



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

# Psychická zátěž ve škole a její zvládnání ve vztahu k self-efficacy u studentů SŠ

Vypracovala: Aneta Kaprová

Vedoucí práce: doc. Mgr. Alena Nohavová, Ph.D.

České Budějovice 2020

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 11. 5. 2020

.....

Aneta Kaprová

## Poděkování

*Velice děkuji doc. Mgr. Aleně Nohavové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za cenné rady, věcné připomínky a za vstřícnost, kterou mi v průběhu vypracování poskytovala.*

*Také bych na tomto místě ráda poděkovala svým nejbližším, své rodině za podporu a důvěru, kterou do mě po celou dobu studia vkládali.*

## Abstrakt

Diplomová práce se zabývá tématem psychické zátěže ve škole a jejím zvládnáním ve vztahu k self-efficacy u studentů středních škol. Je členěna do dvou hlavních částí – teoretické a empirické. Teoretická část práce představuje sledovanou problematiku psychické zátěže a stresu skrze základní pojmy, koncepce a teorie v psychologii. Zaměřuje se především na kontext školního prostředí, tzn. klasifikaci stresových podnětů, zdroje a modifikátory školní zátěže, projevy a důsledky stresových událostí. Postihuje zvládnání stresu, resp. copingové strategie a důraz klade zejména na osobnostní determinanty vnímání a zvládnání psychické zátěže. Teoretickou část práce uzavírá kapitola věnující se charakteristice adolescenta ve vztahu ke zvládnání psychické zátěže. Empirická část se zabývá výzkumem psychické zátěže ve středoškolském prostředí, s cílem prokázat existenci vztahu mezi hodnocením psychické zátěže studenty středních škol, preferovanými copingovými strategiemi a self-efficacy (obecnou vlastní efektivitou). Dílčím cílem je prozkoumat vztah předkládaných proměnných s ostatními demografickými determinantami (věk, pohlaví, studovaný obor). Naším záměrem je zmapovat výskyt školních stresorů u výzkumného souboru středoškolských studentů z hlediska posouzení míry jejich výskytu a intenzity emocionálního hodnocení a zjistit, zda mezi těmito dvěma aspekty (mírou častosti výskytu a mírou intenzity stresu) existuje souvislost. Výzkum je uskutečněn prostřednictvím kvantitativní výzkumné strategie. Dotazníková baterie zahrnuje tři dotazníky: *Strategie zvládnání stresu (SVF 78)*, *Dotazník stresových situací (DSS 47)*, *Dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE)*. Výzkumný soubor tvoří 212 studentů střední odborné školy. V našem výzkumném nálezu byl potvrzen signifikantní pozitivní vztah mezi mírou výskytu školních stresorů a mírou intenzity pocíťované psychické zátěže. Výsledky prokázaly statisticky významné vztahy mezi intenzitou stresu, self-efficacy a preferovanými copingovými strategiemi. V empirické části jsou uvedeny veškeré výsledky našeho výzkumu včetně jejich diskuze i limitace.

## Klíčová slova

Psychická zátěž, stres, coping, self-efficacy, středoškolský student, adolescence

## Abstract

This diploma thesis deals with the topic of mental strain at school and its management in relation to self-efficacy of secondary school students. It is divided into two parts – the theoretical and the empirical. The theoretical one presents the issues of mental strain and stress through the basic terms, concepts and theories of psychology. Primarily it focuses on the context of school environment: namely the classification of stressors, sources and modifiers of school stress – that is manifestations and consequences of stress events. Next, it deals with the stress management illustrating coping strategies. Furthermore, the work puts emphasis on personality determinants of perception and coping with mental strain. This theoretical part is concluded by the chapter which describes characteristics of adolescents in relation to taking mental strain. The empirical part aims at the research of mental strain in the secondary school environment that intends to prove the existence of a relationship between the evaluation of mental strain of secondary school students, preferred coping strategies and self-efficacy (general self-efficacy). A partial objective is to explore the relationship of presented variables with other demographic determinants (age, gender, field of study). The intention is to map the occurrence of school stressors in the research set of secondary school students in terms of assessing their incidence and intensity of emotional assessment and to find out whether there is a link between these two aspects (frequency of occurrence and intensity of stress). The research is carried out through a quantitative research strategy. The questionnaire battery includes three questionnaires: *Stress Management Strategy (SVF 78)*, *Stress Situation Questionnaire (DSS 47)*, *General Self-Efficacy Scale (GSES)*. The research sample consists of 212 students of secondary technical school. In our research findings, a significant positive relationship between the rate of school stressors and the intensity of perceived mental strain was confirmed. The results showed statistically significant relationships between stress intensity, self-efficacy and preferred coping strategies. The empirical part lists all the results of our research including their discussion and limitations.

## Key words

Mental strain, stress, coping, self-efficacy, secondary school student, adolescence

# OBSAH

ÚVOD .....	9
TEORETICKÁ ČÁST .....	11
<b>1 Problematika psychické zátěže a stresu v psychologii .....</b>	<b>11</b>
1.1 Vymezení pojmu psychická zátěž.....	12
1.2 Vymezení pojmu stres .....	16
1.3 Teoretická pojetí stresu.....	18
1.3.1 Interakční model.....	21
1.3.2 Transakční model .....	22
1.4 Shrnutí teoretické koncepce .....	23
<b>2 Psychická zátěž v kontextu školního prostředí.....</b>	<b>25</b>
2.1 Stresor a zátěžová situace .....	25
2.1.1 Klasifikace stresových podnětů.....	27
2.2 Zdroje zátěže ve škole.....	30
2.2.1 Kategorizace školních stresorů.....	31
2.3 Modifikátory školní zátěže .....	37
2.3.1 Osobnostní determinanty školní zátěže .....	38
2.3.2 Situační determinanty školní zátěže .....	39
2.4 Projevy a důsledky stresových událostí .....	40
2.4.1 Charakteristické projevy zátěže.....	40
2.4.2 Důsledky stresových událostí .....	42
<b>3 Zvládání stresu .....</b>	<b>47</b>
3.1 Vymezení pojmu „coping“ .....	47
3.2 Úrovně copingu.....	48
3.3 Copingové styly a strategie.....	48
3.4 Teoretické přístupy ke copingu.....	49
3.5 Taxonomie copingových strategií.....	53
3.5.1 Zvládání zaměřené na problém / zaměřené na emoce .....	53
3.5.2 Copingové strategie dle Janke a Erdmann.....	55
3.6 Obranné mechanismy .....	56
3.7 Situační a transsituační přístup .....	57
<b>4 Osobnostní determinanty vnímání a zvládání psychické zátěže .....</b>	<b>59</b>
4.1 Rizikové a protektivní modifikátory školní zátěže .....	60
4.2 Osobnostní proměnné v kontextu specifických schopností .....	62
4.2.1 Odolnost vůči zátěži .....	62

4.2.2	Sebepojetí ( <i>Self-koncept</i> ).....	63
4.2.3	Sebehodnocení ( <i>Self-evaluation</i> ).....	64
4.2.4	Sebevědomí ( <i>Self-confidence</i> ).....	65
4.2.5	Sebeúcta ( <i>Self-esteem</i> ).....	66
4.2.6	Umístění vlivu ( <i>Locus of control</i> ).....	66
4.2.7	Smysl pro soudržnost ( <i>Sense of coherence</i> ).....	67
4.2.8	Osobnostní nezdolnost ( <i>Stress hardiness</i> ).....	67
4.2.9	Vnímaná osobní zdatnost ( <i>Self-efficacy</i> ).....	68
<b>5</b>	<b>Charakteristika adolescence ve vztahu ke zvládnání psychické zátěže</b> .....	<b>76</b>
5.1	Vymezení období adolescence.....	76
5.2	Psychologické charakteristiky dospívání.....	77
5.3	Specifika zvládnání zátěže u adolescentů.....	79
	EMPIRICKÁ ČÁST.....	81
<b>6</b>	<b>Mezi teorií a praxí</b> .....	<b>81</b>
6.1	Cíl výzkumu a výzkumné hypotézy.....	83
<b>7</b>	<b>Metodologický rámec</b> .....	<b>86</b>
7.1	Typ výzkumu.....	86
7.2	Výzkumná metoda a techniky sběru dat.....	86
7.2.1	Strategie zvládnání stresu (SVF 78).....	87
7.2.2	Dotazník stresových situací (DSS 47).....	92
7.2.3	Dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE).....	94
7.3	Zpracování a analýza dat.....	95
7.4	Etické aspekty výzkumu.....	96
7.5	Výzkumný soubor a sběr dat.....	96
<b>8</b>	<b>Výsledky výzkumu</b> .....	<b>98</b>
8.1	Deskriptivní statistiky charakterizující výzkumný soubor.....	98
8.2	Studentské hodnocení školní zátěže.....	99
8.3	Struktura uplatňovaných copingových strategií.....	107
8.4	Zjištěné self-efficacy dle DOVE.....	112
8.5	Ověření hypotéz.....	113
8.5.1	Souvislost mezi hodnocením psychické školní zátěže a self-efficacy.....	114
8.5.2	Souvislost mezi hodnocením psychické školní zátěže a volbou copingové strategie... ..	116
8.5.3	Diferenciace copingových strategií ve vztahu k dalším proměnným.....	118
8.5.4	Vztah copingových strategií a self-efficacy.....	122
<b>9</b>	<b>Diskuze</b> .....	<b>127</b>
9.1	Diskuze výsledků s literaturou.....	127
9.1.1	Posouzení výskytu školních stresorů a intenzity psychické školní zátěže.....	127
9.1.2	Posouzení intenzity psychické zátěže ve vztahu k self-efficacy a cop. strategiím.....	133
9.1.3	Posouzení výskytu cop. strategií, rozložení self-efficacy a vzájemných vztahů.....	134

9.2	Limitace výsledků.....	138
9.3	Praktické přínosy a výzkumná doporučení .....	140
<b>10</b>	<b>Závěr</b> .....	<b>142</b>
11	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY .....	144
12	SEZNAM PŘÍLOH.....	



## ÚVOD

V průběhu celého života se jedinec setkává se situacemi, které kladou zvýšené nároky na jeho adaptaci. Je konfrontován s událostmi, které jsou krizové, navozují emocionální nepohodu a obecně se označují souslovím náročná životní situace. V podstatě je možné hovořit o široké škále událostí, které brání nebo ztěžují člověku dosažení cíle, a proto jsou považovány za potenciální zdroje stresu. Jedná se o události, které svým charakterem přesahují běžný rámec lidských zkušeností – o události traumatické, o události, jež vyžadují zásadní změnu životních podmínek a současně přesahují naše schopnosti a sebepojetí, dále o vnitřní konflikty, kdy se do střetu dostává neslučitelnost cílů, či o události neovlivnitelné (např. smrt blízkého člověka) a nepředvídatelné (např. závažná onemocnění).

Pro člověka dnešní doby je typické, že jeho individuální existenci provází proměnlivý životní a pracovní styl. I při zrychlujícím se tempu lidské civilizace je však žádoucí, aby si jedinec dokázal zachovat svou přirozenost a nepostrádal instrumenty k efektivnímu a úspěšnému zvládnutí přicházejících nároků. Tyto charakteristické znaky soudobé společnosti stále podněcují mnoho badatelů ke zkoumání problematiky zátěže a stresu jakožto významných fenoménů současnosti nejen v zahraničí, ale i v českém prostředí. Jsou realizována šetření monitorující různé oblasti lidského fungování, které se však zaměřují zejména na dospělou populaci (viz např. Lazarus & Folkman, 1984; Mlčák, Paulík, & Zášková, 2008; Kohoutek, 2010, in Řehulka, 2010 aj.). Vedle toho je možné v odborných vědeckých publikacích spatřit vzrůstající zájem autorů soustřeďující se na aspekty psychické zátěže u školní mládeže (viz kapitola 2 – *Psychická zátěž v kontextu školního prostředí*). V souvislosti s ontogenetickým vývojem jedince se (mimo jiné) mění i způsob zpracování a reagování na stresové podněty. Právě adolescence je citlivým vývojovým obdobím, které s sebou přináší nejen tělesné, ale i psychické změny ovlivňující vývoj osobnosti, což mnohdy představuje výrazné psychické zatížení, se kterým se jedinec musí vyrovnat – prochází obdobím zkoumání vlastní identity, nachází své místo ve společnosti, uvědomuje si smysl sounáležitosti a zároveň se učí zvládat dosud nepoznané situace, čímž utváří svou psychickou odolnost.

I zdánlivě běžné denní stresory školního prostředí mohou představovat riziko pro duševní zdraví dospívající mládeže. Školní povinnosti zahrnují mnoho požadavků, ve kterých studenti prokazují své schopnosti a možnosti k jejich úspěšnému zvládnutí. Zkoušková zátěž, vysoké nároky na obtížnost a množství učiva či nepříznivé vlivy interpersonálních vztahů – to jsou

možné rizikové faktory školního prostředí (*více viz podkapitola 2.2 – Zdroje zátěže ve škole*). Pro každou osobnost však představují individuální míru zátěže, tudíž i vynaložení rozdílného úsilí při jejím zvládnutí.

Cílem naší práce je uchopit problematiku psychické zátěže a stresu v kontextu školního prostředí právě v období dospívání a zmapovat strukturu školních stresorů včetně specifík ukazujících na jejich emocionální hodnocení samotnými adolescenty (na základě ukazatelů četnosti výskytu stresogenních situací a intenzity nepříjemných pocitů tak, jak jsou předloženy v *Dotazníku stresových událostí DSS 47*, se kterým v rámci výzkumu pracujeme, viz 2.2.1 a 7.2.2). Každá lidská bytost jakožto aktivní činitel vnitřního i vnějšího dění využívá vlastní strategie pro vyrovnávání se se zátěží. Proto je i naším záměrem prozkoumat strategie zvládnutí stresu u středoškolských studentů a ve vztahu k osobnostním determinantám poukázat na jejich souvislost s úrovní self-efficacy jakožto obecnějším osobnostním rysem, který se potvrzuje jako pozitivní protektivní zdroj zvládnutí stresu (*více viz kapitola 4*). Též se zabýváme jejich vztahem k celkové intenzitě prožívaného stresu a v kontextu předkládaného tématu se věnujeme i vybraným demografickým faktorům (tzn. pohlaví, věk, studovaný obor).

Domníváme se, že získané poznatky lze prakticky využít jako jeden z mnoha instrumentů k prevenci, eliminaci či optimalizaci míry školní zátěže. Výzkumná zjištění mohou být podnětem pro pedagogickou praxi v rámci zlepšení kvality školního klimatu či potenciálním stimulem vedoucí k posilování odolnosti dospívajících vůči psychické zátěži.

Diplomová práce vznikla a byla podpořena projektem GA JU 117/2019/S Škola – hrozba či příležitost pro zranitelné jedince?

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Problematika psychické zátěže a stresu v psychologii

Zátěž a stres patří k přirozeným atributům lidského života, které však vzhledem k vývoji celé společnosti mění svůj obsah po stránce kvantitativní i kvalitativní. Důkazem tohoto procesu může být i skutečnost, že se oba pojmy staly zcela přirozenou součástí našeho každodenního jazyka (Mlčák, 1999).

Problematika stresu a psychické zátěže je podrobena výzkumům badatelů z různých oblastí již po mnoho let. V důsledku celosvětového zájmu o dané téma vznikly četné definice těchto pojmů (viz např. Lazarus, 1966; Selye, 1950a; McGrath 1970 aj.) a vztahy mezi nimi nejsou všemi autory vymezovány zcela shodně. Tento fakt potvrzuje i prohlášení členů Lékařského institutu (*Institute of Medicine*) z roku 1982, ve kterém se hovoří o tom, že v dané době nebyla ani po třiceti letech výzkumu vypracována definice stresu, která by vyhovovala většině vědců zabývajících se touto problematikou (Elliott & Eisdorfer, 1982). Obsahy termínů psychické zátěže a stresu tvoří poměrně komplikovaný rozsáhlý okruh odlišných teoretických východisek, rozdílně zpracovaných hypotéz, teorií a přístupů, faktů, které mají navíc zřetelný interdisciplinární charakter. Obtížnost této problematiky neulehčuje ani vznik zevrubné syntézy těchto poznatků. Nadto se zkoumání vztahuje k různým úrovním lidského organismu, respektive k různým dimenzím osobnosti, což opět provází jisté terminologické nesnáze. Tyto teoretické i metodologické obtíže dosud neumožnily přijetí jednotné definice stresu a zátěže (Mlčák, 1999).

Co se týče samotného užívání pojmů v zahraničních zdrojích – v anglicky psaných publikacích se nejčastěji užívají pojmy „*load*“ (zatížení, náklad), „*stress*“ (napětí, tíseň, tlak, nesnáz, nepřízeň) či „*strain*“ (namáhání, napínání). Německá literatura pracuje s pojmy „*Belastung*“ (zatížení, břemeno, tíha) nebo „*Beanspruchung*“ (nárok, požadavek). Čeští autoři, kteří se systematicky věnují výzkumu zátěže a stresu, nejvíce operují s pojmy „*zátěž*“ a „*stres*“, mezi méně frekventované patří „*námaha*“, „*zatížení*“, „*přetížení*“ (Mlčák, 1999). Zatímco užívání těchto pojmů bývá některými autory poněkud striktně rozlišováno, v jiných případech se s pojmy „*zátěž*“ a „*stres*“ zachází jako se synonymy (tamtéž). I přes to, že jsou tyto terminologické nesoulady často diskutovány v domácí odborné literatuře, nebyl nalezen konsenzus vedoucí k úspěšnému řešení této problematiky (srov. Křivohlavý, 1994; Mlčák, 1999).

Doposud existující definice zátěže a stresu renomovaných autorů se od sebe v určitých případech liší i poměrně zásadním způsobem (srov. Křivohlavý, 1994; Lazarus & Folkman, 1984). Důvody (resp. dané diference) vycházejí zejména ze **zdůrazňování odlišných faktorů** (osobnostních, dispozičních, situačních) a **podmínek** (vnitřních, vnějších) stojících v základu dané koncepce. Úvahy také směřují k hledání odpovědí na otázky, zda lze každou situaci ohrožení, narušení rovnováhy či vyžadující přizpůsobení považovat za stresující či k posouzení individuální míry psychické zátěže ve vztahu k aktualizovaným disproporcím mezi předpoklady jedince a nároky prostředí na jeho psychiku a aktivity. V následujícím textu se proto zaměříme na vybrané teorie a přístupy pracující s pojmy zátěž a stres, jejich vzájemným vztahem a poukážeme na různé úhly pohledu při jejich samotném vymezování z odborného psychologického hlediska. Naším cílem však není řešit daný terminologický rozpor či podat detailní přehled zahraničních a domácích teorií, jelikož by takový výčet překračoval rámec této práce. Považujeme však za žádoucí nastínit **koncepce psychické zátěže** a zejména vymezit **teorie, které výrazně a trvale ovlivňují výzkumné pole** těchto fenoménů (*stres jako zátěžová situace, fyziologická teorie stresu, stres jako frustrace, stres jako emocionální prožitek*). Pro pochopení podstatných vzájemných interakcí a souvislostí mezi zúčastněnými procesy se snažíme o komplexní uchopení daných témat – relevantní k zaměření této práce tzn. k psychické zátěži ve školním prostředí. Zevrubněji se zabýváme zejména kritériem kvalitativních stupňů zátěže (*viz podkapitola 1.1.*), jelikož úvahy o významu pojmu zátěže a stresu v tomto kontextu podněcují k diskusi týkající se míry optimální (resp. nepřiměřené) zátěže ve školním prostředí. Náš postoj ke zkoumání stresu koresponduje s často prezentovaným **interakčním pojetím**, přičemž vycházíme i z poznatků **transakčního modelu**, a proto se věnujeme základním principům obou pojetí v samostatných podkapitolách (*viz 1.3.1 a 1.3.2*).

## 1.1 Vymezení pojmu psychická zátěž

Za *psychickou zátěž* můžeme dle Mikšíka (2007) obecně označit situace, které svou povahou mohou vyvolávat např. bezradnost, strach, tlak odpovědnosti, zklamání či hněv. Ve srovnání s významově blízkým pojmem „*stres*“ však bývá zátěž chápána jako **méně intenzivní ohrožení** (Daniel, 1997, in Baumgartner, 2001).

Klíčovou charakteristikou takových situací je prožívání psychického napětí a osobní zkouška zainteresovaného jedince, respektive jeho schopnosti integrovaně jednat, vyrovnat se s novými kontexty a prokázat dostatečnou psychickou odolnost vůči emociogenním vlivům. Povaha, kvalita i míra aktualizovaného rozporu mezi nároky na psychiku a jedincovými předpoklady účinného zpracování a řešení je determinována pouze individuálně, subjektivně.

Různí lidé budou tedy v případě vystavení stejným objektivním podmínkám vnímat míru zátěže vždy zcela odlišně (Mikšík, 2007).

Pro terminologické zpřesnění lze definovat psychickou zátěž z hlediska intenzity stresoru, motivace daného jedince a jeho individuálních zvláštností. Např. dle vymezení Daniela (1997, in Baumgartner, 2001) se rozlišuje:

- **lehká psychická zátěž** – vyvolávají ji nároky běžných činností, které nevyžadují větší námahu a podněty nedosahují hraničního prahu stresoru;
- **střední psychická zátěž** – podmínky zabraňující v úspěšné činnosti a vyvolávající zátěž;
- **těžká psychická zátěž** – ohrožení života.

Také Mikšík (2007) řeší posuzování subjektivní hladiny prožívané psychické zátěže z hlediska vztahu vnitřních podmínek a vnějších vlivů. Definiuje několik kategorií **dle kritéria kvalitativních stupňů psychické zátěže** (*aktualizované disproporce mezi předpoklady jedince a nároky prostředí na jeho psychiku*).

- **Běžná psychická zátěž**

V průběhu svého vývoje si člověk utvořil jasné postoje, systém motivace, rozvinul své schopnosti, dovednosti, získal návyky v jednání a vytvořil si určitý stupeň vyrovnávání se s životními podmínkami, které nyní považuje za běžné, tzv. „*normální*“. Tato zátěž tedy představuje způsob života, na který je jedinec plně adaptován. Jedná se o **orientaci ve stabilizovaných a přehledných podmínkách** – subjektivně přiměřených, osvojených kontextech života. Hovoříme o *běžných nárocích na psychiku*, jelikož se jedinec dostatečně orientuje v současné situaci a probíhá u něj osvojená interakce (situačně přirozená, jasně zaměřená a obvyklá z hlediska kvality psychické činnosti). Běžná psychická zátěž má podstatnou roli ve stabilizaci osobnosti a vztahu s okolím. Stabilita (pracovní, životní, sociální atd.) a její interiorizace poskytují spolehlivost a řád v rámci postojů, systému interakcí a představují zdroj prožitků jistoty, bezpečí, sounáležitosti a kontinuity (Mikšík, 2007).

- **Optimální psychická zátěž**

Důležitým znakem optimální psychické zátěže je stimulace psychického rozvoje osobnosti, přetváření životní reality v důsledku vzniklého napětí, seberealizace a nepřítomnost negativních důsledků v psychice. Základní podmínkou pro psychické rozvíjení člověka je však subjektivně řešitelná úroveň zátěže. Jedinec reviduje své standardní přístupy a interakční aktivity v souladu se vzniklými okolnostmi. K řešení těchto situací je jedinec potenciálně vybaven plastičností své nervové soustavy a svými psychickými předpoklady (řešit nové interakce s prostředím,

transformovat vnitřní podmínky pro osvojování nových zkušeností). Jedná se o takový stupeň psychické zátěže, kdy **dynamické napětí** (vzniklé jako rozpor mezi dosud osvojenými vlastnostmi, zkušenostmi a situačními nároky) **vede k osvojení nových zkušeností, schopností, schémat interakce a motivačních vlastností**. Odměnou zdárného průběhu celého procesu jsou prožitky radosti z úspěchu, uspokojení či osvojení nových systémů jednání a chování, metod myšlení, postojů, dovedností, návyků, poznání a postup na novou úroveň v rámci vnitřní rovnováhy a psychické integrovanosti (Mikšík, 2007).

- **Pesimální psychická zátěž**

Protipólem k zátěži optimální je zátěž pesimální (*vulnerabilní*). Projevuje se buď **nadměrně vysokými nároky** na psychiku (z hlediska intenzity či délky trvání) nebo **nároky výrazně nízkými**, které psychiku nepodněcují, respektive neumožňují psychický rozvoj osobnosti. Při příliš nízkých nárocích jedinec nevyužívá své potenciální vnitřní předpoklady a vnější příležitosti k tomu, aby aktivně dosahoval nových cílů, překonával sám sebe – jeho psychika není v tomto směru „trénována“. Jedinec se tak snadněji dostává do situací, které přesahují jeho potenciální možnosti a které hodnotí jako neřešitelné. Typickým příkladem může být dle Mikšíka (2007) důsledek výchovy se „skleníkovým přístupem“. Rodiče stanovují dítěti normy, které však fungují pouze uvnitř rodiny, a dítě není schopno aktivně zvládat i relativně méně náročné situace ve vnějším prostředí. O nepřiměřenou zátěž se však jedná i v případě, kdy je jedinec vystaven minimálním nárokům, které však zdaleka neodpovídají jeho schopnostem.

Mikšík (2007) dále uvádí, že v případě již zmíněných neúměrně vysokých nároků se jedinec není schopen vyrovnat s mírou této zátěže uspokojivými integrovanými interakčními aktivitami. Vysoké nároky představují zdroj **psychické desintegrace osobnosti** různorodé povahy, kvality i míry. V závislosti na kompenzačních možnostech a důsledcích v psychice rozlišujeme **hraniční** a **extrémní hodnotu** této zátěže (tamtéž).

#### Hraniční psychická zátěž

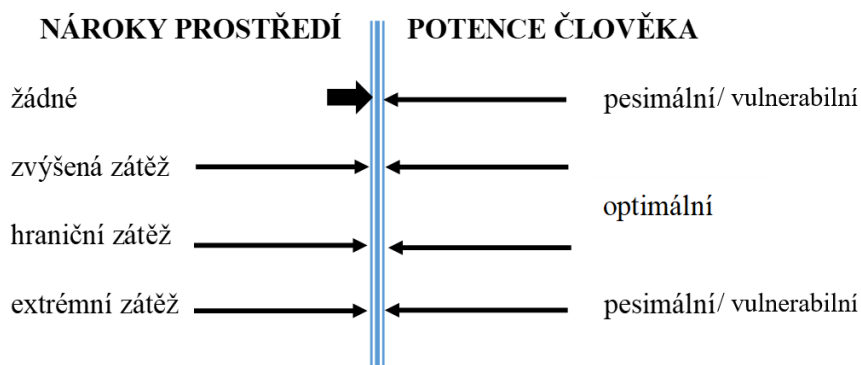
Povahu hraniční psychické zátěže lze charakterizovat jako mezní hodnotu psychické přijatelnosti, jakýsi **kulminační bod řešitelnosti** pro daného jedince. Lze o ní hovořit tehdy, pokud se jedinec vyrovnává s nároky na interakci a podmínkami existence se značným *vypětím svých psychických sil*. Za účelem zachování vnitřní psychické integrity osobnosti provází tento proces specifické i nesespecifické reakce – rozvíjejí se obranné, únikové a kompenzační mechanismy, mohou vzniknout i různé funkční poruchy. Důsledky lze zaznamenat i ve změnách psychického fungování – zejména v oblasti emocionální, resp. ve sféře integrace psychiky. Podle Mikšíka (2007) je však jedinec (i přes negativní dopady) schopen vyrovnat se (prostřednictvím

svébytných kompenzačních mechanismů k redukci tenze) s neočekávanou či nově vzniklou situací na subjektivně akceptovatelné úrovni a řešit ji.

### Extrémní psychická zátěž

Extrémní psychická zátěž se od již zmíněné hraniční zátěže odlišuje **neúčinností jakýchkoliv kompenzačních mechanismů**. Jedná se o zátěž takového stupně a kvality, ve které daný jedinec není schopen uplatnit, nerozvíjí integrovanou interakci s prostředím. V takovém případě se naopak manifestují různorodé struktury a obsahy *desintegrovaného chování* (maladaptivní, únikové, agresivní či jinak narušené chování), poukazující na psychické selhávání různého stupně a kvality (Mikšík, 2007).

Následující grafické vyobrazení zachycuje kvalitativní stupně psychické zátěže popsané výše:



Obrázek č. 1: Kvalitativní stupně psychické zátěže (převzato od Mikšíka, 2007, s. 172)

Do konkrétního stupně prodělávané zátěže se promítají příčiny přímo ovlivňující úroveň aktualizované zátěže – např. působení únavy. Psychickou zátěž je také možno klasifikovat z hlediska oblasti, ve které působí – **senzorická psychická zátěž** (podněty různé smyslové modality kladoucí nároky na periferní smyslové orgány a odpovídající centrální struktury); **mentální** (požadavky na zpracování informací, jež zatěžují kognitivní procesy – zejména pozornost, myšlení a rozhodování, paměť, představivost); **emocionální** (požadavky vyvolávající afektivní odezvu, zejména psychosociální stres pramenící ze sociálního styku a sociálních rolí) (Hladký et al., 1993; Paulík, 2017).

## 1.2 Vymezení pojmu stres

Dle Smolíka (1996) nemá pojem stres v současné době jednotný ucelený obsah a lze konstatovat, že je v obecném jazyce běžně užíván k označení skutečností v mnohem širším rozsahu, než je žádoucí (jakákoliv zátěž, jakýkoliv požadavek apod.). Celosvětový zájem o problematiku stresu kulminující na přelomu šedesátých a sedmdesátých let přinesl rozmanité přístupy a koncepty tohoto fenoménu (viz např. Selye, 1966; Lazarus 1966; Kagan & Levi, 1971 aj.). Naším cílem však není popsat historickou genezi daného pojmu či se zabývat jeho obsahovou analýzou z hlediska různých vědních oborů. Účelem následujícího textu je ukázat různé pohledy na vymezení stresu v psychologii, a to zejména v souvislosti s postihnutím klíčových aspektů směřujících k pojetí stresu tak, jak jej chápeme v naší práci.

Termín „*stres*“ není ve vztahu k pojmu „*zátěž*“ vymezován všemi badateli zcela shodně, jak bylo naznačeno již výše. Psychologický slovník (Hartl & Hartlová, 2015, s. 568) definuje stres jako „*fyziologický obranný mechanismus, který mobilizuje organismus a slouží k opětovnému získání jeho rovnováhy, přesněji jeho vegetativní stability*“.

Paulík (2017) uvádí, že stres je možné chápat jako *specifický případ obecněji pojaté zátěže*. Jedná se o stav, kdy míra zátěže přesahuje za daných podmínek přijatelnou mez z hlediska adaptačních možností organismu. Podle Hladkého a kol. (1993) je tato míra určena podílem *expozčních faktorů* (požadavků, jimž je subjekt vystaven a které musí splnit) a *faktorů dispozičních* (osobnostních předpokladů pro zvládnání kladených nároků). Na základě klasifikace zátěžových situací dle Mikšíka (2007; 2003) lze usuzovat, že také tento autor diferencuje mezi pojmy stres a zátěž, jelikož stresové situace pojímá též jako specifickou kategorii všech zátěžových situací. Jedná se v podstatě o vztah specifického a obecného.

Jiné přístupy rozlišující tyto dva pojmy určují vztah mezi nimi zejména z **hlediska rozdílné míry intenzity zatížení**. Daniel (1997, in Baumgartner, 2001) navrhuje užívat pojem *stres* pro *fyziologický stres*, resp. pro těžkou psychickou zátěž a pojem *zátěž* pro *střední a lehkou psychickou zátěž*. Také Paulík (1995) *zátěž* spojuje spíše s běžnými a středními nároky a charakterizuje ji jako přirozený průvodní jev života jedince. Pojem *stres* spojuje s takovými situacemi, které jsou ohrožující, obtížné, výrazně narušují rovnováhu organismu a vyvolávají závažné změny v oběhovém, hormonálním i imunitním systému (Paulík, 2017). Havlínová (2006) v tomto ohledu používá pojem *stres* taktéž pro důsledek působení **nepřiměřené zátěže** vedoucí k extrémnímu narušení rovnováhy mezi nároky prostředí a předpoklady individua tyto nároky zvládnout.

Uvedené přístupy v podstatě korespondují s označením jednotlivých stupňů psychické zátěže zmíněným výše (viz *podkapitola 1.1*), což zároveň evokuje úvahy o tom, že není nutné



zabývat se optimálními (lehkými, středními) psychickými zátěžemi jakožto rizikovými faktory psychického fungování jedince. **Přiměřená zátěž** je v tomto smyslu považována za stimulující faktor, při níž dochází k optimální úrovni aktivace organismu. Udržuje schopnost organismu volit adekvátní způsoby vyrovnávání se s narušením rovnováhy a zároveň podněcuje jedincovu schopnost osvojit si nové postoje, vědomosti, dovednosti (Urbanovská, 2010). Naznačenému tématu pozitivního vlivu zátěžových situací jsme se rozhodli věnovat samostatnou podkapitolu (viz 2.4.2 – *Důsledky stresových událostí*), abychom měli možnost zabývat se detailněji potřebnými aspekty ve vztahu ke školnímu prostředí.

Na druhé straně je řada autorů, kteří ve svých pracích operují s oběma pojmy jako **slovy stejného významu** (viz např. Urbanovská, 2010; Mlčák, 1999). Hošek (2001) uvádí, že výrazy *stres* a *psychická zátěž* lze chápat jako synonyma – vysvětluje je jako nárok na organismus, který je vysoce energeticky náročný. Mírné odchýlení od optimálního stavu organismu za stres nepovažuje, jelikož o něm hovoří až při velké intenzitě vychýlení organismu z rovnovážného stavu. Předstupěň stresu označuje jako *diskomfort* (Hošek, 2001).

Mlčák (1999) uvádí, že obtíže při rozlišování termínů *zátěž* a *stres* vyplývají zejména ze základního komplikujícího jevu – pod tyto pojmy lze totiž zahrnout jak působení *antecedentních* faktorů (*podnět*), tak faktorů *konsekventních* (*reakce*). Totéž konstatují Hladký a Matoušek (1970) – oba termíny lze charakterizovat v kontextu vlivu vnějších podnětů na jedince, jeho subjektivních prožitků i behaviorálních reakcí. Mikšík (2007) hovoří o tomto nejednotném přístupu rovněž v souvislosti s problematikou posuzování interakčních podmínek – nároků kladených na psychiku subjektu a nároků situačních. Také Paulík (2017) zdůrazňuje, že celkový kontext všech podnětů a odpovědí je nutným předpokladem pro obecné vymezení zátěže a stresu. Je tedy žádoucí, aby úvahy o stresu, respektive o psychické zátěži vycházely z pojetí člověka představující bytost bio-psycho-sociálně-spirituální a jednoty těchto složek zahrnující všechny komponenty chování a prožívání. Zároveň je podstatné respektovat vztah organismu a jeho vnějších faktorů (Hladký et al., 1993).

**Školní stres** má navíc specifický charakter zejména z hlediska vývojových zvláštností organismu dospívajících a také tím, že se jedinec při interakci se školními stresory vystavuje nebezpečí, že bude ohroženo (fakticky či potenciálně) jeho vlastní „*Já*“. Student se ve školním prostředí mnohem častěji než v kterékoliv jiné komunitě setkává s tlakem či požadavky na výkon (úroveň a kvalitu), se situacemi, kde je srovnáván, kde se snaží obstát v konkurenci spolužáků a dostát nárokům na něj kladených (Urbanovská, 2010).

Stejně jako dle mínění jiných českých autorů (např. Urbanovská, 2006, 2010) i nám by se jevilo vhodné přijmout pojetí stresu spíše jako **stavu pesimální, nepřiměřené zátěže**. V tomto

ohledu by pak zátěž na rozdíl od stresu představovala stav, který není pro jedince dezintegrující a škodlivý (Urbanovská, 2010). Ovšem vzhledem k tomu, že se v předkládané práci zabýváme potenciálními stresovými situacemi v celé šíři intenzity jejich účinku, užíváme dále pojmy zátěž a stres ve **shodném významu**, obdobně jak k této problematice – pro účely výzkumných šetření přistupují např. Mlčák (1999) nebo Urbanovská (2010). Mlčák (1999) dokonce uvádí, že tato skutečnost odpovídá nejčastějšímu a praktickému jazykovému úzu. Podstatným důvodem je, že zatímco pro někoho může setkání s podnětem jakožto potenciálním stresorem znamenat příjemnou výzvu, pro někoho jiného představuje téměř neřešitelný, deprimující problém, se kterým se neumí vyrovnat. Identická situace bude tedy pro jednu osobu zátěžová, zatímco pro jinou stresová. Nastavení konkrétních hranic pro odlišení obou úrovní se nám jeví jako velmi problematické a obtížně realizovatelné. Pojem stres tedy užíváme i pro označení stavu, který představuje nejen nepřiměřenou, nadlimitní zátěž, ale i zátěž mírnou. Urbanovská (2010) taktéž argumentuje pro užívání obou termínů jako synonymum faktem, že zátěž a stres lze zvažovat vždy jen v konkrétních podmínkách – v kontextu vzájemné interakce všech přítomných proměnných.

Závěrem k terminologické diskuzi bychom rádi poznamenali, že stres (resp. psychickou zátěž) rovněž nechápeme pouze jednosměrně tzn. z pohledu, kdy se míra intenzity stresogenní situace stává výrazně **vyšší** než schopnost člověka situaci zvládnout. Jak bylo již uvedeno výše (viz *podkapitola 1.1*) – zahrnuje totiž i protikladné situace – ty, které nepodněcují jedince k využití a rozvoji osobnosti (např. absencí jakýchkoliv podnětů). Důsledkem je frustrace a nuda v organismu, případně deprivace, což je v literatuře charakterizováno jen jako jiná podoba stresu (Havlíková, 2006).

### 1.3 Teoretická pojetí stresu

V úvodu této kapitoly jsme již naznačili, že více než sedmdesátiletý zájem o tematiku psychické zátěže a stresu vedl k vypracování značného množství koncepcí, modelů, přístupů a teorií, které jsou více nebo naopak méně konzistentní, protože vycházejí například z jiného myšlenkového pojetí, či se zabývají rozdílnými aspekty stresu a jejich důsledků. Podle Mlčáka (1999) není v současné době žádná zpracovaná taxonomie (viz např. Břicháček, 1978; Řehulka, 1987) obecně přijatelná, jelikož neposkytuje dostatečně vyčerpávající přehled. Zatímco v předchozím textu jsme se primárně zabývali **vztahem vnitřních a vnějších vlivů** (tzn. kritériem kvalitativních stupňů psychické zátěže), jež v případě expozice může u jedince vyvolat stavy napětí označované jako zátěž, níže na obecném modelu (Řehulka, 1987) představujeme základní koncepcie, se kterými se lze v rámci odborných zdrojů setkat. Naším záměrem je prostřednictvím následujícího výběru poskytnout náhled do zkoumané oblasti (bez tendence k jejímu zužování),

ale také poukázat na zdůrazňování odlišných aspektů jednotlivých koncepcí. Dle našeho mínění vede vyzdvihování pouze určitého aspektu na úkor ostatních k redukci komplexnosti podstaty psychické zátěže.

Taxonomie E. Řehulky (1987) rozlišuje pět skupin teorií psychické zátěže:

1. **teorie podtrhující studium zatěžujícího podnětu**, ve kterých je zátěží objektivně působící faktor vyvolávající jistou relativně subjektivní odpověď, (tj. námahu) (viz např. Bajčík & Broniš, 1981),
2. **teorie zátěže zdůrazňující zkoumání stavu organismu a psychiky**, kdy je zátěž chápána jako stav ohrožující fyziologickou a psychologickou integritu subjektu (případně znemožňuje uspokojování jeho základních potřeb) (viz např. Selye, 1966),
3. **teorie zátěže akcentující studium vztahu mezi požadavky a možnostmi člověka**, v nichž se zátěží rozumí důsledek nesouladu mezi souborem požadavků kladených na subjekt a jeho možnostmi je zvládat (viz např. Hladký et al., 1993),
4. **teorie zátěže preferující zkoumání psychologického prožitku**, kdy je zátěž koncipována jako subjektivní prožitek anticipovaného ohrožení, který má negativní vliv na organismus i psychiku jedince (viz např. Lazarus, 1966),
5. **teorie zátěže kladoucí důraz na interakci vnějších i vnitřních podmínek jedince**, v nichž je zátěž vysvětlována jako interakce situačních vlivů a dispozičních podmínek – v kontextu interindividuální a intraindividuální variability (viz např. Mikšík, 2007).

Doposud jsme se detailněji zabývali zejména základním teoretickým pojetím **stresu jakožto zátěžové situace** (tzn. komplexní situace). Na tomto místě jen připojujeme fakt, že řada psychologických koncepcí jej pojímá nejen jako již zmíněné *přímé, bezprostřední ohrožení jedince*, ale také jako *anticipaci tohoto ohrožení* (Křivohlavý, 1994; Šolcová, 2007). Níže uvedené koncepce stresu dokládají existenci různorodých přístupů (fyziologická teorie, stres jako frustrace, stres jako emocionální prožitek), ale poukazují také na nutnost poznatkové integrace, jelikož zdůrazňují vždy zejména jeden určitý aspekt na úkor ostatních (definice postihují buď široce celou situaci, nebo naopak pouze určitou okolnost, podmínku, jiné vyzdvihují především odpověď organismu – neurofyziologickou, behaviorální) (Urbanovská, 2010). Detailněji se proto věnujeme koncepci zátěže akcentující **interakční model** (respektující vzájemnou determinovanost osobnostních, dispozičních i situačních faktorů) a teorii zátěže kladoucí důraz na vnímání a hodnocení působícího stresoru (tzn. vlastní kognitivní hodnocení – viz **transakční model**). Dle našich úvah vystihují zřetelněji podstatu psychické zátěže.

## Fyziologická teorie stresu

Fyziologická teorie endokrinologa H. Selyeho (průkopníka systematického zkoumání v oblasti stresu) je globálně považována za významné pojetí stresu. Stres koncipoval jako „*stav projevující se ve formě specifického syndromu, který představuje souhrn všech nespecificky vyvolaných změn v rámci daného biologického systému*“ (Selye, 1966, s. 82). Dle této definice má stres zvláštní příznaky, nikoliv však žádnou zvláštní příčinu (Urbanovská, 2010). Selye zaznamenal, že při různých náročných životních situacích probíhají uvnitř organismu všech lidí velmi podobné reakce – odpovědi na rozmanité podněty narušující rovnovážný stav organismu (Křivohlavý, 1994). Tento patofyziologický proces vznikající narušením homeostázy nazval jako **obecný adaptační syndrom** (*GAS – General Adaptational Syndrom*) (Selye, 1950b; 1976). Tento syndrom přizpůsobení probíhá ve třech fázích:

1. **poplachová reakce** s fází šoku a fází protišokového efektu, snížená rezistence organismu (aktivuje se sympatická část nervového systému, narůstá koncentrace adrenalinu a noradrenalinu jakožto stresových hormonů, organismus mobilizuje síly k obraně – útoku nebo úniku),
2. **fáze zvýšené rezistence** (cílem je udržet adaptaci organismu, uvolňovaná energie je lépe využívána, jedinec si vypracoval různé způsoby obrany),
3. **stav exhausce** (stadium vyčerpání adaptační energie organismu – nastává v případě nevyřešení stresové situace během prvních dvou fází, zvýšení náchylnosti k infekcím jako důsledek snížené imunity a může mít podobu např. psychosomatického onemocnění, syndromu vyhoření, deprese).

I přes neodpírající přínosné a cenné informace, jež přináší toto samotné vymezení stresu, jej lze ve shodě s Urbanovskou (2010) považovat z pohledu současné psychologie za příliš úzké. Jeho koncepce vychází ze základního paradigmatu „*stres vzniká působením stresorů*“, kterými však označoval nejen nadměrně intenzivní škodlivé i prospěšné vlivy, ale také prosté životní nároky a požadavky. Proto se v tomto ohledu stal pojem stres značně vágním a obecným. Později Selye směřoval od definování pojmu pouze ve smyslu nespecifických neuroendokrinních odpovědí ke zdůrazňování podstatné role psychiky v procesu vyrovnávání se se stresem (Urbanovská, 2010). Předpokládal, že organismická odpověď může být jak fyzická, chemická tak i psychická (Selye, 1956, in Szabo, Tache, & Somogyi, 2012).

## Stres jako frustrace

Fyziologická teorie stresu H. Selyeho operující se značnou variabilitou podnětů vyvolávajících stres, stejně jako variabilitou možných odpovědí na něj, vedla ke zdůraznění psychologických aspektů stresu (Mlčák, 1999). Pro příklad lze uvést pojetí Coffera a Appleyho (1964), kteří sice

stres pojmají jako *stav ohrožující integritu*, ale diferencují mezi *stresem systémovým* (týkajícím se tělesného systému, fyziologických aspektů) a *stresem psychologickým* (obecným, obsahujícím i aspekty konfliktu a frustrace).

Také Nakonečný (1977) hovoří o tom, že lze stres chápat jako *silnou frustraci* (konkrétně frustraci silné motivace). Pokud na jedince působí nadměrně silný podnět po dlouhou dobu nebo se ocitne v neúnosné situaci, které se nemůže vyhnout a setrvává v ní, jedná se právě o případ silné frustrace (Nakonečný 1977). Obdobným příkladem může být definice A. Howarda a R. A. Scotta (1965, in Křivohlavý, 1994), kteří stres vysvětlují jako situaci člověka, který *cítí napětí při řešení problému* v důsledku setkání se s nepřekonatelnou překážkou.

### **Stres jako emocionální prožitek**

Některé definice uchopují stres z hlediska **změny stavu a prožívání**. Podle Medved'ové (2001a) lze stres vymezit jako vnitřní stav jedince, pro nějž je typické intenzivní emocionální rozrušení (negativně prožívané, doprovázené tenzí). Antonovsky (1979, in Křivohlavý, 1994) pojímá stres jako *stav organismu, kdy je přílišné množství energie využíváno na řešení problémů*. Také I. L. Janis (1958) hovoří o takové *změně v organismu*, která může ve stavu ohrožení vyvolat *vysoký stupeň napětí*, odchýlení od zaběhnutých schémat běžného způsobu jednání, oslabení mentální výkonnosti a vzbuzuje subjektivně nepříjemné stavy afektivního vyčerpání.

#### **1.3.1 Interakční model**

H. Selye, který zprvu definoval základní mechanismy stresu, později otevřel prostor pro **interakční tendence**. Svou vědeckou snahou upozorňuje na stres jako na „*výsledek interakce mezi určitou silou působící na člověka a schopností organismu odolat tomuto tlaku*“ (Křivohlavý, 1994, s. 10). Také Balcar (1983, s. 127) svým pojetím stresu jako „*stavu, kdy je působením fyzických nebo psychologických vlastností podnětové situace jedinec vystaven takovým nárokům, které obvyklými způsoby nezvládá a je nucen (ke svému prospěchu nebo škodě) uplatnit další, mimořádné způsoby vyrovnávání se s nimi*“ vyzdvihuje nutnost interakčního hlediska. Kritika Selyeho pojetí se však kromě nekomplexnosti celé koncepce týkala také předpokladu neměnnosti průběhu GAS či nespecifičnosti stresové odezvy (Mlčák, 1999; Kebza, 2005).

Ve shodě s Urbanovskou (2010) se taktéž přikláníme k názoru, že se obě zmíněné definice nacházejí pouze v obecné rovině, jelikož dostatečně nezohledňují klíčový aspekt subjektivního vnímání, hodnocení stresu, stejně jako kontext dopadu působících stresorů. V interakčních přístupech ke zkoumání stresu je klíčové vyzdvihnout **aktivní úlohu kognitivní, emocionální i motivační složky osobnosti v procesu jeho zvládnání**. Přístupy zdůrazňují existenci interakce

všech osobnostních i situačních proměnných (Blatný & Osecká, 1998). Konkrétně uvádíme interakční pojetí zátěže dle Mlčáka (1999), které pracuje s celkem pěti klíčovými aspekty:

- *s potenciální stresovou situací* (stresory – objektivní faktory vnějšího prostředí)
- *s percipovaným stresem* (proces kognitivního hodnocení stresové situace)
- *s reakcí osobnosti na percipovaný stres* (fyziologická, kognitivní, emocionální, behaviorální)
- *s důsledky psychologického stresu* (poruchy chování, neurotické, emocionální, psychomotorické důsledky)
- *se situačními a osobnostními faktory modifikující průběh a důsledky stresu*

### 1.3.2 Transakční model

Na základě akcentace psychologických hledisek (tzn. vlivu mentální interpretace aktuálně působícího stresoru na vznik stresu, jeho anticipace, charakter ohrožení podnětové situace s prožitkem negativních emocí, vliv široké škály endokrinních, kognitivních, emočních a motivačních reakcí při zvládnání stresu) byla vytvořena **teorie transakčního modelu stresu**, která má v této oblasti po teorii H. Selyeho druhý největší význam, jak uvádí ve své publikaci například Mlčák (1999).

Vymezení stresu R. S. Lazaruse a S. Folkman (1984) považovaných za autory *transakčního modelu*, zohledňuje **subjektivní aspekt hodnocení dané situace jedincem**. Stres je v jejich pojetí *specifickým vztahem mezi osobou a prostředím* – jedinec hodnotí prostředí jako zatěžující či převyšující jeho zdroje (např. vysoká náročnost, rychlost či rozsah požadovaného plnění atd.) a ohrožující její pohodu. Tento vztah moderují dva základní procesy: **hodnocení (*appraisal*)** a **zvládnání (*coping*)**. Proces hodnocení je do značné míry subjektivní, pro konečnou míru stresu je tedy určující vlastní kognitivní zpracování (tzn. vnímání a hodnocení působícího stresoru (Lazarus & Folkman, 1984). V první fázi (*primary appraisal*) dochází k primárnímu vyhodnocení situace z hlediska ohrožení organismu. Promítají se sem jak objektivní situační faktory, tak subjektivní pocity jedince, interpretace dané situace, její subjektivní důležitost. V druhé fázi (*secondary appraisal*) pak jedinec zvažuje své možnosti danou situací zvládnout, vyrovnat se s ní, vyřešit ji, případně se na ni adaptovat (Lazarus, 1990). Tento model zdůrazňuje zejména **kognitivní složky osobnosti** (situační determinanty chování jedince ve vztahu k subjektivnímu hodnocení a interpretaci). Jelikož je kognitivní hodnocení v těsném vztahu s výběrem zvládací strategie, věnujeme se tomuto pojetí také v podkapitole 3.4 – *Teoretické přístupy ke copingu*.

## 1.4 Shrnutí teoretické koncepce

V předkládané práci chápeme stres především jako *zátěž vyplývající z nerovnováhy mezi požadavky prostředí a reakčními možnostmi organismu* (viz např. Mlčák, 1999; Oravcová, 2004 aj.). V organismu dochází k celému komplexu výrazných fyziologických, psychických i behaviorálních změn, které směřují k cíli – tj. k mobilizaci energetických a jiných zdrojů a k přípravě reakce na stav ohrožení (srov. Kebza, 2005). Jedná se o stav interakce mezi požadavky kladené na jedince v konkrétní situaci a vlastnostmi, jimiž jedinec disponuje pro zvládnutí těchto požadavků (Havlíková, 2006). Souhlasíme také s interpretací stresu dle Janke a Erdmann (2003), kteří jej vysvětlují jako psychický a somatický stav, který v určitém okamžiku (nebo časovém úseku) představuje déletrvající a/nebo silnější odchylku od obvyklé úrovně excitace.

Zároveň vycházíme z těch koncepcí stresu, ke kterým se ve svých výzkumech přiklání i další čeští autoři (např. Urbanovská, 2010; Mlčák, 1999). Jedná se o **zdůraznění interakčního modelu zátěže**, konkrétně např. Mikšíkova teorie (2007). Zátěž je zde charakterizována jako interakce situačních vlivů a dispozičních podmínek v kontextu interindividuální a intraindividuální variability (Mikšík, 2007). V interakčním modelu stresu jsou v procesu kognitivního hodnocení v interakci vlastnosti situace a osobnostní proměnné (např. neuroticismus, extraverte, lokalizace kontroly, nezdolnost apod.). Rovněž je zdůrazněn klíčový vztah s výběrem, realizací strategie zvládnání a přehodnocením jejího přínosu (Blatný & Osecká, 1998). V předkládané práci se ve vztahu k psychické zátěži a strategiím zvládnání věnujeme sledování self-efficacy jakožto **osobnostní proměnné** modifikující průběh a důsledky stresu. Proto se interakční model zátěže stal podstatným východiskem našich úvah a v *podkapitole 3.4*, ve které se zabýváme zevrubněji teoretickými přístupy ke copingu, zobracujeme grafický model paradigmatu psychologického stresu, který toto směřování taktéž výstižně definuje (viz *obrázek č. 4*).

