

**UNIVERZITA
JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

Magisterské kombinované studium
2014 - 2015

Diplomová práce

Pavla Šarapatková

**Náročné životní situace dospívajících, jejich
prožívání a řešení ve školním prostředí**

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce:
Prof. PhDr. Miloslav Kodým, CSc.

Jan Amos Komensky University Prague

Master Combined Studies
2014 - 2015

Diploma Thesis

Pavla Šarpatková

**Complicated situations in teenage's life, it's over
living and solving at school world.**

Prague 2015

The Diploma Thesis Work Supervisor:
Prof. PhDr. Miloslav Kodým, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 28. 2. 2015

.....

Pavla Šarapatková

Poděkování

Ráda bych vyjádřila poděkování panu Prof. PhDr. Miloslavu Kodýmovi, CSc., vedoucímu mé diplomové práce za obětavou podporu a pomoc při zpracování této diplomové práce. Cením si všech informací, které mi byly poskytnuty.

Zároveň děkuji mé rodině za velkou podporu, kterou mi poskytla během celého studia.

Anotace

Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části. Zabývá se problematikou náročných životních situací u dospívajících, jejich prožíváním a řešením ve školním prostředí. Práce charakterizuje vývojové období dospívajících, popisuje typy psychické zátěže, jako je stres a frustrace, vymezuje zdroje zátěžových situací, uvádí metody a techniky vyrovnávání se s náročnou životní situací, poukazuje na možnosti odborné a kvalifikované péče, ale i způsob pomoci školy dospívajícím jedincům.

Praktická část je zaměřena na výzkum prostředí dospívajících osob, kde prožívají nejvíce zátěžových situací a čeho se týkají. Zjišťuje, jestli žáci vyhledávají pomoc v náročných situacích u poradenských pracovníků. Zda poradenští pracovníci školy vnímají zdroje zátěže u svých žáků a jak jednotlivé případy řeší.

Hlavním přínosem této diplomové práce je rozšíření poznatků o vývojovém období dospívání a jeho specifických problémech, o možnostech pomoci ve školním i mimoškolním prostředí.

Klíčová slova

Dospívající, mládež, náročná životní situace, zátěžové situace, stres, frustrace, škola, rodina, poradenští pracovníci.

Annotation

This thesis consists of teoretical and practical part. It is about difficult situations in teenages' life, how they get it and solve problems in school world. This thesis characterizes evolution of adolescents, describes kinds of psychical loads like stress and frustration, defines sources of stressing situations, mentions methods and technics how to handle with these situations, advertises to special and qualified care, and also how school can help to adolescents.

Practical part focuses on research of teens ambient, where they live over the most loaded situations a whats are the biggest problems. It finds out If students are looking for help by school advisors in difficult situstions. And also if school advisors notice loading of their students and how they solve their problems.

The main contributions of this thesis is enlargement of knowledges about adolescence and it's unique problems, about possibilities how to help in school and out-of-school world.

Keywords

Adolescents, difficult life situations, situation of distress, stres, frustration, school, family, advisors.

OBSAH:

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	
1 DOSPÍVÁNÍ	11
1.1 Charakteristika vývojového období dospívání	11
1.2 Tělesný vývoj v dospívání.....	14
1.3 Psychické a kognitivní aspekty dospívání.....	16
1.4 Emocionální aspekty dospívání.....	18
1.5 Rodina ve vztahu k dospívajícímu	19
1.6 Specifické problémy dospívání	21
2 ŠKOLNÍ KLIMA A JEHO VLIV NA DOSPÍVAJÍCÍHO.....	23
2.1 Sociální a pedagogická interakce	23
2.2 Pedagogická komunikace	23
2.3 Školní klima	24
2.4 Třídní klima.....	24
2.5 Důsledky školního klimatu na dospívajícího	26
3 PSYCHICKÁ ZÁTĚŽ	27
3.1 Definice psychické zátěže	27
3.2 Klasifikace psychické zátěže.....	28
3.2.1 Stres.....	28
3.2.2 Náročné životní situace	32
3.2.3 Frustrace	32
3.2.4 Konflikt	33
3.3 Emoční projevy psychické zátěže	34
3.4 Zvýšené životní nároky na dospívajícího jedince	35
3.4.1 Vývojové úkoly dospívajícího jedince	37
3.4.2 Metody vyrovnávání se s náročnou životní situací	38
3.4.3 Strategie sebezvládnání stresu a stresových situací u dospívajících	40
3.5 Odborná pomoc	41
3.6 Způsoby pomoci školy dospívajícím při řešení náročných životních situací.....	43

EMPIRICKÁ ČÁST

4 CÍLE A HYPOTÉZY VÝZKUMU.....	47
4.1 Výzkumné metody, sběr dat a výzkumný soubor	47
4.2 Analýza a interpretace výsledků kvantitativního výzkumu	51
4.3 Interpretace rozhovorů s poradenskými pracovníky školy.....	71
4.4 Ověření hypotéz kvantitativního výzkumu	75
4.5 Odpovědi na výzkumné otázky kvalitativního výzkumu	74
4.6 Závěr výzkumného šetření a možná doporučení	80
ZÁVĚR.....	83
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	84
SEZNAM GRAFŮ A OBRÁZKŮ	87
SEZNAM TABULEK	88
SEZNAM PŘÍLOH.....	89

Úvod

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku náročných životních situací u dospívajících, jejich prožívání a řešení ve školním prostředí. Zátěžové situace provázejí vývoj člověka ve všech vývojových etapách jeho života. Platí, že v některých vývojových obdobích jsou zátěžové situace jedincem lépe (např. starší dospělost), nebo naopak hůře řešeny (období dospívání). Je skutečností, že již od útlého dětství se člověk ocitá v mnoha zátěžových situacích a je nutné, aby se je naučil vhodně a především efektivně řešit, aby na vývoj jeho osobnosti nepůsobily destruktivně nebo negativně, neboť na základě toho, jak dané zátěžové situace vyřeší, závisí jeho další životní dráha, úspěšnost, či vznik a prezentace případných dalších problémů. Pro jedince se velmi zátěžovým obdobím stává doba nástupu do základní školy, kdy dítě z doby dětství a her přechází k tomu, že je nuceno „něco dělat, poslouchat a především podávat určité výkony“. Jedná se tedy o období prezentace prvních zátěžových situací. S nástupem dítěte do školy se množství a charakter zátěžových situací výrazně zvyšuje a proměňuje. Zdrojem zátěžových situací mohou být jak pedagogové, tak i ostatní spolužáci, rodiče a jejich požadavky, samotné požadované školní činnosti, tempo a intenzita při výkonu školních aktivit a jejich kvalita. Značné riziko představuje pro dítě ta situace, kdy vstupuje do školního prostředí nebo se v něm již pohybuje, ale jeho primární rodina mu neposkytuje dostatek podnětů, zájmu, a odpovídající péče.

Dalším rizikovým obdobím ve vývoji člověka, pro vznik zátěžových situací, je období dospívání, které je charakteristické vznikem problémů v důsledku proměny osobnosti jedince, jeho prožívání, emocionality, sociability, tak i fyzických aspektů (tělesné proměny).

Diplomová práce je standardně rozčleněna na část teoretickou a na část výzkumnou, praktickou. V teoretické části je autorkou diplomové práce předložen teoretický výklad v rámci jednotlivých kapitol, který se zaměřuje na popis následujících oblastí: dospívání a jeho charakteristiky (psychické, tělesné a emocionální aspekty dospívání, vztah rodiny k dospívajícímu). Také jsou zde uvedené specifické problémy týkající se vývojového období dospívání. Druhou kapitolou teoretické části je kapitola, která je věnována škole a školnímu prostředí. Poslední kapitola teoretické části se zaměřuje na popis psychické zátěže a vymezení zátěžových situací, včetně možností diagnostiky (psychologické diagnostické testy), dále jsou zde uvedeny metody a techniky vyrovnávání se s náročnou životní situací, možnosti odborné

a kvalifikované péče (psychoterapie) a způsoby pomoci školy dospívajícím jedincům při řešení náročných životních situací.

Praktická část využívá v první řadě výzkum kvantitativního charakteru, kdy byli dotazníkovou metodou osloveni žáci 9. ročníků základních škol. Cílem bylo zjistit, ve kterém prostředí je dospívajícími osobami prožíváno nejvíce zátěžových situací, jaké zdroje zátěže jsou prožívány ve vztahu k různým prostředím a zda se týkají i vlastního vzhledu nebo budoucího uplatnění. Jednou ze stěžejních otázek výzkumu bylo rovněž, zda by žáci vyhledali při řešení náročné životní situace pomoc alespoň u jednoho z poradenských pracovníků školy. Doplnkem kvantitativního výzkumu se staly rozhovory s těmito pracovníky. Cílem bylo zjistit, jaké zdroje zátěže vnímají u svých žáků, které konkrétní případy řešili i co jim jejich práci s dospívajícími ztěžuje, ulehčuje.

Teoretická část

1 Dospívání

V rámci této kapitoly budou popsány určité charakteristiky a specifika vývojového období dospívání, což je dobou výskytu značného množství náročných životních situací.

1.1 Charakteristika vývojového období dospívání

Období dospívání vytváří přechodnou dobu, která je mezi dobou dětství a dospělostí. Časově zahrnuje životní dekádu zhruba od 11. do 20. let věku jedince. V rámci tohoto období dochází k výrazným a především ke komplexním proměnám osobnosti jedince a to jak v oblasti tělesné, tak duševní, emocionální a sociální. Mnoho změn, které probíhají v době dospívání, tj. adolescence, bývají primárně podmíněny biologickým zráním a vývojem, ale jejich rozvoj a prezentace je ovlivňována a doplňována i změnami psychickými a sociálními (Vágnerová, 2005).

Langmeier, Krejčířová uvádějí, že: „*dospívání je významnou životní etapou každého z nás*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 172). Samotný průběh a realizace vlastního procesu dospívání je dán jak kulturními, tak i sociálními faktory, ze kterých pro jedince vyvstávají určité konkrétní požadavky, očekávání a povinnosti, které by měl ve vztahu k sobě či společnosti plnit (Vágnerová, 2005).

Dospívání jako specifická životní fáze se vytvořila a prezentovala v rámci civilizačních a kulturních změn ve společnosti (Říčan, 2004). V přírodních společenstvích byl přechod k dospělosti podstatně zjednodušen, neboť byl závislý především na pohlavní zralosti a vyspělosti jedince, a míval charakter rituálu, který ohraničoval a uváděl počátek vstupu jedince do nového vývojového období. Doba rituálu jasně vymezovala, odkdy je jedinec považován za dospělého a jakou bude mít sociální roli a sociální status. Identita jedince byla tedy přesně a jasně vymezena a definována. V současnosti nelze dospělosti dosáhnout takto jednoduše a také role dospělého či jeho identita není jasně a přímočaře vymezena (Vágnerová, 2005). Vágnerová uvádí, že: „*současní dospívající chápou dětství jako dobu, kterou je třeba co nejrychleji zvládnout a vyrovnat se s dospělostí, přinejmenším v některých oblastech. Adolescenti mají tendenci zbavit se co nejdříve dětských atributů a jednoznačné sociální*

podřízenosti. Usilují o co nejranější získání větších práv a svobody, rozhodování, ale povinnosti a zodpovědnost dospělosti přijímají jen velmi neochotně“ (Vágnerová, 2005, s. 321-322).

Vágnerová uvádí, že: „dospívání považoval Jung za důležitější než dětství, v době dospívání dochází k psychickému narození, které provázejí fyziologické změny a odpoutání od rodičů“ (Vágnerová, 2005, s. 39). V této vývojové fázi se jedná především o vývoj tzv. osoby jedince, tedy jeho osobnosti a sociální podoby „JÁ“, a o vytvoření určitého způsobu zvládnutí a respektování společenských požadavků (Langmeier, Krejčířová, 2006). Vágnerová dále uvádí, že: „ke konci adolescence by mělo dojít k integraci archetypů stínu do vlastní osobnosti. To znamená, že by si měl jedinec uvědomit a přijmout i své negativní vlastnosti. Pokud by tento vývojový úkol nesplnil, bude si vytvářet zbytečné problémy a bude mít i v dalším životním období tendenci akceptovat radikální názory, jež by měly být v průběhu dospívání překonány. Když je zvládnut, bude schopen přijmout nejistotu a pochybnosti jako samozřejmou součást života“ (Vágnerová, 2005, s. 39).

V adolescenci pokračuje i další rozvoj diferenciací ve vztahu k duálnímu archetypu animuj-anima (Plhánková, 2007). Pokud se s tímto archetypem jedinec uspokojujícím a adekvátním způsobem nevyrovná, nemůže následně, v dalším životě, vytvořit fungující vztah, kde je partner vymezen a pojímán komplementárně (Drápela, 2008). Vágnerová uvádí, že: „adolescent, který nemá jasně vymezenou generovou identitu si není jistý, jakého partnera by potřeboval“ (Vágnerová, 2005, s. 39-40).

Období dospívání je vhodné diferencovat na dvě základní fáze:

- **Raná adolescence**, která je označována jako pubescence a zahrnuje změny, které u jedince probíhají v prvních pěti letech dospívání. Jedná se tedy o věkové rozpětí mezi 11. až 15. rokem věku, s určitou individuální variabilitou (Langmeier, Krejčířová, 2006). Nenápadnější změnou tohoto období je fyzické dospívání, které je úzce spojeno s pohlavním dozráváním, tedy s vlastním procesem puberty. V souvislosti s tělesným a pohlavním dozráváním dochází k výrazným proměnám zevnějšku jedince, který se stává podnětem ke změnám sebepojetí i reakcí okolí dospívajícího. Tělesné zrání je tedy stimulem pro další změny, které mohou úspěšně proběhnout jen tehdy, jestliže je na ně jedinec připraven. To znamená, že má předpoklady pro další rozvoj kompetencí, které jsou potřebné k emancipaci z nejrůznějších již vývojově překonaných vazeb

(Vágnerová, 2005). Langmeier, Krejčířová uvádějí, že: „*v rámci celkového vývoje dochází ke změně způsobu myšlení, dospívající je schopen uvažovat abstraktně*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 142). Probíhající hormonální změny stimulují a formují i emoční prožívání, jehož výkyvy často upoutávají pozornost druhých a ovlivňují aktuální hodnocení dospívajícího jedince. Pubescent se začíná postupně odpoutávat a vymaňovat z rodičovského vztahu a vázanosti na rodiče, značný význam pro něj v tomto vývojovém období mají jeho vrstevníci a kamarádi, s nimiž se ztotožňuje a identifikuje (Vágnerová, 2005). Vágnerová uvádí, že: „*pro toto období je důležité přátelství, ale i první lásky, počáteční experimentace s partnerskými vztahy. Důležitým sociálním mezníkem je ukončení povinné školní docházky v 15 letech a diferenciací dalšího profesního směřování, které bude spoluurčovat budoucí sociální postavení dospívajících*“ (Vágnerová, 2005, s. 323).

- **Pozdní adolescence** zahrnuje zbylých pět let života, tedy 15. až 20. rok věku, opět s určitou individuální variabilitou, a to především v oblasti mentální a sociální. Vstup do stádia pozdní adolescence je biologicky vymezen pohlavním dozráváním, v této době obvykle dochází k prvnímu pohlavnímu styku (Vágnerová, 2005). Vágnerová uvádí, že: „*pozdí adolescence je dobou komplexnější psychosociální proměny, mění se osobnost dospívajícího i jeho společenské pozice*“ (Vágnerová, 2005, s. 324).

Tato vývojová fáze je zaměřena především na hledání a rozvoj vlastní identity jedince, která by pro něj byla subjektivně přijatelná a alespoň částečně by odpovídala představám a potřebám adolescenta (Langmeier, Krejčířová, 2006). To se prezentuje větší snahou adolescenta o sebepoznání se, které se uskutečňuje v rámci skupiny vrstevníků, kteří danému jedinci umožňují možnost sebevymezení se. Velmi podstatnou změnou je aktivnější přístup adolescenta k seberealizaci a vědomí možnosti, že dokáže nebo je schopen ovládat svůj život (Vágnerová, 2005). Vágnerová uvádí, že: „*dospívající sami usilují o různé změny a snaží se je prosazovat. Experimentace s různými variantami chování je užitečná, ale může být i riskantní, adolescenti hledají hranice svých možností, a proto někdy jednají extrémním způsobem*“ (Vágnerová, 2005, s. 325).

Hlavním cílem pozdní adolescence je poskytnout jedinci čas, aby porozuměl sám sobě, zvolil si to, čeho chce v životě dosáhnout a také se osamostatnil ve všech oblastech, v nichž je to vyžadováno (Říčan, 2006).

1.2 Tělesný vývoj v dospívání

Období pubescence představuje důležitý biologický mezník, kdy se dítě mění na jedince, který je schopen reprodukce. Doba začátku dospívání je limitována geneticky. Sekundární akcelerace, která se velmi výrazně objevuje v době dospívání, představuje stav urychlení biologického dospívání, které je způsobeno vlivy vnějšího charakteru (Čačka, 2000).

Fyzické dospívání se prezentuje výraznými viditelnými i pociťovanými důsledky, jako jsou například: růst postavy, proměna tělesných proporcí, sekundární pohlavní znaky, funkce pohlavních orgánů apod., jejichž subjektivní zpracování a pochopení může být pro dospívajícího velmi obtížné a problematické (Vágnerová, 2005).

Tělesná proměna je významným signálem a znakem probíhajícího dospívání. Vlastní zevnějšek individua je jeho nutnou součástí osobní identity, a proto bývá tato proměna velmi intenzivně prožívána a pojmána. Zásadní a zjevná proměna těla a tělesných proporcí může dokonce v krajním případě vést k pocitům ohrožení integrity vlastní osobnosti, a tak následně vést ke ztrátě jistoty a důvěry sama v sebe (Tuček, Chodura, 2005). Chodura a Tuček uvádějí, že: *„probíhající tělesné proměny mohou být jedincem různě pojímány, záleží na jeho subjektivním postavení k vlastnímu procesu dospívání“* (Chodura, Tuček, 2005, s. 51). Vágnerová k danému prezentuje, že: *„tělesná proměna může mít různý subjektivní význam, který závisí na představě o atraktivitě dospělejšího zevnějšku, na psychické vyspělosti jedince i na sociálních reakcích, které tuto změnu doprovázejí. Pubescent může být na svoje dospívání pyšný, ale stejně tak se za ně může stydět, záleží na okolnostech“* (Vágnerová, 2005, s. 326).

Zevnějšek adolescenta tvoří nedílnou součást reprezentace jeho osobnosti a osobní identity. Je první informací, která vypovídá o jedinci v jeho sociálním prostředí. Tělesné změny u dospívajícího nutně vedou ke změně chování sociálního okolí k tomuto jedinci. Reakce dospělých, ale i vrstevníků mohou být velmi různorodé dle toho, jaký subjektivní význam pro ně proměna jedince představuje a signalizuje. Reakce sociálního okolí jedince na jeho tělesné změny, které jsou podmíněné procesem dospívání, ovlivňují a transformují vlastní sebepojetí pubescenta a adolescenta. Jestliže jedinec, z chování a jednání druhých, chápe, že tyto proměny jsou negativní či nežádoucí, tak se následně zvyšuje jeho nejistota, strach a celkově se zhoršuje jeho sebepojetí, sebehodnocení a schopnost vymezení si vlastní identity (Plevová, 2006).

Dívky, v obecném pojetí, dospívají dříve, než-li chlapci. U chlapců je ze sociálního hlediska významný především tělesný růst a také rozvoj svalové hmoty. Sekundární pohlavní znaky nejsou tolik nápadné, jako je tomu u dívek. Současně je vyšší postava u chlapce sociálně akceptovatelná i dospělými. Ve vrstevnické skupině se stává velmi výraznou výhodou, neboť představuje šanci na získání kvalitnějšího a výhodnějšího sociálního statusu (Vágnerová, 2005).

Sekundární pohlavní znaky u dívek jsou mnohem nápadnější a na první pohled zřejmé, a proto bývají dospělými chápány jako signál významnějšího charakteru, kdy se jedná o tzv. kvalitativní změny. Fyzická proměna chlapců se na první pohled jeví jenom jako růst a zesílení, tj. změna kvantity (Vágnerová, 2005).

Subjektivní význam zevnějšku v době dospívání narůstá (Langmeier, Krejčířová, 2006). Vágnerová uvádí: „*projevuje se větší zaměřeností na vlastní tělo, jehož viditelná proměna pozornost dospívajícího přitahuje. Mnoho dospívajících, zejména dívky, se svým zevnějškem zabývá více než čímkoliv jiným, alespoň po určitou dobu. Pochybnosti o svém zjevu mívají i ti nejatraktivnější dospívající*“ (Vágnerová, 2005, s. 328). Tělesný vzhled se tedy stává důležitou součástí osobní identity ve vývojové fázi dospívání. Adolescent srovnává vlastní tělo a tělesné proporce s fyzickými kritérii svých vrstevníků nebo i aktuálně akceptovatelným ideálem, se kterým se ztotožňuje. Fyzická atraktivita se může stát tedy velmi výraznou součástí identity. Jestliže daná atraktivita a její míra odpovídá aktuálním ideálům a měřítkům krásy, slouží adolescentovi jako opora jeho sebevědomí, jistoty a síly v sama sebe. Podporuje tedy jeho pocity jistoty, že bude sociálně přijímán, a následně mu napomáhá dosáhnout uspokojivé sociální role a sociální prestiže, a to především ve vztahu k druhému pohlaví (Vágnerová, 2005). V případě, že je jedinec v této oblasti nějakým způsobem znevýhodněn, tak se poté cítí být méně jistý, má nižší sebehodnocení a sebedůvěru. Tělesná odlišnost či nedostatečnost v jedinci vyvolává rozmanité obranné reakce různé intenzity, jako je vztek a zlost, které může ventilovat jak autoagresí, tak agresí vůči druhým osobám apod. Na konci tohoto období většinou spokojenost s vlastním tělem narůstá (Plevová, 2006).

1.3 Psychické a kognitivní aspekty dospívání

Kognitivní vývoj představuje interakci mezi procesem zrání a procesem učení teprve tehdy, když je adolescent z neurofyziologického hlediska dostatečně zralý. Díky systematickému vzdělávání si osvojuje ty schopnosti, dovednosti a kompetence, které bude v rámci dalších životních vývojových obdobích potřebovat a využívat při naplňování konkrétních sociálních rolí (Plevová, 2006).

V rané adolescenci dochází ke kvalitativní proměně kognitivních funkcí: myšlení, uvažování, rozhodování apod. Uvažování často přesahuje konkrétní realitu a její chápání. Piaget toto vývojové období charakterizuje jako období formálních logických operací. Pro vývoj myšlení adolescenta je charakteristické to, že dochází k postupnému uvolňování jedince ze závislosti na konkrétní realitě (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Mezi typické znaky způsobu myšlení dospívajících je možno zařadit následující:

- Adolescenti připouštějí variabilitu různých možností, kdy tento způsob myšlení a uvažování umožňuje rozšířit a výrazně obohatit procesy myšlení, rozhodování a usuzování. Schopnost formálních operací umožňuje hodnotit a posuzovat problémy z více, často rozmanitých a protichůdných, hledisek (Vágnerová, 2005).
- Dospívající již dokáže uvažovat mnohem systematictěji, než-li je tomu u jedince staršího školního věku (Řičan, 2004). Také se velmi výrazně mění manipulace s přijatými informacemi, kdy již ve chvíli formulace problému dokáže adolescent přemýšlet nad různými možnostmi jeho řešení. Dále je schopen stanovovat si o určitém problému hypotézy a předpoklady, které v rámci realizace jednotlivých kroků následně vyhodnocuje a ověřuje. Právě tyto činnosti, týkající se ověřování hypotéz, můžeme chápat jako návrat adolescenta k realitě, tedy konfrontaci idejí s realitou (Vágnerová, 2005).
- Dospívající je schopen experimentovat se svými úvahami, je schopen je integrovat a spojovat v jeden smysluplný celek, čímž se rozvíjí schopnost jeho kreativního myšlení a flexibility. Právě schopnost experimentování umožňuje adolescentovi přejít do dalšího vývojového stádia (Vágnerová, 2005).

Adolescent si postupně osvojuje abstraktní způsob myšlení, kdy se předmětem jeho úvah a myšlenek může stát cokoli (Vágnerová, 2005). Vágnerová uvádí, že: „*myšlenková nezávislost na konkrétní realitě umožňuje dospívajícím chápat různé teorie a řešit problémy jiným způsobem než doposud. Pro dospívajícího začíná být atraktivní poznávání různých oblastí*“ (Vágnerová, 2005, s. 333).

Změny, které se prezentují v oblasti uvažování ovlivňují postoje dospívajícího k jeho základním psychickým potřebám, jako je potřeba jistoty a bezpečí, potřeba seberealizace a potřeba otevřené budoucnosti.

- **Potřeba jistoty a bezpečí** je stále ještě výrazně vázána na minulost a minulé zážitky a zkušenosti adolescenta, ale již se do povědomí dostávají i aktuální informace a životní situace (Plevová, 2006). To, že si dospívající uvědomuje mnoho možností řešení konkrétních problémů, může být důvodem ztráty dřívějšího pocitu jistoty, neboť dochází k situaci, že „dětská“ infantilní jistota je pryč a nyní si adolescent potřebuje vybudovat nový pocit jistoty a důvěry, nejčastěji sám v sebe (Vágnerová, 2005).
- **Potřeba seberealizace** nabývá na důležitosti v ten moment, kdy adolescent začíná postupně uvažovat o svých možnostech do budoucna. Dochází k tomu, že hledisko seberealizace se začíná z aktuálního stavu, tedy z přítomnosti, zaměřovat na budoucnost. V důsledku tohoto již nejsou aktuální výkony, situace a zážitky považovány za ty nejdůležitější (Plevová, 2006).
- **Potřeba otevřené budoucnosti** až právě v období adolescence nabývá na svém významu a důležitosti (Vágnerová, 2005). Vágnerová uvádí, že: „*přesah konkrétní reality a formování různých možností může fungovat jako naděje, jako otevření perspektivy. Budoucnost začne mít potřebný subjektivní význam teprve tehdy, když je o ní dospívající schopen uvažovat*“ (Vágnerová, 2005, s. 336).

