kontextu se projevuje snaha o pozitivní změnu úhlu pohledu, optimismus a také sdílení emocí s důvěryhodnou osobou. Třetí strategie zaměřené na únik se snaží o vyhnutí se problému například spánkem, sněním přes den nebo návykovými látkami jako jsou drogy a alkohol a další (Baumgartner, 2001).

Copingové strategie lze také rozdělit na primární a sekundární zvládání. Primární zvládání obsahuje změnu existujícího prostředí tak, aby vyhovovalo individuálním potřebám

jedince, zatímco sekundární zvládání zahrnuje změnu pocitů a myšlenek, aby se člověk přizpůsobil objektivnímu prostředí a je to typ zvládání, který lidé používají, když nejsou schopni vykonávat tradiční primární kontrolu. V rámci studií copingu se ukazuje, že asijské kultury preferují více sekundární zvládání nežli západní kultury (Wong, 2006).

5 Důsledky stresu působící na žáky

Stres obecně není špatný, pomáhá při životních výzvách, k lepším výsledkům, ale když je stresu dlouhodobě příliš, může vést ke spoustě jak fyzických, tak psychických problémů (Hayes, 2021).

Dle výzkumu National Institute of Mental Health, mozek adolescentů reaguje na strach jinak než mozek dospělého člověka. Důsledkem je, že adolescenti mohou mít větší problém rozlišit mezi nebezpečím a bezpečím, které může vést ke stresu a úzkostem (Hayes, 2021).

Zatímco každý adolescent reaguje na stres různě, dlouhodobé vystavení anebo nevyřešený stres může vést k pocitu úzkosti, depresím, podrážděnosti, špatnému soustředění, agresivnímu chování, únavě, špatnému spánku, horšímu fyzickému zdraví a špatnému vyrovnávání se se stresem, jako je užívání alkoholu, cigaret nebo drog (Wiklund, 2012). Z výzkumu Bobadilla (2007) vyplynulo, že vnímaná neschopnost se vyrovnat se stresory je spojena s častějším zneužíváním návykových látek u vysokoškolských studentů. Konkrétně ženy ve vysokoškolském věku, které užívaly alkohol, aby se vyrovnaly se stresem, měly ukazatele nadměrné regulace osy HPA (např. vyšší hladinu bazálního kortizolu) (Wemm, 2013).

Dalším vlivem nadměrného stresu je také vliv na akademickou výkonnost studentů. Výzkum Goldsteina (2015) ukázal, že vysoké množství tranzitivního stresu (např., při změně školy) predikovalo nižší známky u žáků. Podobného výsledku pak dosáhl Schraml (2012), který ve svém výzkumu měřil u žáků středních škol vnímaný stres na začátku a na konci školního roku. Studenti, kteří v obou sledovaných obdobích zažívali vysokou úroveň vnímaného stresu, ukončili střední školu s výrazně horšími známkami ve srovnání se studenty, kteří měli vysokou úroveň stresu pouze v jednom nebo v žádném z období. Riziko chronického stresu bylo také vyšší u adolescentů s nízkým sebevědomím, kteří čelili vysokým nárokům, pociťovali špatné zdraví a měli nedostatek spánku (Schraml, 2012).

Reakce adolescenta na některý stresor jako například na emoční nebo fyzická traumata může vést k disociativním jevům nebo k chování a zvykům, které se snaží primárnímu zdroji stresu uniknout. Výsledkem úniku může být takzvané maladaptivní chování, kterým si adolescent poškozuje své zdraví. U některých jedinců vznikají závislosti na návykových látkách a u některých se mohou objevit poruchy příjmu potravy (zkratka PPP) jako například anorexie, bulimie, psychogenní přejídání a obezita. Vznik poruch příjmu potravy je výsledkem emočních, tělesných a sociokulturních faktorů. Nejrizikovější skupinou, která těmto poruchám podléhá, jsou mladé dívky a ženy, které kladou důraz na svůj zevnějšek. Nejčastěji to bývají sportovkyně,

baletky, modelky, herečky a v moderní době i influencerky. U adolescentů vzniku například anorexie nebo bulimie předchází traumatická událost v jejich životě. Z valné většiny jde o ztrátu přátelství ze strany vrstevníků, konflikt v rodině, nepochopení vlastní identity a také o sexuální problematiku. Někteří autoři uvádějí i příčinu vzniku poruch příjmu potravy jako reakci na vysokou hladinu stresu (Papežová, 2004).

Z provedených výzkumů vyplývá, že stres a jeho chronická varianta má negativní dopad na adolescenty a pokud je stres dlouhodobě ignorován, může mít negativní důsledky, jak na fyzický, tak na psychický stav adolescenta.

5.1 Odborná pomoc při stresu ve škole i mimo ni

5.1.1 Školní psycholog

V první řadě si musíme vymezit pojem školní psychologie. Školní psychologie je označována za malou pedagogickou psychologii. Je to teoreticko-aplikovaná psychologická disciplína, která má za úkol zkoumat psychologické aspekty školy. Z pedagogického hlediska pedagogická psychologie zkoumá, jaké integrované psychologické poznatky a metody je ve škole možné uplatnit. Dle průzkumů patří pedagogická psychologie k jedné z nejdynamičtější se rozvíjející psychologické disciplíně (Valihorová, Gajdošová, 2019).

Podle Hartla (2004) je školní psycholog odborně vzdělaný zaměstnanec školy, který je v neustálém kontaktu se žáky a učiteli. Jeho náplní práce je hlavně podporovat individuální rozvoj dětí a nápomoc při řešení studijních a výchovných problémech. Školní psycholog obvykle žáky nevyučuje, a to proto, aby nedocházelo ke konfliktu rolí. Jeho náplň práce je v souladu se vzdělávacím programem školy a školského zařízení.

Dle vyhlášky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 72/2005 Sb., vykonává školní psycholog činnosti ve třech základních oblastech. První oblastí je diagnostika a depistáž, kdy psycholog spolupracuje při zápisu do 1. třídy, provádí depistáž (aktivní vyhledávání rizikových faktorů) specifických poruch učení v základních a středních školách, diagnostikuje při vzdělávacích a výchovných problémech žáků a depistáž a diagnostiku nadaných dětí. V neposlední řadě zjišťuje sociální klima ve třídě a provádí screening, ankety a dotazníky ve škole (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Další oblastí činnosti školního psychologie jsou konzultační, poradenské a intervenční práce. Vyhláška č. 72/2005 Sb. uvádí, že jsou to tyto činnosti: „*Péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým jsou poskytována podpůrná opatření prvního stupně, zejména pomoc při sestavování plánu pedagogické podpory a vedení. Péče o žáky, kterým jsou*

poskytována podpůrná opatření druhého až pátého stupně, zejména pomoc při sestavování individuálního vzdělávacího plánu a vedení. Individuální případová práce se žáky v osobních problémech, zejména konzultace a vedení. Krizová intervence a zpracování krize pro žáky, pedagogické pracovníky a zákonné zástupce. Prevence školního neúspěchu žáků, zejména náprava a vedení. Kariérové poradenství u žáků. Techniky a hygiena učení pro žáky. Skupinová a komunitní práce s žáky. Koordinace preventivní práce ve třídě, programů pro třídy apod. Podpora spolupráce třídy a třídního učitele. Individuální konzultace pro pedagogické pracovníky v oblasti výchovy a vzdělávání. Konzultace se zákonnými zástupci při vzdělávacích a výchovných problémech dětí. Podpora tolerantního a multikulturního prostředí ve škole a školském zařízení. Podpora pro dlouhodobě selhávající žáky ve vzdělávání.“ (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Poslední činností školního psychologa je dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., metodická práce a vzdělávací činnost. Ta zahrnuje dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., tyto činnosti: *„Participace na přípravě programu zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání. Metodická podpora při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Metodická pomoc třídním učitelům. Pracovní semináře pro pedagogické pracovníky, konzultace a metodické vedení. Účast na pracovních poradách školy. Koordinace poradenských služeb poskytovaných ve škole, zejména výchovného poradce, školního metodika prevence a třídních učitelů. Koordinace poradenských služeb mimo školu a spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, zdravotnickými a dalšími zařízeními. Metodické intervence z psychodidaktiky pro učitele, včetně podpory při tvorbě školního vzdělávacího programu. Besedy a osvěta zákonným zástupcům. Prezentační a informační činnost. Participace na přípravě přijímacího řízení ke vzdělávání ve střední škole.“ (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).*

5.1.2 Pomáhající organizace a mobilní aplikace

Dalšími odborníky, kteří mohou napomáhat žákům při zvládnání stresu, jsou terapeuti, kteří jsou mimo školní prostředí nebo to jsou dětské psychologové. V těchto případech se ale nejdříve musí žák obrátit na pomoc rodiny nebo svých vrstevníků, aby se mohli dostat k těmto odborníkům. Další odbornou pomoc mohou adolescenti ve stresové nebo úzkostné chvíli najít na webových stránkách nebo na telefonu. Příkladem je všem známá Linka důvěry, která pomáhá dětem a studentům, kteří se dostanou do náročné životní situace nebo řeší každodenní starosti a problémy, se kterými si neví rady. Jejich linka je dostupná a bezplatná pro všechny v České republice, nonstop na telefonním čísle 116 111, ale i na chatu a v e-mailové poradně (Linka důvěry, 2007).

Dalším příkladem organizace je Nevypusť duši. Tato organizace na webových stránkách o sobě napsala: „*Jsmo nestátní nezisková organizace, přinášíme prevenci v péči o psychiku, šíříme praktické a ověřené informace a usilujeme o to, aby se konverzace o duševním zdraví stala součástí běžného života moderní společnosti, ve které se nikdo nestydí říct o pomoc. Ve spolupráci s veřejnými institucemi také dlouhodobě prosazujeme systémové změny v oblasti péče o duševní zdraví.*“ (Nevypusť duši, 2016). Žák, učitel nebo ostatní lidé mohou zavolat na linku této organizace, která je rozdělena do tří oblastí. První je linka důvěry, druhá je linka pro rodinu a školu a poslední linka je linka první psychické pomoci. Všechny tyto linky jsou důvěrné a zcela anonymní (Nevypusť duši, 2016).

Adolescent, který pocítuje nějakou krizi, nadměrný stres nebo prožívá náročnou životní situaci si může ze začátku pomoci i sám. Například používáním mobilních aplikací, které napomáhají k zvládnutí stresové situace nebo s úzkostí. Příkladem takových aplikací jsou například aplikace Nepanikař a VOS health: pečuj o své zdraví. Mobilní aplikace Nepanikař poskytuje zdarma první psychologickou pomoc. Poskytuje pomoc v modulech s názvy deprese, úzkost/panika, sebepoškozování, myšlenky na sebevraždu, poruchy příjmu potravy, moje záznamy a kontakty na odbornou pomoc. V aplikaci také najdeme odkaz na workshopy (edukace veřejnosti o problematice), poradnu (chat nebo email na odborníky) a terapie (pomoc terapeutů v podobě online terapií za vhodných cenových podmínek) (Nepanikař, 2019). Další aplikací, která napomáhá v řešení rizikových situací je aplikace VOS health: pečuj o své zdraví, která se snaží pomoci s péčí o duševní zdraví a pro udržení dobré psychické kondice. Stejně jako aplikace Nepanikař má několik modulů jako například zkušební plán na každý den, konverzace s umělou inteligencí, chytrý deník, dýchací cvičení, pozitivní citáty, meditace, uklidňující hudbu, poradny a kontakty na odborníky a mnoho další (VOS: pečuj o své zdraví, 2021).

EMPIRICKÁ ČÁST

6 Cíle výzkumu

Hlavní cíl: Analyzovat míru stresu, příčiny a způsoby vyrovnání se stresem u žáků středních odborných škol a gymnázií.

Dílčí cíle:

1. Zmapovat míru stresu u žáků středních odborných škol a gymnázií.
2. Zjistit, zdali má pohlaví, typ střední školy a studovaný ročník vliv na míru stresu.
3. Zjistit hlavní příčiny vzniku stresu u žáků středních škol.
4. Zjistit preferované způsoby jakými se žáci středních škol vyrovnávají se stresem.
5. Zjistit, zdali má pohlaví, typ střední školy a studovaný ročník vliv na schopnost vyrovnávat se se stresem.
6. Zjistit, zdali existuje souvislost mezi mírou vnímaného stresu a schopností se s ním vyrovnávat.

Výzkumné otázky:

VO1: Jaká je míra stresu žáků vybraných středních škol?

VO2: Má pohlaví, typ střední školy a studovaný ročník vliv na míru prožívaného stresu?

VO3: Které příčiny vzniku stresu jsou u žáků středních škol nejčastější a které jsou nejméně časté?

VO4: Existuje souvislost mezi některými příčinami vzniku stresu?

VO5: Má pohlaví, typ střední školy a studovaný ročník vliv na schopnost vyrovnávat se stresem?

VO6: Existuje souvislost mezi mírou vnímaného stresu a schopností vyrovnávat se stresem?

Stanovené hypotézy:

1H0: Muži a ženy se v míře prožívaného stresu statisticky významně neliší.

1H1: Mezi mírou stresu mužů a žen existuje statisticky významný rozdíl.

2H0: Žáci gymnázií a středních odborných škol se v míře prožívaného stresu statisticky významně neliší.

2H1: Mezi mírou stresu žáků gymnázií a středních odborných škol existuje statisticky významný rozdíl.

3H0: Žáci 1. a 4. ročníků se v míře prožívaného stresu statisticky významně neliší.

3H1: Mezi mírou stresu žáků 1. a 4. ročníků existuje statisticky významný rozdíl.

4H0: Hodnocení vybraných příčin stresu se statisticky významně neliší.

4H1: Hodnocení vybraných příčin stresu se statisticky významně liší.

5H0: Mezi hodnocením vybraných příčin stresu neexistuje statisticky významná souvislost.

5H1: Mezi hodnocením vybraných příčin stresu existuje statisticky významná souvislost.

6H0: Muži a ženy se v Coping self-efficacy score statisticky významně neliší.

6H1: Muži a ženy se v Coping self-efficacy score statisticky významně liší.

7H0: Žáci gymnázií a středních odborných škol se v Coping self-efficacy score statisticky významně neliší.

7H1: Žáci gymnázií a středních odborných škol se v Coping self-efficacy score statisticky významně liší.

8H0: Žáci 1. a 4. ročníků se v Coping self-efficacy score statisticky významně neliší.

8H1: Žáci 1. a 4. ročníků se v Coping self-efficacy score statisticky významně liší.

9H0: Mezi mírou prožívaného stresu a Coping self-efficacy score neexistuje statisticky významná souvislost.

9H1: Mezi mírou prožívaného stresu a Coping self-efficacy score existuje statisticky významná souvislost.