Souhlasíme však také s názorem, že pro pochopení celého systému stresu je nutné vycházet i ze **závěrů transakčního přístupu**, jak uvádí například Urbanovská (2010). Oproti interakčnímu modelu však tento přístup dostatečně nezahrnuje výzkum osobnostních determinant a nevykazuje tak dostatečnou komplexnost. Upozorňuje především na význam kognitivní složky osobnosti (tzn. vliv kognitivního zpracování stresové situace jedincem) a bere v potaz determinovanost tohoto procesu dosavadními zkušenostmi (aktuálními i minulými, přímými i zprostředkovanými) a situačními faktory (tamtéž). Přestože jsme si vědomi námi předložených limitů transakčního modelu, rovněž mu přisuzujeme v rámci zkoumané

problematiky významné postavení a jeho konkrétní podobu přibližujeme taktéž ve schématu v *podkapitole 3.4* (viz *obrázek č. 3*).

Inspirace ze závěrů obou přístupů přispívá rovněž k obohacení náhledu na téma míry intenzity psychické zátěže zmiňované v kapitole 1 – můžeme konstatovat, že nás opět vede k potvrzení, že míru běžné až pesimální zátěže lze zvažovat vždy nejen v kontextu situačních a dispozičních podmínek, ale také s ohledem na subjektivní percepci a hodnocení zátěžové události jedincem. Na závěr této kapitoly už jen podotýkáme, že jsme doposud poukázali pouze na obecné pojetí (pro nás) dvou stěžejních teoretických přístupů a na jejich konkrétní podobu odkazujeme na již zmíněnou *podkapitolu 3.4*.



## 2 Psychická zátěž v kontextu školního prostředí

V předchozí kapitole jsme věnovali náležitou pozornost konkretizaci ústředních pojmů předkládané práce tzn. psychické zátěži a stresu a zaměřili jsme se na postihnutí jejich různých aspektů a souvislostí. V tématech následujícího textu tedy případně na uvedená pojetí či definice pouze odkazujeme. Doposud jsme se primárně zabývali obecnými jevy, které v případě expozice vyvolávají u jedince stavy napětí. Snahou této kapitoly je podat ucelený pohled na stresující momenty spojené s životem dospívajícího jedince a přiblížit specifické stresory jakožto potenciální původce stresu vyskytující se ve školním prostředí. Podrobněji se zabýváme determinantami školní zátěže (osobnostními a situačními) a přibližujeme projevy a důsledky stresových událostí. Předně se zaměřujeme na vysvětlení ostatních základních pojmů, které se prolínají textem předkládané práce a vztahují se k uváděné problematice – jedná se především o pojmy *adaptace*, *stresor*, *stresová reakce* či *zátěžová (stresová) situace*.

### 2.1 Stresor a zátěžová situace

Za zřejmě nezbytnou a základní podmínku lidského přežití v neustále se měnících podmínkách, za nichž se uskutečňuje interakce jedince s prostředím od početí do smrti, se považuje účinná *adaptace*. V podkapitole 1.3 jsme se v souvislosti s adaptací již zmínili o obecném adaptačním syndromu (GAS) v pojetí Selyeho (1950b; 1976). V psychologii se tedy adaptace považuje za **proces (obecnou funkci) vyrovnávání se se všemi nároky kladenými na člověka v interakci s prostředím**. O lidské adaptaci je třeba uvažovat na úrovni celostní, osobnostní (jednotný integrovaný celek), na úrovni osobnostních subsystémů (adaptace probíhající na úrovni kosterně svalového, oběhového, motorického, senzorického systému atd.), stejně jako na úrovni dílčích funkcí (adaptace jednotlivých smyslových orgánů apod.). Za nároky, které **aktuálně či dlouhodobě přesahují běžnou adaptační kapacitu jedince** (nebo ji využívají nedostatečně) a jsou zodpovědné za vznik stresu, se považují tzv. *stresory*. **Stresor** je podnět, který výrazně (momentálně či dlouhodobě) přesahuje psychickou odolnost člověka, případně využívá její kapacity pouze minimálně (Paulík, 2017). Pod tento pojem lze zahrnout jakékoliv podmínky, okolnosti, podněty, které u člověka vyvolávají *stres*, pocity nejistoty, ohrožení či tíživý pocit napětí (Atkinson, 2003). Stresor se tedy vztahuje k událostem, které jedinec vnímá jako

**ohrožení svého duševního nebo tělesného blaha** a reaguje na něj stresovými reakcemi (Nolen-Hoeksema et al., 2012).

Dle Smolíka (1996) jsou **stresové reakce** souborem všech nespecifických fyziologických odpovědí, jejichž výsledek se projeví jako vybuzení biologického systému a jeho příprava na obranu. Stresory zvyšují riziko výskytu stresu a zahrnují fyzické a psychické komponenty, které se vyskytují současně, jsou úzce propojené a nelze je od sebe oddělit. Stresory souvisí také s adaptabilitou<sup>1</sup> jedince a jeho odolností, v konečném důsledku mohou narušit jeho celkový zdravotní stav (Hošek, 2001). **Školní stresory** nejsou v literatuře jednotně klasifikovány. Za zdroje školního stresu lze v podstatě označit **jakýkoliv podnět, který v interakci s dalšími faktory** (situačními či osobnostními) **vyvolá stresovou reakci organismu na fyziologické, psychické nebo behaviorální úrovni** (Vašina & Strnadová, 1998).

S pojmem stresor je v blízkém vztahu pojem **stresová** nebo **zátěžová situace**. V jednotlivých klasifikacích situací zaměřujících se na sumarizaci podnětů vyvolávajících stres, lze zaznamenat jistou variabilitu, proto zde považujeme za důležité věnovat prostor alespoň okrajovému vymezení této problematiky.

Podle Paulíka (2017) lze stresovou situaci charakterizovat jako **disproporci mezi expozičními a dispozičními faktory**, tzn. jako nerovnováhu mezi požadavky dané situace a osobnostními dispozicemi (kompetencemi, dovednostmi aj.), případně nevyužití dispozic a výkonové kapacity či jako nedostatečnou stimulaci požadavky. Jak již bylo naznačeno, člověk na tyto situace přirozeně reaguje určitým způsobem chování – **adaptivní reakcí** (vedoucí ke konstruktivnímu řešení situace) či **reakcí maladaptivní** (uplatnění nevhodných způsobů adaptace, sebedestruktivních, nezdravých strategií, pomáhajících krátkodobě tolerovat stres a dodávat pocit kontroly, dlouhodobě však přispívající k nárůstu zátěže) (Nolen-Hoeksema et al., 2012). Palíšek (2007) na základě výzkumu na vzorku moravských středoškolských studentů prokázal statisticky signifikantní pozitivní korelace mezi celkovou intenzitou prožívaného stresu a čtenějším výskytem dysfunkční strategie úniku.

Výrost (1997) upozorňuje na to, že je nutné z důvodu různých aktualizovaných mechanismů a behaviorálních odpovědí rozlišovat mezi *situacemi konfliktovými, náročnými životními situacemi* a *situacemi stresovými*. Zároveň však doporučuje užívat sousloví **náročné životní situace**, které definuje jako část množiny veškerých životních událostí, které jedinec

---

<sup>1</sup> Dispoziční báze pro proces vyrovnávání se se všemi nároky kladenými na jedince v interakci s prostředím; schopnost přizpůsobení aktivního i pasivního (Paulík, 2017).

vnímá jako krizové, problémové, navozující emocionální nepohodu, stres. Dle našeho mínění lze však usuzovat, že se jednotlivé kategorie svým obsahem do značné míry překrývají.

Vyvstávající terminologická otázka odlišného užívání sousloví *zátěžová a stresová situace* opět vychází z již výše definovaného vymezení termínů zátěže a stresu a jejich opodstatněné diferenciaci některými autory (viz *podkapitola 1.2*). Na tomto místě tedy jen připomínáme tuto nuanci tak, jak ji specifikuje Křivohlavý (2009). Autor doporučuje odlišovat zátěžovou a stresovou situaci, jelikož *zátěžová událost* není pro jedince škodlivá či dezintegrující. Jedná se o významnou událost (negativní i pozitivní), která vyžaduje řešení pomocí adaptace a copingu (Křivohlavý, 2002). *O stresové situaci* doporučuje hovořit až v případě nadlimitní zátěže, kdy míra intenzity stresogenní situace převyšuje schopnosti a možnosti jedince danou situaci zvládnout (Křivohlavý, 2009).

*Školní zátěžovou situaci* se rozumí *součet každodenních problémů, neočekávaných změn, událostí*, které mohou mít podobu stresu nízké nebo vysoké intenzity. Studenta doprovází nepříjemné psychické pocity, situaci považuje za náročnou a subjektivně cítí, že k jejímu zvládnutí nestačí zmobilizovat pouze obvyklé zdroje (probíhá adaptace na úrovni emocionální) (Lazarus, 1984), případně je pro něj situace psychosociálně nebo somaticky nebezpečná (Medved'ová, 2001a). Výzkum autorů Middlebrooks a Audage (2008) ukazuje, že prožívání stresu přímo souvisí s osobní spokojeností studenta ve škole a jeho obecným well-being<sup>2</sup>.

V rámci této práce užíváme pojem *stresor* pro označení všech negativních vlivů působících ve stresových, příp. zátěžových situacích, které mohou mít povahu psychickou, fyzickou či sociální, jako je tomu např. v publikaci Selyeho (1997) či Urbanovské (2010). *Stresogenní situaci* vymezujeme situací kontaktu se stresorem, tzn. situací potenciálně stresovou (z hlediska individuálního posouzení každým jedincem). Na základě předkládání pojmů stres a zátěž jako slov souznačných se rovněž v této práci (z důvodu zachování terminologického aparátu) nepřikláníme k odlišování stresových a zátěžových situací a užíváme je ve shodném významu.

### 2.1.1 Klasifikace stresových podnětů

Na podněty způsobující stres lze nahlížet z několika hledisek. Mohou vycházet z vnitřního stavu organismu (*interní stresory*), nebo z vnějšího prostředí (*externí stresory*) (Selye, 1966; Atkinson, 2003).

---

<sup>2</sup> Subjektivní pohoda či stav charakterizovaný fyziologickou, anatomickou a psychologickou integritou (Hartl & Hartlová, 2015).

Stresové podněty můžeme také globálně rozlišit na **stresory reálné** (aktuálně ohrožující) a **potenciální** (situační aspekty, které při dosažení určité intenzity, frekvence, kumulace či doby trvání mohou vyvolat stres – např. nahromadění pracovních úkolů, povinností, časová tíseň, hluk) (Paulík, 2017). Nolen-Hoeksema a kol. (2012) odlišují **stresory akutní** – trvají jen krátce a **stresory chronické**, které působí delší dobu, případně trvale. Za jiný zdroj stresu považují vzájemně neslučitelné motivy a přání samotného jedince.

Selye (1982) uvádí rozdělení stresorů na **fyzikální** a **emocionální**. Mezi fyzikální stresory řadí např. jedy (alkohol, kofein, nikotin aj.), znečištění vzduchu, viry, bakterie, změny počasí, tlaku vzduchu, nehody, úrazy, ale i genetickou zátěž, těhotenství apod. Do emocionálních stresorů řadí anxiozitu, strach, obavy, nepřátelství, zármutek, zlobu, senzorickou deprivaci, nedostatek spánku, očekávání nepříjemné události apod.

Zdrojem stresu může být široká škála událostí. Některé z nich mají charakter zásadních změn ovlivňující mnoho lidí (př. zemětřesení), jiné jsou svou významnou změnou příznačné pouze život jednotlivce (př. ztráta přítele, přestěhování do nového města atd.). Nolen-Hoeksema a kol. (2012) uvádí následující kategorie událostí, které lze označit jako stresové:

- a) *traumatické události* (přesahující běžný rámec lidských zkušeností);
- b) *neovlivnitelné situace* (př. smrt blízkého člověka, vážná nemoc, ztráta zaměstnání, přítelovo odmítnutí naší omluvy);
- c) *nepředvídatelné situace* (př. závažná onemocnění);
- d) *události představující zásadní změnu životních podmínek* (jakákoliv životní změna vyžadující četná přizpůsobení);
- e) *vnitřní konflikty* (neslučitelnost cílů – jednání směřující k dosažení jednoho cíle, brání dosažení druhého cíle).

Podle Bernsteina (2008) zahrnuje většina stresorů současně se vyskytující fyzické i psychické komponenty a v rámci analýzy je od sebe nelze striktně separovat. Nabízí klasifikaci následujících psychologických stresorů:

- katastrofické životní události (*catastrophic events*);
- chronické stresory (*chronic stressors*);
- běžné každodenní starosti (*daily hassles*);
- životní změny a napětí (*life changes and strains*).

Z hlediska specifických stresorů současné doby upozorňují Míček a Zeman (1997) na řadu podnětů týkajících se současné civilizace a kultury – konzumentskou životní filozofii, morální devastaci, kariérismus, lhostejnost k potřebám druhých, negativní vlivy jednostranné zaměřenosti (na výkon, technologie aj.), neúcty k lidské osobnosti, rozpad rodiny, předčasnou sexualitu apod. Urbanovská (2010) s ohledem na časový kontext a prezentaci uvedených myšlenek v dané době dodává, že síla jmenovaných stresorů v současnosti narůstá a potenciální hrozby nabývají na intenzitě. Jako příklad uvádí rozvoj informačních technologií, které kromě mnoha významných pozitiv urychlily předávání informací, a člověk je mnohdy nezvládne kvalitně zpracovat, vyhodnotit a setkává se s tlakem permanentního charakteru. Hovoří také o změně podoby stresových situací – od těch vyžadujících zvýšené fyzické úsilí směrem k situacím psychosociálního charakteru, tlaku na maximální výkonnost v minimálním čase i k interpersonálním konfliktům.

Na druhy stresorů lze také dle Epsteina (1976) nahlížet dle toho, v jakých směrech vyvolávají úzkost. Na základě tohoto kritéria definuje tři základní druhy stresorů – **stresory biologické** (ohrožují existenci určitých orgánů), **stresory ohrožující asimilační kapacitu** (schopnost vstřebat nové podněty a schopnost vyrovnat se s nesnázemi) a **stresory ohrožující sebeúctu**.

Z českých autorů nabízí svou klasifikaci např. Hošek (2001), který uvádí následující kategorie stresorů (zátěžových situací):

- *nepřiměřené úkoly* (nároky situace převyšují kapacitu jedince);
- *problémové situace* (jedinec je jen částečně vybaven na řešení komplexního problému);
- *konflikty*;
- *frustrace* (překážka zabraňující dosažení cíle);
- *deprivace* (dlouhodobé neuspokojování potřeb).

Na tomto místě uvádíme také taxonomii zátěžových situací z hlediska nároků, které jsou kladeny na **schopnosti jedince**. Mikšík (2003) zde stresové situace pojímá jako specifickou podmnožinu všech zátěžových situací:

- *požadavky na úroveň a kvalitu výkonu* (nepřiměřené úkoly – vysoká či nízká kvantita, náročnost);
- *problémové situace* (aktualizující nároky na schopnost orientovat se v dosud psychicky neosvojených okolnostech, činnostech);
- *překážky*;
- *konfliktové situace*;

- *stresové situace* (ukazatelem je odolnost vůči působení rušivých faktorů na psychiku jedince v období realizace cílové činnosti).

Jedinec se s podněty stresových událostí buď vyrovná, adaptuje se na ně, zvládne je běžnými adaptačními mechanismy, nebo se spustí stresová reakce – v rovině biologické, psychologické či behaviorální. Je-li jedinec ve stresové situaci značně znepokojen, cítí ohrožení ve svých fyziologických potřebách, sebepojetí, hodnotách, a určitým způsobem reaguje – *aktivně* (útekem, ústupem, útokem, či hněvem) nebo *pasivně* (studem, úzkostí atd.). Odlišný případ představuje snaha vyhnout se působení samotného stresoru, jejímž původním účelem je minimalizace průvodní emočně negativní tenze a žádoucí změna situace. Pokud běžné adaptační mechanismy nestačí k zvládnutí situace a je nutné vynaložit dlouhodobě zvýšené úsilí, vzrůstá riziko vyčerpání energetických rezerv organismu a jeho poškození (*viz GAS, fyziologická teorie stresu 1.3*) (Paulík, 2017).

## 2.2 Zdroje zátěže ve škole

Výzkumu psychické zátěže byla v rámci školního prostředí (tj. různých členů školní komunity) věnována různá úroveň pozornosti. Zatímco učitelská profese byla intenzivně studována a uznána jako jedna ze tří nejvíce stresových povolání, výzkum zátěžových situací z perspektivy studentů nedosáhl tak velkého zájmu (Chaplain, 2017).

Škola je prostředím, které poskytuje mnoho pozitivních podnětů pro osobní růst studenta, zároveň však přináší situace, které lze považovat za významné stresory nejen pro samotného studenta, ale i pro ostatní zainteresované jedince (rodiče a pracovníky školy) (Urbanovská, 2010). Z hlediska požadavků, množství úkolů a učiva, očekávání, tlaku na výkon, sociálních vztahů či interpersonálních konfliktů se škola může stát institucí vyvolávající **nadměrnou zátěž** (též pesimální/vulnerabilní psychická zátěž; *viz podkapitola 1.1*) (Vašina et al., 2013). Ze závěru výzkumu Koštala (2000, in Lovenjak & Peklaj, 2016) realizovaného na populaci slovinských studentů dokonce vyplývá, že adolescenti považují školu za nejvíce ohrožující stresor.

Podstatou školních zátěžových situací je jejich **zaměření na studenta jako jednotlivce** nebo **skupiny studentů** a jejich **výskyt přímo uvnitř instituce**, případně v její těsné blízkosti. Z pohledu časového vymezení mohou zdroje psychické zátěže působit na studenta *krátkodobě* (momentální nápor), *dlouhodobě* (vzrůstající charakter situace až ke kritické hranici), *spojitě* či *přerušovaně*. Situace mají podobu reálnou (*aktuální*), nebo se vyskytují pouze ve formě hrozby (*potenciální situace*). Čáp a Mareš (2001) rozlišují tři základní podoby školních

zátěžových situací, které v podstatě korespondují s kvalitativními stupni psychické zátěže uváděných v podkapitole 1.1 – situace ohrožující bio-psycho-sociálně-spirituální sféru, dále závažné, podstatné výzvy a běžné nároky a požadavky na studenta. Kromě školního prostředí je však nutné neopomíjet kontext i dalších faktorů, které mohou být zdrojem stresu u jedince a jsou v úzkém vztahu se školním prostředím – zejména rodina a mimoškolní činitelé (Urbanovská, 2010).

### 2.2.1 Kategorizace školních stresorů

V různých publikacích se lze setkat se zpracováním jednotlivých klasifikací stresorů ve školním prostředí. Uvádíme zde ty, které jsou z našeho pohledu stěžejní a pro nás inspirativní v uchopení předkládaného tématu. Z hlediska jejich obsahu zároveň dostatečně analyzují školní prostředí i vzájemné interakce a též na ně odkazují i další výzkumníci této problematiky (viz např. Urbanovská, 2010). Naše pozornost pak směřuje ke specifickým stresorům spojených se školním životem, tak jak jsou předloženy v Dotazníku stresových situací (viz 2.2.1 a 7.2.2), z něž vycházíme při zjišťování dat v našem výzkumu.

Dle Chaplaina (2017) lze tvrdit, že i přes odlišnosti různých prostředí a kultur existují určité konzistence týkající se hodnocení zdrojů stresu. Za obecně vnímané stresory lze považovat faktory mezilidských vztahů, vzájemné komunikace, každodenních problémů a organizačních záležitostí. Zdroje školní zátěže lze obecně diferencovat do dvou základních oblastí – **výkonové** a **interpersonální**. Za konkrétní výkonové charakteristické stresory se v prostředí vzdělávacích institucí považují především hodnocení a školní klasifikace, organizace práce, případně učební materiál. Interpersonální oblast zahrnuje vzájemné interpersonální vztahy, sociální klima třídy a osobnost učitele. Oběma kategoriemi se prolínají také požadavky rodičů na studentův prospěch a výkon (Medved'ová, 2001a).

Binarová a kol. (2005) člení stresory do **pěti základních kategorií** – vztah mezi učitelem a studentem, proces a výsledek školní klasifikace, vzájemné vztahy mezi spolužáky (posměch, problémy v přátelských vztazích i ve vztazích k opačnému pohlaví, ironie aj.), podmínky učení a výkon, jiné školní situace a fyzikální podmínky (hluk, osvětlení, teplota aj.).

Interakční model školní zátěže dle Havlínové (2006) systematizuje podstatné stresory ve vzájemných interakcích (ve vztahu ke studentovi i učiteli) a neopomíná důležitost intrapersonálních faktorů každého jedince (tzn. osobnostních dispozic a biologických predispozic). Autorka uvádí následujících šest základních zdrojů zátěže ve školním prostředí:

- **pracovní proces** (učební činnost studenta, učitel-výuka);
- **sociální role** (přijetí a plnění role – učitel i student);

- **mezilidské vztahy** (učitel-učitel, učitel-student, učitel-ředitel, učitel-rodíč a student-student, student-učitel, student-ředitel, student-rodíč);
- **škola jako společenská instituce** (vztahy s veřejností, obcí, státem);
- **rodina** (učitel – vztah partnera k učitelské profesi a práci, student – vztah rodičů ke škole);
- **životní cíle a potřeba osobního rozvoje studenta;**
- **škola jako společenská instituce** (vztahy s veřejností, obcí, státem).

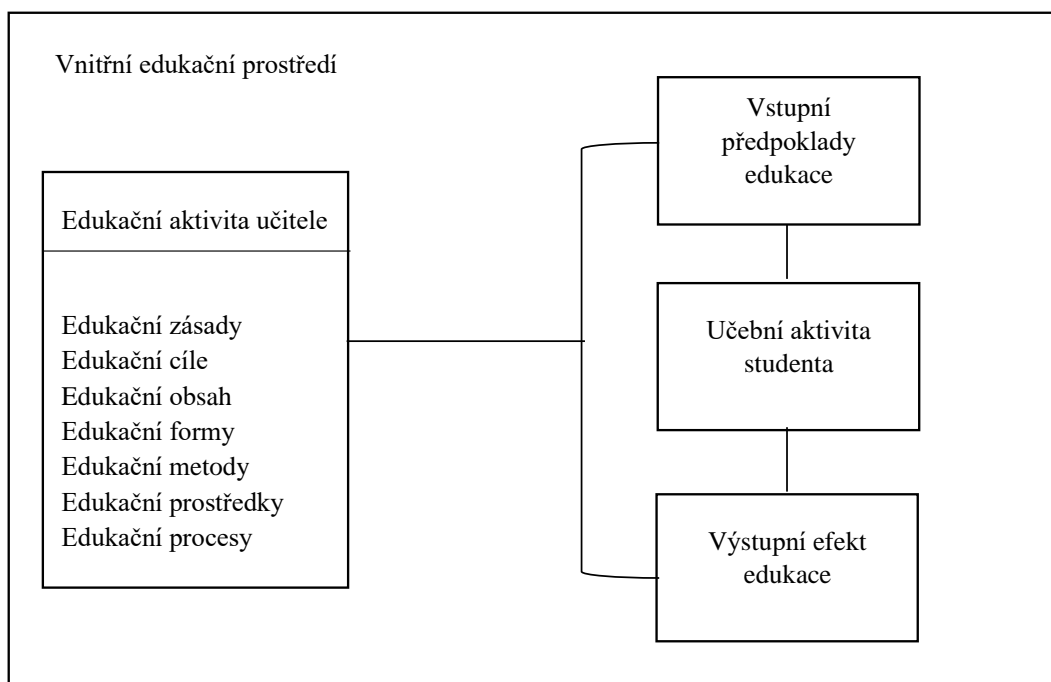
Vymezení uvedených zátěžových podnětů lze zasadit do rámce edukační reality dle pojetí Průchy (1997, in Mlčák, 1999). Na **obrázku č. 2** je uvedeno schéma, které přibližuje působení široké škály specifických podnětů školní zátěže vznikající na základě interakce mezi edukačním působením učitele na vstupní, procesuální a výstupní aspekty učební činnosti studenta. V prezentovaném schématu zaujímá významnou roli nejen pedagogická vyspělost učitele, ale je důležitý i imperativ, podle kterého by učitel měl z didaktických i psychohygienických aspektů kontrolovat úroveň tří zásadních skupin potenciálních zátěžových podnětů, a to v kolektivní i individuální rovině:

- 1) zátěžové podněty pramenící z **nerespektování úrovně školních předpokladů jedinců** (zátěž vznikající např. vlivem nepřiměřené kvantity i kvality učiva);
- 2) zátěžové podněty vyplývající z **nerespektování zákonitostí učební aktivity jedinců** (zátěž např. v důsledku uplatňování nevhodných způsobů výuky);
- 3) zátěžové podněty rezultující z **nerespektování výstupních efektů učební aktivity** (např. zátěž zapříčiněna neadekvátními způsoby ověřování dovedností a vědomostí).

**Vnitřní edukační prostředí** můžeme charakterizovat jako primární faktory, které si učitel uvědomuje a může je v jisté míře vlastním úsilím ovlivňovat (viz edukační aktivita učitele, úroveň školních předpokladů žáků, učební aktivity žáků a efekt učební aktivity, ale i materiální zázemí pro výuku atd). Působení **vnějšího edukačního prostředí** (resp. sekundárních faktorů, mezi které například patří ekonomické, demografické, etnické, sociokulturní, politické) chápeme jako stálé pozadí, které učitel sám může ovlivňovat pouze v minimální míře. Obě hlavní skupiny faktorů však v podstatné míře vytvářejí potenciální podmínky zvyšující statistickou pravděpodobnost výskytu psychické zátěže, zejména pokud jsou tyto faktory studentem subjektivně hodnoceny jako ohrožující.



## Vnější edukační prostředí



Obrázek č. 2: Potenciální zdroje školní zátěže (převzato od Mlčáka, 1999, s. 36)

### Legenda k obrázku č. 2

Vnější edukační prostředí: charakteristiky ekonomické, demografické, etnické, sociokulturní, politické atd.

Vnitřní edukační prostředí: fyzikální charakteristiky (např. ergonomické, materiální parametry)

a psychosociální charakteristiky vytvářející sociální klima a učební atmosféru.

Na stresory lze rovněž nahlížet skrze **motivační model školní zátěže** (Skinner & Wellborn, 1997, in Čáp & Mareš, 2001) vycházející ze tří základních studentových potřeb: *potřeba někam patřit*, *potřeba být v něčem kompetentní* a *potřeba autonomie*. Ve vztahu k těmto potřebám lze pojmenovat stresory dle typu ohrožení – tzn. ohrožení/nenaplnění potřeby někam patřit (tzn. jistoty sociálních vztahů) vzniklé v důsledku sociální izolace, nevšímavosti, sociálního přehlížení aj.; nenaplnění potřeby být v něčem kompetentní, ke kterému může dojít na základě neúspěchu, negativní zpětné vazby, nezdarů; ohrožení potřeby autonomie v důsledku nátlaku, omezování, manipulace či donucování.

Odlišný přístup ke klasifikaci stresorů ve školním prostředí volí Studentski (1992, in Medved'ová, 2001a), který zároveň popisuje vztahy v dimenzích učitel-student, skupina-student a rodina-student. Ve vztahu mezi učitelem a studentem charakterizuje tři zásadní kategorie stresorů:

- 1. nerovnocennost vztahu** (demonstrace síly, nepochopení studenta, neochota k diskuzi, necitlivé prosazování nadměrných nároků na vlastní vyučovaný předmět, nezáměr

o problémy a znepokojující záležitosti studenta, zesměšňování, vměšování se do mimoškolních záležitostí);

2. **neadekvátní výuka** (ve smyslu nepřiměřených požadavků, např. nadbytečné přepisování částí učebnic, přizpůsobování se názorům učitele a skupiny jako nevyhnutelná součást výuky, požadavek na znalost podrobných informací apod.);
3. **nespravedlivé hodnocení** (např. nemožnost opravit si známku, zkoušení z nezadaných úkolů, nastavení systému hodnocení utvářející atmosféru rivality).

V kontextu vztahu mezi *skupinou a studentem* zařazuje Studentski (1992, in Medved'ová, 2001a) mezi významné stresory zejména povyšování se, vytváření třídní elity, posmívání apod. V rámci vztahu *rodina-student* označuje jako stresory následující výčet podnětů: nadměrné požadavky rodičů na dítě, ponižování při špatném prospěchu, přesvědčování a kritiku pramenící z nenaplněných očekávání rodičů, nezáměr rodičů o školní výsledky, znevažování školy, podceňování učení.

Také Nitsch (1981, in Mlčák, 1999) podává přehled zdrojů školní zátěže, který se z našeho pohledu jeví jako podnětný. Pozornost věnuje *zkouškovému a výkonovému tlaku* (nutnost ovládat velké množství látky, zavedený způsob hodnocení akcentující spíše nedostatky na úkor předností studentů), *intelektualizaci vzdělávání* (vedoucí k výraznému důrazu na kognitivní procesy osobností, podceňování praktických dovedností, zanedbávání emocionálních aspektů vzdělávání), *konkurenci spolužáků* (důsledek nadměrné interindividuální komparace výkonů, zvyšující se úzkost z konkurence, důraz na sociální kompetici namísto potřebné kooperace), *ovládání cizí osobou* (působení učitelů zdůrazňujících svou oficiální roli a omezující prostor pro kritické myšlení, spontaneitu, kreativitu, sebeaktualizaci či sebevyjádření), *nedostatku pohybu* (např. prostorová kapacita tříd) a *nedostatku volného času* (zvládání nadměrné domácí přípravy na vyučování a zvýšená tendence mentálně se zabývat školními problémy).

Z výše uvedených klasifikací prezentovaných v odborné literatuře je zřejmé, že pro zkoumání jednotlivých oblastí (situací) školní zátěže lze vycházet z různých členění. Inspirativní pro nás byla klasifikace dle Urbanovské (2006), jež stojí v základu použité verze inventáře s názvem *Dotazník stresových situací (DSS 47)*, jež pracuje s pěti oblastmi možné zátěže (detailnější popis s příklady konkrétních tvrzení uvádíme v podkapitole empirické části 7.2.2). V těchto oblastech jsou de facto obsahově shrnuty výše uvedené poznatky. Konkrétně se jedná o následující kategorie:

- A- vztah učitel a žák
- B- školní klasifikace
- D- podmínky učebního procesu

E- interpersonální vztahy žáků

F- ostatní situace

Na základě stručného popisu celkem 47 situací umožňuje dotazník mapovat výskyt psychické zátěže v prostředí základní a střední školy. Jednotlivé položky mají charakter oznamovacích vět. Dotazník zjišťuje míru subjektivní psychické zátěže a umožňuje identifikovat situace, které pro studenta představují nadlimitní zátěž. Soubor 47 situací je do inventáře zařazen dvakrát, pokaždé však s jiným zadáním. Nejdříve respondent posuzuje **častost výskytu situací** (tzn. jak často se s nimi reálně ve škole setkává), ve druhé části pak hodnotí **intenzitu nepříjemných pocitů**, které danou situaci provázejí (nebo by provázely, kdyby se s ní setkal). Oba ukazatelé (míra výskytu i míra intenzity prožívaného stresu) jsou založeny na formě bodového hodnocení na pětistupňové posuzovací škále (Urbanovská, 2006).

Stresory vztahující se ke školnímu prostředí zajímavě uchopuje také Kohoutek a Filípková (2008). Ve své klasifikaci hovoří o *psychotraumatizaci* studentů a učitelů. Z hlediska intenzity rozlišují psychická *mikrotraumata* (např. prožitky emoční nepohody, bezmoci, ponižování, urážení, neúspěšnosti, agresivity, dehonestace, vystavení šikaně, hostilitě od okolí, tělesnému trestu apod.) a *makrotraumata* (tělesné nebo psychické trauma mimořádného rozsahu, např. úraz, zranění – v extrémní podobě se ve školách nevyskytují). Na základě odlišení vztahu subjektu k události a tím následně způsobené intenzity zátěže hovoří o *psychické traumatizaci primární* (nejintenzivněji prožívaná, týká se vlastní osoby), *sekundární* (prožitek velmi nepříjemný, týkající se přímé traumatizace blízké osoby, jedinec je v pozici svědka), *terciální* (méně intenzivní nepříjemný zážitek, jedinec je v pozici svědka přímé traumatizace osoby, kterou předtím neznal, bez osobního vztahu) a *kvarterní psychotraumatizaci* (obvykle nejméně intenzivní prožitek psychické nepohody zasahující zejména senzitivní osoby – jedinec je dodatečně vizuálně nebo verbálně informován o psychické traumatizaci druhých). I ve školním prostředí v tomto ohledu hovoříme o **prahu hraniční psychické zátěže** (viz *podkapitola 1.1, ve které souhrnně pojednáváme o dané problematice*), který značí stupeň zatížení, jenž v daném čase a prostoru podnítl negativní změny ve fungování psychiky (Mikšík, 2007).

Vysoce zátěžové či traumatické události jsou příčinou psychických a fyziologických obtíží, u jedince se může objevit i *posttraumatická stresová porucha* (z *anglického Posttraumatic Stress Disorder, zkráceně PTSD*) (Amstadter & Vernon, 2006; Mareš, 2008). Podle MKN-10 (2018) se jedná o **poruchu přizpůsobení, maladaptivní odpověď** vznikající jako následek mimořádného stresujícího životního zážitku či podstatné životní změny vedoucí k permanentním nepříjemným okolnostem. Narušuje mechanismy úspěšného vyrovnávání se s trvalým či těžkým stresem a vede ke zhoršení sociálního fungování (MKN-10, 2018). Řada

autorů (např. Tedeschi & Calhoun, 2004; Höschl, Libiger, & Švestka, 2004) však tvrdí, že velká část populace, jež prožila trauma či krizi, je po přechodném období nestability schopna pozoruhodné **kompenzace a adaptace na nové životní podmínky**.

V posledních dvou desetiletích se v této souvislosti začíná i v českém vědeckém prostředí obracet pozornost na jev, který poukazuje na pozitivní posttraumatické změny či růst osobnosti v negativních podmínkách. V psychologii se pro tento fenomén ustálil název *posttraumatický růst* (z *anglického Posttraumatic Growth, zkráceně PTG*) či *posttraumatický rozvoj* (Calhoun, Park, & Tedeschi, 2009). Pro užívání druhé varianty argumentuje např. Mareš (2008) tím, že výraz „růst“ vzbuzuje spíše představu určitých kvantitativních změn, čímž by toto označení doporučil užívat spíše pro posttraumatické somatické změny. Park (2004) upozorňuje na to, že posttraumatický růst se neobjevuje pouze u prožitého traumatu, ale také u nadměrně stresujících událostí, které jsou sice pro jedince obtížně zvladatelné, ale zároveň jsou **výzvou pro aktivaci hlubších zdrojů**. Na základě těchto (i výše) uvedených tvrzení je tedy zřejmé, že i závažná záporná událost nemá pro jedince pouze negativní dopad (jak jsme naznačili již v závěru podkapitoly 1.2), a proto se tomuto tématu věnujeme zevrubněji v samostatné podkapitole 2.4.2 – *Důsledky stresových událostí*.

Na základě dalších výzkumných studií (viz např. Murberg & Bru, 2004; Senka, 1996) odkazujících na danou problematiku by bylo možné uvést i jiná členění opírající se o edukační systém a jeho subsystémy nebo typy možných interakcí apod. Některé se zaměřují na výskyt stresorů z hlediska jejich *intenzity působení, preference či frekvence vzhledem k věkovému specifiku respondentů*. Naším záměrem není podat vyčerpávající seznam veškerých kategorií stresorů, dále však poukazujeme na stresory, které z výzkumných studií vyplývají jako nejvíce významné či opakující se. Podle Urbanovské (2010) lze konstatovat, že na základě jejich porovnání dle *frekvence výskytu* se primárně opakují zatěžující **podněty spojené se zkoušením, známkováním a množstvím učiva**. V dosud realizovaných výzkumech týkajících se *intenzity stresu* (a zároveň vycházejících z výše uvedené klasifikace dle Binarové et al., 2005) se z hlediska kategorií jeví jako nejvíce zatěžující **situace kategorie vztahu učitel-student** (např. učitel dělá rozdíly mezi žáky s dobrými a špatnými známkami, učitel zvyšuje hlas nebo na studenta přímo křičí, učitel ponižuje a zesměšňuje studenta před celou třídou) a **situace týkající se podmínek učení a výkonu** (např. zkoušení u tabule, dlouhotrvající odpolední výuka, vypracování náročného samostatného úkolu). Šetření Urbanovské (2006) rovněž dokazuje toto tvrzení – nejvíce zatěžující jsou situace vztahu učitel-žák (A) a situace spojené s vlastním učebním procesem (D). Dotazníkové šetření společnosti Člověk v tísni, o. p. s. (2017) (pod záštitou jedním ze vzdělávacích programů této organizace – *Jeden svět na školách*) zaměřující

se na důvody nespokojenosti středoškolských studentů ve škole tyto závěry opět podtrhuje. Celkem 34 % respondentů uvedlo, že „učitelé přistupují k žákům arogantně“ či „učitelé přistupují k žákům jako k dětem“ (10 %). Nejméně zatěžující se ukazují situace vztahující se k vzájemným interpersonálním vztahům mezi spolužáky (Binarová et al., 2005; Urbanovská, 2006; 2008). Totéž se potvrzuje i v rámci zmíněného šření nespokojenosti mezi středoškolskými studenty – odpověď „moji spolužáci se ke mně nechovají dobře“ zvolilo pouze 6 % respondentů.

Domníváme se, že dané výsledky mohou sloužit jako podnětný materiál pro práci se školním kolektivem a přispět k efektivnímu zvládnání nepříznivých důsledků, které nelze jiným způsobem eliminovat, zároveň jsou námětem i pro detailnější analýzy či další ověřování (což je cílem i této práce).

### 2.3 Modifikátory školní zátěže

Na základě dosavadních poznatků lze konstatovat, že úroveň školní zátěže je determinována velkým množstvím rozmanitých modifikujících proměnných (situačních, osobnostních), které u jedinců zapříčiňují interindividuální variabilitu zátěžové odezvy (Mlčák, 1999). Zátěžové odpovědi se účastní celý systém osobnosti člověka, a proto není možné, abychom se zde věnovali veškerým vlastnostem a znakům s ní souvisejících. Vycházíme-li z interakčního modelu stresu (viz 1.3.1), pak je evidentní, že jednotlivé faktory jsou ve stavu permanentní interakce a lze mezi nimi předpokládat vzájemně složité interakční vztahy. Situační modifikátory<sup>3</sup> vyplývají z charakteru školního prostředí, rodinného prostředí a mimoškolního prostředí. Osobnostní determinanty školní zátěže vyplývají z vlastností osobnosti a jejich subsystémů (Mlčák, 1999).

I přes to, že se jednotlivé determinanty nesporně významně vztahují k uváděné problematice, není možné věnovat všem modifikátorům školní zátěže náležitou pozornost. Množství zúčastněných proměnných pouze pro ucelené zřehlednění uvádíme ve struktuře obecnějšího pojetí dle klasifikace Řehulky (1987) a některé další výzkumné poznatky, jež se nám jeví jako obohacující pro jejich aktuálnost či zajímavost z pohledu řešeného tématu (resp. osobnostních determinant), předkládáme v následující podkapitole 2.3.1. Zcela záměrně jsme se však rozhodli do samostatné kapitoly 4 vyčlenit osobnostní determinanty vnímání a **zvládnání** psychické zátěže (a to zejména v kontextu specifických schopností – např. odolnost vůči zátěži, sebeúcta, umístění vlivu, smysl pro soudržnost atd.; viz 4.2), což nám umožní zajistit

---

<sup>3</sup> Obecně užívaný pojem pro moderátory a mediátory (vytvořený z důvodu nejednotnosti v užívání a pojetí obou pojmů) tzn. determinanty vnímání a zvládnání stresu (též faktory, proměnné) (Mlčák, 1999).

žádoucí návaznost tematických okruhů. Zmiňujeme se zejména o charakteristice self-efficacy (vnímaná osobní zdatnost), jež souvisí s výzkumným řešením zvoleného tématu (tzn. se vztahem k míře prožívaného stresu a k volbě copingových strategií).

Klasifikace Řehulky (1987) konkrétně rozlišuje následující čtyři druhy determinujících faktorů určující vznik a průběh školní zátěže.

- 1.) **Faktory související s psychologickými a fyziologickými charakteristikami jedince** jakožto determinantami primární důležitosti (pohlaví, věk, typologické zvláštnosti, zdravotní stav, motivace, schopnosti, charakterové a volní projevy, vlastnosti osobnosti, aspirační úroveň, osobní tempo, emocionální vyrovnanost, zájmové zaměření, postoje ke školní práci, úroveň sociability apod.).
- 2.) **Faktory související se školní činností** (práce učitele, způsob hodnocení, zkoušení, učební osnovy a plány, učebnice, organizace vyučování, rozvrh hodin, materiální vybavení školy apod.).
- 3.) **Faktory související s mimoškolní činností** (organizace volného času, zájmové aktivity, příprava na vyučování apod.).
- 4.) **Faktory související s vlivem rodinného prostředí** (výchovný styl rodičů, postoje k dítěti, materiální vybavení domácnosti apod.).

### 2.3.1 Osobnostní determinanty školní zátěže

Dle Mlčáka (1999) lze k významnějším osobnostním proměnným řadit **aktuální psychický a somatický stav jedince, kognitivní vlastnosti** (inteligence, tvořivost, kognitivní styly apod.), **emocionální vlastnosti** (např. hypersenzitivita, úzkostnost), temperamentové vlastnosti (např. extraverte) a **vlastnosti motivační** (aspirační úroveň, cílevědomost). Vznik i zvládání školní zátěže také ovlivňují **vlastnosti nervového systému**. Řehulka (1987) ve svém výzkumu poukázal na to, že opakované zátěže<sup>4</sup> lépe zvládají jedinci se slabšími excitačními nervovými procesy. Předpokládá, že jsou schopni se na ni lépe připravit, jelikož o ní mají přesnější představy. Emergentní zátěž<sup>5</sup> naopak lépe zvládají jedinci se silnějšími nervovými procesy. Studie rovněž ukazují, že výskyt stresu je významně vyšší u dospívajících dívek nežli u chlapců (Needham, B. L., 2009; Torsheim et al., 2006). Tyto rozdíly dokládají taktéž výsledky výzkumných zjištění dle Urbanovské (2006) pocházející z českého prostředí. Ze závěrů je patrné, že dívky vnímají školní stresové situace jako více zatěžující (na základě celkové

---

<sup>4</sup> Objevující se zákonitě, subjekt je očekává, disponuje širší variétou relevantních zkušeností (Řehulka, 1987).

<sup>5</sup> Pro zúčastněný subjekt je typická neočekávanost, novost, jedinec nemá dostatek zkušeností pro její zvládání (Řehulka, 1987).

průměrné hodnoty), konkrétně se jedná o situace vztahu žák-žák, z čehož je možné usuzovat, že dívky jsou více citlivější na problémy vyplývající z interpersonálních vztahů mezi spolužáky.

Také **obecná intelektová úroveň** má vliv na dynamiku vyrovnávání se studentů s faktory školní zátěže. Tento vztah se projevuje v kvalitě a přiměřenosti primárních a sekundárních hodnocení (*více viz podkapitola 3.4*), ale i v samotných procesech zvládnání (Mlčák, 1999).

Zátěžovou odezvu ovlivňuje také jedna z centrálních charakteristik osobnosti – **sebepojetí jedince**. Obecně lze sebepojetí vymezit jako mentální reprezentaci Já vytvářející se v procesu interakce jedince a sociálního prostředí. Tato mentální reprezentace je uložena v paměti jako kognitivní struktura a je souhrnem složky kognitivní, afektivní a konativní. Plní funkci orientační, stabilizační a regulační (Blatný, Osecká, & Macek, 1993). Ve školním prostředí student usiluje o demonstraci své úspěšné výkonnosti a o odpovídající pozitivní hodnocení, které hluboce ovlivňuje identitu a sebepojetí jedince (Mlčák, 1999) (*více viz podkapitola 4.2.2*).

V úzkém vztahu s výkonovým aspektem studenta a jeho sebepojetím je také **úroveň školního prospěchu**. Ač se nejedná o osobnostní vlastnost v pravém slova smyslu, nelze ji vyčlenit z kontextu významných modifikujících faktorů. Prospěch vyjadřuje komplexní údaj závislý nejen na samotném výkonu studenta (tzn. školní zdatnosti, úspěšnosti, výkonnosti), ale i na způsobu aplikace hodnotících kritérií učitelem. Proto je ve výsledku problematické objektivně uchopit tento fenomén v celé jeho šíři. Školní prospěch plní nejen **funkci informační zpětné vazby, ale zpětně ovlivňuje i širokou škálu kognitivních, motivačních, emocionálních a sociálních aspektů osobnosti** studenta (vztah ke škole, k učiteli, postavení v rodině a ve školním kolektivu, výkonovou motivaci, školní anxieta, zájmové aktivity, úroveň sebepojetí apod.), což mimo jiné potvrzuje i například Hrabal, Man a Pavelková (1984). Lindau, Almkvist a Mohammed (2007) ve svém výzkumu rovněž prokázali roli emocionálních proměnných a školního stresu ve vztahu ke školnímu výkonu. V tomto kontextu je zapotřebí zdůraznit skutečnost, že významnou komponentou sebepojetí dětí a mládeže je **reflexe školní výkonnosti**, která bývá vyjádřena školní klasifikací a hodnocením její významnosti samotnými rodiči – čím větší význam rodič přikládá hodnocení školní výkonnosti (v případě horších školních výkonů), tím více bývá narušeno sebepojetí daného jedince (Mlčák, 1999).

### 2.3.2 Situační determinanty školní zátěže

Pro ilustraci problému zdrojů psychické zátěže studentů nelze opomenout význam celkové **úrovně psychické zátěže učitelů**. Mlčák (1999) uvádí, že tento faktor je jedním

z nejdůležitějších moderátorů<sup>6</sup> zátěže studentů se vzrůstající tendencí. Téma učitelského stresu je ve výzkumném poli orientováno na zkoumání zdrojů psychické zátěže i její celkové úrovně. Závěry výzkumu *Státního zdravotního ústavu (2002)* realizovaného na dvanácti pražských základních školách (87 učitelů) prokazují, že téměř 80 % učitelů se potýká s vysokou psychickou pracovní zátěží. Nadměrný stres byl identifikován u 60 % pedagogických pracovníků a snížená odolnost vůči stresu u 25 % (Kohoutek & Řehulka, 2011). Mlčák (1999) uvádí, že dle jeho názoru se pesimální úroveň pracovní zátěže učitelů podílí na nevhodných psychohygienických podmínkách školní práce studentů, a tím se také zvyšuje jejich školní zátěž.

Dynamiku zvládnutí školní zátěže podmiňují zejména **charakteristiky rodinného prostředí**. Rodina má na dítě mnohostranný vliv, ve vztahu ke vzdělávání může být znatelná například forma přetěžování jedince při přípravě na vyučování, neúměrné vzdělávací požadavky apod., ale projevit se může také opačná podoba – nepodnětné prostředí či nízké nároky (viz *podkapitola 1.1 – Pesimální psychická zátěž*). Popis jednotlivých aspektů odehrávajících se v různorodých časových, prostorových i organizačních podmínkách by však přesahoval možnosti a cíle předkládané práce. K významným aspektům patří funkčnost rodinného prostředí a jeho interakčně – systémové parametry (komunikace, adaptabilita, koheze, řešení problémů apod.) (více viz Plaňava, 1993).

K vlivům vztahujícím se k rodinnému prostředí lze zařadit i řadu **fyzikálních parametrů**. Benešová a kol. (1988, in Mlčák, 1999) ve svém modelovém laboratorním experimentu došli k závěru, že děti vyrůstající v tichém prostředí jsou odolnější vůči stresogenním účinkům hluku a podávají ve škole lepší výkon ve srovnání s dětmi vyrůstající v hlučném prostředí.

## 2.4 Projevy a důsledky stresových událostí

### 2.4.1 Charakteristické projevy zátěže

Stresové situace vyvolávají řadu charakteristických projevů na úrovni fyziologické, psychické a behaviorální (Nolen-Hoeksema et al., 2012). Krowatschek a Domsch (2007) uvádí, že zejména u dětského organismu se setkáváme s **tělesnými příznaky** v podobě nespavosti, zvracení, bolestí hlavy a gastrointestinálních poruch. Organismus reaguje hyperventilací/ zrychleným dýcháním, může docházet k pocitu dušení („*knedlík v krku*“), škrábání víček. Odpovědi organismu zahrnují rozsáhlé fyziologické reakce, které se projevují zrychlením srdeční činnosti, zvýšením krevního

---

<sup>6</sup> Osobnostní a sociální proměnné (determinanty), které moderují vztahy mezi vnějšími okolnostmi, podmínkami a stresovou reakcí s jejími důsledky. Nejsou přímo ovlivněny působícím stresorem, postupy ani průběhem zvládnutí. Proměnné týkající se kognitivního hodnocení působícího stresu a rozsahu pozornosti, jíž jedinec působícímu stresu věnuje, lze označit pojmem **mediátor** (Kebza, 2005).



tlaku, rozšířením zornic, svalovým napětím a celkovým zrychlením metabolismu. Mezi další symptomy na fyziologické úrovni patří uvolňování cukru z jater a vylučování endorfinů a ACTH<sup>7</sup> (Nolen-Hoeksema et al., 2012). Somatické parametry se tedy týkají zejména vegetativních změn (ve smyslu zvýšené aktivity sympatiku) a změn endokrinních (aktivace nadledvinek a produkce hormonů – adrenalinu a kortikosteroidů) (Janke & Erdmann, 2003).

**Psychické parametry** zahrnují úroveň emočního prožívání, vnitřní vzrušení, případně napětí, cílené i bezcílné jednání a činnosti stávající se v důsledku vysoké intenzity stresu desorganizované (Janke & Erdmann, 2003). Emoční reakce kolísají podle toho, jak se daná situace daří jedinci zvládnout. Pokud je situace náročná, ale zvládnutelná, vyvolává pozitivní emoce, v jiném případě mohou reakce sahát od vzteku a agrese, skleslosti, apatie až po úzkost, depresi. U některých jedinců se projevuje **naučená bezmocnost**, která je typická pasivitou, nečinností a neschopností náhledu na možnosti ovládnout prostředí (Nolen-Hoeksema et al., 2012). Mezi psychické příznaky patří také nervozita, nesoustředěnost a zejména u adolescentů se objevují časté výkyvy nálad. U citového prožívání lze vyzorovat trápení se malichernými skutečnostmi (Havlinová, 2006).

Jedinci také kromě emočních reakcí vykazují při setkání se silnými stresory **podstatné oslabení kognitivních funkcí**. V důsledku působení stresu dochází k potížím koncentrace pozornosti, poruchám paměti, ztrácí se schopnost logického uvažování, což ve výsledku zhoršuje schopnost plnit složitější úkoly. Příčinou zhoršení kognitivních funkcí může být vysoká hladina emoční aktivity narušující zpracování informace. Také *projevy rušivých iracionálních myšlenek* vzbuzující negativní pocity mohou být důsledkem oslabení kognitivních funkcí (myšlenky vedou ke zvažování možných příčin jednání, ke starostem kvůli důsledkům jednání či výčitkám ohledně neschopnosti nalezení lepšího řešení situace). Příkladem ze školního prostředí může být strach (či tréma) studenta ze zkoušek, který se obává neúspěchu a obviňuje se z neschopnosti. Tyto negativní myšlenky jej mohou rozptýlit až do takové míry, že není schopen sledovat zadání, pochopit důležité informace a soustředit se na verbální sdělení vyučujícího. Úzkost se v daném případě jen prohlubuje a student si obtížně vybavuje i fakta, která už si dobře osvojil. Projevem zhoršených kognitivních funkcí je také strnulé lpění na naučených vzorcích chování, jelikož člověk není schopen ve stresu uvažovat o alternativních způsobech chování (*viz 2. fáze GAS – zvýšená rezistence; podkapitola 1.3*). V oblasti chování lze pozorovat nerozhodnost či zhoršení kvality práce. Projevit se mohou i neobvyklé změny – gestikulace, nechutenství, přejídání,

---

<sup>7</sup> Adrenokortikotropní hormon je hormonem předního laloku hypofýzy (adenohypofýzy). Řídí činnost kůry nadledvin (Nolen-Hoeksema et al., 2012).

okusování nehtů, zvyšování hlasu, rychlá chůze či užívání alkoholu, kouření (Nolen-Hoeksema et al., 2012; Havlínová, 2006).