V období adolescence se styl myšlení a myšlenkových operací výrazněji nemění. Adolescent dokáže využívat lépe a efektivněji formálních operací, neboť si je zafixoval a další zdokonalování kognitivních funkcí je uskutečňováno především jejich cvičením na podkladě získávání nových zkušeností a jejich komparací s minulými zážitky (Plevová, 2006).

V období dospívání se i velmi výrazně rozvíjí metakognice, zlepšuje se odhad vlastních schopností a dovedností, což je podmíněno celkovou introspekcí a uvažováním o sobě samém se současnou sebereflexí (Vágnerová, 2005).

1.4 Emocionální aspekty dospívání

Jak již bylo uvedeno v předchozích podkapitolách, dospívání je spojeno s výraznou hormonální proměnou, která způsobuje a evokuje změny v oblasti citového prožívání. Objevuje se kolísavost emočního vyladění, větší labilita, excitace a tendence reagovat přecitlivěle a to i na běžné, každodenní, podněty. V jedinci narůstají pocity tzv. emočního zmatku a nejistoty (Vágnerová, 2005). Vágnerová prezentuje, že: *„emoční reakce pubescentů jsou ve srovnání s jejich dřívějšími projevy nápadnější a zdají se být ve vztahu k vyvolávajícím podnětům méně přiměřené. I když mohou být jejich citové prožitky dost intenzivní, bývají spíše krátkodobé a navíc proměnlivé. Vzhledem k tomu lze jen velmi těžko předvídat, jakým způsobem zareagují příště“* (Vágnerová, 2005, s. 340).

Změny ve vlastních pocitech velmi často samotné dospívající překvapí, jejich prožitky a proměny nálad bývají i pro ně samotné nečitelné a především nepříjemné, neboť neznají jejich příčinu a nedokáží si uvědomit, co je vyvolalo a čemu se popřípadě příště vyhnout. Sekundárně, v důsledku těchto emočních zmatků a reakcí, dochází ke zhoršování nálady dospívajícího a následné výkyvy se prezentují ještě dramatičtěji (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Vágnerová uvádí, že: *„výkyvy v emocích bývají spojovány s kolísáním aktivační úrovně. Intenzivní aktivitu snadno střídá apatie a nechť jakékoli činnosti. Změna emočního prožívání se navenek může projevovat větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání“* (Vágnerová, 2005, s. 341). Také nízká míra frustrační tolerance, přecitlivělost a variabilita nálad dospívajících je rušivým elementem pro realizaci mezilidských interakcí a mezilidské komunikace. Dospívající se tak stávají hůře přijatelnými a méně akceptovatelnými osobami (Vágnerová, 2005).

Pubescenti a adolescenti věnují svým pocitům, emocím a prožitkům větší pozornost, než-li tomu bylo dříve (starší školní věk), mají tendenci své pocity analyzovat a neustále o nich uvažovat a „řešit je“. Jedná se o tzv. emoční egocentrismus (Plevová, 2006).

Zároveň pro adolescenty platí, že jsou více uzavřenější a „tajemnější“. Pro období dospívání je typická nechť projevovat své city navenek, „ukazovat je druhým“. Značně ubývá infantilní citové bezprostřednosti a otevřenosti, neboť dospívající považuje své

prožitky za osobní a intimní součást sama sebe a nechce se o ně dělit s druhými. Také velmi často nedávají najevo své aktuální pocity, především smutek, pocity trapnosti nebo ponížení. Důvodem je to, že někdy oni sami nemají ve svých pocitech zcela jasno, nezvládnou je adekvátně definovat, popř. je neumí slovně popsat (Vágnerová, 2005).

V pozdním stádiu adolescence dochází k celkovému emocionálnímu zklidnění a stabilizaci v emočních projevech (Říčan, 2004). Mladí lidé se umí lépe a efektivněji ovládat. Své chování, jednání a prožívání dovedou přizpůsobit aktuální situaci. Také jejich sebeovládání bývá trvalejšího a stabilnějšího charakteru, často je vztaženo k daleké budoucnosti a budoucím plánům (např. výkon profese). Snahou konce tohoto vývojového období je směřování k žádoucímu sebeuplatnění a to jak profesního, tak i partnerského, či rodinného charakteru (Vágnerová, 2005).

Vágnerová prezentuje, že: *„autoregulační mechanismy se uplatňují především v situacích zátěže. Jakoukoli zátěž může dospívající zpracovat jako výzvu, jako podnět aktivizující úsilí, směřující k jejímu zvládnutí, ale i jako ohrožení, vyvolávající obranné reakce. Schopnost snášet zátěž vzrůstá od středního školního věku, ale tato odolnost neroste rovnoměrně, v dospívání má kolísavý charakter, odrážející přecitlivělost a labilitu pubescentů“* (Vágnerová, 2005, s. 344). Právě v období tzv. mladší adolescence (pubescence) narůstá význam určitých osobnostních vlastností pro zvládnání zátěže. Jsou pojímány jako mediátory, které umožňují odolávat jak stresu, tak i eliminovat negativní důsledky stresu a stresových situací (Vágnerová, 2005).

Dospívající zvládnou mnohem lépe, než-li dospělí, odhadnout míru zvládnutelnosti problému a v souvislosti s tím se právě zvyšuje i pravděpodobnost, že při řešení daného problému použijí efektivnější strategie, ať již se jedná o hledání a využití tzv. sociální opory, nebo se jedná o spoléhání sama na sebe. S věkem roste tendence k potlačování negativních emocí a prožitků (Vágnerová, 2005).

1.5 Rodina ve vztahu k dospívajícímu

Rodina stále představuje důležitou sociální skupinu a sociální zázemí a to i vzhledem k tomu, že se od ní pubescenti začínají pomalu, odpoutávat a osamostatňovat se (Říčan,

2004). Říčan uvádí, že: „*rodič je partnerem na celý život*“ (Říčan, 2004, s. 217). Rodič pro dospívajícího znamená osobu, vůči které se adolescent vymezuje. Také rodičovská autorita prochází výraznou kvalitativní proměnou, neboť dochází k redukci její formálně dané nadřazenosti. Původní infantilní závislost dítěte na rodičích je přeměněna na vznik zralejšího a vyvinutějšího emocionálního vztahu (Vágnerová, 2005).

Dospívající jedinec se snaží měnit své postavení v primární rodině, tato tendence a nutkání souvisí s vývojem jeho osobní identity a jeho celkovou proměnou. Adolescenti jsou si již vědomi toho, co umí, co zvládnou a jsou mnohem více samostatnější, než kdykoli před tím (Prochaska, Norcross, 1999). Ale současně jejich emocionální nezralost a nevyrovnanost posiluje jejich potřebu formálního zdůrazňování samostatnosti a to bez ohledu na důsledky jejich chování a jednání. Snaha o sebeprosazování vede u adolescentů ke vzniku pocitů negativismu (Vágnerová, 2005).

Vágnerová uvádí, že: „*někdy trvají na rozhodnutí, které pro ně ani není příliš důležité, jenom aby prosadili jiný názor, než mají rodiče. Jelikož jsou dospívající v mnoha směrech nejistí, kladou důraz na formální aspekty. Bývají radikální, vztahovační a netolerantní. Ústupky, které nakonec získají, chápou jako potvrzení vlastních kvalit. Je to pro ně jeden z důkazů jejich zralosti*“ (Vágnerová, 2005, s. 351).

Dospívající přijímají pouze to, co se jim hodí, to co pro ně má jakýkoli význam, co jim imponuje a čeho si váží. Vše chtějí dokonalé a takové, jaké si vysnili. Pokud tomu tak není, tak to zcela odmítají a neakceptují (Langmeier, Krejčířová, 2006). Rodiče ztrácejí v očích svých dospívajících dětí výsadní postavení. Dospívající si tedy váží pouze skutečných kvalit a významných vlastností člověka, autentických a reálných projevů v chování (Plevová, 2006).

Adolescenti s rodiči tráví postupně čím dál tím méně času, ubývá tedy jejich vzájemné komunikace a interakce, která bývá velmi výrazně ovlivněna případnými negativními projevy pubescenta (kritičnost pubescenta, jeho odpor k autoritě rodičů apod.) (Vágnerová, 2005).

Vágnerová uvádí, že: „*na počátku dospívání mívají dívky i chlapci více konfliktů s matkami, pravděpodobně proto, že k matkám mají bližší vztah než k otcům a obvykle jsou s nimi i v četnějším kontaktu*“ (Vágnerová, 2005, s. 353).

Matky a otcové se k dospívajícím chovají rozdílným způsobem, kdy matky častěji žádají, prosí nebo vymáhají, zatímco otcové mají k dospívajícímu dítěti určitý odtažitý

odstup. Jejich jednání je mnohem méně emotivní, ale zato více prezentují mocenské a výchovné působení (Říčan, 2004). Matky častěji zvládnou akceptovat dospívající dítě jako svého rovnocenného partnera. V přístupu obou rodičů různého pohlaví se objevuje genderově typické chování a jednání, ale tento způsob jednání s dospívajícími zřejmě ovlivňuje a transformuje i postavení daného jedince v rámci rodinných vztahů. Také záleží na kvalitě vztahu s pubertálními potomky (Vágnerová, 2005).

Říčan uvádí, že: „*v průběhu adolescence bývá vztah k matce specifický tím, že jedinec odmítá její pečovatelské chování, ochraňování nebo dávání zaručených rad*“ (Říčan, 2004, s. 278).

Vztah matky s dospívající dcerou má zcela specifický charakter. Mezi matkou a dcerou se obvykle vytváří společenství vzájemné opory, s hlavním důrazem na zachování a udržení mezilidských interakcí. V době dospívání může být tento vztah matky – dcery narušen či pozměněn rivalitou, soupeřením, které vyplývá z potřeby dospívající dívky prezentovat své vlastní „ženské“ kvality (Vágnerová, 2005). Vágnerová uvádí, že: „*matka může být v této situaci manipulována do pozice konkurentky, mnohdy proti své vůli. Dospívající dcery berou matkám oblečení a kosmetiku, snaží se vypadat dospěleji a přitažlivěji*“ (Vágnerová, 2005, s. 354).

Vztah matky s dospívajícím synem bývá mnohem tolerantnějšího charakteru a bývá méně kritický, než je tomu ve vztahu matka – dospívající dcera. Syn mnohem snáze dosahuje osobní svobody a vymaňuje se z vlivu matky. Matky na syny kladou mnohem menší požadavky (Plevová, 2006). Vágnerová uvádí, že: „*pro chlapce je matka modelem ženské role, a vzhledem k tomu se ve vztahu k ní zkoušejí prosazovat, experimentují s rozvíjející se mužskou dominancí. Na druhé straně matku ze své pozice dospívajícího muže často hájí a chrání. Vývojově nezbytné uvolnění vazby mezi matkou a synem usnadňuje fungující vztah s otcem*“ (Vágnerová, 2005, s. 355).

1.6 Specifické problémy dospívání

Langmeier a Krejčířová považují za specifické problémy dnešních adolescentů tyto následující faktory:

- Rozpor dospívajícího mezi jeho tělesnou, psychickou a sociální zralostí, kdy výrazná tělesná vyspělost nemusí korespondovat s určitou mírou mentální nevyzrálosti, která se v době dospívání může zcela fyziologicky prezentovat.
- Rozpor dospívajícího mezi jeho sociální rolí a statutem. Velmi často se objevuje výrazná nejistota mezi přechodem: role dítěte – role mladého dospělého.
- Výrazný rozpor mezi aktuálními společenskými hodnotami mladé a starší generace, generace dospívajících a generace jejich rodičů, kdy se mění aspekty a hodnoty prezentované v dané společnosti.
- Rozpor mezi hodnotami primární rodiny jedince a vnější společností. Jedná se o to, že v současné době se mění význam rodiny a rodinného společenství jako takového, ubývá dětí narozených v rodině a naopak přibývá dětí narozených mimo manželství nebo dětí narozených svobodným matkám.
- Rodiče by si měli najít dostatek času na své dospívající dítě, naslouchat mu, dát mu možnost, aby se mohlo podělit o své problémy a starosti a snažit se mu adekvátně pomoci. Snahou by mělo být usilování o porozumění dospívajícímu jedinci.
- V komunikaci a interakci s dospívajícím není vhodné používat slovo „ne“, příkazy, zákazy, nařizování, dominantní uplatňování moci rodiče, ale spíše užívat taktní a empatický přístup, kdy se rodiče snaží o pochopení a porozumění dospívajícímu (Langmeier, Krejčířová, 2006).
- Důležitým aspektem pro dospívajícího jedince je jeho vědomí určité bazální základny, která mu zajišťuje jistotu, bezpečí a pocit, že někam patří. Pro dospívajícího je nutné, aby cítil zázemí ve své primární rodině, a to i přes to, že se snaží od rodiny a rodičů osamostatnit, odpoutat a najít sám sebe. Na konci období dospívání se jedinec opět přiklání ke své rodině a rodičům (Vágnerová, 2005).

2 Školní klima a jeho vliv na dospívajícího

V rámci této kapitoly se autorka diplomové práce zaměřuje na popis a vymezení školního prostředí, klima školy a školní třídy, jeho vlivů na osobnost dospívajícího a jeho případné projevy v chování a jednání. Také zde bude vymezena vzájemná komunikace mezi studenty, mezi studenty a pedagogy a vznik případných problémů a zátěžových situací v prostředí školy.

2.1 Sociální a pedagogická interakce

Sociální interakce je charakterizována jako sociálně psychologické působení lidí, které je realizováno na rozmanitých úrovních sociálních vztahů a procesů. Jde tedy o proces, který je výraznou měrou ovlivňován a transformován společnou aktivitou lidí, jejich společenskými vztahy, prostřednictvím jejich sociální komunikace a jejich dalšími sociálně psychologickými projevy (Čáp, Mareš, 2007).

Pedagogická interakce představuje proces, kdy dochází k vzájemnému působení a ovlivňování dvou i více subjektů, který se v aktuální chvíli nachází ve výchovném a edukačním procesu. Pedagogická interakce bývá definována jako proces vzájemného působení různých osobností (rodiče, žáci, studenti, pedagogové a další zaměstnanci školy) v určitém prostředí, který směřuje k naplnění určitého, předem definovaného cíle (Mareš, 2013). Mareš uvádí, že: „*důležitým prostředkem pro uskutečnění pedagogické interakce je tzv. pedagogická komunikace*“ (Mareš, 2013, s. 215).

2.2 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace představuje vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně edukačního procesu a slouží k dosažení definovaných výukových cílů. Informace jsou v rámci pedagogické komunikace zprostředkovávány jak verbálními, tak i nonverbálními prostředky. V oblasti obsahové by měla pedagogická komunikace naplňovat určitá kritéria a parametry, jako je věcnost, jasnost, správnost, přesnost, srozumitelnost a přiměřenost náročnosti pro žáky, pro které je sdělení určeno. Je také důležitým kritériem, které se týká logické výstavby a informací podávaných pedagogem. Pedagogická komunikace

nepředstavuje pouze výměnu informací, ale zprostředkovává a zajišťuje i průběh společné činnosti, mezilidské interakce, sdělování postojů a emocí apod. (Mareš, 2013).

2.3 Školní klima

Mezi základní faktory a aspekty, které ovlivňují kvalitu a typ školního klimatu, můžeme zařadit tyto následující faktory a vlivy:

- **Fyzikální faktory**, jako je osvětlení, prostorové dispozice, vybavenost prostředí, barevnost prostředí, konstrukce nábytku a jiné.
- **Psychosociální faktory** můžeme diferencovat na tzv. stabilní a proměnlivé. **Stabilní psychosociální faktory** představují trvaleji prezentované a utvářené sociální vztahy mezi účastníky edukačních a výchovných procesů. Vytváří tzv. klima ve třídě. **Proměnlivé psychosociální vlivy** jsou stavy krátkodobého charakteru, které představují vzájemnou interakci mezi účastníky edukačních procesů a následně vytváří tzv. třídní atmosféru (Čáp, Mareš, 2007).

Za hlavní, tedy přímé aktéry školního klimatu, jsou považováni učitelé a žáci. Z hlediska pedagogů se jedná o jejich osobnost, jejich vyučovací metody a další edukační aktivity, jejich způsob a kritéria pro hodnocení žáků ve třídě, způsob kázeňského vedení třídy, schopnosti v zapojení žáků do výuky. Z hlediska žáků se jedná o celkový počet žáků ve třídě, vzájemný poměr mezi chlapci a dívky ve třídě, jejich věk, jejich schopnosti a dovednosti a také konkrétní osobnostní typy jednotlivých žáků. Za nepřímé aktéry školního klimatu jsou také považováni rodiče, vychovatelé a zákonní zástupci žáků (Mareš, 2013).

2.4 Třídní klima

Mareš uvádí, že: „*psychosociální klima školní třídy označuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení toho, co se ve třídě už odehrálo, anebo právě odehrává, jsou to názory jednotlivých aktérů školního vyučování*“ (Mareš, 2013, s. 59). Jedná se o pouhým okem neviditelný, ale fungující sociálně-psychologický jev, který se odehrává mezi pedagogem a žáky navzájem. Vnímání třídního klimatu je předně subjektivní záležitostí jak žáků, tak i pedagogů (Mareš, 2013).

Základní znaky třídního klimatu jsou následující:

- Jedná se o skupinovou záležitost, nikoliv tedy pouze individuální oblast, a to i vzhledem k tomu, že názor na třídní klima mohou mít všichni jednotliví aktéři ve školní třídě.
- Třídní klima je sociálně zkonstruované, a proto vzniká nejen na podkladě osobní zkušenosti všech jeho aktérů, ale také na podkladě interakcí mezi žáky navzájem, mezi učiteli navzájem, mezi učitelem a žáky a mezi žáky a rodiči. Všechny tyto interakce transformují a ovlivňují vznik třídního klimatu.
- Třídní klima je sociálně sdílené, kdy na základě osobních zážitků a diskuzí s lidmi, kteří mají stejné nebo naopak rozdílné názory, se podoba třídního klimatu v myslích aktérů zpřesňuje a identifikuje.
- Třídní klima je ovlivňováno širším sociálním kontextem, ve kterém daná školní třída funguje, celkovým klimatem, které panuje na dané škole, ale také lokálními zvláštnostmi místa, jako je skutečnost, kde daný školský subjekt sídlí (velkoměsto nebo vesnice) apod. (Čáp, Mareš, 2007).

Charakteristiky třídního klimatu

Mezi charakteristiky pozitivního, tzv. suportivního třídního klimatu, patří následující specifikace: **Podpora** znamená, že se účastníci třídního klimatu cítí být pozitivně emočně naladěni na realizaci školní práce. Tato podpora přicházející jak od pedagogů, tak od spolužáků posiluje a motivuje žáky hledat a objevovat nové informace a věnovat se školní práci. Zároveň se neobávat případných vlastních chyb a nedostatků vůči ostatním žákům. **Pořádek** představuje smysluplně vymezená a definovaná pravidla a stanovy, jak se mají žáci v dané třídě chovat a jednat a to jak mezi sebou navzájem, tak ve vztahu k pedagogům. **Účast** znamená pro žáky a studenty příležitost ke vzájemné komunikaci, realizaci aktivit a školských aktivit, které umožňují zapojení a participaci žáků v procesu rozhodování, kooperace a kompetice. **Standardy** představují jasně definovaný soubor norem, pravidel a cílů, kterých by měl každý žák dosáhnout. **Účelnost** zdůrazňuje užitečnost a užítost vzdělávání. **Odpovědnost** je rys, který vyjadřuje osobní pocit odpovědnosti za vlastní edukační proces, tedy naplňování úkolů, zapojení žáka do konkrétní školní práce a následného dosažení úspěchu. **Zájem o vzdělávání** a jeho podpora patří k základním cílům práce každého pedagoga. **Očekávání úspěchu** představuje veřejně a výrazně deklarované očekávání, že daný žák nebo celá školní třída dosáhne definovaných úspěchů. **Nestrannost** deklaruje žákům

absenci zvýhodňování, nadřezování a dalších nespravedlností. **Bezpečnost** vypovídá o neexistenci psychického nebo fyzického násilí a ochraně žáka před stresujícími a zátěžovými faktory, které se mohou prezentovat ve školní třídě. **Prostředím** je myšleno takové prostředí, které je zajímavé, motivující, podnětné aj. (Mareš, 2013).

2.5 Důsledky školního klimatu na dospívajícího

Edukační proces a jeho výsledky jsou ovlivňovány a podmiňovány celou řadou faktorů a to jak ve smyslu pozitivním, tak i ve smyslu negativním. Vlivy, které jsou v negativním vztahu ke školnímu výkonu, jsou vlivy, které výrazně snižují motivaci žáka, jeho následný výkon a tedy i globální studijní výsledky žáků. V případě, že tyto vlivy a handicap nejsou zavčasu odstraněny a eliminovány, tak způsobují velmi výrazné napětí, nejistotu a pocity nebezpečí. Žáci v takovémto prostředí nepracují kvalitně a efektivně. V důsledku těchto negativních faktorů a vlivů tedy dochází ke vzniku neuspokojení a následné frustraci potřeb žáka, snížení jeho školního výkonu a studijních výsledků. Mezi tyto negativní vlivy řadíme sníženou výkonnost, pozornost a celkových školních výsledků. U žáka se objevuje stav výrazného oslabení jeho motivace ke školní práci (Čáp, Mareš, 2007).

Školní klima jako takové může představovat výrazný zdroj zátěže, ale i známky náročných životních situací mohou vyvolávat a predisponovat často tělesně neovlivnitelné skutečnosti, jako je například podprůměrný vzrůst, nízká míra maskulinity u chlapců, u dívek naopak vyšší vyspělost nebo určitá intenzita sociální nevyzrálости apod. (Mareš, 2013).

Především při přechodu na druhý stupeň základní školy a na střední školu, popř. na odborná učiliště, vyskytují se žáci v nejvyšší zátěži, která je ovšem standardní a tolerovatelná pro jejich osobnost, neboť se jedná o zcela normální a běžnou situaci a stav. Stejně tak v období dospívání pubescenti začínají projevoval zájem o jedince opačného pohlaví, dochází k prvním romantickým láskám, ale také rozchodům a emocionální rozháranosti, které jsou spojeny se silnou emoční odezvou a tedy i zátěží (Vágnerová, 2005).

3 Psychická zátěž

Autorka diplomové práce se v uvedené kapitole věnuje vymezení a definování pojmu psychické zátěže a současně popisuje jednotlivé typy a charakteristiky psychické zátěže (stres, frustrace apod.). Dále jsou zde popsány i metody zjišťování psychické zátěže (psychologická diagnostika) a metody vyrovnávání se s náročnou životní situací.

3.1 Definice psychické zátěže

Psychickou zátěž je možno charakterizovat jako proces mentálního zpracování a vyrovnávání se s požadavky a nároky, které jsou na daného jedince kladeny jeho sociálním prostředím a okolím (Smékal, 2005). Sociální prostředí představuje vše, co jedince obklopuje a to včetně jeho společenských interakcí a požadavků na úrovni zpracování informací prostřednictvím kognitivních funkcí jedince (koncentrace, paměť, usuzování, představivost, myšlení a proces rozhodování apod.) (Plháková, 2007).

Emocionální zátěž, nebo-li emocionální stres, vzniká na podkladě dané situace a požadavků této situace, které u jedince vyvolávají afektivně - emoční odezvu (Prochaska, Norcross, 1999).

Nadměrné nároky kladené na jedince jeho sociálním prostředím se mohou týkat jak psychické, tak i emocionální zátěže, kdy se tyto dva typy zátěže vzájemně podmiňují a podněcují, a proto zhoršují celkový stav zasaženého jedince.

V důsledku zvýšené senzorické, ale i psychické zátěže je možné vysledovat a diagnostikovat určité fyziologické změny, které se prezentují především v oblasti periferního nervového systému, jako je například zvýšený tonus kosterního svalstva (zvýšený tonus šíjových svalů, zvýšený tonus svalových skupin v oblasti obličeje), změnami průtoku krve kožními kapilárami (červenání, blednutí), změny teploty kůže a elektrického potenciálu kožního systému (zčervenání, zblednutí apod.). Náhle vzniklý emocionální stav a jeho navenek prezentující se daný typ emoce (strach, pláč) ve skutečnosti znamená akutní stres, na který organismus reaguje prostřednictvím užití vlastních tzv. copingových strategií, které má k dispozici (Kebza, 2013).

3.2 Klasifikace psychické zátěže

V této kapitole budou popsány typy psychické zátěže, jako je stres, frustrace, či náročné životní situace a jejich základní, teoretické vymezení.

Walter Canon již v roce 1915 popsal syndrom „boj nebo útek“, známý také jako tzv. poplachová reakce, která je odezvou na vznik a prezentaci zátěžové situace u jedince. Jedná se o soubor fyziologických změn, k nimž dochází v zátěžových situacích, které jsou provázeny emocemi strachu, hněvu, nejistoty nebo vzteku. Z hlediska evoluce tato fyziologická odezva organismu maximalizuje naději živočicha na přežití v životu nebezpečných situacích (Plháková, 2007).