7 Metodika a organizace výzkumné části diplomové práce

Design výzkumné studie

Uplatněn byl kvantitativní přístup ke zkoumání, konkrétně observačně analytický výzkumný design. Limitace této studie jsou uvedeny jako součást kapitoly diskuse.

Zkoumaný soubor

Jako metoda tvorby souboru byl vytvořen záměrný výběr respondentů. K výzkumné části byly vybrány střední školy a gymnázia napříč Českou republikou. Ze středních odborných škol a gymnázií byli vybráni žáci navštěvující 1. a 4. ročníky. Soubor byl sesbírán z alespoň 5 rozdílných středních škol. Do souboru budou zařazeni pouze žáci, kteří navštěvují výše uvedené ročníky a zároveň souhlasí se zpracováním dat pro účely diplomové práce. Celkem bylo do výzkumné studie zařazeno 198 dotazníků vyplněných respondenty z celkového počtu 203. Sběr dat byl prováděn za pomoci předání odkazu k dotazníku učitelům a probíhal v období 1. dubna 2024–1. června 2024.

Kritéria inkluze respondentů do výzkumné studie:

Souhlasy s účastí na výzkumné studii ze strany žáka a vzdělávacího zařízení.

Muži a ženy 1. a 4. ročníku středních škol a gymnázií.

Kritéria exkluze respondentů do výzkumné studie:

Uveden nesouhlas se zařazením do výzkumné studie ze strany žáka a vzdělávacího zařízení.

Žáci jsou jiného než 1. a 4. ročníku střední školy a gymnázia nebo nejsou muž ani žena.

Uplatněná výzkumná metoda a nástroj ke sběru dat

Název metody: dotazování

Nástroj ke sběru dat: Výzkum byl proveden standardizovaným dotazníkem a rozšířen vlastními vytvořenými otázkami. Překlad standardizovaných částí zprostředkoval rodilý mluvčí. Dotazník je přiložen jako příloha č. 1 na straně 71 této diplomové práce.

Popis struktury nástroje:

Dotazník byl vytvořen za pomoci nástroje Google Forms, ve kterém také probíhal sběr dat. Formulář je rozdělen celkem do pěti oblastí. První oblast se zabývá demografickými údaji

respondenta jako je pohlaví, věk, ročník studia a druh střední školy. Druhá část pak obsahuje přeložený standardizovaný dotazník Perceived stress scale (Cohen, 1983). Třetí část zkoumá stresory a jeho vliv na žáka. Stresory byly vybrány na základě obvyklých stresorů, které se objevují u adolescentů. V rámci této části bylo také možné přidat jiný stresor, který se ve výčtu neobjevil. Čtvrtá část obsahuje standardizovaný dotazník na strategie copingu Coping self-efficacy scale (Chesney, 2006). Poslední část pak obsahuje otázky na informovanost žáků o možné pomoci se stresem.

Dohromady obsahoval dotazník celkem 73 otázek, ze kterých 4 byly otázky na demografické údaje, 10 otázek na míru vnímaného stresu, 28 otázek na stresory a jejich vliv, 26 otázek na copingové strategie a 5 otázek na dopomoc se stresem.

Perceived stress scale

Perceived stress scale (Cohen, 1983) je standardizovaný dotazník pro měření míry stresu u jedince. Původní dotazník obsahoval 14 otázek (PSS14), později však Cohen (1988) publikoval verzi obsahující 10 otázek (PSS10), která umožňuje stejné posouzení vnímaného stresu bez ztráty psychometrické kvality. V našem výzkumu tedy použijeme PSS10, která je kratší, a tedy rychlejší na vyplnění. Dotazník obsahuje deset otázek, které jsou hodnoceny respondentem na stupnici 0 až 4, kde 0 znamená nikdy, 1 - téměř nikdy, 2 – někdy, 3 – často, 4 – velmi často. Příkladem otázky z dotazníku je např. 1. Jak často jste byli v posledním měsíci rozrušeni kvůli něčemu, co se stalo nečekaně?

K vyhodnocení míry vnímaného stresu se pak používají číselné odpovědi (s výjimkou odpovědí na otázky 4, 5, 7 a 8, u kterých se hodnoty invertují, tedy z 4 se stane hodnota 0, z 3 se stane 1, atd). Nakonec se všechny hodnoty sečtou a jejich výsledná hodnota se pak použije k vyhodnocení vnímaného stresu. Hodnoty 0-13 se považuje jako malý stres, 14-26 střední stres a 27-40 jako velký vnímaný stres.

Dotazník byl přeložen pomocí rodilého mluvčího angličtiny z originální textu.

Coping self-efficacy scale

Cílem Coping self-efficacy scale (Chesney, 2006) je změřit vnímanou schopnost respondenta se efektivně vyrovnávat se stresem. Škálu je také možné použít pro zjištění změny této schopnosti v čase. Dotazník obsahuje 26 otázek, které měří míru sebedůvěry při zvládání životních výzev. Respondenti jsou na začátku tazání „*Když Vám nic nevychází nebo když máte nějaký problém, jak moc si věříte nebo jste si jisti tím, že dokážete udělat následující ...*“, kde

... jsou nahrazeny způsobem copingu. Na každou z otázek se pak odpovídá pomocí číselné hodnoty na škále 0-10, kde 0 reprezentuje, že respondent si není vůbec jistý, že je schopný/á, 5 – je si středně jistý/á, že jsem schopný/á a 10 - je si jistý/á, že je schopný/á provádět určitou činnost např. jednou z otázek dotazníku je: Rozdělit si problém, který Vás trápí, na menší části. Každá z otázek je pak přiřazena do jedné z kategorií strategií zvládnání stresu. Tyto kategorie jsou 1. zaměření na řešení problémů, 2. zastavení nepříjemných emocí a myšlenek a 3. získání podpory od přátel a rodiny. Coping self-efficacy score pak lze vypočítat pomocí součtu všech otázek a udává schopnost jedince vyrovnávat se s životními změnami. Dotazník byl z originálu přeložen roditelým mluvčí.

Z výzkumu Chesney (2006) vyšlo, že pozitivní změny hodnot u otázek zaměřených na řešení problémů a otázek zaměřených na zastavení nepříjemných emocí a myšlenek predikovali snížený psychologické potíže a zvyšovaly psychologickou pohodu v čase.

Etika zkoumání

Žákům byl předložen dotazník v rámci hodiny pomocí odkazu na online formulář. Každý ze studentů se mohl rozhodnout a odmítnout jeho vyplnění či v průběhu dotazníku odpovědi smazat. Sběr dat byl anonymní.

Statistické metody

Popis souboru je proveden pomocí tabulek absolutních a relativních četností spolu se sloupcovými grafy.

K ověření hypotéz byl využit Shapiro-Wilkův test k ověření normálního rozložení kardinálních veličin, párový t-test, Pearsonův chí-kvadrát test, Friedmanův test a Kendallův korelační koeficient. Všechny testy jsou provedeny na 5% hladině významnosti. Výpočty byly prováděny pomocí softwaru SPSS Statistics 26.

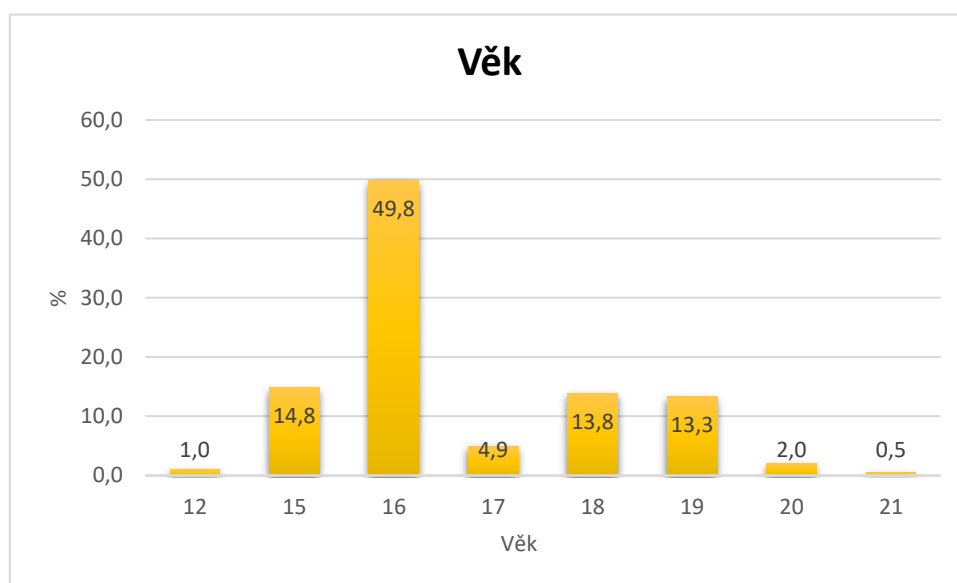
8 Výzkumná část

8.1 Popis souboru

Pohlaví	n	%
Muž	54	26,6
Žena	144	70,9
Jiné	5	2,5
Celkem	203	100,0

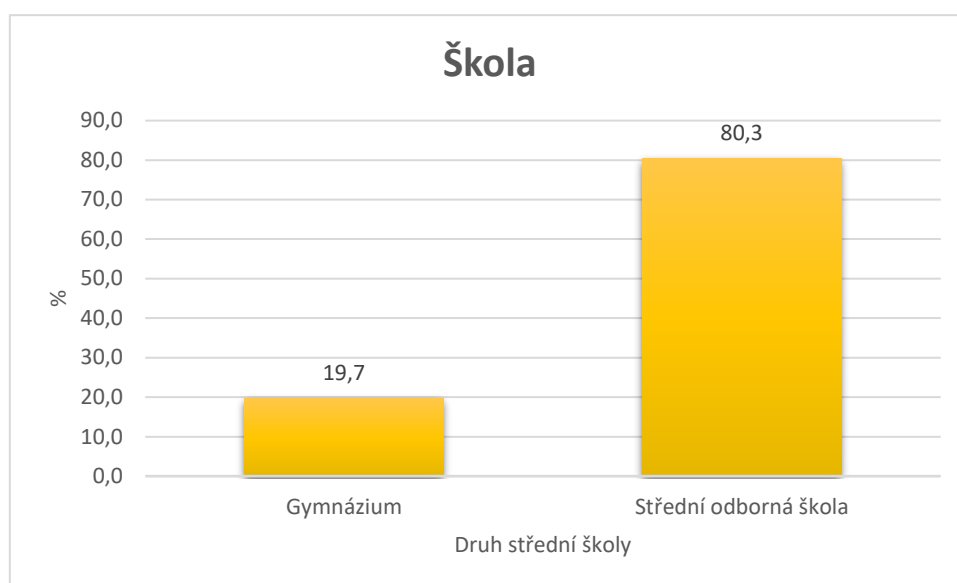
Tabulka 1. Absolutní a relativní četnost pohlaví ve zkoumaném souboru

V rámci zkoumání bylo získáno 203 odpovědí v období 1. dubna 2024–1. června 2024. Z těchto odpovědí bylo přibližně 27 % mužů a 71 % žen, několik žáků uvedlo jiné pohlaví než muž nebo žena. Ve zkoumaném souboru se primárně objevovaly ženy, a to z důvodu toho, že většina odpovědí byla ze středních zdravotnických škol.



Graf 1. Graf popisující věkové kategorie

Téměř polovina všech žáků ve výběru má 16 let (49,8 %). Další nejčastější věkové kategorie jsou 15, 18 a 19 let. Většina žáků ve výběru studuje na střední odborné škole (80,3 %). Průměrný věk pak činil 16,7 roků.



Graf 2. Graf zobrazující druh školy

Z Graf 2 lze zjistit, že většina odpovědí z dotazníku pocházela ze středních odborných škol (přibližně 80,3 %) a zbylých 19,7 % odpovědí pocházelo z gymnázií.

Ročník studia	n	%
1. ročník	143	70,4
4. ročník	60	29,6
Celkem	203	100,0

Tabulka 2. Absolutní a relativní četnost prvního a čtvrtého ročníku.

Z Tabulka 2 lze zjistit, že většina žáků ve výběru studuje 1. ročník (70,4 %). Zbylých 29,6 % žáků studuje ve 4. ročník. Důvodem pro sběr pouze 1. a 4. ročníku (či ekvivalentu u gymnázií) bylo volba hypotézy, že by jednotlivé ročníky mohli mít různou hodnotu vnímaného stresu např., z důvodu blížících se maturit, přijímacích zkoušek či závěru roku prvního roku studia.

	Gymnázium	Střední odborná škola	Celkem
Muž	13	41	54
Žena	26	118	144
Celkem	39	159	198

Tabulka 3. Kontingenční tabulka zobrazující počty žáků z různých druhů škol

Z

Tabulka 3 vyplývá, že nejčastějším respondentem je žena navštěvující střední odbornou školu. Takovéto rozložení dat je způsobeno tím, že sběr dat probíhal primárně na středních zdravotnických školách, kde studenty tvoří primárně ženy.

8.2 Deskriptivní analýza

V rámci deskriptivní analýzy budeme zkoumat otázky, které nebyly součástí standardizovaných dotazníků. Tyto otázky buď sloužily jako doplňující otázka, která pomohla rozšířit standardizovanou část například otázka 12: „*Co u Vás nejčastěji způsobuje stres? (vypište)*“ případně otázky na negativní a pozitivní vliv stresu, či otázku zkoumající dopomoc se stresem.

8.2.1 Pozitivní a negativní vliv stresu

V rámci dotazníku jsme se také studentů dotazovali, zdali si myslí, že na ně má stres negativní vliv a zdali má na ně pozitivní vliv. Na škále 1-5 měli žáci označit, jak moc velký pozitivní nebo negativní stres na ně má vliv. Jednička znamenala nejmenší a pětka největší vliv.