Psychické fungování ovlivňují i ostatní skupiny zátěží – zejména **zátěž fyzická** (nápor na tělesnou sílu člověka) a **zátěž fyziologická** (týkající se biologických funkcí a nervové soustavy). Objektivním kritériem intenzity zátěže (tzn. míry, kvality) je konkrétní interakce subjektu s nároky prostředí. Ukazatelem zátěžovosti působících kontextů jsou tedy psychické prožitky a stavy, kvalita jednání, výkonnost, charakteristické obsahy a způsoby chování, práce schopnost (Mikšík, 2007).

#### 2.4.2 Důsledky stresových událostí

Situace, které jedinec vyhodnotí jako ohrožení a které jsou doprovázené negativními emocionálními příznaky, označujeme termínem *distres*. Jedná se o nadlimitní zátěž vedoucí k vnitřnímu napětí a k narušení rovnováhy, tak jak jsme v práci již vícekrát předložili (*viz např. 1.1, 1.2*). Daný jedinec negativně hodnotí osobní ohrožení v poměru k možnostem zvládnutí (Křivohlavý, 2009). Ve vztahu ke školní zátěžové situaci hovoří Čáp a Mareš (2001) o tzv. *psychosociálním stresu*, který lze dle nich zařadit pod kategorii subjektivní *distres* (tzn. zážitek nerealizovaných potřeb). Definiuje jej jako psychologické procesy plynoucí ze sociálních faktorů vyvolávající projevy dysforických afektivních procesů. Psychosociální stres může mít patologické důsledky pro imunitní, kardiovaskulární, pohybový a centrální systém (Evans, Clow, & Hucklebridge, 1997). Pro příklad lze uvést studii realizovanou na vzorku 30 000 lidí z 52 zemí, která vedla k závěru, že zhruba jedna třetina rizika vzniku srdečních chorob souvisí se stresujícím charakterem prostředí, ve kterém jedinci žijí (Rosengren et al., 2004, in Nolen-Hoeksema et al., 2012). Je však nutné odlišovat mezi působením **akutního stresoru** a **chronického stresu**. Zatímco krátkodobý akutní stresor vede ke vzrůstající činnosti imunitního systému, dlouhodobé působení stresogenní situace vede k tzv. *imunopresi* (stavu snížené imunity) (Evans, Clow, & Hucklebridge, 1997). Na základě předložených poznatků si tedy nepochybně zvláštní pozornost vyžadují vulnerabilní/pesimální zážitky (nejenom) ve smyslu školní zátěže. Pesimální zátěž zvyšuje v organismu míru napětí a její hraniční úroveň vyžaduje od daného jedince mimořádné adaptační úsilí a vypětí. Expozici extrémně vysokým požadavkům lze považovat za zvláště rizikový faktor ve **spojitosti s nízkou možností kontroly nad vlastní činností**. Jedinec není schopen tyto nároky zvládnout svými silami, jelikož jim neodpovídá momentální úroveň vývojových, věkových či individuálních předpokladů (Kebza, 2005). V důsledku pesimální zátěže (zejména v případě opakovaných jevů) může docházet k rozvoji různých patologických projevů (psychosomatické poruchy, oslabení psychické i fyzické odolnosti, poruchy chování a výkonu) (Urbanovská, 2010). Důsledkem

extrémní zátěže je selhávání ve schopnosti interakce jedince s běžným společenským prostředím (Mikšík, 2007), v případě přetrvávajícího napětí je podstatně ovlivněno i tzv. *sekundární hodnocení* (viz *podkapitola 3.4*). Schopnost zvládat problémy a těžkosti se tak mohou stát samy o sobě stresovou životní situací (Křivohlavý, 2009).

V návaznosti na uvedené stresory spojené se školním prostředím (viz *podkapitola 2.2*) lze však podotknout, že i běžné denní stresory při své kumulaci a protražovaném působení (tzn. déletrvajícím, vleklém) mohou představovat riziko pro duševní zdraví studentů, a to zejména v tak citlivém ontogenetickém období, jakým je adolescence (Urbanovská, 2010).

Vystavování stresu však nemusí mít pouze negativní aspekty. Reakce na podněty běžné považované za příjemné lze označit termínem *eustres*. Jednorázovou, krátkodobou expozici stresoru lze považovat za stimulující, aktivační a mobilizující faktor (Baštecká & Goldmann, 2001). Tento fakt potvrzují i výsledky studie Dienstbiera (1989, in Kebza, 2005), ze kterých vyplývá, že příležitostné vystavení působení stresoru (a jeho adaptivní zvládnutí) má posilující účinky na organismus – zvyšuje se tolerance ke stresu, jedinec má možnost osvojit si nové vzorce chování a nové copingové strategie, prohloubit své sebepoznání či posílit své sebevědomí.

V tomto ohledu tedy existují názory, které připouštějí, že určitá úroveň stresu je nezbytná pro osobnostní zrání – pro růst psychické i fyzické výkonnosti (Machač, Macháčová, & Hoskovec, 1988). **Přiměřená hladina zátěže** podněcuje zdravý vývoj organismu, rozvoj osobnosti a udržuje optimální úroveň aktivace organismu, která je nezbytnou podmínkou úspěšného zvládnání stresu a úspěšné adaptace na změnu podmínek. V tomto případě hovoříme o tzv. *aktivačním optimu* připravující organismus na dosažení přiměřeného výkonu (viz Yerkes Dodsonův zákon<sup>8</sup>). Při optimální zátěži si jedinec osvojuje nové vzory interakčního chování, nové vědomosti, dovednosti a postoje (Paulík, 2017). Požadavky, které mírně překračují jedincovu kapacitu zdrojů zvládnání (tj. požadavky stresové) lze dle Kebzy (2005) považovat přímo za **potřebné pro optimální rozvoj živých organismů**. Bez kontaktu s takovými podněty by organismus stagnoval (Kebza, 2005).

Na zátěžovou situaci tedy nemusíme nahlížet pouze jako na negativní faktor, jelikož má i nesporný **pozitivní vliv na organismus**, a to v rámci posilování psychické odolnosti. Téma růstu osobnosti v negativních podmínkách jsme již také naznačili tématem *posttraumatického růstu* v *podkapitole 2.2.1* a nyní se jej pokusíme přiblížit detailněji. Park

---

<sup>8</sup> Vysvětluje závislost výkonu na motivaci – výsledky motivačního ovlivnění souvisejí i se složitostí konané činnosti; výkon se zhoršuje nejen při velmi nízké motivaci, ale i při velmi vysoké úrovni motivace a aktivace (zejm. při řešení složitějších činností) (Yerkes & Dodson, 1908, in Paulík, 2017).

(2004) na základě svých výzkumů tvrdí, že stresující události jsou transformativní a je přesvědčen v existenci růstu po stresujících událostech. V tomto ohledu však rozlišuje *posttraumatický růst* vlivem traumatu a **poststresový růst** (*Stress-Related Growth*) následkem **vysoce stresujících událostí**. Konkrétně se jedná o významnou pozitivní změnu v jedincově kognitivním a emočním životě, jež byla vyvolána silným stresem a která může mít i vnější projevy ve změně chování. Změna značí rozvoj, během kterého se jedinec dostává nad svou dosavadní úroveň adaptace, dosahuje vyšší úrovně odolnosti, psychologického fungování a životních postojů (Paulík, 2017; Tedeschi & Calhoun, 1998, in Mareš, 2009). Calhoun, Park a Tedeschi<sup>9</sup> (2009) na základě svých výzkumů uvádějí hlavní oblasti, ve kterých lze dané změny zaznamenat. V rámci vnímání sebe sama se jedná například o subjektivně vnímanou vyšší sebedůvěru, ohledně změn v mezilidských vztazích hovoří o vzrůstající schopnosti porozumění svým vlastním emocím a jejich vyjadřování. Změna priorit, zabývání se existenciálními tématy a hledání smyslu či spirituální rozvoj může být projevem nacházení určité životní filozofie. Změna se však vždy odvíjí od typu či obsahu celé události, sociálních souvislostí a od individuálních charakteristik jedince. Obzvláště zranitelní jsou děti a dospívající, kteří k dosažení pozitivního vlivu potřebují kromě výraznější podpory dospělých také efektivní vzorce zvládání zátěže.

Na základě dosud uvedeného je možné zpozorovat jistý nesoulad ohledně úrovně stresu, jenž je pro osobnostní rozvoj nezbytný. Zatímco Park (2004) zmiňuje vysoce stresující události, Kebza (2005) či Paulík (2017) hovoří o zátěži optimální (*viz 1.1*). Souhlasíme s názorem, že rozvoj může rovněž podněcovat jen **stres určité úrovně** (tzn. ne slabý či příliš intenzivní), jak upozorňuje též např. Tedeschi (2006, in Paulík, 2017). Ve vztahu ke školnímu prostředí se tímto tvrzením opět otevírá řada aktuálních otázek, jež směřují k nastavení současných edukačních podmínek. Vycházíme-li z výše uvedeného, pak se naše představa ubírá k vnitřnímu psychickému růstu studenta, který má možnost rozvíjet svůj potenciál, „přerůstat“ toho, kdo do prožitku ve stresující události byl – pokud jsou k tomu vytvořeny optimální podmínky. **Slabý stres** (resp. běžná psychická zátěž), minimální požadavky a nevystavování studentů před obtížné úkoly nevede ke stimulaci, k nacházení vlastních zdrojů k růstu či nových mechanismů ke zvládnutí psychické zátěže. **Příliš intenzivní stres** (resp. pesimální psychická zátěž) zapříčiněný kontaktem studenta s již výše uvedenými konkrétními stresory taktéž nesplňuje nutné podmínky pro rozvoj. Zdá se, že pro poststresový růst musí nastat jistá **vhodná konstelace** mezi osobnostním nastavením jedince a sociálním prostředím (sociální podporou), ve kterém se

---

<sup>9</sup> Calhoun a Tedeschi jsou autory standardizovaného dotazníku zkoumající posttraumatické změny – Posttraumatic Growth Inventory (PGTI) (1996)

student pohybuje, což potvrzuje i Vodáčková (2002), která o tyto hlavní faktory doplňuje ještě **zvládací strategie** (více viz následující kapitola „Zvládání stresu“) či předchozí zkušenosti. Na poststresovém růstu se v rámci osobnostních proměnných podílí **self-efficacy** (viz 4.2.9), vyšší sebehodnocení, optimismus či zvládání zaměřené na problém (Nitsch, 1981, in Mlčák, 1999).

Byť se nám myšlenka poststresového růstu jeví jako podnětná, je nutné vzít v potaz fakt, že její bezvýhradné přijetí by při aplikaci v konkrétních edukačních podmínkách mohlo přinést přílišné zjednodušení a v konečném důsledku být ve výchovně-vzdělávacím procesu spíše ohrožující. Otázkou taktéž zůstává, zda lze paušálně vyslovit tvrzení objasňující, zda (a případně do jaké míry) jsou dnešní studenti vystavováni onomu tlaku (způsobeného velkým množstvím nabídek, srovnávání s druhými, neomezeností voleb, možností apod.), či nikoliv.

V současné době se lze v rámci aktuálně předkládaného tématu setkat i s výzkumy, které poukazují na významnou *roli kognitivního zhodnocení stresu* (viz 1.3.2 – *Transakční model, případně 3.4 – Teoretické přístupy ke copingu*). Ukazuje se, že hodnocení vyšší úrovně stresu a jeho **vnímání jako negativní či zdraví ohrožující** zvyšuje pravděpodobnost horších výsledků v oblasti fyzického i duševního zdraví (včetně zvýšeného rizika předčasné smrti) (viz např. Keller et al., 2012; Jamieson, Matthew, & Mendes, 2011). V předcházející podkapitole jsme se (mimo jiné) již zmínili o charakteristických projevech zátěže na fyziologické úrovni. K těmto poznatkům nyní ještě připojujeme následující zjištění dle McGonigal (2015). Autorka uvádí, že vnímavost k vlastní zpětné vazbě má zvláštní význam i pro osobní růst a rozvoj. Zdůrazňuje, že na základě údajů z výzkumu fyziologických reakcí je v případě úzkosti (nebo ohrožení) a vzrušení (nebo odměnění) zřejmé zrychlení srdeční činnosti i dýchání, napnutí svalů a v obou případech je relativně nerozeznatelná srdeční frekvence – reakce jsou přípravou organismu k akci. V případě úzkosti (ohrožení) však náš organismus předvídá fyzickou újmu a připravuje jej na přežití – zvyšují se zásoby energie, produkce adrenalinu, zužují se krevní cévy (za účelem minimalizace ztráty krve), zvyšuje se náchylnost k zánětlivým reakcím a mobilizují se imunitní buňky připravující se na rychlé uzdravení organismu při příchodu zranění. Stres je v tomto negativním vnímání primárně řízen kortizolem. Ve „vzrušující“ reakci reaguje náš organismus obdobně jako při fyzickém cvičení – aktivuje se „systém potěšení a odměň“ v tzv. *mezolimbické dopaminové dráze*, krevní cévy však zůstávají uvolněné. Jedná se o tzv. „*challenge stress*“. I přes možné pocíťování úzkosti, je tento stav spojen s pozitivními emocemi a větším sebevědomím.

Zatímco chronický stres (a jeho vnímání jako pouhé negativní emoční reakce) se tedy pojí s kardiovaskulárními problémy, v případě přehodnocení vnímání stresu jako přínosného není toto ohrožení dle McGonigal (2015) opodstatněné. Také Jamieson, Matthew a Mendes (2011) se

domnívají, že změna způsobu, jakým přemýšlíme o našich tělesných reakcích, může zlepšit naše fyziologické a kognitivní reakce na stresující události.

## 3 Zvládání stresu

### 3.1 Vymezení pojmu „coping“

Pro zvládání stresu a zátěže se v psychologii ustálilo užívání anglického pojmu *coping*. Tento termín je odvozen od řeckého slova *kolaphos*, které lze přeložit jako „*rána uštědřená protivníkovi v boxu*“. Do česky psané literatury se překládá jako *zvládání, vyrovnání se* (Křivohlavý, 2002).

Dle Paulíka (2017) lze konstatovat, že v odborných kruzích panuje shoda ohledně obsahového vymezení daného termínu. Například Folkman a kol. (1986, s. 572) jej charakterizují jako „*behaviorální, kognitivní nebo sociální odpovědi související s úsilím osoby eliminovat, zvládat či tolerovat vnitřní nebo vnější tlaky a tenze pocházející z interakce osobnosti a prostředí*“. Emocionální a fyziologická aktivace způsobená stresovými situacemi je pro jedince značně nepříjemná, a proto je motivován pro realizaci aktivity zmírňující tento diskomfortní stav. Pojmem *zvládání (coping)* se tedy rozumí **vědomé a záměrné úsilí redukovat působení intenzivní a dlouhotrvající zátěže** (tzn. působení nadměrně vysokých požadavků zátěžových situací) (Nolen-Hoeksema et al., 2012).

Pro vyrovnání se s běžnou psychickou zátěží se obvykle užívá termín *adaptace* (Lazarus & Folkman, 1984) (*viz také podkapitola 2.1*). Například Čáp a Mareš (2001) zvládání vymezují právě jako vědomé *adaptování se* na stresor. V zásadě lze coping chápat především jako děj, což dokládá i definice Lazaruse (1966), který coping vymezuje jako proces, jenž řídí interní a externí faktory pojmenované jedincem jako ohrožující jeho zdroje. Taktéž Křivohlavý (2009, 2002) jej vysvětluje jako **dynamický proces, při kterém dochází k interakci jedince a náročné situace**. Lze shrnout, že coping je výsledkem víceúrovňového systému, i když se projevuje na úrovni jednotlivých akcí. Systémy včetně subsystémů (psychologických, emočních, neurobiologických, pozornostních, motivačních) vedou ke zvládání vzniklých situací v sociálním, vztahovém a kulturním kontextu. V procesu je podstatné kognitivní zhodnocení situace daným jedincem (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016).

## 3.2 Úrovně copingu

Na coping lze nahlížet z hlediska vícero úrovní a různých časových úseků. Stěžejní fáze můžeme popsat z hlediska *adaptivního procesu, epizodického a regulačního procesu* (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016).

### Coping jako adaptivní proces

Coping můžeme považovat za **adaptivní (proximální) proces**, který lze sledovat v průběhu vývoje (např. při zvládání agrese). Adaptivní procesy se aktualizují zejména při dlouhodobém vystavení stresoru, který má dlouhodobý vliv na individuální vývoj a fungování jedince. V tomto kontextu jej považujeme za součást interaktivních procesů (zahrnující individuální a sociální interakce) adaptujících se na stresové události. Adaptivní proces je součástí psychické odolnosti jedince (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016).

### Coping jako epizodický proces

*Zvládání zátěžové situace* (environmentální či intrapsychické) je v tomto smyslu uspořádáno do **epizod**, které se odehrávají v rámci dnů, týdnů či měsíců. Coping jako epizodický proces udává směr řešení vzniklé události s ohledem na sociální faktory situace, osobnostní nastavení člověka a jeho individuální charakteristiky (tamtéž).

### Coping jako regulační proces

Copingové interakce zahrnují série vzájemných výměn mezi jedincem a vzniklým kontextem. Na základě těchto procesů může jedinec situace zhodnotit a zároveň docílit pokroku v nalezení alternativních řešení zátěžových událostí. V tomto ohledu mají copingové interakce **regulační a koordinační charakter** (tamtéž).

## 3.3 Copingové styly a strategie

Určitou skladbu generalizovaných mentálních aktivit v zátěži, kterou jedinec uplatňuje v různých situacích (v aktivitách transsituačně relativně konzistentních), označujeme jako **copingový styl**. Lze jej charakterizovat jako **obecnou tendenci ke zvládání zátěžové situace** (osobnostně zakotvené chování, podložené i vrozenými činiteli). Zobecňují se zde relativně neměnné vzorce prožívání a chování – dispoziční invarianty lidské adaptace (Paulík, 2017).

**Copingové (zvládací) strategie**, jakožto další užívaný pojem v rámci dané problematiky, představují chování v zátěžové situaci, **volbu postupů, které jsou méně generalizované** (oproti stabilnější charakteristice copingového stylu). Jsou více podmíněny učením konkrétních úkonů, ovlivněny specifičností dané situace a opírají se o konkrétní řešení vzniklé události. Lze tedy



tvrdit, že určitý styl se projevuje v preferenci jistých copingových strategií (Paulík, 2017). Zvládací strategii ve vztahu ke copingovému stylu chápeme jako „*prostředek realizace, přihlížející v jeho rámci k aktuálnímu psychosomatickému stavu jedince a k vnějším situačním podmínkám*“ (Paulík, 2017, s. 121). Strategií zvládnání stresu se rozumí pečlivě vypracovaný plán/postup, který vede k dosažení předem stanoveného cíle. Copingové strategie jakožto *psychické pochody* nastupují při vzniku stresu, aby se dosáhlo jeho zmírnění nebo ukončení (tzn. dosažení výchozí psychosomatické úrovně, eventuálně zamezení větší odchylky od výchozího stavu). Jsou určitým vědomým a záměrným druhem odpovědi na stres (Janke & Erdmann, 2003). Dle Taylora (1995, in Křivohlavý, 2009) je zhruba ze 30 % volba copingových strategií záležitostí vrozenou.

### 3.4 Teoretické přístupy ke copingu

Zkoumání copingu se v psychologii stalo významným středem pozornosti autorů zejména ve 40. a 50. letech minulého století. Bádání se zaměřovala na obsah pojmu, identifikaci copingových strategií a jejich preferenci z hlediska osobnostních charakteristik či demografických proměnných (Lazarus & Folkman, 1984). Na základě výzkumného vývoje je možné charakterizovat tři základní přístupy k chápání copingu korespondující taktéž se třemi přístupy k chápání stresu: *psychodynamický*, *transakční* a *interakční přístup* (Urbanovská, 2010).

- 1) ***Psychodynamický přístup*** – v psychoanalytickém pojetí se ztotožňuje coping s dynamickou stránkou osobnosti. Zdůrazňuje především obranné mechanismy, které člověk užívá při vystavení se stresoru. Tento přístup byl aktuální zejména ve 20. letech minulého století a pozdějšími teoriemi zvládnání stresu byl překonán. Negativní ohlasy směřovaly zejména k pojmové nejednotnosti a nerozlišování mezi obrannými mechanismy a jejich výsledky (Blatný, Kohoutek, & Janušová, 2002). I přesto však psychodynamický přístup poskytl cenné informace o obranných mechanismech, které detailněji popisujeme v podkapitole 3.6.
- 2) ***Transakční přístup*** – také někdy nazývaný jako kognitivně-transakční přístup. V 60. letech ho formuloval Richard Lazarus a společně se svými spolupracovníky Folkmanem a Cohenem vyzdvihl situační determinanty chování v zátěžových situacích. Přístup odmítá roli osobnostních dispozic a do centra pozornosti staví kognitivní procesy, resp. *kognitivní zhodnocení stresové situace* (zkušenostní složku osobnosti). Pro finální míru stresu je **rozhodující vlastní kognitivní zpracování** (tzn. vnímání

a hodnocení působícího stresoru). Kognitivní hodnocení je v úzkém vztahu k výběru **copingové strategie** (Blatný et al., 2002; Kebza, 2005; Lazarus, 1966, in Křivohlavý, 1994). Po zpracování prvotního šoku, se kterým se jedinec může setkat v důsledku působení stresoru, dochází k *myšlenkovému zpracování (cognitive appraisal)*. Jedinec vyhodnocuje ohrožující událost a její míru a dochází k dvojímu typu uvažování.

**Primární kognitivní hodnocení situace** – v této fázi probíhá vyhodnocování nebezpečnosti situace. Odpovědi mohou mít podobu následujících třech forem:

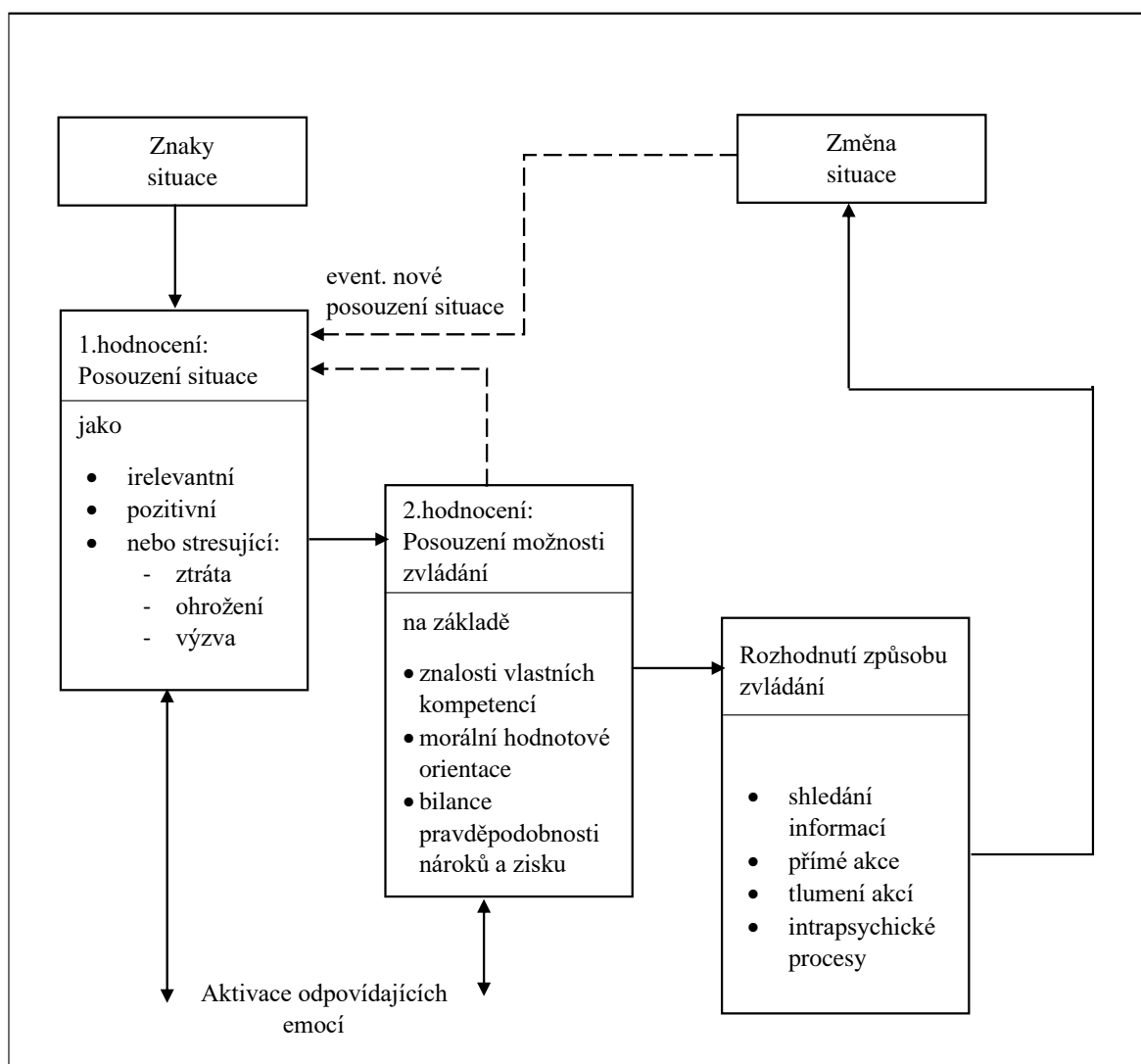
- *po události (post festum)* – jedinec zpětně zjistí následek proběhlé události;
- *výzva (challenge)* – jedinec se nachází v probíhající ději a je vyzýván k akci;
- *anticipace ohrožení* – jedinec se zatím neocitá v žádném ohrožení, ale předjímá možné scénáře následující situace.

**Sekundární hodnocení** – týká se zhodnocení vlastních možností k vyřešení ohrožující situace. Zahrnují schopnosti a dovednosti jedince, ale také sociální zdroje (vztahy s okolím).

**Přehodnocování** – znamená opakování primárního a sekundárního hodnocení. Jedinec na základě tohoto procesu nachází nové zdroje a možnosti zvládnutí situace (Křivohlavý, 1994).

Kognitivní zhodnocení stresogenní situace determinuje způsob zvládnutí zátěžové situace (Lazarus & Folkman, 1984). Na základě toho, zda jedinec nazírá na situace jako *přístupné* či *nepřístupné ke změně* (ovlivnitelné či neovlivnitelné), volí aktivní, **na problémy zaměřené strategie**, nebo naopak **strategie zaměřené na emoce**. Pokud zhodnotí situaci jako *ohrožení kontroly*, reaguje na ni **aktivně** jako na výzvu, pokud ji však posoudí jako *ztrátu kontroly*, pak se zpravidla objeví reakce v podobě **rezignace** (Blatný et al., 2002; Kebza, 2005).

Transakčnímu modelu je však i přes poskytnutí významné teoretické základy pro výzkumná šetření stresu vytýkána nekomplexnost postihnutí daného fenoménu. Zdůrazňuje zejména situační determinanty chování jedince v zátěžové situaci ve vztahu k subjektivnímu hodnocení. Mimo kognitivní složky osobnosti tedy důsledně nezkoumá ostatní osobnostní determinanty (Urbanovská, 2010). Schéma transakčního modelu uvádíme na následujícím *obrázku č. 3*. Význam charakterových rysů i dalších komponent zohledňuje interakční model zkoumání stresu, který popisujeme níže.

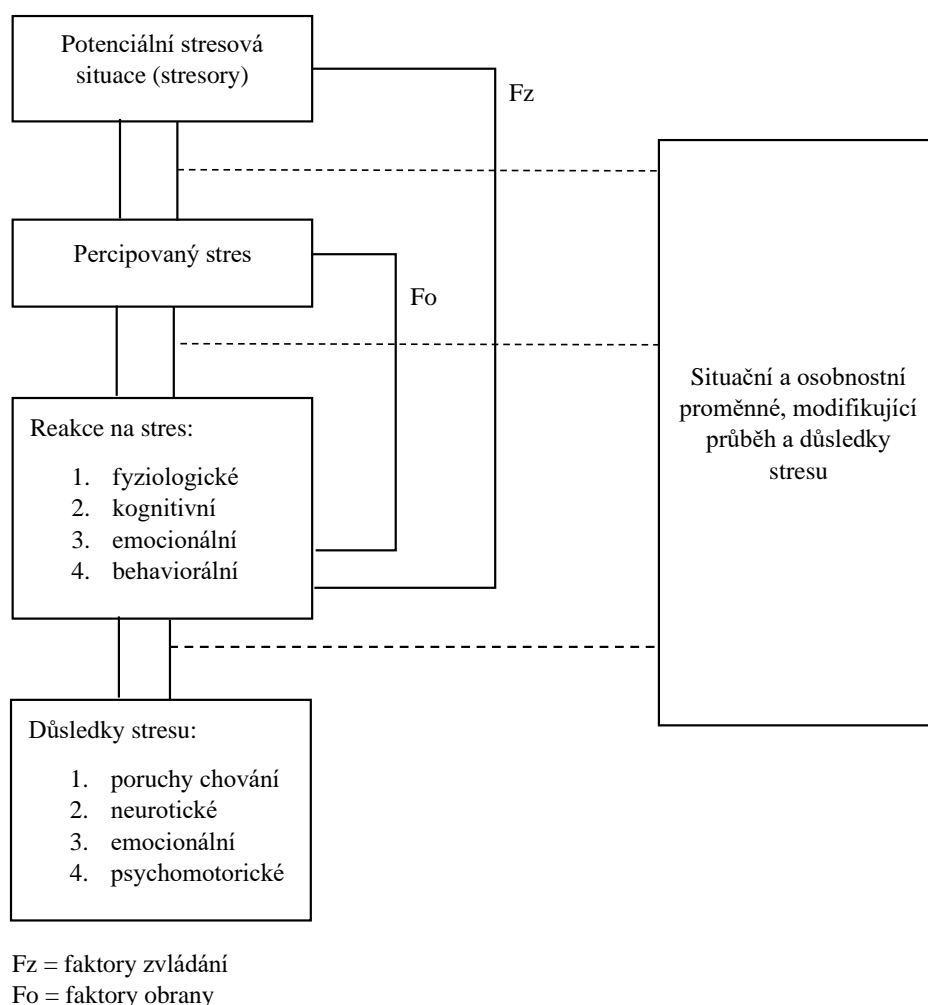


Obrázek č. 3: Transakční model psychologického stresu dle R. S. Lazaruse (1981, převzato od Janke & Erdmann, 2003, s. 6)

3) **Interakční přístup** – navrací zájem (zejména současné generace psychologů) k osobnostním souvislostem v zátěži. Interakční model vychází ze studií specifitějších osobnostních rysů ze 70. – 80. let 20. století, u nichž se předpokládá časová konzistence a úzká spojitost s adaptačními funkcemi a zvládnáním. Tento přístup byl přiblížen již výše (viz *podkapitola 1.3.1*). Považujeme však za podstatné zmínit, že na rozdíl od transakčního pojetí se v interakčním přístupu (v procesu kognitivního hodnocení) dostávají do interakce vlastnosti situace (jako objektivní reality i subjektivně viděného světa) s osobnostními charakteristikami. Současně přístup zdůrazňuje jejich významný vztah k výběru copingové strategie, realizaci a následnému přehodnocení jejího přínosu. Konkrétní forma copingové odpovědi však není determinována jen povahou situace včetně jejího subjektivního významu, ale také zdroji jedince (tzn. jeho osobností,

potřebami a schopnostmi) v celé komplexnosti. Žádná podmínka nemůže samostatně zdůvodnit volbu určité copingové strategie (Blatný & Osecká, 1998).

Pro ilustraci uvádíme model paradigmatu výzkumu psychologického stresu (viz obrázek č. 4), který lze akceptovat v případě, že „osobnostní proměnné jsou chápány v celé šíři jako modifikátory, které významně determinují nejen kognitivní zpracování hodnocení stresové situace, ale i výběr a realizaci strategií zvládnání stresu“ (Urbanovská, 2010, s. 42). Stěžejní myšlenkou je tedy to, že nelze zužovat vliv osobnostních determinant na proces kognitivního hodnocení situace, ale naopak zdůrazňovat aktivní roli osobnosti při vzájemné interakci všech proměnných. Vzájemnou podmíněnost zúčastněných faktorů podporuje například výzkum Cholmogorovové a kol. (2009, in Urbanovská, 2010), který prokázal vzájemný vztah míry psychické zátěže (způsobenou akademickými a interpersonálními stresory), osobnostních charakteristik (perfekcionismu, hostility), úrovně sociální opory a dysfunkčních faktorů rodinného soužití.



Obrázek č. 4: Paradigma výzkumu psychologického stresu (volně podle Mlčák, 1999; Borucki, 1992, převzato od Urbanovské, 2010, s. 41)

V rámci následující kapitoly se věnujeme vymezení copingových (zvládacích) strategií. I přes to, že jsme si plně vědomi značné variety v jejich definování, rozdělení i pojetí, nevěnujeme se zde popisu kompletního přehledu. Postihujeme pouze výběr nejvýznamnějších taxonomií strategií, které blíže specifikují orientaci v problému a z našeho pohledu usilují o pochopení vybraných aspektů i vzhledem k předkládané práci.

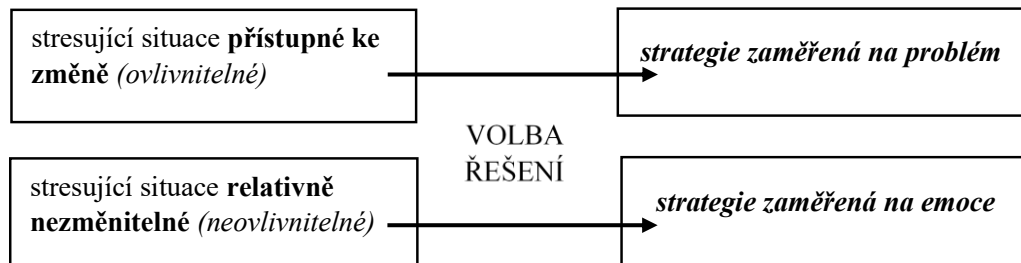
## 3.5 Taxonomie copingových strategií

### 3.5.1 Zvládání zaměřené na problém / zaměřené na emoce

Mezi nejznámější a nejčastěji užívanou taxonomií strategií zvládání (*coping strategies*) patří taxonomie Lazaruse a Folkman (1984), kteří rozlišují **copingové strategie zaměřené na problém** (*problem – focused*) a **strategie zaměřené na emoce** (*emotion – focused*).

- *Zvládání zaměřené na problém* – jedinec nejdříve definuje specifický problém nebo situaci, následně vytvoří několik variant řešení (tzn. aktivně hledá a nachází způsoby řešení), zváží jejich pozitiva a negativa, rozhodne se pro jedno z možných řešení a nakonec aktivně samostatně koná. Cílem je najít způsob, jak situaci změnit nebo se jí v budoucnu vyhnout (Nolen-Hoeksema et al., 2012). Strategie zaměřené na problém směřují nejen *k úsilí působit na prostředí* (vnější zátěž), ale i *k vnitřní (intrapsychické) změně* (vnitřní zátěž). Za intrapsychickou změnu lze považovat nalezení alternativních zdrojů uspokojení, osvojení nových dovedností či změnu aspirační úrovně. Zvládnutí stresogenní situace (resp. míra dovednosti využívání strategií) závisí na zkušenostech a schopnosti sebeovládání (Atkinson, 2003; Nolen-Hoeksema et al., 2012).
  - *Zvládání zaměřené na emoce* – zvládnutí emočního doprovodu, vnitřního distresu. Jedná se o snahu ovlivnit vlastní emocionální reakce na prožívané těžkosti, zmírnit negativní dopad situace (tzn. negativní emoce). Copingové strategie však v tomto případě situaci přímo neřeší. Jedinec využívá zvládání zaměřené na emoce, aby mohl začít jednat a řešit své problémy nebo také tehdy, když je problém nezvladatelný. Zvládání obsahuje dva druhy strategií: *behaviorální* a *kognitivní* (Atkinson, 2003; Nolen-Hoeksema et al., 2012).
- a) **Behaviorální strategie** – zahrnují například tělesná cvičení, pohyb, expresivní vyjádření emocí, užívání návykových látek, vybití vzteku a agrese (černý humor, pláč, křik), vyhledávání emoční podpory u přátel.

**b) Kognitivní strategie** – například dočasné odsunutí problému z vědomí či snížení hrozby změnou významu situace, což vede ke zmírnění stresové situace. Součástí kognitivních strategií bývá i přehodnocení situace (reinterpretace jevů), její přijetí či popření.



Většina lidí využívá při zvládnání stresových situací oba postupy (Nolen-Hoeksema et al., 2012). Procesy primárního a sekundárního hodnocení situace i proces zvládnání zátěže jsou vzájemně propojeny a determinovány, neprobíhají izolovaně (Urbanovská, 2006). Kebza (2005) popisuje ještě třetí proud, kterým je *vyhýbavé zvládnání*, což znamená vyhnutí se problému a nehledání řešení zvládnání situace (př. vyhledávání jiného rozptýlení či odvrácení pozornosti od problému).

Některé behaviorální a kognitivní strategie můžeme považovat za **adaptivní** a **pozitivní** (např. vyhledávání emoční opory pomáhá lidem v přizpůsobení tlaku emočních i fyzických stresorů). Jiné se naopak řadí mezi **maladaptivní** – vytěsnění negativních emocí či užívání návykových látek (Atkinson, 2003). Vašina a Strnadová (1998) o strategiích nebezpečných a poškozujících hovoří jako o strategiích *malcopingových* (od pojmu *malcoping*). Také tzv. *ruminace* (neustálé uvažování o stresorech) vede k tomu, že se jedinec uzavírá do svého vnitřního já, trápí se důsledky stresových událostí, ale nesměruje k činnostem nápravy. Silnější sklony k ruminaci mají lidé sociálně izolovaní nebo ti, kteří se potýkají s konfliktními sociálními vztahy (Nolen-Hoeksema et al., 2012). Z poměrně velkého počtu rozličných kategorizací copingových strategií uvádíme čtyři všeobecně přijímané strategie zvládnání dle Lazaruse (1966):

- *strategie netečnosti (apatie)* doprovázena pocity bezmoci, beznaděje, deprese (jedinec nepřikládá důležitost okolnímu dění);
- *strategie vyhnutí se působení noxy* (potenciálně škodlivého, rušivého podnětu) – na emocionální rovině doprovázena pocity obav, strachu;
- *strategie útoku na noxu* doprovázena pocity nebezpečí, jedinec se zneškodněním snaží předejít ublížení na vlastní osobě;
- *strategie různých druhů činností* zaměřena na posilování vlastních zdrojů síly, sebeovládání, sebekontroly, tělesné zdatnosti, zdokonalování schopnosti boje s noxou.

Poon a Lau (1999) rozlišují tři typy zvládání dle zmobilizovaných zdrojů: *plánování řešení problému a přehodnocení situace* (mobilizace interních zdrojů), *vyhledávání sociální opory* (mobilizace externích zdrojů) a *vyhnutí se řešení*. Jiní autoři, například Endler a Parker (1990) popisují *zvládání zaměřené na úlohu, na emoce a vyhnutí*.

McGonigal (2015) se v souvislosti s vyhledáváním sociální opory zabývá poměrně zajímavou tezí. Zmiňuje se o *hormonu oxytocinu* jakožto hormonu stresu, který produkuje podvěsek mozkový jako součást stresové reakce. Jeho vylučování motivuje jedince vyhledat společenský kontakt, podporu, s cílem o problému komunikovat. V samotném organismu je primární úlohou oxytocinu chránit kardiovaskulární systém před následky stresu, pomáhat udržovat cévy během stresu rozšířené a zároveň regenerovat srdeční buňky. Produkce tohoto hormonu vzrůstá, pokud v rámci zátěžové situace vyhledáme pomoc přátel, druhých lidí, případně jim s těžkostmi pomůžeme my sami. V tomto ohledu se tedy vyhledání sociální opory jakožto strategie zvládání stresu jeví jako pozitivní strategie. Společenský kontakt (lidské spojení) považuje McGonigal (2015) přímo za zabudovaný mechanismus stresové reakce pro odolnost vůči stresu. Obdobný pohled prezentují i autoři Schaefer a Moos (2008, in Tedeschi & Calhoun, 2004), kteří uvádějí, že zdroje sociální podpory (pozitivní prostředí v rodině či blízkém okolí) výrazně usnadňuje využití efektivních copingových strategií. Na základě svých výzkumů tvrdí, že jedinci, kteří disponují silnými sociálními zdroji, jsou schopni účinněji využívat své copingové strategie a následně se snáze vyrovnávají se stresujícími událostmi. Tito jedinci rovněž vykazují mnohem méně negativních symptomů (např. nižší míru deprese).

### 3.5.2 Copingové strategie dle Janke a Erdmann

Janke a Erdmann (2003), kteří zkonstruovali dotazník SVF 78, jehož českou verzi využíváme v rámci našeho výzkumu, rozdělují copingové strategie dle druhu, zaměření, funkce a dle jejich účinnosti.

Dle druhu rozlišují *akční způsoby* (směřující k jednání) a *intrapsychické strategie zvládání*. Mezi **akční způsoby** lze zahrnout útěk, útok, nečinnost, sociální uzavřenost, navázání sociálního kontaktu, ale také komplexní činnosti a řetězce jednání směřující ke změně nebo odstranění zátěžové události a/nebo reakce na zátěž. K **intrapsychickým strategiím** patří odklon, podceňování, přehodnocování stresoru a stresové reakce, ale také nadhodnocování vlastních zdrojů ve vztahu k možnosti překonat stresor a/nebo stres. Opírají se tedy zejména o kognitivní procesy jako vnímání, myšlení, představy či motivačně emocionální stavy.

Z hlediska rozlišení druhů strategií při zpracování stresu (tzn. *cílenosti jednání a funkce*) diferencují autoři strategie zejména dle toho, zda jsou zaměřeny spíše na **reakci při zátěži** nebo

na **zátěžovou situaci**, tzn. vztahující se na reakci při zátěži nepřímo. Z tohoto pohledu můžeme dle autorů zařadit všechny akční a intrapsychické strategie do kategorie **situčně orientované** (zaměřené na stresor/ zvládání stresogenní situace) nebo do kategorie **na reakci orientované** (zaměřené na stres), což jsou v podstatě korespondující označení pro zvládání zaměřené na problém a zvládání zaměřené na emoce (emočního doprovodu) dle Lazaruse a Folkman (1984).

Neméně důležité je také perspektivní *hledisko posuzování účinnosti*. Z hlediska směru působení lze rozlišit **strategie stres snižující** (pozitivní) a **strategie stres zvyšující** (negativní). Příkladem může být strategie rezignace, která prakticky stres vždy zvyšuje/udržuje nebo naopak akční tendence, které stres vždy odstraněním stresorů redukuje. Je třeba brát v potaz i časovou podmíněnost směru působení i jeho intenzitu. Některé copingové strategie stres krátkodobě redukuje, ale dlouhodobě jej zvyšují (např. vyhýbání se, bagatelizování) (Janke & Erdmann, 2003).

Přehledu jednotlivých strategií zvládání stresu se detailněji věnujeme v empirické části práce v rámci popisu dotazníku SVF 78, se kterým pracujeme jakožto s psychodiagnostickou metodou výzkumu (*viz podkapitola 7.2.1*).

### 3.6 Obranné mechanismy

Od *zvládání* zaměřeného na vyřešení stresové situace odlišujeme *obranné reakce*. K oběma způsobům lidské adaptace na zátěž patří k jejich společným charakteristikám zejména to, že se vztahují na **řešení pro jedince zdánlivě neřešitelných situací a představují adaptivní snahu řídit chod dění** v zátěžových situacích. Mimo jiné, oba způsoby reakcí **ovlivňují emoce a redukuje nežádoucí stres, jsou dynamické** (Křivohlavý, 1989).

*Obranné mechanismy* probíhají nevědomě (automaticky), jsou obtížně pozorovatelné, neměnné, rigidní a strnulé. Jejich cílem není vyřešení zátěžové situace, ale pouze zachování integrity osobnosti pro vědomé hledání strategie řešící stresovou událost. Jejich primárním účelem je snižovat úzkostné stavy. Pokud jedinec užívá obranné mechanismy, nejen že popírá pravý zdroj obtíží, zkresluje si skutečnost v situacích, kdy zdroje sil a možnosti daného jedince nedostačují k úspěšnému zvládnutí, ale jejich nadměrné využívání může být podnětem i pro vznik psychosomatického onemocnění (Vašina, 2002). Základem obranných mechanismů definovaných jako *iluzorní*, tj. klamavé pojmání skutečnosti, je změna hodnocení a prožívání uvědomované situace (Paulík, 2017). V literatuře se v různých taxonomiích setkáváme s celou řadou obranných mechanismů. Ihilevich a Gleser (1986, in Vašinová & Strnadová, 1998) pojmenovávají následujících pět základních kategorií: 1) nepřiměřené či přehnané agresivní



a hostilní reakce, 2) sebeobviňující reakce, 3) projekce, 4) popírání a vytěsnění, 5) intelektualizace a racionalizace. Odlišné charakteristiky obranných mechanismů a copingových strategií ukazuje následující *tabulka č. 1*.

**Tabulka č. 1: Rozdílné charakteristiky obranných mechanismů a copingových strategií**

OBRANNÉ MECHANISMY	COPINGOVÉ STRATEGIE
Obsahují implicitní operace.	Obsahují explicitní operace.
Aktivovány intrapsychie.	Aktivovány prostředím, okolnostmi.
Obtížněji pozorovatelné.	Snadněji pozorovatelné.
Jedinec si je uvědomuje.	Jedinec je ovládá vůlí.
Determinovány osobnostními rysy.	Determinovány jak osobnostně, tak situačně.
Základem je instinktivní chování.	Základem jsou kognitivní procesy.
Nepředchází zhodnocení situace.	Předchází zhodnocení situace i vlastních možností.
Výsledkem je automatické chování.	Výsledkem je promyšlené chování.

Zdroj: převzato z Psychologie pro učitele (Čáp & Mareš, 2001, s. 532)

Na závěr této kapitoly ještě považujeme za důležité zmínit, že řada českých autorů (viz např. Urbanovská, 2010; Čáp & Mareš, 2001) se ztotožňuje s pohledem na kategorii zvládnutí jako na kategorii *neutrální*. Zahrnují do ní nejen pozitivní strategie, ale i strategie neúčinné, nevhodné nebo stres ještě více prohlubující. Pojetí tedy zdůrazňuje **veškeré vědomé úsilí o zvládnutí stresové události** bez ohledu na vhodnost výběru copingové strategie či úspěšnost její realizace a účinku.

### 3.7 Situační a transsituační přístup

Janke a Erdmann (2003) konstatují, že zvládací dovednosti si jedinec osvojuje v procesu učení, a to prostřednictvím vyhodnocení efektu a modelu zátěžových situací a učením vzhledem (v nejširším smyslu). Zdůrazňují, že stejně jako veškeré fenomény naučené na základě procesů generalizace a diferenciací, jsou strategie jak podnětově a situačně *specifické*, tak na podnětech a situacích *nezávislé*. Autoři vycházejí z toho, že si jedinec v průběhu svého života osvojuje individuální repertoár copingových strategií, který má určitou časovou a situační stabilitu. Zároveň však uvádějí, že vlivem zkušeností dochází k modifikacím a k zúžení copingového stylu (osobnostně specifické časové a situační stability dovedností zvládat stres, viz *podkapitola 3.3*).

Závěry mnohých studií (viz např. Šolcová, 1992; Koubeková, 2002; Medved'ová, 2001b) dokazují zejména specifčnost a diference využívání jednotlivých strategií v závislosti na charakteru zátěžové situace (resp. stresoru), na způsobu vnímání, interpretování, hodnocení samotným jedincem včetně jeho atribučního stylu, osobních zkušeností či motivační úrovně (Plevová, 2007; Urbanovská, 2008). Dle názorů českých i zahraničních autorů (Urbanovská, 2010; Janke & Erdmann, 2003) lze nad předpokladem situační nezávislosti copingových strategií polemizovat. Zatímco Selye (1966) předpokládal nezávislost odpovědi organismu na stresový podnět, jiní autoři (viz např. Frankovský, 2003) ve svých výzkumech potvrdili jak *transsituační* (tzn. na situaci nezávislé) působení jednotlivých copingových strategií, tak *vliv situační podmíněnosti*.

## 4 Osobnostní determinanty vnímání a zvládnání psychické zátěže

Osobnost se rozvíjí a projevuje v konfrontaci s nároky konkrétních životních situací. Jedná se o celoživotní proces utváření osobnosti. Z pohledu systémově interakčního modelu psychiky se jedná o principy integrovaného rozvíjení a desintegrace osobnosti. S odkazem na podkapitulu „*Důsledky stresových událostí*“ (2.4.2) připomínáme, že na situace vyžadující zvýšené nároky na adaptaci lze nahlížet jako na **potenciální stimul pro další psychický rozvoj** vedoucí k utváření, přestavbě vnitřního světa osobnosti, na druhé straně však také jako na psychické selhání (jedinec není schopen integrovaně obstát ve vzniklých kontextech, rozvinout a uplatnit své nejvyšší systémy regulace, podléhá situačním tlakům). Jedinec tedy v tomto aktivním procesu řeší nesoulad mezi interiorizovaným systémem postojů, interakcí, přístupů a dosud nepoznanými podmínkami života, činnostmi a novými požadavky na obsahy a procesy vnitřních i vnějších aktivit. Ukazuje a modifikuje se psychická potence a výbava, která je charakteristická interindividuální variabilitou (Mikšík, 2007). V základech tedy na jedné straně stojí **individuální osobnost konkrétního jedince**, na straně druhé značná **odlišnost zátěžové situace**. Tyto rozdíly se tudíž promítají nejen do vnímání, hodnocení, prožívání zátěžových situací, ale i do jejich zvládnání. Často se v této souvislosti hovoří o „*zdrojích zvládnání*“ (*coping resources*) – o extrapersonálních (z pohledu jedince jsou externí, např. materiální zdroje, sociální opora) či intrapersonálních (např. osobnostní determinanty). Výzkumné studie rovněž potvrzují uvedená fakta – a sice, že zvládnání určité situace je výsledkem nejen konkrétní události a jejích proměnných, ale také **osobnostních rysů** (Slavíková, Blatný, & Kohoutek, 2008).

Významnost působení daných proměnných v jejich vzájemné interakci je v celém procesu více než zřejmá, a proto na neopomíjení tohoto vztahu apelujeme i na tomto místě. I přesto se (bez jakéhokoliv snižování významnosti tohoto působení) věnujeme v následujícím textu ve vztahu k percepci a zvládnání zátěže pouze vybraným determinantám. Nepodáváme systematický výčet všech proměnných, jak již bylo naznačeno, ale zabýváme se zejména přiblížením kontextu osobnostních charakteristik (konkrétně těmi, které jsou ve vztahu k percepci a zvládnání zátěže v odborné literatuře či výzkumech často diskutovány). Následně se ve vztahu k výzkumnému zaměření této práce věnujeme detailnější analýze – pro nás stěžejnímu konceptu – obecnému osobnostnímu rysu self-efficacy.

## 4.1 Rizikové a protektivní modifikátory školní zátěže

V této podkapitole uvádíme modifikátory, které jsou považovány za rizikové a protektivní v procesu zvládnání stresu a vztahují se k rysům (vlastnostem) osobnosti. V případě naznačeného příznivého účinku proměnných na jedince hovoříme o tzv. *salutorech* (protektivních, pozitivně působících faktorech) (Urbanovská, 2010). Naším cílem je poukázat na charakteristiky osobnosti (resp. osobnosti dospívajícího studenta), které se promítají do samotného procesu zvládnání školní zátěže. Obecným výčtem významných modifikátorů nejdříve nabízíme pohled do daného tématu a následně seznamujeme s vybranými konkrétními, osobnostními proměnnými v kontextu specifických schopností (*viz podkapitola 4.2*). Níže uvedené poznatky shledáváme význačnými pro pedagogickou praxi, jelikož mohou být jedním z podnětů ke zvyšování psychické odolnosti vůči zátěži.

Na úvod považujeme za nezbytné zdůraznit, že rysy a vlastnosti osobnosti chápeme jako synonyma. Proces zvládnání školní zátěže se v tomto kontextu odvíjí od vlastností vrozených a získaných. Rysy a predispozice chovat se určitým způsobem (například schopnosti, volní vlastnosti) se utváří v průběhu vývoje osobnosti, zejména na základě interakce s prostředím. U vrozených rysů osobnosti je problematické určit, které jsou při zvládnání zátěže výhodné, anebo nevýhodné. Je však vhodné upozorovat, které ze **získaných vlastností** osobnosti zvládnání zátěže usnadňují, neboť s nimi můžeme dále pracovat a rozvíjet je (Nakonečný, 1997; Křivohlavý, 2009).