Hans Selye v roce 1936 navázal na Waltera Cannona a definoval koncepci tzv. obecného adaptačního syndromu, prostřednictvím kterého se organismus snaží vyrovnat s chronickým působením zátěžové situace (Plháková, 2007). Plháková uvádí, že: „*adaptační syndrom se skládá ze tří fází, kterými jsou poplachová reakce, fáze rezistence, v níž je tělesná adaptace vůči stresu největší, a fáze vyčerpání, v níž dochází k nezvratnému poškození organismu nebo ke smrti*“ (Plháková, 2007, s. 388). Selyeho koncepce adaptačního syndromu je důležitou součástí dnešního pojetí psychologie zdraví, která se přímo zabývá problematikou stresu a odezvy organismu na zátěžovou situaci (Plháková, 2007).

3.2.1 Stres

Pojem stres představuje ekvivalent ke slovu mentální, čili psychická zátěž. Stres představuje soubor reakcí organismu, které jsou realizovány a „spouštěny“ na podněty, ať vnitřního nebo vnějšího charakteru, které určitým způsobem narušují standardní, tedy fyziologický a „normální“ chod organismu (Plháková, 2007). Stres je možné charakterizovat jako mentální nebo tělesný stav, který v daném okamžiku, či delším časovém horizontu, představuje dlouhotrvající nebo výrazně intenzivní odchylku od normální, tj. fyziologické úrovně v oblasti excitace konkrétního jedince (Cungi, 2001). Stres je tedy jak tělesnou, tak i a duševní reakcí na stresor. Stresorem je vyvolávající faktor, tedy situace, která danou stresovou situaci vyvolává a způsobuje (Tuček, Chodura, 2005).

Pojem stres byl definován ve 30. letech Hansem Selyem, který takto označoval nespecifickou reakci organismu na nadměrnou psychickou zátěž (Matoušek, Matoušková, 2011).

Stres u člověka vzniká tehdy, když se jedinec ocitne v situaci, která je pro něho zcela neúnosná nebo se ocitne po delší dobu pod nadměrně silným podnětem a jeho působením. Ve chvíli, kdy se dané situaci nebo působení podnětu nemůže vyhnout, vzniká stres. Při vzniku stresu a stresové situace bývá pro člověka nejdůležitější to, jak on sám danou situaci pojímá, hodnotí a jak ji řeší, tedy jaké mechanismy a strategie užívá. Každý jedinec vnímá a hodnotí situaci odlišně, a také proto chování a jednání ve stresové situaci bývá u lidí značně rozmanité a obtížně předvídatelné. Stres se může prezentovat širokou škálou reakcí, jako je napětí, úzkost, nejistota, nervozita, sociální izolace, anorexie, panické ataky, vyčerpání, hypertenzí nebo naopak hypotenzí s tachykardií, kožními problémy, poruchami sexuálních funkcí, žaludečními a trávicími problémy apod. (Bednář a kolektiv, 2013). Bednář a kolektiv uvádějí, že: „*malé množství stresu může být pro člověka prospěšné, a dokonce i zdravé*“ (Bednář a kolektiv, 2013, s. 188). Rozlišují se dva základní typy stresu a to tzv. eustres a distres.

Eustres čili pozitivní stres, který u nás vyvolává vyšší aktivační úroveň, zbystřuje a koncentruje naše vnímání, naše kognitivní funkce a podporuje nás, či nám umožňuje dosahovat vyšších a kvalitnějších výkonů. Příkladem je pozitivní dopad stresu při sportovních závodech apod. Eustres tedy funguje jako motivační faktor, který nás aktivizuje a podporuje ve výkonu dané činnosti.

Distres představuje nadměrné zatížení jedince, které působí na jedince tlumivě a má výrazné negativní vlivy na jeho osobu a celkový vývoj a fungování jeho osobnosti. Při dlouhodobém působení může distres způsobovat výrazné tělesné i psychické poškození (Kebza, Šolcová, 2004).

Psychická zátěž, čili stres, probíhá v několika stádiích, které na sebe navazují a ovlivňují se. Jedná se o fázi alarm, resistance a exhausce.

- **Alarm** je stádiem, které prezentuje vznik poplachové reakce, která je určena k vyvolání vzniku a účinku pomocných mechanismů. Tyto pomocné mechanismy mají za hlavní cíl a úkol zachovat zdraví, život a uniknout nebezpečí nebo z nebezpečné situace.
- **Fáze resistance** je stádiem, kdy se organismus připravuje na útěk nebo boj, tedy aktivuje své rezervy, a současně se snaží odolávat vzniklé zátěži, stresu.

- **Exhaustce** je stádium, kdy došlo k vyčerpání zásob organismu a z tohoto důvodu organismus a jeho fungování selhává (Plháková, 2007).

Plháková uvádí, že: *„člověk, který prožívá intenzivní emoce strachu a vzteku, si může uvědomit řadu tělesných změn, k nimž patří zrychlený srdeční tep, dýchání, sucho v ústech, zvýšené svalové napětí, pocení, chvění končetin a stažení žaludku. Většina těchto změn je způsobena aktivací sympatického oddílu autonomního nervového systému, který – podporován hormonální produkcí – připravuje organismus k boji nebo útěku“* (Plháková, 2007, s. 387). Tělesné změny, které doprovázejí a tedy i následně signalizují stres, se týkají především odchylek ve smyslu tělesných projevů, jako jsou například: zvýšená aktivita sympatického nervového systému, změny v oblasti endokrinního systému (aktivace nadledvinek a následná produkce stresového hormonu - kortizolu). Psychické změny, které často doprovázejí stres a zátěžové situace, jako je tenze, psychomotorický neklid, vzrušení, podrážděnost a zesílené emoční prožívání (emocionální labilita a instabilita). Velmi často, právě v důsledku mentálních změn, prezentujících se při stresové reakci, dochází k provádění tzv. bezcílných činností, mezi něž patří rychlá a bezcílná chůze, stereotypní činnosti: houpání, kývání, čmárání aj. (Bartošíková, 2006). Bartošíková k tématu stresu a zátěžových situací prezentuje, že: *„jde jak o biologicko - fyziologické adaptační mechanismy, tak psychické procesy, které bychom mohli označit jako zvládací způsoby a dovednosti, nebo-li copingové strategie“* (Bartošíková, 2006, s. 7).

Jestliže stres trvá déle jak 5 let, tak již hovoříme o dlouhodobém, čili chronickém stresu, který je pro jedince nebezpečný z důvodu možnosti vzniku tzv. psychosomatických onemocnění (alergie, bolesti hlavy, bolesti páteře, bolesti žaludku apod.).

Plháková uvádí, že: *„Lazarusova definice stresu je následující: „stres je nárok jednotlivce, který přesahuje jeho schopnost se s nárokem vyrovnat“* (Plháková, 2007, s. 388).

Holmes a Rahe společně ve 40. letech 20. století vypracovali stupnici hodnocení míry stresu a jednotlivých stresorů, která byla sestavena na podkladě detailního vyšetření 5000 osob, kterých se ptali na to, jak hodnotí intenzitu potřebné psychosociální adaptace na různé významné životní události (viz obrázek 1) (Plháková, 2007).

Obrázek 1: Stupnice hodnocení míry stresu a jednotlivých stresorů

Životní událost	Body
Úmrtí partnera	100
Rozvod	73
Rozvrat manželství	65
Uvěznění	63
Úmrtí blízkého člena rodiny	63
Úraz nebo vážné onemocnění	53
Sňatek	50
Ztráta zaměstnání	47
Odchod do důchodu	45
Těhotenství	40
Sexuální obtíže	39
Vstup do školy nebo její ukončení	26
Změna bydliště	20
Dovolená	13
Vánoce	12

Zdroj: (Kebza, 2013).

Celkový součet, kdy hodnocený jedinec dosáhne 150 bodů, představuje 36% pravděpodobnost vzniku budoucího somatického onemocnění. Celkový součet 300 bodů představuje již 83% pravděpodobnost vzniku somatického onemocnění v budoucím životě jedince (Kebza, 2013).

Symptomy stresu je možné rozdělit na psychické, psychosomatické symptomy, výkonnostní a sociální projevy.

Z hlediska **psychických projevů** se jedná nejčastěji o nesoustředěnost, roztěkanost, zhoršenou paměť, vznik a rozvoj depresivního ladění až po vznik deprese různé závažnosti, vznik neuróz a neschopnosti učit se novému a „nové“ jakkoli akceptovat (Bartošíková, 2006).

Mezi **psychosomatické projevy** můžeme zařadit bolesti hlavy, poruchy spánku a usínání, nespavost, impotence, alergické a kožní projevy na kůži a sliznicích, poruchy gastrointestinálního systému (bolesti žaludku, nauzea, zvracení, zácpa, průjem apod.),

kardiovaskulární problémy a zhoršený imunitní systém, což se projevuje častými a recidivujícími infekty (častá nemocnost).

Za **sociální projevy** můžeme považovat apatii, sníženou adaptabilitu jedince, neschopnost jeho spolupráce s druhými, častá a výrazně se projevující náladovost, vztahovačnost a výrazná únavnost.

V oblasti **výkonnostních projevů** se jedná o snížení celkového výkonu a výkonnosti. Vzniká riziko vyšší úrazovosti i z hlediska vzniku pracovních úrazů (Kebza, 2013).

3.2.2 Náročná životní situace

Náročná životní situace je taková situace, při níž člověk nevystačí s navyklym vzorcem chování a jednání a je tedy nucen vynaložit zvýšené úsilí, popřípadě překonat určité překážky na cestě k uskutečnění svého předem naplánovaného cíle. Náročnou životní situaci jedinec vnímá jako velmi nepříjemnou, neboť mu způsobuje výrazné a především velmi nepříjemné vnitřní napětí a neklid. Důsledkem náročných životních situací je narušení celkové harmonie osobnosti a její integrity (celistvosti) (Čáp, Mareš, 2007).

Náročná životní situace je možno diferencovat na:

- **Prosté náročná životní situace**, které vyžadují zvýšené úsilí. Jedinec je schopen se s nimi vyrovnat sám bez výraznějšího psychického narušení a potřeby pomoci ze svého sociálního okolí.
- **Konfliktogenní** životní situace, čili frustrující, které způsobují nežádoucí a negativní psychické stavy, jako je například stres, frustrace až ve vystupňovaných situacích dochází ke konfliktu.
- **Patogenní** náročná životní situace jsou pro postiženého jedince nebezpečné, neboť vedou ke vzniku neurotického postižení a k neurózám (Tuček, Chodura, 2005).

3.2.3 Frustrace

Frustrace je stav, kdy jedinec touží po dosažení cíle, ale je zde určitá překážka, která brání dosažení tohoto cíle, což u jedince vede k nepříjemně pociťovaným emocím. Jedná se o určitou situaci bariéry, nedostatku nebo dokonce neuspokojené potřeby. Frustrace představuje událost krátkodobého charakteru, která by neměla zanechat následky na tělesné, psychické, emocionální, sociální a výkonnostní oblasti (Plháková, 2007). Plháková uvádí, že:

„*individuální frustrace je prožívána negativněji než frustrace kolektivní*“ (Plháková, 2007, s. 390).

S pojmem frustrace souvisí pojem frustrační tolerance, což je odolnost vůči frustraci, určitá míra imunity jedince v oblasti duševní. Čím vyšší je u jedince sklon k agresi, tím nižší frustrační tolerancí disponuje (Bartošíková, 2006).

Mezi obranné mechanismy frustrace můžeme zařadit následující reakce a způsoby chování a jednání jedince. **Agrese** představuje snahu rozbít konkrétní překážku. Tento tyto reagování se objevuje spíše u lidí, u kterých převládají pudové reakce. **Kompenzace**, čili náhražka původního cíle něčím, co je pro nás snadněji dosažitelné a splnitelné. **Bagatelizace** znamená snížení původní, často vysoké, hodnoty primárně definovaného cíle. Velmi často se jedná o zlehčování problémů a nevšímání si, či záměrné přehlížení důležitých příznaků a projevů. **Regrese** je reakcí, která odpovídá přesunu jedince do nižšího vývojového stupně. Jedinec se při regresi chová infantilně, tak že chování a jednání neodpovídá míře a závažnosti vzniklé situace (smích). **Racionalizace** je logické, objektivní zhodnocení situace a zaujmutí správného stanoviska a chování, či jednání, které odpovídá dané situaci (Tuček, Chodura, 2005).

3.2.4 Konflikt

Konflikt představuje náročnou životní situaci, která v lidech vyvolává stresovou reakci. Jedná se o proces, kdy se dvě nebo i více stran domnívají, že druzí jednají nebo budou jednat protichůdně. Ve většině případů je konflikt vnímán jako negativní a ohrožující harmonii a klid. Předmětem konfliktu mohou být zájmy, potřeby, cíle nebo úkoly, které se jedinec snaží naplnit a realizovat.

Z hlediska emocí se ke konfliktu pojí spíše negativní reakce a emoce, lidé jej prožívají s napětím, úzkostí, bezmocí nebo s projevy agrese. Konflikty k lidskému životu zcela neodmyslitelně patří, umožňují nám řešit situace, při kterých se dostáváme do interakce s druhými lidmi (Bednář a kolektiv, 2013).

3.3 Emoční projevy psychické zátěže

V okamžiku, kdy se jedinec stane účastníkem konfliktu, tak se dostává do stresu, případně do situace frustrace. Konflikty bývají tedy ve většině případů pojmány negativně, kdy lidé prožívají negativní emoce a stavy. Mohou se prezentovat pocity rozčilení, napětí, obav, strachu, bezmoci, agrese, vzteku apod. (Kobza, Šolcová, 2004).

Úroveň prožívání těchto situací je závislé na jejich intenzitě a na tom, jakým způsobem se konkrétního jedince dotýkají. Také záleží na osobnostním nastavení každého individua. Vliv a prožívání a následné hodnocení dané situace má vliv na aktuální tělesný a psychický stav jedince (Bednář a kolektiv, 2013). Kebza a Šolcová uvádějí, že: „*situace, která nás ohrozila, se nám často stále vrací a opakuje v představách. Na úrovni tělesných pocitů pozorujeme zapocení, zrychlení srdeční frekvence, zrychlení dechu, sucho v ústech, zvýšené napětí ve svalech apod.*“ (Kebza, Šolcová, 2004, s. 14).

Mezi časté symptomy přítomnosti stresu u jedince můžeme zařadit následující změny, které se prezentují v jeho kognitivních funkcích a v psychice jako takové:

- **Zúžení pozornosti**, kdy s rostoucí úrovní stresu roste nebezpečí, že důležité aspekty, informace a faktory v dané situaci budou zcela odsunuty mimo jedincovo vědomí.
- **Zkreslené vnímání**, kdy zprávy bývají zkreslovány a to ve směru budoucího očekávání jedince (na podkladě minulých zkušeností jedince). Tato zkreslení se objevují především, když jsou podněty poměrně neurčité a když je jejich interpretace ovlivňována právě minulou, často negativní, zkušeností.
- **Mentální rigidita** představuje stav, kdy pod velmi silným emočním a psychickým tlakem ztrácejí lidské kognitivní procesy svou pružnost. Schopnost přijímat nové informace je značně redukována, především se to týká informací, které neodpovídají nebo nejsou zcela v souladu s očekáváním daného člověka.
- **Kolísání bdělosti** během dne (Kebza, Šolcová, 2004).

Stresující situace se velmi podobají situacím frustrace, kdy určité stresory výrazně stěžují nebo dokonce znemožňují výkon činnosti u jedince. Stres na rozdíl od frustrace nepředstavuje situaci, kdy u jedince dochází k blokaci možnosti dosažení jeho cíle. Cíle je dosaženo, avšak za takových okolností, které jsou pro jedince extrémní, vyčerpávající a ztížené. Za problémovou situaci pojmá člověk takový stav, kdy běžné prostředky mu

neumožňují dosažení cíle a musí vynaložit více snahy či jiných strategií k řešení problému (Kebza, Šolcová, 2004).

3.4 Zvýšené životní nároky na dospívajícího jedince

Období adolescence je dobou, kdy se prezentuje velké množství jak tělesných, tak i psychických nebo sociálních změn, které mají na vývoj osobnosti význam. Jedná se o období, kdy se ze závislého jedince – dítěte - stává nezávislý jedinec, který je schopen brát na sebe odpovědnost za své činy, rozhodnutí, jednání a chování (Jedlička a kolektiv, 2004).

Mezi zvýšené nároky na dospívajícího jedince můžeme zařadit stav tzv. intrapsychické ztráty, což je situace, která se často objevuje v adolescenci (Říčan, 2004). Vnitřní, intrapsychické ztráty jsou obtížněji postřehnutelné, proto nemusí být vždy plně uvědomované, ačkoli mohou být prožívané („vlastně ani nevím, proč je mi z toho tak smutno...“). Poprvé se prezentují v době adolescence. Jedná se nejčastěji o ztrátu naděje, ztrátu pocitu svobody, vzdání se plánů a cílů do budoucnosti, ztráta nebo rozbití konkrétního ideálu, který se jedinec snažil dosáhnout (Špatenková a kolektiv, 2004). Špatenková a kolektiv uvádějí, že: *„i když tento typ většinou souvisí s nějakými vnějšími událostmi, je ryze vnitřní (intrapsychickou) zkušeností. Nezřídka také to, co jedinec ztratil, bylo jeho tajným snem, nadějí či nejniternějším tajemstvím, o kterých nikdo jiný nevěděl. Z těchto důvodů může zůstat intrapsychická ztráta skrytou životní událostí, o které se ostatní nemusí vůbec dozvědět“* (Špatenková a kolektiv, 2004, s. 77).

Ztráta očekávání

Situace ztráty očekávání vzniká tehdy, jestliže se ukáže, že skutečnost je jiná, nežli jedinec plánoval nebo doufal, a tehdy dochází ke stavu ztráty očekávání. Očekávání se vztahuje ke každé anticipované životní změně a každý se s ním v rámci svého životního cyklu vyrovnává jinak. Je možno kategorizovat tři základní typy očekávání:

- Očekávání od sebe sama.
- Očekávání od druhých lidí.
- Očekávání druhých lidí od nás (Špatenková a kolektiv, 2004).

V případě, že nejsou naše očekávání naplněna, reagujeme na danou situaci negativně (vztek, agrese, nervozita, zhoršené soustředění, zklamání, bezmocnost, nízké sebevědomí a sebeúcta apod.) (Vágnerová, 2005).

Normy chování a morální uvažování dospívajícího jedince

V období puberty se začínají postupně diferencovat rozmanité normativní systémy a s nimi spojené způsoby chování a jednání dospívajícího. Zásadnější proměna morálního uvažování nastává až tehdy, když začnou myslet abstraktně a jsou tedy schopni pochopit podstatu obecných mravních norem a porozumět jim. Schopnost uvažovat o různých možnostech vede k odmítnutí automatické akceptace dosud respektovaných norem a zásad chování a jednání. V období pubescence se objevuje tzv. generalizovaný negativismus, který zahrnuje i normy chování a jednání dospívajícího jedince. Výsledkem tohoto chování a jednání je riziko zvýšeného konfliktního jednání s dospělými jedinci (Vágnerová, 2005).

Také názor autority již není přijímán a respektován jako kritérium správnosti konkrétního jednání a chování. Dospívající se snaží odpoutat od této závislosti a vytvořit si vlastní názor na obecně platné normy a hodnoty uplatňované ve společnosti. Hovoří se o fázi tzv. autoidentifikace, kdy si adolescenti sami vybírají hodnoty a normy, které chtějí akceptovat (Říčan, 2004).

Hodnoty a hodnotový systém

Problémem adolescentů nebývá nedostatek hodnot, ale spíše jejich množství a nejasnost priorit. Dospívající osoba potřebuje stabilní a spolehlivé hodnoty, které by jí poskytovaly určitou životní jistotu a stabilitu (Langmeier, Krejčířová, 2006). Problémem je existence mnoha vzájemně si odporujících očekávání, která adolescenty nutí akceptovat protichůdné role, které mohou být spojeny s opačným hodnotovým systémem a zaměřením. Výsledkem je poté osobní zmatek a nejistota, která dospívajícího nutí k hledání těch hlavních správných hodnot a norem (Vágnerová, 2005).

Vývoj osobnosti a identity dospívajících osob

Rozvoj identity představuje značně dynamický proces experimentace, volby a integrace různých složek osobního sebepojetí i představ o sebe sama (Říčan, 2004). Všechny změny související s vývojovou fází dospívání mají určitý subjektivní význam pro konkrétního

jedince. Komplexní proměna vlastní osobnosti zásadním způsobem ovlivňuje vývoj identity dospívajícího.

Výsledky sebepoznání nebývají vždy zcela akceptovány, dospívající nemusí být se vším spokojeni a naopak usilují o změnu nebo rozvoj jiných schopností a dovedností. Prostředkem k sebepoznání dospívajícímu je mu hodnocení druhých lidí, které je současně také informací o jeho vlastnostech a kompetencích. Dospívající jedinec, který hledá novou identitu, průběžně realizuje jakousi inventuru vlastních schopností, dovedností, znalostí a kompetencí, které mají velmi rozmanitou subjektivní hodnotu, a do své identity je následně integruje (Vágnerová, 2005).

Rozpor mezi ideálem a skutečností

Rozpor mezi ideálem a skutečností se stává zdrojem moha frustrací dospívajícího jedince, ale současně nově získané informace a zkušenosti postupně korigují představu dospívajícího směrem k variantě, která je pro něho reálná a dosažitelná. Rozlišení mezi ideálem a skutečností bývá také stimulem ke zvýšení aktivity a celkové aktivizace jedince a takto se rozvíjí nová individuální identita, tzv. ego-identita (Vágnerová, 2005).

3.4.1 Vývojové úkoly dospívajícího jedince

Pokud bychom se zaměřili na plnění vývojových úkolů dospívajícím, tak poté se adolescent musí dokázat vyrovnat s následujícími stresory, které mohou velmi výrazně ztěžovat jeho dospívání. Jedná se například o:

- Problémy či nejistotu v oblasti studia, nutnost volby budoucího povolání apod.
- Vnější změny osobnosti adolescenta, které se týkají především změny jeho zevnějšku. Změny jsou patrnější a výraznější spíše u dívek, než-li chlapců. S tímto tématem se pojí poruchy příjmu potravy, které souvisejí se skutečností, že dívky nechtějí dospět, chtějí vypadat jako jejich ideál, jsou citlivé na poznámky druhých aj. (Vágnerová, 2005).
- Vnitřní změny osobnosti a to budování nezávislosti a osobní identity či zodpovědnosti za své jednání a chování.
- Časté a opakované konfliktní situace s autoritami (např. rodiče, učitelé, trenéři apod.).
- Sociální tlak, který přichází ze strany vrstevníků dospívajícího jedince, tlak party či vrstevnických skupin.
- Kontakt s návykovými látkami (alkohol, drogy).

- Realizace sexuálních vztahů.
- Vyšší sklon k depresivnímu naladění, automutilace nebo sebevražedné myšlenky (Tuček, Chodura, 2005).

Vnitřní osobní integrita dospívajícího jedince může být ohrožena mnohými neočekávanými a novými situacemi či informacemi. Dospívající potřebuje poznat a pochopit sám sebe, svoje pocity, tedy to, co prožívá apod. Z tohoto důvodu může často reagovat nevyzpytatelně, podrážděně a přecházet do útoku. U dospívajícího se prezentuje stav, že je zvýšeně kritický, ale současně je velmi zranitelný a citlivý. Potřebuje být zcela nezávislý na druhých, ale současně potřebuje podporu ze svého okolí (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Pro toto období je dospívající jedinec nucen ve vývojové fázi adolescence zvládnout zcela specifické vývojové úkoly. Jedná se o přijetí vlastních fyzických změn a současně osvojení si mužské a ženské role. Učí se budovat si vztahy k vrstevníkům jak ženského, tak mužského pohlaví. A také si buduje emocionální nezávislost na dospělých (na rodičích, na učitelích aj.). Vytváří si představu budoucího profesního a osobního života, připravuje se na partnerský a rodinný život. Osvojuje si a definuje vlastní hodnotový systém, normy a etická pravidla, která jsou typická pro společnost a kulturu, kde žije (Vágnerová, 2005).

Vágnerová uvádí, že: „řešení těchto vývojových úkolů není jednoduché, neboť souvisí s novými stresujícími situacemi a s vystupňováním adolescentních konfliktů, které nazýváme adolescentní krizí“ (Vágnerová, 2005, s. 408).

3.4.2 Metody vyrovnávání se s náročnou životní situací

Mezi jednotlivci existují velmi podstatné rozdíly ve způsobech a strategiích reagování na mentální zátěž. Za reakci na stresovou situaci je možné definovat několik typů tzv. obranných mechanismů. Jedná se o následující:

- **Agrese**, u které vlastní projev agresivního chování, tedy destruktivní následek na sebe sama nebo na druhé, popřípadě trestající posílání agresivního chování na sociální okolí daného jedince. Byl zjištěn úzký vztah mezi agresivním chováním a jednáním rodičů a agresivními sklony u jejich dětí. Ale u dětí agresivních rodičů dochází k situaci, že ti

svou agresivitu vztahují nikoli proti rodičům, ale vůči tzv. zástupnému nebo-li náhradnímu objektu. Platí, že časté a opakované situace frustrace mohou způsobovat tendence ke konfliktům a podněcovat jejich vznik (Matoušek, Pazlarová, 2014).