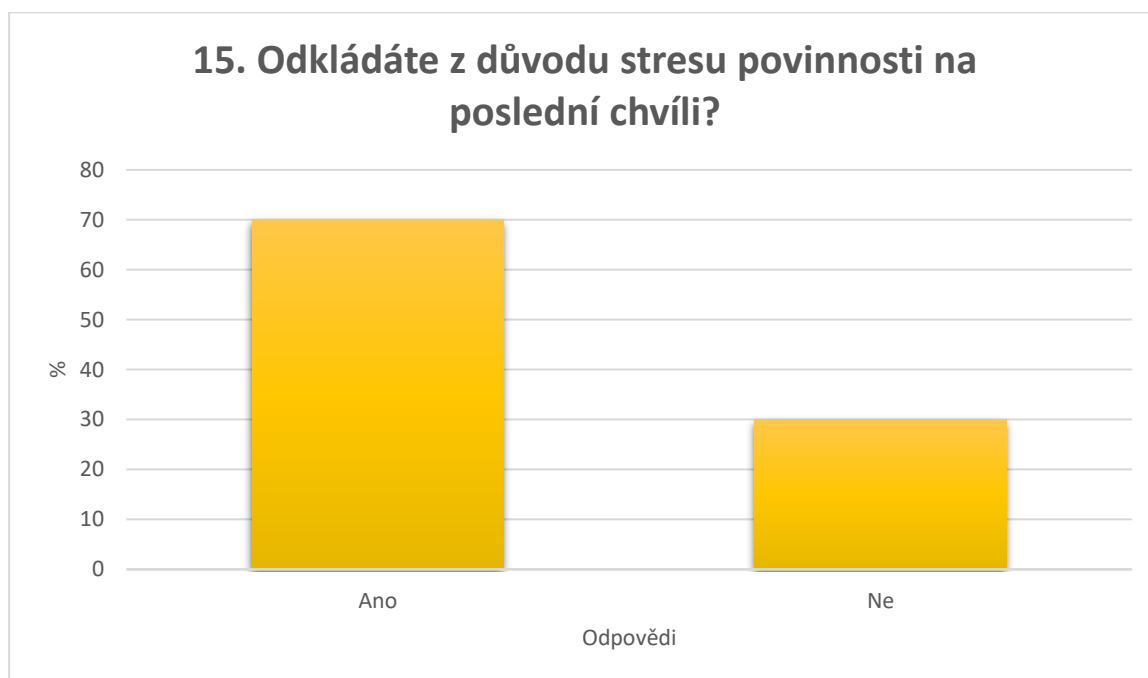
	Myslíte si, že má na Vás stres negativní vliv?		Myslíte si, že má na Vás stres pozitivní vliv?	
	n	%	n	%
1	5	2,5	80	40,4
2	16	8,1	63	31,8
3	55	27,8	44	22,2
4	73	36,9	6	3,0
5	49	24,7	5	2,5
Celkem	198	100,0	198	100,0

Tabulka 4. Rozložení odpovědí pro negativní a pozitivní vliv

Z V rámci dotazníku jsme se také studentů dotazovali, zdali si myslí, že na ně má stres negativní vliv a zdali má na ně pozitivní vliv. Na škále 1-5 měli žáci označit, jak moc velký pozitivní nebo negativní stres na ně má vliv. Jednička znamenala nejmenší a pětka největší vliv.

Tabulka 4 můžeme vidět, že nejčastější odpovědí pro negativní vliv stresu je odpověď 4, kterou vedlo přibližně 37 % žáků. Co se týká pozitivního vlivu, většina žáků si myslí, že na ně nemá stres pozitivní vliv. Z odpovědí na tyto dvě otázky tedy vyplývá, že většina žáků nepociťuje téměř žádný pozitivní vliv a stres berou pouze z jejího negativního hlediska. Tento fakt je však pochopitelný, protože slovo stres bývá téměř vždy používáno v negativním slova smyslu.

8.2.2 Odkládání povinností na poslední chvíli z důvodu stresu



Graf 3. Graf odpovědi na odkládání povinností na poslední chvíli z důvodu stresu

Další z otázek v rámci výzkumu bylo, zdali žáci odkládají povinnosti na poslední chvíli. Z odpovědí vyplynulo, že přibližně 70 % žáků odkládá povinnosti na poslední chvíli z důvodu stresu, 30 % respondentů pak uvedlo odpověď Ne.

8.2.3 Vysoce stresující situace

Z výzkumu vyplynulo, že v otázce s názvem „Setkali jste se již s nějakou pro Vás vysoce stresující situací?“ odpovědělo 154 respondentů „Ano“ nebo přímo uvedli stresující situaci. Za to 44 respondentů odpovědělo, že se s žádnou situací nesetkali. Pokud žáci uvedli jinou odpověď než ano nebo ne, byla odpověď z kategorizována pomocí kódování tužka a papír. Do kategorie s názvem škola, byla zařazeny odpovědi v počtu 35. Respondenti odpověděli například: „... střední škola...“ a „... blížící se přijímačky na novou školu...“. Někteří respondenti mají obavy i z maturity, jako jeden z respondentů, který napsal: „...maturita...“ a „... maturitní ročník se zkouškami...“. Dalšími odpověďmi byly: „... nástup na novou školu...“ nebo se týkaly testů, zkoušek a nedostatku času na přípravu na ně.

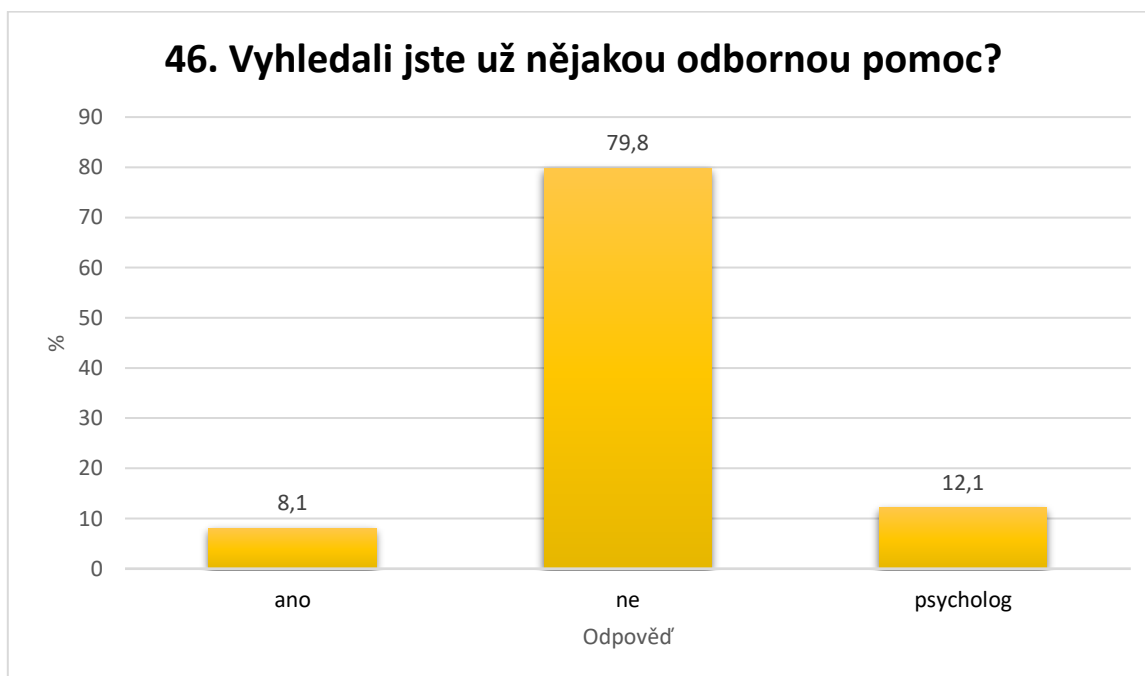
Další kategorií je obava z náhlé smrti nebo onemocnění, těchto odpovědí bylo celkem 16. Respondenti odpověděli například: „... smrt blízké osoby ...“ a „... nemoc blízké osoby ...“. Další odpovědi byla: „... nemoc matky...“ a „... úmrtí v rodině ...“.

Jenou z kategorií byla kategorie nátlak rodiny a rodinné problémy. Odpovědi od respondentů v této kategorii bylo 13. Objevovaly se odpovědi typu: „... rozvod rodičů ...“ nebo „... rodinné problému...“ a „... neshody a hádky rodičů...“. Zajímavá byla jedna z odpovědí a týkala se rodinných vztahů. Zněla takto: „Když jsem zjistila, co udělal bývalý přítel mamky mé mamce.“. Dalším problémem, který z výzkumu vyplynul, byl nátlak ze strany rodiny na respondenty. Odpovědi byly takové: „... nátlak od rodiny...“.

Z výzkumu také vyplynulo, že někteří respondenti mají problém se sebezpřijetím a s vlastním onemocněním. Celkem jich bylo 9. Někteří odpověděli: „... osobní problémy...“, „... úzkosti...“ a někteří mají problém s velkými rozhodnutími a selháním. Například odpověď: „... velká rozhodnutí, moc věcí najednou...“. Jeden z respondentů odpověděl i takto: „Snaha vyrovnat se spolužákům. Snaha dokázat lidem kolem mě, že mám na určitý věci.“.

Do kategorie ostatní bylo zahrnuto 8 odpovědí a to například: „... autoškola ...“, „... stěhování se...“, „... problémy s autem a penězi...“. Také jedna odpověď, která se týkala povinností a nemoci: „... moc povinností najednou a k tomu karanténa kvůli nemoci během jednoho týdne.“.

8.2.4 Dopomoc se stresem



Graf 4. Vyhledání odborné pomoci

Poslední částí dotazníku pak byla dopomoc se stresem a její povědomí mezi žáky. Jednou z otázek byla otázka: „Vyhledali jste už nějakou odbornou pomoc?“. Odpovědi respondentů lze vidět v Graf 4, kde se respondenti ve většině shodovali v odpovědi „Ne“, kterou

uvedlo celkem 79,8 % respondentů, 8,1 % respondentů odpovědělo, že vyhledali odbornou pomoc, ale blíže jí nespecifikovali. Zbýlých 12,1 % respondentů odpovědělo, že navštívili odbornou pomoc, a to psychologa a školního psychologa. Další zkoumanou otázkou dotazníku bylo, zdali ví, kdo je na škole odborníkem, který Vám jim umí pomoci se stresovými situacemi. Zde přibližně 32,8 % žáků odpovědělo Ne a přibližně 67,1 % Ano. Většina žáků tedy zná školního odborníka, který jim v případě velkého stresu může pomoci.

Znáte organizace, které napomáhají se zvládnutím stresu?		
Odpověď	Četnost	Relativní četnost (%)
Ano	31	15,7
Ne	162	81,8
Lékaři	1	0,5
Psycholog	1	0,5
Linka Bezpečí	7	3,5

Tabulka 5. Četnost a relativní četnost pro odpovědi o znalosti organizací

Další zkoumanou otázkou bylo: „Znáte organizace, které napomáhají se zvládnutím stresu?“.

Tabulka 5 lze vyčíst, že v této otázce respondenti odpověděli, že neznají žádné pomáhající organizace. Tuto odpověď uvedlo celkem 162 respondentů. Naopak 31 respondentů odpovědělo „Ano“ ale blíže je nespecifikovali. Jeden respondent odpověděl, že zná jen lékaře a jeden respondent odpověděl „psycholog“. Zbýlých 7 respondentů odpovědělo, že organizací, kterou znají, je Linka bezpečí.

Znáte nějaké mobilní aplikace, které napomáhají ke zvládnutí stresové situace?		
Odpověď	Četnost	Relativní četnost (%)
Ano	40	20,2
Ne	146	73,7
Nepanikař	7	3,5
VOS Health	3	1,5
Ostatní	2	1,0

Tabulka 6. Četnost a relativní četnost znalosti mobilních aplikací

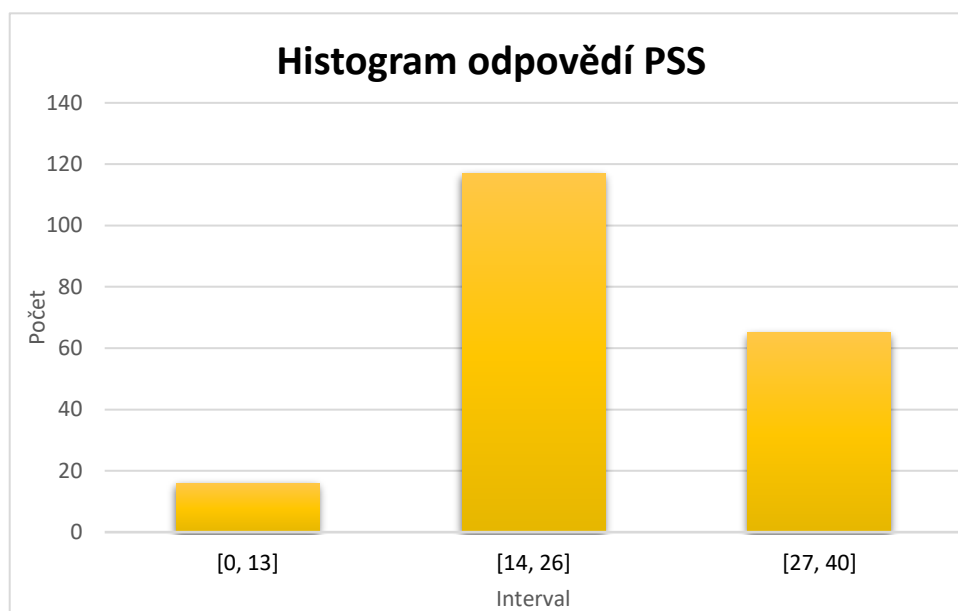
Poslední zkoumanou otázkou v rámci dopomoci bylo otázka 48. *Znáte nějaké mobilní aplikace, které napomáhají ke zvládnutí stresové situace?* Cílem této otázky bylo zjistit, zdali respondenti nevyužívají moderních metod k zvládnání stresu. 146 respondentů odpovědělo, že žádnou aplikaci neznají. 40 respondentů odpovědělo „Ano“, ale nespecifikovali jakou. Dále 7 respondentů napsalo aplikaci s názvem Nepanikař, která pomáhá v krizových situacích a 3 respondenti napsali aplikaci VOS health, která také napomáhá v těžkých situacích.

8.3 VO1: Jaká je míra stresu žáků vybraných středních škol?

První výzkumná otázka, kterou se pokusíme zodpovědět, je jaká je obecně míra vnímaného stresu žáků. Míra stresu byla měřena pomocí standardizovaného dotazníku Perceived stress scale (Cohen, 1983). Míra vnímaného stresu byla měřena na škále, která nabývá hodnot od 0 do 40. Deset položek mohlo být hodnoceno 0-4 body. Hodnoty 0-13 se považuje jako malý stres, 14-26 střední stres a 27-40 jako velký vnímaný stres.

Průměr	Medián	Modus	Sm. odchylka	Minimum	Maximum
23,05	23,00	21	6,82	3	39

Tabulka 7. Popisné statistiky míry stresu (PSS)



Graf 5. Histogram míry stresu

Z Tabulka 7 vyplývá, že průměrná míra stresu žáků ve výběru nabývá hodnoty 23,05. Většina žáků se v míře stresu odchyluje od průměru o 6,82 bodů. Průměrná hodnota vnímaného stresu tedy spadá do kategorie středního stresu. Nejméně stresovaný žák dosáhl míry stresu 3 a nejvíce stresovaný žák dosáhl hodnoty 39, tedy téměř maximální. Nejčastější hodnotu (modus) byla hodnota 21. Z Graf 5 vyplývá, že 16 (~8 %) žáků vnímá mírný stres, 117 (~59 %) žáků vnímá střední stres a 65 (~33 %) žáků vnímá velký stres. Z výzkumu tedy vyplývá, že více jak 90 % žáků vnímá střední nebo vyšší míru vnímaného stresu. Průměrnou hodnotu odpovědi pro jednotlivé otázky a skupiny lze najít v příloze č. 2 na straně 77.