Na základě dosavadních poznatků lze shrnout, že jako protektivní osobnostní zdroje se potvrzují např. sebedůvěra, osobní pohoda, vnímaná osobní zdatnost, hardiness, koherence, interní lokalizace kontroly, resilience aj. (Senka, 1996; Čáp & Mareš, 2001; Urbanovská, 2010). Naopak k rizikovým faktorům patří např. nízké sebehodnocení a sebedůvěra, naučená bezmocnost, nízká frustrační tolerance, negativní afektivita aj. (Křivohlavý, 2009; Binarová et al., 2005; Palíšek, 2008). Výzkum zaměřený na sledování školní psychické zátěže dětí a mládeže prokázal ve vztahu k osobnostním charakteristikám obdobné souvislosti. Byl potvrzen vztah mezi mírou psychické odolnosti a intenzitou vnímané psychické zátěže, vnímáním vnitřní kontroly (čím vyšší psychická odolnost, tím výraznější vnímání vnitřní kontroly), úrovní emoční lability a agresivity. Potvrdily se rovněž genderové a věkové rozdíly. Chlapci vykazovali vyšší hodnoty psychické odolnosti než dívky a nejnižší míra odolnosti byla zaznamenána mezi adolescenty ve věku 13–14 let (hodnoty mladší i starší věkové skupiny poukazovaly na větší psychickou odolnost) (Binarová et al., 2005).

Vnímání sebe sama a sebehodnocení jsou podstatnými výchozími body pro výběr i realizaci strategií zvládnání zátěže. Tento vztah platí i naopak. Schopnost zvládat zátěž determinuje způsob, jakým jedinec vnímá sám sebe (Ficková, 2001; Jackson & Bosma, 1990, in Balaščíková, Blatný, & Kohoutek, 2004).

Mezi významné **intrapersonální modifikátory stresu** lze tedy zařadit následující charakteristiky: věk, pohlaví, aktuální psychofyzický stav, předchozí zkušenosti se zvládnáním obdobné události, schopnosti a také zásadní osobnostní proměnné jako temperament, sebevědomí, sebedůvěra, sebepojetí či kognitivní zhodnocení situace v interakci s charakteristikami stimulů (Urbanovská, 2010). Výzkumu nejsou podrobeny pouze specifické rysy předpokládající vztah k adaptačním funkcím a zvládnání, neopomíjí se ani rysy reprezentované dimenzemi pětifaktorového modelu Big Five<sup>10</sup> (např. Balaščíková & Blatný, 2003; Slavíková et al., 2008). Dle Nakonečného (1997) lze předpokládat, že jedinci, u nichž převažuje rys extravertze, se (oproti introvertním jedincům) lépe vyrovnávají se zátěžovými situacemi vyplývajících ze společenských vztahů. Důvodem jsou větší zkušenosti se společenskými situacemi a v nich postupně nabývaná jistota. Výzkum Slavíkové, Blatného a Kohoutka (2008) potvrdil také vztah osobnostního rysu svědomitost a pozitivních copingových strategií (zejména strategií kontroly). Na základě tohoto zjištění lze dle autorů konstatovat, že svědomitější jedinci méně používají negativní, neefektivní strategie (např. rezignaci či únikové strategie) a častěji využívají copingové strategie zahrnující pozitivní sebeinstrukce, kontrolu situace či sebepovzbuzování.

V dosažení konkrétních cílů se projevují i **volní vlastnosti** (např. cílevědomost). Souvisí s motivy aktivizujícími jedince k jednání, podílí se na usměrňování chování a uplatňují se při výběru vhodné strategie zvládnání (např. rozvážnost), což ve svém důsledku může vést k redukci negativního vlivu nadměrné zátěže (Nakonečný, 1997). Zvládnání školní zátěže také ovlivňují osobnostní charakteristiky jako je úzkostnost, optimismus či pesimismus. Významným modifikátorem psychické zátěže je míra úzkostnosti. Úzkostliví lidé se potýkají s obavami a strachem, což zvyšuje percepce zátěžové situace a komplikuje proces zvládnání. Medved'ová (1993), která se ve svém výzkumu (392 respondentů ve věku 11–15 let) zabývala vztahem mezi zvládnáním zátěže a úzkostností, zjistila, že vysoce úzkostní jedinci mají statisticky signifikantně nižší úroveň zvládnání sebe i prostředí, nižší úroveň sebehodnocení v aspektu osobním, rodinném, vrstevnickém a školním a také výrazně externí lokalizaci kontroly a vyšší školní i situační úzkost. Autorka předpokládá, že úzkostní studenti vnímají stresové události jako více ohrožující, což

---

<sup>10</sup> Personologický popisný systém osobnosti („Velká Pětka“) obsahující pět základních faktorů – neuroticismus, extravertze, otevřenost ke zkušenostem, přívětivost, svědomitost, které jsou dle teorie vrozené a nejsou ovlivněné prostředím. Autory jsou Costa a McCrae (1985, in Říčan, 2010).

v důsledku vede k neadekvátnímu kognitivnímu zhodnocení zátěžových událostí a deformuje i vhodnou volbu strategie copingu.

Také lidé s pesimistickým postojem očekávající nepříznivou budoucnost, hodnotí zátěžové situace jako nezměnitelné, nevladatelné a mnohdy ani probíhající událost nemají motivaci změnit. Optimisté naopak posuzují překážky jako méně náročné, jako aktivizující a motivující výzvu. Zátěžovou situaci tedy vnímají jako zvládnutelnou, častěji využívají humor a o řešení uvažují jako o cestě k cíli (Křivohlavý, 2009). Pozitivní odezvy z vrstevnických skupin významně podporují optimismus dospívajících jedinců. U dívek je však více než u chlapců posilován pozitivními vztahy v rodině a oslabován rodinnými konflikty. Pesimismus je u chlapců (oproti dívkám) více formován negativními ohlasy z vrstevnických skupin (Orejudo et al., 2012).

## 4.2 Osobnostní proměnné v kontextu specifických schopností

Zvládání zátěže v sobě obsahuje pozitivní aspekt – zvyšuje úroveň specifických schopností, které jedinec využívá při setkání s překážkou. Pokud je v jejich řešení neúspěšný, zkouší jiné strategie, čímž si rozšiřuje svůj repertoár copingových strategií a zvyšuje svou odolnost (Nakonečný, 1997). Odolnost vůči zátěži (ve smyslu resilience (*resiliency*) tzn. obecného pojetí psychické odolnosti) úzce souvisí s dalšími specifickými koncepcemi psychické odolnosti – vulnerabilitou/ zranitelností (*vulnerability*) či nezdolností (*hardiness*), na což odkazujeme i v následujícím textu. Mimo již tyto uvedené charakteristiky je odolnost tvořena i dalšími osobnostními složkami – vnímáním soudržnosti světa (*sense of coherence*), umístěním vlivu (*locus of control*), sebeúctou (*self-esteem*) a vnímáním osobní zdatnosti (*self-efficacy*). V následující části práce se proto snažíme o postihnutí těchto konkrétních charakteristik se zaměřením na výzkumně potvrzené vztahy k psychické zátěži.

### 4.2.1 Odolnost vůči zátěži

Jedna z nejdůležitějších interních osobnostních determinant zátěže je psychická odolnost vůči zátěži. Obvykle je označována (resp. obecně vymezována) jako **osobnostní nezdolnost (*hardiness*), odolnost nebo frustrační tolerance**. Lze ji vymezit jako soubor vrozených dispozic a získaných schopností uplatňující se při vyrovnávání se s působením stresových faktorů. Je charakteristikou ovlivňující kognitivní, afektivní i konativně-behaviorální reakce na zátěž a podílí se i na její míře. (Paulík, 2017).

Dle Paulíka (2017) lze hovořit o **odolnosti konstituční** (zahrnující vrozené dispozice síly, vytrvalosti, snášenlivosti organismu a nervové soustavy i jeho imunity ve vztahu k psychické odolnosti a **habituální** (nabývané v rámci zkušeností z řešení zátěžových situací).

Odolnost se pojí s emoční stabilitou, schopností jedince zvládat negativní emoční stav, zdolávat překážky a přitom se vyhnout neadekvátním formám chování. Odolnost lze považovat za *osobnostní zdroj zvládnutí oslabující dopad stresu* tím, že subjekt má snahu se nevzdát a cítí se být schopný zvolit tu nejefektivnější strategii k odstranění či překonání stresových podmínek (Křivohlavý, 2009). V naší odborné literatuře bývá pro psychickou odolnost uplatňován pojem **resilience** (ve smyslu synonyma – elastická, pružná odolnost) (Paulík, 2017). Resilienci je však možné chápat i ve specifitějším smyslu jako druh odolnosti. Úvahy o resilienci jakožto konstrukt označující typ odolnosti vycházejí ze specifických charakteristik jako je houževnatost, pevnost, nezlomnost a z pojetí jeho významu odkazující na *schopnost získat zpět síly, vrátit se zpět do původního stavu, zotavit se* (Křivohlavý, 2009; Šolcová, 2009). Kebza (2005) zařazuje mezi koncepce resilience veškeré modely obsahující určité protektivní prvky související s osobní pohodou a zdravím. Křivohlavý (2009) také upozorňuje na to, že resilience týkající se jedné oblasti (např. školního prostředí) neznamenaá přímou souvislost s resiliencí v jiných směrech (např. v mezilidských vztazích), jak bychom mohli logicky předpokládat (srov. Čáp & Mareš, 2001; Urbanovská, 2010).

Psychická odolnost je do značné míry ovlivňována také **vulnerabilitou** jedince (*tzv. zvýšenou citlivostí k registrování a vnímání rušivých faktorů*). Vulnerabilita bývá rozlišována jako vrozená (*tzv. diatéza*) a získaná. Obecně bývá chápána jako opak odolnosti, případně vyjadřuje její nedostatečnou účinnost a úroveň (Paulík, 2017). Křivohlavý (2009) shledává celkové naladění jedince jako významný prvek ovlivňující jeho psychickou odolnost. Potvrzuje význam pesimistického a optimistického naladění člověka (*viz výše*) a v souvislosti s prvním případem zmiňuje **teorii naučené bezmocnosti**. Seligman (autor této koncepce) podotýká, že lidé s tendencí k naučené bezmocnosti jsou v zátěžových situacích nadměrně pasivní, nesvobodní, ale jejich odolnost vůči stresu může být značná (Seligman & Alloy, 1979).

#### **4.2.2 Sebepojetí (Self-koncept)**

Za jednu z podstatných osobnostních proměnných, které ovlivňují prožívání a chování člověka, lze považovat vztah (případně postoj a očekávání) jedince k sobě samému. **Sebepojetí** (*self-koncept*) představuje *generalizované sebehodnocení* zahrnující obecné přesvědčení o vlastních kompetencích a vlastní hodnotě. Zahrnuje v sobě tři strukturální složky, jejichž obsah určuje, co o sobě jedinec ví, jak se hodnotí a jak tento jev bude ovlivňovat jeho chování:

tzn. *složku afektivní* (emocionální aspekt – doprovodné hodnotící emoce), *kognitivní* (sebepoznání a sebedefinování) a *konativní* (volní nebo behaviorální aspekt – zaměření na činnosti, zájmy, úlohy atd.) (Papica, 1985; Kusák, 1998). Na základě toho jedinec reaguje na své vlastní chování – povzbuzením, litováním, pochvalou či například trestem (Zimmerman & Cleary, 2006). Sebesystém/sebepojetí (*také „Já“, „Jáství“, „koncepce já“*) označuje řídicí a organizující jednotku v centru osobnosti, která ovlivňuje interpretaci zkušeností jedince a rovněž je zdrojem jeho očekávání a anticipací (Urbanovská, 2010; Čáp & Mareš, 2001). Čáp a Mareš (2001) jej považují za složitý subsystém ještě složitějšího systému osobnost, který v rámci osobnostního systému zastává funkci integrační, jednotící, řídicí a regulační.

V následující části textu se věnujeme jednotlivým složkám sebepojetí – sebehodnocení, sebevědomí či sebeúctě jakožto afektivnímu aspektu sebepojetí, dále pak i ostatním již zmiňovaným konstruktům. Zdůrazňujeme, že v rámci uvedených jednotlivých charakteristik jsme si bezesporu vědomi jejich jisté hierarchie a neopomíjíme ji. Pro zajištění přehlednosti textu a návaznosti tematických okruhů v dalších podkapitolách (resp. pro nezavádění další úrovně seznamu) však uvádíme následující osobnostní proměnné v jedné linii. Podotýkáme, že důvod je čistě praktický a sebepojetí vnímáme jako pojem, jenž je nadřazený následujícím složkám.

#### **4.2.3 Sebehodnocení (*Self-evaluation*)**

Na **sebehodnocení** (*self-evaluation*) většina autorů nahlíží jako na *proces doprovázený emočními prožitky různé polarity a intenzity*, v němž jedinec vnímá a posuzuje svou hodnotu ve vztahu k zvnitřněným hodnotícím kritériím (Šolcová & Kebza, 2005; Macek, 2009). Macek (2009) jej primárně považuje za převážně emoční aspekt sebesystému. I my se ztotožňujeme s chápáním sebehodnocení jakožto afektivní složky sebepojetí (tzn. jemu podřazeného pojmu). Zahrnuje nejen proces vlastního hodnocení (vyplývající z procesu srovnávání s hodnotami, druhými apod.), ale také proces přijímání hodnotících soudů druhých a jejich vztahování k vlastní osobě. Pro vyjádření výsledku sebehodnotícího procesu se užívá pojmu **sebecena** (*self-worth*) (Kusák, 1998). Řada autorů (viz např. Urbanovská, 2010; Kusák, 1998; Papica, 1985) také upozorňuje na spojitost kognitivního a emočního aspektu konstruktů. Tito autoři však upřesňují, že emocionální komponenta vzniká sice v úzkém vztahu se sebehodnotícím procesem, ale až jako důsledek evokace prožitkového centra. Z toho důvodu komponenty separují a pojímají sebehodnocení jako proces probíhající zejména v kognitivní rovině (Urbanovská, 2010; Kusák, 1998; Papica, 1985).



#### 4.2.4 Sebevědomí (*Self-confidence*)

Sebevědomí se pojímá jako vědomí sebe samého, obecné přesvědčení o svých možnostech, schopnostech a vývoji událostí, očekávání úspěšného zvládnutí plánovaných úkolů. Úzce se pojí s aspiracemi týkajícími se stupně obtížnosti činností nebo cílů, které si jedinec volí i s množstvím rizika, které je ochoten podstoupit (Urbanovská, 2010). Ve vztahu k výkonové oblasti (k realizaci záměrů, plnění úkolů) hovoříme spíše o **sebedůvěře**, která pramení ze sebehodnocení a je usměrňována hodnocením ostatních. Oba pojmy (sebedůvěra i sebevědomí) se v publikacích často užívají jako synonyma a vzájemně se zaměňují. Oba tyto termíny mají společný anglický ekvivalent (*confidence*) a jsou si obsahově natolik blízko, že jsme je pro potřeby této práce dovolily taktéž sloučit do jednoho konceptu. V literatuře se mimo jiné lze setkat s označením *sebedůvěra* pro překlad pojmu self-efficacy (Urbánek & Čermák, 1997, in Wiegrová, 2012). S touto variantou se však neztotožňujeme a podrobnější náhled na toto téma (i se zaujetím našeho stanoviska) nabízíme v podkapitole 4.2.7, kde se self-efficacy samostatně věnujeme.

Úroveň sebevědomí se ukazuje jako **jeden z nejsilnějších nekognitivních predikátorů úspěšnosti**. V hladině sebevědomí je určující poměr pozitivních a negativních hodnotících prvků/soudů v kognitivní komponentě. Ve vztahu ke zvládnutí psychické zátěže je optimální přiměřená (střední) hladina sebevědomí (též zdravě vysoké sebevědomí) (Urbanovská, 2010).

Jedinci se *zdravě vysokým sebevědomím* mají realistický náhled na vlastní možnosti a jejich aspirace jsou adekvátní ve vztahu ke skutečným schopnostem. Jejich sebezpojetí lze považovat za stabilní s aktuálním úspěchem i neúspěchem. Jsou také aktivnější, méně konformní, nejsou tolik závislí na hodnocení druhými osobami, umí přijmout kritiku. Svě úspěchy přisuzují vlastním dispozicím a neúspěchy zpravidla nezajímavosti úkolu či vynaložení malého úsilí (Kusák, 1998). Také častěji využívají nové způsoby a strategie zvládnutí nepříznivých situací (Nakonečný, 1997). Nízké sebevědomí se pojí s prožíváním negativních sebehodnotících emocí (např. hanby, studu, viny), pocity úzkosti, obav ze selhání (při plnění studijních úkolů) či očekáváním opětovných nezdarů. Nízká sebedůvěra společně s pocity nekompetentnosti, nejistoty zhoršuje kvalitu vnímání, paměti, pozornosti a v důsledku toho negativně působí na kvalitu výkonu. Sebeobraz a sebehodnocení těchto jedinců je spíše negativní a konzistentní. Jsou přesvědčeni, že negativním výsledkům nelze vlastním úsilím předcházet nebo je vytrvalostí či houževnatostí změnit. Naopak nepřiměřené sebevědomí se pojí s nereálnými, neadekvátně nadsazenými aspiracemi (Shrauger, 1975, in Plevová, 2007).

Podle výzkumu Binarové a kol. (2005) lze tvrdit, že jedinci vykazující vyšší sebevědomí a vyšší výkonovou motivaci pracují mnohem vytrvaleji, mají vyšší osobnostní nezdolnost a lépe

se vyrovnávají se školními zátěžovými situacemi. V míře sebevědomí se všeobecně předpokládají genderové rozdíly, které některé výzkumy rovněž potvrzují. Dívky se v období dospívání posuzují jako méně sebevědomé než chlapci, mají nižší aspirace a tendenci podceňovat své schopnosti (Binarová et al., 2005; Plevová, 2007; Macek, 2003).

#### 4.2.5 Sebeúcta (*Self-esteem*)

V těsném vztahu se sebehodnocením, sebevědomím či sebereflexí je také *sebeúcta (self-esteem)*, jejíž míra se projevuje v utváření pohledu na sebe sama. Vyšší sebeúcta pozitivně ovlivňuje proces zvládnutí (Rohner, 2005). To výzkumně potvrzuje například 21letá longitudinální studie (Heinonen, Räikkönen, & Keltikangas-Järvinen, 2005) zaměřující se na sebeúctu v rané a pozdní adolescenci a predikci optimismu a pesimismu v dospělosti. Autoři potvrdili pozitivní vliv vyšší sebeúcty na stresové situace i na vývoj optimistických očekávání. Dle závěrů právě vyšší míra sebeúcty v adolescenci významně snižuje míru pesimismu v dospělosti. Holahan a Moos (1987, in Slavíková et al., 2008) dospěli ve svém výzkumu ke zjištění, že lidé s vyšší úrovní sebeúcty častěji spoléhají na strategie orientované na problém. V tomto kontextu byla provedena také studie *The effect of religious coping on depression and anxiety in adolescence* (Olszewski, 1995), která prezentuje závěry ukazující na souvislost mezi vyšší sebeúctou (jakožto významným moderátorem stresu) a vírou v Boha.

#### 4.2.6 Umístění vlivu (*Locus of control*)

S úrovní hladiny sebevědomí má těsný vztah také koncepce *umístění vlivu (též lokalizace místa kontroly – LOC, místo kontroly, percepce rozhodujícího vlivu)* amerického psychologa Rottera (1966). Charakterizuje vnímání či postoje k úspěchům a událostem, které se nám dějí. De facto ukazuje na **přesvědčení jedince týkající se míry, do jaké může ovlivnit a řídit události** ve svém životě a být v něm hybnou silou. Lze o něm hovořit jako o relativně stálém rysu osobnosti, jejímž základem je subsystém **internality – externality** (Rotter, 1966). Dle této polaritě rozdělujeme osoby na vnitřně a vnějšně regulované (internalisty a externalisty). Pokud jedinec přisuzuje příčiny svého chování a dění kolem sebe spíše sobě samému, vlastním schopnostem, vědomostem, činům, úsilí, zdravotnímu stavu, pak u něj převažuje pravděpodobně vnitřní místo kontroly (tzn. internální kontrola). Pokud je však přesvědčen, že výsledek jeho chování je determinován převahou mimoosobnostních činitelů (náhodou, štěstím, pomocí jiných lidí atd.), pak má pravděpodobně vnější umístění vlivu (tzn. externální kontrolu) (Rotter, 1966; Binarová et al., 2005; Šolcová, 2009). Na základě těchto informací lze usuzovat, že se jedná o systém hodnocení, ve kterém jsou zastoupeny všechny tři složky sebepojetí – kognitivní (přesvědčení), konativní (tendence k určitému jednání) i emocionální zabarvení (emocionální

reakce na podněty). De facto můžeme hovořit o jisté predispozici k reakci. Umístění vlivu ovlivňuje reakce jedince na stresovou situaci (Rotter, 1966).

#### 4.2.7 Smysl pro soudržnost (*Sense of coherence*)

*Sense of coherence* (SOC) A. Antonovského (1979, in Křivohlavý, 2009) se v české literatuře překládá jako vnímání soudržnosti světa, smysl pro soudržnost/integritu, eventuálně jako vědomí souvztažnosti. Koncept zahrnuje tři složky: **srozumitelnost** (*comprehensibility*), **zvladatelnost** (*manageability*) a **smysluplnost** (*meaningfulness*). Srozumitelnost vypovídá o vnímání světa jako o logických, racionálních prvcích fungujících s relativně vysokou mírou předvídatelnosti, které jedinec dokáže analyzovat a pochopit. Zvladatelnost označuje nejen míru, do jaké je jedinec schopen ovlivňovat, kontrolovat a zvládat své životní role, překonat zátěžové situace, ale také víru ve schopnosti dané situace zvládnout. Dle autora je klíčovým pilířem celé koncepce smysluplnost se svým emocionálním nábojem, který podněcuje k nacházení smyslu existence, počínání, konání a umožňuje nahlížet na překážky jako na výzvy (Křivohlavý, 2009). I tento konstrukt vykazuje spojitost složky kognitivní (srozumitelnost), konativní (zvladatelnost) i emocionální (smysluplnost). Dle našeho názoru hraje důležitou roli také motivace, která je žádoucí pro nacházení smysluplnosti jedincovy existence. Antonovsky vytvořil také dotazník SOC, který zjišťuje míru sense of coherence.

Křivohlavý (2009) zmiňuje, že jedinci s vyšší hodnotou smyslu pro soudržnost lépe zvládají stres. Z výzkumných šetření lze odkázat na závěr slovenské autorky Fickové (1994), která zjistila kladný vztah úrovně SOC k preferování pozitivních copingových strategií u adolescentů a negativní vztah mezi úrovní SOC a využíváním vyhýbavých strategií zvládání.

#### 4.2.8 Osobnostní nezdolnost (*Stress hardiness*)

Hardiness je specifickou koncepcí psychické odolnosti (též se lze setkat s užitím obou pojmů jako synonym), jež charakterizuje schopnost vlastními silami usilovně a tvrdě bojovat se všemi obtížemi, se kterými se člověk během svého života setkává. Na základě této charakteristiky bývá též označována jako tvrdost v zátěži (Šolcová, 2009). Tuto koncepci souhrnné dispozice navrhli američtí psychologové Kobasa a Maddi (1981, in Křivohlavý, 2009). Představuje odvážný postoj v chování projevující se při zvládání stresových událostí. Postoj se liší od jiných stavů připravenosti k reakci hodnotícím charakterem a opět jej lze analyzovat na rovině emoční, kognitivní a konativní. *Stress hardiness* je tvořena třemi vzájemně souvisejícími složkami osobnostní struktury: **kontroly** (tzn. víry ve schopnost ovlivňovat dění), **ztotožnění** (odpovědnost/oddanost/zaujetí) představující trvalé angažování v základních aktivitách a přijetí odpovědnosti za důsledky z nich plynoucí a **výzvy** (tzn. chápání problémů jako výzev k jejich

překonávání). Optimálním rozvojem těchto tří složek lze u jedince předpokládat menší senzitivitu ke stresovým podnětům, jednodušší zorientování se ve stresové situaci a víru ve vlastní schopnosti v procesu zvládnání. Jedinci dosahující vyšších hodnot v této koncepci odolnosti volí častěji aktivní strategie zvládnání (Křivohlavý, 2009). Také Atkinson (2003) hovoří o tom, že lidé, kteří chápou náročné situace jako výzvy, nepodléhají tolik stresu a případné prohry vnímají jako zpětnou informaci avizující nutnost dalšího seberozvoje. Mezi českou a americkou populací byl realizovaný zajímavý výzkum (Šolcová & Kebza, 1996) týkající se úrovně výzvy (*challenge*) jako složky *hardiness*. U české populace byla zjištěna signifikantně nižší hladina *challenge*. Autoři výzkumu nabízí možná vysvětlení z pohledu odlišně působících vlivů rodinné a školní výchovy. Americká příprava se zdá být daleko více orientovaná na snahu vyniknout a být nejlepší. Nutné je však v tomto kontextu upozornit na „*možný bumerangový účinek silného psychického zaujetí, zapálení a nadšení*“ (Urbanovská, 2010, s. 90). Přílišná nadměrná nebo naopak nízká úroveň požadavků nebo aspirací může negativně působit na schopnost odolávat zátěži, což koresponduje s podstatou koncepce optimální zkušenosti (*flow*<sup>11</sup>) M. Csikszentmihalyiho (1988, in Kebza, 2005).

#### 4.2.9 Vnímaná osobní zdatnost (*Self-efficacy*)

Koncept *self-efficacy* rozpracoval kanadský psycholog a jeden z nejvýznamnějších představitelů behaviorismu a kognitivní psychologie Albert Bandura (1982) v rámci své sociálně kognitivní teorie<sup>12</sup>. Tento mechanismus má ústřední roli v lidském činnostním působení (*human agency*), které vyplývá z interakce determinant *triadického recipročního modelu* jako moment vlastního ovlivňování této interakce jedincem (Bandura, 1989).

#### Koncept *self-efficacy*

*Self-efficacy* je v kontextu sebepojetí budované na individuálním pocitu jedince ohledně zvládnutí konkrétní činnosti či úkolu než na globálním hodnocení ve smyslu „*Jaký jsem?*“ (Zimmerman & Cleary, 2006). Na základě této teze by se tedy dalo usuzovat, že daný koncept je převážně afektivního obsahu. Problematika pojmu *self-efficacy* však spočívá v samotném

---

<sup>11</sup> Jedná se o duševní stav, při kterém je jedinec ponořen do určité činnosti tak, že se tělo nebo mysl vzepne k hranicím možností ve vědomé snaze dosáhnout něčeho obtížného. Stav naprosto soustředěné motivace a cílevědomého zaujetí, kdy jedinec plně reguluje své emoce, které napomáhají k lepšímu výkonu v dané činnosti. Fenomén česky též označující splnutí s děním, prožitek radosti, tvořivosti, soustředění, naprostého zaujetí činností. (Škyřík, 2008).

<sup>12</sup> Teorie popisuje, že učení je produktem zejm. **observačního učení** a že je zde silný vliv dynamické interakce chování člověka a prostředí (tzn. vliv **recipročního determinismu**). Model triadického recipročního determinismu bere v úvahu tři faktory (resp. skupiny faktorů): chování (*behavior*), kognitivní a osobnostní momenty (*personal*) a vnější prostředí (*environment*). Recipročnost spočívá v tom, že tyto faktory na sebe vzájemně působí, interagují mezi sebou. Determinismus značí výsledný efekt množiny vzájemně propojených vlivů (Bandura, 1989).

významu. V české odborné literatuře existuje poměrně hojný počet variant překladu tohoto anglického termínu, což znázorňuje i následující *tabulka č. 2* (Wiegerová, 2012). Autoři se neshodují již při vymezení samotného základu, čímž v podstatě ukazují na preferenci či zdůrazňování různých složek sebepojetí. Zatímco např. sebedůvěra je afektivní složkou sebepojetí, sebeuplatnění je složkou konativní.

**Tabulka č. 2: Varianty překladů pojmu self-efficacy**

Anglický termín	Základ českého překladu	Český překlad	Autor / autoři
Self-efficacy	sebedůvěra	sebedůvěra ve vlastní schopnosti	Urbánek a Čermák (1997)
	zdatnost	osobní zdatnost	Mareš a Gavora (1999)
		vnímaná osobní zdatnost	Mareš (1997)
	uplatnění	sebeuplatnění	Janoušek (1992), Vymětal (1996)
		vnímané sebeuplatnění	Janoušek (2005)
	účinnost/ efektivita	sebeúčinnost	Janoušek (1992), Binarová a Dařílek (1996)
		vnímaná osobní účinnost	Hoskovcová (2009), Mertin (2007)
		vnímaná vlastní účinnost	Hoskovcová (2009)
		percipovaná autoefektivnost	Janoušek (2005)
		obecná vlastní efektivita	Křivohlavý (1993)
	úspěšnost	přesvědčení o vlastní úspěšnosti	Mertin (2007)

Zdroj: převzato ze Self efficacy: Osobne vnímaná zdatnosť v edukačných súvislostiach (Wiegerová, 2012, s. 14)

Dle Bandury (1982) je *self-efficacy* důležitým **regulátorem činnosti člověka** a **zprostředkovatelem výsledku této činnosti**. Autor pojímá koncept jako přesvědčení o své účinnosti, jako víru ve vlastní schopnosti organizovat a realizovat aktivity potřebné k řešení výhledové situace či k dosažení daných výsledků (Bandura, 1982). Hoskovcová (2006, s. 64) jej definuje jako „*důvěru člověka ve schopnost chovat se tak, aby měl kontrolu nad děním, které ovlivňuje jeho život*“. Obecně lze tedy říci, že vyjadřuje jedincovo posouzení vlastních sil či kompetencí k určité činnosti (Urbanovská, 2010). Úroveň *self-efficacy* ovlivňuje způsob, jakým jedinec nahlíží na životní překážky, posuzuje své předpoklady ke stanovení a dosahování cílů – pokud věří, že prostřednictvím vlastní činnosti docílí určitého výsledku, jeho přesvědčení

zakládá podnět pro konání (Bandura, 2006). Jedinec je činný na základě víry ve svou zdatnost, činnost nebo chování, efektivnost (*efficacy beliefs*), což ovlivňuje očekávání *výsledků* (*outcome expectancies*). Činnost je však nutné chápat pouze jako cestu k předpokládanému výsledku (fyzickému, sociálnímu, týkajícímu se sebehodnocení), nikoliv jako výsledek samotný (který je důsledkem jakékoliv činnosti) (Bandura, 1982; 2006). Od úrovně vnímání osobní zdatnosti se odvíjí nejen jedincovo rozhodnutí o tom, jak bude jednat a jakou zvolí náročnost postupu, ale také jeho psychická odolnost při setkání se s překážkou (Wiegerová, 2012).

Chování člověka, úroveň motivace či afektivní stavy jsou více založené na přesvědčení o zvládnutí konkrétní činnosti než na skutečných potencialitách (Bandura, 1997; 1982), což znamená, že přesvědčení o schopnostech se od skutečné úrovně může i značně lišit. Jedinec může vykazovat nízkou míru self-efficacy, ačkoli je velmi schopný a naopak. Za pozitivnější případ lze považovat ten, kdy je jedincova potencialita slabší, ale víra ve vlastní schopnosti silná, jelikož takový člověk dokáže lépe využít své schopnosti a sám aktivně formuje svou budoucnost (Wiegerová, 2012).

Self-efficacy je v rámci předkládané práce stěžejním konceptem v souvislosti se zkoumáním psychické zátěže, resp. s jejím zvládnutím u studentů středních škol. Důvody vedoucí ke zvolení právě této charakteristiky vyplývají z obsahu konceptu a jeho podstatných znaků – slouží jako významný ochranný faktor (tzv. *buffer*) proti působícímu stresu a rovněž se dává do souvislosti s kvalitou života, rozvojem chování podporující zdraví (*health behaviour*) či úspěšným zvládnutím těžkostí (Slezáčková, 2012). Pro měření orientační úrovně vnímané osobní zdatnosti jedince využíváme český překlad mezinárodně užívaného dotazníku *General Self-Efficacy Scale* (*GSES*), respektive jeho českou verzi vytvořenou J. Křivohlavým pod názvem *Dotazník obecné vlastní efektivity* (*DOVE*) (Křivohlavý, Schwarzer, & Jerusalem, 1993). Autoři dotazníku (Schwarzer & Jerusalem, 1995) vycházejí z původního Bandurova konceptu (1982), nicméně se od něj nepatrně odlišují. Schwarzer a Jerusalem (1995) podotýkají, že jejich škála měří **obecnou vlastní efektivitu**, tzn. že se zaměřuje na zjišťování míry subjektivně vnímaného přesvědčení o vlastní efektivitě v překonávání překážek, řešení úkolů a obecně požadavků, které jsou na něj kladeny prostředím (též míry optimistického sebepojetí, vnímané schopnosti zvládat problémy či účinnosti vlastního působení). Bandura (1982) však v původním pojetí hovoří o self-efficacy spíše jako o situačním přesvědčení o své účinnosti, vnímá jej tedy jako dynamický proces závislý na situaci. V rámci předkládané práce se (vzhledem k využití dotazníku DOVE) ztotožňujeme s pojetím self-efficacy jakožto obecného stálého přesvědčení o vlastní efektivitě. Rovněž využíváme překlad **vnímaná osobní zdatnost**

(z našeho pohledu v literatuře nejčastěji využívané názvosloví) a snažíme se tento terminologický aparát dodržovat.

*Locus of control* vykazuje s tímto konstruktem sebesystému jistou podobnost, kterou lze shledat v chápání jedince jako aktéra, který může aktivně zasahovat do prostředí. Osoby s interním locus of control se stejně jako jedinci s vysokou mírou self-efficacy projevují větší mírou seberegulace. Významný rozdíl však spočívá v tom, že koncept locus of control nezohledňuje, jak si jedinec důvěřuje při plnění konkrétních úkolů v konkrétním kontextu. Rovněž nepredikuje zlepšení akademického výkonu a neredukuje úzkost studenta z úkolových situací, zatímco koncept self-efficacy takové zlepšení předpovídá (Zimmerman & Cleary, 2006).

### **Psychické procesy aktivované self-efficacy**

Úroveň self-efficacy se promítá do všech úrovní psychického fungování. Ovlivňuje lidské fungování prostřednictvím vzájemně působících (nikoliv izolovaných) psychických procesů – kognitivních, motivačních, emočních a konativních (Bandura, 1994). Lidé si například vytvářejí anticipační scénáře úspěchu i neúspěchu, kdy si vizualizují sami sebe v situacích, kdy vykonávají danou činnost. Tyto **kognitivní simulace** se navzájem ovlivňují – vysoká míra self-efficacy podporuje kognitivní konstrukci efektivních strategií a jejich opakování posiluje self-efficacy. Lze tvrdit, že kognitivní simulace zvyšuje následný výkon (Bandura, 1989).

Vyšší či nižší míra self-efficacy se také odlišuje různou distribucí **emočního vybuzení** (*arousal*). Self-efficacy reguluje vyvolávání úzkosti při zvládání obtíží, usměrňuje vyhýbavé chování, které vzniká jako důsledek neefektivního myšlení (ve smyslu zveličování potenciální hrozby, nadměrného znepokojování událostmi atd.), které zhoršuje úroveň lidského fungování. Čím vyšší je míra self-efficacy, tím je jedinec odvážnější při vstupování do náročných situací a jejich zvládání. Přesvědčení jedince o vlastních schopnostech ovlivňuje míru stresu i úzkosti, kterou může prožívat v subjektivně ohrožujících situacích (Bandura, 1989). V tomto kontextu lze také zachytit vztah mezi self-efficacy a zdravotními aspekty. Dlouhodobě vnímaná nekontrolovatelnost nad stresujícími životními podmínkami může narušovat imunitní systém, což přispívá k rozvoji psychosomatických poruch a urychluje průběh onemocnění (Bandura, 1994).

V rámci **lidské motivace** se potvrzují tři druhy kognitivních motivátorů (očekávané výsledky, uvědomované cíle, vnímané principy úspěchu a neúspěchu výkonnosti) a v každém z nich je obsažené přesvědčení o self-efficacy (považované za komplexnější, než je samotná motivace). *Očekávané výsledky a uvědomované cíle* působí anticipačně, třetí druh kognitivních motivátorů zahrnuje retrospektivně vnímané sebeuplatnění (Janoušek, 2005). První případ si lze

představit následujícím způsobem – jedinec předjímá svou budoucnost, což se pojí s určitými fyziologickými změnami, jejichž smyslem je připravit jedince na orientaci v neznámém prostředí či na zjišťovací aktivity. Anticipace se objevuje, když je člověk vystaven neznámé situaci a může být negativní, pozitivní i indiferentní. V případě *vnímaných principů úspěchu a neúspěchu* hovoříme o působení retrospektivním – vycházející z již uskutečněných a neuskutečněných cílů. Na jejich základě si jedinec vytváří krátkodobé i dlouhodobé cíle, jichž chce dosáhnout. Pro efektivní fungování jsou tedy nutné nejen dovednosti, ale i víra (*beliefs*) v jejich vhodné uplatnění. Víra ve vlastní schopnosti ovlivňuje psychosociální fungování jedince během života a je zároveň klíčovým faktorem v generativním systému lidské kompetence (Janoušek, 2005).

**Konativní procesy** de facto ovlivňují prostřednictvím druhu činnosti životní směřování jedince, které se opět odvíjí od přesvědčení o vlastních kompetencích. Každý faktor regulující chování může výrazným způsobem ovlivnit směr osobního rozvoje. Jedním z příkladů vztahující se k vlivu přesvědčení o self-efficacy prostřednictvím selektivních procesů na jedincův osobní růst je například volba profesních cílů a příprava na ně. Lze předpokládat, že čím vyšší je jedincova míra self-efficacy, tím uvažuje o širší škále možností (Bandura, 1989).

### **Vliv self-efficacy na psychické fungování osobnosti**

Na základě diferencí v již zmíněných oblastech lze charakterizovat profil **jedince s vysokou** a nízkou **mírou self-efficacy** (Bandura, 2006). V prvním případě přistupuje jedinec k náročným úkolům jako k výzvám, prokazuje svou vytrvalost a úsilí při jejich plnění. I v případě neúspěchu zvyšuje svou snahu a takovým postojem rozvíjí vnitřní zájem o činnost. Lidé s vysokou mírou self-efficacy spatřují důvody neúspěchu v nízké úrovni znalostí, dovedností či v nedostatečném úsilí a projevují snahu o jejich osvojení a zdokonalení. Po nezdaru či zdolávání překážek nabývají rychleji zpět pocit vnímané osobní zdatnosti. Ve stresových situacích mají důvěru ve vlastní schopnost kontrolovat chod dění, což bývá spojováno s představou lepšího zvládnutí náročných situací. Vysoká míra self-efficacy se považuje za mimořádně důležitý obranný faktor proti stresu a vykazuje signifikantní vztah s užíváním aktivních copingových strategií. S touto polaritou se rovněž pojí lepší regulace emocionálních stavů a aktivní přístup k negativním životním vlivům (úzce korelující s kvalitou života) (Bandura, 2006; Hoskocová, 2006).

**Jedinec s nízkou mírou self-efficacy** vnímá náročné úkoly jako hrozbu, volí únikové copingové strategie a neprojevuje příliš odhodlání dosáhnout vytyčeného cíle. Má tendenci pochybovat o svých schopnostech, rychle se vzdává, po neúspěchu nabývá pocit osobní zdatnosti pomalu. Zaměřuje se spíše na osobní nedostatky, překážky, pochybnosti a negativní faktory činnosti než na úspěšné zvládnutí úkolu, čímž ztrácí víru v sebe. Nízká míra self-efficacy je



podkladem pro psychickou zranitelnost, souvisí s tendencí k sebeobviňování a přispívá k podléhání stresu a depresím (Bandura, 2006; Hoskovcová, 2006).

Hladina self-efficacy se ukazuje jako významná determinanta aktivního přístupu ke zvládnutí zátěže, jak již bylo naznačeno výše. Např. Hampel, Meier a Kümmel (2008) potvrdili signifikantní pozitivní vztah vyšší hladiny vnímané osobní zdatnosti a pozitivních copingových strategií i nižší míry pocíťovaného stresu. Totéž dokládá i studie *The relationship between coping strategies, decision-coping patterns and self-efficacy in adolescence* (Mann et al., 2011). Její autoři zjistili, že nízká míra self-efficacy významně souvisí s výběrem neproduktivních copingových strategií a akademickou prokrastinací, zatímco vyšší míra self-efficacy vykazuje souvislost s výběrem produktivních copingových strategií a vyšší mírou akceschopnosti. Uvedené závěry jsou výraznější ve vztahu k dospívajícím dívkám.

Jelikož je naší aspirací uchopit rozměry self-efficacy integrovaně, tzn. ve vzájemných návaznostech a souvislostech, zmiňujeme se zde také o označení *vnímaná akademická účinnost (academic self-efficacy; ASE)*, se kterým se lze setkat konkrétně ve vztahu ke školnímu prostředí. Vyjadřuje přesvědčení studenta o vlastních schopnostech potřebných k dosažení daného typu studijních výkonů (Bandura, 1997). Je tedy zřejmé, že daný koncept je považován za významného činitele ovlivňující školní úspěšnost studentů a dle Bandury (1997) zaujímá v rámci studijních aktivit významné postavení, především co se týče nabývání kognitivních kompetencí, motivace a zvládnutí stresu, čímž se v podstatě opět dostáváme k již výše předloženému textu „*Psychické procesy aktivované self-efficacy*.“

V návaznosti na to se nám jeví jako vhodné zmínit se o existenci poměrně zajímavých zahraničních studií (viz např. Bandura & Schunk, 1981), které hovoří o úzkém vztahu mezi vnímanou akademickou účinností a **úrovní kognitivních dovedností**. Ze zjištění vyplývá, že intelektuální výkony se liší v závislosti na síle vnímané akademické účinnosti. Dosažení obdobných výkonů studentů však může mít z důvodu neidentických způsobů interpretace úspěchů a neúspěchů zcela odlišný dopad na vnímanou akademickou účinnost jednotlivců. Dle těchto tvrzení je vnímaná akademická účinnost ovlivněna úrovní kognitivních dovedností a není pouze jejich reflexí.

Výzkumy potvrdily také korelace konstruktů se **školními známkami** jakožto ukazateli školního výkonu (Altunsoy et al., 2010; Diseth, 2011). Z hlediska motivace představuje vysoce vyvinutá vnímaná akademická účinnost **potenciál pro vnímání složitých úkolů jako výzev**. Na studijní výsledky nepůsobí pouze přímo, ale také na základě zvyšování studijních aspirací studentů (Williams & Williams, 2010). Prokázána byla také **souvislost s učebními strategiemi studentů** (Diseth, 2011; Yusuf, 2011). Diseth (2011) poukazuje na to, že vysoká úroveň

vnímané účinnosti přispívá k tzv. *deep learning strategies* (učebním strategiím jdoucím do hloubky). Využití těchto strategií se projevuje zájmem o studovanou látku, hledání její podstaty, uvažováním v souvislostech či snahou o ověřování podaných faktů. Opakem jsou studenti, kteří věnují pozornost pouze memorování informací, které jsou nutné ke zvládnutí zkoušky a nesnaží se o jejich skutečné pochopení.

I přes to, že se tento konstrukt jeví jako výstižným zkonkretizováním původního poměrně obecného pojetí vnímané účinnosti a zároveň žádoucím pro realizaci výzkumných šetření, není do současné doby znám výzkumný nástroj, který by byl schopen změřit vnímanou akademickou účinnost u studentů středních škol v českém prostředí. Snahy o tento výzkumný záměr byly zaznamenány autorkou Draberovou (2016), avšak finální podoba dotazníku není doposud k dispozici.

### **Zdroje self-efficacy**

Rozvoj důvěry jedince ve své vlastní síly se dle Bandury (1994) opírá zejména o čtyři hlavní zdroje informací. Silné přesvědčení o self-efficacy zakládá účinně **zprostředkovaná pozitivní zkušenost** (úspěch) se zvládnutím situace (*mastery experience*). Neúspěch působí v opačném směru. Oslabuje self-efficacy zejména v případě, pokud se dostaví dříve, než je pocit osobní zdatnosti zcela zakotven. Je však také nutné podotknout, že pokud jedinec zažívá pouze snadné úspěchy, do kterých nemusel investovat příliš velké úsilí při překonávání překážek, začne zcela automaticky očekávat rychlé výsledky i nadále a případné neúspěchy ho snadno odradí.

Na hodnocení self-efficacy se podílí také **sociální přesvědčení o účinnosti**. Zpětná vazba může jedincovo přesvědčení o self-efficacy podporovat, ale také ho oslabovat. Lidí, kteří od okolí zažívají povzbuzení, kladnou sugesci či vhodnou interpretaci, mají větší tendenci zmobilizovat své úsilí a dosahovat nastavených cílů. K nedůvěře ve vlastní schopnosti, která se následně projevuje v chování, přispívá například podryvání motivace či omezování činností rozvíjející jedincovy kompetence (Bandura, 1994).

Na vytváření a posilování přesvědčení o self-efficacy se rovněž podílí **nepřímá zkušenost zprostředkovaná sociálními modely**. Pozorování lidí, kteří dosáhli úspěchu díky vytrvalému úsilí, zvyšuje přesvědčení o vlastních schopnostech ke zvládnutí srovnatelných činností vedoucích k úspěchu. Čím více se jedinec identifikuje se sociálním modelem, tím více ovlivňuje jeho chování jedincovo vlastní přesvědčení o self-efficacy. Je tedy nutné si uvědomit dopad pozorování i v případě neúspěchu – pozoruje-li ho jedinec i navzdory velkému úsilí subjektu, má to negativní vliv na vlastní přesvědčení o self-efficacy (Bandura, 1994).

V neposlední řadě je třeba zmínit vliv **somatických a emočních stavů**, jejichž vnímání a interpretování je vždy zcela individuální. Vysoká míra self-efficacy pravděpodobně souvisí s vnímáním emočního vzrušení jako prostředku povzbuzení k výkonu. Nízká míra self-efficacy naopak souvisí s vnímáním těchto pocitů jako vysilujících. Schopnost redukovat stresové reakce, změnit chybné interpretace somatických stavů i negativní emoční tendence modifikují přesvědčení o self-efficacy (Bandura, 1994).

Sebepojetí a sebehodnocení zakládá jedincovu psychickou odolnost vůči stresu a projevuje se především v sekundárním hodnocení zátěžové situace (tzn. v hodnocení vlastních rezerv). Jedinci přisuzující si kladné hodnoty si lépe uvědomují své rezervy, schopnosti, jsou pružnější, pohotovější během rozhodování a volby copingové strategie. Neobávají se nacházet nová východiska, ze zkušeností těžší potřebnou jistotu (Nakonečný, 1997).

## 5 Charakteristika adolescence ve vztahu ke zvládnání psychické zátěže

Jelikož se obsah této práce zaměřuje na středoškolského studenta, považujeme za důležité charakterizovat vývojové období, kterým jedinec prochází. V následující kapitole se tedy zaměřujeme na specifika vývojové etapy adolescence, a to zejména ve vztahu k některým aspektům zvládnání školního stresu.

### 5.1 Vymezení období adolescence

Adolescence (dospívání) je obdobím vývojových, somatických, psychických i sociálních změn vedoucí ke komplexní proměně osobnosti, z nichž mnohé mohou být spojeny se zvýšenou psychickou zátěží. Řada změn je podmíněna biologicky, ale výrazný vliv mají také psychické a sociální faktory. Existuje mezi nimi vzájemná interakce, stejně jako jistá diskrepance, která poukazuje na nerovnoměrný vývoj osobnosti v jednotlivých oblastech (Vágnerová, 2012; Langmeier & Krejčířová, 2006). Za počátek dospívání se obvykle považuje období mezi 11.-12. rokem a jeho ukončení bývá spojováno s 20.-22. rokem života. Z hlediska tohoto poměrně širokého rozpětí se v literatuře obvykle dále člení na období pubescence (11–15 let) a samotné období adolescence (15–20/22 let) (Langmeier & Krejčířová, 2007). Lze se však setkat i s rozlišením adolescence časně (10–13 let), střední (14–16 let) a pozdní (17–20 let) (Macek, 2003). Pokud bychom vycházeli z uvedeného rozdělení, pak se tedy náš výzkum zaměřuje na jedince v období střední a pozdní adolescence.

Vágnerová (2012, s. 367) hovoří o adolescenci jako „o období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralější formu vlastní identity“. Jedná se o životní období význačné několika milníky, které by jedinec měl zvládnout, aby úspěšně završil cestu k dospělosti. Je zde však zřejmá značná intraindividuální a interindividuální variabilita. Carr-Gregg (2012) za tyto úkoly považuje vybudování vlastní pozitivní identity, nalezení svého místa ve společnosti, dosažení nezávislosti a citového odpoutání od rodiny a vytvoření pevných přátelských vazeb.

## 5.2 Psychologické charakteristiky dospívání

Období dospívání je stadiem **formování identity** a **změn v sebepojetí** souvisejících se snahou o sebepoznání (Langmeier & Krejčířová, 2006). Adolescent se snaží pochopit sám sebe, své chování, reakce a smysl života. Odpovědi na otázky ohledně vlastních očekávání, sebepoznání získává interakcí s okolím (*tzv. behaviorálním dialogem*), sebereflexí, sebehodnocením, porovnáváním vlastních výkonů s výkony druhých apod. Jedná se tedy primárně o **procesy sociálního srovnávání, přijímání sociálních rolí a percepce sociální odlišnosti**. Právě v tomto období je velmi důležitý sociální aspekt identity (tzn. potřeba někam patřit), jelikož si jedinec přijetím adolescentní kultury a stylu života potvrzuje právě svou sociální identitu (Macek, 1997).

Podstatnou roli v procesu utváření identity hrají reakce okolí na chování jedince, neboť se obraz o sobě samém utváří předně na základě nich (*tzv. fenomén „zrcadlového já“, looking glass self*). „**Já**“ se utváří jako představa o tom, jak jedince vidí druzí lidé, kteří slouží jako jeho zrcadlo (Macek, 2009). Právě dané období se považuje za nejcitlivější v přijímání zpětné vazby od okolí. Skutečné i domnělé negativní projevy a výroky vyvolávají výkyvy v sebehodnocení, které v tomto období nebývá příliš vysoké. Nejvýraznější vliv na jeho úroveň má zejména míra přijetí adolescenta vrstevnickou skupinou (Fialová, 2001). Jedinec samozřejmě nezačleňuje do svého sebesystému všechny informace, ale přijímá zejména ty, které přicházejí od blízkých a pro jedince důležitých osob. Součástí se stávají i informace s jistou významností a vysokou frekvencí (Urbanovská, 2010). Dospívající zastávají aktivnější přístup k seberealizaci, často se pokoušejí o změny, experimentují v oblasti sebevymezení. Pro období dospívání je také typické časté odvádění pozornosti, úniky do denního snění či negativní emoce (Vágnerová, 2012).

Adolescence je vývojovým obdobím, které přináší dosud nepoznané výzvy a úkoly při zvládnání situací, což poskytuje mnoho nových zkušeností, které přispívají k **rozvoji self-efficacy**. Bandura o self-efficacy uvažoval v perspektivě **celoživotního vývoje** a dle jeho názoru umožňuje nabývání zkušeností se zvládnáním situací snazší přechod od dětství k nárokům dospělosti. V každé etapě života prochází jedinec individuálními změnami, které na něj kladou různé druhy požadavků (např. od pochopení kauzálních vztahů v kojeneckém období přes požadavky vyplývající z rodičovství, povolání, partnerských vztahů v dospělosti až po uchování produktivního stylu života ve stáří). Úspěšné vypořádání se s nimi je mezi lidmi rozdílné mimo jiné na základě toho, jak účinně dokážou řídit svůj život. Adolescent se učí, jak se úspěšně vyrovnat se zátěžovými situacemi, se kterými nemá předchozí zkušenost, což rovněž vyžaduje naučit se nést plnou zodpovědnost sám za sebe. Zvládnání těchto situací rozšiřuje a posiluje pocit vnímané osobní zdatnosti, zatímco izolace od problémů vede k nepřipravenosti zvládat potenciální obtíže v budoucnu. Školní instituce v tomto období taktéž představuje významného

činitele formující vlastní intelektuální účinnost jedince. Způsob hodnocení schopností, interpretace úspěchu či neúspěchu ze strany učitele a vliv vrstevníků představující model kognitivních dovedností – to jsou příklady faktorů, které ovlivňují úsudek jedince o vlastní zdatnosti (Bandura, 1994).