- **Projekce** představuje tendenci, kdy dochází k promítání určitých psychických jevů do činností a aktivit, chování a jednání daného jedince, ale i do chování a jednání druhých lidí. Jedná se o stav, kdy dochází k promítání faktorů a příčin vlastního neúspěchu do jednání a chování druhých lidí, popřípadě promítání vlastních vlastností do druhých osob, či promítání příčin vlastního chování a jednání do interpretace motivace chování a jednání druhých (Plháková, 2007).
- **Racionalizace** je klamný způsob a strategie řešení stresových a konfliktních situací. Dochází k situaci, že skutečnost je mylná, zfalšovaná a interpretována odlišně, než by ve skutečnosti měla být. Znamená to stav, ve kterém se snažíme logickými postupy vysvětlit důvody nemožnosti dosažení cíle, což je pro daného jedince, který cíle nemůže dosáhnout, mnohem snesitelnější a přijatelnější (Plháková, 2007).
- **Sublimace** znamená tendenci nahrazení cíle nebo úkolu, který je určitým způsobem nevhodný, jiným a to sociálně schvalovaným a přijatelným chováním a jednáním. Jedná se tedy o snahu, aby došlo k povýšení toho, co děláme, na vyšší úroveň, která je společností chápána a oceňována (Prochaska, Norcross, 1999).
- **Represe** představuje tendenci, která vede k potlačení nebo vytěsnění určité nevládnuté situace a k ní spojeným emocím, zážitkům, které se nacházejí mimo naše vědomí. Tento způsob zpracování stresové situace vede k tvorbě komplexů, které se zcela nezáměrně asociují se situacemi v našem skutečném životě (Plháková, 2007).
- **Kompenzace** znamená nahrazení určitého, obtížně dosažitelného cíle jiným cílem, který je blízký cíli původnímu a kterého jsme schopni dosáhnout. Příkladem může být situace, kdy dospívající jedinec není přijímán svou rodinou, tak si nachází náhradní uspokojení a přijetí v náhradní sociální skupině, kterou může být parta, vrstevnická skupina a jiné (Vágnerová, 2005).
- **Únik čili ústup**, kdy se nejčastěji jedná o únik do imaginárního, fantazijního světa, kam jedinec „utíká“ před krutostí reality (Vágnerová, 2005).
- **Identifikace** je určité fiktivní ztotožnění se s vybranou osobou, která je pro nás ideálem. V době adolescence se často jedná o osoby modelek, sportovců, hereček a herců. Hlavní podstatou identifikace je společné sdílení a také zvládnutí zátěže.

Příkladem je dospívající, který získává odvalu a uznání tím, že se začlení či identifikuje se silnými skupinami jedinců (Plháková, 2007).

- **Regrese** je situace návratu jedince do jeho minulosti, do nižšího vývojového období (Drápela, 2008).
- **Transgrese** představuje útěk dopředu, tedy zrychlení vývoje, což se někdy prezentuje jako tzv. pseudozralost. Jedná se o reakci na frustraci v oblasti vývoje vlastního sebehodnocení a osobní identity (Plháková, 2007).
- **Stereotypizace** je neochota jedince měnit zaběhlé návyky a to i přes to, že dané stereotypy k dosažení cíle nevedou. Stereotypizace vytváří určitou bariéru jedince před jeho prožitky zklamání, nezdaru, neúspěchu apod. (Drápela, 2008).
- **Vytváření reakcí**, které nejsou skutečné, a tedy neodpovídají reálně prožívaným emocím. Jedná se o projevy, které mají za úkol „schovat“ skutečné nebo negativní emoce před druhými lidmi. Jde o určité tzv. tvoření póz (Plháková, 2007).
- **Rezignace** se u jedince prezentuje úplnou ztrátou motivace, aktivizace a jakékoli akce. Postoj rezignace velmi často zaujímají osoby, které se staly oběťmi trestných, násilných, činů.
- **Substituční chování** se objevuje tehdy, když jedinec, který pociťuje frustraci v jedné oblasti, tak uspokojení v jiné aktivitě, která je ale zcela odlišné povahy. Příkladem je stav, kdy cíl je nahrazen cílem, který může vykazovat prvky asociálního až antisociálního charakteru (Plháková, 2007).

Jedinec si osvojuje metody a strategie vyrovnávání se s náročnými životními situacemi již od doby útlého dětství a to na podkladě tzv. sociálního učení, kdy napodobuje chování a jednání svých rodičů a dalších blízkých osob, s kterými se identifikuje. Tyto pro něho osvědčené strategie se stávají jeho návykem, stereotypem nebo dokonce specifikou jeho osobnosti. Nejdůležitější význam pro volbu a vývoj strategií řešení náročných životních situací mají jak kulturní, tak i sociální vliv, které na dítě působí zhruba ve věku kolem 6 let (Vágnerová, 2005).

3.4.3 Strategie sebezvládnání stresu a stresových situací u dospívajících

Při řešení krizových životních situací má rozhodující význam aktivní či pasivní přístup jedince k životu, jeho schopnost tvrdě a usilovně bojovat vlastními silami se všemi problémy,

kteřé se v rámci jeho života a jednotlivých vývojových obdobích objevují. Aktivní přístup k životu v sobě zahrnuje tyto zásady: otevřenost tomu, co se děje kolem nás, neobávat se změn a nečekaných událostí, být si vědom, že stresové situace přijdou a bude potřeba je řešit, dokázat izolovat stres od ostatních životních aktivit, vytvářet kvalitní vztahy s druhými lidmi apod. (Kebza, 2013).

Mezi základní praktické strategie pro sebeovládání stresu je možno u dospívajících, ale i ostatních osob doporučit následující:

- Vytvořit si pořadí důležitosti, kdy si jedinec stanoví, co je pro něj prioritní a co nikoli, co musí řešit nyní a co je možno odložit na později.
- Vyhýbat se stresu ve smyslu toho, že se jedinec snaží vyhýbat možným stresovým situacím. Například jestliže ví, že ho stresuje fronta v obchodě v určité době, tak realizuje nákup v jiný, méně frekventovaný čas.
- Naučit se „vypnout“ a dokázat se oprostit od každodenních povinností jinými relaxačními aktivitami.
- Fyzická aktivita, která snižuje tenzi a umožňuje jedinci „přijít“ na jiné myšlenky.
- Dbát na správnou a kvalitní životosprávu a výživu a to především v době dospívání, kdy organismus dospívajícího člověka potřebuje dostatek energie, živin apod.
- Naučit se relaxovat, což je strategie, která umožňuje uvolnění a to jak po tělesné, tak psychické stránce (Kebza, Šolcová, 2004).

3.5 Odborná pomoc

Odborná pomoc rodinám dospívajícím i samotným dospívajícím je často realizována formou tzv. podpory rodiny nebo rodinné terapie (Matoušek, Matoušková, 2011). Pomoc může být realizována jako tzv. krizová intervence, což je akutní pomoc při problému nebo jako rodinná psychoterapie, což je péče, která je poskytována v delším časovém úseku, je opakovaná (Špatenková a kolektiv, 2004).

Při poskytování odborné pomoci u dospívajících jedinců se nejčastěji pracuje s celou rodinou dospívajícího, jestliže nejsou důvody pro práci s dospívajícím individuálního charakteru. Hlavní snahou odborné pomoci je podpora rodiny, což jsou programy, jejichž cílem je napomáhat členům rodiny, aby navzájem naplňovali své potřeby a tužby a aby s ohledem na zájmy rodiny jednali i v prostředí a situacích mimo svou rodinu. Podpora rodiny

tedy nesleduje pouze zájmy dítěte v rodině, ale zabývá se i tím, jak se chovají a jednají dospělí a jak jsou ve své rodině spokojeni (Matoušek, Pazlarová, 2014).

Krizová intervence

Špatenková a kolektiv uvádějí, že: „*krizovou intervencí můžeme vymezit jako specializovanou pomoc osobám, které se ocitly v krizi. Tvoří ji různé formy pomoci, které mají za úkol vrátit jedinci jeho psychickou rovnováhu, narušenou kritickou životní událostí*“ (Špatenková a kolektiv, 2004, s. 15).

Krizová intervence zahrnuje především pomoc a podporu, která je charakteru:

- **Psychologická krizová intervence** spočívá v časově omezeném terapeutickém kontaktu, který se zaměřuje na řešení určitého problému, který krizi vyvolal. Jedinec je se stavem krize konfrontován a snahou je nalézt řešení krize. Eliminace symptomů krize a znovuobjevení psychické rovnováhy zabraňuje prohloubení krize a dezorganizaci a dezintegraci osobnosti zasaženého jedince.
- **Lékařského**, kdy zahrnuje především intervenci v oblasti psychiatrie a v případě potřeby nasazení adekvátní medikamentózní léčby.
- **Sociálního**, kdy je krizová intervence pojímána jako činnost, která směřuje k zásahu a pomoci osobám, které se přechodně ocitly v situaci krize. Zahrnuje služby sociální intervence, které jsou určeny pro osoby, které se ocitly v mimořádné životní situaci.
- **Právního**, kdy pomoc může být v omezeném rozsahu poskytnuta tak sociálními pracovníky a to především v oblasti sociálně-právní. (Špatenková a kolektiv, 2004).

Špatenková a kolektiv uvádějí, že: „*krizová intervence tedy představuje komplexní, intenzivní pomoc*“ (Špatenková a kolektiv, 2004, s. 15). Mezi specifické znaky krizové intervence patří například: okamžitá pomoc, redukce akutního ohrožení, koncentrace odborníka na problém (stresor), časové ohraničení, intenzivní kontakt a individuální přístup (Špatenková a kolektiv, 2004).

Rodinná podpora se odlišuje od rodinné terapie tím, že podpora rodiny je poskytována především v přirozeném prostředí všech členů rodiny. Rodinná terapie se většinou zaměřuje na komunikační a vztahové vzorce rodiny a vyžaduje specializovaný výcvik a vedení. Podpora rodiny má tedy širší záběr než rodinná terapie, i když některé prvky a faktory se vzájemně kombinují a využívají. Podpora rodiny nespolehá pouze na tzv.

profesionální zdroje (např. sociální pracovník, psycholog), ale jsou pro ni využívány všechny dostupné osoby z blízkosti rodiny (širší rodina, přátelé rodiny, sousedi, kamarádi, dobrovolníci a také profesionální pracovníci) (Matoušek, Pazlarová, 2014).

Rodinná terapie čili systematická terapie

Rodinný systém není tvořen pouze jednotlivými elementy, ale také vztahy mezi těmito elementy. Rodinné systémy mají vlastní mechanismy, jejichž primárním cílem je udržení přijatelné behaviorální rovnováhy uvnitř rodiny. Bylo zjištěno, že v případě snížené psychopatologie u jednoho člena v rodině způsobuje zesílení symptomů u jiného člena daného rodinného společenství. Psychopatologie je zde tedy interakčním procesem mezi dvěma či více členy rodiny. Nejedná se o intrapersonální problémy jednotlivce. Rodinná terapie tedy umožňuje podvědomé zpracování narušených rodinných vztahů (Prochaska, Norcross, 1999). Rodinné terapie se vyjma dospívajícího jedince účastní i ostatní členové rodiny (rodiče, sourozenci a další důležití členové širší rodiny). Hlavním cílem rodinné terapie je komplexní změna sociálních rodinných vztahů, interakcí a způsobů komunikace. Rodinná terapie je vedena odborníkem, psychoterapeutem (Tuček, Chodura, 2005).

Kognitivně – behaviorální terapie

Metodou volby pro individuální psychoterapii je poté asi nejvýhodnější metoda a to kognitivně-behaviorální terapie, která pracuje na tom podkladě, že vše má jedinec naučeno v rámci svého sociálního učení, a tudíž vše lze „odnaučit“ (Prochaska, Norcross, 1999). Behaviorální terapie je vhodnou metodou volby proto, že se jedná o poměrně krátkodobou metodu, která má brzké výsledky. Velmi často se také tato metoda psychoterapie kombinuje s metodami relaxace, s autogenním tréninkem, což jsou postupy, které u emocionálně instabilního dospívajícího jedince, navozují klid, jistotu, snížení nervozity apod. (Tuček, Chodura, 2005).

3.6 Způsoby pomoci školy dospívajícím při řešení náročných životních situací

Škola může napomáhat dospívajícímu při řešení náročných životních situací prostřednictvím výchovného poradce, školního metodika prevence, školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga (Věstník MŠMT ČR, 2005).

Výchovný poradce v rámci své profese vykonává následující činnosti, kterými jsou poskytování odborného poradenství a pomoci žákům a studentům, informační činnost, sledování a hodnocení vlastního vývoje osobnosti žáka nebo studenta apod. Mimo jiné zajišťuje i tzv. konzultační činnost, která může být individuálního charakteru nebo pro zákonné zástupce žáka nebo studenta (Mühlpachr, 2002). Výchovný poradce je osoba, která je do této funkce ustanovena ředitelem daného školského subjektu. Mělo by se jednat o osobu, která má bohaté teoretické i praktické zkušenosti v činnosti s dětmi a dospívajícími. Tento pedagog pracuje s žákem či studentem rozmanitými metodami, které volí dle závažnosti řešení problematiky či situace (viz obrázek 2).

Obrázek 2: Metody a techniky diagnostické činnosti výchovného poradce

		Diagnostický rozhovor s jednotlivým žákem
		Diagnostický rozhovor u žákova zákonného zástupce
Rozhovor	--->	Diagnostický rozhovor s třídním učitelem, s pedagogickým pracovníkem
		Rozhovor se skupinou žáků
		Rozhovor o žákovi s odborníky
		rozhovor s vrstevníkem žáka
Analýza písemných projevů	--->	Dotazník
		Rozbor dokumentů
		Rozbor písemných prací
Analýza výsledků rozmanitých	--->	sportovní a umělecké výkony, výsledky soutěží, modely, kresby, výsledky průzkumů
Individuální pozorování žáka	--->	záměrné, plánovité, cílevědomé, dlouhodobé, otevřené, skryté atd.

Zdroj: ([Http://is.muni.cz](http://is.muni.cz), 2014).

Do dalších kompetencí **výchovného poradce** patří:

- Kariérové poradenství a pomoc v rámci rozhodování o další vzdělávací a profesní cestě žáků.
- Vyhledávání, orientační šetření, navrhování péče o ty žáky, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují určitou zvláštní pozornost.
- Zajišťování či zprostředkovávání diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb u žáků a následných intervenčních činností pro ně.

- Příprava podmínek pro integraci žáků, kteří mají zdravotní postižení, koordinace poskytování poradenských služeb těmto žákům školou a školskými poradenskými zařízeními, jako jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra, a koordinace vzdělávacích opatření u těchto žáků (Vyhláška MŠMT, 2005).

Školní metodik prevence

Mezi standardní činnosti školního metodika prevence patří metodické, koordinační a informační činnosti. Koordinuje tvorbu a realizaci preventivního programu školy, jehož aktivity směřují „*k prevenci záškoláctví, závislosti, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, zneužívání sektami, prekriminálního a kriminálního chování, rizikových projevů sebepoškozování a dalších sociálně patologických jevů*“, ale také k prevenci rasizmu a xenofobie (Vyhláška MŠMT, 2005). Dále metodicky vede pedagogické pracovníky školy v oblasti v prevenci sociálně patologických jevů (depistáž problémových projevů v chování žáků, preventivní práce s třídními kolektivy apod.), koordinuje vzdělávání pedagogických pracovníků školy v této oblasti. Důležitou kompetencí je i participace na intervenci a následné péči v případech akutního výskytu sociálně patologických jevů (Vyhláška MŠMT, 2005).

V rámci poradenských činností se podílí na vyhledávání a orientačním šetření žáků s rizikem či projevy sociálně patologického chování; poskytuje poradenské služby těmto žákům a jejich zákonným zástupcům, případně se podílí na zajištění péče dalších odborných pracovišť. Těžiště informačních činností pak spočívá v prezentaci výsledků preventivních aktivit školy, předávání informací souvisejícími s problematikou sociálně - patologických jevů (Vyhláška MŠMT, 2005).

Školní psycholog

Práce školního psychologa je spojena s interakcí jak s učitelským sborem, tak se skupinami žáků nebo s jednotlivci, s jejich rodiči či zákonnými zástupci. Školní psychologové dále spolupracují s odborníky, jako jsou speciálně - pedagogická centra, pedagogicko - psychologické poradny, kliničtí psychologové, lékaři rozmanitých specializací (např. psychiatr), sociální pracovníci nebo pracovníci v krizových centrech apod. (Zapletalová, 2014).

Školní psychologové zajišťují žákům a studentům krizovou intervenci, diagnostikují a konzultují případné problémy žáka nebo studenta. Také mu napomáhají při zvládnutí akutní

fáze stresu a zajišťují, v případě zájmu žáka nebo studenta či jeho rodičů, další následnou terapii (např. psychoterapii) (Zapletalová, 2014).

Neméně důležitá je prevence školního neúspěchu (náprava, vedení), osvětlování hygieny a technik učení pro žáky, participace na kariérovém poradenství či skupinová, komunitní práce s žáky, koordinace preventivní práce či programů pro třídu s podporou kooperace třídní skupiny a třídního učitele (Vyhláška MŠMT, 2005).

Školní speciální pedagog vykonává podle Vyhlášky MŠMT č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, rovněž depistážní činnosti – vyhledává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zařazuje je do speciálně pedagogické péče (speciálně pedagogické vzdělávací působení, aktivity reedukační, kompenzační, stimulační), dále pak diagnostické a intervenční činnosti související s péčí o žáka či žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na základě těchto poznatků je zjevné, že školní poradenská pracoviště, ať již v základní či rozšířené variantě, by mohla mít podíl na řešení náročných životních situací, které žáky mohou potkat nejen ve vývojovém období dospívání.

Aplikační část

4 CÍLE A HYPOTÉZY VÝZKUMU

Praktická část této práce se orientuje na konkrétní zdroje zátěžových a životně náročných situací, které mohou dospívající prožívat v prostředí školy, rodiny či prostředí týkajícího se dalších vztahů s vrstevníky, či situací mimo školu a rodinu. Na základě analýzy teoretických poznatků si autorka této práce stanovila dílčí cíle kvantitativního výzkumu:

- Pokusit se zjistit, ve kterém prostředí je dospívajícími osobami prožíváno nejvíce zátěžových situací.
- Zjistit, které konkrétní zdroje zátěže jsou nejintenzivněji prožívány ve vztahu:

a) ke školnímu prostředí

b) k prostředí rodiny

c) k prostředí mimoškolnímu a mimo rodinu.

- Zjistit, zda se zdroje zátěže vztahují:

a) k vlastnímu vzhledu

b) k budoucímu uplatnění (volba předprofesní přípravy – budoucí školy).

- Zjistit, zda by žáci při prožívání určitého typu psychické zátěže vyhledali podporu u výchovného poradce, školního psychologa či školního metodika prevence.

Na základě určených cílů byly stanoveny následující výzkumné hypotézy:

- H1: Předpokladem je, že zdrojem psychicky náročných situací je nejčastěji školní prostředí.
- H2: Předpokladem je, že žáci jako nejvíce náročnou situaci ve škole vnímají zkoušení.
- H3: Předpokladem je, že žáci budou jako zátěžové vnímat starosti s výběrem budoucí školy.
- H4: Předpokladem, že žáci budou jako zátěžové vnímat starosti se svým vzhledem.
- H5: Předpokladem je, že v rodině jsou nejčastějším zdrojem zátěže nároky rodičů na školní výsledky.

- H6: Předpokladem je, že v oblasti mimo školu a rodinu budou jako nejvíce zatěžující vnímány problémy s láskou.
- H7: Předpokladem je, že existuje větší počet žáků, kteří vyhledají podporu při řešení své zátěžové situace u poradenského pracovníka školy, než těch, kteří tuto podporu nevyužijí.

Druhá část výzkumu je kvalitativního charakteru. Jedná se o aplikaci rozhovorů se čtyřmi pracovníky, kteří jsou součástí týmu školního poradenského pracoviště dvou konkrétních základních škol. Vlastní rozhovory měly za cíl poodkrýt pohled poradenských pracovníků školy na řešenou oblast a specifikovat konkrétní zátěžové situace, jež pedagogové s žáky řešili v praxi a poskytovali jim v nich oporu. Byly stanoveny tyto výzkumné otázky (VO):

VO1: Čeho se nejvíce týká reálná náplň práce školního psychologa, výchovného poradce, školního metodika prevence)?

VO2: Věnují se poradenští pracovníci školy pomoci dospívajícím dětem v náročných životních situacích?

VO3: Jaký zdroj zátěže považují poradenští pracovníci školy u dospívajících za nejfrekventovanější ve školním prostředí?

VO4: Jaký zdroj zátěže považují poradenští pracovníci školy u dospívajících za nejfrekventovanější v rámci rodinného prostředí?

VO5: Jaký zdroj zátěže považují poradenští pracovníci školy u dospívajících za nejfrekventovanější v mimoškolním prostředí a prostředí mimo rodinu?

VO6. Co ulehčuje poradenským pracovníkům školy práci s dětmi, které mají nějaké „trápení“?

VO7. Co poradenským pracovníkům školy ztěžuje práci s dětmi, které prožívají nějakou krizi?

VO8. Jaké vlastnosti by měl mít (podle názoru oslovených) poradenský pracovník školy, aby mohl být v pomoci dětem užitečný?

4.1 Výzkumné metody, sběr dat a výzkumný soubor

Ke zpracování výzkumné části práce byl použit smíšený výzkum.

V první stěžejní části se jedná o kvantitativně orientovaný výzkum s aplikací dotazníkové techniky.

Půjde o písemný způsob dotazování, písemné kladení předem připravených otázek a získávání odpovědí od respondentů na ně. Za obecnou výhodu je považováno to, že pomocí dotazníku lze oslovit větší množství respondentů. Použitý dotazník je vlastní konstrukce a skládá se ze šestnácti otázek. Celkem 14 položek dotazníku je uzavřených. Dále jsou dvě otázky otevřené s možností volného písemného vyjádření respondentů.

Úvodní část dotazníku obsahuje standardní informace o jeho užití, anonymním zpracování, pokynech k vyplnění. Avšak vzhledem k nutnosti uvedení respondentů do výzkumného tématu je úvodní část rozšířena o informace, které osvětlují, co jsou náročné situace – mohou v nás vyvolat negativní prožitky (strach obavy, lítost, vztek, nervozitu až beznaděj), či nepříjemné vnitřní napětí a neklid a můžeme je prožívat jako psychickou (duševní) zátěž, stres.

Dotazník byl před vlastním výzkumem zadán dvěma žákům 9. ročníků základní školy, načež byly upraveny otázky, jejichž obsahu tito žáci nepříliš dobře rozuměli.

Výzkumným prostředím jsou dvě základní školy městského typu, jejichž konkrétní názvy nejsou uvedeny z důvodu zachování anonymity respondentů (zejména poradenských pracovníků školy v druhé části výzkumu). Obě školy mají ročníky od 1. až do 9. Jedna ze škol má aktuálně 412 žáků, druhá 650 žáků.

Vlastní sběr dat probíhal během prosince 2014. Autorka výzkumného šetření nejprve písemnou formou požádala ředitele dvou základních škol o souhlas s provedením výzkumu a distribucí dotazníku žákům v 9. ročnících. Distribuce dotazníků probíhala ve spolupráci se školními psychology, kteří na obou školách pracují. V jednom případě má školní psycholog na škole poloviční pracovní úvazek, v druhém případě je na škole přítomen 2 dny v týdnu.

Výzkumným souborem N se stali žáci 9. ročníků těchto škol, tedy osoby ve věku 15 až 16 let, v počtu 105, což je zároveň celkový počet navrácených dotazníků.

Autorce se jako vhodné jevílo doplnění kvantitativního výzkumu rozhovory se čtyřmi pedagogy. Druhým výzkumným souborem ($N_2 = 4$) se tedy staly dvě školní psycholožky, jedna výchovná poradkyně a jedna školní metodička prevence. Společnou charakteristikou výzkumného vzorku je, že informanty jsou ženy a jsou součástí školního poradenského pracoviště.

Rozhovor (neboli interview) byl veden s každým pedagogem individuálně a trval přibližně 15 minut. Byla zvolena technika polostrukturovaného (semistrukturovaného) rozhovoru, kdy bylo vytvořeno základní schéma otázek souvisejících s otázkami výzkumnými (viz podkapitola 4.1).

1. otázka: Jak dlouho pracujete ve školství (délka pedagogické praxe či v pozici školního psychologa) a na této konkrétní škole?

2. otázka: Čeho se nejvíce týká Vaše náplň práce (v pozici školního psychologa, výchovného poradce, školního metodika prevence)?

3. otázka: Věnujete se pomoci dospívajícím dětem v náročných životních situacích?

4. Co myslíte, že nejčastěji dospívající trápí ve školním prostředí? Můžete uvést nějaký konkrétní případ, se kterým se na Vás např. obrátili?

5. Co myslíte, že je pro dospívající nejvíce zatěžující v rodině? Můžete uvést nějaký konkrétní případ, který jste např. řešil/a?