8.4 VO2: Má pohlaví, typ střední školy a studovaný ročník vliv na míru prožívaného stresu?

Přirozená otázka, kterou si člověk může položit je, zdali má pohlaví, typ střední školy nebo studovaný ročník vliv na míru prožívaného stresu. K tomu, abychom byli na otázku schopni odpovědět, je potřeba sestavit hypotézu. K ověření hypotéz ohledně prožívaného stresu studentů využijeme průměrnou hodnotu součtu Perceived stress scale pro jednotlivé skupiny.

Dle Shapiro-Wilkova testu normality je předpoklad normálního rozložení vždy v obou výběrech splněn ($p > 0,05$), proto k ověření těchto hypotéz použijeme parametrický párový t-test. Všechny testy jsou provedeny na 5% hladině významnosti.

H0: Muži a ženy se v míře prožívaného stresu statisticky významně neliší.

H1: Mezi mírou stresu mužů a žen existuje statisticky významný rozdíl.

Pohlaví	Počet	Průměr	Sm. odchylka	p-hodnota
Muž	54	20,06	7,27	<0,001
Žena	144	24,17	6,31	

Tabulka 8. Porovnání míry vnímaného stresu dle pohlaví

Z

Tabulka 8 vyplývá, že vyšší míry stresu dosahují ženy ($\bar{x}=24,17$, $s=6,31$) než muži ($\bar{x}=20,06$, $s=7,27$). Skóre stresu se liší zhruba o 4 body. Dle p-hodnoty párového t-testu ($p < 0,001$), která je nižší než zvolená hladina významnosti, můžeme potvrdit, že rozdíl v míře stresu mezi muži a ženami je statisticky významný. Nulovou hypotézu na 5% hladině významnosti zamítáme. Z výzkumu tedy vyplývá, že ženy statisticky vnímají větší stres nežli muži.

2H0: Žáci gymnázií a středních odborných škol se v míře prožívaného stresu statisticky významně neliší.

2H1: Mezi mírou stresu žáků gymnázií a středních odborných škol existuje statisticky významný rozdíl.

Škola	Počet	Průměr	Sm. odchylka	p-hodnota
Gymnázium	39	20,03	6,934	0,002
Střední odborná škola	159	23,79	6,605	

Tabulka 9. Porovnání míry vnímaného stresu dle druhu střední školy

Z

Tabulka 9 vyplývá, že vyšší míry stresu dosahují žáci středních odborných škol. Skóre stresu se liší zhruba o 4 body. Dle p-hodnoty párového t-testu ($p=0,002$), která je nižší než zvolená hladina významnosti, můžeme potvrdit, že rozdíl v míře stresu mezi žáky středních odborných škol a gymnázií je statisticky významný. Nulovou hypotézu na 5% hladině významnosti zamítáme. Z testu tedy vyplývá, že žáci středních odborných škol pocítují větší stres než žáci gymnázií.

3H0: Žáci 1. a 4. ročníků se v míře prožívaného stresu statisticky významně neliší.

3H1: Mezi mírou stresu žáků 1. a 4. ročníků existuje statisticky významný rozdíl.

Ročník studia	Počet	Průměr	Sm. odchylka	p-hodnota
1. ročník	141	22,48	6,53	0,064
4. ročník	57	24,46	7,37	

Tabulka 10. Porovnání míry vnímaného stresu dle ročníku studia

Z

Tabulka 10 vyplývá, že vyšší míry stresu dosahují žáci 4. ročníků. Skóre stresu se liší zhruba o 2 body. Dle p-hodnoty párového t-testu ($p=0,064$), která je vyšší než zvolená hladina významnosti, nemůžeme potvrdit, že rozdíl v míře stresu mezi žáky 1. a 4. ročníků je statisticky významný. Nulovou hypotézu na 5% hladině významnosti nezamítáme.

8.5 VO3: Které příčiny vzniku stresu jsou u žáků středních škol nejčastější a které jsou nejméně časté?

4H0: Hodnocení vybraných příčin stresu se statisticky významně neliší.

4H1: Hodnocení vybraných příčin stresu se statisticky významně liší.

K ověření této hypotézy využijeme odpovědi na třetí část dotazníku, tedy příčiny stresu. Pomocí Friedmanova testu byly nalezeny statisticky významné rozdíly mezi hodnocením zkoumaných stresorů. Z výsledků testu vyplývá, že největšími stresory jsou pro žáky škola, vlastní budoucnost a vidina neúspěchu. Nejméně stresující jsou pro žáky středních škol brigády, sociální nátlak od spolužáků, volný čas, klima ovzduší a okolí, chronická onemocnění, práce a handicap.

Stresor	Medián	Dolní kvartil	Horní kvartil
Škola	4,00	3,00	5,00
Vlastní budoucnost	4,00	3,00	5,00
Vidina neúspěchu	4,00	3,00	5,00
Rodina	3,00	2,00	4,00
Smrt/nemoc blízké osoby	3,00	1,00	4,25
Časová tíseň	3,00	3,00	4,00
Nedostatek spánku	3,00	2,00	4,00
Zahájení nové školy	3,00	1,00	4,00
Finanční situace	2,00	1,00	4,00
Spolužáci	2,00	1,00	3,00
Ukončení školy	2,00	1,00	4,00
Budoucí nové školní prostředí	2,00	1,00	4,00
Vlastní identita	2,00	1,00	3,00
Brigáda	2,00	1,00	3,00
Sociální nátlak od spolužáků	2,00	1,00	3,00
Volný čas	2,00	1,00	3,00
Klima ovzduší a okolí	2,00	1,00	3,00
Chronická onemocnění	2,00	1,00	3,00
Práce	1,00	1,00	3,00
Handicap	1,00	1,00	2,00

Tabulka 11. Porovnání míry stresu, které jednotlivé stresory způsobují

V **Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.** jsou popsány mediány hodnocení a dolní a horní kvartil, které určují, v jakém rozmezí se pohybuje polovina hodnocení stresoru kolem mediánu. Stresory s nejvyššími uvedenými charakteristikami byly hodnoceny jako nejvíce stresující, a naopak stresory s nejnižšími uvedenými charakteristikami byly hodnoceny jako nejméně stresující. Hodnoty byly následující: 1 – žádný stres, 2 – mírný stres, 3 – střední stres, 4 – velký stres, 5 - velmi vysoký stres.

V rámci výzkumu jsme zkoumali příčiny stresu, tedy stresory. Respondenti měli možnost označit jakou míru stresu jim jednotlivé stresory způsobují. Pokud se stresor neobjevil v rámci seznamu, mohli uvést i jiné stresory. Žáci uvedli, že je stresuje život, prezentování před hodně lidmi, porucha auta, počasí či kluci nebo přítel. V rámci otázky žáci uváděli i delší odpovědi a to: „*Snaha být pro sama sebe „dokonalá“ i pro ostatní ve škole, doma i kdekoli jinde.*“, „*Bojím se neúspěchu a nedosažení svých snů a cílů*“ a „*nemám kůži na prstech a bolí to, nevím, jak dlouho bude trvat uzdravení, ale mám z toho dost obavy*“.

Další otázkou, na kterou respondenti odpovídali byla otevřená otázka, kde uvedli, co u nich způsobuje stres nejčastěji. K tomu, abychom byli schopni otevřené odpovědi zanalyzovat použili jsme kategorizaci a odpovědi podobného téma přiřadili do stejné kategorie. Každý respondent mohl v rámci otázky vypsát několik stresorů, uváděné hodnoty tedy určují v kolika procentech odpovědí se kategorie objevila.

Kategorizace otevřených odpovědí probíhala systémem kódování za pomoci metody tužka a papír. Jednotlivé odpovědi byly vyznačeny a zařazeny do jednotlivých kategorií jako například škola, rodina, budoucnost a nedostatek nebo špatné rozvržení času.

Nejčastějšími příčinami stresu, jak vyplynulo z výzkumu z otázky č. 12., jsou především škola, její povinnosti, testy a ústní zkoušení maturita a někdy i samotní učitelé. Téma školy se objevilo v 65,7 % odpovědí respondentů z provedené studie. Odpovědi byly například: „*...vše co souvisí se školou.*“ nebo odpověď „*Škola, nátlak učitelů...*“ a „*...škola, projekty, testy, prezentování a známky...*“ a také odpověď „*Učitelé a přístup školy ke studentům...*“ někteří participanti jsou znepokojeni i testy a jejich vyhodnocováním jako například v odpovědi: „*test, když něco udělám špatně*“. Nebo se odpovědi věnovali předstoupení před třídou a prezentování nahlas, jako například odpověď „*... zkoušení nahlas...*“ a „*... mluvení před třídou...*“.

Druhou nejčastější odpovědí ve studii byla rodina a její příslušníci. Těchto odpovědí bylo celkem 22,2 %. Nejčastěji respondenti odpovídali jen stroze rodina, ale někteří doplňovali, že je stresuje i nátlak rodiny anebo přímo rodinná situace. Příkladem je jedna odpověď: „*...*“

očekávání od okolí (převážně od rodičů) ...“ a „... rodiče, prarodiče a matka...“ Někteří ale mají spíše obavy o neschopnost se v budoucnu o svou rodinu postarat. Takto odvětil jeden z respondentů: *„... pocit, že nebudu schopný se postarat o rodinu.“*

Dalšími odpověďmi, které z výzkumu vyplynuly, byly na téma vlastní identity a vnímání osobních problémů. Těchto odpovědí se objevilo celkem 10,6 %. Odpovědi, které se týkaly sebekritiky byly například: *„... má osoba...“*, *„... snaha být lepší...“* a dále i *„... pohlížení na mou osobu dvojitým metrem...“*. Zajímavé je, že respondenti byli nespokojeni i se svým vzhledem. Odpovědi byly například: *„... nespokojenost sama se sebou...“*, *„... neschopnost sportovat, vědění, že jsem ve špatné fyzické kondici.“* Respondenti uváděli i odpovědi, které se týkaly srovnávání se s ostatními. Příkladem jsou respondenti s touto odpovědí: *„Pocit, že nemám dost na to abych překonala ostatní.“* a *„To, že nějakou věc neudělám perfektně a někdo mě kvůli tomu odsoudí.“* Dalšími odpověďmi byly osobní rozvoj, věci, které musí zvládnout sami, osobní problémy a nedůvěra v sami sebe.

Z výzkumu vyplynulo, že respondenti jsou stresováni časem a špatným rozvržením času. Odpovědí tohoto typu bylo 10,1 %. Většina respondentů odpovídala jednotně, že mají nedostatek času a někteří odpověděli takto: *„... časový nátlak...“*. Respondenti se také shodují v odpovědích, které jsou jednotné ve špatné organizaci času: *„... špatná organizace volného času...“*, *„Nesprávná práce s časem a časová tíseň.“* a *„Nedostatek času, nestíhání dělat věci pro zábavu“*. Je zajímavé, že jeden z respondentů odpověděl s časem jinak než ostatní a to takto: *„... to, že čas neustále plyne a my s tím nemůžeme nic dělat“*.

Ve výzkumu se objevily odpovědi s tématem zklamání a odsouzení ostatních, těchto odpovědí bylo celkem 6,1 %. Respondenti nejčastěji odpovídali slovy: *„...neúspěch...“*, *„... zklamání...“* a *„... selhání...“* Další odpovědí bylo: *„Mám strach, že se přes to všechno úsilí, které do toho dávám, nedostanu na svou vysněnou vysokou školu...“* K odsouzení ostatních se respondenti ztotožnili s odpověďmi: *„... nátlak od ostatních...“*, *„... odsouzení ostatních...“*. Dalším nátlakem od okolí je rodina, vyplynulo to z odpovědí typu: *„... nátlak z otcovy strany...“*, *„... názory lidí mě blízkých...“* a odpověď *„... velké očekávání od přátel či rodiny...“*.

Ve výzkumu se objevila i kategorie ostatní, která zahrnovala celkem 32 odpovědí. Věnovala se například odpověďmi typu: *„... vztek ...“*, *„... minulost ...“* a *„... hádky ...“* Někteří respondenti uváděli, že je stresují momenty, kdy si neví rady, nebo když se věci a situace nerozvíjejí tak, jak by očekávali. Například odpovědi respondentů: *„... když se věci nepovedou*

tak, jak mají ...“ , „... situace, na které nejsem připravená ...“ . Někteří odpovídali takto: „... poslední dobou většina každodenních situací...“ , „... žádná podpora, život, zkažený svět ...“ a „... moment, kdy se nedokážu rozhodnout“ .

8.6 VO4: Existuje souvislost mezi některými příčinami vzniku stresu?

5H0: Mezi hodnocením vybraných příčin stresu neexistuje statisticky významná souvislost.

5H1: Mezi hodnocením vybraných příčin stresu existuje statisticky významná souvislost.

Každá stresor bylo možné hodnotit na škále 1–5, kde vyšší hodnota značila vyšší míru stresu. Závislost mezi hodnocením vybraných stresorů je měřena pomocí Kendalllova korelačního koeficientu, protože hodnocení stresorů má ordinální charakter.

Z Tabulka 18 vyplývá, že nejsilnější korelace existují mezi hodnocením stresorů Spolužáci a Sociální nátlak spolužáků ($r=0,626$), Časová tíseň a Nedostatek spánku ($r=0,509$), Chronická onemocnění a Handicap ($r=0,528$), Zahájení nové školy a Budoucí nové školní prostředí ($r=0,661$). Zmíněné stresory korelují pozitivně, to znamená, že čím vyšší hodnotu stresu žák jedné příčině stresu z uvedených dvojic přiřadil, tím vyšší hodnotu přiřadil i druhé příčině stresu z uvedených dvojic. Dle hodnot korelačních koeficientů jsou závislosti středně silné. Slabé korelace existují mezi téměř všemi uvedenými stresory. Úplná tabulka korelací lze najít v příloze č. 3 na straně 78.