V této souvislosti také existují studie, které se zabývaly sledováním změn self-efficacy v průběhu vzdělávání u dospívajících studentů. Pintrich a Schunk (1996) potvrdili pokles vnímané osobní zdatnosti s přechodem ze základní na střední školu. Draberová (2016) se zaměřila na vývoj vnímané osobní zdatnosti v rámci střední školy u nás a prokázala nárůst hrubého skóru s postupem do vyšších ročníků (resp. korelaci hrubého skóru vnímané zdatnosti s ročníkem na hladině významnosti  $p=0,05$ ). Možnou interpretací je dle autorky postupná adaptace na nové prostředí a nároky navštěvované školy. Upozorňuje však na to, že pro sledování změn v průběhu školního vzdělávání by bylo žádoucí realizovat studii vývojovou a že doposud nebyla nalezena komplexní analýza, která by se vývojem self-efficacy v rámci střední školy zabývala (a se kterou by bylo možné zjištěné výsledky komparovat) (Draberová, 2016).

Zvládání zátěže je během adolescence v porovnání s předchozím (puberta) a následujícím vývojovým obdobím (dospělost) zcela odlišné. Důvody pramení nejen z vývojových odlišností, ale také z dosavadních zkušeností se stresem i vlastními copingovými strategiemi (Hanžlová & Macek, 2008). Ve srovnání s organismem dospělých jedinců je nutné zmínit vyšší zranitelnost a nižší odolnost vůči stresu u dospívajících, čímž se stupňuje riziko závažnějších důsledků pro psychosomatický stav i další vývoj organismu (Urbanovská, 2010). V kontextu školní zátěže lze poukázat na **sebediskrepanční teorii** (*self-discrepance theory*)<sup>13</sup> (Higgins, 1987, in Blatný, 2010) a demonstrovat vznik a prožívání emočních stavů. Školní prostředí přináší řadu situací, které vyvolávají pocity diskrepance mezi jednotlivými „*jáskými reprezentacemi*“ tzn. mezi **aktuálním já** (*actual self*) – aktuální mínění o sobě včetně představy, jak nás vidí ostatní lidé, **ideálním já** (*ideal self*) – jací bychom chtěli být, zahrnuje naše přání, aspirace, ideály a rovněž i zvnitřněné představy druhých, **požadovaným já** (*ought self*) – jací bychom dle vlastního mínění a mínění druhých měli být a co vyplývá z našich závazků a povinností a mezi **prezentovaným já**. Odlišná míra diskrepance mezi jednotlivými konstrukty vyvolává prožitek specifických emočních stavů. Jejich intenzita se odvíjí od typu rozporu, jeho míry, důležitosti přikládané oblasti sebepojetí a kontextu, ve kterém si je člověk uvědomuje.

---

<sup>13</sup> Diskrepance neboli nesoulad v sebepojetí je dalším zdrojem sebehodnocení. Různé druhy diskrepance mezi jednotlivými mentálními reprezentacemi Já vedou ke zranitelnosti vůči negativním emocím a jsou podkladem pro nízké sebehodnocení. Za nejdůležitější reprezentace Já je dle teorie považováno reálné (aktuální) Já (Blatný, 2010).

Zároveň jsou však pro jedince významným seberegulačním prvkem a stimulujícím faktorem (Macek, 2009).

### 5.3 Specifika zvládání zátěže u adolescentů

Adolescence se považuje za klíčové ontogenetické období v rozvoji strategií zvládání psychické zátěže. Urbanovská (2010) v tomto ohledu uvádí, že pro vývoj v oblasti copingu se zdá být zlomový věk 15 let. Vyhodnocení situace jako subjektivně nadměrné zátěže mobilizuje obranné mechanismy organismu a snahu tuto zátěž redukovat. Kromě již výše uvedených determinant individuálních zvláštností zvládání (*viz kapitola 4*) vymezujeme obecné faktory, které lze dle řady autorů (*viz např. Mlčák, 1999; Čáp & Mareš, 2001; Blatný et al., 2002*) považovat rovněž za určující ve zvládání zátěže u dospívajících.

Proces zvládání do velké míry ovlivňují dosavadní **zkušenosti se stresem** a zátěžovými situacemi, stejně jako zkušenosti s jejich zvládáním a znalost copingových strategií. Setká-li se jedinec se zátěží poprvé, reaguje na ni stylem zvládání, který je mu vlastní. Přirozeně zkouší již osvědčené strategie zvládání, často se jedná o postupy zvládání metodou „*pokus – omyl*“. Takové jednání však může v porovnání s ostatními strategiemi zvyšovat intenzitu a délku působení stresového podnětu. Za pozitivní důsledek lze považovat možnost vyzkoušení vícero strategií, případně rozšíření repertoáru technik zvládání. Nové zvládací techniky korespondují s preferovaným stylem zvládání. Nedostatečná zkušenost může být příčinou nepřesného odhadu situace i vlastních sil (Hanzlová & Macek, 2008).

Compas (1992, in Hanzlová & Macek, 2008) uvádí, že rozsah repertoáru copingových strategií využívaných v adolescenci se již v dospělosti nerozšiřuje. Pro efektivní zvládání zátěže je žádoucí informace o podnětu, možnostech řešení a vlastních schopnostech zvládání. Jako poměrně stěžejní faktor ovlivňující výběr strategie zvládání se jeví existující **možnost rozhodování**. Omezená samostatnost a přílišná (emocionální) závislost na rodině úzce souvisí s ohraničením adolescentova rozhodování se. Sociální opora ze strany rodičů je chápána jako často využívaná a zároveň nejdostupnější strategie zejména v mladším školním věku. Nabízí naslouchání, zpětnou vazbu, povzbuzení, zhodnocení situace, pomoc při uvědomění si podstaty problému i při samotném řešení. V období dospívání jsou zdrojem sociální opory především vrstevnické skupiny (Medved'ová, 2004; Macek, 2009). Kvalitní sociální opora je zvláště v období adolescence jedním z hlavních pozitivních faktorů, které přispívají ke zvládání psychické zátěže. Je-li však poskytována nadměrně, rozvíjí závislost a nepodněcuje k samostatnému zvládání a na vývoj osobnosti má negativní vliv. Jedná se zejména o případy velice úzkostlivých rodičů (Medved'ová, 2004; Macek, 2009).

Řada výzkumů (viz např. Urbanovská, 2006; Mareš, 2005) realizovaných na souboru dospívajících studentů potvrzuje **preferenci aktivních strategií před negativními** (viz podkapitola 3.5.2 – *Copingové strategie dle Janke a Erdmann*). Dle Medved'ové (2004) patří mezi upřednostňované strategie *strategie sociální opory* a *strategie zaměřené na hledání řešení*. Výzkumné závěry Urbanovské (2006) však s uvedeným tvrzením zcela nekorrespondují. Dle autorky volí studenti nejčastěji *strategie kontroly*, *vyhýbání se* a *potřebu sociální opory*. Jistou shodu v preferenci zvládacích strategií lze vyvodit ze závěrů výzkumu Palíška (2008) a Hanžlové a Macka (2008). Palíšek (2008) uvádí, že mezi nejčastěji volené strategie patří kategorie *Pozitivní sebeinstrukce*, *Kontrola situace*, *Kontrola reakce* a *Vyhýbání se*. Uvedená zjištění potvrzuje Hanžlová a Macek (2008), kteří konstatují, že nejfrekventovanějším způsobem reagování na psychickou zátěž je *přemýšlení o problému* a *uvažování nad různými možnostmi řešení* (čímž v podstatě popisují kategorii *Kontrola situace*). Také poukazují na snahy dospívajících řešit problém s ostatními (což odpovídá kategorii *Sociální opora*).

Řada výzkumů (viz např. Medved'ová, 2004; Ficková, 2001; Macek & Hanžlová, 2008) také potvrzuje **genderové odlišnosti** v preferenci copingových strategií v adolescenci. Chlapci v porovnání s dívkami vykazují vyšší úroveň strategií *přímého řešení problému*, *vyhledávání informací* a *fyzické relaxace* a obecně lépe zvládají negativní emoce (distres). Mnohdy však problémy popírají a snaží se zamaskovat své negativní rozpoložení. Na druhé straně dívky častěji *vyhledávají sociální oporu*, *o problému přemýšlejí* a *mají o něm větší potřebu komunikovat*.



# EMPIRICKÁ ČÁST

## 6 Mezi teorií a praxí

V teoretické části jsme představili sledovanou problematiku z hlediska poměrně širokého spektra odborné literatury či výzkumných projektů, studií, jež nastiňují východiska, o která se opíráme ve výzkumné části. Jsme si vědomi, že výčet citovaných zdrojů nemůže být kompletní (souhrnná rešerše ani není smyslem této práce). Cílí především na poskytnutí přehledu o současném stavu dosavadních zjištění, a to jak v rovině teoretické, tak výzkumné. Definovali jsme pojmy *psychická zátěž* a *stres* (a ostatní základní pojmy prolínající se předkládanou prací) a poukázali na problematické vymezení obou termínů v psychologii (*viz kapitola 1*). Zaměřili jsme se na postihnutí základních koncepcí psychické zátěže a vymezili teorie, které výrazně a trvale ovlivňují výzkumné pole těchto fenoménů (*viz 1.3 a 1.4*). Ve druhé kapitole s názvem „*Psychická zátěž v kontextu školního prostředí*“ jsme uvedli obecnou klasifikaci stresových podnětů, ve vztahu ke školní instituci jsme představili konkrétní stresory, které mohou pro dospívající studenty představovat psychickou zátěž. Též jsme neopomenuli zmínit modifikátory školní zátěže (osobnostní, situační), jež zapříčiňují interindividuální variabilitu zátěžové odezvy (*viz 2.3*). Charakterizovali jsme primární projevy zátěže a možné důsledky stresových událostí, jež jsou pro zkoumanou problematiku bezpochybně významným tématem (*viz 2.4*). Zabývali jsme se copingem coby vědomým a záměrným úsilím redukovat působení intenzivní a dlouhotrvající zátěže z hlediska úrovní, teoretických přístupů i taxonomií (*viz kapitola 3*). Samostatnou kapitolu (*viz kapitola 4*) jsme věnovali tématu osobnostních determinant vnímání a zvládnání psychické zátěže, ve které jsme mimo jiné představili (pro nás) stěžejní koncept self-efficacy jakožto významnou proměnnou výzkumného zaměření. Textem pojednávajícím o ontogenetickém období adolescence (zejména pak jeho specifika ke zvládnání zátěže) jsme uzavřeli první část diplomové práce (*viz kapitola 5*).

Veškeré (z našeho pohledu) důležité závěry vyplývající z výzkumných studií byly v předcházejících kapitolách uvedeny. Již v úvodu této práce jsme podotkli, že se problematika stresu stává mezi odborníky stále častějším tématem k diskuzi a těší se poměrně velkému zájmu. Ovšem v mnoha případech se jedná o prezentaci obecných poznatků, jež se vztahují zejména k dospělé populaci. V případě školního prostředí se do popředí předmětu zkoumání dostala zejména učitelská profese jako jedno z nejvíce psychicky zatěžujících povolání a výzkumu

stresových situací z perspektivy studentů nebyla věnována dostatečná pozornost. Nadto se realizované výzkumy ubírají spíše do prostředí základních škol, což jsme již rovněž výše zmínili. Oblast zaměřující se na středoškolské studenty se tedy jeví jako doposud nedostatečně probádaná. Z našeho pohledu si zaslouží obohacení o bližší pohled na různé stránky psychické zátěže (stresu) jakožto všeobecně známého jevu – v nových souvislostech a vztazích a zejména pak v českém prostředí. Vzhledem k zaměření naší práce k psychické zátěži v podmínkách střední školy provedeme na tomto místě nyní jen velmi stručný přehled českých autorů a jejich soudobých výzkumů (zmíněných již v rámci teoretické části), jež se nám staly inspirativními, resp. se svým zaměřením blíží námi sledovanému problému.

V mnohých ohledech se stala podnětem k vlastnímu výzkumnému šetření publikace s názvem „*Škola stres a adolescenti*“ (Urbanovská, 2010), jelikož dle našich úvah představuje ucelený rámec studované problematiky včetně konkrétních empirických výstupů. Autorka mimo jiné vytvořila *Dotazník stresových situací (DSS 47)*, se kterým v rámci šetření pracujeme. Zabývala se strategiemi zvládnání stresu, resp. ověřením možnosti aplikace dotazníku SVF 78 u středoškolské mládeže (Urbanovská, 2006; 2009). Nadto realizovala šetření školních stresorů jak z hlediska častosti jejich výskytu, tak intenzity působení, což je zřejmě ojedinělý výzkum těchto vzájemných souvislostí v českém prostředí – s obdobným jsme se doposud nesetkali. Na základě svých zjištění podněcuje k ověřování a vyslovování nových závěrů. Proto je i naším záměrem komparovat výsledky našeho výzkumu se závěry těchto konkrétních studií. Období adolescence včetně postihnutí tématu prožívání stresu a jeho zvládnání mapuje také Macek (2003), případně Hanžlová a Macek (2008). O stresorech ve školním prostředí referují Binarová a kol. (2005) či Kohoutek a Filípková (2008). Systematizaci podstatných stresorů ve vzájemných interakcích se věnovala Havlíková (2006) a za připomínku stojí také pojetí tzv. *psychosociálního stresu*, jež přinesli Čáp a Mareš (2001). Pozornost v tomto širokém výzkumném poli je pak věnována zejména tématu zvládnání stresu vycházejícího z transakčního modelu (Lazarus & Folkman, 1984) ve vztahu k širokému repertoáru různých copingových strategií. U nás se volbou strategií zvládnání u dospívající populace zabývali např. Hanžlová a Macek (2008), ve vztahu k intenzitě percipovaného stresu Palíšek (2007). Další šetření v oblasti preference copingových strategií realizované u adolescentních jedinců směřovala ke vztahu k pohlaví (Medved'ová, 2004; Ficková, 2001), protektivním osobnostním zdrojům – vnitřní lokalizaci kontroly, sebedůvěře aj. (Senka, 1996; Čáp & Mareš, 2001; Urbanovská, 2010; Balaščíková & Blatný, 2003; Slavíková et al., 2008) či k rizikovým faktorům – nízké frustrační toleranci, nízkému sebehodnocení aj. (Křivohlavý, 2009; Binarová et al., 2005; Palíšek, 2008).

Dle našeho mínění nabízí i nadále problematika psychické zátěže, zvláště pak v prostředí školních institucí spoustu podnětů či aktuálních témat k řešení, ověřování, případně k realizaci nových výzkumných šetření. Nezaznamenali jsme mnoho analýz, které by se problematikou psychické zátěže zabývaly komplexněji, zevrubněji – tzn. jak z hlediska aktuálního stavu psychické zátěže ve školách, tak extrapersonálních i intrapersonálních faktorů, s nimi souvisejících copingových strategií a zároveň by svými závěry poskytovaly doporučení pro pedagogickou praxi. Také jsme nezaregistrovali výzkum v našem prostředí, který by ve zmíněném kontextu analyzoval self-efficacy jakožto významný pozitivní, protektivní zdroj zvládnání.

Náš výzkumný problém tedy představuje psychickou zátěž ve škole a její zvládnání ve vztahu k self-efficacy u studentů středních škol. Konkrétními cíli našeho výzkumného šetření se zabýváme v následující podkapitole. Formulace výzkumných otázek, resp. hypotéz, jež vycházejí z dosud uvedených existujících zjištění, jsou rovněž obsahem následujícího textu.

## 6.1 Cíl výzkumu a výzkumné hypotézy

**Primárním cílem** našeho výzkumu je zkoumat vztah mezi hodnocením psychické zátěže studenty středních škol, preferovanými copingovými strategiemi a self-efficacy (obecnou vlastní efektivitou). Naším záměrem je prozkoumat míru této subjektivně vnímané osobní zdatnosti a její souvislost s pozitivními a negativními strategiemi zvládnání stresu. **Dílčím cílem** je prozkoumat vztah předkládaných proměnných s ostatními demografickými determinantami (věk, pohlaví, studovaný obor).

**Naším záměrem** je zmapovat výskyt školních stresorů u výzkumného souboru středoškolských studentů z hlediska posouzení míry jejich výskytu a intenzity emocionálního hodnocení, identifikovat stresové situace, jež pro studenty představují nadlimitní psychickou zátěž, a zjistit, zda mezi těmito dvěma aspekty (mírou častosti výskytu a mírou intenzity stresu) existuje souvislost. V neposlední řadě je výstupem práce komparovat výsledky výzkumu se závěry již provedených studií.

Z hlavního cíle vyplývá následující výzkumná otázka (deskriptivní povahy) směřující k zachycení sledovaného jevu.

**VO1: Jaká je struktura školních stresorů z hlediska míry jejich výskytu a intenzity psychické školní zátěže u studentů SŠ?**

Tato výzkumná otázka slouží k popisu souboru na základě zhodnocení častosti výskytu stresových situací (dle DSS 47), celkového skóru prožívané psychické zátěže, její míry v konkrétních školních stresogenních situacích a souvisejících dílčích demografických charakteristik (tzn. věk, pohlaví, studovaný obor, ročník studia) (*více viz podkapitola 8.2*).

Následující výzkumné otázky vyplývající z primárního cíle a k nim příslušející hypotézy byly formulovány v níže uvedeném znění.

***VO2: Jaký je vztah mezi častostí výskytu školních stresorů, intenzitou psychické školní zátěže a osobnostní charakteristikou self-efficacy u studentů SŠ?***

H1: Existuje statisticky významná korelace mezi častostí výskytu školních stresorů (dle DSS 47) a intenzitou prožívané psychické školní zátěže (dle DSS 47).

H2: Existuje statisticky významná korelace mezi intenzitou prožívané psychické školní zátěže (dle DSS 47) a self-efficacy (dle DOVE).

***VO3: Jaký je vztah mezi percipovanou psychickou školní zátěží a preferencí copingové strategie u studentů SŠ?***

H3: Existuje statisticky významná korelace mezi celkovou intenzitou prožívané psychické zátěže (dle DSS 47) a celkovým skórem negativní copingové strategie (dle SVF 78).

H4: Existuje statisticky významná korelace mezi celkovou intenzitou prožívané psychické zátěže (dle DSS 47) a celkovým skórem pozitivní copingové strategie (dle SVF 78).

H5: Existuje statisticky významná korelace mezi celkovou intenzitou prožívané psychické zátěže (dle DSS 47) a strategií potřeba sociální opory (dle SVF 78).

***VO4: Jaké jsou rozdíly ve výskytu preferovaných copingových strategií u studentů SŠ vzhledem k věku a úrovni self-efficacy?***

H6: Existuje statisticky významný rozdíl v úrovni self-efficacy (dle DOVE) mezi studenty preferující pozitivní copingové strategie a studenty preferující negativní copingové strategie (dle SVF 78).

H7: Existuje statisticky významný rozdíl v míře preferovaných pozitivních copingových strategií (dle SVF 78) mezi studenty v období střední adolescence (15–16 let) a studenty v období pozdní adolescence (17–20 let).

H8: Existuje statisticky významný rozdíl v míře preferovaných negativních copingových strategií (dle SVF 78) mezi studenty v období střední adolescence (15–16 let) a studenty v období pozdní adolescence (17–20 let).

***VO5: Jaký je vztah mezi preferencí copingové strategie a úrovní self-efficacy u studentů SŠ?***

H9: Existuje statisticky významná korelace mezi self-efficacy (dle DOVE) a pozitivními copingovými strategiemi (dle SVF 78).

H10: Existuje statisticky významná korelace mezi self-efficacy (dle DOVE) a strategií kontrola situace (dle SVF 78).

H11: Existuje statisticky významná korelace mezi self-efficacy (dle DOVE) a negativními copingovými strategiemi (dle SVF 78).

H12: Existuje statisticky významná korelace mezi self-efficacy (dle DOVE) a strategií potřeba sociální opory (dle SVF 78).

H13: Existuje statisticky významná korelace mezi self-efficacy (dle DOVE) a strategií vyhýbání se (dle SVF 78).

Jak bylo již výše uvedeno, v neposlední řadě je výstupem práce zmapovat u výzkumného souboru zkoumané proměnné (resp. copingové strategie a self-efficacy) v kontextu jednotlivých souvisejících aspektů (tzn. pohlaví, věku, studovaného ročníku). Těmito dílčími statistickými zjištěními doplňujeme výsledky ověřovaných hypotéz, resp. uvádíme je v rámci dodatečných výsledků v podkapitolách 8.3 „*Struktura uplatňovaných copingových strategií*“ a 8.4 – „*Zjištěné self-efficacy dle DOVE*“.

## 7 Metodologický rámec

V této kapitole specifikujeme informace o realizovaném výzkumném projektu, jež vychází z teoretické základny uvedených poznatků. Na základě již zmíněných hlavních cílů představujeme použitou metodiku našeho výzkumu, způsob zpracování a analýzy dat a výběr výzkumného souboru, což je nezbytný krok pro pochopení získaných výsledků a jejich následnou interpretaci.

### 7.1 Typ výzkumu

S ohledem na výše stanovené cíle diplomové práce byla empirická část realizována prostřednictvím **kvantitativní výzkumné strategie** a koncipována převážně jako **korelační studie** zkoumající vztah dvou proměnných. Na základě formulovaných výzkumných otázek lze případně hovořit také o mapujícím výzkumu, který v rámci výzkumného souboru popisuje výskyt zkoumaných jevů. Samotný proces kvantitativního výzkumu, jenž je deduktivní povahy, má za cíl vést k popsání, vysvětlení, či předpovědi (Ferjenčík, 2010).

### 7.2 Výzkumná metoda a techniky sběru dat

Sběr dat byl realizován prostřednictvím tištěného anonymního dotazníkového šetření, v rámci kterého byly k ověření výzkumných předpokladů využity celkem tři rozdílné dotazníky tvořící dotazníkovou baterii:

- 1.) **Strategie zvládání stresu** (SVF 78; Janke & Erdmann, 2003), viz příloha č. 1 (I. část)
- 2.) **Dotazník stresových situací** (DSS 47; Urbanovská, 2010), viz příloha č. 1 (II. část)
- 3.) **Dotazník obecné vlastní efektivity** (DOVE; Křivohlavý, Schwarzer, & Jerusalem, 1993), viz příloha č. 1 (III. část)

Dle Olecké a Ivanové (2010) lze dotazník zařadit mezi nejrozšířenější a nejpropracovanější techniku sběru dat, která je charakteristická pro kvantitativní výzkum. Zásadní přínos této metody spočívá v možnosti získání dat od velkého počtu zkoumaných osob včetně jedinců, kteří mohou být prostorově velmi vzdáleni. Preference standardizované metody rovněž poskytuje náhled na testově statistické ukazatele, případně možnost komparace výsledků s normou. Mezi neméně významný kladný aspekt této metody patří poměrně nízké požadavky směrem k respondentovi – nabídnutí přesvědčivé anonymity (jež předpokládá poskytnutí důvěryhodných

informací a pravdivých údajů) a individuální časové hledisko nutné pro zodpovězení dané položky. Dotazníková metoda však přináší i řadu nevýhod či negativních vlastností, které nelze opomenout. Jedná se zejména o riziko poměrně nízké návratnosti, vynechání otázky respondentem z důvodu nepozornosti, nároky na ochotu dotazovaného či případně nemožnost ověření si správnosti pochopení významu. Další rizika dotazníku mohou vyplývat z možnosti zkreslení ze strany respondenta – zejména sklon odpovídat dle očekávání tazatele (sociální desirabilita) nebo tendence ke středovým volbám (Olecká & Ivanová, 2010). Před samotnou realizací jsme brali v potaz výše uvedené pozitivní i negativní faktory. Za účelem získání co nejobjektivnějších odpovědí byl dotazník koncipován v anonymní podobě.

Úvod k dotazníku seznamuje respondenty s výzkumným záměrem, dále se zajištěním anonymity a dobrovolnosti. Instrukce zahrnují žádost o spolupráci na výzkumné činnosti včetně souhlasu s využitím dat ke zpracování výsledků, zdůrazněn je také význam poskytnutých odpovědí. Úvodní informace dotazníku zahrnují základní klíčové údaje týkající se pohlaví, věku, studovaného typu školy, dosahovaného stupně vzdělání a studovaného ročníku

Před samotným výzkumem bylo realizováno **pilotní ověřování**, kterého se účastnilo celkem 30 respondentů. Vedl nás k tomu zejména důvod, že takto sestavený kompletní dotazník nebyl využit při jiném terénním šetření a z hlediska výše uvedených metod bylo potřebné otestovat jej zejména na délku a čas potřebný pro vyplnění, dále také na srozumitelnost a jasnost otázek. Předvýzkum pomohl přinést tyto důležité informace. Prostřednictvím následného rozhovoru s danými respondenty jsme se ujistili, že dotazník je pro studenty středních škol z hlediska zmíněných aspektů přijatelný.

### **7.2.1 Strategie zvládání stresu (SVF 78)**

**Dotazník strategie zvládání stresu** je první českou verzí dotazníku autorů W. Janke a G. Erdmann. Dotazník SVF 78 představuje zkrácenou verzi původního dotazníku SVF 120, který přeložil a upravil J. Švancara. Dotazník umožňuje zaznamenat individuální tendence pro nasazení variabilních způsobů, které daný jedinec uplatňuje při zpracování a zvládání zátěžových situací. Tento vícedimenzionální sebeposuzovací inventář se dle autorů jeví být vhodným nástrojem pro výzkum i diagnostiku zvládacích strategií (např. je indikován v individuální psychologické diagnostice u adaptačních nesnází, intrapsychických konfliktů, a to zejména v případech, kdy lze realizovat intervenční programy k posílení resilience klienta). Konceptualizace SVF vychází z vlivné *Lazarusovy teorie psychologického stresu* (Lazarus & Folkman, 1984). Inventář obsahuje 78 tvrzení, na které respondent odpovídá výběrem možností z pětibodové Likertovy škály (0 – „vůbec ne“ až 4 – „velmi pravděpodobně“).

Standardizační normy dotazníku jsou uvedeny pro dospělé populaci ve věku od 20 do 64 let (Janke & Erdmann, 2003), avšak na základě ověření využitelnosti dotazníku SVF 78 také pro populaci adolescentů (15–20 let) autorkou Urbanovskou (2009) jej v rámci našeho výzkumu sledujeme též zcela vyhovujícím.

Psychické strategie lze dle autorů dotazníku rozdělit na *akční způsoby* a *intrapsychické způsoby* (představy, vjemy, myšlenky, motivační a emoční stavy). Při konstrukci dotazníku vycházeli autoři z předpokladu, že strategie zvládání stresu určité osoby jsou natolik vědomé, že je možné se na ně pomocí verbálních technik dotázat. Charakterizují je jako „*habituální rysy*“ osobnosti, tzn. že jsou **relativně stabilní v čase** (časová konstanta implikuje dostačující spolehlivost pro opakování těchto způsobů reagování v delším časovém horizontu) a **relativně nezávislé na druhu zátěžové situace** (situační konstanta implikuje, že určité copingové strategie nejsou specificky užívané pouze v určitých zátěžových situacích) (Janke & Erdmann, 2003).

Jak uvádějí samotní autoři Janke a Erdmann (2003) – zmíněné předpoklady vyvolávají řadu polemik, které nejsou dosud dostatečně objasněny. Zabývají se zejména předpokladem situační nezávislosti copingových strategií. Jedinec si v průběhu svého života osvojuje do značné míry „repertoár“ způsobů zvládání stresu učení – na základě modelu a efektu zátěžových situací a učení vzhledem (v nejširším slova smyslu) a to zejména ve vztahu ke „strategiím řešení problému“. Pochody učení vedou k získávání zvládacích dovedností, které jsou jak podnětově a situačně *specifické*, tak v obou případech *nezávislé*. Pracují tedy s předpokladem určité časové a situační stability individuálního repertoáru zvládacích strategií, nicméně podotýkají možnost modifikace vlivem zkušeností, čímž se osobnostně specificky časová a situační stabilita dovedností zvládat stres zúží. V současné době se však potvrzuje nejen závislost na podnětu samotném, ale i na jeho vnímání, interpretaci, hodnocení daným jedincem včetně osobních zkušeností, motivační úrovně nebo atribučního stylu (Plevová, 2007; Urbanovská, 2008). Ze závěrů této problematické oblasti vyplývá, že pro zodpovězení otázek týkající se situační specifčnosti či obecnosti strategií zvládání stresu, je nutné vždy přihlížet k vymezení výzkumného problému. Janke a Erdmann (2003) také upozorňují, že **směr a intenzita určitého způsobu zpracování** jsou mimo jiné závislé na **druhu a intenzitě stresorů** a také na **charakteristikách osob**.

Podoba této metodiky je tedy determinována transsituačním pojetím zvládání stresu stejně jako některé další známé diagnostické metody na měření dispozičních copingových stylů – např. *PCI* (Greenglass, Schwarzer, & Taubert, 1999) či *COPE* (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989). Oproti tomu situační pojetí reprezentují metodiky zjišťující copingové strategie v kontextu



konkrétních popisovaných situací – např. situační forma dotazníku COPE (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989). Lze se setkat také s diagnostickými metodami kombinující oba přístupy – např. SPNS (r) (Frankovský & Baumgartner, 1997) (Janke & Erdmann, 2003).

Zkrácená verze dotazníku SVF 78 obsahuje 13 škál, které blíže specifikuje níže uvedená tabulka č. 3 – *Podhodnocení, Odmítání viny, Odklon, Náhradní uspokojení, Kontrola situace, Kontrola reakcí, Pozitivní sebeinstrukce, Potřeba sociální opory, Vyhybání se, Úniková tendence, Perseverace, Rezignace, Sebeobviňování*. Vyhodnocení dle sekundárních hodnot umožňuje zjistit **celkové skóre pozitivní strategie (POZ)**, které vedou k redukci stresu, a **celkové skóre negativní strategie (NEG)**, které naopak stres zesilují (konkrétně se jedná o *Únikovou tendenci, Perseveraci, Rezignaci a Sebeobviňování*). V rámci celkové pozitivní strategie jsou rozlišovány tři dílčí strategie: **Strategie přehodnocení a devalvace viny (POZ 1)**, **Strategie odklonu (POZ 2)** a **Strategie kontroly (POZ 3)**. Strategie *Potřeba sociální opory* a *Vyhybání se* nejsou začleněny do žádné z uvedených skupin. Jako singulární strategie vyžadují samostatnou interpretaci, je však žádoucí, aby byly zvažovány v kontextu ostatních strategií (Janke & Erdmann, 2003).

**Tabulka č. 3: Popis jednotlivých subtestů dotazníku SVF 78**

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

**Legenda k tabulce č. 3**

Souhrnné označení dílčích kategorií: pozitivní strategie: POZ 1; POZ 2; POZ 3; singulární strategie: zřídka se vyskytující strategie; negativní strategie: **NEG**

Zdroj: Strategie zvládnání stresu – SVF 78 (Janke & Erdmann, 2003, s. 10)

**Strategie přehodnocení a strategie devalvace (POZ 1)**

Do první kategorie pozitivních strategií spadá subtest 1: *Podhodnocení* a subtest 2: *Odmítání viny*. Charakteristickými znaky této skupiny strategií je společná snaha přehodnotit (resp. snižovat) závažnost stresoru, prožívání stresu či stresovou reakci. Položky subtestu *Podhodnocení* vyjadřují srovnatelně jednoznačné kognitivní devalvační strategie. Položky

subtestu *Odmítání viny* představují defenzivní strategie a značí, že jedinci chybí vlastní odpovědnost za zátěž.

### **Strategie odklonu (POZ 2)**

Tuto kategorii reprezentují dva subtesty – subtest 3: *Odklon* (tendence směřující k odklonu od stresující události a tendence navodit psychické stavy zmírňující stres) a subtest 4: *Náhradní uspokojení* (tendence k jednání zaměřenému na kladné city – nekompatibilních se stresem a směřujících k sebeposílení vnějšími činiteli).

### **Strategie kontroly (POZ 3)**

Okruh strategií kontroly představuje konstruktivní snahy po zvládnání/kontroli a kompetenci. Tvoří je subtesty *Kontrola situace* (tendence získat kontrolu nad zátěžovými situacemi), *Kontrola reakcí* (tendence kontrolovat spuštění vzrušení nebo jej na sobě nedat znát, případně již vzniklému vzrušení čelit) a *Pozitivní sebeinstrukce* (tendence přisuzovat kompetence sobě a dodávat si odvalu – zahrnuje jednak kladné myšlenky a postoje zvyšující sebedůvěru, jednak sugesci nevzdat se). Jedná se o protipól rezignace a zároveň implikaci představy o očekávané efektivitě jednání.

### **Negativní strategie (NEG)**

Oblast negativních strategií představují stres zesilující způsoby zpracování a autoři je definují subtesty *Úniková tendence*, *Perseverace*, *Rezignace* a *Sebeobviňování*. **Úniková tendence** jakožto výrazný maladaptivní způsob zpracování indikuje rezignační tendence vymanit se ze zátěžové situace. Samotná potřeba, ale i realizace se pojí se sníženou pohotovostí nebo schopností zátěžové situaci čelit. **Perseveraci** lze charakterizovat jako prodloužené přemítání, neschopnost myšlenkově se odpoutat od prožívané zátěže. **Rezignační tendence** vyjadřují subjektivní nedostatek možností zvládat stresogenní situace – zahrnují pocity bezmocnosti, beznaděje ve vztahu k určité situaci či vlastním možnostem zvládnání. **Sebeobviňování** vyjadřuje sklon k přisuzování chyb výhradně vlastnímu jednání či sklíčenost.

### **Zřídka se vyskytující strategie**

#### ***Potřeba sociální opory***

Tendence hledat sociální oporu může být jednak vyjádřením spíše pasivně bezmocných, rezignačních postojů, jednak vyjádřením aktivního hledání konkrétní opory při zvládnání zátěžové situace, řešení problému – formou konkrétní pomoci při řešení, pohovoru či rady. Obvykle tuto tendenci vykazují výrazněji ženy než muži.

### ***Vyhýbání se***

Strategie vyhýbání se dokládá opět možnost dvojího způsobu přiřazení. Pokud nelze zátěži zamezit na základě regulačních možností jedince, jedná se o pozitivní způsob zpracování. V případě, že jde však pouze o to vyhnout se zátěži, jedná se o negativní copingovou strategii. V kontextu druhu zátěžové situace a jiných strategií zvládnání stresu může tato tendence vést (krátkodobě nebo dlouhodobě) ke kladným nebo záporným důsledkům (Janke & Erdmann, 2003).

### **7.2.2 Dotazník stresových situací (DSS 47)**

Autorkou dotazníku **DSS 47** je Urbanovská (2006). Dotazník určený pro ZŠ a SŠ mapuje výskyt psychické zátěže na základě popisu celkem 47 situací kategorizovaných do pěti oblastí (viz tabulka č. 4 s konkrétními příklady položek). Při koncipování jednotlivých položek do daných kategorií vycházela autorka z kritéria typu působícího podnětu. DSS 47 zjišťuje **míru subjektivní psychické zátěže ve školním prostředí a identifikuje situace, které pro studenta představují nadlimitní zátěž**. Soubor 47 situací je do inventáře zařazen dvakrát, protože respondent odpovídá vždy na jiné zadání. V prvním případě posuzuje častost výskytu stresogenních situací (tzn. jak často se s nimi on sám reálně ve škole setkává), podruhé hodnotí intenzitu nepříjemných pocitů, které tutéž popisovanou situaci provázejí (anebo by provázely, pokud by se s ní setkal). Míra výskytu i míra intenzity prožívaného školního stresu je zjišťována formou bodového hodnocení na pětistupňové posuzovací škále, jednotlivé položky mají charakter stručných oznamovacích vět. V obou případech je možné dosáhnout skóru v rozmezí od 47 bodů do 235 bodů. Na základě provedené explorační faktorové analýzy jsou položky dále rozděleny do tří dimenzí (I, J, K), které vychází z předpokladu, že pokud respondent vypovídá o subjektivní míře psychické školní zátěže v popisovaných situacích, pak do tohoto *primárního hodnocení* promítá rovněž výsledek současně probíhajícího *hodnocení sekundárního* (tzn. hodnocení situací je pravděpodobně spojeno s určitým aplikovaným způsobem copingu). Východiskem pro tuto interpretaci je tedy aspekt individuálně odlišných způsobů kognitivního zpracování stresové situace. Konkrétně se jedná o faktor I (**F1**) – **zaměření na emoce (pasivní zvládnání)**, faktor J (**F2**) – **zaměření na problém (aktivní zvládnání)** a faktor K (**F3**) – **vyrovnání se s agresivitou, nepřízní prostředí (zvládnání vyhnutím)** (Urbanovská, 2006).

**Tabulka č. 4: Příklady jednotlivých položek dotazníku DSS 47**

KATEGORIE OBLASTÍ PSYCHICKÉ ZÁTĚŽE	PŘÍKLADY POLOŽEK V DSS 47
<b>A – vztah učitel a žák</b>	Učitel tě poníží a zesměšní před celou třídou
	Učitel dělá rozdíly mezi žáky s dobrými a špatnými známkami
	Učitel na tebe zvýší hlas nebo přímo křičí
	Učitel slíbí, že nebude zkoušet, a nedodrží to
	Učitel tě zaslouženě, ale velmi důrazně kárá před ostatními
<b>B – školní klasifikace</b>	Známku, kterou dostaneš, už si nemůžeš opravit
	Známka se ti zdá být nespravedlivá
	Musíš doma nechat podepsat špatnou známku
	Neseš domů vysvědčení s nepříliš dobrými známkami
<b>D – podmínky učebního procesu</b>	Výuka odpoledne trvá dlouho
	Do druhého dne se máš naučit velké množství učiva
	Jsi zkoušený u tabule
	Máš vypracovat náročný samostatný úkol
	Píšeš nečekanou písemku, tzv. přepadovou
<b>E – interpersonální vztahy žáků</b>	Spolužák Ti hrubě nadává
	Ve třídě jsou malé skupinky, které mezi sebou soupeří
	Starší spolužáci se posmívají mladším
	Třídy spolu soupeří a chovají se nepřátelsky
<b>F – ostatní situace</b>	Poliješ se v jídelně
	Školník bezdůvodně napomíná a trestá žáky
	V jídelně kuchařky dávají jídlo na talíř rukama
	Starší spolužáci se v jídelně automaticky předbíhají
	Máš žízeň a nesmíš se napít

Zdroj: *Škola, stres a adolescenti* (Urbanovská, 2010, s. 155–159)

**Faktor I (F1) – zaměření na emoce (pasivní zvládnání)** obsahuje položky dotazníku, které představují **ohrožení vlastního „já“**, sebeúcty, znamenají zásah do soukromí, omezování osobní svobody, ponížení, nerespektování studentovy osobnosti, vzbuzují pocity nespravedlnosti či

bezmoci, což bývá zejména v období adolescence spojováno s intenzivním prožíváním negativních emocí. Rovněž se jedná o situace, kdy je **student závislý na rozhodnutí autority** (učitele či jiné dospělé osoby) a jen stěží jí může vzdorovat. Tyto situace souvisejí s připraveností jedince zvládat emoce a coping zaměřený na zvládání emocí se (v porovnání s následujícími faktory) může jevit jako efektivnější, adaptivnější.

**Faktor J (F2) – zaměření na problém (aktivní zvládání)** zastupuje převážně položky kategorie D tzn. **učebního procesu**, jež souvisejí především s přípravou na výkon, podáváním výkonu či jeho hodnocením. Průběh a důsledky těchto situací jsou do značné míry závislé na vlastní aktivitě studenta a jeho přístupu.

**Faktor K (F3) – vyrovnání se s agresivitou, nepřízní prostředí (zvládání vyhnutím)** sytí položky, které souvisejí zejména s **projevy nepřátelství, soupeření, agresivními a vulgárními projevy**, hlučným a nepříjemným třídním klimatem či tvrdšími tresty učitele (učitel hází po studentovi nějakým předmětem, učitel zvýší hlas nebo přímo křičí). Tento faktor zastupuje všechny položky kategorie E (**interpersonální vztahy žáků**). Z hlediska sekundárního hodnocení je nutné vyrovnat se s projevy nepřátelství, fyzikální nepřízní prostředí či agresivními projevy.

### 7.2.3 Dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE)

Pro zjištění orientační úrovně self-efficacy jsme zvolili českou verzi mezinárodně užívaného a standardizovaného dotazníku *General Self-Efficacy Scale (GSES)* – **Dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE)** (Křivohlavý, Schwarzer, & Jerusalem, 1993). Anglická verze dotazníku byla publikována v roce 1995 a revidována v roce 2000, o upravení pro použití do českého prostředí se zasloužil v roce 1993 Jaro Křivohlavý a kolegové. Je koncipován jako jednodimenzionální škála. Instrument zachycuje míru obecné vlastní efektivity jakožto **generalizované vlastnosti**, tzn. účinnosti vlastního působení v překonávání překážek či dosahování cílů, optimistického sebepojetí či vnímané schopnosti/efektivity zvládat problémy (Křivohlavý, Schwarzer, & Jerusalem, 1993) (*více viz 4.2.9*).

Zahrnuje deset položek, které respondenti hodnotí na čtyřbodové Likertově škále (rozhodně souhlasím – rozhodně nesouhlasím) dle posouzení míry shody s konkrétním tvrzením. Součet bodů u jednotlivých odpovědí umožňuje zjistit úroveň self-efficacy. Hrubý skór variuje v intervalu od 10 do 40 bodů. Čím vyššího výsledného skóru respondent v této škále dosahuje, tím lze usuzovat na vyšší míru obecné vlastní efektivity. Průměrná stanovená hodnota pro úroveň

self-efficacy (zjištěna u německé populace, N=1660) je 29,28 bodů (Schwarzer & Jerusalem, 1995).

### 7.3 Zpracování a analýza dat

Administrace dotazníků byla realizována standardní metodou tužka-papír a získaná data byla převedena do elektronické podoby. Pro jejich zpracování (zakódování dat) byl využit program Microsoft Excel 2016, ve kterém byla vytvořena datová matice, případně také přehledové tabulky a grafy. Samotné statistické testování hypotéz a analýzu dat jsme provedli v softwarovém programu STATISTICA 12. Pro popis jednotlivých proměnných byly využity nástroje deskriptivní statistiky. K ověření hypotéz, které předpokládají sílu vztahu, byly využity korelace – Pearsonův korelační koeficient (s interpretacemi hodnot dle De Vaus, 2004, *více viz 8.5*). Dále bylo pro statistické zpracování dat (zjištění významnosti rozdílů) využito t-testu pro nezávislé výběry dle skupin a analýzy rozptylu (ANOVA). V následující *tabulce č. 5* uvádíme zkratky statistických veličin, jež jsou užívány při popisu výsledků výzkumu.

**Tabulka č. 5: Zkratky užitých statistických veličin**

Zkratka	Název
N	Počet případů
SD	Směrodatná odchylka
Min	Minimální hodnota znaků
Max	Maximální hodnota znaků
M	Průměrná hodnota znaku
t	Hodnota při provedení t-testu
sv	Stupně volnosti
p	P-value
r	Pearsonův korelační koeficient

## 7.4 Etické aspekty výzkumu

Zásady spojené se základními etickými principy výzkumných projektů při práci s lidmi byly dodrženy. Účast ve výzkumu byla dobrovolná, anonymní a souhlas se zpracováním získaných údajů respondenti stvrdili odevzdáním dotazníku (tato informace byla uvedena v úvodních instrukcích). Z hlediska etických aspektů výzkumu tedy dodržujeme právo na soukromí i na ochranu informací. Účastníci výzkumu byli seznámeni s jeho účelem a též se na uvedený e-mail mohli dotázat na závěry výzkumu či jakékoliv doplňující informace. Také podotýkáme, že účast ve výzkumu nebyla finančně honorována. Na základě domluvy byla vedení školy předána závěrečná výzkumná zpráva.

## 7.5 Výzkumný soubor a sběr dat

Dotazníkový sběr dat probíhal v období od dubna 2019 do května 2019 na střední škole v Jihočeském kraji. Výzkumný soubor byl zvolen na základě záměrného výběru přes instituci, což nám umožnilo získat vstup k jedincům, které jsme pro náš výzkum potřebovali – studenti SŠ. Jelikož se v rámci empirické části nezaměřujeme na potřebu popisovat populaci a vytvářet reprezentativní výběrový soubor, byl zvolen výběr nenáhodný (tzn. výběr všech respondentů nebyl znáhodněn) (Ferjenčík, 2010). Ke spolupráci bylo osloveno celkem 6 středních škol v Jihočeském kraji, respektive 2 gymnázia a 4 střední odborné školy. Kladné odpovědi k umožnění výzkumu jsme obdrželi od dvou středních odborných škol. V rámci jedné SŠ byl však zajištěn přístup pouze ke studentům jednoho oboru a z tohoto důvodu byl na této škole uskutečněn pouze předvýzkum. Naším záměrem bylo pracovat s kompletními daty (napříč obory i ročníky), a proto jsme také ve snaze eliminovat vlivy možných intervenujících proměnných zasahujících do výzkumu (např. školní klima, odlišné výkonové standardy apod.) dále již nepracovali s daty získanými v předvýzkumu.

Pro účast ve výzkumném šetření nebyla stanovena žádná specifická kritéria. Administrace probíhala v rámci vyučovacích hodin za přítomnosti administrátora a odpovědných osob. Před vyplněním dotazníků byli respondenti seznámeni s instrukcemi a upozorněni na dobrovolnou účast. Zapojení se do výzkumného šetření tedy záviselo výhradně na ochotě daného jedince.

Střední odborná škola, na které byl výzkum realizován, nabízí kromě maturitních oborů i učební obor zakončený závěrečnou zkouškou s obdržením výučního listu. Celkem bylo získáno 229 vyplněných dotazníků od studentů střední odborné školy studujících obor veřejnosprávní (*Veřejnosprávní činnost*), sociální (*Sociální činnost*), ekonomický (*Ekonomika a podnikání*) či obor učební (*Cukrář*), z nichž bylo nutné po kontrole vyřadit celkem 17 dotazníků z důvodu



chybějících odpovědí či podezření na stereotypii při vyplňování. Výzkumná mortalita tedy činila 7 %. Z pohledu celkového počtu studentů navštěvující danou střední školu ve školním roce 2018/2019 (N=252) jsme pracovali s daty 84 % studentů.

## 8 Výsledky výzkumu

### 8.1 Deskriptivní statistiky charakterizující výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo 212 studentů střední školy ve věku 15–20 let, z nichž bylo 82 % žen (N=174) a 18 % mužů (N=38). Z hlediska věkového rozložení byla nejvíce zastoupena kategorie 16letých (N=71), nejméně kategorie 15letých (N=8) a 20letých (N=8) (věkový průměr 17,13 let). Pro účely výzkumného šetření byli respondenti rozděleni také z hlediska vývojového období adolescence – tzn. střední adolescence (14–16 let) resp. v případě našeho rozložení 15–16 let a pozdní adolescence (17–20 let). Složení výzkumného souboru detailněji charakterizují následující přehledové tabulky (*viz. tabulka č. 6 a tabulka č. 7*).

**Tabulka č. 6: Složení výzkumného souboru dle věku**

	N	Průměr	Medián	Modus	Min	Max	SD
<b>Muži</b>	38	16,82	16,5	16	15	20	1,10
<b>Ženy</b>	174	17,20	17	16	15	20	1,22
<b>Celkem</b>	212	17,13	17	16	15	20	1,20

*Zdroj: Vlastní výzkum*

**Tabulka č. 7: Specifikace věkového rozložení**

Věkové rozložení	Pohlaví		
	Muži	Ženy	Celý soubor
<b>15 let</b>	1	7	8
<b>16 let</b>	18	53	71
<b>17 let</b>	11	47	58
<b>18 let</b>	4	40	44
<b>19 let</b>	3	20	23
<b>20 let</b>	1	7	8
<b>15-16letí</b>	19	60	79
<b>17-20letí</b>	19	114	133

*Zdroj: Vlastní výzkum, vyznačené kategorie značí smíšené věkové rozložení*

Výzkumu se účastnili respondenti studující střední odbornou školu vedoucí k dosažení středního vzdělání s maturitní zkouškou (N=179), podstatně méně početnější skupinu tvoří studenti učebního oboru (tzn. dosahující středního vzdělání s výučním listem) (N=33). Zastoupeni byli studenti 1. – 4. ročníků (viz tabulka č. 8) různého oborového zaměření. Pro účely popisu výzkumného souboru byli respondenti rozděleni dle studovaného oboru do čtyř základních skupin (viz tabulka č. 9). Nejvíce zastoupena je kategorie sociálního oboru (N=75), nejméně početnější kategorie zahrnuje studenty oboru učebního (N=33).

**Tabulka č. 8: Složení výzkumného souboru dle studovaného ročníku**

Studovaný ročník	Muži	Ženy	Celkem
První	26	60	86
Druhý	4	47	51
Třetí	7	40	47
Čtvrtý	1	27	28

Zdroj: Vlastní výzkum

**Tabulka č. 9: Složení výzkumného souboru dle oborového zastoupení**

Kategorizace dle oborů	Stupeň vzdělání	Muži	Ženy	Četnost celého souboru	Rel. četnost v %
<b>Ekonomický obor</b>	SV s maturitní zk.	23	23	46	21,70
<b>Sociální obor</b>	SV s maturitní zk.	2	73	75	35,38
<b>Veřejnosprávní obor</b>	SV maturitní zk.	9	49	58	27,36
<b>Učební obor</b>	SV s výučním listem	4	29	33	15,57
<b>Celkem</b>		38	174	212	100,00

Legenda: SV – střední vzdělání

Zdroj: Vlastní výzkum

Z uvedené deskripce struktury výzkumného souboru je zřejmé nedostatečně vyrovnané rozložení – pro účely výzkumu však nebylo nutné zajistit vyrovnanost zastoupení respondentů dle genderového rozložení, studovaného ročníku či oboru. Níže uvedené výsledky slouží v této souvislosti spíše jako doplňující údaje či průzkumná sonda pro zmapování dané oblasti v určité komplexnosti.

## 8.2 Studentské hodnocení školní zátěže

Prostřednictvím aplikace dotazníku DSS 47 jsme ve výzkumném souboru zjišťovali výskyt stresogenních situací z hlediska jejich častosti a zaměřili jsme se také na oblast primárního hodnocení (tzn. hodnocení situace z hlediska ohrožení, významu i důsledků pro osobní pohodu), resp. intenzitu nepříjemných pocitů v těchto situacích. Na základě **posuzování častosti výskytu**

předkládaných situací na SŠ se ukázalo, že v rámci celého souboru (i napříč obory) studenti hodnotí za **nejčastější stresory podmínky učebního procesu (D)** (psaní více písemek v jeden den, dlouhotrvající odpolední výuka, požadavek naučit se velké množství učiva do druhého dne). Naopak **nejméně frekventované** jsou dle studentského hodnocení situace, které spadají do **kategorie ostatních (F)** (např. máš žízeň a nesmíš se napít, poliješ se v jídelně, školník bezdůvodně napomíná a trestá žáky, starší spolužáci se v jídelně automaticky předbíhají, rodiče jdou na třídní schůzky) (*více viz tabulka č. 10 a tabulka č. 11*).

**Tabulka č. 10: Přehled průměrných hodnot DSS 47 (častost)**

Častost výskytu školních stresorů	A	B	D	E	F
<b>Průměr celkem</b>	2,04	2,36	2,81	2,14	1,69
<b>Muži</b>	1,86	2,28	2,62	1,84	1,92
<b>Ženy</b>	2,08	2,38	2,86	2,21	1,64
<b>Ekonomický obor</b>	2,10	2,52	2,92	2,13	2,09
<b>Sociální obor</b>	2,03	2,20	2,94	2,08	1,60
<b>Veřejnosprávní obor</b>	2,14	2,49	2,86	2,37	1,58
<b>Učební obor</b>	1,74	2,16	2,34	1,76	1,55
<b>15-16letí</b>	1,93	2,47	2,73	1,99	1,79
<b>17-20letí</b>	2,10	2,30	2,86	2,23	1,63

Legenda: A – vztah učitel a žák; B – školní klasifikace; D – podmínky učebního procesu;  
E – interpersonální vztahy žáků; F – ostatní situace

Zdroj: *Vlastní výzkum, vyznačené kategorie značí smíšené věkové rozložení*

**Tabulka č. 11: Nejčastěji se vyskytující položky**

Číslo položky	K	F	M	Text
36	D	J	3,86	Píšeš více písemek v jeden den
7	D	J	3,59	Výuka odpoledne trvá dlouho
11	D	J	3,58	Do druhého dne se máš naučit velké množství učiva
31	D	J	3,49	Učitel hledá v seznamu, koho vyvolá
27	D	J	3,36	Píšeš písemnou práci, na jejímž výsledku Ti velmi záleží
46	D	K	3,00	Při vyuč. je ve třídě hluk (žáci jsou neukáznění, hlasitě se baví)
8	A	K	2,94	Učitel dělá rozdíly mezi žáky s dobrými a špatnými známkami
44	D	I	2,83	Zadané otázky nerozumíš
22	B	I	2,74	Známka se Ti zdá být nespravedlivá
41	F	J	2,74	Rodiče jsou na třídní schůzky
15	D	J	2,70	Jsi zkoušený u tabule

Legenda: K – kategorie; F – faktor

Zdroj: *Vlastní výzkum*

Na základě zpracování získaných dat (viz tabulka č. 12) jsme zjistili, že **celková průměrná hodnota míry subjektivní zátěže je 3,01** a tuto hodnotu lze ve srovnání s daty Urbanovské (2006) považovat za *pásmo střední zátěže*. Při pohledu na jednotlivé kategorie stresogenních situací (A–F) je zjevné, že **nejvíce zatěžující** jsou pro respondenty opět situace týkající se **podmínek učebního procesu (D)** a to v rámci všech oborů. Druhou nejvíce zatěžující kategorií zaujímají situace vztahu **učitel – žák (A)**. **Kategorie**, kterou lze označit za nejméně **zatěžující (tj. vyvolávající nejmenší pocit subjektivní zátěže)** se týká (rovněž jako u posuzování četosti výskytu) **ostatních situací (F)**. V *tabulce č. 13* je uvedeno pořadí konkrétních položek, které u našeho výzkumného souboru představují největší psychickou zátěž. Nejvyšší míru vykazuje situace (položka) značící nutnost naučit se velké množství učiva do druhého dne, dále také psaní více písemek v jeden den či dlouhotrvající odpolední výuka.