6. Myslíte si, že dospívající děti řeší nějaké náročné situace mimo rodinu a školu. Obrátili se s něčím takovým na Vás?

7. Co Vám ulehčuje práci s dětmi, které mají nějaké trápení? Co Vám pomáhá?

8. A co Vám naopak ztěžuje práci s dětmi, které prožívají nějakou krizi?

9. Jaké vlastnosti by podle Vás měl mít poradenský pracovník školy, aby mohl být v pomoci dětem užitečný?

4.2 Analýza a interpretace výsledků kvantitativního výzkumu

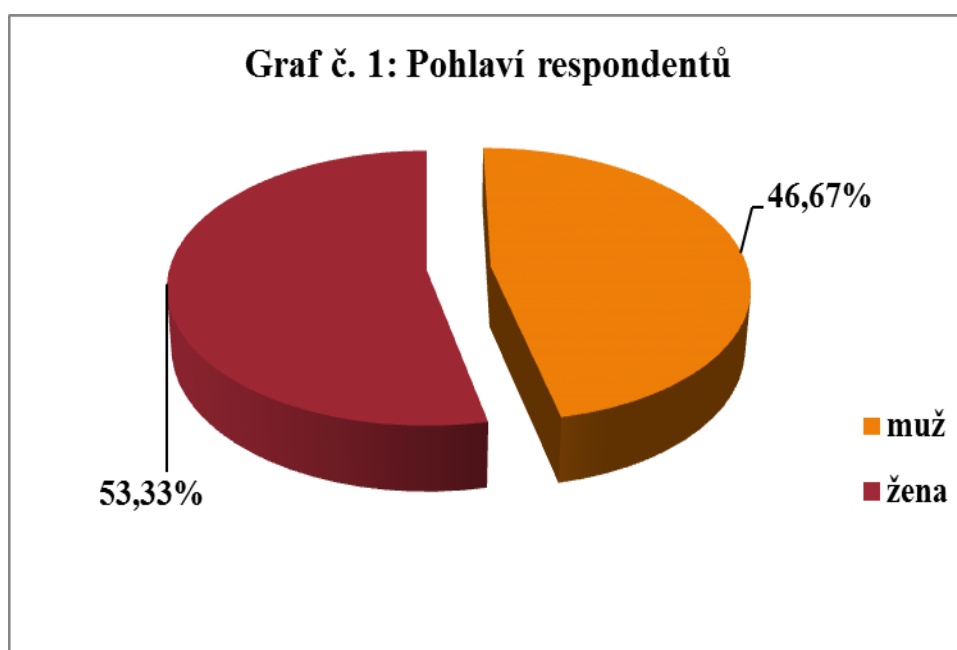
Výzkumný soubor N je tvořen 105 respondenty (100 %) – žáky 9. ročníků dvou základních škol městského typu. Pokud nebyla na některou z položek dotazníku uvedena odpověď plným počtem respondentů, je to uvedeno v analýze výsledku dané otázky.

Informace získané z dotazníků byly sumarizovány pomocí počítačového programu Microsoft Excel, v němž byly zhotoveny vlastní výstupy. Jedná se o kontingenční tabulky s uvedením počtu a procentuálního zastoupení jednotlivých odpovědí. Pro větší přehlednost jsou výsledky prezentovány rovněž pomocí, převážně výsečových, grafů.

První otázka dotazníku zjišťovala základní faktografický údaj – pohlaví respondentů. Jak je uvedeno v tabulce č. 1 a grafu č. 1, ve výzkumném souboru N je vyšší zastoupení žen (53,33 %) než mužů (46,67 %). Jedná se však o nepříliš vysoký rozdíl, dá se tedy tvrdit, že zastoupení žen (56 respondentek) a mužů (49 respondentů) je v této části výzkumu poměrně vyrovnané.

Tabulka č. 1: Pohlaví respondentů

Pohlaví	počet	%
muž	49	46,67
žena	56	53,33
celkem	105	100



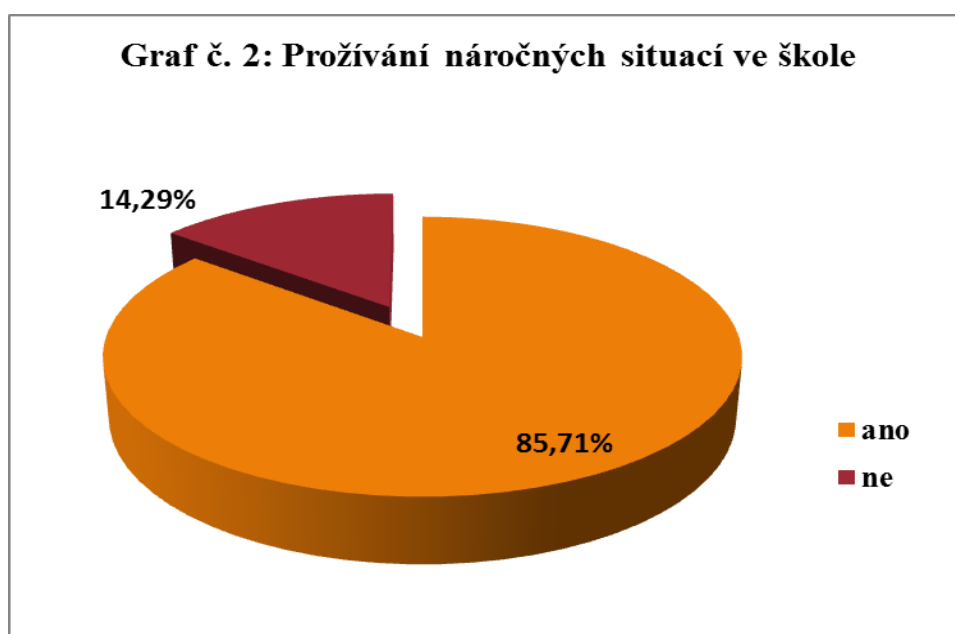
Druhá položka dotazníku zněla: „*Zažíváš ve škole psychicky náročné situace spojené s pocity obav, lítosti, vzteku nebo beznaděje?*“.

Otázka byla koncipována jako uzavřená dichotomická, kdy respondenti měli dvě možnosti volby – ano x ne. Na otázku bylo získáno všech 105 odpovědí. Výsledky jsou prezentovány v následující tabulce a grafu (č. 2).

Je zjevné, že větší počet (90) žáků 9. ročníků má školní prostředí spojeno s prožíváním psychicky náročných situací. Jedná se o 85,71 % žáků daného výzkumného souboru. Možnost, že ve škole neprožívá psychicky náročné situace, zvolilo 15 žáků (14,29 %).

Tabulka č. 2: Prožívání psychicky náročných situací ve škole

Prožívání zátěže ve škole	počet	%
ano	90	85,71
ne	15	14,29
celkem	105	100

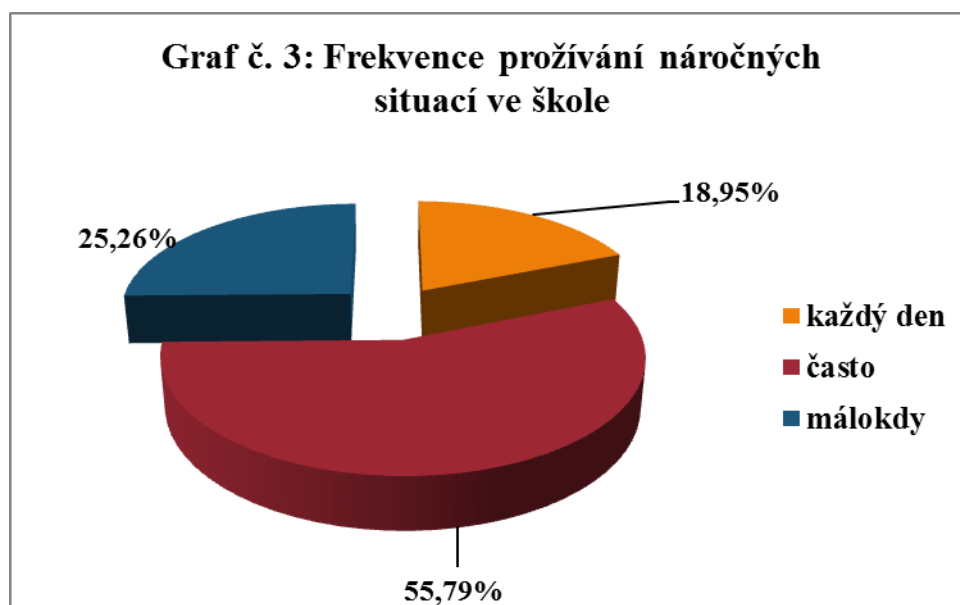


Třetí položka dotazníků se týká frekvence prožívaných náročných situací ve školním prostředí. Na otázku odpovědělo 95 dotazovaných – ti, kteří v předchozí otázce volili možnost „ano“, tedy, že školní prostředí jim přináší nějaké psychicky náročné situace.

Výsledná data jsou sumarizována v tabulce č. 3 a celkové procentuální zastoupení odpovědí znázorněno grafem č. 3.

Tabulka č. 3: Frekvence prožívání náročných situací ve škole

Frekvence prožívání náročných situací ve škole	počet	%
každý den	18	18,95
často	53	55,79
málokdy	24	25,26
celkem	95	100,00



Největší počet žáků (53 z celkového počtu 95) prožívá psychicky náročné situace ve škole „často“, jedná se o procentuální zastoupení 55,79 %. Druhá nejvíce zastoupená odpověď (24 respondentů, 25,26 %) je, že psychicky náročné situace jsou zažívány málokdy (pouze někdy). 18,95 % žáků 9. ročníků zažívá psychicky náročné situace v rámci školního prostředí každý den.

Na čtvrtou otázku dotazníku odpovědělo opět 95 žáků, těch, kteří vnímají v souvislosti se školou prožitky související s psychicky náročnými situacemi. Tato otázka se zaměřila na konkrétní zdroje psychické zátěže ve školním prostředí, jako je: a) zkoušení, b) čekání na

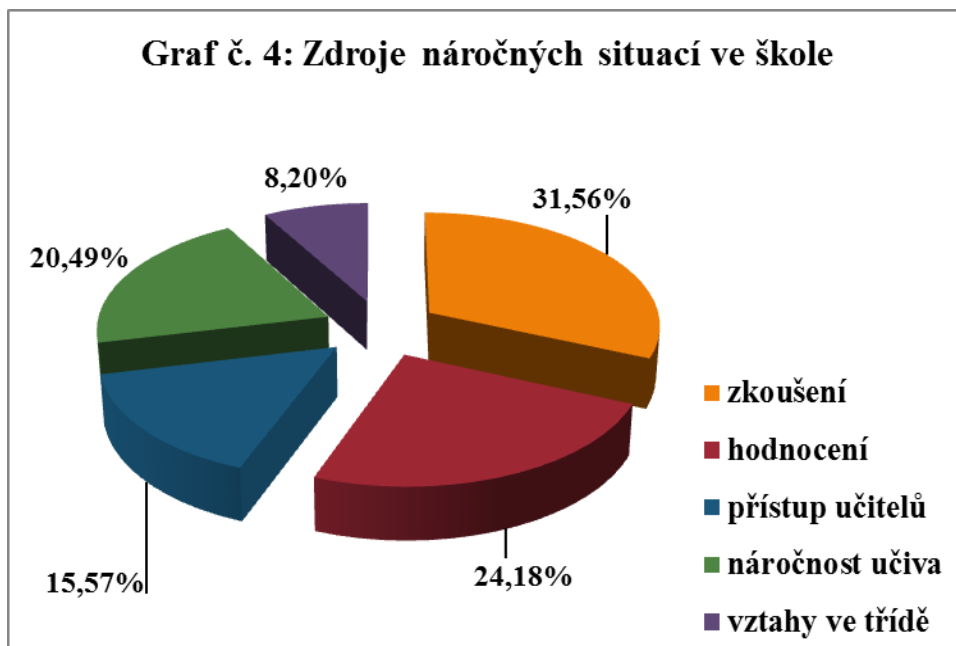
hodnocení, známky, c) přístup učitelů (učitele), d) náročnost učiva („je to těžké“, „nerozumím tomu“, „nezvládnou to“), e) vztahy ve třídě, se spolužáky. Respondenti měli možnost zvolit více variant odpovědí - mohli označit všechny situace, které subjektivně vnímají jako nejvíce zátěžové. Na otázku bylo získáno celkem 244 odpovědí, z nichž je vypočítáno konečné procentuální zastoupení odpovědí (tabulka a graf č. 4). Dá se říci, že (po zaokrouhlení) každý respondent volil v průměru 2,6 odpovědi.

Za nejvyšší zdroj psychické zátěže lze považovat zkoušení, které bylo označeno v 77 případech (31,56 %). Může se jednat o subjektivně náročně vnímané zkoušky písemné i ústní, případně zkoušení celkově, obecně nebo pouze zkoušky z určitých předmětů.

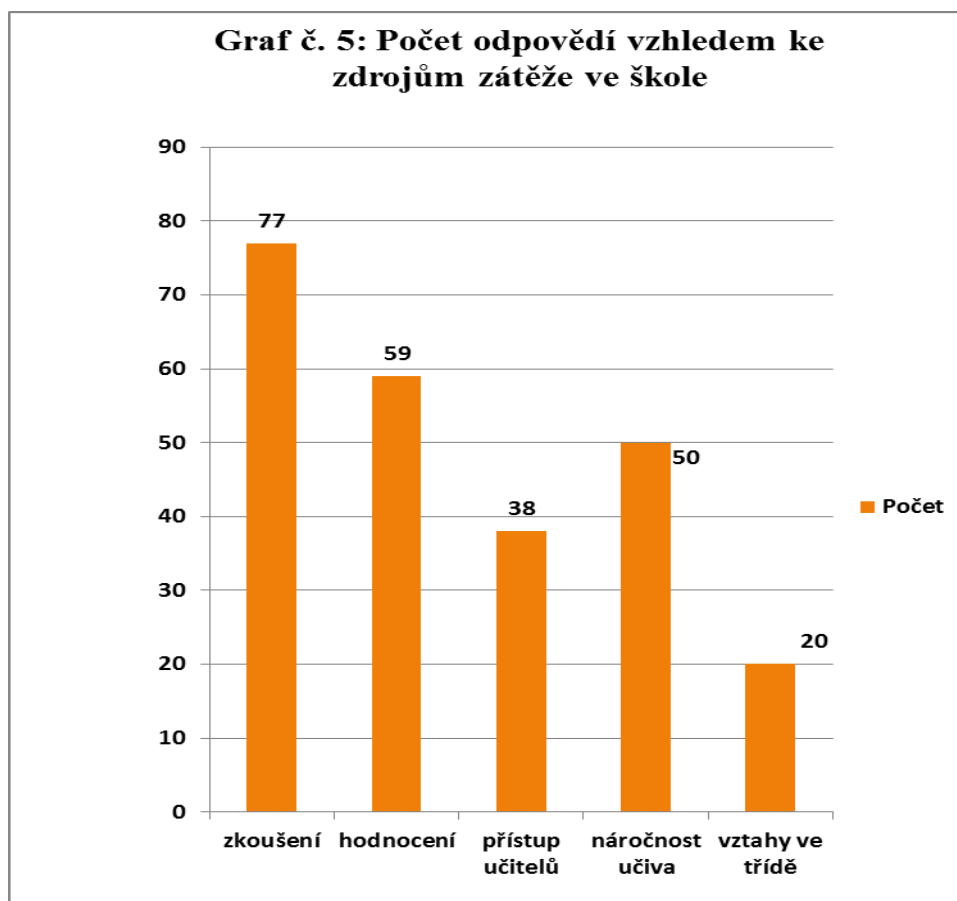
Druhé v pořadí (24,18 %, 59 odpovědí) je čekání na hodnocení, známku, výsledek. S tím rovněž souvisí vnímání náročnosti učiva („je to těžké“, „nerozumím tomu“, „nezvládnou to“) jako zdroje psychické zátěže – označena byla tato možnost 50 x (20,49 %). Přístup učitelů (učitele) je vnímáno jako zdroj psychické zátěže v 38 případech (15,57 %). Jako poslední je vnímán výskyt náročných situací v souvislosti se vztahy ve třídě - se spolužáky (8,20 %, 20 odpovědí).

Tabulka č. 4: Zdroje zátěže ve školním prostředí

Zdroje zátěže	počet	%
zkoušení	77	31,56
hodnocení	59	24,18
přístup učitelů	38	15,57
náročnost učiva	50	20,49
vztahy ve třídě	20	8,20
celkem	244	100,00



Následující sloupcový graf č. 5 se vztahuje se k 4. položce dotazníkového šetření a analyzuje nejčastější zdroje psychické zátěže v rámci školního prostředí z hlediska počtu jednotlivých odpovědí tak, jak byly zastoupeny na základě volby konkrétních odpovědí žáky (celkem 95).



V pořadí 5. položka výzkumného dotazníku, která byla uzavřená, se týkala subjektivního vnímání volby budoucí školy jako možné zátěžové situace. Na otázku: „*Prožíváš jako psychicky náročnou, zatěžující situaci spojenou s volbou budoucí školy?*“ mohli žáci zvolit tři varianty odpovědi: a) ano - velmi, b) ano- částečně, c) ne.

Na otázku reagoval neúplný počet respondentů, ze 105 oslovených žáků svou odpověď uvedlo pouze 102, přičemž tři odpovědi zůstaly nevyplněny.

Více než polovina (50,98 %, 52 žáků ze 102, kteří na otázku reagovali) vnímá situaci spojenou s volbou budoucí školy pro předprofesní přípravu jako náročnou, zátěžovou.

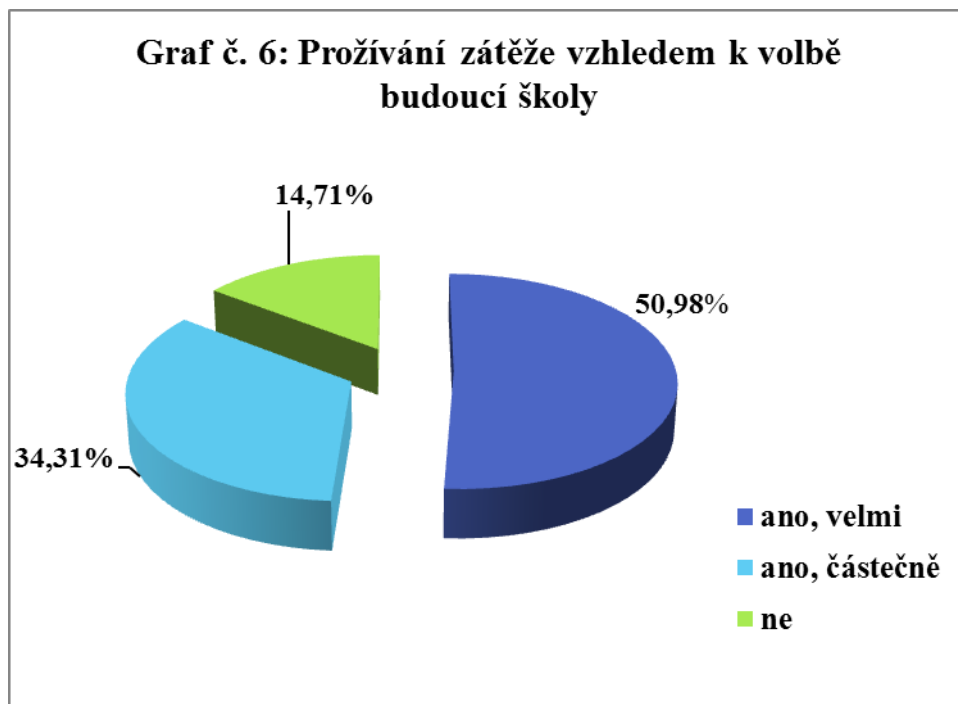
Na druhém místě v pořadí je výsledek s 34,31% hodnotou - 35 žáků ze 102, tedy těch, kteří vnímají výše uvedenou situaci jako částečně psychicky náročnou. Lze tedy tvrdit, že 85,29 % 87 žáků) ze 102 respondentů prožívá v určitém období při volbě školy vhodné pro svou další předprofesní přípravu nějakou psychickou zátěž.

Pouze 15 respondentů ze 102 (tj. 14,71 %) považuje tuto situaci za nezátěžovou, psychicky nenáročnou.

Odpovědi na 5. položku dotazníku prezentuje tabulka č. 5 a výsečový graf č. 6 na následující straně.

Tabulka č. 5: Prožívání zátěže vzhledem k volbě budoucí školy

Prožívání zátěže vzhledem k volbě budoucí školy	počet	%
ano, velmi	52	50,98
ano, částečně	35	34,31
ne	15	14,71
celkem	102	100



Šestá položka dotazníku se týkala prožívání náročných situací v prostředí rodiny. Zněla takto: „Zažíváš v rodině psychicky náročné situace spojené s vnitřním napětím, pocity obav, lítosti, vzteku nebo beznaděje?“ Respondenti měli na výběr čtyři možnosti odpovědi: a) rozhodně ano, často, b) spíše ano, někdy, c) spíše ne, výjimečně, d) rozhodně ne, vůbec.

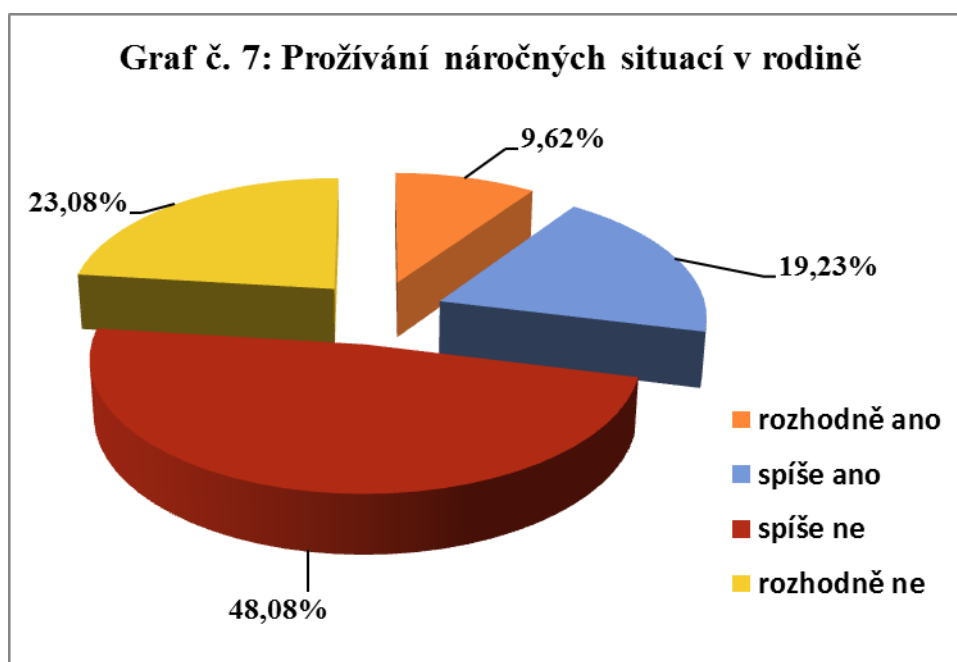
Na otázku bylo získáno 104 odpovědí, jeden žák svou odpověď neoznačil.

Celkem 48,08 %, tedy 50 respondentů označilo možnost, že ve své rodině spíše neprožívá zátěžové situace (je to výjimečné). 23,08% zastoupení měla odpověď, že žáci (24) rozhodně ve své rodině neprožívají žádné zátěžové situace. 20 respondentů (19,23 %) volilo odpověď „spíše ano“, tedy že v rodinném prostředí někdy zažívají psychicky náročné, zátěžové situace.

Pouze 10 žáků z celkového počtu 104, kteří reagovali na otázku, uvedlo, že ve svém rodinném prostředí rozhodně (často) zažívají situace, jež jsou pro ně psychicky náročné. Porovnáme-li kladné a záporné volby, zjistíme, že více žáků volilo odpověď svědčící pro nízké či žádné prožívání náročných situací ve své rodině. Jedná se celkově o 71,82 % žáků ze 104.

Tabulka č. 6: Prožívání zátěže v rodině

Prožívání zátěže v rodině	počet	%
rozhodně ano	10	9,62
spíše ano	20	19,23
spíše ne	50	48,08
rozhodně ne	24	23,08
celkem	104	100



Uzavřená otázka č. 7 se orientovala na nejvíce zatěžující, náročné situace v rodině z pohledu žáků. Na otázku odpovědělo celkem 80 osob, těch, které v předchozí otázce nevolilo možnost d, tedy neprožívání žádných náročných situací v rámci rodinného prostředí (20). Jedna odpověď nebyla vyplněna, dotazovaný nezvolil žádnou odpověď ani v předešlé otázce č. 6. Respondenti si mohli vybrat více voleb, čímž bylo získáno 192 odpovědí. Lze říci, že každý respondent zvolil v průměru 2,4 možné varianty odpovědi.