8.7 VO5: Má pohlaví, typ střední školy a studovaný ročník vliv na schopnost vyrovnávat se stresem?

Otázka:	Muž	Žena	1. ročník	4. ročník	Gymnázium	Střední odborná škola	Celkem
<i>Zaměřeni na řešení problému</i>							
Rozdělit si problém, který Vás trápí, na menší části.	5,0	4,6	4,8	4,5	5,4	4,6	4,7
Ujasnit si, jaké problémy vyřešit lze, a které nelze.	6,1	5,6	5,6	6,0	6,3	5,6	5,8
Vytvořit si plán postupu a řídit se jím, i když čelíte problému.	5,1	4,8	4,8	5,0	5,5	4,7	4,9
Nechat si otevřené i další možnosti, když jste ve stresu.	4,6	4,9	4,8	4,9	5,4	4,6	4,8
Přemýšlet vždy jen o jedné části problému.	4,7	3,7	4,0	4,1	4,6	3,8	4,0
Najít řešení na vaše nejsložitější problémy.	5,1	4,7	4,8	4,6	5,4	4,6	4,8
Nejednat ukvapeně, i když jste pod nátlakem.	5,5	4,2	4,5	4,7	4,9	4,4	4,5
Vyzkoušet i jiná řešení k Vaším problémům, pokud první řešení nefunguje.	6,0	5,4	5,7	5,3	6,8	5,3	5,6
Mluvit k sobě pozitivně.	5,2	3,7	3,9	4,7	4,8	3,9	4,1
Stát si za svým a bojovat za to, co chcete.	6,8	6,0	6,0	6,7	6,7	6,1	6,2
Vidět situaci i z pohledu jiné osoby během hádky.	6,4	6,4	6,6	5,9	6,4	6,4	6,4
Najít si nové koníčky nebo zábavu ve volném čase.	6,5	6,1	6,2	6,2	5,7	6,3	6,2
Průměr	5,6	5,0	5,1	5,2	5,7	5,0	5,2
<i>Zastavit nepříjemné emoce a myšlenky</i>							
Zbavit se nepříjemných myšlenek.	4,6	3,3	3,8	3,3	4,5	3,4	3,6
Nemyslet na nepříjemné věci.	4,6	3,3	3,8	3,2	4,4	3,5	3,7
Přestat se rozrušovat nad nepříjemnými myšlenkami.	4,8	3,2	3,8	3,4	4,2	3,5	3,7
Bránit se pocitu smutku.	5,0	3,5	4,0	3,6	4,2	3,9	3,9
Zabránit, abyste se necitili sklesle.	4,5	3,5	4,0	3,2	4,1	3,7	3,8
Hledat něco pozitivního v negativní situaci.	5,9	4,6	5,0	4,7	6,4	4,6	4,9
Zabránit pocitu osamění.	5,0	4,1	4,5	3,9	5,4	4,1	4,3
Představovat si příjemnou aktivitu nebo místo.	6,3	5,6	6,0	5,4	6,9	5,6	5,8

Modlit se nebo meditovat.	3,0	2,9	3,0	2,8	3,0	2,9	2,9
Průměr	4,9	3,8	4,2	3,7	4,8	3,9	4,1
Získat podporu od přátel a rodiny							
Získat pomoc od přátel, kteří Vám pomohou s věcmi, které potřebujete.	6,2	6,2	6,1	6,6	7,3	6,0	6,2
Získat emocionální podporu od rodiny a přátel.	6,4	6,4	6,1	7,0	7,4	6,1	6,4
Najít si nové přátele.	5,7	4,9	5,2	5,0	5,6	5,1	5,2
Udělat pro sebe něco pozitivního, když se cítíte sklesle.	6,0	5,4	5,3	6,1	6,5	5,3	5,6
Získat emocionální podporu od komunity případně z jiných zdrojů.	4,7	4,1	4,2	4,3	4,9	4,1	4,3
Průměr	5,8	5,4	5,4	5,8	6,3	5,3	5,5
Suma	139,8	121,2	126,6	125,4	142,6	122,2	126,3

Tabulka 12. Průměrná odpověď dle skupiny na otázky z Coping self-efficacy scale

Ke zkoumání této otázky bylo využito odpovědí na otázky ve čtvrté části dotazníku pomocí standardizovaného dotazníku Coping self-efficacy scale (Chesney, 2006). Způsoby vyrovnávající se se stresem neboli copingové strategie, jsou dle dotazníku zjišťující tyto způsoby tři. Jsou to zaměření se na řešení problému, potlačení nepříjemných emocí a myšlenek a získávání podpory od přátel. Každá tato strategie je zjišťována pomocí několika položek dotazníku, na něž je možné odpovědět na škále 0-10. Průměrné výsledky pro jednotlivé odpovědi lze vidět v Tabulka 12.

	Průměr	Medián	Sm. odchylka	Minimum	Maximum
Zaměření na řešení problému	5,2	5,2	1,6	0,0	10,0
Potlačení nepříjemných emocí a myšlenek	4,1	4,1	1,8	0,0	10,0
Získávání podpory od přátel a rodiny	5,5	5,6	2,0	0,4	10,0

Tabulka 13. Popisné statistiky copingových strategií

Z Tabulka 13 vyplývá, že žáci vybraných středních škol jsou si nejvíce jisti, že jsou schopni se vyrovnávat pomocí získáváním podpory od přátel a rodiny ($\bar{x}=5,5$, $s=2$).

K ověření hypotéz použijeme Coping self-efficacy score (Chesney, 2006). Dle Shapiro-Wilkova testu normality je předpoklad normálního rozložení vždy v obou výběrech splněn ($p>0,05$), proto existuje souvislost mezi mírou vnímaného stresu a schopností vyrovnávat se se

stresem. K měření těchto hypotéz použijeme parametrický párový t-test. Všechny testy jsou provedeny na 5% hladině významnosti.

První hypotézu, kterou budeme zkoumat je, zdali se muži a ženy liší v schopnosti zvládnání stresu či nikoliv.

6H0: Muži a ženy se v Coping self-efficacy score statisticky významně neliší.

6H1: Muži a ženy se v Coping self-efficacy score statisticky významně liší.

Pohlaví	Počet	Průměr	Sm. odchylka	p-hodnota
Muž	54	139,78	40,19	<0,003
Žena	144	121,19	36,09	

Tabulka 14. Porovnání schopnosti vyrovnávat se stresem dle pohlaví

Z

Tabulka 14 vyplývá, že muži dosahují vyšší schopnosti vyrovnávat se stresem ($\bar{x}=139,78$, $s=40,19$) než ženy ($\bar{x}=121,19$, $s=36,09$). Coping self-efficacy skóre se liší přibližně o 18 body. Dle p-hodnoty párového t-testu ($p<0.003$), která je nižší než zvolená hladina významnosti, můžeme potvrdit, že rozdíl v *Coping self-efficacy score* mezi muži a ženami je statisticky významný. Nulovou hypotézu na 5% hladině významnosti zamítáme. Z výzkumu tedy vyplývá, že muži jsou schopni se lépe vyrovnávat se stresem.

7H0: Žáci gymnázií a středních odborných škol se v Coping self-efficacy score statisticky významně neliší.

7H1: Žáci gymnázií a středních odborných škol se v Coping self-efficacy score statisticky významně liší.

Škola	Počet	Průměr	Sm. odchylka	p-hodnota
Gymnázium	39	142,62	34,18	<0,004
Střední odborná škola	159	122,24	39,45	

Tabulka 15. Porovnání schopnosti vyrovnávat se stresem dle druhu střední školy

Z

Tabulka 15 vyplývá, že vyšší schopnosti vyrovnávat se stresem dosahují žáci navštěvující gymnázium. Coping self-efficacy skóre je vyšší zhruba o 20 bodů, což je přibližně 20 %. Dle p-hodnoty párového t-testu ($p<0,004$), která je nižší než zvolená hladina významnosti, můžeme

potvrdit, že rozdíl v *Coping self-efficacy score* mezi žáky středních odborných škol a gymnázií je statisticky významný. Nulovou hypotézu na 5% hladině významnosti zamítáme. Z testu tedy vyplývá, že žáci gymnázií jsou schopni se stresem lépe vyrovnat.

8H0: Žáci 1. a 4. ročníků se v Coping self-efficacy score statisticky významně neliší.

8H1: Žáci 1. a 4. ročníků se v Coping self-efficacy score statisticky významně liší.

Ročník studia	Počet	Průměr	Sm. odchylka	p-hodnota
1. ročník	141	126,59	40,19	0,850
4. ročník	57	125,42	37,12	

Tabulka 16. Porovnání schopnosti vyrovnávat se stresem dle navštěvovaného ročníku

Z

Tabulka 16 vyplývá, že žáci prvních a čtvrtých ročníků dosahují přibližně stejné schopnosti se vyrovnávat se stresem, kde rozdíl mezi jejich průměrem je pouze 1 bod. Dle p-hodnoty párového t-testu ($p=0,850$), která je vyšší než zvolená hladina významnosti, nemůžeme potvrdit, že rozdíl v *Coping self-efficacy score* mezi žáky 1. a 4. ročníků je statisticky významný. Nulovou hypotézu na 5% hladině významnosti nezamítáme.

8.8 VO6: Existuje souvislost mezi mírou vnímaného stresu a schopností vyrovnávat se stresem?

Jednou z otázek, kterou bychom si mohli položit je, zdali mají vyšší hodnoty schopnosti vyrovnat se stresem (Coping self-efficacy score) pozitivní vliv (tedy nižší) vnímaný stres, resp. nižší Perceived stress score.

9H0: Mezi Perceived stress score a Coping self-efficacy score neexistuje statisticky významná souvislost.

9H1: Mezi Perceived stress score a Coping self-efficacy score existuje statisticky významná souvislost.

Závislost mezi Coping self-efficacy score a Perceived stress score je měřena pomocí Kendallova korelačního koeficientu, protože hodnocení stresorů má ordinální charakter. Vypočtená korelace v tomto případě je $r=-0,453$, $p<0.001$, která ukazuje na relativně vysokou negativní korelaci. Tento test tedy ukazuje, že můžeme zamítnout nulovou hypotézu na 5% hladině významnosti a že vysoké Coping self-efficacy score koreluje s nízkým Perceived stress score, tedy dobrá schopnost vyrovnání se stresem koreluje s nízkým vnímaným stresem.

9 DISKUSE

Tato kapitola shrnuje a vysvětluje nasbírané výsledky v kontextu předešlých studií. Naším hlavním cílem bylo analyzovat míru stresu, příčiny a způsoby vyrovnání se stresem u žáků středních odborných škol a gymnázií. K uskutečnění tohoto cíle bylo sesbíráno 203 odpovědí na dotazník skládající se z jak standardizovaných, tak vlastních otázek. Z celkového počtu 203 otázek bylo vyloučeno 5 odpovědí, z důvodu uvedení jiného pohlaví než muž nebo žena. Sběr dat probíhal na několik středních odborných školách a gymnázií v období od 1. dubna 2024 do 1. června 2024.

V rámci výzkumu bylo naším cílem analyzovat míru stresu, příčiny a způsoby vyrovnání se stresem u žáků středních odborných škol a gymnázií. K měření stresu u adolescentů jsme využili standardizovaného dotazníku Perceived stress scale (Cohen, 1983). Průměrná míra vnímaného stresu u žáků středních škol byla vypočtena na 23,05 se směrodatnou odchylkou 6,82. Tato průměrná hodnota je mírně vyšší než hodnota naměřená u vysokoškolských studentů z výzkumu Buršíkové Brabcové (2018), kde průměrná hodnota vnímaného stresu dosahovala hodnot 18,587 se směrodatnou odchylkou 6,686. Tento rozdíl by mohl být vysvětlen tím, že adolescenti mohou mít větší problém rozlišit mezi nebezpečím a bezpečím, které může vést ke stresu a úzkostem (Hayes, 2021). U respondentů v rámci výzkumu bylo také zjištěno, že žáci vybraných středních škol jsou si nejvíce jisti, že jsou schopni se vyrovnávat se stresem pomocí získávání podpory od přátel a rodiny, následované zaměřením na řešení problému a potlačením nepříjemných emocí a myšlenek.

Z dotazníku vyplynulo, že 8 % žáků vnímá mírný stres, 59 % střední vnímaný stres a 33 % vyšší míru vnímaného stresu. Tento výsledek se přibližně shoduje s výzkumem Gajula (2021), který u Indických adolescentů zjistil, že 12 % z nich vnímá mírný stres, 64 % střední vnímaný stres a 24 % vnímalo vysoký stres. Dle výzkumu Lindholdt (2022) by dospívající s takto vysokou úrovní vnímaného stresu měřeného dotazníkem Perceived stress scale měli větší pravděpodobnost rozvoje duševní poruchy. Intervence ke snížení vnímaného stresu u adolescentů by proto mohly potenciálně pomoci identifikovat skupiny s vysokým rizikem pozdějších duševních poruch (Lindholdt, 2022). Výše vnímaného stresu se však v rámci roku určitě mění a je proto otázkou, jak velkou míru na tomto výsledku má vliv konce školního roku případně maturit (Paulík, 2010). V dotazníku je jedním z nejčastěji uváděných důvodů pro vysoký stres škola. Tento důvod se shoduje s Čápem (2001). Je tedy otázkou, zdali měření vnímaného stresu v období letních prázdnin, krátce po uzavření známek na konci roku či v období jiných prázdnin by mělo pozitivní vliv na míru vnímaného stresu. Tuto otázku, zdali

se míra vnímaného stresu mění a jakým způsobem v průběhu roku, ponecháme pro budoucí výzkum.

Další otázkou, kterou jsme v rámci výzkumu zkoumali je, zdali má pohlaví, druh střední školy či ročník vliv na míru prožívaného stresu. Na základě naměřených dat vyšlo, že pohlaví má statisticky signifikantní vliv na míru stresu, kde muži uvádějí v průměru menší míru vnímaného stresu. Tento výsledek je v rozporu s výzkumem Buršíkové Brabcové (2018), který u studentů vysokých škol nenalezl statisticky signifikantní rozdíl mezi vnímaným stresem mužů a žen. Stejného závěru dospěl i Liu (2020) u středoškolských studentů v Číně nebo Barbosa-Lieker (2013) u dospělých mužů a žen. V případě vlivu druhu střední školy také vyšel statisticky signifikantní rozdíl, kdy žáci z gymnázia udávali v průměru menší míru (20,03) vnímaného stresu než žáci navštěvující střední odborné školy (23,79). Důvodem k tomuto výsledku může být to, že žáci gymnázií mohou již být zvyklí na dlouhodobé vysoké nároky od školy a rodičů, takže jim míra vnímaného stresu nepřipadá tak vysoká a problémy, které začínají mít jako adolescenti, je tolik nestresují. Přesný důvod není však znám a přenecháme ho pro budoucí studie. Poslední částí této otázky byl vliv studovaného ročníku. V tomto případě se nepodařilo dokázat, že by ročník měl statisticky signifikantní vliv na míru vnímaného stresu. Jedno z možných vysvětlení je, že žáci prvního ročníku zažívají stres z konce školního roku, relativně nového prostředí a očekávání rodičů, žáci čtvrtých ročníků mají před sebou maturitní zkoušky, přijímací zkoušky na vysoké školy a stres z budoucího prostředí nebo neúspěchu. Druh stresoru je v tomto případě rozdílný, ale míra vnímaného stresu je pro obě skupiny podobná. K potvrzení této hypotézy by bylo potřeba detailnější analýzy stresorů a jejich případného rozdělení na drobnější podkategorie. Např. stresor škola, lze rozdělit na stres z přijímacích zkoušek na vysokou školu, stres z maturity, stres ze závěrečného vysvědčení a podobně.