**Tabulka č. 12: Přehled průměrných hodnot DSS 47 (intenzita)**

Subjektivní psychická zátěž	Průměr	A	B	D	E	F
<b>Průměr celkem</b>	3,01	3,14	3,00	3,51	2,80	2,62
<b>Muži</b>	2,78	2,86	2,89	3,08	2,56	2,54
<b>Ženy</b>	3,07	3,20	3,03	3,60	2,86	2,63
<b>Ekonomický obor</b>	3,08	3,15	3,19	3,48	2,88	2,71
<b>Sociální obor</b>	3,18	3,31	3,08	3,86	2,90	2,73
<b>Veřejnosprávní obor</b>	3,02	3,21	3,00	3,46	2,85	2,57
<b>Učební obor</b>	2,53	2,60	2,58	2,81	2,39	2,29
<b>15-16letí</b>	3,18	3,23	3,19	3,71	2,97	2,80
<b>17-20letí</b>	2,91	3,08	2,89	3,38	2,70	2,51

Legenda: A – vztah učitel a žák; B – školní klasifikace; D – podmínky učebního procesu;  
E – interpersonální vztahy žáků; F – ostatní situace

Zdroj: *Vlastní výzkum, vyznačené kategorie značí smíšené věkové rozložení*

**Tabulka č. 13: Největší psychická zátěž**

Číslo položky	K	F	M	Text
11	D	J	5,72	Do druhého dne se máš naučit velké množství učiva
36	D	J	4,09	Píšeš více písemek v jeden den
7	D	J	3,82	Výuka odpoledne trvá dlouho
1	A	I	3,74	Učitel Tě poníží a zesměšní před celou třídou
26	D	I	3,73	Píšeš nečekanou písemku, tzv. přepadovou
27	D	J	3,58	Píšeš písemnou práci, na jejímž výsledku Ti velmi záleží
31	D	J	3,50	Učitel hledá v seznamu, koho vyvolá
44	D	I	3,50	Zadané otázce nerozumíš
9	A	I	3,49	Učitel slíbí, že nebude zkoušet a nedodrží to
22	B	I	3,48	Známka se Ti zdá být nespravedlivá

Legenda: K – kategorie; F – faktor

Zdroj: Vlastní výzkum

Pomocí t-testu pro dva nezávislé soubory jsme v souvislosti s pohlavím ověřovali *rozdíl v posuzování četosti výskytu stresogenních situací* a také *ve vnímání subjektivní míry školní zátěže*. Ukázalo se, že ve zhodnocení četosti výskytu školních stresorů nelze rozdíl mezi muži a ženami považovat za statisticky významný na 5% hladině významnosti ( $p=0,15$ ) (viz tabulka č. 14). Druhý předpoklad byl formulován k tezi, zda existuje statisticky významný rozdíl ve vykazování vyšší míry subjektivní psychické zátěže u žen (tzn. vyšší intenzity nepříjemných pocitů ve stresových situacích) než u mužů. Výsledky ukázaly, že tento rozdíl nelze též považovat za statisticky významný na 5% hladině významnosti ( $p=0,06$ ) (viz tabulka č. 15). Data vizualizuje také *graf č. 1*.

**Tabulka č. 14: T-test rozdílu dotazníku DSS 47 (četost)**

Průměr muži	Průměr ženy	p	SD muži	SD ženy
2,13	2,28	0,15	0,70	0,57

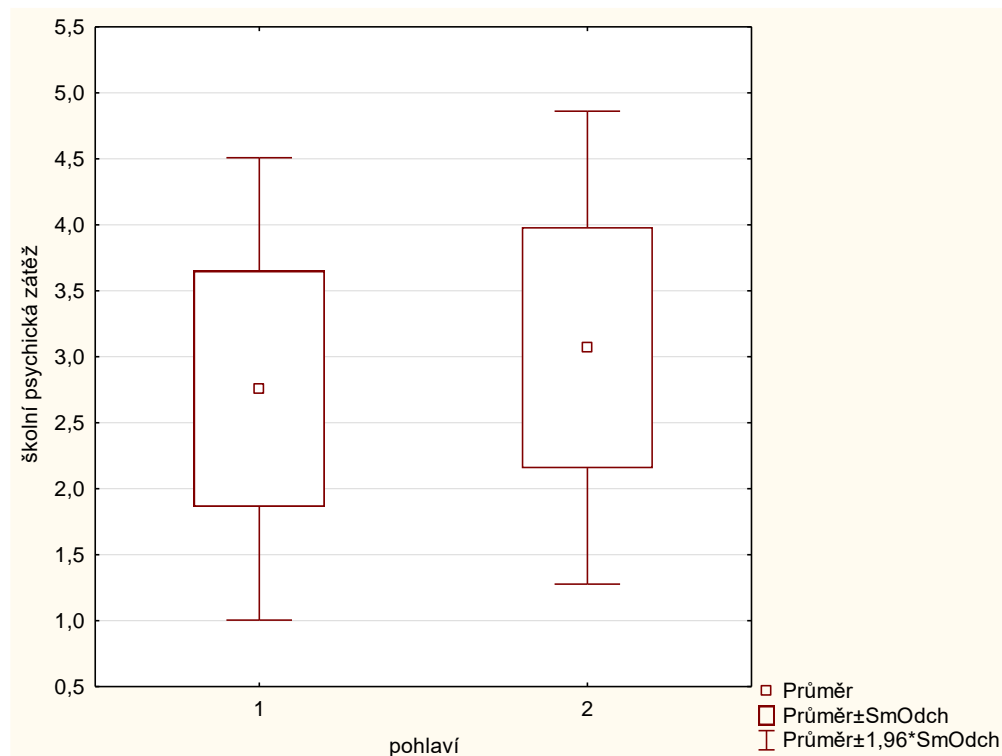
Zdroj: Vlastní výzkum, výsledky jsou signifikantní na hladině významnosti 0,05

**Tabulka č. 15: T-test rozdílu dotazníku DSS 47 (intenzita)**

Průměr muži	Průměr ženy	p	SD muži	SD ženy
2,78	3,07	0,06	0,89	0,91

Zdroj: Vlastní výzkum, výsledky jsou signifikantní na hladině významnosti 0,05

**Graf č. 1: Průměrný skór školní psychické zátěže v závislosti na pohlaví**



Legenda: 1 – muži; 2 – ženy

Zdroj: Vlastní výzkum

Na základě možnosti interpretovat míru subjektivní psychické zátěže z hlediska 3 faktorů – **zaměření na emoce (pasivní zvládnání), zaměření na problém (aktivní zvládnání) a vyrovnání se s agresivitou, nepřízní prostředí (zvládnání vyhnutím)** (tzn. z aspektu sekundárního hodnocení stresogenní situace pravděpodobně spojeného s určitým typem zvládnání) jsme se zaměřili také na analýzu těchto výsledků (viz tabulka č. 16). Na základě srovnání průměrných hodnot faktorů F1 – F3 jsme zjistili, že **největší průměrná míra zátěže je u faktoru F1** (tzn. faktor sycený položkami souvisejících především se zásahem do soukromí, ponižením, nerespektováním studentovy osobnosti, porušováním, omezováním osobních práv a svobody, vzbuzujících pocity bezmoci a nespravedlnosti). Je tedy otázkou, nakolik se v odpovědích respondentů reflektuje osobní zkušenost s danými stresogenními situacemi, resp. spojitost se sekundárním hodnocením nutnosti vyrovnat se se situacemi, které jedinec může jen velmi obtížně ovlivnit (*pasivní zvládnání*). Faktor 1 obsahuje položky různých kategorií (A, B, D, F), ve kterých jedinec pociťuje zejména ohrožení vlastního „já“, sebeúcty a kdy stěžít může vzdorovat autoritě (učitele) – je do velké míry závislý na jejím rozhodnutí. Z výsledků vztahujících se k faktoru F1 dále nevyplývá statisticky významný rozdíl v odpovědích mužů (N=38) a žen (N=174) (viz tabulka č. 17). Znamená to tedy, že s rizikem omylu nejvýše 5 % se neprokázal rozdíl ve středních hodnotách ( $p=0,07$ ).

**Tabulka č. 16: Přehled průměrných hodnot faktorů F1 – F3**

Průměr	F1	F2	F3
<b>Celý soubor</b>	3,21	3,20	2,80
<b>Muži</b>	2,96	2,94	2,50
<b>Ženy</b>	3,26	3,26	2,87

Legenda: F1 – zaměření na emoce; F2 – zaměření na problém;

F3 – vyrovnání se s agresivitou, nepřízní prostředí

Zdroj: *Vlastní výzkum*

**Tabulka č. 17: T-test rozdílu faktoru 1 (DSS 47) – muži a ženy**

	M muž	SD	M žena	SD	t	sv	p
<b>F3</b>	2,96	0,99	3,26	0,93	-1,83	210	0,07

Zdroj: *Vlastní výzkum, výsledky jsou signifikantní na hladině významnosti 0,05*

Se záměrem zmapovat podmínky, podněty, které u studentů středních škol vyvolávají stres, pocity nejistoty, napětí či ohrožení (duševního nebo tělesného blaha), jsme v rámci dotazníkového šetření nabídli prostor k popsání dalších jiných situací, které se studentům zdají být zatěžující. V podobě otevřeného formátu odpovědí mohli respondenti vyjádřit tyto stresory, vnímání jejich intenzity či jakoukoliv jinou doplňující informaci. Tuto možnost využilo celkem 15 % respondentů (N=31), z nichž byli v největším zastoupení studenti sociálního oboru (N=11). Pro účely zpracování těchto dat jsme provedli obsahovou analýzu, jejímž cílem bylo identifikovat klíčová témata a seskupit je do společných významových kategorií. Data byla rozdělena do třech hlavních oblastí (*viz tabulka č. 18*). Nejčastěji studenti uváděli, že je **zatěžují situace spojené se vztahem s učitelem**. Z odpovědí bylo patrné, že na prvním místě negativně hodnotí vzájemnou interakci, při které učitel nedává prostor pro vyjádření názorů studentů (nebo jejich význam devaluje) a neprojevuje zájem o pochopení situace. Četněji se v odpovědích vyskytovala také jistá nadřazenost, případně arogance učitele či nesoulad s řešením problémů ve smyslu minimální snahy při hledání pravých důvodů a pocity křivdy při vznesených trestech pro celou třídu. Dále studenti uváděli jako zatěžující ty podněty, které vyplývají ze sociálního klimatu kolektivu (nepřátelství, posměch, negativní vztahy ve třídě). V minimálním zastoupení pak byly zaznamenány situace ostatní (nepořádek ve třídě či dlouhotrvající výuka).



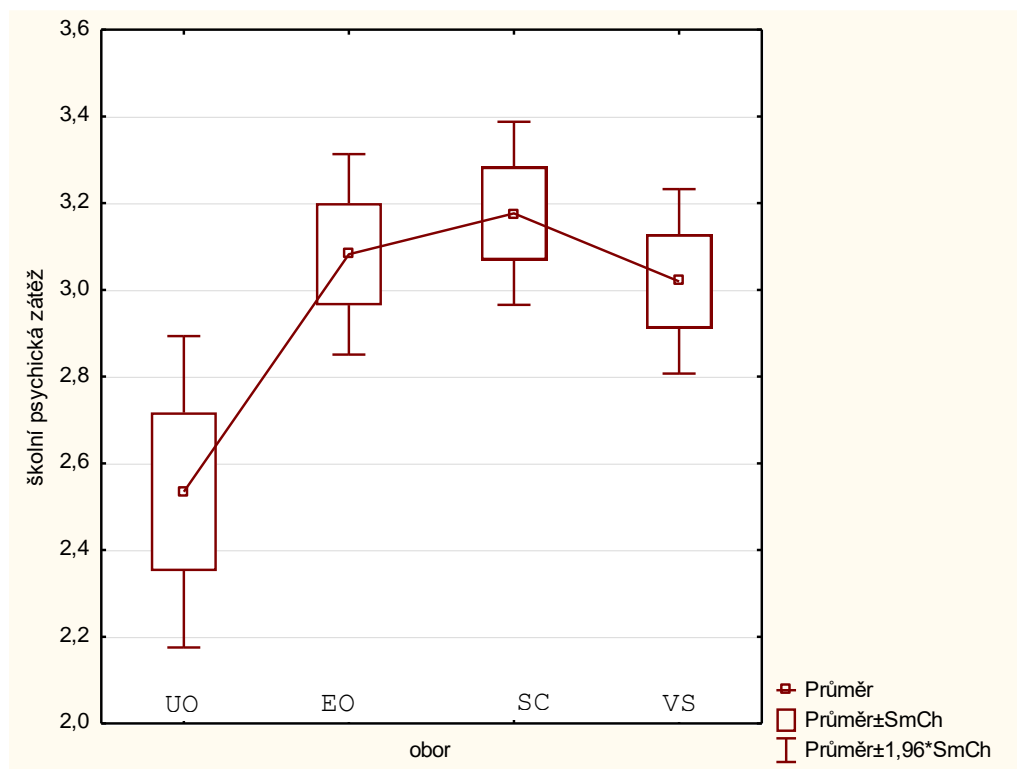
**Tabulka č. 18: Odpovědi na otázku – Jsou ještě jiné situace, které se Ti zdají zatěžující?**

<b>1. Vztah s učiteli</b>	minimální snaha o pochopení vlastního názoru a možnost projevit jej
	kritika názorů, výsměch ze strany učitele
	nadřazenost, arogance učitele
	nehledání pravých důvodů problémů – důsledky/tresty pro celou třídu
	křik učitele
	učitelovy sympatie ke studentům dle prospěchu
	vzájemné nesympatie
	přísnost učitele
	nadměrný důraz učitele na svůj vyučovaný předmět – pocit přetěžování
	zákaz odejít na toaletu během vyučování
	řešení osobních záležitostí studenta před celou třídou
	vztah s třídním učitelem (nedůvěra ze strany učitele)
<b>2. Sociální klima</b>	nepřátelské vztahy ve třídě
	posměch, urážky, nadávání mezi spolužáky
	špatný kolektiv
<b>3. Ostatní podněty</b>	nepořádek ve třídě
	dlouhotrvající výuka

*Zdroj: Vlastní výzkum*

Komparaci průměrné míry subjektivní zátěže jsme také provedli na základě kategorizace dat dle skupiny studijního oboru. Z výše uvedených výsledků v *tabulce č. 12* je zřejmé, že nejvyšších průměrných hodnot (M) dosahují studenti v kategorii oboru sociálního (M=3,18) a nejnižších průměrných hodnot studenti oboru učebního (M=2,53). Pomocí ANOVY jsme všechny čtyři skupiny porovnali (*viz graf č. 2*) a ukázal se **statisticky významný rozdíl** na 5% hladině významnosti mezi již avizovanými studijními obory – **mezi učebním oborem a oborem sociálním** ( $p=0,00$ ).

**Graf č. 2: Analýza variance – skupiny oborů**



Legenda: UO – učební obor; EO – ekonomický o.; SC– sociální o.; VS – veřejnosprávní o.

Zdroj: *Vlastní výzkum*

V našem výzkumu jsme se v souvislosti se studentským hodnocením zaměřili také na **statistické porovnání školní psychické zátěže vzhledem ke studovanému ročníku** (viz tabulka č. 19). Zajímalo nás, zda studenti čtvrtých ročníků (N=28) prožívají vyšší psychickou zátěž (vzhledem k přibývajícím povinnostem v maturitním ročníku) než studenti ročníků prvních (N=85). Z našich závěrů vyplývá, že statisticky významný rozdíl nebyl potvrzen (na hladině významnosti 0,05).

**Tabulka č. 19: T-test rozdílu DSS 47 – 1. a 4. ročník**

Průměr 1. ročník	Průměr 4. ročník	p	SD 1. ročník	SD 4. ročník
3,09	2,91	0,42	1,08	0,60

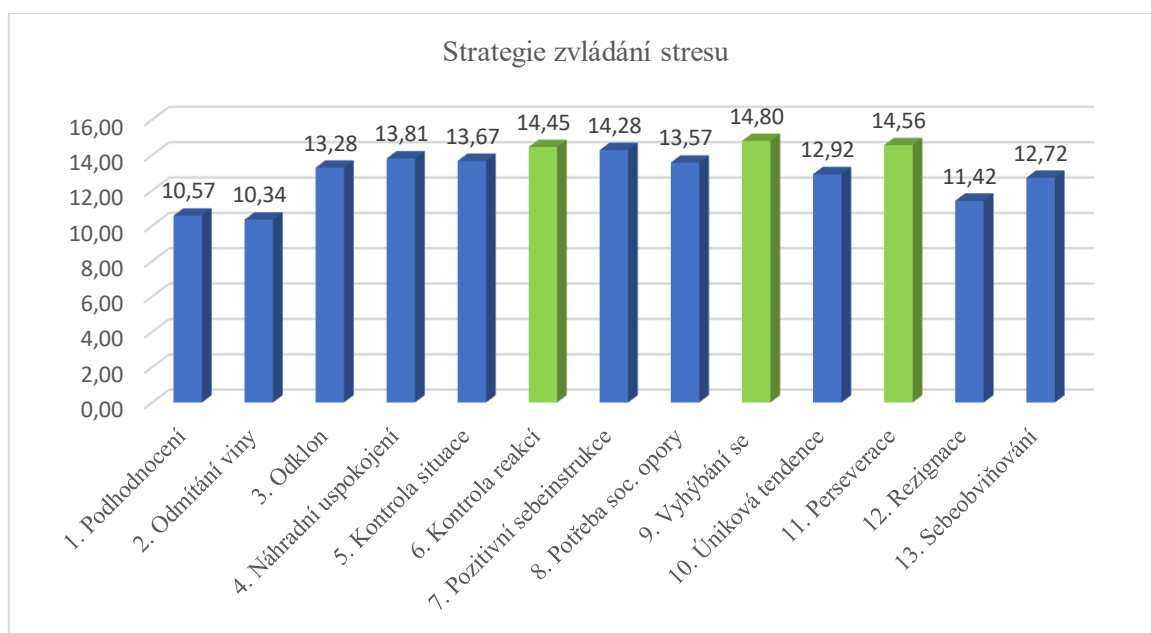
Zdroj: *Vlastní výzkum, výsledky jsou signifikantní na hladině významnosti 0,05*

### 8.3 Struktura uplatňovaných copingových strategií

Na základě vyhodnocení a statistického zpracování dat z dotazníku SVF 78 jsme zjistili strukturu uplatňovaných strategií zvládnání stresu (*viz graf č. 3*). Ukázalo se, že v rámci celého zkoumaného souboru jsou v rámci skupin (pozitivní vs. negativní) **nejčastěji uplatňovanými** strategiemi **strategie kontroly (POZ 3)** ( $M=14,14$ ), které představují konstruktivní snahy po zvládnání/kontrolu a kompetenci. V rámci této strategie volí studenti nejčastěji **kontrolu reakcí** ( $M=14,45$ ), tzn. tendenci kontrolovat spuštění vzrušení, případně snahu mu čelit a **pozitivní sebeinstrukci** ( $M=14,28$ ) tzn. tendenci přisuzovat kompetence sobě a dodávat si odvalu. Ze strategií kontroly je nejméně uplatňována **kontrola situace** ( $M=13,67$ ).

Pokud na zhodnocení struktury strategií zvládnání nahlížíme na základě jednotlivých postupů představující chování v zátěžové situaci, pak jsou nejčastěji aplikovanými strategiemi **vyhýbání se** ( $M=14,80$ ) a **perseverace** ( $M=14,56$ ). Strategie vyhýbání se představuje záměr a snahu vyhnout se zátěži a zamezit tak další konfrontaci s obdobnou situací. Dle metodiky SVF 78 je označována jako zřídka se vyskytující. V rámci našeho souboru však tato strategie dosahuje **nejvyššího skóru**. Druhou nejčastěji uplatňovanou strategií je perseverace (zařazena pod kategorii negativních strategií) značící prodloužené přemítání a neschopnost myšlenkově se odpoutat od prožívané zátěže. Strategie **odmítání viny** ( $M=10,34$ ) byla ze všech možných strategií uplatňována **nejméně**. Z našich zjištění také vyplývá, že *nelze vyvodit závěr*, který by poukazoval na jednoznačné uplatňování převážně pozitivních nebo naopak negativních strategií v našem výzkumném souboru, jelikož rozdíl mezi těmito dvěma způsoby zvládnání stresu je pouze zanedbatelný.

**Graf č. 3: Průměrné hodnoty copingových strategií (SVF 78)**



Zdroj: Vlastní výzkum

Následující analýzou dat (viz tabulka č. 20) bychom rádi zmínili některé skutečnosti, které naznačilo naše srovnání v rámci výzkumného souboru. Přestože jsme si vědomi, že lze na specifičnosti v našem souboru poukázat skrze řadu aspektů, omezujeme tento dílčí výstup pouze na hledisko jednotlivých genderových rozdílů a studovaného oboru. U skupiny mužů i žen byly nejčastěji voleny strategie kontroly (POZ 3), jak již bylo výše uvedeno. Konkrétně se jedná o **kontrolu reakcí u mužů** ( $M=14,53$ ), u žen však o **strategii vyhýbání se** ( $M=15,18$ ). Nejméně časté byly z hlediska souhrnné kategorie **strategie přehodnocení a devalvace viny (POZ 1) u žen a negativní strategie u mužů (NEG)**.

Z pohledu jednotlivých strategií pak byly **nejméně uplatňovanými strategiemi u mužů** zachyceny rezignace ( $M=9,47$ ), odmítání viny ( $M=10,79$ ) a úniková tendence ( $M=10,58$ ). **U žen** se jednalo o odmítání viny ( $M=10,25$ ), podhodnocení ( $M=10,37$ ) a rezignaci ( $M=11,84$ ).

**Tabulka č. 20: Průměrné hodnoty a směrodatné odchylky testových oblastí SVF 78**

	Copingové strategie	Celý soubor		Muži (N=38)		Ženy (N=174)	
		M	SD	M	SD	M	SD
<b>POZ 1</b>	<b>1. Podhodnocení</b>	10,57	5,05	11,50	5,09	10,37	5,04
	<b>2. Odmítání viny</b>	10,34	4,48	10,79	5,35	10,25	4,27
<b>POZ 2</b>	<b>3. Odklon</b>	13,28	4,08	12,42	3,87	13,47	4,11
	<b>4. Náhradní uspokojení</b>	13,81	5,87	12,00	5,18	14,20	5,95
<b>POZ 3</b>	<b>5. Kontrola situace</b>	13,67	4,46	13,82	4,82	13,64	4,39
	<b>6. Kontrola reakcí</b>	14,45	3,98	14,53	3,78	14,44	4,03
	<b>7. Pozitivní sebeinstrukce</b>	14,28	5,40	14,26	5,10	14,29	5,48
	<b>8. Potřeba soc. opory</b>	13,57	6,31	11,39	6,47	14,05	6,19
	<b>9. Vyhýbání se</b>	14,80	4,77	13,08	4,72	15,18	4,71
<b>NEG</b>	<b>10. Úniková tendence</b>	12,92	4,56	10,58	4,77	13,43	4,36
	<b>11. Perseverace</b>	14,56	5,70	12,50	5,95	15,01	5,57
	<b>12. Rezignace</b>	11,42	4,56	9,47	4,46	11,84	4,48
	<b>13. Sebeobviňování</b>	12,72	5,23	10,97	5,33	13,10	5,15
<b>Pozitivní strategie (POZ)</b>		12,92	3,03	12,76	2,97	12,95	3,05
<b>Strategie přehodnocení a devalvace viny (POZ 1)</b>		10,46	4,11	11,14	4,61	10,31	3,99
<b>Strategie odklonu (POZ 2)</b>		13,54	4,12	12,21	3,86	13,84	4,13
<b>Strategie kontroly (POZ 3)</b>		14,14	3,82	14,20	3,69	14,12	3,86
<b>Negativní strategie (NEG)</b>		12,90	4,19	10,88	3,94	13,34	4,12

*Zdroj: Vlastní výzkum*

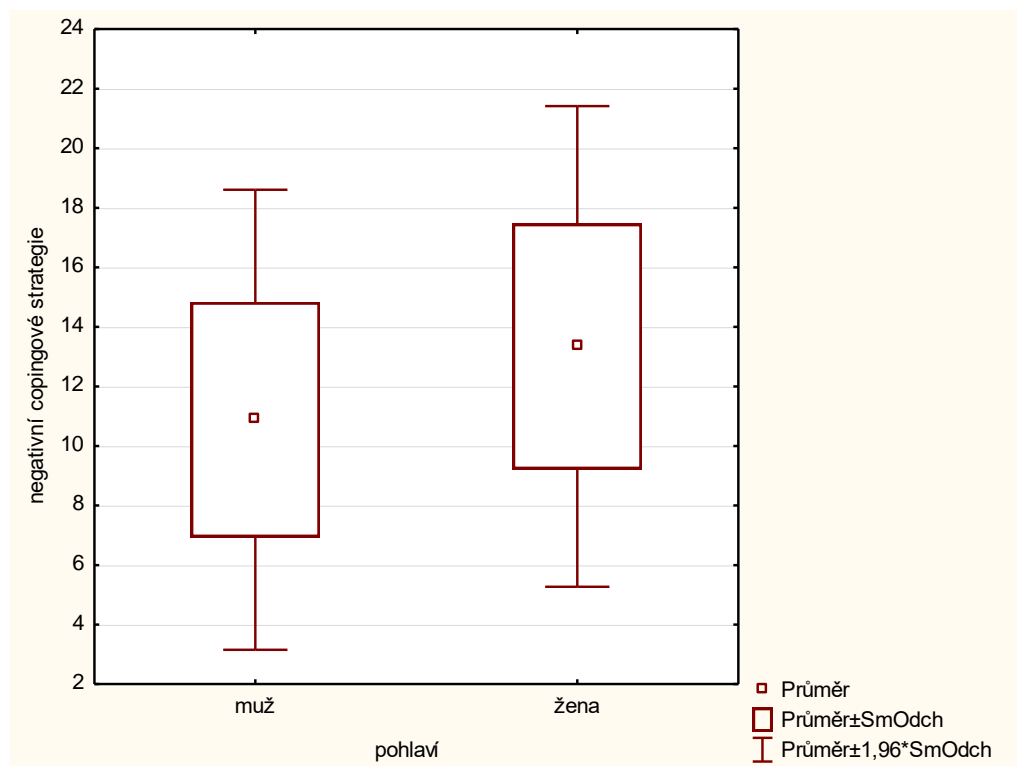
Pro získání statisticky platných závěrů jsme podrobili získané rozdíly mezi uplatňovanými pozitivními a negativními strategiemi u mužů a žen testování (*viz tabulka č. 21*). Zjistili jsme, že v rámci genderových rozdílů nelze potvrdit statisticky významný rozdíl v rámci celkové pozitivní strategie, ale lze vyvodit závěr ukazující na statisticky významný rozdíl v **užívání negativních strategií**. Muži v jejich uplatňování dosahují statisticky významně nižšího skóru ( $t = -3,36, p < 0,05$ ) (*viz graf č. 4*).

**Tabulka č. 21: T-test rozdílu dotazníku SVF 78 – muži a ženy**

	M muž	SD	M žena	SD	t	sv	p
<b>Pozitivní strategie (POZ)</b>	12,76	2,97	12,95	3,05	-0,35	210	0,73
<b>Negativní strategie (NEG)</b>	10,88	3,94	13,34	4,12	-3,36	210	0,00

Zdroj: Vlastní výzkum, výsledky jsou signifikantní na hladině významnosti 0,05

**Graf č. 4: Průměrné skóre negativních copingových strategií v závislosti na pohlaví**



Zdroj: Vlastní výzkum

V rámci **komparace pozitivních a negativních strategií zvládnání stresu** byly také pomocí ANOVY porovnány hodnoty respondentů různého oborového zaměření. Co se týče negativních strategií (NEG) – nejnižšího skóru dosáhl obor ekonomický (M=11,55), nejvyššího obor učební (M=13,54). Z hlediska uplatňování pozitivních strategií (POZ) pak nejnižše skórovali respondenti oboru veřejnosprávního (M=12,70) a nejvýše respondenti oboru ekonomického (M=13,25). Následná analýza těchto dat (tzn. hodnot všech čtyř zkoumaných oborů) ukázala, že mezi studijními obory neexistuje na 5% hladině významnosti statisticky významný rozdíl ve volbě pozitivních strategií (p=0,63) a taktéž nebyl nalezen signifikantní rozdíl mezi studijním oborem a volbou negativních copingových strategií (p=0,08).

Jak jsme již uvedli výše (viz *podkapitola 7.2.1*), – vzhledem ke standardizaci dotazníku SVF 78 pouze pro dospělou populaci, nelze provést porovnání našich výsledků s danými normami. Pro tento účel lze však zjištěnou strukturu četností aplikace copingových strategií komparovat s publikovanými výsledky průměrných skóre respondentů věkové kategorie 15–20 let (Urbanovská, 2009). Autorka ověřila možnost aplikace dotazníku u středoškolské mládeže v roce 2008 na vzorku 619 studentů středních odborných škol a gymnázií moravského regionu (věkový průměr 16,87 let) (Urbanovská, 2009). Následující *tabulka č. 22* ukazuje průměrné hodnoty respondentů našeho výzkumného souboru a respondentů zmiňované studie.

**Tabulka č. 22: Srovnání průměrného skóru respondentů**

	<b>POZ Pozitivní strategie</b>	<b>POZ 1 Přehodnocení a devalvace viny</b>	<b>POZ 2 Strategie odklonu</b>	<b>POZ 3 Strategie kontroly</b>	<b>NEG Negativní strategie</b>
<b>Studenti 15-20 let (Urbanovská, 2009)</b>	12,81	11,91	12,00	13,96	9,71
<b>Studenti 15-20 let (vlastní výzkum)</b>	12,76	11,14	12,21	14,20	10,88
<b>Studentky 15-20 let (Urbanovská, 2009)</b>	12,89	10,47	13,48	14,11	11,72
<b>Studentky 15-20 let (vlastní výzkum)</b>	12,95	10,31	13,84	14,12	13,34

*Zdroj: Vlastní výzkum*

Při porovnání dat získaných z našeho výzkumu a dat zjištěných autorkou Urbanovskou (2009) je u obou pohlaví **zřejmý identický směr četností copingových strategií**. Jak naznačují oba výzkumy – u studentů (resp. mužů) jsou **nejméně aplikovanými negativní strategie (NEG)** a naopak **nejvíce uplatňovanými strategie kontroly (POZ 3)**. Dle stupnice pořadí priority spolu vzájemně ostatní skupiny strategií zvládnání (z hlediska mužského pohlaví) korespondují.

Výsledky studentek (resp. žen) našeho výzkumu jsou taktéž ve shodě se zjištěními Urbanovské (2009). Obě skupiny (žen) dosahují nejnižších hodnot v rámci přehodnocení a devalvace viny (POZ 1) a nejvyšších hodnot ve strategii kontroly (POZ 3). Ve srovnání s našim souborem je zjevné, že vzrostla četnost negativních strategií (u obou pohlaví), nicméně z hlediska ordinální stupnice je zde opět naznačen totožný směr.

## 8.4 Zjištěné self-efficacy dle DOVE

Na základě dotazníku obecné vlastní efektivity jsme zjistili, že **celková průměrná hodnota self-efficacy** studentů ve výzkumném souboru činí **26,06** (SD=4,99). Můžeme konstatovat, že tato hodnota je nižší než stanovená průměrná hodnota úrovně self-efficacy, tj. 29,28 (SD=4,6) vycházející ze vzorku německé veřejné populace (Schwarzer & Jerusalem, 1995, s. 35). Maximální dosažená hodnota self-efficacy v našem výzkumném souboru činí 39 bodů a minimální 12 bodů (z celkově možného skóru 40 bodů). Nejčastěji se vyskytující hodnotou uvnitř výzkumného souboru je 28 bodů. Následující *tabulka č. 23* udává deskriptivní statistiky této charakteristiky a *tabulka č. 24* ukazuje rozložení četností v rámci jednotlivých intervalů.

**Tabulka č. 23: Deskriptivní statistiky self-efficacy dle DOVE**

SELF-EFFICACY	N	M	Medián	Modus	Četnost modu	Min	Max	SD
<b>Celý soubor</b>	212	26,06	26,00	28,00	23	12,00	39,00	4,99
<b>Muži</b>	38	27,24	27,50	30,00	5	18,00	30,00	5,13
<b>Ženy</b>	174	25,80	26,00	28,00	19	12,00	39,00	4,94
<b>Ekonomický obor</b>	46	27,28	27,50	28,00	7	16,00	39,00	5,91
<b>Sociální obor</b>	75	25,88	26,00	24,00	13	13,00	36,00	4,25
<b>Veřejnosprávní obor</b>	58	25,83	26,00	30,00	8	12,00	36,00	5,25
<b>Učební obor</b>	33	25,18	25,00	23,00	5	16,00	36,00	4,60
<b>15-16letí</b>	79	26,01	27,00	28,00	9	12,00	38,00	5,15
<b>17-20letí</b>	133	26,09	26,00	vícenás.	14	14,00	39,00	4,92
<b>1. ročník</b>	85	26,18	26,00	vícenás.	7	13,00	39,00	5,03
<b>4. ročník</b>	28	25,86	26,00	26,00	5	14,00	36,00	4,84

*Zdroj: Vlastní výzkum*

**Tabulka č. 24: Četnosti self-efficacy ve výzkumném souboru**

Interval DOVE	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost v %	Kumul. rel. četnost
<b>10&lt;x&lt;=20</b>	30	30	14,15	14,15
<b>20&lt;x&lt;=30</b>	144	174	67,92	82,08
<b>30&lt;x&lt;=40</b>	38	212	17,92	100

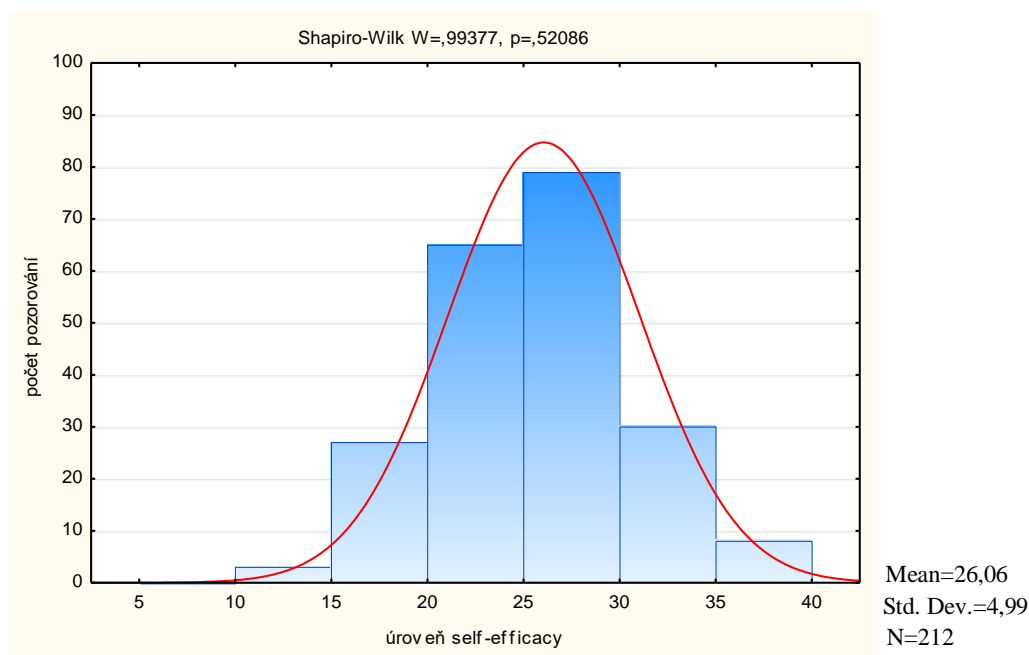
*Zdroj: Vlastní výzkum*

Za účelem zmapovat self-efficacy nejen komplexně, ale i z hlediska dílčích aspektů, jsme popsali data ve výše uvedené podobě. Nadto ze získaných dat vyplynulo, že průměrné hodnoty 29 bodů dosahují pouze 4 % respondentů a hodnoty nižší vykazuje 70 %. Nad průměrnou stanovenou hodnotou (tzn. nad 30 bodů) se pak pohybuje 26 % respondentů. Pro nezachycení signifikantních rozdílů v self-efficacy v rámci jednotlivých kategorií (obor, pohlaví) jsme však



data nepodrobovali dalšímu statistickému zpracování – vyjma souvislosti self-efficacy a věku. V této souvislosti nás zajímalo, zda hrubé skóre self-efficacy vzrůstá s postupem do vyšších ročníků, resp. s přibývajícím věkem. Na základě provedené korelace (Personova korelačního koeficientu) jsme zjistili, že v našem výzkumném souboru neexistuje mezi těmito dvěma proměnnými statisticky významná korelace na hladině významnosti 0,05 ( $p=0,62$ ). Rozložení úrovně self-efficacy ve výzkumném souboru je přibližně normální (hodnota p-value pro otestování normality dat činí 0,52), což znázorňuje graf č. 5.

**Graf č. 5: Histogram distribuce self-efficacy ve výzkumném souboru**



Zdroj: Vlastní výzkum

## 8.5 Ověření hypotéz

Tato část práce se zaměřuje na testování výše uvedených stanovených hypotéz (viz *podkapitola 6.1*). Koncepty, se kterými zde pracujeme, jsme detailně popsali v rámci analýz a deskriptivních statistik v předešlých kapitolách. Pro statistické ověření hypotéz a interpretaci výsledků využíváme statistické nástroje zahrnující převážně korelační analýzu (viz H1-H5, H9-H13). Pro testování hypotéz H6-H8 (zjištění rozdílů) aplikujeme parametrické testy, resp. Studentův dvouvýběrový t-test, a to z důvodu ověření předpokladu normality dat, nezávislosti obou skupin dat a shodnosti rozptylů.

V rámci testování korelace je pro měření závislosti proměnných použitý Pearsonův korelační koeficient (na základě ověření normálního rozdělení dat). Co se týče získaných korelačních koeficientů, lze se setkat s odlišnými interpretacemi těchto hodnot. Například obecně známá Guilfordova interpretace charakterizuje hodnotové intervaly méně

diferencovaným způsobem. Pro naše účely využíváme zhodnocení dle rozšířených kategorií, jež navrhl De Vaus (2004), jelikož dle našeho mínění umožňuje lépe a diferencovaněji vystihnout sílu vztahu mezi jednotlivými faktory. Nadto se ve výzkumech v sociálních a humanitních vědách mnohdy setkáváme s nízkými hodnotami, a proto je využití daného rozdělení (*viz tabulka č. 25*) i v případě našich potřeb taktéž přínosné.

**Tabulka č. 25: Interpretace korelačního koeficientu v sociálních vědách**

Hodnota korelace	Interpretace souvislosti
0,01 – 0,09	<b>triviální, žádná</b> hodnota korelace
0,10 – 0,29	<b>nízká až střední</b> hodnota korelace
0,30 – 0,49	<b>střední až podstatná</b> hodnota korelace
0,50 – 0,69	<b>podstatná až velmi silná</b> hodnota korelace
0,70 – 0,89	<b>velmi silná</b> hodnota korelace
0,90 – 0,99	<b>téměř perfektní</b> hodnota korelace

*Zdroj: De Vaus, 2004*

### 8.5.1 Souvislost mezi hodnocením psychické školní zátěže a self-efficacy

Z dosavadních poznatků prezentovaných v předcházejících kapitolách teoretické části práce vyplynula výzkumná otázka (VO2) odkazující na a) vztah mezi četností výskytu školních stresorů a percipovanou psychickou školní zátěží, b) percipovanou intenzitu psychické školní zátěže a osobnostní charakteristiku self-efficacy.

K hodnocení psychické školní zátěže (tzn. výskytu a intenzity) získanému dotazníkem DSS 47 se vztahuje hypotéza H1. Sledujeme zde výskyt (resp. četnost) stresogenních situací a míru zátěže, kterou studentům způsobují. Ke zjištění vztahu mezi intenzitou stresu a osobnostní charakteristikou self-efficacy dle DOVE se vztahuje hypotéza H2. Očekáváme, že vyšší míra self-efficacy bude spojena s nižšími hodnotami prožívaného stresu. V tomto směru tedy předpokládáme pozitivní vliv vyšší úrovně self-efficacy. Získané korelace předkládá níže uvedená *tabulka č. 26* dokládající zjištěné závěry.

*H1: Existuje statisticky významná korelace mezi četností výskytu školních stresorů (dle DSS 47) a intenzitou prožívané psychické školní zátěže (dle DSS 47).*

První výzkumná hypotéza byla zformulována z důvodu nejednoznačnosti vztahu mezi četností výskytu stresoru a intenzitou prožívané psychické školní zátěže. Na základě teoretických předpokladů nelze u takto navržené hypotézy očekávat jednoznačný závěr. Lze předpokládat, že

v případě častého výskytu stresorů může dojít ke zvýšení hladiny prožívaného stresu, ale také k jejímu snížení – v důsledku toho, že má jedinec již vytvořené vlastní zdroje pro zvládnání. Rovněž lze však očekávat, že méně časté vystavení stresoru, resp. hodnocení nízké četnosti výskytu stresogenních situací, bude spojeno s vysokou intenzitou prožívané psychické zátěže, například z důvodu, že daný stresor je pro studenta nový, mimořádně významný, případně jedinec nedisponuje zdroji pro zvládnání dané situace. Výsledky provedené Pearsonovy korelace ukazují, že mezi těmito dvěma proměnnými skutečně existuje statisticky významný vztah ( $p=0,00$ ; s hladinou významnosti 0,05). Koeficient korelace dosahuje hodnoty 0,45 tzn. podstatné hodnoty pozitivní korelace (viz tabulka č. 26). Vztah můžeme tedy interpretovat tak, že čím vyšší častost výskytu školních stresorů student hodnotí, tím vyšší míru intenzity prožívané psychické zátěže také vykazuje. Nulovou hypotézu: *neexistuje statisticky významná korelace mezi výskytem školních stresorů (dle DSS 47) a intenzitou prožívané psychické školní zátěže (dle DSS 47)*, tudíž zamítáme. **Na základě výsledků přijímáme alternativní hypotézu H1.**

*H2: Existuje statisticky významná korelace mezi intenzitou prožívané psychické školní zátěže (dle DSS 47) a self-efficacy (dle DOVE).*

Tato hypotéza předpokládá, že jedinci s nižší mírou self-efficacy, pochybujících o vlastních kompetencích k určité činnosti, tzn. osoby dosahující nízkého skóru v dotazníku DOVE, budou vykazovat spojitost s vyššími hodnotami prožívané psychické zátěže. Předpokládaná těsnost vztahu mezi těmito dvěma proměnnými se projevila – hodnota Pearsonova koeficientu -0,20 (hladina významnosti 0,05) znamená nízkou až střední hodnotu korelace. Zjištěná hodnota je záporná, tudíž lze formulovat, že čím vyšší intenzitu psychické školní zátěže student prožívá, tím nižší self-efficacy vykazuje, nebo také naopak. Čím je studentova obecná vlastní efektivita vyšší, tím je u něj zachycena nižší intenzita nepříjemných pocitů vztahující se ke školní zátěži. Z důvodu prokázání negativní korelace tedy zamítáme nulovou hypotézu – *neexistuje statisticky významná korelace mezi intenzitou prožívané psychické školní zátěže (dle DSS 47) a self-efficacy (dle DOVE)* a **přijímáme alternativní hypotézu H2.**

**Tabulka č. 26: Výsledky korelační analýzy zkoumaných proměnných**

	<b>Celkový skór intenzity psychické zátěže (DSS 47)</b>	
<b>Častost výskytu</b>	Pearsonův koeficient	<b>0,45</b>
	Signifikance	0,00
<b>Self-efficacy</b>	Pearsonův koeficient	<b>-0,20</b>
	Signifikance	0,00

*Zdroj: Vlastní výzkum, vyznačené korelace jsou signifikantní na hladině významnosti 0,05*

### **8.5.2 Souvislost mezi hodnocením psychické školní zátěže a volbou copingové strategie**

Pro zodpovězení následující výzkumné otázky (*VO3 – Jaký je vztah mezi percipovanou psychickou školní zátěží a preferencí copingové strategie u studentů SŠ?*) jsou ověřovány hypotézy H3-H5. Při jejich formulaci vycházíme z koncepce Janke a Erdmann (2003) a jejich struktury strategií zvládání stresu (SVF 78). Na základě jejich výstupů předpokládáme účinek copingových strategií na intenzitu prožívané psychické zátěže. Lze očekávat, že z hlediska směru jejich působení, resp. posuzování jejich účinnosti, bude typ copingové strategie souviset se zvýšením nebo redukováním úrovně stresu. S ohledem na toto konstatování se domníváme, že preference pozitivních copingových strategií bude spojena s nižší úrovní psychické školní zátěže, a naopak četnější preference negativních copingových strategií se bude vztahovat k vyšší hladině prožívaného stresu. Dále nás ve výzkumu zajímá, zda lze prokázat vztah (případně v jakém směru a síle) mezi psychickou školní zátěží (dle DSS 47) a singulární strategií – potřeba sociální opory.

*H3: Existuje statisticky významná korelace mezi celkovou intenzitou prožívané psychické zátěže (dle DSS 47) a celkovým skórem negativní copingové strategie (dle SVF 78).*

U takto navržené hypotézy ověřujeme tezi, zda jedinci vykazující vyšší intenzitu prožívané psychické zátěže volí častěji negativní copingové strategie. Tento vztah byl testován pomocí Pearsonovy korelace. Výsledky ukazují, že byla nalezena pozitivní korelace, tzn. že mezi těmito dvěma proměnnými existuje statisticky významný vztah na 5% hladině významnosti ( $p=0,00$ ). Hodnota korelace ( $r=0,40$ ) vyjadřuje podstatnou sílu vztahu. Se zvýšenou preferencí negativních copingových strategií tedy vzrůstá také intenzita prožívané psychické zátěže. Na základě korelací lze v této spojitosti prozkoumat sílu vztahu také s jednotlivými subtesty negativních strategií zvládání (tzn. únikovou tendencí, perseverací, rezignací, sebeobviňováním). Nejtěsnější vztah byl nalezen se subfaktorem rezignace ( $r=0,38$ ).

Stejně jako u ostatních zachycených hodnot vyjadřuje taktéž střední míru asociace (viz tabulka č. 27). Na základě těchto závěrů zamítáme nulovou hypotézu: *neexistuje statisticky významná korelace mezi celkovou intenzitou prožívané psychické zátěže (dle DSS 47) a negativními copingovými strategiemi (dle SVF 78) a přijímáme alternativní hypotézu H3.*

**Tabulka č. 27: Korelační analýza intenzity psychické zátěže a negativních cop. strategií**

Copingová strategie	Celkový skór intenzity psychické zátěže (DSS 47)	
NEG	Pearsonův koeficient	0,40
	Signifikance	0,00
Úniková tendence	Pearsonův koeficient	0,28
	Signifikance	0,00
Perseverace	Pearsonův koeficient	0,37
	Signifikance	0,00
Rezignace	Pearsonův koeficient	0,38
	Signifikance	0,00
Sebeobviňování	Pearsonův koeficient	0,30
	Signifikance	0,00

Zdroj: Vlastní výzkum, vyznačené korelace jsou signifikantní na hladině významnosti 0,05

*H4: Existuje statisticky významná korelace mezi celkovou intenzitou prožívané psychické zátěže (dle DSS 47) a celkovým skórem pozitivní copingové strategie (dle SVF 78).*

I na tomto místě je testovaným předpokladem posouzení intenzity stresu k preferovaným copingovým strategiím. Očekáváme existenci vztahu mezi zvýšenou preferencí pozitivních copingových strategií a nižší intenzitou prožívané psychické školní zátěže. Z výsledků je zřejmé potvrzení takto předpokládaného vztahu ( $p=0,04$ ) se zachycením negativní korelace ( $r = -0,14$ , s hladinou významnosti 0,05) značící nízkou mírou souvislosti. Znamená to tedy, že se snižující se intenzitou pocíťované psychické zátěže je spojena vyšší celková tendence preferovat pozitivní copingové strategie. Tento negativní vztah lze interpretovat také následovně – se zvýšenou intenzitou prožívaného stresu klesá četnost uplatňování pozitivní copingové strategie. Na základě našich výsledků tedy *zamítáme nulovou hypotézu o neexistenci vztahu a přijímáme alternativní hypotézu H4.*

V této souvislosti nás dále zajímá těsnost vztahu předkládané výzkumné proměnné s třemi dílčími pozitivními strategiemi (POZ 1, POZ 2, POZ 3). Na základě zjištěných korelací předkládáme zajímavé výsledky. Vztah mezi celkovým skórem intenzity psychické zátěže a jednotlivými strategiemi byl prokázán pouze u strategie přehodnocení a devalvace viny

(POZ 1). U dalších strategií zvládnání (strategie odklonu – POZ 2 a strategie kontroly – POZ 3) nebyl tento statisticky významný vztah potvrzen, poněvadž signifikance byla větší než pět procent ( $p=0,29$  a  $p=0,45$ ) (viz tabulka č. 28).

**Tabulka č. 28: Korelační analýza intenzity psychické zátěže a pozitivních cop. strategií**

Copingová strategie	Celkový skór intenzity psychické zátěže (DSS 47)	
<b>POZ</b>	Pearsonův koeficient	<b>-0,14</b>
	Signifikance	0,04
<b>POZ 1</b>	Pearsonův koeficient	<b>-0,21</b>
	Signifikance	0,00
<b>POZ 2</b>	Pearsonův koeficient	-0,07
	Signifikance	0,29
<b>POZ 3</b>	Pearsonův koeficient	-0,05
	Signifikance	0,45

Legenda: POZ 1 – Strategie přehodnocení a devalvace viny; POZ 2 – Strategie odklonu; POZ 3 – Strategie kontroly

Zdroj: Vlastní výzkum, výsledky jsou signifikantní na hladině významnosti 0,05

*H5: Existuje statisticky významná korelace mezi celkovou intenzitou prožívané psychické zátěže (dle DSS 47) a strategií potřeba sociální opory (dle SVF 78).*

Při formulaci testovaného předpokladu hypotézy H5 vycházíme z chápání kvalitní sociální opory (obzvláště v období adolescence) jakožto pozitivního faktoru přispívající ke zvládnání psychické zátěže. V takovém případě bychom mohli očekávat negativní korelaci, tzn. čím vyšší hodnotu strategie potřeby sociální opory respondenti projevují, tím nižší intenzitu psychické školní zátěže vykazují. Ověřit lze však také tezi týkající se pozitivní korelace mezi těmito dvěma proměnnými, tzn. čím vyšší skóre intenzity psychické zátěže je u studenta shledáno, tím vyšší míru potřeby sociální opory vykazuje. V tomto ohledu by pak bylo možné uvažovat o nadměrném aplikování této strategie jako nepodněcující k samostatnému zvládnání a naopak rozvíjející závislost na pomoci druhých osob. Odpověď získána pomocí Pearsonovy korelace ukazuje na následující výsledek. Na základě hodnoty p-value 0,54 konstatujeme, že **neexistuje statisticky významná korelace mezi celkovou intenzitou prožívané psychické zátěže (dle DSS 47) a strategií potřeba sociální opory (dle SVF 78).**

### 8.5.3 Diferenciace copingových strategií ve vztahu k dalším proměnným

Ve výzkumné části týkající se zjišťování rozdílů mezi aplikovanými copingovými strategiemi se zaměříme na osobnostní charakteristiku self-efficacy a další proměnnou, kterou je věkové období. Budeme-li vycházet z koncepce self-efficacy jako obecné vlastní efektivity, pak lze

předpokládat, že jedinci s vyšší úrovní self-efficacy budou efektivněji překonávat překážky, resp. zvládat stresové situace s využitím adekvátních (pozitivních) copingových strategií. Předpokládáme tedy kladný vliv vyšší úrovně self-efficacy na volbu copingové strategie, resp. strategie redukující hladinu percipované psychické školní zátěže (*hypotéza H6*).