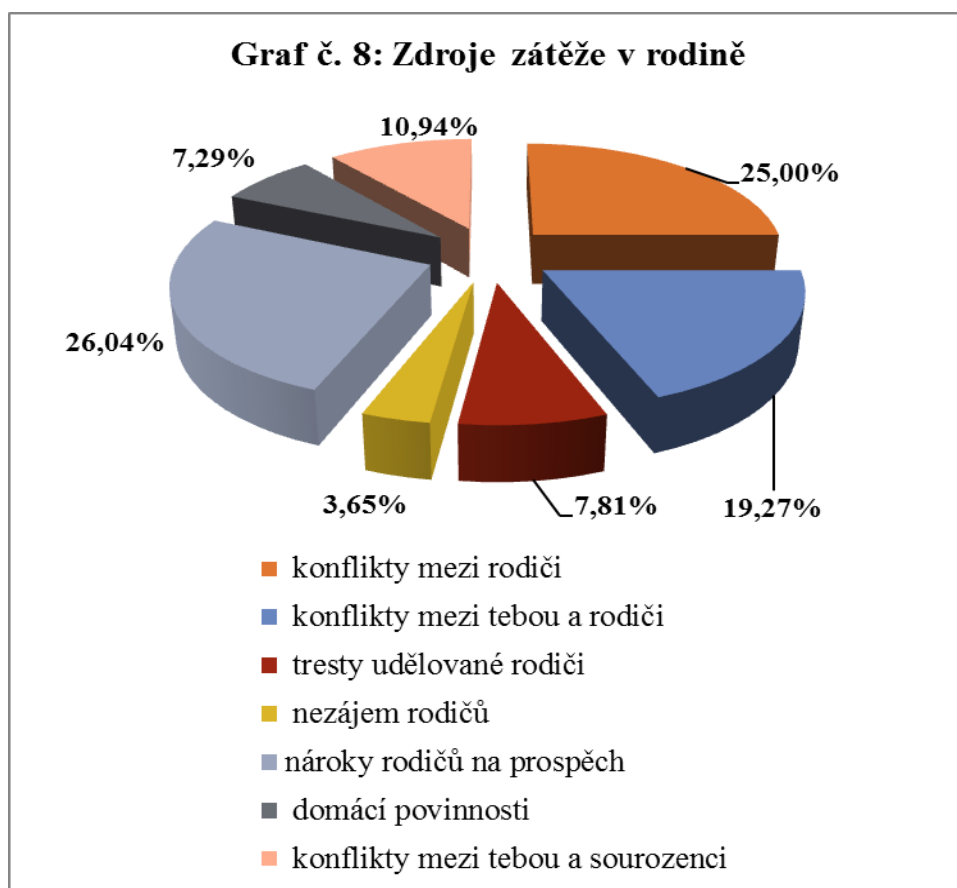
Tabulka č. 7: Zdroje zátěžových situací v rodině

Zdroje zátěže v rodině	počet	%
konflikty mezi rodiči	48	25,00
konflikty mezi sebou a rodiči	37	19,27
tresty udělované rodiči	15	7,81
nezájem rodičů	7	3,65
nároky rodičů na prospěch	50	26,04
domácí povinnosti	14	7,29
konflikty se sourozenci	21	10,94
celkem	192	100,00

Jak je zjevné z předchozí tabulky č. 6 a grafu č. 8, následujícího na další straně, nejvyšší procentuální zastoupení (26,04 %) měla varianta odpovědi „nároky rodičů na prospěch“ dětí. Jako psychicky zatěžující toto vnímá 50 žáků 9. ročníků ZŠ z celkového počtu 80.

Jako druhé v pořadí následují „konflikty mezi rodiči“, které jako subjektivně náročně prožívá 48 dětí (25 %).

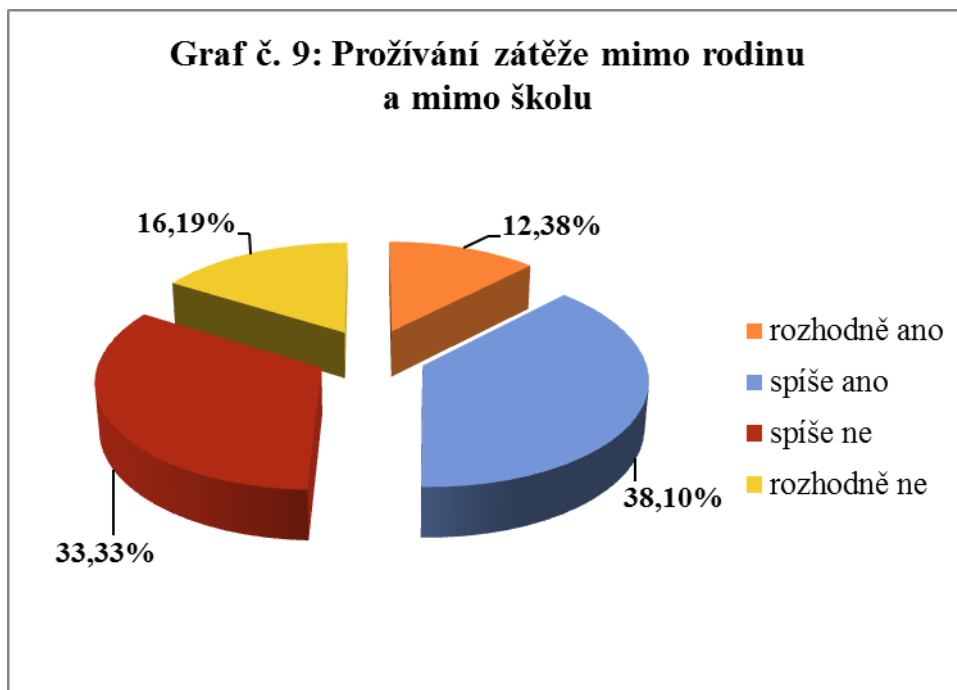
Dále respondenti (37) často, v 19,27 %, vnímají jako náročné situace, kdy dochází ke konfliktům mezi nimi a jejich rodiči. Následuje (10,94 %, 21 odpovědí), kdy dotazovaní jako zátěžové vnímají konflikty mezi nimi a jejich sourozenci. Vyrovnané je vnímání zdroje psychické zátěže v podobě trestů udělovaných rodiči (7,81 %, 15 žáků z 80) a nároků rodičů na domácí povinnosti (celkem 14 žáků, 7,29 %). Nejnižším zdrojem zátěžových situací v rodinném prostředí je pro respondenty (80) nezájem jejich rodičů, což uvedlo pouze 7 dětí (3,65 %).



Položkou č. 8 dotazníku bylo zjišťováno, zda žáci 9. ročníku prožívají nějaké zátěžové, psychicky náročné situace v prostředí mimo školu a mimo rodinu. Výsledky získaných odpovědí jsou shrnuty v tabulce č. 8 a grafu č. 9.

Tabulka č. 8: Prožívání zátěže mimo rodinu a mimo školu

Prožívání zátěže	počet	%
rozhodně ano	13	12,38
spíše ano	40	38,10
spíše ne	35	33,33
rozhodně ne	17	16,19
celkem	105	100

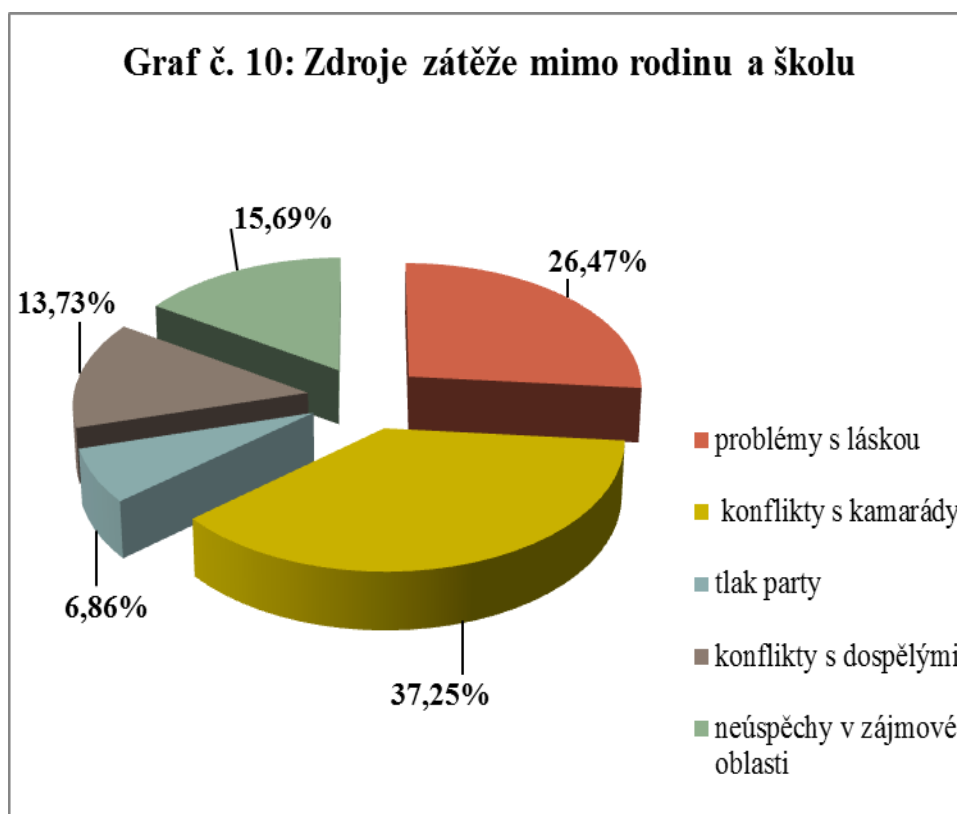


Psychicky náročné situace mimo školní a rodinné prostředí spíše prožívá 40 respondentů, tedy 38,1 % (N=105), spíše neprožívá 33,33% (35 žáků). Rozhodně tyto situace neprožívá 17 dětí (16,19 %) a naopak rozhodně je prožívá 12,38 % respondentů (13).

V pořadí 9. otázkou bylo zjišťováno, jaké situace vnímají respondenti jako psychicky náročné právě v prostředí mimoškolním a prostředí mimo rodinu (tabulka č. 9 a graf č. 10). Na otázku odpovídalo 88 respondentů, kteří v předchozí otázce neodpověděli „rozhodně ne“. Mohli volit více variant, čímž bylo získáno celkem 102 odpovědí.

Tabulka č. 9: Zdroje zátěže mimo rodinu a mimo školu

Zdroje zátěže	počet	%
problémy s láskou	27	26,47
konflikty s kamarády	38	37,25
tlak party	7	6,86
konflikty s dospělými	14	13,73
neúspěchy v zájmové oblasti	16	15,69
celkem	102	100



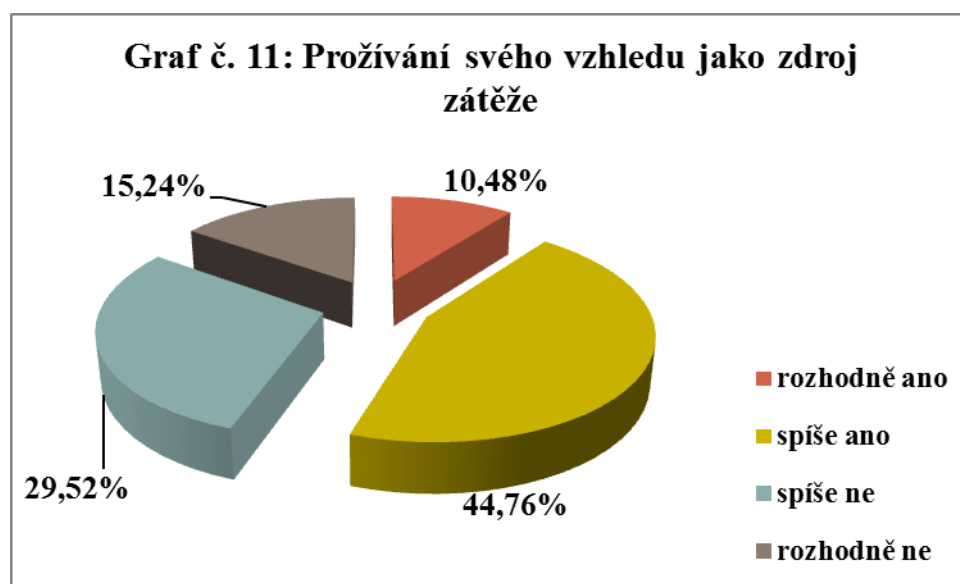
Za nejčastější zdroj psychické zátěže lze na základě sumarizace získaných dat otázkou č. 9 označit konflikty s kamarády, což zmínilo 38 (37,25 %) žáků 9. tříd, a dále problémy s láskou (27 respondentů, 26,47 %). V pořadí třetím zdrojem zátěže jsou neúspěchy v zájmové oblasti, např. sportu (16 respondentů, 15,69 %). Následují v 13,73 % konflikty s dospělými (např. trenér), které jako psychicky náročné vnímá 14 respondentů. Nejnižší procentuální zastoupení (6,86 %, 7 žáků) má vnímání tlaku party jako zátěžové situace.

Desátá položka dotazníku byla koncipována jako uzavřená s volbou 4 možností odpovědi: a) rozhodně ano, často, b) spíše ano, někdy, c) spíše ne, výjimečně, d) rozhodně ne, vůbec. Týkala se oblasti vlastního vzhledu respondentů a zněla: „*Přináší ti negativní pocity, vnitřní napětí či stres Tvůj vzhled?*“.

Na otázku reagovalo všech 105 respondentů z výzkumného souboru. Odpověď „rozhodně ano“ volilo 11 respondentů (10,48 %), „spíše ano“ pak 47 respondentů (44,76 %). Dá se tvrdit, že negativní pocity, které mohou být prožívány jako zátěž, má ve spojení se svým vzhledem celkově 55,24 % dotázaných. Variantu odpovědi „spíše ne“ označilo celkem 31 dotazovaných žáků, což je 29,52 %. Svůj vzhled rozhodně negativně neprožívá 16 dětí z celkového počtu 105, což představuje pouze 15,24 %.

Tabulka č. 10: Prožívání svého vzhledu jako zdroj zátěže

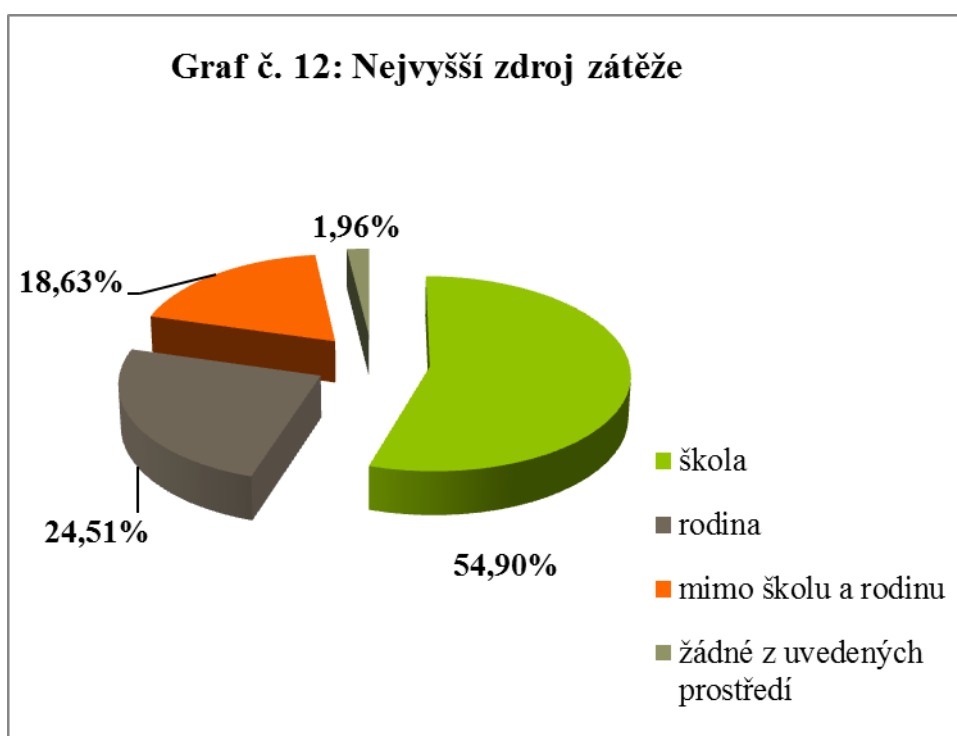
Prožívání zátěže	počet	%
rozhodně ano	11	10,48
spíše ano	47	44,76
spíše ne	31	29,52
rozhodně ne	16	15,24
celkem	105	100



Jedenáctá otázka dotazníku si kladla za cíl určit, které konkrétní prostředí přináší žákům nejvíce psychicky náročných situací. Položka byla vyplněna 102 respondenty, 3 žáci svou odpověď neoznámili. Přehled výsledků je uveden v tabulce č. 11 a výšečovém grafu č. 12. Jak je zjevné, jako oblast s nejvyšším výskytem psychicky náročných situací je vnímáno školní prostředí, které uvedlo 56 respondentů (54,90 %). Následuje rodinné prostředí v procentuálním zastoupení 24,51 % (25 respondentů). Situace v prostředí mimo školu a rodinu vnímá jako nejvíce zátěžové 18,63 % žáků (19 ze 102). Ani jedno z uvedených prostředí nevnímají jako zdroj své psychické zátěže pouze dva respondenti (1,96 %).

Tabulka č. 11: Nejvyšší zdroj zátěže ve vztahu k prostředí

Nejvyšší zdroj zátěže	počet	%
škola	56	54,90
rodina	25	24,51
mimo školu a rodinu	19	18,63
žádné z uvedených prostředí	2	1,96
celkem	102	100,00



Další, v pořadí 12. otázka dotazníku, byla koncipována jako otevřená s možností volné slovní výpovědi respondentů. Bylo získáno 93 různorodých odpovědí ze 105 možných. 9 odpovědí chybělo, 3 byly vyplněny slovy „nevím“. Odpovědi byly zařazeny do určitých kategorií – viz přehledová tabulka č. 12 vyjádřením jejich počtu.

Jak je vidět, nejvíce (22 x) zastoupená situace, která byla žáky prožívána jako psychicky náročná, je nemoc nebo úraz v rodině. Objevovalo se např. „*autonehoda*

rodičů/sourozence“, „*když měla babička rakovinu“*, „*když byla mamka na operaci a nevědělo se, jak to dopadne“*, „... *když brácha srazilo auto“*, „*když byl taťka v nemocnici“*, „*když měl táta v práci těžký úraz“*, „*nemoc babičky/tety/strýce/sourozence/bratrance....“*, „...*když babičku odvezla záchranka“*.

Další častou odpovědí (18 x) bylo: úmrtí někoho v rodině, případně pohřeb v rodině.

Ve 13 případech vnímali žáci jako psychicky náročný rozvod rodičů či situace s ním spojené – bylo např. napsáno: „*když se naši rozvedli a táta se stěhoval“*, „*jak si táta našel jinou ženskou“*, „*když se rozhodovalo, kde budu bydlet, protože naši se rozešli“*, „*jak se naši hádali, než se rozvedli“*, „*jak od nás odešel táta“*.

Následoval „rozchod s láskou“ (7 x), zrada či ztráta kamaráda/kamarádky zapříčiněná konfliktem (6 x). Pětkrát byly uvedeny tyto odpovědi: „úmrtí či nemoc kamaráda“ nebo problémy ve skupině vrstevníků – šikana (2), posmívání se (2), pomluvy („*když mě bezdůvodně holky pomlouvaj“* – 1x).

Čtyřikrát se objevila odpověď týkající se „vlastního úrazu či nemoci“ – „*když jsem musel být dlouho v nemocnici po pádu z kola“*, „*když jsem byla v nemocnici“*, „*když se mi nechtěla hojit zlomená noha“*, „*jak jsem zkolabovala a nevěděli, co mi je“*. Rovněž čtyřikrát byla zaznamenána odpověď související s neprospěchem – „opakování ročníku či opravné zkoušky“, dále „úmrtí domácího mazlíčka“ („*když nám/mi umřel pes“*, „*když nám psa přejelo auto“*).

Ve třech případech respondenti uvedli, že náročnou situaci prožívali v souvislosti se stěhováním do jiného bydliště, případně při vstupu do nového třídního kolektivu („*no, jak jsme se přestěhovali a já musela jít do nové třídy“*). Ve dvou případech byla zaznamenána souvislost psychicky náročné situace s návykovými látkami u členů rodiny („*když otec chlastá“*, „*jak byl brácha na drogách“*).

Další otázka se zabývala tím, komu by se respondenti svěřili, pokud by prožívali nějakou náročnou situaci, s níž by si např. nevěděli rady. Respondenti měli opět možnost volné odpovědi. Bylo získáno celkem 168 odpovědí, jelikož někteří žáci uvedli více možností. Výsledné odpovědi byly opět rozděleny do kategorií – viz tabulka č. 13.

Tabulka č. 12: Psychicky nejnáročnější situace, které žáci prožili

Náročná životní situace	Počet
Úmrtí v rodině	18
Nemoc či úraz v rodině	22
Rozvod rodičů	13
Rozchod s láskou	7
Zrada, ztráta kamaráda po konfliktu	6
Vlastní nemoc či úraz	4
Úmrtí či nemoc kamaráda	5
Opravné zkoušky a opakování ročníku	4
Stěhování (vstup do nového kolektivu)	3
Smrt domácího mazlíčka	4
Šikana, posmívání se, pomluvy	5
Návykové látky (rodič, sourozenec)	2

Následující tabulka č. 13 je výčtem odpovědí na otázku 13. Nejčastěji (62) by se žáci obrátili na své rodiče, či alespoň na jednoho z nich. V 50 případech by volili pomoc kamaráda, kamarádky nebo kamarádů nebo kamarádek, případně přítele/přítelkyně („řekla bych to svému klukovi“, „holce, co s ní chodím“).

Ve 20 případech byl uveden jiný člen rodiny – prarodič, sourozenec či členové širší rodiny (bratranec, teta), u něhož by hledali podporu. V 18 odpovědích bylo uvedeno: „učiteli, učitelce“, ve 12 případech by pak žáci hledali oporu a radu u psycholožky – předpokladem je, že se jedná o školního psychologa, který je na obou školách přítomen. Poslední kategorií v počtu 6 jsou odpovědi typu „nevím“ či „nikomu“ (2 x)

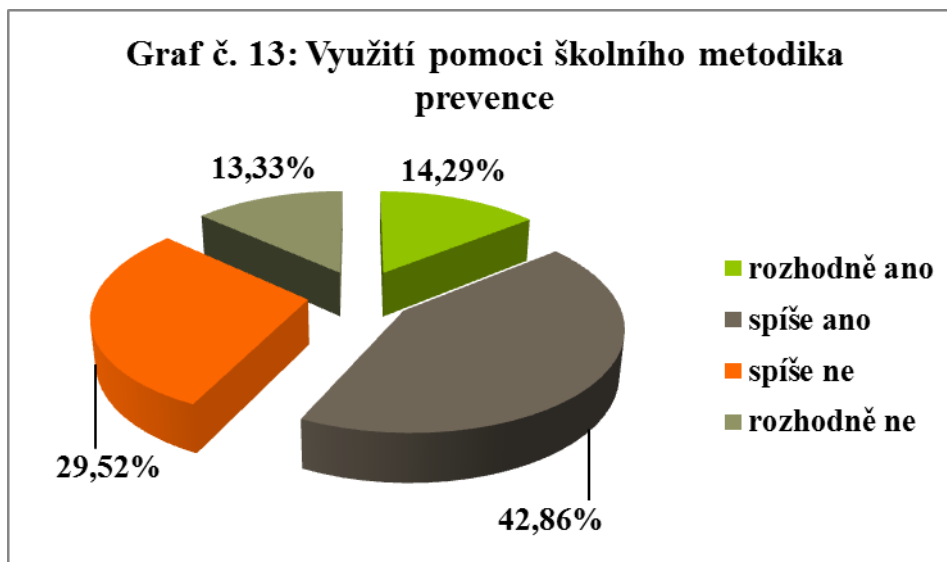
Tabulka č. 13: Osoby, kterým by se žáci svěřili při prožívání náročné situace

Osoba	Počet
Rodič/rodiče	62
Kamarád/ka, přítel/kyně	50
Jiný člen rodiny	20
Učitel/ka	18
Psycholožka	12
Nikdo, nevím	6

14. položka dotazníku zněla: „Obrátil/a by ses o pomoc, radu při řešení nějaké náročné situace na školního metodika prevence?“. Výsledky odpovědí (105) jsou prezentovány v tabulce č. 14 a výšečovém grafu č. 13. Nejvíce (45), tj. 42,86 %, dotazovaných by spíše využilo pomoci školního metodika prevence při řešení náročné životní situace. O něco méně (31, tzn. 29,52 %) by jeho pomoc spíše nevyhledalo. 14,29 % respondentů (15) by podporu školního metodika rozhodně využilo. 13,33 % (14) žáků je přesvědčeno, že by se k němu pro pomoc rozhodně neobrátilo.

Tabulka č. 14: Možné využití pomoci školního metodika prevence

Využití pomoci metodika prevence	počet	%
rozhodně ano	15	14,29
spíše ano	45	42,86
spíše ne	31	29,52
rozhodně ne	14	13,33
celkem	105	100

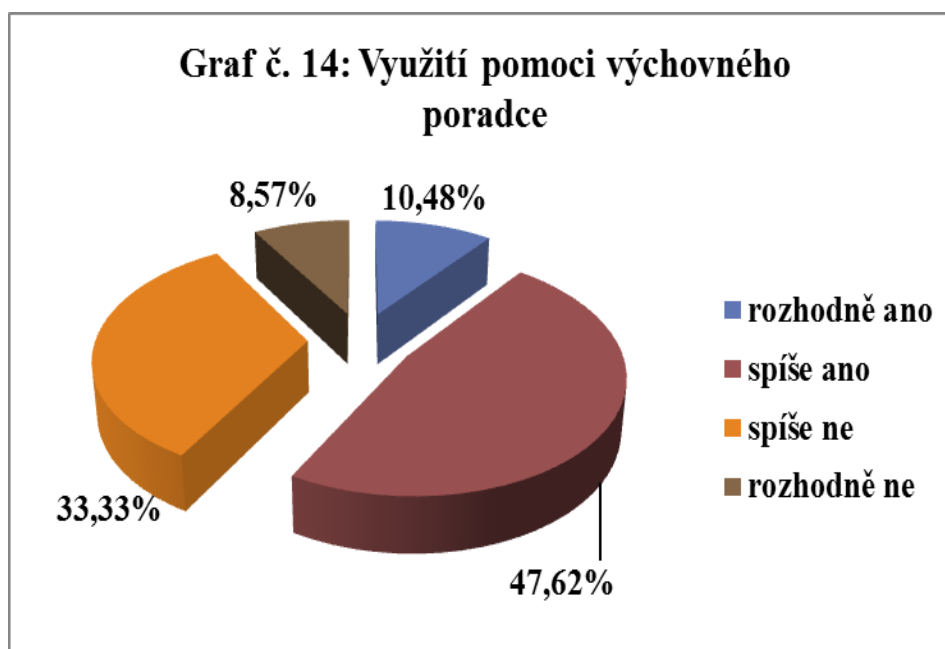


15. otázka, na niž reagoval plný počet dotazovaných (105), se týkala využití pomoci prostřednictvím výchovného poradce při řešení nějaké náročné životní situace.