Dalším dílčím cílem práce bylo zjistit hlavní příčiny vzniku stresu. K zjištění bylo vybráno 20 konkrétních stresorů s tím, že žáci mohli přidat i vlastní stresor, pokud se neobjevil v možném výběru. Z výzkumu vyplývá, že největší míru stresu mají žáci zejména ze školy, vlastní budoucnosti a z vidiny neúspěchu. Podobných závěru dosáhl i Anda (2000), kde nejčastějším stresory u žáků v desáté a jedenácté třídě v Los Angeles (jedná se o žáky ve věku 15-17) byly strach o budoucí kariéru, budoucí plány, testy, známky, domácí úkoly, vlastní očekávání od školy, nátlak od rodičů a zodpovědnost. Stejných výsledků dosáhl také Lohman (2000), kdy největším a nejčastějším stresorem je škola, spolužáci a rodina. Na druhou nejmenší míru stresu způsobují brigáda, sociální nátlak od spolužáků, volný čas, klima ovzduší a okolí,

chronická onemocnění, práce a handicap. Podobného výsledku dosáhl i Anda (2000), kdy mezi nejmenší stresory patří práce, nátlak brát drogy, pít alkohol a dělat nelegální věci. Výzkum Anda (2000) je však více zaměřen na stresory, a proto rozdělení těchto stresorů je drobnější a nelze ho jedna ku jedné napárovat na námi vybrané stresory. Další stresory, které respondenti uvedli, a které nebyly v seznamu, byli život, prezentování před hodně lidmi, porucha auta, počasí či kluci a přítel. Někteří respondenti uváděli delší odpovědi, ale společným tématem těchto odpovědí byla zejména strach o vlastní identitu, např. z důvodu nedokonalostí či strach neúspěchu. Z odpovědí vyplývá, že spousta současných studentů je pod velkým tlakem, ať to může být ze strany rodičů nebo sebe sama, a že je velmi stresuje vidina budoucího neúspěchu.

Na otázku, zdali zažili někdy vysoce stresující situaci, odpovědělo 77,8 % respondentů Ano nebo přímo specifikovali o jakou situaci se jedná. Mezi vysoce stresující situace označila školu 17,7 % respondentů školu, zejména pak maturitu či přijímačky. Tyto odpovědi nejsou překvapující, neboť přijímací zkoušky na vysoké nebo střední školy a maturita jsou jedny z prvních vysoce stresujících v životě adolescenta. Spousta adolescentů cítí, jak tlak od rodiny, tak tlak sama na sebe, aby dosáhli úspěchu, neboť tyto přijímačky rozhodují o velké části budoucnosti. Další vysoce stresující situace, se kterou se respondenti setkali, je úmrtí nebo nemoc v rodině. Pro některé je toto bohužel jedna z prvních vysoce stresujících situacích, která má vliv na jejich život. Tuto kategorii uvedlo 8,1 % respondentů. Mezi další vysoce stresující situace respondenti uvedli rodinu a rodinné problémy, sebezpyjetí a vlastní onemocnění.

Další otázka, kterou jsme zkoumali, se týkala nejčastějšího stresoru. Zjistili jsme, že téma školy se objevilo v 65,7 % odpovědí. To pravděpodobně vysvětluje, proč studenti na otázku, zda na ně má stres pozitivní vliv, odpovídali převážně negativně a souhlasili, že na ně má stres hlavně negativní dopad. Pokud je škola, která je provází téměř celým rokem, nejčastějším stresorem, pak je těžké vidět pozitivní vliv stresu na člověka, neboť jsou téměř po celý rok ve stresu. Druhou nejčastější odpovědí, která se objevila, byla rodina a její příslušníci, kterou uvedlo 22,2 % respondentů. Mnozí z nich zmínili očekávání od okolí nebo obavy o budoucnost. Dalších 10,6 % odpovědí se týkalo vlastní identity a sebekritiky ve snaze se zlepšit. Stres spojený s časovým rozvržením se objevil v 10,1 % odpovědí a 6,1 % odpovědí obsahovalo téma zklamání a odsouzení ostatními, například kvůli neúspěchu. Z odpovědí je patrné, že téma úspěchu a selhání velmi rezonuje mezi studenty. Mnoho z nich cítí silnou potřebu být úspěšní a vyhýbat se selhání za každou cenu.

V rámci výzkumu jsme také zkoumali, zda některé stresory jsou korelovány pomocí Kendallova korelačního koeficientu. Nejsilnější korelace byla zjištěna mezi spolužáky a sociálním nátlakem, časovou tísní a nedostatkem spánku, chronickým onemocněním a handicapem, zahájením nové školy a budoucím novým prostředím.

Zajímavým zjištěním bylo, že časová tíseň silně koreluje s nedostatkem spánku. To lze vysvětlit tím, že když studenti nestíhají své povinnosti, dostávají se pod tlak, což vede k nedostatku spánku. Tento stres může také způsobit to, že odkládají úkoly na poslední chvíli nebo musí omezit dobu spánku, aby vše stihli. Podle dotazníku 70 % respondentů odpovědělo, že z důvodu stresu odkládají povinnosti na poslední chvíli.

Důležitou součástí výzkumu bylo také zvládání stresu. Mezi metody zvládání patří odborná pomoc a coping. Přibližně 20 % respondentů uvedlo, že navštívilo odbornou pomoc, a pouze 15,7 % respondentů znalo nějakou organizaci, která pomáhá se zvládáním stresu. Moderní mobilní aplikace nabízejí nové možnosti zvládání stresu, včetně základních technik a možnosti spojení s odborníkem online. Pro mnoho adolescentů je to vhodná alternativa k osobní návštěvě psychologa, která je stále často stigmatizována ve společnosti. Znalost těchto aplikací uvedla pouze čtvrtina respondentů. Odpovědi studentů ukazují na to, že by bylo dobré zvýšit povědomí o organizacích, které poskytují odbornou pomoc a studenty podporovat v tom, aby si o odbornou pomoc nebáli říct. Z výzkumu Doll (2021) vyplynulo, že pouze 22,5 % lidí s psychologickými problémy vyhledá pomoc a hlavním důvodem je stigma spojené s řešením psychologických problémů. Podobného závěru dospěl i výzkum Radez (2022).

Důležitou součástí života adolescenta je také coping se stresem, kterou se zabývala čtvrtá část dotazníku. V této části byl použit standardizovaný dotazník Coping self-efficacy scale (Chesney, 2006). První hypotéza byla, že schopnost vyrovnávat se se stresem je nezávislá na pohlaví. Z výsledků vyplynulo, že tuto hypotézu můžeme na hladině významnosti 5 % zamítnout. Průměrný rozdíl v coping self-efficacy skóre byl přibližně 18 bodů, což naznačuje, že muži adolescenti se lépe vyrovnávají se stresem.

Další hypotézou bylo, zda má druh střední školy vliv na coping self-efficacy skóre. Stejně jako v předchozím případě můžeme nulovou hypotézu zamítnout. Z výzkumu vyplývá, že respondenti navštěvující gymnázium se lépe vyrovnávají se stresem. Poslední hypotézou bylo, zda je statisticky signifikantní rozdíl v schopnosti vyrovnat se se stresem mezi žáky prvních a čtvrtých ročníků. V tomto případě nelze nulovou hypotézu zamítnout.

Přirozenou otázkou je, zda skóre zvládání stresu (Coping self-efficacy score) negativně koreluje s vnímaným stresem (Perceived Stress Scale), tedy zda schopnost jedince vyrovnávat se se stresem negativně souvisí s jeho subjektivním vnímáním stresu. V rámci našeho výzkumu jsme ukázali, že korelace, měřená Kendallovým korelačním koeficientem, dosahuje hodnoty $r=-0,453$ ($p<0.001$), což potvrzuje, že existuje významná negativní korelace mezi těmito dvěma proměnnými. Znamená to tedy, že žáci, kteří uvádějí vysokou schopnost se vyrovnávat se stresem mají také menší vnímaný stres. Podobný výsledek byl zjištěn i ve výzkumu Chesneyho (2006), kde se ukázalo, že změny ve skóre problémově a emočně založených strategií předpovídají redukci psychologických potíží a zvyšují psychologickou pohodu v průběhu času.

Limitací této studie je skutečnost, že sbíraná data pocházela pouze z několika škol, přičemž většina z nich byly střední zdravotnické školy. To vede k nevyváženosti datové sady, protože na těchto školách převažují studentky. Další limitací je časové období sběru dat, které probíhalo od 1. dubna 2024 do 1. června 2024. Toto období je pro žáky obecně více stresující, protože zahrnuje konec školního roku, maturitní zkoušky a přijímací řízení na vysoké školy. Pro lepší pochopení vlivu vnímaného stresu a copingových strategií by bylo vhodné zkoumat vývoj vnímaného stresu v průběhu delšího časového období a na více středních školách.

ZÁVĚR

Hlavní cílem této práce bylo zanalyzovat míru stresu, příčiny a způsoby vyrovnání se se stresem u žáků středních odborných škol a gymnázií. V rámci výzkumu jsme se zjišťovali, jak velký stres žáci vnímají, zdali existují rozdíly v míře vnímaného stresu mezi muži a ženami, žáky gymnázií a středních odborných škol a prvním a čtvrtým ročníkem. Dalším cílem bylo zjistit, jaké stresory žáci nejvíce a nejčastěji pociťují a také, jak jsou schopni se stresem vyrovnat. Posledním dílčím cílem pak bylo zjistit, zdali znají možnosti dopomoci se stresem a zdali znají některé z moderních mobilních aplikací. Ke zjištění odpovědí na tyto otázky jsme využili jak standardizovaných, tak vlastních otázek v rámci dotazníkového šetření, které probíhalo a v období od 1. dubna 2024 do 1. června 2024. V rámci sběru dat se nám podařilo získat 203 odpovědí, ze kterých se využilo 198 k výzkumu a potvrzení či vyvrácení hypotéz.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že míra vnímaného stresu se liší mezi muži a ženami, žáci středních odborných pociťují vyšší míru stresu než žáci navštěvující gymnázium a že se nepodařilo prokázat statisticky významný rozdíl mezi vnímaným stresem mezi prvním a čtvrtým ročníkem. V průměru žák pociťuje střední míru vnímaného stresu, ale přes 90 % žáků vnímá střední nebo vyšší stres. Jako nejčastější příčinou stresu se objevuje stres ze školy, následovaný vlastní budoucností a vidinou neúspěchu. Dále jsme zkoumali, zdali existuje korelace mezi některými stresory, kde velkou míru korelace vykazovali spolužáci a sociální nátlak spolužáků, časová tíseň a nedostatek spánku, chronické onemocnění a handicap a zahájení nové školy a budoucí nové prostředí.

Dalším zkoumaným tématem byl coping a míra schopnosti se vyrovnávat se stresem. V tomto případě se nám podařilo ukázat, že míra schopnosti vyrovnávání se stresem je vyšší pro muže nežli pro ženy, gymnazisté v průměru mají vyšší schopnost se vyrovnávat se stresem. V případě první a čtvrtých ročníků se nám nepodařilo najít statisticky významný rozdíl mezi schopností vyrovnávat se stresem. Nejvyšší průměrné hodnoty schopnosti vyrovnat se se stresem pak dosahovali copingové strategie zaměřené na získávání podpory od přátel a rodiny, následované zaměřením na řešení problému a potlačení nepříjemných myšlenek a emocí. V rámci výzkumu jsme také zkoumali, zdali existuje souvislost mezi vnímaným stresem a schopností se stresem vyrovnávat. V tomto případě jsme našli negativní korelaci mezi Perceived stress scale a Coping self-efficacy scale indikující, že vyšší skóre schopnosti se vyrovnávat se stresem predikují nižší vnímaný stres.

V poslední části výzkumu jsme zkoumali dopomoc se stresem, ve které jsme zjistili, že přibližně 20,2 % respondentů již vyhledalo odbornou pomoc, a že většina žáků (81,8 %) nezná žádné organizace pomáhající se stresem. Podobné výsledky byly naměřeny u znalosti mobilních aplikací napomáhajících se stresem, kde žádnou aplikaci neznalo 73,7 % respondentů. Školního odborníka, u kterého by mohli najít pomoc se stresem, znalo 67,1 % všech respondentů.

Přínosem této práce je zejména zmapování míry vnímaného stresu u žáků středních škol a gymnázií, v změření schopnosti žáků se vyrovnávat se stresem, zjištění hlavních stresorů a ověření znalostí žáků s možnostmi dopomoci se stresem. Zajímavou součástí výzkumu bylo také ověření, že výsledky standardizovaného dotazníku Perceived stress scale, jsou negativně korelovány se standardizovaným dotazníkem Coping self-efficacy scale, tedy že míra vnímaného stresu negativně koreluje se schopností se stresem vyrovnávat.

Bibliografie

ADAM, Zdeněk, Zdeněk KRÁL, Jeroným KLIMEŠ, Zdeněk BOLELOUCKÝ a Luděk POUR, 2020. Chronický stres, psychická nepohoda a deprese zvyšují četnost infekčních, autoimunitních, ale i maligních nemocí. *Vnitřní lékařství* [online]. **66**(1), 34-38 [cit. 2024-06-10]. ISSN 0042773X. Dostupné z: doi:10.36290/vnl.2020.006

ANDA, Diane de, Sergio BARONI, Lori BOSKIN, Lisa BUCHWALD, Jan MORGAN, Jeanee OW, Julie Siegel GOLD a Robert WEISS, 2000. Stress, stressors and coping among high school students. *Children and Youth Services Review* [online]. **22**(6), 441-463 [cit. 2024-06-15]. ISSN 01907409. Dostupné z: doi:10.1016/S0190-7409(00)00096-7

ARNOLD, John, 2007. *Psychologie práce*. 1. vyd. Computer Press. ISBN 80-251-1518-6.

BARBOSA-LEIKER, Celestina, Marylynn KOSTICK, Ming LEI, Sterling MCPHERSON, Virginia ROPER, Trynke HOEKSTRA a Bruce WRIGHT, 2013. Measurement Invariance of the Perceived Stress Scale and Latent Mean Differences across Gender and Time. *Stress and Health* [online]. **29**(3), 253-260 [cit. 2024-06-15]. ISSN 1532-3005. Dostupné z: doi:10.1002/smi.2463

BÁRTOVÁ, Zdenka, 2011. *Jak zvládnout stres za katedrou*. 1. vyd. Kralice na Hané: Computer Media. ISBN 978-80-7402-110-7.

BARTŮŇKOVÁ, Staša, 2010. *Stres a jeho mechanismy*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-802-4618-746.

BAUMGARTNER, František, 2001. *Aplikovaná sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0042-5.