S podporou poznatků uvedených v empirické části můžeme očekávat rozdíly v uplatňovaných strategiích zvládání v různých věkových obdobích. Lze předpokládat, že s přibývajícím věkem v období dospívání bude také narůstat využívání efektivních strategií (Seiffge-Krenke, 1995, in Urbanovská, 2010). Postupně nabývajících zkušenosti se zvládáním stresogenních situací rozšiřují dosavadní repertoár chování v zátěžových situacích (Hanžlová & Macek, 2008) – záleží pak, v jaké míře převažují pozitivní nebo naopak negativní zkušenosti, resp. upřednostňované strategie. Jak také uvádí Hanžlová a Macek (2008), zvládání zátěže během adolescence je zcela odlišné s vývojovým obdobím puberty (11–16 let)<sup>14</sup> a tato teze nás motivovala k realizaci výzkumného ověření zaměřeného na zkoumání rozdílů v preferovaných copingových strategiích. Z hlediska věkového rozložení v našem výzkumném souboru sledujeme tyto rozdíly mezi skupinami respondentů ve věku 15–16 let a 17–20 let. V návaznosti na uvedenou teoretickou oporu byla formulována následující výzkumná otázka (*VO4: Jaké jsou rozdíly ve výskytu preferovaných copingových strategií u studentů SŠ vzhledem k věku a úrovni self-efficacy?*) a ověřovány tyto hypotézy:

*H6: Existuje statisticky významný rozdíl v úrovni self-efficacy (dle DOVE) mezi studenty preferujícími pozitivní copingové strategie a studenty preferujícími negativní copingové strategie (dle SVF 78).*

V našem výzkumném souboru dosahuje průměrná hodnota self-efficacy **studentů preferujících pozitivní copingové strategie 28,34** (SD=4,57) a **studentů preferujících negativní copingové strategie 23,78** (SD=4,33) (z možných 40 bodů). Zjištěná průměrná hodnota u obou skupin nepřevyšuje průměrnou hodnotu 29,28 ze vzorku běžné německé populace. Za předpokladu, že hodnoty pocházejí ze dvou normálních rozložení, na hladině významnosti 0,05 testujeme hypotézu o shodě středních hodnot. Vzhledem ke zjišťování rozdílu mezi dvěma nezávislými skupinami dat používáme Test pro nezávislé vzorky – Studentův dvouvýběrový t-test. Testová statistika pro test shody rozptýlů se realizovala hodnotou 1,11, p-hodnota je 0,58, tedy na hladině významnosti 0,05 nezamítáme hypotézu o shodě rozptýlů. Testovou statistikou pro test shody středních hodnot (sv=210) byla zjištěna p-hodnota 0,00 (je

---

<sup>14</sup> Rozlišení věkového období pubescence a adolescence se zdá být problematické (i vzhledem ke komparaci výsledků) – záleží na vycházejícím členění, resp. autorovi. V případě pubescence lze např. hovořit také o starším školním věku, případně jako o rané až střední adolescenci (Vágnerová, 2012).

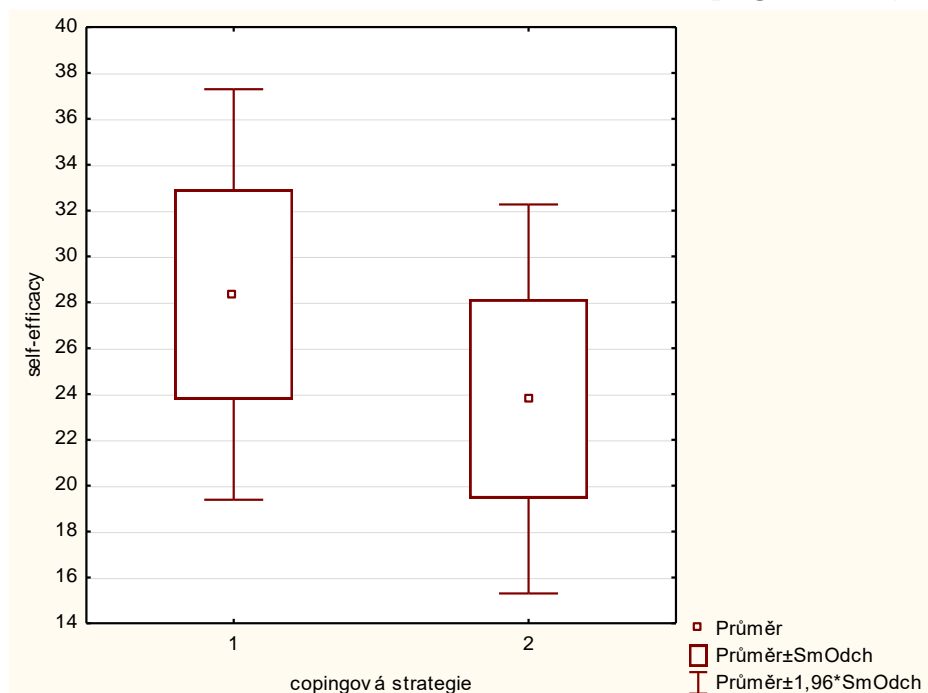
menší než  $\alpha=0,05$ ) a tudíž zamítáme hypotézu o shodě středních hodnot. Na základě testové statistiky byl vyjádřen rozdíl mezi zkoumanými proměnnými, a proto **přijímáme alternativní hypotézu H6**. Znamená to, že s rizikem omylu nejvýše 5 % se projevil rozdíl ve středních hodnotách. Ve výzkumném souboru byl prokázán statisticky významný rozdíl v úrovni self-efficacy (dle DOVE) mezi studenty preferující pozitivní copingové strategie a studenty preferující negativní copingové strategie (dle SVF 78). Krabicový diagram (graf č. 6) dané zjištění graficky doplňuje.

**Tabulka č. 29: T-test copingových strategií ve vztahu k self-efficacy**

Proměnná	N	M	SD	t	sv	p	p rozptyly
Self-efficacy POZ	106	28,34	4,57	7,46	210	0,00	0,58
Self-efficacy NEG	106	23,78	4,33				

Zdroj: Vlastní výzkum, výsledky jsou signifikantní na hladině významnosti 0,05

**Graf č. 6: Průměrné skóre self-efficacy v závislosti na copingové strategii**



Legenda: 1 – pozitivní copingové strategie; 2 – negativní copingové strategie

Zdroj: Vlastní výzkum



*H7: Existuje statisticky významný rozdíl v míře preferovaných pozitivních copingových strategií (dle SVF 78) mezi studenty v období střední adolescence (15–16 let) a studenty v období pozdní adolescence (17–20 let).*

Pro zjištění rozdílů v míře uplatňování pozitivních copingových strategií mezi skupinou studentů ve věku 15-16 let (tzn. období střední adolescence) a ve věku 17-20 let (tzn. pozdní adolescence) jsme využili dvouvýběrový t-test na hladině významnosti  $\alpha=0,05$ . Zjištěná **průměrná hodnota u první skupiny (15-16 let) je 14,14 (SD=2,23) a u věkové skupiny 17-20 let činí 14,89 (SD=2,50)**. Na základě hodnoty  $p=0,13$  nezamítáme shodnost středních hodnot, a tudíž **nulovou hypotézu nezamítáme**: neexistuje statisticky významný rozdíl v míře preferovaných pozitivních copingových strategií (dle SVF 78) mezi studenty v období střední adolescence (15-16 let) a studenty v období pozdní adolescence (17-20 let).

*H8: Existuje statisticky významný rozdíl v míře preferovaných negativních copingových strategií (dle SVF 78) mezi studenty v období střední adolescence (15–16 let) a studenty v období pozdní adolescence (17–20 let).*

Pro testování hypotézy H7 byl využit identický statistický postup jako u předešlé hypotézy H7. Celková **průměrná hodnota negativních copingových strategií (dle SVF 78) skupiny studentů ve věku 15-16 let činí 15,90 a celková průměrná hodnota skupiny studentů ve věku 17-20 let ve výzkumném souboru dosahuje 15,78**. Pomocí statistického výpočtu byla zjištěna p-hodnota ( $p=0,82$ ), která je menší než  $\alpha=0,05$ . V závislosti na tomto zjištěném výsledku se **hypotéza o shodě středních hodnot (H0) nezamítá** na hladině významnosti 0,05. Ve výzkumném souboru nebyl statisticky významný rozdíl v míře preferovaných negativních copingových strategií (dle SVF 78) mezi studenty v období střední adolescence (15–16 let) a studenty v období pozdní adolescence (17–20 let).

Níže uvedená *tabulka č. 30* shrnuje výsledky statistického testování hypotéz H7 a H8 neprokazující signifikantně významné rozdíly (na hladině významnosti 0,05).

**Tabulka č. 30: T-test copingových strategií ve vztahu k věkovému období adolescence**

Proměnná	M 15-16	N	SD	M 17-20	N	SD	t	sv	p	p rozptyly
<b>POZ</b>	14,14	37	2,23	14,89	68	2,50	-1,52	103	0,13	0,46
<b>NEG</b>	15,90	42	2,79	15,78	65	2,72	0,22	105	0,82	0,85

*Zdroj: Vlastní výzkum, výsledky jsou signifikantní na hladině významnosti 0,05*

#### 8.5.4 Vztah copingových strategií a self-efficacy

Dále nás v našem výzkumu zajímá, které copingové strategie signifikantně korelují s celkovou hodnotou self-efficacy studentů SŠ (a v jakém směru a síle lze tento vztah zachytit). Na základě interpretace podstatných charakteristik self-efficacy předpokládáme existenci vlivu hladiny této osobnostní proměnné na výběr copingových strategií. Vyšší hladina self-efficacy bude patrně spojena s vyšší preferencí pozitivních, konstruktivních strategií. Naopak jedinci s nižší mírou self-efficacy budou pravděpodobně inklinovat k využívání strategií negativních (tzn. rezignaci, perseveraci, únikové tendenci, sebeobviňování). Na základě dosavadních prezentovaných poznatků však nelze očekávat jednoznačný vztah mezi self-efficacy a singulárními strategiemi – potřebou sociální opory a vyhýbáním se. Dle našeho mínění si však i tyto strategie vyžadují v uvedeném kontextu své objasnění a ověření – zvláště když se zaměřujeme na tak citlivé vývojové období, jaké adolescence bezpochyby představuje.

Z poslední výzkumné otázky (*VO5: Jaký je vztah mezi preferencí copingové strategie a úrovní self-efficacy u studentů SŠ?*) vyplývají hypotézy H9-H13, jež se vztahují ke zjištění souvislostí mezi self-efficacy (dle DOVE) a copingovými strategiemi (dle SVF 78). Stejně jako v předešlých případech jsou tyto hypotézy testovány pomocí Pearsonovy korelační analýzy a koeficienty korelace jsou interpretovány rozmezím dle de Vause (2004). I na tomto místě připomínáme, že výsledky (p-hodnoty) jsou uvedeny na hladině významnosti  $\alpha=0,05$ . Těsnost vztahů proměnných ukazují následující přehledové tabulky (*viz tabulka č. 31 – tabulka č. 34*).

*H9: Existuje statisticky významná korelace mezi self-efficacy (dle DOVE) a pozitivními copingovými strategiemi (dle SVF 78).*

Hypotéza H9 vztažená k self-efficacy a pozitivním strategiím zvládnutí tvrdí, že mezi těmito proměnnými existuje statisticky významný vztah. Hodnota Pearsonova koeficientu ( $r=0,53$ ) ukazuje na pozitivní korelaci a lze ji interpretovat jako podstatnou hodnotu korelace. Na základě těchto výsledků zamítáme nulovou hypotézu: *neexistuje statisticky významná korelace mezi self-efficacy (dle DOVE) a pozitivními copingovými strategiemi (dle SVF 78) a přijímáme alternativní hypotézu H9*. Můžeme tedy konstatovat, že s vyšší úrovní self-efficacy vzrůstá preference pozitivních copingových strategií (*viz bodový graf č. 6*).

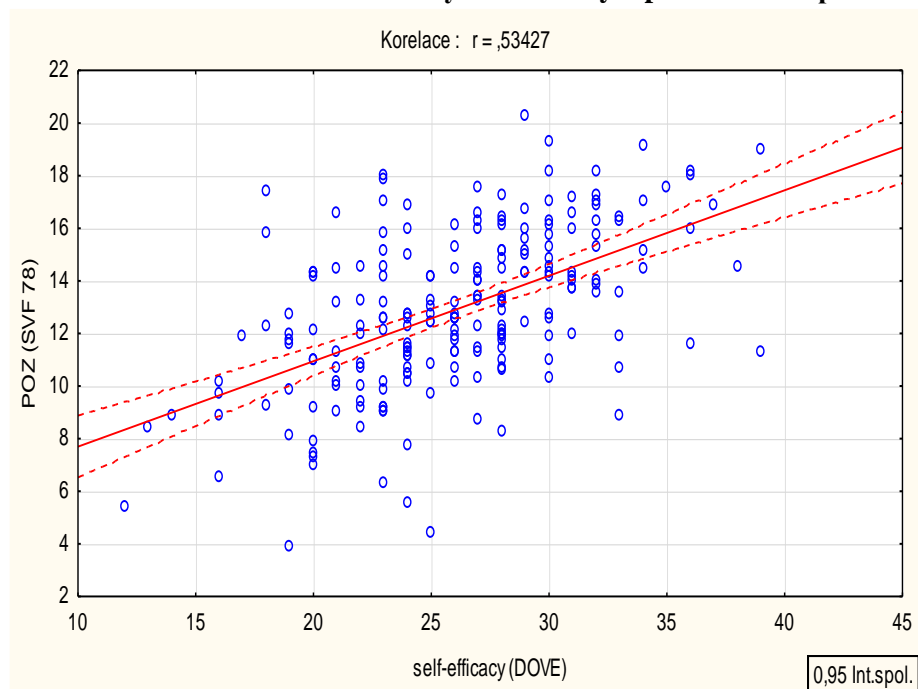
V případě uvedeného potvrzeného vztahu nás v této souvislosti dále zajímá, které podkategorie komplexní skupiny pozitivních strategií (tzn. strategie přehodnocení a devalvace viny – POZ 1; strategie odklonu – POZ 2; strategie kontroly – POZ 3) vykazují s obecnou vlastní efektivitou nejtěsnější vztah. Statisticky **nejvýznamnější hodnota** byla zachycena u **strategií kontroly POZ 3** ( $r=0,53$ ) odkazující na podstatnou hodnotu korelace.

**Tabulka č. 31: Výsledky korelační analýzy mezi pozitivními cop. strategiemi a celkovým skórem dotazníku DOVE**

Copingová strategie	Celkový skór self-efficacy (DOVE)	
<b>POZ</b>	Pearsonův koeficient	<b>0,53</b>
	Signifikance	0,00
<b>POZ 1</b>	Pearsonův koeficient	<b>0,42</b>
	Signifikance	0,00
<b>POZ 2</b>	Pearsonův koeficient	<b>0,22</b>
	Signifikance	0,00
<b>POZ 3</b>	Pearsonův koeficient	<b>0,53</b>
	Signifikance	0,00

Zdroj: Vlastní výzkum, vyznačené korelace jsou signifikantní na hladině významnosti 0,05

**Graf č. 6: Korelace celkové hodnoty self-efficacy a pozitivních cop. strategií**



Zdroj: Vlastní výzkum

*H10: Existuje statisticky významná korelace mezi self-efficacy (dle DOVE) a strategií kontrola situace (dle SVF 78).*

Ve výzkumném souboru jsme se rovněž rozhodli prozkoumat vztah mezi self-efficacy a pozitivní strategií kontrola situace. K výběru této konkrétní strategie nás vedly zejména teoretické skutečnosti charakterizující vysokou úroveň self-efficacy v kontextu stresových

událostí jako důvěru ve vlastní schopnost kontrolovat chod dění, resp. jako významnou determinantu aktivního přístupu ke zvládnání zátěže (jak bylo výše již vícekrát zmíněno). Z výsledků korelační analýzy vyplývá pozitivní korelace. Pearsonův koeficient korelace se realizuje hodnotou 0,35, což odpovídá střední hodnotě korelace. Na základě těchto zjištění zamítáme nulovou hypotézu a můžeme tvrdit, že v našem výzkumném souboru existuje statisticky významná korelace mezi self-efficacy (dle DOVE) a strategií kontrola situace (dle SVF 78). Můžeme tedy konstatovat, že čím jedinec dosahuje vyšší hodnoty self-efficacy, tím je u něj zachycena vyšší preference strategie kontroly situace a obráceně. S odkazem na uvedené výsledky zcela **přijímáme alternativní hypotézu H10**.

**Tabulka č. 32: Korelační koeficient strategie kontroly situace a celkového skóru dotazníku DOVE**

<b>Kontrola situace</b>	Pearsonův koeficient	<b>0,35</b>
	Signifikance	0,00

*Zdroj: Vlastní výzkum, vyznačená korelace je signifikantní na hladině významnosti 0,05*

*H11: Existuje staticky významná korelace mezi self-efficacy (dle DOVE) a negativními copingovými strategiemi (dle SVF 78).*

Takto formulovaná hypotéza H11 předpokládá signifikantní vztah mezi self-efficacy a uplatňováním negativních copingových strategií. Na základě charakteristiky self-efficacy lze očekávat, že čím nižšího skóru budou jedinci v tomto zdroji zvládnání vykazovat, tím bude zachycen těsnější vztah s uplatňováním negativních copingových strategií. Výsledky korelační analýzy ukazují na závěr potvrzující platnost alternativní hypotézy H11. Pearsonův koeficient korelace ( $r = -0,32$ ) prokazuje tento vztah (tzn. negativní korelaci) a zachycená hodnota označuje střední hodnotu korelace. Zamítáme tedy nulovou hypotézu: *neexistuje staticky významná korelace mezi self-efficacy (dle DOVE) a negativními copingovými strategiemi (dle SVF 78)* a **přijímáme alternativní hypotézu H11**.

I v případě takto potvrzeného vztahu jsme dále testovali jednotlivé strategie spadající do kategorie negativních copingových strategií. Zajímalo nás, s jakými ze čtyř subtestů – tzn. úniková tendence, perseverace, rezignace a sebeobviňování, bude prokázán statisticky nejvýznamnější vztah. Korelace self-efficacy a odpovídajících hodnot zachytila střední až podstatnou hodnotu negativní korelace s konkrétní strategií **rezignace** ( $r = -0,37$ ). Výsledné hodnoty korelačních koeficientů ukazuje následující *tabulka č. 33*.

**Tabulka č. 33: Výsledky korelační analýzy mezi negativními copingovými strategiemi a celkovým skórem dotazníku DOVE**

Copingová strategie	Celkový skór self-efficacy (DOVE)	
<b>NEG</b>	Pearsonův koeficient	<b>-0,32</b>
	Signifikance	0,00
<b>Rezignace</b>	Pearsonův koeficient	<b>-0,37</b>
	Signifikance	0,00
<b>Perseverace</b>	Pearsonův koeficient	<b>-0,22</b>
	Signifikance	0,00
<b>Úniková tendence</b>	Pearsonův koeficient	<b>-0,21</b>
	Signifikance	0,00
<b>Sebeobviňování</b>	Pearsonův koeficient	<b>-0,30</b>
	Signifikance	0,00

Zdroj: Vlastní výzkum, vyznačené korelace jsou signifikantní na hladině významnosti 0,05

*H12: Existuje statisticky významná korelace mezi self-efficacy (dle DOVE) a strategií potřeba sociální opory (dle SVF 78).*

Strategie potřeba sociální opory není autory dotazníku SVF 78 (Janke & Erdmann, 2003) zařazována ani do jedné z kategorií strategií zvládnání (pozitivní či negativní), a proto u takto navržené hypotézy nelze očekávat jednoznačný závěr. Lze předpokládat, že vyšší míra self-efficacy souvisí s vírou v sám sebe a aktivním přístupem k životním situacím. V tomto případě by se tak dalo očekávat zachycení negativní korelace. Není však vyloučena ani druhá varianta – tzn. pozitivní korelace – čím vyšší bude hodnota self-efficacy, tím bude vyšší i uplatňování strategie sociální opory (aktivní přístup ke zvládnání zaměřen k druhým lidem, nevylučující však ani nadměrnou závislost či rezignační postoj). Výsledky korelační analýzy ukazují, že mezi těmito dvěma proměnnými není na 5% hladině významnosti statisticky významný vztah ( $p=0,14$ ). Nulovou hypotézu tedy nezamítáme. **Neexistuje statisticky významná korelace mezi self-efficacy (dle DOVE) a strategií potřeba sociální opory (dle SVF 78).**

*H13: Existuje staticky významná korelace mezi self-efficacy (dle DOVE) a strategií vyhýbání se (dle SVF 78).*

Strategie vyhýbání se je taktéž považována za singulární strategii nespádající do pozitivní nebo naopak negativní kategorie. Z tohoto důvodu je z našeho pohledu žádoucí ověřit formulovanou tezi, u které není jednoznačně zřejmý směr vztahu. Opět tuto strategii (ve vztahu

k self-efficacy) můžeme doložit dvojím způsobem interpretace. Čím vyšší úroveň self-efficacy bude u studenta sledána, tím nižší tendenci k preferenci strategie vyhýbání se bude vykazovat (tzn. negativní korelace). V tomto případě by se tedy na tuto strategii dalo nahlížet spíše v kladném slova smyslu – například, že zátěži nebylo možné zamezit na základě regulačních možností jedince. V případě, že by se jednalo pouze o snahu vyhnout se zátěži (tzn. předpoklad pozitivní korelace – čím vyšší hodnoty self-efficacy jedinec vykazuje, tím vyšší preference strategie vyhýbání se u něj objevuje), je možné na tento vztah nahlížet pod optikou negativní strategické volby. Pearsonův koeficient korelace dosahuje u tohoto vztahu hodnoty 0,27, to znamená střední hodnotu těsnosti vztahu, a tudíž lze přijmout předpoklad pozitivní korelace. Tato interpretace tak poskytuje důvody pro zamítnutí nulové hypotézy: *neexistuje staticky významná korelace mezi self-efficacy (dle DOVE) a strategií vyhýbání se (dle SVF 78)*. **Přijímáme alternativní hypotézu H13.**

**Tabulka č. 34: Korelace singulárních strategií a celkového skóru dotazníku DOVE**

Copingová strategie	Celkový skór self-efficacy (DOVE)	
Potřeba sociální opory	Pearsonův koeficient	0,10
	Signifikance	0,14
Vyhýbání se	Pearsonův koeficient	0,27
	Signifikance	0,00

*Zdroj: vlastní výzkum, výsledky jsou signifikantní na hladině významnosti 0,05*

## 9 Diskuze

Diplomová práce se zabývá psychickou zátěží ve škole a jejím zvládnutím ve vztahu k self-efficacy u studentů středních škol. V následujícím textu se věnujeme diskuzi rozvádějící zjištěné výsledky a ty srovnáváme s jinými studiemi a poznatky prezentovanými v odborné literatuře. Též diskutujeme nad možnými příčinami potvrzených/nepotvrzených vztahů či omezeními a potenciálními zdroji chyb provedeného výzkumu.

### 9.1 Diskuze výsledků s literaturou

Diskuzi o výsledcích výzkumu jsme pro zpřehlednění textu rozdělili do následujících částí:

- posouzení výskytu školních stresorů a intenzity psychické školní zátěže;
- posouzení intenzity psychické zátěže ve vztahu k self-efficacy a preferovaným copingovým strategiím;
- posouzení výskytu copingových strategií, rozložení self-efficacy a vzájemných vztahů.

#### 9.1.1 Posouzení výskytu školních stresorů a intenzity psychické školní zátěže

Na základě dat získaných z dotazníku DSS 47 můžeme konstatovat, že za **nejčastěji se vyskytující školní stresory** považují naši respondenti situace, které se vztahují k **podmínkám učebního procesu**. Konkrétně se jedná o situace, které se týkají *psaní více písemek v jeden den, dlouhotrvající odpolední výuky a požadavku naučit se velké množství učiva do druhé dne*. Tyto výsledky korespondují do jisté míry se zjištěním Urbanovské (2010), která u středoškolské mládeže zjistila jako nejčastější typické školní stresory podněty spojené se zkoušením, známkováním a množstvím učiva. Také například Nitsch (1981, in Mlčák, 1999) upozorňuje zejména na zkouškový a výkonový tlak ve svém přehledu zdrojů školní zátěže. **Nejméně frekventované** jsou dle našich respondentů situace spadající do **kategorie ostatních**, tzn. *přítomnost rodičů na třídních schůzkách, předbíhání staršími spolužáky v jídelně, nedovolení se napít během výuky* apod.). Důvodem může být například to, že uvedené situace na SŠ ztrácejí váhu oproti ZŠ. Můžeme tedy konstatovat, že výchovně-vzdělávací faktory školního prostředí jsou hodnoceny skupinami středoškolských studentů za nejčastěji se vyskytující.

V posouzení **celkové míry výskytu stresových situací** se neprokázaly významné rozdíly v závislosti na pohlaví, nicméně byly zaznamenány dílčí odlišnosti. Ženy ve srovnání

s muži uváděly vyšší míru výskytu stresogenních situací v těchto oblastech: vztah učitele a studenta, školní klasifikace, podmínky učebního procesu a interpersonální vztahy žáků. Muži oproti ženám posuzovali jako častěji se vyskytující pouze situace týkající se ostatních událostí (viz 7.2.2, tabulka č. 4). Na základě těchto zjištění lze uvažovat nad možnými příčinami tohoto jevu – o vyšší senzitivitě žen vůči stresujícím situacím, vyšší tendenci podléhat psychosociálnímu stresu, stejně jako o subjektivním vztahu k daným událostem. Ale také k určité tendenci v odpovídání na předložené škály atd. Nepovažujeme však za patřičné vzhledem k nerovnoměrnému rozložení výzkumného souboru v této souvislosti vyvozovat jakékoli zobecňující závěry – i vzhledem k tomu, že primárním cílem nebyla komparace na úrovni těchto charakteristik a tento dílčí výstup vychází pouze z výsledků průměrných skóre.

Klíčovým krokem pro práci se získanými daty bylo **posouzení intenzity stresu** ve výzkumném souboru středoškolských studentů. Pro interpretaci výsledku jsme vycházeli ze studie Urbanovské (2006). Zjistili jsme, že celková průměrná hodnota míry subjektivní psychické zátěže našich respondentů odpovídá **pásmu střední zátěže**. Vycházíme-li z definování tohoto stupně psychické zátěže dle Daniela (1997, in Baumgartner, 2001), pak se pojí s podmínkami, které zabraňují v úspěšné činnosti (více viz 1.1). Naše zjištění koresponduje s poznatky uvedené studie Urbanovské (2006) a z tohoto důvodu můžeme podpořit výzkumný závěr autorky. Na základě zpracování získaných dat jsme **nejvyšší intenzitu pocíťované psychické zátěže** zachytili u situací spojených s **podmínkami učebního procesu** (v rámci všech oborů) a u situací týkajících se **interakce mezi učitelem a studentem**. Tyto dvě kategorie zátěžových podnětů můžeme diferencovat do dvou základních oblastí – *výkonové* a *interpersonální*, což v podstatě odpovídá pojetí školních stresorů dle Chaplaina (2017). Naše výsledky se shodují i se závěry výzkumných zjištění dle Binarové a kol. (2005) a Urbanovské (2006). Obě autorky dokládají totožná tvrzení ohledně specifických zatěžujících situací. V případě Urbanovské (2006) se pouze odlišujeme v pořadí položek dle míry zátěže (na prvním místě uvádí vztah učitel-student, na druhém učební proces). Na základě získaných dat jsme **identifikovali konkrétní situace**, které pro studenty představují **největší psychickou zátěž**. Jedná se o nutnost naučit se *velké množství učiva do druhého dne, psaní více písemek v jeden den a dlouhotrvající odpolední výuka*. Také respondenti ve výzkumu Urbanovské (2006) vnímají vícero písemek v jeden den jako výrazně zatěžující.

Prostor pro uvedení **jiných zdrojů školní zátěže** využilo pouze 15 % respondentů, ale i v tomto případě lze poukázat na vzájemný vztah učitele a studenta jako na faktor mimořádně významný. Studenti ve svých volných odpovědích negativně hodnotí nedostatek prostoru pro vyjádření vlastního názoru, nezáměr o pochopení situace učitelem, nadřazenost, aroganci učitele.



Tyto výsledky se shodují s poznatky výzkumu Člověka v tísní, o.p.s. (2017) zaměřující se na důvody nespokojenosti středoškolských studentů ve škole. Také Studentski (1992, in Medved'ová, 2001a) upozorňuje na vztah mezi učitelem a studentem ve své klasifikaci stresorů ve školním prostředí (ve smyslu demonstrace síly, nepochopení studenta nebo například prosazování nadměrných nároků na vlastní vyučovaný předmět).

Nejméně stresující jsou pro studenty v našem výzkumném souboru ostatní situace (např. poliješ se v jídelně, školník bezdůvodně napomíná a trestá žáky, máš žízeň a nesmíš se napít) (což koresponduje taktéž s posouzením četosti výskytu těchto stresorů). Tímto zjištěním však nepodporujeme výsledky prezentované Binarovou a kol. (2005) i Urbanovskou (2006, 2008) považující za nejméně zatěžující faktory vzájemné interpersonální vztahy mezi spolužáky. Také vlastní odpovědi studentů našeho výzkumu odkazují na sociální klima kolektivu jako na významně zatěžující podněty (i když v podstatně nižším měřítku).

Pro upřesnění našich zjištění jsme získaná data podrobili zevrubnější analýze hodnot zkoumané oblasti. Zajímalo nás, jaké další závěry přináší interpretace dat dotazníku DSS 47 z hlediska individuálně rozdílných způsobů kognitivního zpracování stresové situace, resp. z aspektu **sekundárního hodnocení** (determinující aplikovaný způsob copingu). Na základě hodnocení položek popisující konkrétní situace lze analyzovat faktory, které poukazují na určitý typ zvládnání. Předpokládali jsme (na základě předchozích zjištění), že míra subjektivní zátěže bude nejvyšší právě u faktoru, jež je sycen převážně položkami odkazující na stresory spojené s učebním procesem nebo interakcí s učitelem. Srovnání průměrných hodnot ukázalo, že **největší průměrná míra psychické zátěže** je dosažena u faktoru, který zastupuje převážně situace, kdy je **ohrožena studentova sebeúcta**. Na základě toho, že zmiňovaný faktor zastupuje položky všech kategorií (vyjma interpersonálních vztahů studentů) a z převážné většiny kategorií vztahu učitele a studenta, dovoluujeme si tvrdit, že zjištěné informace mohou skutečně poukazovat právě na významnost stresorů spojených s interakcí s učitelem. Tyto situace spojuje z hlediska sekundárního hodnocení (tzn. zmapování zdrojů ke zvládnutí stresogenní situace) připravenost jedince zvládat emoce. Zaměření na emoce může být efektivní, adaptivní součástí akceptace skutečnosti a nápomocné v nepodléhání přílišné psychické zátěži. Je evidentní, že tuto oblast vnímají jedinci v období adolescence jako významně zatěžující, čemuž odpovídá i fakt, že toto období je spojeno s intenzivním prožíváním negativních emocí (Vágnerová, 2012) a považuje se za nejcitlivější v přijímání zpětné vazby od okolí (Fialová, 2001).

V tomto ohledu je nutné upozornit na to, že takto předložené výsledky můžeme v českém prostředí porovnat pouze se studií Urbanovské (2006), která tuto interpretaci vytvořila a zároveň

tím poskytla prostor k dalším úvahám a výzkumnému ověřování. Závěry dotyčné autorky se zcela neshodují s naším zjištěním, jelikož největší průměrná míra zátěže byla ve zmíněném výzkumu zachycena u faktoru spojeného výhradně s učebním procesem (Urbanovská, 2006), kdežto v našem případě se situacemi představující ohrožení sebeúcty, vlastního „já“ a pojící se s autoritou učitele (závislostí na jejím rozhodnutí). Otázkou tedy zůstává, nakolik se v odpovědích našich respondentů reflektuje osobní zkušenost s danými stresory i subjektivní nadhodnocení/podhodnocení četnosti jejich výskytu, konkrétní školou, na které výzkum probíhal atd. Souhlasíme však s tvrzením, že již samotné hodnocení stresogenní situace je determinováno aktuální připraveností jedince danou situaci zvládat. Znamená to tedy, že pokud respondenti vypovídají o subjektivní míře psychické školní zátěže (v předkládaných situacích), pak nehodnotí nejen, zda a nakolik je situace ohrožující. Současně se do tohoto primárního hodnocení promítá i vyhodnocování zdrojů, které jsou aktuálně k dispozici k jejímu zvládnutí (možnosti k ovlivnění situace a konkrétní kroky, které lze v dané situaci udělat). Jedná se tedy o výsledek souběžně probíhajícího sekundárního hodnocení. Kognitivní zhodnocení následně determinuje způsob zvládnutí zátěžové situace (Lazarus & Folkman, 1984). Na tomto místě je nezbytné podotknout, že uvedené skutečnosti bezpochyby vyžadují realizaci dalších výzkumných šetření. Mimo uvedenou studii nám není znám jiný výzkum zabývající se tímto tématem v českém prostředí. Domníváme se tedy, že naše zjištění mohou přispět do tohoto výzkumného pole a obohatit dosavadní prezentované výsledky.

Při **posuzování intenzity stresu** jsme předpokládali **existenci signifikantního rozdílu vzhledem k pohlaví**. Opírali jsme se o předpoklad hodnocení vyšší úrovně stresu dospívajícími dívkami (Needham, B. L., 2009; Torsheim et al., 2006; Urbanovská, 2006). Naše výsledky však tento předpoklad nepotvrdily, jelikož **celkové míře posuzovaného stresu nebyl mezi chlapci a dívkami zaznamenán statisticky významný rozdíl**. Podrobnějším rozborem jednotlivých typů stresogenních situací (z hlediska indikace celkové míry subjektivní psychické zátěže a jejího průměrného skóru v jednotlivých kategoriích) se však ukazuje, že dívky udávají vyšší míru stresu ve všech oblastech zátěžových podnětů. Také Urbanovská (2006) uvádí zachycení této odlišnosti – zejména u kategorie vztahu učitele a žáka, z čehož vyvozuje vyšší citlivost dívek na neshody plynoucí z interpersonálních vztahů. I přesto, že nás naše výsledky neopravňují k bezvýhradné podpoře tvrzení o celkově vyšší míře psychické zátěže u dívek, ve sledovaných oblastech stresorů byla očekávaná tendence naznačena. Tento rozdíl je možné interpretovat z hlediska vyšší citlivosti žen vůči vnímání i hodnocení aspektů fyzikálního i sociálního prostředí. Ale opět výsledky mohou být dané konkrétním prostředím, ve kterém výzkum probíhal, ve smyslu studovaných oborů, poměrem zastoupených žen a mužů ve výzkumu atd.

Pro zkonkrétnění představy o psychické zátěži studentů středních škol jsme se dále zajímali o to, zda existují rozdíly v posuzování sledované proměnné vzhledem ke studovanému oboru a ročníku. Při očekávání **rozdílů v míře stresu** z hlediska **studovaného oboru** jsme vycházeli z předpokladu vyšší náročnosti maturitních oborů (oproti oboru učebního), tzn. většího množství studijních povinností a vyššího tlaku na výkon. Komparace potvrdila očekávaný rozdíl – mezi oborem učebním (dosahující nejnižšího skóre v intenzitě pociťované zátěže) a oborem sociálním (dosahující nejvyššího skóre v intenzitě pociťované zátěže). Kromě uvedeného předpokladu může další vysvětlení spočívat ve vyšší senzitivitě studentů sociálního oboru vůči interpersonálním situacím. Ve vztahu ke **studovanému ročníku** nebyly rozdíly potvrzeny. Očekávali jsme, že studenti čtvrtých ročníků budou hodnotit vyšší intenzitu psychické zátěže než studenti ročníků prvních, a to zejména v důsledku narůstajících školních nároků. Náš závěr však může poukazovat na to, že v souladu s přibývajícími povinnostmi a zvyšováním nároků se rovněž rozvíjí i školní kompetence studentů.

Z dosavadních poznatků týkajících se **vztahu intenzity psychické zátěže a míry výskytu stresogenních situací** vyplynula řada nezodpovězených otázek a nejednoznačných souvislostí, a proto se tyto dvě proměnné staly předmětem našeho výzkumného ověření. V našich úvahách jsme vycházeli ze skutečnosti, že **nepřiměřená zátěž vede k negativním důsledkům** – k oslabení psychické i fyzické odolnosti, k narušení rovnováhy, oslabení kognitivních funkcí, selhávání ve schopnosti společenské interakce apod. (např. Havlínová, 2006; Mikšík, 2007; Nolen-Hoeksema et al., 2012; Urbanovská, 2010). Při očekávání vztahu mezi intenzitou a mírou výskytu stresu ve školním prostředí jsme se však opírali také o druhý předpoklad – **chápaní zátěžové situace jako pozitivního faktoru** (např. Park, 2004; Paulík, 2017). Vystavení jedince stresoru může představovat přínosné změny v kognitivním i emočním životě, zvyšuje se úroveň psychické odolnosti, dochází k osvojení nových copingových strategií či k posílení sebevědomí (např. Tedeschi & Calhoun, 1998, in Mareš, 2009; Dienstbier, 1989, in Kebza, 2005). V tomto případě by se nejspíše i navzdory četnosti výskytu stresogenních situací snižovala hladina prožívaného stresu.

V našem výzkumném nálezu **byl potvrzen signifikantní pozitivní vztah** mezi mírou výskytu školních stresorů a mírou intenzity pociťované psychické zátěže. Znamená to tedy, že zvýšení četnosti výskytu stresogenních situací je spojeno se zvýšením hladiny stresu. Nadto se naše závěry shodují s doposud jedinou prezentovanou studií (Urbanovská, 2010). Řešení otázky předkládaného vztahu není jednoduché uchopit zejména z toho důvodu, že při interpretaci celého systému psychické zátěže je nutné stále vycházet se závěrů interakčního i transakčního přístupu, jak jsme již naznačili výše (viz 1.3.1. a 1.3.2). Intenzitu psychické zátěže (ve smyslu běžné –

optimální – pesimální) můžeme tedy zvažovat vždy jen v kontextu situačních i dispozičních faktorů a subjektivní percepce. Totéž platí i s ohledem na hodnocení míry výskytu zátěžové situace jedincem. Zjištěná spojitost výskytu stresorů v souvislosti se zvýšením hladiny prožívaného stresu může představovat negativní důsledky týkající se např. snížení frustrační tolerance. Vyšší míra výskytu stresogenních situací (tzn. trvalé vystavení jedince zátěži) by tedy mohla představovat riziko pro duševní zdraví adolescentních studentů. Zvláště pokud připustíme, že negativní vliv na hodnocení situace a schopnost zvládat náročné situace mohou mít i stresory představující běžné problémy, nepříjemnosti – a to zejména při své kumulaci a protrahovaném působení (Čáp & Mareš, 2001). Na druhou stranu i při méně častém působení stresorů by bylo možné předjímat vysokou intenzitu percipovaného stresu – například z důvodu nedostatku kompetencí pro zvládání dané situace. Zjištěný vztah je možné interpretovat také z jiného úhlu pohledu – a sice, že prožitek intenzivní psychické zátěže může vést k nadhodnocení míry výskytu a ovlivnit tak posouzení častosti výskytu.

Kromě prokázání uvedeného vztahu považujeme za důležité diskutovat ještě o jedné skutečnosti. V našem výzkumu vycházíme z konstatování, že osobnostní rozvoj podněcuje jen stres určité úrovně (tzn. ne slabý ani příliš intenzivní) (viz Tedeschi, 2006, in Paulík, 2017). Zároveň jsme již výše uvedli, že v našem výzkumném souboru dosahuje úroveň stresu středního pásma zátěže. S oporou o definované kvalitativní stupně psychické zátěže dle Mikšíka (2007) (viz 1.1) se tedy domníváme, že v případě našich respondentů můžeme hovořit o **optimální psychické zátěži až zátěži pesimální** (s hraniční hodnotou, tzn. mezní hodnotou psychické přijatelnosti). Na základě tohoto zjištění si tedy dovoluujeme konstatovat, že nad námi zjištěným prezentovaným vztahem lze uvažovat v kontextu tzv. *poststresového růstu*, o kterém hovoří řada autorů (např. Baštecká & Goldmann, 2001; Kebza, 2005; Paulík, 2017).

Je evidentní, že četnost výskytu stresorů i intenzitu psychické zátěže je nutné zvažovat ve společném kontextu, ale nelze obě proměnné ztotožňovat. Tato oblast tak nabízí řadu námětů k dalšímu výzkumnému sledování – co se týče ověřování směru kauzality i prokázaného vztahu s důrazem na konkrétní stresogenní situace. Závěrem k této diskuzi chceme zdůraznit, že i pro naznačený *poststresový růst* musí nastat vhodná konstelace mezi osobnostním nastavením, sociálním prostředím i copingovými strategiemi (např. Vodáčková, 2002). Tímto směrem se také ubíraly naše výzkumné snahy a objasnění našich dalších zjištění předkládáme v následujících částech práce.

### 9.1.2 Posouzení intenzity psychické zátěže ve vztahu k self-efficacy a cop. strategiím

V podkapitole 2.4.2 jsme uvedli, že na poststresovém růstu se v rámci osobnostních proměnných podílí např. *self-efficacy* nebo zvládání zaměřené na problém (Nitsch, 1981, in Mlčák, 1999). Opíráme-li se o tyto poznatky, pak jsme očekávali existenci vztahu mezi intenzitou prožívané psychické školní zátěže a hladinou self-efficacy. Tato souvislost byla v našem výzkumu potvrzena (ve shodě se studií Hampel, Meier, & Kümmel, 2008). Konkrétněji, že čím vyšší mírou self-efficacy jedinec disponuje, tím nižší celkovou intenzitu školního stresu zažívá, nebo také naopak. Čím nižší je hladina jeho self-efficacy, tím vyšší intenzitu psychické zátěže uvádí v souvislosti se školními stresogenními situacemi. Naše zjištění podporuje tvrzení řady autorů (např. Hoskocová, 2006; Bandura, 1989) považující self-efficacy za **protektivní faktor** proti stresu. Naše výsledky nám dovolují souhlasit s tím, že přesvědčení jedince o vlastních schopnostech zároveň ovlivňuje míru stresu, kterou může prožívat v subjektivně ohrožujících situacích (Bandura, 1989), stejně jako s faktem, že nízká míra self-efficacy souvisí s vnímáním náročných situací jako velmi vysilujících (Bandura, 1994).

Vymezujeme-li ve shodě s Janke a Erdmannovou (2003) **rozdělení copingových strategií** na pozitivní a negativní, pak jsme dále pracovali s předpokladem jejich **očekávaného účinku na míru prožívané psychické zátěže**. Naše zjištění je ve shodě s výsledky Palíška (2007) nebo Urbanovské (2010), kteří ve vztahu k vzrůstající intenzitě pociťovaného stresu prokázali zvýšenou preferenci negativních, maladaptivních strategií. V našem výzkumu jsme potvrdili existenci tohoto vztahu se všemi konkrétními negativními strategiemi tzn. únikovou tendencí, perseverací, rezignací, sebeobviňováním. Při vycházení z uvedeného principu jsme dále předpokládali signifikantní vztah také v opačném směru, tzn. že jedinci pociťující nižší intenzitu stresu budou častěji využívat pozitivní strategie (nebo také že s vyšší hladinou pociťovaného stresu se snižuje preference pozitivních copingových strategií). Tento vztah byl v rámci celkového skóre pozitivní strategie prokázán. V případě dílčích pozitivních strategií byla tato skutečnost potvrzena však pouze u **strategie přehodnocení a devalvace viny**. Znamená to tedy, že jedinci pociťující nižší hladinu stresu častěji přehodnocují závažnost stresoru i stresové situace a odmítají vinu, což dokládá významnost kognitivního zhodnocení v procesu zvládání stresu (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016).

V kontextu **intenzity pociťované psychické zátěže** a strategií zvládání jsme dále zjišťovali vztah k singulární strategii – **potřeba sociální opory**. Při formulaci našeho předpokladu jsme vycházeli jednak z teoretických poznatků (např. Schaefer & Moos, 2008, in Tedeschi & Calhoun, 2004), jež zmiňují, že kvalitní zdroje sociální opory snižují

negativní působení stresogenních situací a jednak z výzkumně potvrzených závěrů studie Urbanovské (2010). V našem výzkumném nálezu však nebyl zjištěn signifikantní vztah mezi hledáním sociální opory a snížením intenzity prožívaného stresu a nemůžeme tak podpořit výše prezentované názory.

Na tomto místě se nám jeví vhodné zmínit některé skutečnosti, které dle našeho názoru mohou zasahovat do zjištěných výsledků (*k limitům výzkumu se však souhrnně vyjadřujeme v podkapitole 9.2*). Podotýkáme, že jsme v našem výzkumu zkoumali vztah celkové intenzity psychické zátěže a tendenci volit určitý typ strategie zvládnání. Neověřovali jsme účinek copingových strategií na hladinu stresu v konkrétní situaci. Diskutabilní je také rozdělování copingových strategií na pozitivní a negativní. Již v *podkapitole 7.2.1* jsme podotkli, že posuzování copingových strategií vyvolává řadu polemik. Zejména se jedná o předpoklad situační nezávislosti. V souladu s ostatními autory (např. Urbanovská, 2010; Janke & Erdmann, 2003) jsme ke zjišťování jejich preference vycházeli z transsituačního přístupu. Bylo by tedy adekvátní zaměřit se na zkoumání důsledků ve vztahu k určité situaci (tzn. ověřit situační podmíněnost) u konkrétních jedinců.

### **9.1.3 Posouzení výskytu cop. strategií, rozložení self-efficacy a vzájemných vztahů**

V našem výzkumném zaměření vycházíme z interakčního a transakčního pojetí stresu, a proto se naše snahy v předkládaném tématu ubírají k nalezení provázanosti jednotlivých faktorů. V rámci hlubšího vhledu do dané problematiky se nejprve vyjádříme ke zjištěné struktuře uplatňovaných copingových strategií (vzhledem k pohlaví, studovanému oboru, rozdílům týkajících se jejich preferencí směrem k věkové skupině) a sledovanému self-efficacy. Následně budeme diskutovat jejich vzájemné vztahy.

Uvnitř našeho výzkumného souboru jsme v rámci uplatňovaných copingových strategií nezjistili statisticky významnou preferenci pozitivních strategií zvládnání, čímž nepodporujeme zjištění řady autorů (např. Mareš 2005; Urbanovská, 2006). Na druhou stranu se v neprokázání vztahu shodujeme se závěry Zouharové, Plevové a Chráskové (2019). I přesto tuto skutečnost můžeme naznačit skrze naše další zjištění. Zjistili jsme, že v rámci celého zkoumaného souboru jsou **nejčastěji uplatňovanými strategiemi pozitivní strategie kontroly** (*konkrétně kontrola reakcí*), což je příznivý nález vzhledem k tomu, že představují konstruktivní snahy po zvládnání a vedou k redukci stresu. Z hlediska charakterizování **jednotlivých dílčích copingových strategií** je nejčastěji aplikovanou strategií **vyhýbání se**. Jedná se o poměrně zajímavé zjištění vzhledem k tomu, že dle metodiky SVF 78 je tato strategie označována (u dospělé populace) za zřídka se vyskytující. Strategie je zároveň považována za singulární, to znamená, že na ni nelze jednoznačně nahlížet ani skrze pozitivní ani skrze negativní optiku. I vzhledem k tomu, že

naše závěry se shodují se závěry Urbanovské (2009), domníváme se, že tato skutečnost ukazuje na významný rozdíl v uplatňování copingových strategií mezi dospívající a dospělou populací. Pro detailnější interpretaci (ve smyslu pozitivního nebo negativního způsobu zpracování) by bylo samozřejmé žádoucí brát v potaz kontext dané situace (např. ne/ovlivnitelnost situace vlastními silami) a individuální profil jedince. Naše zjištění však naznačuje, že adolescenti mnohem více usilují u vyhnutí se zátěži a zamezení případné konfrontaci s obdobnou situací.

**Další nejčastěji aplikovanou strategií** je u našeho výzkumného souboru **strategie perseverace** (tzn. negativní strategie). Perseverace naznačuje prodloužené přemítání a neschopnost se myšlenkově odpoutat od prožívané zátěže. Neustálé vnucování negativních představ a myšlenek v zátěžové situaci zabírá kapacitu myšlení (po dlouhou dobu i ve značné míře) a způsobuje prodlužování zátěžové situace, rozrušení a ztěžuje návrat k výchozímu stavu (Janke & Erdmann, 2003). Za **nejméně uplatňovanou strategii** byla označena strategie **odmítání viny**. Je tedy možné usuzovat, že dospívající jedinci považují tuto strategii (zdůrazňující, že nejde o vlastní odpovědnost) za nejméně účelnou nebo nejméně vhodnou. Zjištěnou strukturu četnosti aplikace jsme porovnali s výsledky dalších autorů (např. Medved'ová, 2004; Palíšek, 2008). Naš výzkumný nález koresponduje se závěry Palíška (2008) a do jisté míry i se závěry Urbanovské (2006), která však na rozdíl od nás prokázala také preferenci potřeby sociální opory. Strategie sociální opory se objevila mezi čteněji aplikovanými také v řadě dalších studií (např. Medved'ová, 2004; Hanzlová & Macek, 2008). Z komparace našich dat s daty ověřující možnost aplikace dotazníku SVF 78 u středoškolské populace (Urbanovská, 2009) jsme rovněž zachytili **identický posun v četnostech testových oblastí** (tzn. ve stejném směru a u stejných strategií – celkové pozitivní a negativní strategie a dílčích pozitivních strategií). V aplikovaných strategiích zvládání v období adolescence byla výzkumně mnohokrát potvrzována genderová odlišnost (např. Medved'ová, 2004; Ficková, 2001; Macek & Hanzlová, 2008). Můžeme konstatovat, že námi zjištěné rozdíly korespondují s předpokladem, že **chlapci v porovnání s dívkami lépe zvládají distres**, jelikož vykazují **statisticky významně nižšího skóru v uplatňování negativních strategií** (např. Ficková, 2001; Palíšek, 2008; Zouharová, Plevová, & Chrásková, 2019). Tento fakt můžeme podpořit také analýzou jednotlivých copingových strategií – muži volí častěji pozitivní strategii kontrolu reakcí, zatímco ženy strategii vyhýbání se (považovanou za neutrální strategii). Negativní strategie u mužů se také ukázaly jako celkově nejméně aplikované strategie, zatímco ženy nejméně uplatňují právě pozitivní strategie přehodnocování a strategie devalvace. Preference distancování se a odstupování od problému u žen se shoduje i s dalším výzkumem provedeným stejnou metodikou (Urbanovská, 2010). Jiné výzkumy (Medved'ová, 2004; Macek & Hanzlová, 2008; Palíšek, 2008) potvrzují vyšší podíl vyhledávání sociální opory

u dívek, což bylo našim výzkumem sice taktéž naznačeno, nikoliv však podrobeno statistickému ověření. Toto zjištění se ukazuje jako platné i v rámci dospělé populace – ženy mají výraznější tendenci hledat sociální oporu (Janke & Erdmann, 2003). Otázkou však zůstává, do jaké míry tuto strategii považovat za aktivní hledání opory při zvládnání nebo za vyjádření spíše pasivně rezignačních, bezmocných postojů. Vzhledem k těmto informacím by bylo žádoucí prozkoumat příčinu těchto rozdílů v rámci realizace obdobně tematicky zaměřených studií.

Náš další předpoklad směřoval k ověření **rozdílů v uplatňovaných copingových strategiích vzhledem k věkovému období adolescence**. Vycházeli jsme z uvedených výzkumných výsledků řady autorů (např. Medved'ová, 2001b; Koubeková, 2002, Urbanovská, 2010), kteří prokázali, že s narůstajícím věkem vzrůstá užívání pozitivních, funkčních strategií zvládnání. Seiffge-Krenke (1995, in Urbanovská, 2010) zjistila, že starší adolescenti volí aktivní strategie častěji a jejich rejstřík copingových strategií je též širší. Námi zjištěné poznatky však nehovoří o rozdílech mezi mírou uplatňovaných pozitivních nebo negativních strategií mezi studenty v období střední adolescence (15–16 let) a studenty v období pozdní adolescence (17–20let). Domníváme se, že náš výsledek může být ovlivněn zejména neobsazením celého věkového rozmezí jednotlivých vývojových rozdělení a pro ověření by bylo vhodnější realizovat komparaci také s respondenty rané adolescence.