Jak je zjevné po sumarizaci výsledků (tabulka č. 15, graf č. 14), nejvyšší zastoupení (50 žáků) má volba „spíše ano“, tedy 47,60 % dotazovaných by podporu výchovného poradce školy spíše využila při řešení nějaké náročné situace, než nevyužila. Poradenství u tohoto pracovníka při řešení psychicky náročné situace by naopak spíše nevyhledalo 35 žáků ze 105, což představuje 33,33 %. Přesvědčeno o tom, že by pomoc u výchovného poradce rozhodně využilo je 11 žáků (10,48 %) a o tom, že by službu rozhodně nevyhledalo, je pouze 9 dětí (8,57 %).

Tabulka č. 15: Možné využití pomoci výchovného poradce školy

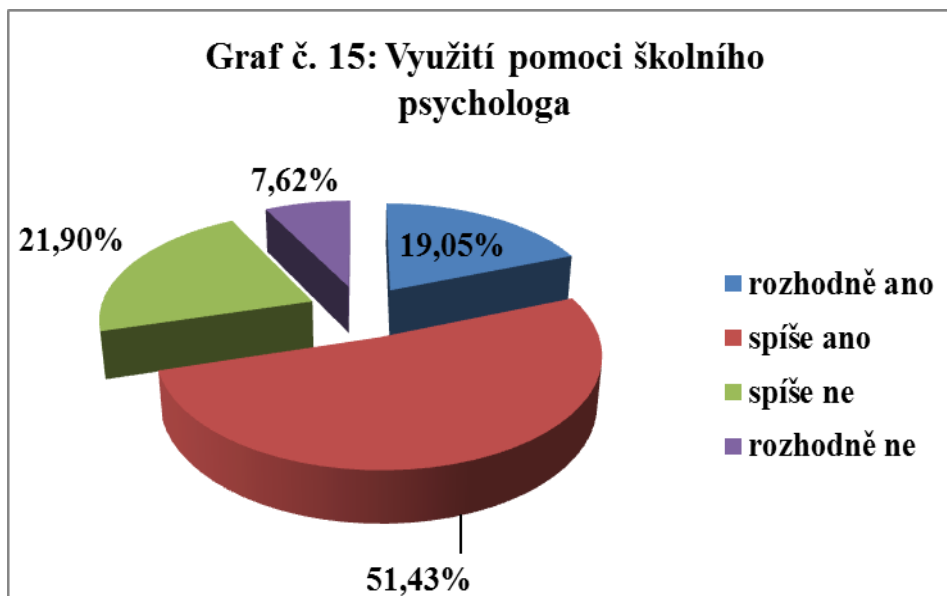
Pomoc výchovného poradce	počet	%
rozhodně ano	11	10,48
spíše ano	50	47,62
spíše ne	35	33,33
rozhodně ne	9	8,57
celkem	105	100



V 16. otázce dotazníku bylo zjišťováno, zda by žáci 9. ročníků základních škol využili při řešení nějaké složité životní situace pomoc školního psychologa. Odpovědělo všech 105 oslovených žáků, přičemž nejvíce z nich (celkem 54, tzn. 51,43 %) by se na něj o pomoc spíše obrátilo. Naopak spíše by se na školního psychologa neobrátilo 21,90 % (23) žáků. To je o něco vyšší procentuální zastoupení než u těch, kteří jsou rozhodnutí, že by v takovém případě pomoc u školního psychologa rozhodně vyhledali – jedná se o 20 žáků (19,05 %). Rozhodně by se v psychicky náročné situaci na školního psychologa neobrátilo pouze 8 respondentů (7,62 %). Přehled výsledků prezentuje následující tabulka č. 16 a výšečový graf č. 15.

Tabulka č. 16: Možné využití pomoci školního psychologa

Pomoc školního psychologa	počet	%
rozhodně ano	20	19,05
spíše ano	54	51,43
spíše ne	23	21,90
rozhodně ne	8	7,62
celkem	105	100

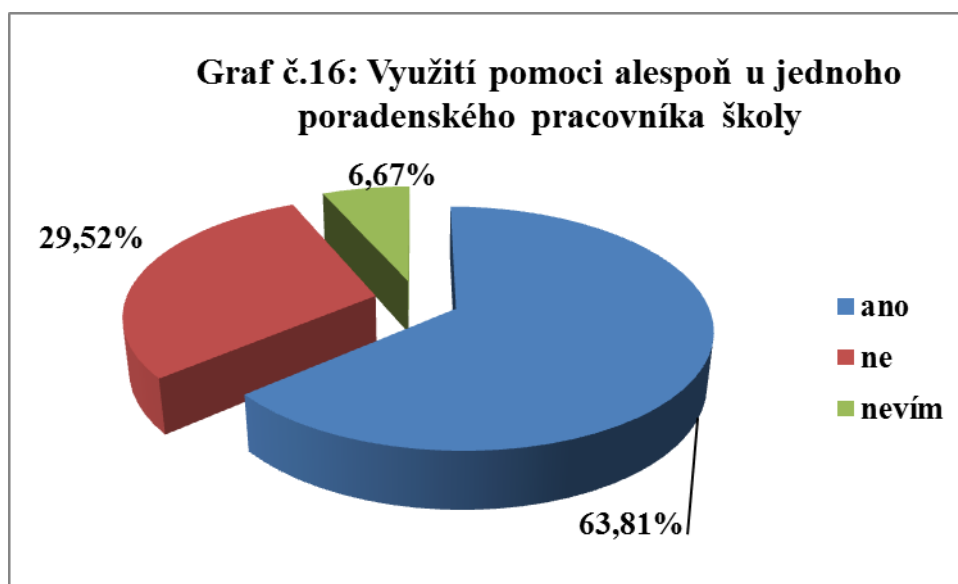


Poslední otázka (č. 17) dotazníku zjišťovala, zda by žáci při řešení náročné životní situace vyhledali pomoc alespoň u jednoho z poradenských pracovníků školy. Odpovědi (105) jsou shrnuty v tabulce č. 17 a následně vytvořeném výsečovém grafu č. 16.

63,81 % dotazovaných žáků 9. ročníků základních škol (celkem 67 ze 105) by při řešení své náročné situace využilo podporu alespoň u jednoho poradenského pracovníka školy. 31 žáků (29,52 %) by této možnosti nevyužilo. 7 respondentů (6,67 %) není rozhodnuto, jelikož zvolili odpověď „nevím“, „nedokáži posoudit“.

Tabulka č. 17: Využití pomoci alespoň u jednoho poradenského pracovníka školy

Pomoc alespoň u jednoho poradenského pracovníka	počet	%
ano	67	63,81
ne	31	29,52
nevím	7	6,67
celkem	105	100,00



4.3 Interpretace rozhovorů s poradenskými pracovníky školy

Rozhovory, jak již bylo výše řečeno, se uskutečnily přímo v prostředí dvou škol. Osloveni byli čtyři pracovníci, kteří se věnují školním poradenským službám. V interpretaci rozhovorů jsou pro jejich odpovědi využívány následující zkratky:

Školní psychologové (2) – ŠP1, ŠP2

Školní metodik prevence – ŠMP

Výchovný poradce - VP

Informanti si přáli zůstat v anonymitě, stejně tak si přáli, aby interview s nimi nebylo nahráváno na záznamové zařízení. Souhlasili s tím, aby si tazatelka zapisovala poznámky a stěžejní informace, proto nejsou odpovědi pedagogů zcela doslovné.

Informantky byly v úvodu seznámeny s cílem výzkumu, s přibližnou časovou dotací rozhovoru.

Úvodní otázka rozhovoru směřovala k délce praxe informantů. **ŠP1** pracuje na své pozici ve škole, jež byla výzkumným prostředím, druhým rokem. Předtím byl dva roky zaměstnán ve středisku výchovné péče. **ŠP2** je ve škole 3. školní rok, praxi v oblasti psychologického poradenství má 10 let. **ŠMP** je na škole celkem 15 let, z toho 6 let ve stávající pozici školního metodika prevence. **VP** má pedagogickou praxi 20 let, na škole působí 10 let a z toho 8 let ve výchovném poradenství.

Druhá otázka rozhovoru se týkala **konkrétní náplně práce poradenských pracovníků a to především vnímání té části, která zaplňuje největší časový prostor.**

ŠP1 v tomto směru hovořila o faktu, že největší část její práce spočívá v individuálním kontaktu s žáky, učiteli, ale i rodiči. Konkrétně se jedná o podpůrnou terapii u žáků a následné konzultace s jejich rodiči, případně pedagogy. **ŠP2** považuje za jádro své práce především služby směřující k žákům. Poměrně často provádí intervence ve třídách a individuálně pak pracuje s problémovými žáky (především s problémy v chování, jak doplňuje), outsidersy či dětmi úzkostnými. Poradenství poskytuje i jednotlivým pedagogům či rodičům. **ŠMP** považuje za stěžejní koordinaci prevence ve škole – oslovuje externí poskytovatele prevence, kteří mají zajímavé programy pro třídy (např. prevence kouření, kyberšikany). Sama takové přednášky a programy realizuje v nejvíce rizikových třídách, např.: „ ... *když vzniklo podezření, že několik žáků z vyšších ročníků ve svém volném čase experimentuje s marihuanou.*“ Další záležitostí je oslovování rodičů problémových žáků a doporučování podpory žáků v dalších zařízeních či prostřednictvím školního psychologa. **VP** v rozhovoru uvádí: „*Nejvíce času mi zabere vše, co souvisí s podáváním přihlášek na střední školy a pak vše kolem žáků s dys- a dalšími speciálními potřebami. Tvoříme pro ně individuální vzdělávací plány, takže nejčastěji je to administrativa.*“ Na doplňující otázku, zda poskytuje nějaké individuální konzultace dětem, odpovídá ano – jedná se o konzultace týkající se zejména volby povolání.

Třetí otázka byla cílena na to, zda se poradenští pracovníci školy **věnují podpoře dospívajících v nějakých náročných životních situacích.** Všechny informantky (4) odpověděly, že tuto podporu poskytují, pokud se na ně dítě samo obrací (a má souhlas zákonného zástupce, že škola může dítěti poradenství poskytovat). **Školní psycholožky** hovořily i o okolnostech, že jim o náročnou situaci dítěte poskytnou informace sami rodiče, kteří si přejí, aby se s ním individuálně pracovalo. **ŠMP a VP** rovněž uvedly, že se dozvídají od ostatních pedagogů či samy vidí, že dítě není tzv. v pozitivním stavu (např.: „ *se mění jeho prožívání, je plačtivé, roztěkané či se zhoršily jeho školní výsledky*“ - **ŠMP**), přičemž se dítěte samy ptají, zda by nepotřebovalo nějakou pomoc, popovídání si.

Otázka č. 4. byla formulována takto: „*Co myslíte, že nejčastěji dospívající trápí ve školním prostředí? Můžete uvést nějaký konkrétní případ, se kterým se na Vás např. obrátili?*“ Všechny čtyři dotazované uvedly, že nejčastěji se jedná o vztahy s dalšími žáky školy, kde dotyční pociťují nějaké obtíže. **ŠMP** k tomuto uvedla: „*Děti ví, že se na mě mohou obracet, když mají pocit, že se ve třídě děje nějaké ubližování – ať už se týká jich samotných*

nebo ostatních spolužáků. Situaci, většinou po poradě s psychologkou nebo výchovnou poradkyní, prošetřím a pak vymyslíme další kroky. Někdy svoláváme i výchovnou komisi, v případě, že se něco závažného potvrdí. Také se pracuje se třídou.“ **VP** na otázku odpověděla takto: „Od dětí, které mě znají a důvěřují mi, se dozvídám o vztazích ve třídách, někdy je to dost trápí. Posílám je za školní psychologkou, ale snažím se jim už na počátku nějak poradit, povzbudit je, nebo pomoci s řešením. Je to takové to „hned“, jakýsi záchyt problému“. Školní psychologky odpovídaly podobně, stěžejní jsou podle nich vzájemné interakce mezi žáky. **ŠP2**: „Nedávno za mnou přišla dívka pro radu, co má dělat, aby jí děvčata ze třídy nepomlouvala. Nebo pracuji s klukem, který se nedokáže dobře adaptovat v kolektivu.“ **ŠP1** „Řešili jsme např. chování starších žáků k mladším v šatně, rozhazovali jim věci a podobně. Děti mi to přišly říct“. **ŠP2** rovněž dodává, že za ní děti přicházejí i proto, že nejsou spokojeny s přístupem nějakého učitele, což se v odůvodněných případech snaží řešit přímo s kolegou či vedením školy. **ŠP1** ještě zmiňuje, že často pracuje s žáky se školním nepospěchem, který se promítá i do jejich chování: „Ti neúspěšní si to kompenzují různými projevy v chování, třeba vyrušují, posmívají se ... Snažím se spolupracovat s výchovnou poradkyní, obracíme se na rodiče a doporučujeme i vyšetření v poradně (PPP).“

Další otázka, byla orientována na zátěžové situace, o nichž si dotazovaní myslí, že je žáci často prožívají v prostředí rodiny. **ŠMP**: „To je individuální, ale myslím, že to jsou hádky rodičů. Ale děti se o tomhle moc neshvěřují. Občas, když se zeptám, dozvím se třeba, že se rodiče rozvádějí. Rodiče nám to sami neřeknou, i když je pak jasné, že dítě třeba nemá tak dobré výsledky jako dřív, protože ho to zrovna trápí. Tak snažím se to dítě nějak vyslechnout, podpořit.“ **VP**: „Od dětí se občas něco dozvím, jako že doma byl nějaký konflikt. Hlavně osmáci a deváťáci – tam je to často, že rodiče mají nároky na výsledky, aby děti měly dobré vysvědčení, protože je chtějí dát na střední školu. Přitom některým to bylo do té doby jedno, ale najednou udělují tresty a tak“. Školní psychologky shodně uvádějí, že zatěžující mohou být konflikty mezi rodiči, k informacím o rodinné situaci se však dostávají až po delší době individuální práce s dítětem. **ŠP1** dodává: „Tak řeší se situace dětí okolo rozvodu, často se obracejí matky, že to dítě nese těžce. Také se to může týkat změn v podobě střídavé péče rodičů, přijetí nového partnera. Je to různé.“ **ŠP2** si myslí, že zátěž v rodině je „nezájem rodičů, neostatečný dohled, ale děti to tak nevnímají, s tím se neshvěřují, i když z jejich zážitků to někdy plyne.“ Jako konkrétní náročnou situaci uvádí, prvotní pomoc dítěti a jeho otci při vyrovnávání se smrtí matky/manželky.

Šestá otázka byla formulována takto: „*Myslíte si, že dospívající děti řeší nějaké náročné situace mimo rodinu a školu. Obrátili se s něčím takovým na Vás? Všechny dotazované si myslí, že takové situace děti mohou řešit, u dospívajících se to často týká prvních lásek („to je vývojově dané“ – ŠP1). VP se s tím, že by se s prožíváním zátěže mimo školu na ni dospívající obrátili, zkušenost nemá. ŠMP odpověděla: „Ano stalo se to, jedna dívka chtěla radu, co má dělat, když nějaký její starší kamarád z místa bydliště bere drogy. Chtěla mu pomoci, ale to je samozřejmě složité.“ ŠP1 odpověděla takto: „Občas se stane, že dítě, které mám v individuální péči, se svěřuje s tím, že se mu nedaří navázat kontakt s tím, do koho se zamilovalo, nebo že ho takzvaně „nechal“. Jednou jsme s žákem řešili vztahy na fotbale, týkalo se to přístupu trenéra k němu“. ŠP2: „Teď ke mně chodí děvčina, co hodně řeší, že se nemůže líbit vysněnému chlapci. Celkově to má ve vztazích složitější.“*

Šedmé otázka zněla: „*Co Vám ulehčuje práci s dětmi, které mají nějaké trápení? Co Vám pomáhá? ŠMP: „Mohu se obrátit na kolegy pro radu. Také mám už nějaké zkušenosti. I z různých seminářů mám nějaké znalosti, jak s tím naložit“. VP: „Ulehčuje? Není to jednoduché, ale dobré je, že se můžu poradit s psychologkou, nastaví se nějaké kroky, jak pomoci.“ ŠP1: „Zřejmě jsou to zkušenosti, dovednosti získané v psychologickém výcviku.“ ŠP2 uvádí, že má podporu u ostatních kolegů ve škole, pomáhá jí i vzdělání, které absolvovala v krizové intervenci.*

Na otázku, co poradenským pracovníkům školy ztěžuje práci s dětmi, které prožívají nějakou krizi, odpověděly dotazované takto: ŠMP: „*Možná nedostatek času a někdy nízká spolupráce s rodinou žáka. Také na další vzdělávání není čas, musí za mě suplovat kolegové a peníze také v tomto směru chybí“.* VP: „*Že se nedá domluvit s rodiči, že nechtějí chápat, že je nutné dítěti pomoci nebo pomoc pro něj vyhledat“.* ŠP1: „*Tak někdy bohužel rodiče, ale i učitelé, kteří moc nechtějí pochopit, jak na tom určité dítě je, že je v krizové situaci a to se promítá do chování, prospěchu atp.“* Dále dodává, že jí chybí supervize, někdo, kdo by jí odborně poradil ŠP2: „*Vidím to v ne úplně dobré návaznosti péče, např. chybí psychiatři. Rodiče také někdy nespolupracují, bagatelizují problémy, nechtějí to vidět.“*

Poslední otázka rozhovoru směřovala k tomu, jaké vlastnosti by měl mít poradenský pracovník školy, aby mohl být v pomoci dětem užitečný. VP odpověděla takto: „*Mít určitou sílu, být nějak vyrovnaný, což je někdy složité. Měl by být určitě komunikativní.“ ŠMP: „Děti mu musí důvěřovat, musí vědět, že jejich problém neprozradí tam, kde nemá. Měl by se umět vcítit do toho problému. V žádném případě děti neodbytnout, vyslechnout je“.* ŠP1: „*Být etický, jako dodržovat etické principy poradenské práce. V terapii je důležité, aby se dítě cítilo jako*

rovnocenný partner dospělého, o to víc je to důležité u dospívajících.“ ŠP2: „Je to o komunikaci, naslouchání, empatii, nebagatelizování problému a prožitků dítěte. Krizi totiž prožíváme každý jinak a spouštěčem může být něco, co dospělým připadá jako hloupost.“ VP, ŠMP a ŠP1 rovněž zmiňují, že důležité je vzdělávat se: *„mít rozhled, snažit se dál vzdělávat“* (VP), *„měl by mít zkušenosti, ale i vzdělání, co se týká téhle specifické práce“* (ŠMP), *„ ... i vzdělání, sebezkušenostní výcvik je důležitý.“*

4.4 Ověření hypotéz kvantitativního výzkumu

- **H1: Předpokladem je, že zdrojem psychicky náročných situací je nejčastěji školní prostředí.**

K hypotéze se vztahovala 2. otázka dotazníku (*„Zažíváš ve škole psychicky náročné situace spojené s pocity obav, lítosti, vzteku nebo beznaděje?“*), na kterou poskytlo odpověď 105 žáků 9. ročníků základních škol. Většina z nich (90) - 85,71 % žáků – ve škole prožívá psychicky náročné situace, z čehož více než polovina - 55,79 % (53) uvádí, že se se zátěží ve škole potýká často. S tímto korespondují výsledky otázky č. 11, kdy měli žáci zvolit zdroj nejvíce psychicky náročných situací – škola, rodina, prostředí mimo rodinu a školu či „nic z uvedeného“. Z odpovědí 102 respondentů, kteří svou odpověď označili, vyplývá, že oblast s nejvyšším výskytem psychicky náročných situací je vnímáno školní prostředí, které uvedlo 56 respondentů (54,90 %). Odpověď „rodinné prostředí“ bylo zastoupeno v 24,51 % (25 respondentů), prostředí mimo školu a rodinu pak v 18,63 % (19 odpovědí ze 102). Ani jedno z uvedených prostředí nevnímají jako zdroj přinášející náročné situace pouze dva respondenti (1,96 %).

Hypotéza č. 1 byla verifikována.

- **H2: Předpokladem je, že žáci jako nejvíce náročnou situaci ve škole vnímají zkoušení.**

Ověřování hypotézy souviselo se 4. otázkou dotazníkového šetření. Z 95 žáků, kteří uvedli, že školní prostředí souvisí se subjektivně prožívanými zátěžovými situacemi, jich nejvíce (31,56 %) označilo jako nejvyšší zdroj školní zátěže zkoušení. Dalšími náročnými situacemi je podle nich čekání na hodnocení, známku, výsledek (24,18 %) a vnímání učiva jako náročného (*„nezvládnou to“*) - 20,49 %.

Hypotéza č. 2 byla verifikována.

- **H3: Předpokladem je, že žáci budou jako zátěžové vnímat starosti s výběrem budoucí školy.**

Největší procentuální zastoupení (50,98 %, 52 žáků 102 reagujících) měla v otázce č. 5 odpověď „ano, velmi“, která dokazuje, že vyšší prožívání psychické zátěže je vzhledem k volbě budoucí předprofesní přípravy nejčastější. 34,31% (35 žáků) vnímá tuto situaci jako částečně náročnou. Lze tvrdit, že 85,29 % (87 žáků) ze 102 respondentů prožívá vzhledem k volbě budoucí školy nějakou psychickou zátěž.

Hypotézu č. 3 lze verifikovat.

- **H4: Předpokladem, že žáci budou jako zátěžové vnímat starosti se svým vzhledem.**

Desátou položkou dotazníku bylo zjištěno, že nejvíce žáků (44,76 %) 9. ročníků ZŠ spíše pocítuje prožívání psychické zátěže ve vztahu ke svému vzhledu, rozhodně potom prožívá takovou zátěž 10,48 % žáků 9. ročníků základních škol. Někakou formu zátěže ve vztahu ke svému vzhledu vnímá celkově 55,24 % dotázaných. Vůbec toto neprožívá celkem 15,24 %.

Hypotézu č. 4 lze verifikovat.

- **H5: Předpokladem je, že v rodině jsou nejčastějším zdrojem zátěže nároky rodičů na školní výsledky.**

Šestou položkou dotazníku bylo zjištěno, že náročné situace v rodině spíše neprožívá (je to výjimečné) 48,08 %, respondentů (ze 104 reagujících na otázku), rozhodně je neprožívá 23,08% žáků. 19,23 % žáků má rodinné prostředí spjato s nějakým prožíváním zátěže (odpověď „spíše ano“) a rozhodně zde náročné situace vnímá 9,62 % dospívajících. Na 7. otázku dotazníku pak odpovídalo 80 respondentů, těch, kteří volili odpověď „rozhodně ano“, „spíše ano“ či „spíše ne – výjimečně“.

Nároky rodičů na prospěch jako zdroj zátěžových situací označilo nejvíce žáků (26,04 %, 50 žáků z 80). Jako druhá v pořadí byla označována možnost „konflikty mezi rodiči“,

kteřá získala procentuální zastoupení 25,00 % (48 odpovědí). **Přesto lze určenou hypotézu č. 5 verifikovat.**

K této hypotéze je nutno poznamenat, že o rodinném prostředí se zmiňovali v odpovědích na 12. otázku, kdy mohli uvést, kterou situaci považovali dosud ve svém životě za nejvíc náročnou. Respondenti zde nejčastěji psali o úmrtí v rodině, nemoci či úrazu v rodině či rozvodu rodičů, což bylo z hlediska emočního prožívání dospívajících vysoce zátěžovou událostí.

- **H6: Předpokladem je, že v oblasti mimo školu a rodinu budou jako nejvíce zatěžující vnímány problémy s láskou.**

V pořadí 8. položka dotazníku (*„Zažíváš psychicky náročné situace spojené s vnitřním napětím, pocity obav, lítosti, vzteku nebo beznaděje v prostředí mimo školu a rodinu (vztahy s láskou, kamarády, v kroužku, ve sportu)?*) přinesla tyto výsledky. Psychicky náročné situace mimo školní a rodinné prostředí spíše zažívá 40 respondentů, tedy 38,1 % (N=105), spíše je nepocituje 33,33% žáků). Rozhodně tyto situace neprožívá 16,19 % a naopak rozhodně je prožívá 12,38 % respondentů.

Na otázku č. 9 odpovídalo 88 žáků, kteří na předešlou otázku nevolili odpověď „rozhodně ne“. Za nejčastější zdroj zátěže označovali respondenti konflikty s kamarády (37,25 %). Problémy s láskou byly na druhém místě (26,47 %).

Hypotéza č. 6 byla falzifikována.

- **H7: Předpokladem je, že existuje větší počet žáků, kteří vyhledají podporu při řešení své zátěžové situace u poradenského pracovníka školy, než těch, kteří tuto podporu nevyužijí.**

Ke stanovené hypotéze se vztahují otázky č. 14, 15, 16 dotazníku a položka č. 17, jež měla toto znění: „Obrátil/a by ses o pomoc, radu při řešení nějaké náročné situace alespoň na jednoho poradenského pracovníka školy (školní psycholog, školní metodik prevence, výchovný poradce?“. Po sumarizaci odpovědí 105 respondentů bylo zjištěno, že 63,81 % dotazovaných (v počtu 67) by se při prožívání nějaké náročné situace obrátilo k alespoň jednomu poradenskému pracovníku školy.