BOBADILLA, Leonardo a Jeanette TAYLOR, 2007. Relation of physiological reactivity and perceived coping to substance use disorders. *Addictive Behaviors* [online]. **32**(3), 608-616 [cit. 2024-06-11]. ISSN 03064603. Dostupné z: doi:10.1016/j.addbeh.2006.06.006

BUCHWALD, Petra, 2013. *Stres ve škole a jak ho zvládnout*. 1. vyd. Brno: Edika. Rádce pro pedagogy. ISBN 978-80-266-0159-3.

BURŠÍKOVÁ BRABCOVÁ, Dana a Jiří KOHOUT, 2018. Psychometrické ověření české verze škály vnímaného stresu. *E-psychologie*. **12**(1), 37-52.

COHEN, Sheldon, 1988. The Social Psychology of Health: The Claremont Symposium on Applied Social Psychology. In: *The Social Psychology of Health*. Dotisk. SAGE Publications, s. 31–67. ISBN 9780803931626.

COHEN, Sheldon, Tom KAMARCK a Robin MERMELSTEIN, 1983. A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior* [online]. **24**(4) [cit. 2024-06-11]. ISSN 00221465. Dostupné z: doi:10.2307/2136404

ČÁP, Jan, 2001. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-x.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

DOLL, Carolin M., Chantal MICHEL, Marlene ROSEN, Naweed OSMAN, Benno G. SCHIMMELMANN a Frauke SCHULTZE-LUTTER, 2021. Predictors of help-seeking behaviour in people with mental health problems: a 3-year prospective community study. *BMC Psychiatry* [online]. **21**(1) [cit. 2024-06-16]. ISSN 1471-244X. Dostupné z: doi:10.1186/s12888-021-03435-4

DUTKOVÁ, Andrea, 2023. *Jak vnímat stres: průvodce pro vnitřní pohodu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2568-5.

ERIKSON, Erik H., 2002. *Dětství a společnost*. 1. vyd. Praha: Argo. ISBN 80-720-3380-8.

FONTANA, David, 1997. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-717-8063-4.

FONTANA, David, 2010. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-725-1.

FONTANA, David, 2016. *Stres v práci a v životě: jak ho pochopit a zvládat*. Vydání první. Přeložil Alice ZAVADILOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1033-7.

GAJULA, Madhavi, Dattatreya BANT a Geeta V BATHIJA, 2021. Perceived Stress among Adolescent School Students in Hubli: A Cross-Sectional Study. *National Journal of Community Medicine* [online]. **12**(07), 169-174 [cit. 2024-06-14]. ISSN 2229-6816. Dostupné z: doi:10.5455/njcm.20210625054326

GOLDSTEIN, Sara E., Paul BOXER a Erin RUDOLPH, 2015. Middle School Transition Stress: Links with Academic Performance, Motivation, and School Experiences.

- Contemporary School Psychology* [online]. **19**(1), 21-29 [cit. 2024-06-11]. ISSN 2159-2020. Dostupné z: doi:10.1007/s40688-014-0044-4
- HARTL, Pavel, 2004. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8803-1.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2009. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-569-1.
- HAŠTO, Jozef a Hana VOJTOVÁ, 2012. *Posttraumatická stresová porucha, bio-psycho-sociální aspekty EMDR a autogénny trénink při pretrvávajúcim ohrození: případová štúdia*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2944-1.
- HAYES, Kevin, 2021. *Stress Information for Teens*. 4th. Infobase Holdings, Inc. ISBN 978-0-7808-1974-0.
- HELUS, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy. 2., přepracované a doplněné vydání*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
- CHESNEY, Margaret A., Torsten B. NEILANDS, Donald B. CHAMBERS, Jonelle M. TAYLOR a Susan FOLKMAN, 2006. A validity and reliability study of the coping self-efficacy scale. *British Journal of Health Psychology* [online]. **11**(3), 421-437 [cit. 2024-06-11]. ISSN 1359-107X. Dostupné z: doi:10.1348/135910705X53155
- JANDOUREK, Jan, 2012. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3679-2.
- JANÍČEK, Přemysl a Jiří MAREK, 2013. *Expertní inženýrství v systémovém pojetí*. 1. vyd. Praha: Grada. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-4127-7.
- KABÍČEK, Pavel, Ladislav CSÉMY a Jana HAMANOVÁ, 2014. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-793-4.
- KEBZA, Vladimír, 2005. *Psychosociální determinanty zdraví*. Vyd. 1. Praha: Academia. ISBN 80-200-1307-5.
- KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ, 2004. *Komunikace a stres*. 1. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav. ISBN 80-707-1246-5.
- KELNAROVÁ, Jarmila a Eva MATĚJKOVÁ, 2010-2014. *Psychologie: pro studenty zdravotnických oborů*. 1. vyd. Praha: Grada. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-3270-1.

KOHOUTEK, Rudolf, 2002. *Základy užité psychologie*. 1. vyd. Brno: CERM. ISBN 80-214-2203-3.

KOTKOVÁ, Martina a Lenka LACINOVÁ, 2014. Rodičovský konflikt a školní zátěž studentů gymnázií. *Psychologie pro praxi* [online]. Karolinum, **49**(1-2), 39-53 [cit. 2024-06-10]. ISSN 2336-6486. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/957/PPP_1-2_2014_04_Kotkova.pdf

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-731-5004-2.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1994. *Jak zvládat stres*. 1. vydání. Praha: Grada. Pro vaše zdraví. ISBN 80-716-9121-6.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2003. *Psychologie zdraví*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8774-4.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2009. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-568-4.

LINDHOLDT, Louise, Merete LABRIOLA, Johan H. ANDERSEN, Mette-Marie Z.

KJELDSEN, Carsten OBEL a Thomas LUND, 2022. Perceived stress among adolescents as a marker for future mental disorders: A prospective cohort study. *Scandinavian Journal of Public Health* [online]. **50**(3), 412-417 [cit. 2024-06-14]. ISSN 1403-4948. Dostupné z: doi:10.1177/1403494821993719

Linka důvěry [online], 2007. [cit. 2024-06-12]. Dostupné z: <https://www.linkabezpeci.cz/onas>

LIU, Xiqin, Yajun ZHAO, Jingguang LI, Jing DAI, Xiuli WANG a Song WANG, 2020. Factor Structure of the 10-Item Perceived Stress Scale and Measurement Invariance Across Genders Among Chinese Adolescents. *Frontiers in Psychology* [online]. **11** [cit. 2024-06-15]. ISSN 1664-1078. Dostupné z: doi:10.3389/fpsyg.2020.00537

LOHMAN, Brenda Jo a Patricia A. JARVIS, 2000. Adolescent Stressors, Coping Strategies, and Psychological Health Studied in the Family Context. *Journal of Youth and Adolescence* [online]. **29**(1), 15-43 [cit. 2024-06-15]. ISSN 0047-2891. Dostupné z: doi:10.1023/A:1005117020812

MACEK, Petr, 2003. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál. ISBN 80-717-8747-7.

- MARKOVA, Svetlana a Ekaterina NIKITSKAYA, 2016. Coping strategies of adolescents with deviant behaviour. *International Journal of Adolescence and Youth* [online]. **22**(1), 36-46 [cit. 2024-06-10]. ISSN 0267-3843. Dostupné z: doi:10.1080/02673843.2013.868363
- MATOUŠEK, Oldřich, 2003. *Pracovní stres a zdraví*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav bezpečnosti práce. ISBN 80-239-1051-5.
- NAKONEČNÝ, Milan, 2017. Stres. In: *Sociologická encyklopedie* [online]. [cit. 2024-06-10]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Stres>
- NELSON, Debra L. a Bret L. SIMMONS, 2003. Health psychology and work stress: A more positive approach. *Handbook of occupational health psychology* [online]. Washington: American Psychological Association, 97-119 [cit. 2024-06-10]. ISBN 1-55798-927-3. Dostupné z: doi:10.1037/10474-005
- Nepanikař* [online], 2019. Břeclav [cit. 2023-05-27]. Dostupné z: <https://nepanikar.eu/o-nas/>
- Nevypust' duši* [online], 2016. [cit. 2024-06-12]. Dostupné z: <https://nevypustdusi.cz/>
- PAPEŽOVÁ, Hana, 2004. Stres, emoce a poruchy příjmu potravy. *Psychiatrie pro praxi* [online]. **2004**(6), 291-296 [cit. 2024-06-11]. ISSN 1803-5272. Dostupné z: <https://www.solen.cz/pdfs/psy/2004/06/02.pdf>
- PAULÍK, Karel, 2010. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4729-596.
- PLAMÍNEK, Jiří, 2013. *Sebezpoznaní, seberízení a stres: praktický atlas sebezvládnání*. 3., dopl. vyd. Praha: Grada. Management (Grada). ISBN 978-80-247-.
- PRAŠKO, Ján, 2003. *Stop traumatickým vzpomínkám: jak zvládnout posttraumatickou stresovou poruchu*. 1. vyd. Praha: Portál. Rádci pro zdraví. ISBN 80-717-8811-2.
- PRAŠKO, Ján a Hana PRAŠKOVÁ, 2001. *Proti stresu krok za krokem*. 1. vyd. Praha: Grada. Psychologie pro každého. ISBN 80-247-0068-9.
- RADEZ, Jerica, Tessa REARDON, Cathy CRESWELL, Faith ORCHARD a Polly WAITE, 2022. *Adolescents' perceived barriers and facilitators to seeking and accessing professional help for anxiety and depressive disorders: a qualitative interview study* [online]. **31**(6), 891-907 [cit. 2024-06-16]. ISSN 1018-8827. Dostupné z: doi:10.1007/s00787-020-01707-0

- ROKYTKA, Richard, 2014. *Emoce v medicíně II a III : emoce v životním cyklu člověka : úzkost, stres a životní styl*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta. ISBN 978-80-204-3340-4.
- RUKAVINA, Maja a Anela NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ, 2017. Adolescenti i školski stres. *Acta Iadertina* [online]. **13**(2) [cit. 2024-06-10]. ISSN 1849-1243. Dostupné z: doi:10.15291/ai.1303
- SELYE, Hans, 1976. Stress without Distress. *Psychopathology of Human Adaptation* [online]. Boston, MA: Springer US, 137-146 [cit. 2024-06-10]. ISBN 978-1-4684-2240-5. Dostupné z: doi:10.1007/978-1-4684-2238-2_9
- SELYE, Hans, 2016. *Stres života*. 1. vyd. Hodkovičky: Pragma. ISBN 978-80-7349-392-9.
- SEN, C. K., M. ATALAY a O. HANNINEN, 1994. Exercise-induced oxidative stress: glutathione supplementation and deficiency. *Journal of Applied Physiology* [online]. **77**(5), 2177-2187 [cit. 2024-06-11]. ISSN 8750-7587. Dostupné z: doi:10.1152/jappl.1994.77.5.2177
- SCHRAML, Karin, Aleksander PERSKI, Giorgio GROSSI a Irena MAKOWER, 2012. Chronic Stress and Its Consequences on Subsequent Academic Achievement among Adolescents. *Journal of Educational and Developmental Psychology* [online]. **2**(1) [cit. 2024-06-11]. ISSN 1927-0534. Dostupné z: doi:10.5539/jedp.v2n1p69
- SCHREIBER, Vratislav, 1992. *Lidský stres*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0458-0.
- SVOBODOVÁ, Lenka, 2009. *Risk of stress and its prevention*. Ed. 1st. Praha: Occupational Safety Research Institute. ISBN 978-80-86973-67-8.
- ŠVINGALOVÁ, Dana, 2006. *Stres a "vyhoření" u profesionálů pracujících s lidmi*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-737-2105-8.
- URBANOVSKÁ, Eva, 2010. *Škola, stres a adolescenti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta. ISBN 978-802-4425-610.
- URBANOVSKÁ, Eva, 2012. *Psychologie zdraví I*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3366-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 1. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0956-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VAŠINA, Lubomír a Věra STRNADOVÁ, 2009. *Psychologie osobnosti I*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-491-0.

VOS: pečuj o své zdraví [online], 2021. [cit. 2024-06-12]. Dostupné z: <https://vos.health/cs>

VOŽEH, František, 2017. Stres – nejen užitečný zachránce, ale i sebevražedná zbraň. *Plzeňský lékařský sborník* [online]. **83**(83), 67-80 [cit. 2024-06-10]. ISSN 0551-1038. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/4064/PLS_83_2017_0067.pdf

Vyhláška č. 72/2005 Sb.: Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Zákon pro lidi* [online]. [cit. 2024-06-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

WEMM, Stephanie, Amanda FANEAN, Alicia BAKER, Eric R. BLOUGH, Steven MEWALDT a Massimo BARDI, 2013. Problematic drinking and physiological responses among female college students. *Alcohol* [online]. **47**(2), 149-157 [cit. 2024-06-11]. ISSN 07418329. Dostupné z: doi:10.1016/j.alcohol.2012.12.006

WIKLUND, Maria, Eva-Britt MALMGREN-OLSSON, Ann ÖHMAN, Erik BERGSTRÖM a Anncristine FJELLMAN-WIKLUND, 2012. Subjective health complaints in older adolescents are related to perceived stress, anxiety and gender – a cross-sectional school study in Northern Sweden. *BMC Public Health* [online]. **12**(1) [cit. 2024-06-11]. ISSN 1471-2458. Dostupné z: doi:10.1186/1471-2458-12-993

WONG, Paul T. P. a Lilian C. J. WONG, 2006. *Handbook of Multicultural Perspectives on Stress and Coping*. 1. vyd. Canada: Springer Science+Business Media, Inc. ISBN 978-0387-26236-9.

PŘÍLOHY

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1. Absolutní a relativní četnost pohlaví ve zkoumaném souboru.....	37
Tabulka 2. Absolutní a relativní četnost prvního a čtvrtého ročníku.....	38
Tabulka 3. Kontingenční tabulka zobrazující počty žáku z různých druhů škol.....	38
Tabulka 4. Rozložení odpovědí pro negativní a pozitivní vliv.....	39
Tabulka 5. Četnost a relativní četnost pro odpovědi o znalosti organizací	42
Tabulka 6. Četnost a relativní četnost znalosti mobilních aplikací	42
Tabulka 7. Popisné statistiky míry stresu (PSS).....	44
Tabulka 8. Porovnání míry vnímaného stresu dle pohlaví	45
Tabulka 9. Porovnání míry vnímaného stresu dle druhu střední školy	46
Tabulka 10 Porovnání míry vnímaného stresu dle ročníku studia	46
Tabulka 11 Porovnání míry stresu, které jednotlivé stresory způsobují.....	47
Tabulka 12. Průměrná odpověď dle skupiny na otázky z Coping self-efficacy scale.....	52
Tabulka 13. Popisné statistiky copingových strategií	52
Tabulka 14 Porovnání schopnosti vyrovnávat se stresem dle pohlaví	53
Tabulka 15 Porovnání schopnosti vyrovnávat se stresem dle druhu střední školy	53
Tabulka 16 Porovnání schopnosti vyrovnávat se stresem dle navštěvovaného ročníku	54
Tabulka 17 zobrazující rozdělení hodnot Perceived stress scale dle skupin.	77
Tabulka 18. Kendallový koeficienty korelace mezi hodnocením vybraných stresorů.....	78

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1. Graf popisující věkové kategorie	37
Graf 2. Graf zobrazující druh školy	38
Graf 3. Graf odpovědí na odkládání povinností na poslední chvíli z důvodu stresu	40
Graf 4. Vyhledání odborné pomoci	41
Graf 5. Histogram míry stresu.....	44

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1. Základní rozměry stresu (Křivohlavý, 1994, s. 8).....	13
---	----

9.1 Příloha č. 1 – Dotazník

Dotazník

Milí studenti, prosím Vás o vyplnění dotazníku, který bude použit pro diplomovou práci zabývající se analýzou stresu u žáků středních škol. Dotazník je anonymní, odpovědi budou použity pouze pro účely výzkumu. Své odpovědi označte křížkem, doplňující odpovědi pište hůlkovým písmem. Předem velice děkuji za vyplnění. S pozdravem Bc. Janků Jana.