Při interpretaci uplatňovaných **copingových strategií** se nabízejí také úvahy o **typu navštěvované střední školy**, v našem případě specificky studovaného oboru. Vycházet lze z ověřených rozdílů Urbanovské (2009), která vzhledem k typu školy zjistila u studentů středních odborných škol významně vyšší preferenci strategie podhodnocení (ve srovnání se studenty gymnázií). Na základě tohoto tvrzení nás zajímalo, zda i v našem výzkumu lze mezi studovanými obory nalézt rozdíl v preferenci pozitivních nebo negativních copingových strategií. Náš předpoklad, že studenti maturitního oboru volí častěji pozitivní strategie, resp. méně volí negativní chování v zátěžové situaci – např. únik, perseveraci, rezignační tendence, se nepotvrdil. Pro diskuzi o nepotvrzení těchto rozdílů se nabízejí úvahy o subjektivně vnímané míře psychické zátěže, náročnosti studia i specifických osobnostních rysech jedinců, kteří se rozhodnou pro studium maturitního nebo učebního oboru. I na tomto místě by tedy bylo žádoucí zpracovat další empirická šetření.

V našem výzkumu jsme dále pracovali s osobnostní proměnnou **self-efficacy**, a proto nyní věnujeme prostor naznačeným skutečnostem. Zjištěné výsledky ukázaly, že celková průměrná hodnota self-efficacy je u našeho výzkumného souboru **nižší než stanovená průměrná hodnota** dle metodiky dotazníku DOVE (Schwarzer & Jerusalem, 1995, s. 35). Pouze 4 % zúčastněných studentů dosahuje stanovené průměrné hodnoty, 70 % studentů pak spadá pod tuto hodnotu. Na druhou stranu se však ukázalo, že nad intervalem určené průměrné úrovně self-efficacy



se nachází 26 % respondentů. U studentů nacházejících se pod průměrnou úrovní je tedy pravděpodobně větší náchylnost k psychické zranitelnosti i tendenci podléhat stresu (Bandura, 2006; Hoskovcová, 2006). V návaznosti na prezentované závěry Draberové (2016) poukazující na nárůst self-eficacy středoškolských studentů **s postupem do vyšších ročníků** jsme tuto skutečnost taktéž ověřovali. V rámci celého souboru se v našem výzkumu tyto očekávané vztahy nepotvrdily. Což může být spojené s tím, jaké skupiny studentů jsme si zvolili (15–16 let, 17–20 let), to znamená, že nejsou zastoupeny všechny ročníky.

Ve souladu s dosavadními vědeckými poznatky jsme předpokládali vzájemné **propojení mezi self-eficacy a copingovými strategiemi**. Vnímaná osobní zdatnost je v četných koncepcích chápána jako protektivní modifikátor zvládnání psychické zátěže (např. Bandura, 2006; Hoskovcová, 2006). Očekávali jsme tedy, že čím vyšší je míra self-eficacy, tím je jedinec odváznější ve zvládnání náročných situací, resp. preferuje pozitivní copingové strategie (Bandura, 1989). Náš výzkum skutečně ověřil, že **vyšší míra obecné vlastní efektivity** souvisí s **preferencí pozitivních strategií zvládnání** (*nejvíce se strategií kontroly*) a naopak s **nízkou mírou uplatňování negativních strategií** (*nejtěsněji se strategií rezignace*). Ve shodě s jinými výzkumy (např. Hampel, Meier, & Kümmel, 2008; Mann et al., 2011) tak můžeme podpořit tvrzení, že **jedinci, kteří jsou přesvědčeni o vlastní efektivitě** v překonávání překážek, řešení úkolů a věří ve vlastní schopnosti, **volí produktivní copingové strategie**. Na tomto místě jen doplňujeme, že vyřčená tvrzení podporují i naše výsledky (rozdílové statistiky) týkající se zjištění, že jedinci s odlišnou úrovní self-eficacy reagují na stresogenní situace volbou jiné strategie (pozitivní/negativní).

Také námi zjištěný významný pozitivní vztah mezi úrovní **self-eficacy** a mírou uplatňování **strategie kontrola situace** je v souladu s teoretickými koncepcemi, které charakterizují vnímanou osobní zdatnost jako důvěru ve vlastní schopnost kontrolovat chod dění (např. Bandura, 2006; Hoskovcová, 2006). Na základě potvrzených statisticky významných vztahů si dovoluujeme považovat self-eficacy za podstatný atribut přispívající ke zvýšení psychické odolnosti vůči zátěži a ve shodě s Bandurou (1994) za jeden z činitelů povzbuzující k výkonu, resp. konstruktivnímu zvládnání.

V našem výzkumu jsme se také opírali o poznatky českých autorů, kteří za jeden z hlavních pozitivních faktorů přispívajících ke zvládnání psychické zátěže považují sociální oporu (Medved'ová, 2004; Macek, 2009). Náš předpoklad významných vztahů mezi self-eficacy a strategií potřeba sociální opory jsme zakládali na naznačované existenci této souvislosti např. Bandurou (1994). Domníváme se, že tento námi neprokázaný vztah může souviset se skutečností, že sociální opora je považována za často využívanou strategii zejména v mladším školním věku. Do hodnocení se také může promítat kvalita vzájemných vztahů

(s rodiči, vrstevníky), jelikož právě kladné vztahy predikují volbu pomoci ve zvládnání zátěžových situací (Medved'ová, 2004; Macek, 2009). Zároveň lze také uvažovat nad tím, do jaké míry vnímají naši respondenti případnou pomoc jako závislost na druhých a do jaké míry se raději spoléhají sami na sebe.

V neposlední řadě jsme na základě našich výsledků také zjistili, že studenti vykazující **vyšší hodnoty self-efficacy** se častěji spoléhají na **strategii vyhýbání se**. Jak již bylo několikrát uvedeno, jedná se o singulární, neutrální strategii, a proto se můžeme jen domnívat, z jakého pohledu na tuto strategii (bez konkrétního kontextu) nahlížet (i vzhledem k tomu, že byla zachycena spíše marginální hodnota korelace). Lze pouze polemizovat nad tím, zda se v souvislosti s vyšší mírou self-efficacy (tzn. optimistického sebepojetí) přiklonit k náhledu na tuto strategii jako na pozitivní strategickou volbu, při které se jedinec snaží zamezit zátěži různými zdroji, či nikoliv. Zvláště v případě, pokud budeme vycházet z předpokladu, že tato strategie stres sice krátkodobě redukuje, ale dlouhodobě jej zvyšuje (Janke & Erdmann, 2003). Podotýkáme, že naše úvahy nejsou podloženy jinými studiemi a mohou se ukázat jako neoprávněné, jelikož nám není znám výzkum, který by tento vztah také ověřoval. Pro objasnění tohoto předpokladu by bylo žádoucí přistoupit k dalším výzkumným aktivitám.

## 9.2 Limitace výsledků

Výsledky našeho výzkumu mohou být ovlivněny zkreslením z různých zdrojů, a proto považujeme za důležité se k těmto skutečnostem vyjádřit. Některé aspekty byly již zmíněny v rámci předcházející *podkapitoly 9.1*. První omezení se týká **zvolené výzkumné metody** – dotazníku pracujícího s daty, která vychází ze subjektivního posouzení. Je třeba uvažovat o tom, že námi získaná data se opírají o výpovědi respondentů o postojích, pocitech a posouzení výsledků určitých jevů. Zejména v případě závěrů týkajících se preference copingových strategií je nutné zdůraznit, že zjištěné výsledky vypovídají o **tendenci aplikovat určitou strategii**, ale nepredikují, že ji student v konkrétní situaci opravdu využije. Subjektivní hodnocení nemusí zcela přesně odpovídat realitě, a proto by bylo žádoucí znát, jakou váhu má při volbě odpovědi profil osobnosti – intrapersonální a interpersonální inteligence i další osobnostní proměnné. Vzhledem k tomu, že se v práci zaměřujeme na adolescenci, resp. střední a pozdní adolescenci, považujeme za důležité neopomenout také následující skutečnost. Jsme si vědomi toho, že v daném období (zejména ve skupině střední adolescence) dochází ke **kognitivním vývojovým změnám** a předpokládá se akcelerace kvality hodnotících procesů. Jelikož v práci vycházíme také z transakčního přístupu bereme v potaz, že jistá míra nepřesností v hodnocení může

vycházet právě z těchto příčin. Sebehodnocení studenta může být také zatíženo aspektem **sociální deziderability** nebo naopak **přísnými kritérii** na sebe samotného. Jsme si vědomi těchto možných odchylek v odpovědích respondentů zasahujících do výzkumu, a proto se domníváme, že by pro zvýšení objektivity bylo ideální využít kombinaci i dalších metod (např. rozhovoru, pozorování).

Při zvažování možných limitů zjištěných informací upozorňujeme také na skutečnost, že náš výzkum se zaměřoval **výhradně na školní prostředí**. Nezohledňovali jsme rodinný kontext, mimoškolní aktivity, volný čas studentů nebo vrstevnické vztahy. Uvědomujeme si, že tyto proměnné by si zasluhovaly podrobnější zpracování. V tomto směru by bylo vhodné pokračovat v dalším šetření. Při realizaci výzkumu jsme se snažili eliminovat vliv intervenující proměnné – školního klimatu (výběrem pouze jedné školní instituce). I přes tento fakt je však zřejmé, že posouzení intenzity psychické zátěže a četnosti výskytu stresogenních situací reflektuje do určité míry **aktuální třídní klima**. Konkrétní podmínky třídy, ale také studované obory studentů tak mohou zasahovat do výsledků hodnocení.

Je nesporné, že jisté omezení platnosti prezentovaných závěrů může vycházet z **charakteru výzkumného souboru**. Výběr respondentů do výzkumného souboru probíhal na základě nenáhodného výběru. Do tématu jsme nahlédli skrze demografické charakteristiky, zejména však za účelem prohloubení poznatků v oblasti psychické školní zátěže středoškolské mládeže. Základním nedostatkem je již zmíněný nereprezentativní výzkumný soubor (poměrné zastoupení mužů a žen, studovaných oborů, věkového rozložení), který snížil výtěžnost výzkumných dat. Vzhledem k zaměření a rozsahu této práce a nutnosti splnit stanovené cíle však nebylo možné popsat všechny vztahy a souvislosti. Další výzkum by se tedy mohl ubírat směrem k detailnějšímu sledování těchto proměnných na reprezentativním výběrovém souboru (umožňující získat validní informace).

V neposlední řadě představuje limity předkládané práce také samotné **testování statistických hypotéz** a výzkum koncipovaný jako **korelační analýza**. Rozhodnutí o platnosti hypotéz vychází z výpočtu p-value (p-hodnoty). V případě, že nastane následující situace:  $0,01 < p\text{-value} < 0,05$ , je častým doporučením opakovat test s větším rozsahem výzkumného souboru a docílit tak zpřesnění. Co se týče korelační analýzy – sílu zaznamenaných korelací lze v některých případech interpretovat jako hodnoty nízké a rovněž není možné vyvozovat z tohoto typu výzkumu závěry o kauzálních souvislostech.

### 9.3 Praktické přínosy a výzkumná doporučení

Cílem naší práce bylo poskytnout základní vhled do sledovaného tématu. Pokusili jsme se poskytnout všeobecný přehled současného stavu sledované problematiky u nás i v zahraničí s důrazem na kontext školního prostředí. Byly popsány osobnostní, interpersonální i situační determinanty vnímání a zvládání psychické zátěže a neopomenuli jsme zmínit ani možné projevy a důsledky stresových událostí. I přesto si však dovoluujeme tvrdit, že v českém prostředí nebyla v psychologickém výzkumu věnována tomuto tématu dostatečná pozornost. Ve výzkumném poli se samozřejmě stres a coping zkoumaly, ovšem převážně v prostředí základních škol nebo cílily na dospělou populaci. Komparaci provedených studií pak ztěžuje i využití odlišné metodiky. Mimo jiné jsme se doposud neseťkali s takto koncipovaným výzkumem, resp. výzkumem, který by se zaměřoval na zmapování výskytu školních stresorů, intenzitu psychické zátěže, jejich vzájemných vztahů a zároveň zjišťoval uplatňované copingové strategie v kontextu osobnostní determinanty vnímání a zvládání psychické zátěže – self-efficacy. Vyjma výzkumů autorky Urbanovské (2006; 2008; 2009; 2010). Prozkoumáním a nalezením odpovědí na výše uvedené výzkumné otázky jsme chtěli přispět k prohloubení poznatků v oblasti psychické zátěže ve středoškolském prostředí.

Získané informace jsou však také zpětnou vazbou pro zúčastněnou školu, v čem spatřujeme důležitý praktický přínos. Analýza výsledků může být využita pro interní potřeby školy, zejména v rámci optimalizace výchovně vzdělávacího procesu, programů primární prevence, konkrétních edukačních opatření a přispět tak ke zvyšování psychické odolnosti středoškolských studentů. Právě návrh konkrétních opatření v oblasti edukace (v předmětu psychologie a blízkých disciplínách), inovativních výukových metod a prostředků se jeví jako velmi široké pole působnosti pro předmět nové výzkumné studie. Zajímavé pole působnosti představuje v tomto směru anticipativní zvládání, resp. pojetí tzv. *proaktivního copingu* (viz např. Kebza, 2005). Domníváme se, že hledání možností a podpůrných technik pro osobnostní růst a rozvoj, zvyšování vnímané osobní zdatnosti, sebepoznávání vlastních (ne)účinných copingových strategií je pro studenty v období dospívání více než důležité. Zvláště pokud připustíme tvrzení, že rozsah repertoáru copingových strategií využívaných v adolescenci se již v dospělosti nerozšiřuje (Compas, 1992, in Hanžlová & Macek, 2008). Čím vyšší bude jedincovo sebevědomí, čím více bude student přesvědčený o vlastní efektivitě v překonávání překážek, řešení úkolů a požadavků, tím nižší stres bude pociťovat i v situacích týkajících se studijních činností. Tímto však rozhodně nechceme vzbuzovat představu, že bychom dospívajícím jedincům – studentům měli vytvářet „sterilní prostředí“ příliš snižujících nároků a požadavků. Nejen nadměrně vysoké nároky, ale i nároky výrazně nízké nepodněcují psychiku a neumožňují psychický rozvoj osobnosti. Příznivý dopad bezesporu nesměřuje pouze

k edukačnímu procesu. Rozvíjení schopností účinného zvládnání stresových situací, kognitivní přehodnocení a zvyšování frustrační tolerance se jeví jako podnětné pro osobnostní rozvoj i každodenní fungování.

Navzdory všem uvedeným limitům spatřujeme přínos našich výsledků také v podpoře interakčního a transakčního pojetí stresu. Námi koncipovaná zjištění a naznačené vztahy mohou být inspirativní pro realizaci dalších výzkumných projektů. Domníváme se, že ve vztahu k problematice psychické zátěže, resp. stresu je v psychologickém výzkumu dostatečný prostor pro objasňování řady nezodpovězených otázek i nejasností (*zmíněných v rámci podkapitol 9.1.1-9.1.3*). Aktuální výzkumná snaha se ubírá směrem k vytvoření diagnostického nástroje aplikovatelného přímo do školního prostředí autorkou Draberovou (2016), což bude bezpochyby přínosné pro realizaci dalších vědeckých bádání.

## 10 Závěr

Diplomová práce se věnovala tématu psychické zátěže ve škole a jejímu zvládnutí ve vztahu k self-efficacy u studentů středních škol. V teoretické části jsme shrnuli nejvýznamnější poznatky z předkládané oblasti a na jejich základě jsme formulovali výzkumné otázky a hypotézy. Analýza výsledků empirické části práce ukazuje, že studenti hodnotí jako nejčastěji se vyskytující školní stresory podmínky učebního procesu a tyto stresogenní situace také způsobují (společně se situacemi interakce mezi učitelem a studentem) nejvyšší intenzitu pociťované psychické zátěže. Zjistili jsme že, průměrná hodnota míry subjektivní psychické zátěže odpovídá pásmu střední zátěže. Stanovené hypotézy o předpokládaných souvislostech byly z velké části podpořeny. V našem výzkumném nálezu byl potvrzen signifikantní pozitivní vztah mezi mírou výskytu školních stresorů a mírou intenzity pociťované psychické zátěže. Statisticky významný rozdíl v celkové míře posuzovaného stresu mezi muži a ženami se nepodařilo prokázat.

Námi zjištěná struktura copingových strategií ukazuje na nejčastější tendenci uplatňovat strategii vyhýbání se. Jedná se o zajímavé zjištění vzhledem k faktu, že u dospělé populace je tato strategie označována za zřídka se vyskytující. Další nejčastěji aplikovanou strategií je u našeho výzkumného souboru strategie perseverace a naopak absolutně nejméně uplatňovanou strategií je odmítání viny. V rámci našeho výzkumu se podařilo ověřit statisticky významný rozdíl v uplatňování negativních copingových strategií mezi muži a ženami. Chlapci méně často uplatňují negativní strategie zvládnutí. Komparace mezi věkovými skupinami, resp. studenty v období střední a pozdní adolescence nezachytila statisticky významné rozdíly v míře preferovaných pozitivních a negativních copingových strategiích.

Na základě analýzy dat jsme zjistili, že středoškolští studenti výzkumného souboru dosahují v porovnání se stanovenou průměrnou hodnotou úrovně self-efficacy nižších hodnot. Ukázalo se, že 70 % studentů nedosahuje této průměrné úrovně. V této souvislosti jsme také zjistili statisticky významné rozdíly v hodnotě self-efficacy mezi studenty preferujícími pozitivní nebo negativní copingové strategie. Studenti se zvýšenou tendencí k pozitivním strategiím vykazují statisticky významně vyššího skóre v self-efficacy. Zjištěné výsledky prokázaly, že čím vyšší intenzitu psychické zátěže studenti uvádějí, tím nižší úroveň self-efficacy vykazují a zároveň mají tendenci k volbě negativní copingové strategie. Signifikantní vztah se potvrdil i v opačném směru, tzn. že u jedinců pociťujících nižší intenzitu stresu byla zachycena vyšší míra obecné vlastní efektivity, a zároveň preference pozitivních strategií. Studenti s vyšší mírou

self-efficacy volí častěji strategie kontroly a nejméně uplatňují negativní strategii rezignace. Mimo již uvedené souvislosti se nám také podařilo prokázat korelace mezi specifickými uplatňovanými copingovými strategiemi a self-efficacy. Konkrétně se ukazuje, že s narůstajícím self-efficacy studenti častěji využívají konstruktivní strategii kontroly situace a strategii vyhýbání se. V našem souboru nebyl potvrzen vztah mezi self-efficacy a potřebou sociální opory. V souvislosti s intenzitou pociťované psychické zátěže se nepodařil prokázat vztah k singulární strategii potřeba sociální opory. Vzniklé rozpory mezi teorií a výsledky empirické části jsme zmínili v limitech výzkumu.

Výsledky této práce byly poskytnuty střední škole, na které výzkum probíhal a mají potenciál být prakticky využité jak v předmětech obsahujících poznatky psychologie, tak v reflexi učitelů a studentů ve vztahu ke školnímu působení. Zároveň tyto výsledky podporují snahy projektu GA JU 117/2019/S Škola – hrozba či příležitost pro zranitelné jedince? Pokud se nebudeme ve školním prostředí věnovat rozvoji self-efficacy a vědomému zacházení se stresem a zátěží, podporujeme tím zranitelnost jedinců, která má potom dopady do všech dalších oblastí života. Právě adolescence sama o sobě je zranitelným obdobím, a o to citlivější bychom měli být na stresové a zátěžové situace ve škole. Není cílem je úplně eliminovat, ale pomoci studentům s nimi účinněji a vědoměji zacházet.

## 11 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

- Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A. D., Gökmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2377-2382.
- Amstadter, A. B., & Vernon, L. L. (2006). Suppression of neutral and trauma targets: Implications for posttraumatic stress disorder. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies*, 19(4), 517-526. doi: 10.1002/jts.20142
- Atkinson, R. L. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Bajčík, V., & Broniš, M. (1981). *Psychická zátěž a bezpečnost při práci*. Bratislava: Práca.
- Balaščíková, V., & Blatný, M. (2003). Determinanty výběru strategií zvládnání. *Zprávy – Psychologický ústav AV ČR*, 9(2), 1-20.
- Balaščíková, V., Blatný, M., & Kohoutek, T. (2004). Aspekty sebepojetí jako determinanty výběru strategií zvládnání u adolescentů. *Československá psychologie*, 68(5), 410-415.
- Balcar, K. (1983). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. Dostupné z:  
<https://pdfs.semanticscholar.org/8bee/c556fe7a650120544a99e9e063eb8fcd987b.pdf>
- Bandura, A. (1989). *Human Agency in Social Cognitive Theory*. *American Psychologist*, 44 (9), 1175-1184. Dostupné z: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989AP.pdf>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (s. 71-81). New York: Academic Press.  
Dostupné z: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman and Co.
- Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 307-337). Charlotte, NC: Information Age Publishing.  
Dostupné z <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf>



- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Baštecká, B., & Goldmann, P. (2001). *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál.
- Baumgartner, F. (2001). Zvládání stresu – Coping. In J. Výrost & I. Slaměnik (Eds.), *Aplikovaná sociální psychologie II*. (s. 191-208). Praha: Grada Publishing.
- Bernstein, D. A., & Nash, P. W. (2008). *Essentials of Psychology*. Boston, MA: Houghton Mifflin. Dostupné z <https://sangu.ge/images/EssentialsofPsychology.pdf>
- Binarová, I., Petrová, A., Plevová, I., & Urbanovská, E. (2005). Výzkum vzájemného vztahu působení zátěžových situací a některých osobnostních charakteristik dětí a mládeže. In J. Krátoška, J. Šteigl, & J. Konečný (Eds.), *Antropologický obraz populace moravských lokalit* (s. 37) Olomouc: Univerzita Palackého.
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- Blatný, M., & Osecká, L. (1998). Zdroje sebehodnocení a životní spokojenosti: Osobnost a strategie zvládání. *Československá psychologie*, 42(3), 385-394.
- Blatný, M., Kohoutek, T., & Janušová, P. (2002). Situačně kognitivní a osobnostní determinanty chování v zátěžové situaci. *Československá psychologie*, 46(2), 97-108.
- Blatný, M., Osecká, L., & Macek, P. (1993). Sebepojetí v současné kognitivní psychologii. *Československá psychologie*, 37(5), 444-454.
- Břicháček, V. (1978). Metodologické předpoklady studia psychických zátěží v soudobé společnosti. *Československá psychologie*, 22(5), 437-447.
- Calhoun, L. G., Park, C. L., & Tedeschi, R. G. (2009). *Posttraumatic Growth: Positive Changes in the Aftermath of Crisis*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carr-Gregg, M. (2012). *Psychické problémy v dospívání*. Praha: Portál.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283. doi:10.1037/0022-3514.56.2.267
- Cofer, C. N., & Appley, M. H. (1964). *Motivation: Theory and Research*. New York: Wiley. Dostupné z <https://science.sciencemag.org/content/145/3633/696.2/tab-pdf>
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Člověk v tísní, o. p. s. (2017). *Jeden svět na školách*. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/media/publications/765/file/vyzkum-2017.pdf>

- Diseth, Å. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191-195.
- Draberová, J. (2016). Vnímaná akademická účinnost u žáků středních škol. *Psychologie pro praxi*, 51(1-2), 81-94.
- Elliott, G. R., & Eisdorfer, C. (1982). *Stress and human health: Analysis and implications for research*. New York: Springer.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. (1990). Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 844-854. doi:10.1037//0022-3514.58.5.844
- Epstein, S. (1976). Anxiety, arousal, and the self-concept. In I. G. Sarason & C. D. Spielberger (Eds.), *Stress and anxiety* (s. 265-305). Oxford, England: Hemisphere.
- Escobar, M., Alarcon, R., Lanca, M.J., Fernandez-Baena, F.J., Rosel, J.F., & Trianes, V.M. (2013). Daily stressors in school-age children: A multilevel approach. *School Psychology Quarterly*, 28(3), 227-238.
- Evans, P., Clow, A., & Hucklebridge, F. (1997). Stress and the immune system. *The Psychologist*, 10(7), 303-307.
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši* (2. vyd.). Praha: Portál.
- Ficková, E. (1994). Preferencia copingových strategií při zvládnání stresových situací u dětí. In Z. Ruiselová & E. Ficková (Eds.), *Poznávání a zvládanie záťažových situácií* (s. 73-84). Bratislava: Ústav experimentálnej psychologie SAV.
- Ficková, E. (2001). *Osobnosť a zvládanie stresu*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychologie.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, Coping, Health Status, and Psychological Symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 571-579. doi:10.1037/0022-3514.50.3.571
- Frankovský, M., & Baumgartner, F. (1997). Vývin a konštrukcia metodiky skúmania stratégií správania v náročných situáciách (Dotazník SPNS). In: L. Lovaš & J. Výrost (Eds.), *Stratégie správania v náročných životných situáciách* (s. 61-81), Košice: Spoločenskovedný ústav SAV.
- Frankovský, M. (2003). Strategie správania v náročných životných situáciách a vývoj situácií. In M. Svoboda, M. Blatný, I. Ruisel, & J. Výrost (Eds.), *Sociální procesy a osobnost* (s. 15-19). Brno: PÚ AV ČR.

- Greenglass, E. R., Schwarzer, R., & Taubert, S. (1999). *The Proactive Coping Inventory (PCI): A multidimensional research instrument*. [Online]. [cit. 2020-04-21]. Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/f5ab/54d3d33f4fa8f96652b6d904967547c6b96d.pdf>
- Hampel, P., Meier, M., & Kümmel, U. (2008). School-based Stress Management Training for Adolescents: Longitudinal Results from an Experimental Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(8), 1009-1024.
- Hanžlová, M., & Macek, P. (2008). Zvládací strategie a styly dospívajících. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 43(1), 3-22.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník* (3. vyd.). Praha: Portál.
- Havlíková, M. (2006). *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola* (2. vyd.). Praha: Portál.
- Heinonen, K., Räikkönen, K., Keltikangas-Järvinen, L. (2005). Self-esteem in early and late adolescence predicts dispositional optimism-pessimism in adulthood: A 21-year longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 511-521. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S019188690500053X?via%3Dihub>
- Hladký, A., & Matoušek, O. (1970). Problém zátěže v průmyslové psychologii. *Psychologie v ekonomické praxi*, 5(3), 119-131.
- Hladký, A., Matoušek, O., Židková, Z., Vašina, B., Franc, Z., Hyška, P., ... Šperlinková, I. (1993). *Zdravotní aspekty zátěže a stresu*. Praha: Karolinum.
- Höschl, C., Libiger, J., & Švestka, J. (2004). *Psychiatrie* (2. vyd.). Praha: Tigris.
- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing.
- Hošek, V. (2001). *Psychologie odolnosti* (2. vyd.). Praha: Karolinum.
- Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1984). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Chaplain, S. (2017). *Schools under pressure: stress, coping and well-being among teacher, pupils and headteachers*. Lancaster University. Dostupné z: <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/87229/1/2017chaplainphd.pdf>
- Jamieson, J. P., Matthew, K. N., & Mendes W., B. (2011). Mind Over Matter: Reappraising Arousal Improves Cardiovascular and Cognitive Responses to Stress. *Journal of Experimental Psychology General*, 141(3), 417-422. doi: 10.1037/a0025719

Janis, I. L. (1958). *Psychological Stress: Psychoanalytic and behavioral studies of surgical patients*. New York: John Wiley & Sons.

Dostupné z <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/bs.3830040208>

Janke, W., & Erdmann, G. (2003). *Strategie zvládání stresu – SVF 78*. Praha: Test-centrum.

Janoušek, J. (2005). Pražské sociálně vědní studie: *Aspirační úroveň, výkonový motiv a vnímané sebeuplatnění jako psychologické faktory výkonnosti ve společenských podmínkách*. Praha: Fakulta sociálních věd UK.

Dostupné z: [http://publication.fsv.cuni.cz/attachments/135\\_005\\_Janousek.pdf](http://publication.fsv.cuni.cz/attachments/135_005_Janousek.pdf)

Kagan, A., & Levi, L. (1971). Adaptation of the psychosocial environment to man's abilities and needs. In L. Levi (Ed.), *Society, stress and disease* (s. 399-404). London: Oxford University Press.

Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia.

Keller, A., Litzelman, K., Wisk, L. E., Maddox, T., Cheng, E. R., Creswell, P. D., & Witt, W. P. (2012). Does the perception that stress affects health matter? The association with health and mortality. *Health Psychology, 31*(5), 677-684. doi: 10.1037/a0026743

Kohoutek, R. (2010). Stresující zážitky ve školním věku z hlediska retrospektivy posluchačů vysoké školy. In E. Řehulka (Ed.), *School and health 21, 2010: papers on health education* (s. 301-324). Brno: Masarykova univerzita.

Kohoutek, R., & Filipková, E. (2008). Psychotraumatizing of Pupils, Students and Teachers Czech schools. In O. Řehulková, E. Řehulka, M. Blatný, J. & Mareš, et al., *Quality of Live in the Context of Health and Illness* (s. 90-96). Brno: MSD.

Kohoutek, R., & Řehulka, E. (2011). Stresory učitelů základních a středních škol v České republice. In E. Řehulka (Ed.), *Výchova ke zdraví: podněty ke vzdělávacím oblastem: Škola a zdraví 21* (s. 105-117). Brno: Masarykova univerzita.

Koubeková, E. (2002). Stres a spôsoby jeho zvládania u detí staršieho školského veku. *Pedagogická revue, 54*(5), 470-477.

Krowatschek, D., & Domsch, H. (2007). *Do školy beze strachu: [jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků: rady pro rodiče dětí od 1. třídy do maturity]*. Brno: Computer Press.

Křivohlavý, J. (1989). Obranné mechanismy a strategie zvládání těžkostí. *Československá psychologie, 33*(4), 361-368.

Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Praha: Grada.

Křivohlavý, J. (2002). *Psychologie nemoci*. Praha: Grada.

- Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Křivohlavý, J., Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1993). Dotazník obecné vlastní efektivity. *Czech Adaptation of the General Self-Efficacy Scale* [online]. [cit. 2019-03-21]. Dostupné z: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/czec.htm>
- Kusák, P. (1998). Žák a motivačně regulační funkce jeho sebesystému. In P. Kusák & P. Dařílek (Eds.), *Pedagogická psychologie – část A* (s. 42-59). Olomouc: VUP.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2. vyd.). Praha: Grada.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R., S. (1990). Theory-Based Stress Measurement. *Psychological Inquiry*, 1(1), 3-13. doi:10.1207/s15327965pli0101\_1
- Lindau, M., Almkvist, O., & Mohammed, A. H. (2007). Effects of Stress on Learning and Memory. In G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, Cognition, Emotion and Behavior* (153-160). Amsterdam: Academic Press. doi: 10.1016/B978-0-12-800951-2.00018-2
- Lovenjak, I., & Peklaj, C. (2016). Stress and Perception of School Satisfaction on a Sample of Slovene Primary School Students. *Psihologijske teme*, 25(3), 357-379. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/311791359\\_Stress\\_and\\_Perception\\_of\\_School\\_Satisfaction\\_on\\_a\\_Sample\\_of\\_Slovene\\_Primary\\_School\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/311791359_Stress_and_Perception_of_School_Satisfaction_on_a_Sample_of_Slovene_Primary_School_Students)
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Macek, P. (2009). Sebesystém, vztah k vlastnímu já. In J. Výrost & I. Slaměník (Eds.), *Sociální psychologie* (s. 89-107). Praha: Grada Publishing.
- Machač, M., Macháčová, H., & Hoskovec, J. (1985). *Emoce a výkonnost*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Mann, L., Nota, L., Soresi, S., Ferrari, L., & Frydenberg, E. (2011). The relationship between coping strategies, decision-coping patterns, and self-efficacy in adolescence. In G. M. Reevy, & E. Frydenberg (Eds.), *Personality, Stress, and Coping: Implications for Education* (s. 25-48). Charlotte, NC, US: IAP Information Age Publishing.
- Mareš, J. (2005). Psychosociální klima školy – důležitý ukazatel „zdravotního stavu školy“. In E. Řehulka (Ed.), *School and health 21* (s. 187-199). Brno: Paido.
- Mareš, J. (2008). Posttraumatický rozvoj: nové pohledy, nové teorie a modely. *Československá psychologie*, 52(6), 567.

- Mareš, J. (2009). Posttraumatický rozvoj: Posttraumatic growth: výzkum, diagnostika, intervence. *Československá psychologie*, 53(3), 271-290.
- McGonigal, K. (2015). *The Upside of Stress: Why Stress is Good for You, and how to Get Good at it*. New York: Avery, a member of Penguin Random House.
- McGrath, J. E. (1970). *Social and psychological factors in stress*. Oxford, England: Holt, Rinehart, & Winston.
- Medved'ová, L'. (1993). Niektoré osobnostné determinanty psychické odolnosti na stres u 11–14 ročných. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 28(3), 195-205.
- Medved'ová, L'. (2001a). Identifikácia stresorov u žiakov v škole v období puberty. In I. Sarmány-Schuler (Ed.), *Psychológia pre bezpečný svet človeka* (s. 544-548). Bratislava: Stimul.
- Medved'ová, L'. (2001b). Vplyv stresora a subjektívnej percepcie jeho zvládnuteľnosti na preferenciu a úroveň stratégií zvládania v ranej adolescencii. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 36(4), 291-310.
- Medved'ová, L'. (2004). Zdroje stresu a zdroje jeho zvládania deťmi a adolescentmi. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 39(2-3), 108-120.
- Míček, L., & Zeman, V. (1997). *Učiteľ a stres* (2. vyd.). Opava: Vade Mecum.
- Middlebrooks, J.S., & Audage, N.C. (2008). *The effects of childhood stress on health across the lifespan*. Atlanta (GA): Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control. Dostupné z: <https://stacks.cdc.gov/view/cdc/6978>
- Mikšík, O. (2003). *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum.
- Mikšík, O. (2007). *Psychologická charakteristika osobnosti* (2. vyd.). Praha: Karolinum.
- Mlčák, Z. (1999). *Psychická zátěž u dětí základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Mlčák, Z., Paulík, K., & Zášková, H. (Eds.). (2008). *Osobnost v kontextu prosociálního chování a zátěžové odolnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2004). School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School Psychology International*, 25(3), 317-332.
- Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie* (2. vyd.). Praha: Academia.

- Needham, B. L. (2009). Adolescent depressive symptomatology and young adult educational attainment: an examination of gender differences. *Journal of Adolescent Health, 45*(2), 179-186. doi: 10.1016/j.jadohealth.2008.12.015.
- Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R., & Wagenaar, W. A. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál.
- Olecká, I., & Ivanová, K. (2010). *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc.
- Olszewski, M. E. (1995). The effect of religious coping on depression and anxiety in adolescence. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 55* (9-B), 41-44.
- Oravcová, J. (2004). Analýza frekvence typu zátěžových situací prežívaných studentmi v súvislosti so vzťahom k náboženstvu. *Academia, 15*(3), 43-47.
- Orejudo, S., Puyuelo, M., Fernandez-Turrado, T., & Ramos, T. (2012). Optimism in adolescence: A cross-sectional study of the influence of family and peer group variables on junior high school students. *Personality and Individual Differences, 52*(7), 812-817. doi.org/10.1016/j.paid.2012.01.012
- Palíšek, P. (2007). Stresové situace a jejich zvládání v období adolescence. *Psychiatrie, 11*(3), 148-156.
- Palíšek, P. (2008). Vliv pohlaví a temperamentu na zvládání zátěžových situací v období adolescence. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 43*(3), 213-229.
- Papica, J. (1985). Sebepojetí, jeho struktura a funkce. In J. Hudeček & J. Papica (Eds.), *Autoregulační mechanismy osobnosti* (s. 16–27). Brno: Oddělení psychologie ÚVSV ČSAV.
- Park, C. L. (2004). The Notion of Growth Following Stressful Life Experiences: Problems and Prospects. *Psychological Inquiry, 15*(1), 69-76.
- Paulík, K. (1995). *Pracovní zátěž vysokoškolských učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Plaňava, I. (1993). Funkční a dysfunkční soužití v rodině a manželství: některé koncepty a modely. *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské university, 42*(127), 47-65.

- Plevová, I. (2007). *Kauzální atribuce aneb Jak pátráme po příčinách životních událostí*. Olomouc: Hanex.
- Poon, W. T., & Lau, S. (1999). Coping with failure: Relationship with self-concept discrepancy and attributional style. *Journal of Social Psychology, 139*(5), 639-654.
- Rohner, R. P. (2005). Glossary of Significant Concepts In Parental Acceptance-Rejection Theory (PARTheory). In R. P. Rohner & A. Khaleque (Eds.), *Handbook for the Study of Parental Acceptance and Rejection* (s. 379-398). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80*(1), 1-28.
- Řehulka, E. (1987). *Otázky zatížení žáků*. Brno: Univerzita J.E. Purkyně.
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu* (6. vyd.). Praha: Grada.
- Seligman, M. E. P., & Alloy, L. A. (1979). On the cognitive component of learned helplessness in animals and man. In G. Bower (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation* (s. 219-276). New York: Academic Press. doi:10.1016/S0079-7421(08)60084-5
- Selye, H. (1950a). *The Physiology and Pathology of Exposure to Stress: A Treatise Based on the Concepts of the General-adaptation-syndrome and the Diseases of Adaptation*. Montreal: Acta.
- Selye, H. (1950b). Stress and the General Adaptation Syndrome. *British Medical Journal, 1*(4667), 1383–1392. Dostupné z: [ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2038162/](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2038162/)
- Selye, H. (1966). *Život a stres*. Bratislava: Obzor.
- Selye, H. (1976). *Stress in health and disease*. Boston: Butterworths.
- Selye, H. (1982). *Stress bez distressa*. Moskva: Progress.
- Senka, J. (1996). Stres a škola. In M. Kočš, I. Sarmány Schuller, & E. Brozmanová (Eds.), *Retrospektíva, realita a perspektíva psychologie na Slovensku* (s. 427-429). Bratislava: Stimul.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio causal and control beliefs* (s. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.



Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2016). *The development of coping*. New York, NY: Springer Berlin Heidelberg.

Dostupné z: [https://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu/psy/files/media\\_assets/7\\_Zimmer-Gembeck\\_Skinner\\_AdolCoping\\_PreventionResearcher.pdf](https://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu/psy/files/media_assets/7_Zimmer-Gembeck_Skinner_AdolCoping_PreventionResearcher.pdf)

Slavíková, K., Blatný, M., & Kohoutek, T. (2008). Osobnostní zvládání zátěže. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*, 56(12), 66-77. Brno: Masarykova univerzita.

Dostupné z: <https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/114388>

Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií*. Praha: Grada Publishing.

Slovák, D., Przewczková, P., Daňková, Š., & Zvolský, M. (Eds.). (2018). *MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů*. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR.

Dostupné z: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/246208/9788074721687-V1-cze.pdf?sequence=20&isAllowed=y>

Smolík, P. (1996). *Duševní a behaviorální poruchy: průvodce klasifikací. Nástin nozologie. Diagnostika*. Praha: Maxdorf-Jessenius.

Szabo, S., Tache, Y., & Somogyi, A. (2012). The legacy of Hans Selye and the origins of stress research: A retrospective 75 years after his landmark brief "Letter" to the Editor of Nature. *Stress*, 15(5), 472-478. doi: 10.3109/10253890.2012.710919

Škyřík, P. (2008). *Hledání flow: Inflow 2008*. Brno: Tribun EU.

Šolcová, I. (1992). Psychologické souvislosti stresové odpovědi. Role osobnosti ve vztahu stres – zdraví. *Československá psychologie*, 36(6), 564-570.

Šolcová, I. (2007). *Některé psychofyziologické souvislosti resilience*. Praha: Psychologický ústav AV ČR.

Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada.

Šolcová, I., & Kebza, V. (1999). Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie*, 43(1), 19-38.

Šolcová, I., & Kebza, V. (2005). Osobní pohoda: determinující faktory u české dospělé populace. In M. Blatný, J. Dosedlová, V. Kebza, & I. Šolcová (Eds.), *Psychosociální souvislosti osobní pohody* (s. 69-82). Brno: MU & Nakladatelství MSD.

- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the Positive Legacy of Trauma. *Journal of Traumatic Stress, 9*(3), 455-471. doi: 10.1002/jts.2490090305
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Target Article: "Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence". *Psychological Inquiry, 15*(1), 1-18. doi: 10.1207/s15327965pli1501\_01
- Torsheim, T., Ravens-Sieberer, U., Hetland, J., Välimaa, R., & Danielson, M. (2006). Cross-national variation of gender differences in adolescent subjective health in Europe and North America. *Social Science & Medicine, 62*(4), 815-827. doi: 10.1016/j.socscimed.2005.06.047
- Urbanovská, E. (2006). Citlivost náctiletých ke školní zátěži. In E. Řehulka (Ed.), *School and health 21* (s. 257-272). Brno: Paido.
- Urbanovská, E. (2008). Školní stresory – frekvence výskytu ve srovnání s intenzitou. In L. Ďuricová (Ed.), *Aktuálne otázky pedagogiky a psychologie III. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie* (s. 212-224). Banská Bystrica: FHV UMB.
- Urbanovská, E. (2009). Strategie zvládání stresu u středoškolské mládeže. In E. Řehulka (Ed.), *Škola a zdraví 21* (s. 75-87). Brno: Masarykova univerzita.
- Urbanovská, E. (2010). *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova.
- Vašina, L. (2002). *Klinická psychologie a somatická psychoterapie, díl I*. Brno: Neptun.
- Vašina, L., & Strnadová, V. (1998). *Psychologie osobnosti I*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Vaus, D. de (2004). *Analyzing Social Science Data. 50 Key Problems in Data Analysis*. London: Sage Publications.
- Vodáčková, D. (2002). *Krizová intervence*. Praha: Portál.
- Výrost, J. (1997). Trochu terminologie: životné udalosti, stresové situácie, náročné životné situácie a ich zvládanie, resp. stratégie riešenia. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 32*(2), 140-143.
- Wiegerová, A. (2012). *Self efficacy: Osobne vnímaná zdatnosť v edukačných súvislostiach*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo - Mladé letá.

Williams, T., & Williams, K. (2010). Self-efficacy and performance in mathematics: Reciprocal determinism in 33 nations. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 453-466.

Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 15*, 2623-2626.

Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 45-69). Greenwich: Information Age Publishing. Dostupné z: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/ZimmermanClearyAdoEd5.pdf>

Zouharová, M., Plevová, I., & Chrásková, M. (2019). Rozdíly ve využívání copingových strategií mezi chlapci a děvčaty středních škol Olomouckého kraje. *E-Pedagogium, 19*(3), 72-81. doi: 10.5507/epd.2019.024

## 12 SEZNAM PŘÍLOH

### **Příloha č. 1: Administrovaný dotazník**

- **Strategie zvládnání stresu** (SVF 78; Janke & Erdmann, 2003); *(I. část)*
- **Dotazník stresových situací** (DSS 47; Urbanovská, 2010); *(II. část)*
- **Dotazník obecné vlastní efektivity** (DOVE; Křivohlavý, Schwarzer, & Jerusalem, 1993); *(III. část)*

**Příloha č. 2: Kognitivní mapa shrnující teoretické skutečnosti** *(viz samostatná příloha – formát A3)*

## Příloha č. 1: Administrovaný dotazník

Vážený účastníku,

ráda bych Vás požádala o vyplnění tohoto dotazníku, který slouží pro účely mé diplomové práce vznikající při Katedře psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Zaměřuje se na zkoumání psychické zátěže ve škole a její zvládnání u studentů středních škol.

Dotazník je zcela dobrovolný a anonymní, proto prosím nikde neuvádějte své jméno. Veškerá získaná data budou použita pouze ke zpracování výsledků tohoto výzkumu. Váš souhlas s těmito podmínkami stvrzujete odevzdáním tohoto dotazníku.

Dotazník se skládá ze tří částí, z nichž každá obsahuje pokyny pro způsob vyplňování daných položek. Odpovídejte, prosím, vždy upřímně a dle svého nejlepšího uvážení.

Ráda zodpovím Vaše případné dotazy či nejasnosti na emailové adrese: kaproa00@pf.jcu.cz

Předem Vám velice děkuji za Váš čas a ochotu zapojit se do výzkumné činnosti.

Bc. Aneta Kaprová

---

Před tím, než začnete odpovídat, vyplňte prosím následující údaje.

### Pohlaví:

- muž
- žena

### Věk:

- 15 let
- 16 let
- 17 let
- 18 let
- 19 let
- 20 a více let

### Škola:

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> učební obor           | <input type="checkbox"/> technické lyceum          |
| <input type="checkbox"/> střední odborná škola | <input type="checkbox"/> střední integrovaná škola |
| <input type="checkbox"/> konzervatoř           | <input type="checkbox"/> speciální střední škola   |
| <input type="checkbox"/> gymnázium             | <input type="checkbox"/> církevní střední škola    |

### Dosahovaný stupeň vzdělání:

- střední vzdělání bez výučního listu
- střední vzdělání s výučním listem
- střední vzdělání s maturitní zkouškou

### Studovaný ročník:

- 1. ročník
- 2. ročník

## DOTAZNÍK - I. ČÁST

### Pokyny ke zpracování dotazníku:

Dotazník obsahuje řadu výroků – způsobů, jak člověk může reagovat v situacích, kdy je něčím (někým) poškozen, nebo vnitřně rozrušen, nebo vyveden z míry.

Přečti si, prosím, každý výrok a uveď, nakolik odpovídá Tvému způsobu reagování. Svou odpověď označ přeškrtnutím (křížkem **X**) zvoleného čísla na škále od **0 (vůbec ne)**, po **4 (velmi pravděpodobně)**:

vůbec ne	spíše ne	možná	pravděpodobně	velmi pravděpodobně
0	1	2	3	4

### Příklad:

**V situaci, kdy jsem něčím (někým) poškozen(a)/ nebo vnitřně rozrušen(a)/ nebo vyveden(a) z míry ....**

... zajdu navštívit dobré přátele nebo známé

0	1	2	<del>3</del>	4
---	---	---	--------------	---

V tomto případě je označeno číslo **3 (pravděpodobně)**. To znamená, že „navštívit dobré přátele nebo známé“ pravděpodobně odpovídá Tvému způsobu reagování v této situaci.

*Nevynechej, prosím, žádný z uvedených výroků a při váhání se přikloň vždy k vyjádření, které Tě nejlépe vystihuje.*

*Pokud omylem označíš jinou odpověď a chceš se opravit, označ křížkem **X** správnou odpověď a navíc ji i výrazně podtrhni.*

*Pracuj plynule, ale pečlivě.*







**V situaci, kdy jsem něčím nebo někým poškozen(a)/ nebo vnitřně rozrušen(a)/ nebo vyveden(a) z rovnováhy**

vůbec ne	spíše ne	možná	pravděpodobně	velmi pravděpodobně
0	1	2	3	4

69) ... prostě se pak nemohu zbavit myšlenek na tuto situaci

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

70) ... myslím si, že k tomu nedošlo mou vinou

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

71) ... řeknu si, že se nesmím nechat rozhodit

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

72) ... splním si nějaké dlouho vytoužené přání

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

73) ... beru to lehčeji než jiní ve stejné situaci

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

74) ... nějak se od toho odpoutám

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

75) ... mám sklon rezignovat

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

76) ... snažím se přesně si ujasnit důvody, které k situaci vedly

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

77) ... uvažuji, jak se mohu příště vyhnout takovým situacím

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

78) ... nejraději bych od toho jednoduše utekl(a)

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---





### DOTAZNÍK - III. ČÁST

V následujícím textu nalezněš řadu výpovědí, kterými bys mohl(a) popsat sam(a) sebe. Přečti si pozorně každou výpověď a **posud' prosím, do jaké míry Tě vystihuje a zda s ní souhlasíš.**

Tvou odpověď zaznamenej opět zaškrtnutím (označením křížkem X) dané možnosti.

		rozhodně nesouhlasím	spíše nesouhlasím	spíše souhlasím	rozhodně souhlasím
1)	Když se o něco opravdu usilovně snažím, pak mohu vždy zvládat nesnadné problémy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	Když se někdo postaví proti mně, mohu nalézt způsob, jak dosáhnout toho, čeho dosáhnout chci.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)	Je pro mě poměrně snadné držet se svých předsevzetí a dosáhnout cílů, které si stanovím.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)	Díky svým zkušenostem a možnostem vím, jak zvládat neočekávané situace.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)	Důvěřuji si plně, že mohu efektivně zvládat neočekávané situace.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6)	Dokážu nalézt řešení pro téměř každý problém, když na to vynaložím potřebné úsilí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7)	Když se dostanu do obtíží, pak umím zůstat klidný/á, protože se mohu plně spolehnout na svou schopnost zvládat těžkosti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8)	Když stojím před určitým problémem, pak mne napadá hned několik způsobů, jak se s ním vypořádat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9)	Když se dostanu do tísnivé situace, podaří se mi obvykle vymyslet něco, co by se dalo dělat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10)	Bez ohledu na to, co se děje, jsem obvykle schopen/a vypořádat se s tím.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

# Psychická zátěž ve škole a její zvládání

## STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ STRESU

- SVF 78
  - podhodnocení
  - odmítání viny
  - odklon
  - náhradní uspokojení
  - kontrola situace
  - kontrola reakcí
  - pozitivní sebeinstrukce
  - potřeba sociální opory
  - vyhýbání se
  - únik
  - přemítání
  - rezignace
  - sebeobviňování

adaptivní x maladaptivní reakce

- ZVLÁDÁNÍ (coping)
  - úrovně copingu
    - coping jako adaptivní proces
    - coping jako epizodický proces
    - coping jako regulační proces
  - strategie zaměřené na problém
    - intrapysická změna
    - změna vnějšího prostředí
  - strategie zaměřené na emoce
    - behaviorální strategie
    - kognitivní strategie
  - psychodynamický přístup
    - obránné mechanismy
    - transakční přístup
    - interakční přístup

## CHARAKTERISTICKÉ PROJEVY ZÁTĚŽE

- tělesné příznaky
  - vegetativní změny
  - endokrinní změny
  - nespavost, bolesti hlavy
  - gastrointestinální poruchy
- psychické příznaky
  - emoční reakce (pozitivní - vztek - úzkost)
  - oslabení kognitivních funkcí

## TEORETICKÁ POJETÍ STRESU

- fyziologická teorie stresu
  - obecný adaptační syndrom (GAS)
  - poplachová reakce - fáze zvýšené rezistence - stav exhausce
- stres jako frustrace
- stres jako emocionální prožitek
- interakční model
  - osobnostní proměnné
    - kognitivní
    - emocionální
    - motivační
  - situační proměnné
- transakční model
  - hodnocení (appraisal)
    - primární kognitivní hodnocení situace
    - sekundární hodnocení
  - zvládání (coping)
    - přehodnocování

Dotazník obecné vlastní efektivity

self-efficacy

## psychická zátěž vs. stres

- běžná psychická zátěž
- optimální psychická zátěž
- pesimální psychická zátěž
- hraniční
- extrémní

psychická zátěž = stres

## DŮSLEDKY

- posttraumatická stresová porucha
- posttraumatický růst/ rozvoj
- poststresový růst
- stimulující, mobilizující
- negativní (emocionální) příznaky - narušení rovnováhy
- psychosociální stres
- eustres
- distres

## DRUHY PSYCHICKÉ ZÁTĚŽE

- senzorická
- mentální
- emocionální

## STRESOGENNÍ SITUACE

- DSS 47
  - A- vztah učitel a žák
  - B- školní klasifikace
  - D- podmínky učebního procesu
  - E- interpersonální vztahy žáků
  - F- ostatní situace

## STRESORY- základní kategorie

- interní - externí
- reálné - potenciální
- akutní - chronické
- fyzikální - emocionální
- biologické - ohrožující asimilační kapacitu - ohrožující sebeúctu

## STRESORY VE ŠKOLE

- jednotlivec - skupina studentů
- uvnitř instituce - v blízké vzdálenosti
- krátkodobě působící - dlouhodobě působící
- spojité - přerušované
- výkonové - interpersonální
- psychotraumatizace
  - mikrotraumata - makrotraumata
  - primární - sekundární - kvartérní

## MODIFIKÁTORY ŠKOLNÍ ZÁTĚŽE

- situační
  - školní prostředí
  - mimoškolní prostředí
  - rodinné prostředí
- osobnostní
  - psychologické
  - fyzilogické
- sebepečetí

interindividuální variabilita zátěžové odezvy

## ZDROJE ZVLÁDÁNÍ (coping resources)

- extrapersonální
  - sebedůvěra
  - hardiness
  - osobní pohoda
- intrapersonální
  - obecná vlastní efektivita
  - interní lokalizace kontroly
  - resilience
- salutory