Hypotéza č. 7 byla verifikována.

Otázky č. 14, 15, 16 směřovaly ke zjištění, kolik žáků by využilo pomoc u konkrétního poradenského pracovníka školy. Na každou položku bylo získáno 105 reakcí (N = 105).

O pomoc školního metodika prevence by spíše požádalo 42,86 %, dotazovaných. Celkem 14,29 % respondentů je přesvědčeno, že by pomoc tohoto pracovníka využilo rozhodně. 13,33 % žáků by pomoc rozhodně nevyužilo a 29,52 % by jeho pomoc spíše nevyhledalo.

Podporu výchovného poradce při řešení nějaké psychicky náročné situace by spíše využilo 47,60 %. 10,48 % by ji rozhodně využilo. Spíše by ji nevyhledalo 35 žáků ze 105, což představuje 33,33 %. Rozhodně by pomoc zde nehledalo pouze 8,57 % dotázaných.

Služby školního psychologa by při řešení či prožívání náročné situace spíše využilo celkem 51,43 % žáků 9. ročníků z oslovených základních škol. 19,05 % respondentů je přesvědčeno, že by podporu u školního psychologa rozhodně využilo. Pomoc by zde spíše nehledalo 21,90 % dospívajících. 7,62 % respondentů je přesvědčeno, že by služby tohoto pracovníka k podpoře ve své náročné situaci rozhodně nevyužilo.

4.5 Odpovědi na výzkumné otázky kvalitativního výzkumu

VO1: Čeho se nejvíce týká reálná náplň práce školního psychologa, výchovného poradce, školního metodika prevence)?

Všechny informantky hovoří o kontaktu s dětmi. Školní psychologové se žákům věnují zejména individuálně (podpurná terapie, práce s problémovými žáky – chování, prožívání). Školní psycholožka (ŠP2) pracuje s třídními kolektivy, v oblasti prevence rovněž se třídami pracuje školní metodička prevence. Práce výchovné poradkyně je, jak říká, zatížena administrativou – sestavování individuálních vzdělávacích plánů pro žáky s poruchami učení, individuálně věnuje konzultace dětem při volbě povolání. Dá se říci, že náplň práce poradenských pracovníků souvisí s Vyhláškou č. 72/2005 Sb.

VO2: Věnují se poradenští pracovníci školy pomoci dospívajícím dětem v náročných životních situacích?

Všechny informantky bez ohledu na jejich pracovní pozici podporu dětem v náročných situacích poskytují. Buď se na ně dítě samo obrací, nebo je o pomoc dítěti žádají jeho rodiče.

Změn v chování či prožívání žáků si všimají i ostatní pedagogové, kteří se na poradenské pracovníky obracejí.

VO3: Jaký zdroj zátěže považují poradenští pracovníci školy u dospívajících za nejfrekventovanější ve školním prostředí?

Na rozdíl od žáků (výsledky kvantitativního výzkumu) si dotazované myslí, že nejčastěji je dospívajícími prožívána zátěž v neuspokojivých vztazích s ostatními žáky školy. Jedná se o určité ubližování, pomluvy, nízkou adaptaci v kolektivu, chování starších žáků k mladším. Jedna z dotazovaných (ŠP1) vnímá souvislost problémů v chování s neprospěchem, s neúspěšnými dětmi pracuje, či pro ně vyhledává další pomoc.

VO4: Jaký zdroj zátěže považují poradenští pracovníci školy u dospívajících za nejfrekventovanější v rámci rodinného prostředí?

Podle poradenských pracovníků se jedná nejčastěji o konflikty či hádky v rodině, byly zmiňovány i okolnosti kolem rozvodu rodičů (střídavá péče, nový partner rodiče). Výchovná poradkyně vnímá konflikty i mezi rodiči a dětmi z důvodu tlaku na školní výsledky v 8. a 9. Jedna ze školních psychologek zmínila jako zátěž i nezáměr rodičů, neostatečný dohled, ale i konkrétní případ vyrovnávání se smrti matky. Z výpovědí dotazovaných vyplývá, že děti se svěřují s rodinnými problémy spíše méně často. Jedná se o pro ně citlivé téma.

VO5: Jaký zdroj zátěže považují poradenští pracovníci školy u dospívajících za nejfrekventovanější.

Všechny dotazované si myslí, že takové situace dospívající zažívat. Týká se to vztahové roviny, zejména prvních lásek. Jako další případy byly uvedeny i problémy s dospělým (trenér), řešení závislosti u kamaráda.

VO6: Co ulehčuje poradenským pracovníkům školy práci s dětmi, které mají nějaké „trápení“?

Jako výhodnou v tomto směru vnímají informantky spolupráci s ostatními pedagogy, školní psychologkou. Staví rovněž na svých zkušenostech a dovednostech, které získaly dalším vzděláváním (např. psychoterapeutický výcvik, krizová intervence).

VO7: Co poradenským pracovníkům školy ztěžuje práci s dětmi, které prožívají nějakou krizi?

Uváděn byl nedostatek času, nízká spolupráce s rodiči, či podceňování problému rodinou žáka, nedostatek časového prostoru a financí na další vzdělávání, chybějící supervize, nízká návaznost péče (psychiatrie). Bylo uvedeno rovněž nepochopení některých pedagogů vzhledem k projevům prožívání krizové situace žákem, např. chování či nestabilní školní výsledky.

VO8: Jaké vlastnosti by měl mít (podle názoru oslovených) poradenský pracovník školy, aby mohl být v pomoci dětem užitečný?

Na základě proběhlých rozhovorů můžeme vyjmenovat, že poradenský pracovník by měl být komunikativní, empatický, musí umět naslouchat a dospívajícímu být při řešení jeho náročné situace rovnocenným partnerem. Problémy žáka by neměl bagatelizovat, měl by dodržovat etické principy. Vhodné je, pokud má již nějaké zkušenosti a dále se vzdělává.

4.6 Závěr výzkumného šetření a možná doporučení

Provedený výzkum přinesl několik poznatků. Prvním z nich je, že nejvíce prožívají dospívající 9. ročníků základních škol náročné situace ve školním prostředí, přičemž 31,56 % za nejvyšší zdroj zátěže považuje zkouškové situace. Následuje psychická zátěž spojená s hodnocením, čekáním na výsledek, známku (24,18 % odpovědí) a vnímání učiva jako náročného („nezvládnou to“) - 20,49 %. Školní prostředí je celkově častějším zdrojem zátěže (54,90 % respondentů), než prostředí rodinné (24,51 % odpovědí), či prostředí mimo školu a rodinu (20,49 %). Z těchto výsledků lze usuzovat, že existuje určitý tlak na školní výsledky žáků 9. tříd z toho důvodu, že pololetní vysvědčení je určitým kritériem pro přijetí na střední školu. Doplňkovým výzkumem kvalitativního charakteru bylo však zjištěno, že 4 poradenští pracovníci školy vnímají u svých žáků jako zátěžové spíše situace spojené se vztahovými potížemi ve třídách. Lze uvažovat o faktu, že žáci se s těmito problémy na tyto pracovníky sami neobrací. Za úvahu stojí, jak jim tedy pomoc poskytovat. Východiskem by mohlo být, aby se žáci měli možnost učit technikám učení, psychohygieně i technikám zvládnání stresu, v čemž by mohlo být školní poradenské pracoviště nápomocno.

S předchozím souvisí i to, že většina žáků (85,29 % ze 102) považuje (částečně či rozhodně) za náročnou situaci okolnosti týkající se volby školy, na níž budou uskutečňovat svou předprofesní přípravu. Se školou souvisí ve věku dospívání i zátěžové situace v rodině.

Jako zdroj zátěžových situací, kterým jsou nároky rodičů na školní prospěch vnímá nejvíce žáků (26,04 %, 50 žáků z 80). Nezanedbatelnou zátěž pro dospívající představují „konflikty mezi rodiči“, která získala procentuální zastoupení 25,00 %. Co se týče rodinného prostředí, školské poradenské pracoviště může působit osvětou i prostřednictvím konzultací s rodiči. Důležité je nastavování spolupráce s nimi tak, aby mohli poradenským pracovníkům školy důvěřovat. Pokud však rodiče nechtějí spolupracovat, nemůže být v těchto případech prostřednictvím školy snížena ani zátěž u dětí. Stav, které vyžadují pomoc, jsou ale i ty extrémní povahy, jako je úmrtí v rodině, nemoc či úraz někoho blízkého či rozvod rodičů. Školní poradenské pracoviště může dítě i jeho rodiče v těchto situacích provázet, alespoň prvotně, jak v rozhovoru uvedla jedna ze školních psychologek.

Co se týče prostředí mimo rodinu a mimo školu, prožívají dospívající nejčastěji jako zátěž konflikty s kamarády. Problémy s láskou, které byly obsahem stanovené hypotézy, jsou až na druhém místě. V období dospívání prožívá nějakou formu zátěže ve vztahu ke svému vzhladu 55,24 % dotázaných. I zde, pokud se dospívající svěří poradenskému pracovníku školy, může dostat nějakou oporu ve své situaci.

Významným poznatkem je, že většina (63,81 %) dospívajících dětí je přesvědčena, že by se při prožívání nějaké náročné životní situace obrátila pro pomoc k alespoň jednomu z poradenských pracovníků školy (školní psycholog, školní metodik prevence, výchovný poradce). To dokazuje nezbytnost existence takového pracoviště při škole.

Otázkami s čísly 14, 15, 16 dotazníku bylo zjišťováno, u kterého poradenského pracovníka školy by žáci konkrétně pomoc vyhledali. O podporu školního metodika prevence by (rozhodně či spíše ano) požádalo 57,15 % respondentů. U výchovného poradce by pomoc (rozhodně či spíše ano) požádalo 58,08 % žáků. Služby školního psychologa by rozhodně či spíše využilo dokonce 70,48 % oslovených žáků. Lze uvažovat o tom, že vyhledání podpory školního psychologa může souviset s tím, že není „typickým“ učitelem jako výchovný poradce a školní metodik prevence, ale i s tím, že psychologickou pomoc má přímo v „popisu“ práce. Tímto však nelze říci, že by i ostatní pracovníci neměli v systému své místo. Najdou se jistě děti, které by za školním psychologem pro pomoc nešly, ale obrátily by se spíše na metodika prevence či výchovného poradce, k němuž mohou mít např. bližší vztah.

Poradenští pracovníci školy v rozhovorech uváděli, že pro to, aby mohli dospívajícím efektivně pomáhat při řešení náročných situací, je důležité umění komunikace, naslouchání a

empatie. Vhodné jsou určité zkušenosti a další vzdělávání, které by mělo být podporováno (chybí na něj čas i finance). Sami tito pracovníci se vzhledem ke specifčnosti „poradenské“ práce mohou dostávat do situací, kdy potřebují oporu někoho dalšího (např. kolegy). Autorka souhlasí s názorem jedné ze školních psychologek, že východiskem by mohlo být zavedení supervize a to pro všechny poradenské pracovníky školy. Domnívá se, že by mohla být kvitována i dalšími pedagogickými pracovníky.

Při analýze jednotlivých zdrojů zátěže z pohledu poradenských pracovníků v mimoškolním, rodinném a v podstatě i školním prostředí lze sledovat orientaci dotazovaných v problémech dospívajících. Dá se tedy tvrdit, že všichni tito pracovníci chápou nutnost podpory dětí při řešení jejich náročných situací. Překážkou však může být nezáměr ze strany rodičů, bagatelizování situace a neudělení souhlasu k možnosti poskytnutí školních poradenských služeb dítěti.

Závěr

Předložená práce pojednávala o problematice náročných životních, zátěžových situací u dospívajících. Teoretická část rozšířila poznatky o vývojovém období dospívání a jeho specifických problémech. Věnovala se školnímu prostředí, možnostem pomoci nejen v rámci školního poradenského pracoviště, druhům zátěže i copingových strategií.

Praktická část byla koncipována jako výzkum kvantitativního charakteru, který využil dotazníkové metody. Dotazníky, jež byly vlastní konstrukce, vyplňovali žáci 9. ročníků základních škol. Bylo zjištěno, že nejčastěji dospívající prožívají zátěžové situace ve školním prostředí, zejména při zkouškových situacích. Jako zátěžové (rozhodně či alespoň částečně) vnímá většina dospívajících okolnosti týkající se volby budoucí školy. V rodinném prostředí je opět nejčastějším zdrojem zátěže tlak či nároky rodičů na školní výsledky dětí a dle respondentů pak konflikty mezi rodiči. Extrémním druhem zátěže, který žáci zmiňovali, jsou situace jako: úmrtí, úraz či nemoc v rodině, rozvod či rozchod rodičů. Mimo školu a mimo rodinu považují dospívající nejčastěji za zdroj zátěže konflikty s kamarády. Více než polovina dospívajících prožívá psychicky náročné situace ve vztahu ke svému vzhledu.

Potěšujícím zjištěním je, že většina (63,81 %) žáků 9. tříd by se při řešení nějaké zátěžové situace spíše či rozhodně obrátila o pomoc k pracovníkovi školního poradenského pracoviště. Tímto bylo potvrzeno, že mít na škole fungující poradenské pracoviště je velkým přínosem pro žáky. Mít se na koho obrátit, mít komu důvěřovat je důležité pro každého člověka, pro osoby ve vývojovém období dospívání o to více.

Jako doplnění kvantitativního výzkumu byly realizovány rozhovory právě s pracovníky školského poradenského pracoviště. Dá se říci, že jsou v problémech dospívajících orientováni, snaží se jim pomáhat, podpořit je. Aby byla jejich pomoc efektivní a fundovaná, potřebují k tomu podmínky, jako je prostor pro další vzdělávání, časový prostor pro práci s dětmi a rovněž by pracovníci uvítali supervizi. Domnívám se, že pracovat s dospívajícími, kteří procházejí životně náročnými, zátěžovými či stresovými situacemi, je velmi náročné, proto by neměla být podpora školních poradenských pracovníků opomíjena.

Seznam použitých zdrojů

Seznam použité české literatury

BARTOŠÍKOVÁ, I. *O syndromu vyhoření pro zdravotní sestry*. 1. vydání. Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů v Brně, 2006. 86 s. ISBN 80-7013-439-9.

BEDNÁŘ, V. a kolektiv. *Sociální vztahy v organizaci a jejich management*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s, 2013. 224 s. ISBN 978-80-247-4211-3.

CUNGI, CH. *Jak zvládat stres*. 1. vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2001. 208 s. ISBN 80-7178-465-6.

ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vydání. Brno: Doplněk, 2000. 377 s. ISBN 80-7239-060-0.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN: 978-80-7367-273-7.

Česká republika. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů č. 72/2005*. 2005, ročník 2005, částka 20.

DRÁPELA, V. E. *Přehled teorií osobnosti*. 5. vydání. Praha: Portál, s.r.o. 2008. 175 s. ISBN 978-80-7367-505-9.

CHRÁSTKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JEDLIČKA, R. a kolektiv. *Děti a mládež v obtížných životních situacích : nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. 1. vydání. Praha: Themis, 2004. 478 s. ISBN 80-7312-038-0.

KEBZA, V. *Chování člověka v krizových situacích*. 1. vydání. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze. provozně ekonomická fakulta. 2013. 137 s. ISBN 978-80-213-2210-3.

KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. *Komunikace a stres*. 1. vydání. Praha: Státní zdravotní ústav., 2004. ISBN 80-7071-246-5.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. 1. vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2013. 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MATOUŠEK, O., MATOUŠKOVÁ, A. *Mládež a delikvence : možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2011. 336 s. ISBN 978-80-7367-825-8.

MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H. *Podpora rodiny: manuál pro pomáhající profese*. 1. vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2014. 171 s. ISBN 978-80-262-0697-2.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

MÜHLPACHR, P. *Sociální patologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. 104 s. ISBN 80-210-2511-5.

PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vydání. Praha: Academia. 2007. 471 s. ISBN 978-80-200-1499-3.

PLEVOVÁ, I. *Kapitoly z vývojové psychologie*. 1. vydání. Olomouc, 2006. 57 s. ISBN 80-244-1412-0.

PROCHASKA, J., O., NORCROSS, J., C. *Psychoterapeutické systémy-průřez teoriemi*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing,a.s., 1999. 479 s. ISBN 80-7169-766-4.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem. Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.

SMÉKAL, V. *O lidské povaze*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství Cesta, 2005. 202 s. ISBN 80-7295-069-X.

ŠPATENKOVÁ, N. a kolektiv. *Krizová intervence pro praxi*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2004. 200 s. ISBN 80-247-0586-9.

TUČEK, J., CHODURA, V. *Psychiatrie*. 3. vydání. České Budějovice: Zdravotně sociální fakulta Jihočeská univerzita., 2005. 89 s. ISBN 80-7040-786-7.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Nakladatelství Karolinum., 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

MŠMT: *Věstník z července 2005 - Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole* (č.j. 27 317/2004-24)

Seznam použité zahraniční literatury

FENWICK, E., SMITH, T., Dr. *Adolescence, the survival guide for parents and teenagers*. London, 1993. Translation GRUŠOVÁ, A. 1. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo INA, 1994. 286 s. ISBN 80-85680-52-1.

Internetové zdroje

[Http://is.muni.cz](http://is.muni.cz) [online]. Výchové poradenství. 2014 [cit. 2015-01-26]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/135644/pdf_b/Vychovne_poradenstvi.doc.

ZAPLETALOVÁ, J. [Www.pf.ujep.cz](http://www.pf.ujep.cz) [online]. 2014 Co dělá školní psycholog. [cit. 2015-01-26]. Dostupné z: pf.ujep.cz/user_files/skolni%20psycholog.pdf.

Seznam grafů a obrázků

Obrázek č. 1: Stupnice hodnocení míry stresu a jednotlivých stresorů

Obrázek č. 2: Metody a techniky diagnostické činnosti výchovného poradce

Graf č. 1: Pohlaví respondentů

Graf č. 2: Prožívání psychicky náročných situací ve škole

Graf č. 3: Frekvence prožívání náročných situací ve škole

Graf č. 4: Zdroje náročných situací ve škole

Graf č. 5: Počet odpovědí vzhledem ke zdrojům zátěže ve škole:

Graf č. 6: Prožívání zátěže vzhledem k volbě budoucí školy

Graf č. 7: Prožívání náročných situací v rodině

Graf č. 8: Zdroje zátěže v rodině

Graf č. 9: Prožívání zátěže mimo rodinu a mimo školu

Graf č. 10: Zdroje zátěže mimo rodinu a školu

Graf č. 11: Prožívání svého vzhledu jako zdroj zátěže

Graf č. 12: Nejvyšší zdroje zátěže

Graf č. 13: Využití pomoci školního metodika prevence

Graf č. 14: Využití pomoci výchovného poradce

Graf č. 15: Využití pomoci školního psychologa

Graf č. 16: Využití pomoci alespoň u jednoho poradenského pracovníka školy

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Pohlaví respondentů

Tabulka č. 2: Prožívání psychicky náročných situací ve škole

Tabulka č. 3: Frekvence prožívání náročných situací ve škole

Tabulka č. 4: Zdroje zátěže ve školním prostředí

Tabulka č. 5: Prožívání zátěže vzhledem k volbě budoucí školy

Tabulka č. 6: Prožívání zátěže v rodině

Tabulka č. 7: Zdroje zátěžových situací v rodině

Tabulka č. 8: Prožívání zátěže mimo rodinu a školu

Tabulka č. 9: Zdroje zátěže mimo rodinu a školu

Tabulka č. 10: Prožívání svého vzhledu jako zdroje zátěže

Tabulka č. 11: Nejvyšší zdroj zátěže ve vztahu k prostředí

Tabulka č. 12: Psychicky nejnáročnější situace, které žáci prožili

Tabulka č. 13: Osoby, kterým by se žáci svěřili při prožívání náročné situace

Tabulka č. 14: Možné využití pomoci školního metodika prevence

Tabulka č. 15: Možné využití pomoci výchovného poradce

Tabulka č. 16: Možné využití pomoci školního psychologa

Tabulka č. 17: Využití pomoci alespoň u jednoho z poradenských pracovníků školy

Seznam příloh

Příloha A: **Dotazník pro žáky 9. ročníků ZŠ.....I**

Přílohy

Příloha A:

Dotazník pro žáky 9. ročníků

V životě nás mohou potkat různé náročné situace, které v nás vyvolávají negativní prožitky (strach obavy, lítost, vztek, nervozitu až beznaděj) a můžeme je prožívat jako psychickou (duševní) zátěž, stres. Dotazník se týká právě psychicky náročných (stresujících, zátěžových situací), které mohou přinášet nepříjemné vnitřní napětí a neklid

Dotazník je zcela anonymní. Informace, které poskytneš, budou statisticky zpracovány a nebudou vztahovány k Tvé osobě. Výsledky využiji ke zpracování své diplomové práce.

U každé otázky zaškrtni prosím jednu variantu odpovědi v případě, že u otázky není uvedena jiná možnost.

Velmi děkuji za Tvou pomoc

1. Jsi: a) žena

b) muž

2. Zažíváš ve škole psychicky náročné situace spojené s vnitřním napětím, pocity obav, lítosti, vzteku nebo beznaděje?

a) ano

b) ne

Pokud jsi zvolil/a v předchozí otázce možnost b) ne, pokračuj prosím vyplňováním otázky č. 5.

3. Psychicky náročné situace prožíváš ve škole:

a) každý nebo téměř každý den

b) často

c) málokdy, pouze někdy

4. Nejvíce psychicky náročné, stresující ve škole je pro Tebe?: (můžeš označit více možností).

- a) zkoušení
- b) čekání na hodnocení, známky
- c) přístup učitelů (učitele)
- d) náročnost učiva („je to těžké“, „nerozumím tomu“, „nezvládnou to“)
- e) vztahy ve třídě, se spolužáky

5. Prožíváš jako psychicky náročnou, zatěžující situaci spojenou s volbou budoucí školy?

- a) ano, velmi
- b) ano, částečně
- c) ne

6. Zažíváš v rodině psychicky náročné situace spojené s vnitřním napětím, pocity obav, lítosti, vzteku nebo beznaděje?

- a) rozhodně ano, často
- b) spíše ano, někdy
- c) spíše ne, výjimečně
- d) rozhodně ne, vůbec

Pokud jsi odpověděl/a možností d) rozhodně ne, můžeš pokračovat vyplněním otázky č. 8.

7. Nejvíce zatěžující, náročné v rodině je pro Tebe (můžeš zvolit více možností):

- a) konflikty mezi rodiči
- b) konflikty mezi tebou a rodiči
- c) tresty udělované rodiči

- d) nezájem rodičů
- e) nároky rodičů na tvé školní výsledky, prospěch
- f) nároky rodičů na domácí povinnosti

8. Zažíváš psychicky náročné situace spojené s vnitřním napětím, pocity obav, lítosti, vzteku nebo beznaděje v prostředí mimo školu a rodinu (vztahy s láskou, kamarády, v kroužku, ve sportu)?

- a) rozhodně ano, často
- b) spíše ano, někdy
- c) spíše ne, výjimečně
- d) rozhodně ne, vůbec

Pokud jsi odpověděl/a variantou d), pokračuj prosím na otázku č. 10.

9. Co považuješ za nejvíce psychicky náročnou situaci mimo školu a mimo rodinu (můžeš označit více možností):

- a) problémy v lásce
- b) konflikty s kamarády
- c) tlak party – chtějí, abys dělal/a něco, co nechceš
- d) konflikty s dospělými (trenér, vedoucí kroužku)
- e) neúspěchy v zájmové oblasti (např. sport)

10. Přináší ti negativní pocity, vnitřní napětí či stres Tvůj vzhled?

- a) rozhodně ano, často
- b) spíše ano, někdy
- c) spíše ne, výjimečně
- d) rozhodně ne, vůbec

11. Urči prosím, které prostředí či situace ti přináší nejvíce psychicky náročných situací:

- a) rodina
- b) škola
- c) prostředí mimo školu a rodinu
- d) žádné z výše uvedených

12. Kterou situaci, která tě v životě dosud potkala, považuješ za psychicky nejnáročnější?

.....

13. Komu by ses svěřil/a, když bys prožívala nějakou psychicky náročnou situaci, se kterou by sis např. nevěděl/a rady?

.....

14. Obrátil/a by ses o pomoc, radu při řešení nějaké náročné situace na školního metodika prevence?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

15. Obrátil/a by ses o pomoc, radu při řešení nějaké náročné situace na výchovného poradce?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

16. Obrátil/a by ses o pomoc, radu při řešení nějaké náročné situace na školního psychologa?

a) rozhodně ano

b) spíše ano

c) spíše ne

d) rozhodně ne

17. Obrátil/a by ses o pomoc, radu při řešení nějaké náročné situace alespoň na jednoho poradenského pracovníka školy (školní psycholog, školní metodik prevence, výchovný poradce)?

a) ano

b) ne

c) nevím, nedokáži posoudit

Děkuji Ti za Tvůj čas.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Pavla Šarapatková

Obor: Speciální pedagogika učitelství (Mgr. SPPGOu)

Forma studia: Kombinované studium

Název práce: Náročné životní situace dospívajících, jejich prožívání a řešení ve školním prostředí

Rok: 2015

Počet stran textu bez příloh: 83

Celkový počet stran příloh: 5

Počet titulů českých použitých zdrojů: 26

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1

Počet internetových zdrojů: 2

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Miloslav Kodým, CSc.