Obecné údaje:

1. Pohlaví: muž žena Jiné
2. Věk: let
3. Škola: Střední odborná škola Gymnázium
4. Ročník studia: 1. ročník 4. ročník

Specifické údaje:

A. Stupnice vnímaného stresu. Označte odpovědi na škále od 1 do 4 na následující odpovědi.

1. Jak často jste byli v posledním měsíci rozrušeni kvůli něčemu, co se stalo nečekaně?
0 – nikdy, 1 – téměř nikdy, 2 – někdy, 3 – často, 4 – velmi často
2. Jak často jste v posledním měsíci měli pocit, že nejste schopni ovládat důležité věci ve svém životě?
0 – nikdy, 1 – téměř nikdy, 2 – někdy, 3 – často, 4 – velmi často
3. Jak často jste se v posledním měsíci cítil(a) nervózní a ve stresu?
0 – nikdy, 1 – téměř nikdy, 2 – někdy, 3 – často, 4 – velmi často
4. Jak často jste si v posledním měsíci věřil/a, že dokážete zvládnout své osobní problémy?
0 – nikdy, 1 – téměř nikdy, 2 – někdy, 3 – často, 4 – velmi často
5. Jak často jste v posledním měsíci měli pocit, že se vám daří?
0 – nikdy, 1 – téměř nikdy, 2 – někdy, 3 – často, 4 – velmi často
6. Jak často jste v posledním měsíci zjistili, že se nedokážete vyrovnat se všemi věcmi, které jste museli udělat?
0 – nikdy, 1 – téměř nikdy, 2 – někdy, 3 – často, 4 – velmi často
7. Jak často jste v posledním měsíci dokázali ovládat podráždění ve svém životě?

0 – nikdy, 1 – téměř nikdy, 2 – někdy, 3 – často, 4 – velmi často

8. Jak často jste v posledním měsíci měli pocit, že jste nad věcí?

0 – nikdy, 1 – téměř nikdy, 2 – někdy, 3 – často, 4 – velmi často

9. Jak často jste se za poslední měsíc rozhněvali kvůli věcem, které se staly mimo vaši kontrolu?

0 – nikdy, 1 – téměř nikdy, 2 – někdy, 3 – často, 4 – velmi často

10. Jak často jste měli v posledním měsíci pocit, že se obtíže hromadí tak vysoko, že je nemůžete překonat?

0 – nikdy, 1 – téměř nikdy, 2 – někdy, 3 – často, 4 – velmi často

B. Příčiny stresu:

11. Na škále od 1 do 5 označte míru stresu v následujících oblastech: prosím zakroužkujte (1 – žádný stres, 2 – mírný stres, 3 – střední stres, 4 – velký stres, 5 – velmi vysoký stres)

a. Škola	1 – 2 – 3 – 4 – 5
b. Práce	1 – 2 – 3 – 4 – 5
c. Brigáda	1 – 2 – 3 – 4 – 5
d. Finanční situace	1 – 2 – 3 – 4 – 5
e. Rodina	1 – 2 – 3 – 4 – 5
f. Smrt/nemoc blízké osoby	1 – 2 – 3 – 4 – 5
g. Spolužáci	1 – 2 – 3 – 4 – 5
h. Sociální nátlak od spolužáků	1 – 2 – 3 – 4 – 5
i. Volný čas	1 – 2 – 3 – 4 – 5
j. Klima ovzduší a okolí	1 – 2 – 3 – 4 – 5
k. Časová tíseň	1 – 2 – 3 – 4 – 5
l. Nedostatek spánku	1 – 2 – 3 – 4 – 5
m. Chronická onemocnění	1 – 2 – 3 – 4 – 5
n. Handicap	1 – 2 – 3 – 4 – 5
o. Zahájení nové školy	1 – 2 – 3 – 4 – 5
p. Ukončení školy	1 – 2 – 3 – 4 – 5
q. Budoucí nové školní prostředí	1 – 2 – 3 – 4 – 5
r. Vlastní budoucnost	1 – 2 – 3 – 4 – 5
s. Vlastní identita	1 – 2 – 3 – 4 – 5
t. Vidina neúspěchu	1 – 2 – 3 – 4 – 5

u. Jiné (vypište):

12. Co u Vás nejčastěji způsobuje stres? (vypište)

13. Myslíte si, že má na Vás stres negativní vliv? Na škále od 1 do 5 označte jaký má na Vás stres vliv. (1. je nejméně, 5. je nejvíce)

1 – 2 – 3 – 4 – 5

14. Myslíte si, že má na Vás stres pozitivní vliv? Na škále od 1 do 5 označte jaký má na Vás stres vliv. (1. je nejméně, 5. je nejvíce)

1 – 2 – 3 – 4 – 5

15. Odkládáte z důvodu stresu povinnosti na poslední chvíli?

Ano Ne

16. Máte někoho ve svém okolí, o kom víte, že je v nadměrném stresu?

Ano Ne

17. Setkali jste se již s nějakou pro Vás vysoce stresující situací?

Ano Ne

Pokud ano, vypište všechny:

C. Vyrovnávání se se stresem:

Když Vám nic nevychází nebo když máte nějaký problém, jak moc si věříte nebo jste si jisti tím, že dokážete udělat následující ...

Nejsem vůbec schopný/á					Jsem si středně jistý/á					Jsem si jistý/á
---------------------------	--	--	--	--	-------------------------------	--	--	--	--	--------------------

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

U každé z následujících vět napište číslo od 0 do 10 podle výše uvedené škály.

Když Vám nic nevychází nebo když máte nějaký problém, jak moc si věříte nebo jste si jisti tím, že dokážete udělat následující ...

Zaměření na řešení problémů

18. Rozdělit si problém, který Vás trápí, na menší části.

19. Ujasnit si, jaké problémy vyřešit lze, a které nelze.

20. Vytvořit si plán postupu a řídit se jím, i když čelíte problému.

21. Nechat si otevřené i další možnosti, když jste ve stresu.

22. Přemýšlet vždy jen o jedné části problému.

23. Najít řešení na vaše nejsložitější problémy.

24. Nejednat ukvapeně, i když jste pod nátlakem.

25. Vyzkoušet i jiná řešení k Vaším problémům, pokud první řešení nefunguje.

26. Mluvit k sobě pozitivně.

27. Stát si za svým a bojovat za to, co chcete.

28. Vidět situaci i z pohledu jiné osoby během hádky.

29. Najít si nové koníčky nebo zábavu ve volném čase.

Zastavit nepříjemné emoce a myšlenky

30. Zbavit se nepříjemných myšlenek.

31. Nemyslet na nepříjemné věci.

32. Přestat se rozrušovat nad nepříjemnými myšlenkami.

33. Bránit se pocitu smutku.

34. Zabránit, abyste se necítili sklesle.

35. Hledat něco pozitivního v negativní situaci.

36. Zabránit pocitu osamění.

37. Představovat si příjemnou aktivitu nebo místo.

38. Modlit se nebo meditovat.

Získat podporu od přátel a rodiny

39. Získat pomoc od přátel, kteří Vám pomohou s věcmi, které potřebujete.

40. Získat emocionální podporu od rodiny a přátel.

41. Najít si nové přátele.

42. Udělat pro sebe něco pozitivního, když se cítíte sklesle.

43. Získat emocionální podporu od komunity případně z jiných zdrojů.

D) Pomoc se stresem

44. Víte, na koho se obrátit, pokud budete ve stresové situaci?

Ano Ne

45. Víte, kdo je na Vaší škole odborníkem, který Vám umí se stresovými situacemi pomoci?

Ano Ne

46. Vyhledali jste už nějakou odbornou pomoc?

Ano Ne

Pokud ano, jakou?

47. Znáte organizace, které napomáhají se zvládáním stresu?

Ano Ne

Pokud ano, jaké?

48. Znáte nějaké mobilní aplikace, které napomáhají ke zvládnutí stresové situace?

Ano Ne

Pokud ano, jaké?

9.2 Příloha č. 2 – Průměrná hodnota v dotazníku Perceived stress scale

Otázka:	Muž	Žena	1. ročník	4. ročník	Gymnázium	Střední odborná škola	Celkem
1. Jak často jste byli v posledním měsíci rozrušeni kvůli něčemu, co se stalo nečekaně?	2,3	2,8	2,6	2,8	2,3	2,8	2,7
2. Jak často jste v posledním měsíci měli pocit, že nejste schopni ovládat důležité věci ve svém životě?	2,1	2,5	2,3	2,6	2,3	2,4	2,4
3. Jak často jste se v posledním měsíci cítil(a) nervózní a ve stresu?	2,8	3,3	3,1	3,3	2,7	3,2	3,1
*4. Jak často jste si v posledním měsíci věřil/a, že dokážete zvládnout své osobní problémy?	2,5	2,1	2,3	2,2	2,7	2,1	2,2
*5. Jak často jste v posledním měsíci měli pocit, že se Vám daří?	1,9	2,2	2,0	2,3	1,7	2,2	2,1
6. Jak často jste v posledním měsíci zjistili, že se nedokážete vyrovnat se všemi věcmi, které jste museli udělat?	1,9	1,8	1,995	1,8	2,0	1,8	1,9
*7. Jak často jste v posledním měsíci dokázali ovládat podráždění ve svém životě?	2,4	1,9	2,1	1,9	2,3	2,0	2,1
*8. Jak často jste v posledním měsíci měli pocit, že jste nad věcí?	1,9	2,2	2,1	2,3	1,9	2,2	2,1
9. Jak často jste se za poslední měsíc rozhněvali kvůli věcem, které se staly mimo vaši kontrolu?	1,8	1,6	1,7	1,5	2,0	1,6	1,7
10. Jak často jste měli v posledním měsíci pocit, že se obtíže hromadí tak vysoko, že je nemůžete překonat?	1,8	2,7	2,3	2,7	2,1	2,5	2,4
Celkem	20,0	24,2	22,5	24,5	20,0	23,8	23,0

Tabulka 17. zobrazující rozdělení hodnot Perceived stress scale dle skupin.

U hodnot označených * byla hodnota otočena dle metodiky výzkumu Perceived stress scale. Škála 0 – nikdy, 1 – téměř nikdy, 2 – někdy, 3 – často, 4 – velmi často.

9.3 Příloha č. 3 – Tabulka zobrazující Kendallův korelační koeficient mezi stressory

Kendalloy koeficienty	Škola	Práce	Brigáda	Finanční situace	Rodina	Smrt/nemoc blízké osoby	Spolužáci	Sociální nátlak od spolužáků	Volný čas	Klima ovzduší a okolí	Časová tíseň	Nedostatek spánku	Chronická onemocnění	Handicap	Zahájení nové školy	Ukončení školy	Budoucí nové školní prostředí	Vlastní budoucnost	Vlastní identita	Vídina neúspěchu
Škola	1,000	0,089	0,031	0,120*	0,119*	0,123*	0,211**	0,229**	0,123*	0,129*	0,346**	0,276**	0,136*	0,115	0,291**	0,269**	0,270**	0,326**	0,183**	0,297**
Práce		1,000	0,432**	0,101	0,123*	0,213**	0,073	0,104	0,054	0,135*	0,141*	0,170**	0,379**	0,257**	0,204**	0,186**	0,210**	0,121*	0,196**	0,239**
Brigáda			1,000	0,153**	0,133*	0,124*	0,114	0,111	0,068	0,082	0,111	0,117*	0,229**	0,152*	0,145*	0,109	0,193**	0,133*	0,177**	0,064
Finanční situace				1,000	0,282**	0,141*	0,121*	0,156**	0,145*	0,066	0,178**	0,274**	0,125*	0,154*	0,041	0,089	0,076	0,182**	0,166**	0,116*
Rodina					1,000	0,183**	0,234**	0,176**	0,274**	0,110	0,203**	0,318**	0,175**	0,101	0,130*	0,150**	0,051	0,163**	0,215**	0,256**
Smrt/nemoc blízké osoby						1,000	0,037	0,058	-0,049	0,036	0,110	0,093	0,395**	0,337**	0,320**	0,216**	0,283**	0,115*	0,122*	0,162**
Spolužáci							1,000	0,626**	0,126*	0,187**	0,238**	0,270**	0,163**	0,073	0,197**	0,068	0,160**	0,130*	0,224**	0,225**
Sociální nátlak od spolužáků								1,000	0,161**	0,163**	0,278**	0,257**	0,181**	0,100	0,198**	0,115	0,163**	0,182**	0,278**	0,276**
Volný čas									1,000	0,317**	0,265**	0,336**	0,032	-0,084	0,023	0,133*	-0,024	0,291**	0,252**	0,284**
Klima ovzduší a okolí										1,000	0,240**	0,155**	0,162**	0,168**	0,077	0,075	0,044	0,183**	0,256**	0,223**
Časová tíseň											1,000	0,509**	0,237**	0,149*	0,236**	0,102	0,136*	0,301**	0,300**	0,388**
Nedostatek spánku												1,000	0,229**	0,088	0,173**	0,101	0,102	0,278**	0,298**	0,361**
Chronická onemocnění													1,000	0,528**	0,250**	0,325**	0,224**	0,188**	0,254**	0,265**
Handicap														1,000	0,217**	0,210**	0,236**	0,145*	0,186**	0,175**
Zahájení nové školy															1,000	0,294**	0,661**	0,245**	0,225**	0,332**
Ukončení školy																1,000	0,361**	0,324**	0,138*	0,244**
Budoucí nové školní prostředí																	1,000	0,285**	0,192**	0,190**
Vlastní budoucnost																		1,000	0,409**	0,458**
Vlastní identita																			1,000	0,489**
Vídina neúspěchu																				1,000

Tabulka 18. Kendalloy koeficienty korelace mezi hodnocením vybraných stresorů

*statisticky významný na 10% hladině významnosti, **statisticky významný na 5% hladině významnosti