

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**SUBJEKTIVNÍ PROŽÍVÁNÍ ZÁTĚŽE A JEJÍ ZVLÁDÁNÍ ŽÁKY  
MATURITNÍCH ROČNÍKŮ GYMNÁZIÍ V ČR**

SUBJECTIVE EXPERIENCE OF STRESS AND ITS MANAGEMENT IN  
STUDENTS FROM GRADUATION CLASSES OF GRAMMER  
SCHOOLS IN CZECH REPUBLIC



**Magisterská diplomová práce**

Autor: Bc. Lucie Čáslavská

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Šmahajová, Ph.D.

Olomouc

2017

## **Prohlášení**

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: Subjektivní prožívání zátěže a její zvládnání žáky maturitních ročníků gymnázií v ČR vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V.....dne.....

Podpis.....

## **Poděkování**

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí této diplomové práce PhDr. Veronice Šmahajové, Ph.D. za její milý, laskavý a neuvěřitelně vstřícný přístup při konzultacích, za veškeré rady, které mi během psaní práce poskytla a za čas, který této práci věnovala. Velmi si toho vážím.

Dále chci poděkovat své milující rodině, která o mě trpělivě a neúnavně pečovala v průběhu tvorby práce.

# Obsah

Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 Adolescence .....	9
1.1 Vývojové hledisko adolescence .....	9
1.2 Teoretické přístupy k adolescenci .....	10
1.2.1 Adolescence jako bouře a konflikt.....	11
1.2.2 Adolescence jako čas pro splnění vývojového úkolu .....	12
1.2.3 Adolescence jako proces učení, poznávání a přijímání nových rolí.....	16
1.3 Adolescence jako jedno z období lidského života.....	18
1.3.1 Časové ohraničení období.....	18
1.3.2 Vývojové změny .....	19
1.3.2.1 Biologický vývoj.....	20
1.3.2.2 Kognitivní vývoj .....	21
1.3.2.3 Emoční vývoj .....	23
1.3.3 Vývoj vlastní identity.....	28
1.4 Vynořující se dospělost .....	29
2 Zátěž a stres.....	31
2.1 Definice zátěže a stresu .....	31
2.2 Historie stresu .....	32
2.3 Rozdělení stresu a stresorů .....	33
2.4 Příznaky a důsledky stresu .....	35
2.5 Zátěž a stres v adolescenci .....	36
3 Osobnostní charakteristiky a zvládání zátěže .....	39
3.1 Vývoj zvládání zátěže.....	39
3.2 Odolnost .....	40
3.2.1 Vnímání soudržnosti světa ( <i>Sence of Coherence</i> ) .....	41
3.2.2 Umístění vlivu ( <i>Locus of Control</i> ).....	41
3.2.3 Tvrdost v zátěži ( <i>Stress Hardiness</i> ) .....	42
3.2.4 Vnímání vlastní zdatnosti ( <i>Self-efficacy</i> ) .....	42
3.2.5 Optimismus.....	43
3.2.6 Sebeúcta ( <i>Self-esteem</i> ) .....	44
4 Coping.....	45

4.1 Definice copingu .....	45
4.2 Teorie copingu .....	46
4.3 Copingové styly a strategie .....	48
4.4 Zvládání zátěže a coping v adolescenci.....	49
5 Výzkumy zátěže a copingu v adolescenci.....	52
EMPIRICKÁ ČÁST .....	54
6 Formulace výzkumného problému, cílů práce a výzkumných otázek .....	55
7 Metodologický rámec a výzkumný soubor .....	56
7.1 Popis výzkumného souboru a vzorku.....	56
7.2 Metody získávání dat.....	57
7.2.1 Polostrukturovaný rozhovor.....	58
7.2.2 Dotazník vlastní konstrukce.....	60
7.2.3 Inventář strategie zvládání stresu (SVF 78).....	60
7.3 Metody zpracování a analýzy dat .....	64
7.3.1 Zpracování a analýza dat z polostrukturovaného rozhovoru .....	64
7.3.2 Zpracování a analýza dat z dotazníku Situace .....	65
7.3.3 Zpracování a analýza dat z inventáře SVF 78 .....	65
7.3.4 Společné zpracování a analýza dat všech užitých metod .....	66
7.4 Etické aspekty práce .....	66
7.5 Časový harmonogram.....	67
8 Výsledky výzkumu.....	68
8.1 Výzkumný okruh: Stres v rodině a mimo ni .....	69
8.2 Výzkumný okruh: Stres ve školním prostředí .....	72
8.3 Výzkumný okruh: Copingové strategie.....	81
8.3.1 Výsledky z polostrukturovaného rozhovoru.....	81
8.3.2 Výsledky z dotazníku vlastní konstrukce .....	82
8.3.3 Výsledky inventáře SVF 78 .....	88
8.3.4 Společná interpretace dat z užitých metod.....	89
9 Odpovědi na výzkumné otázky .....	91
10 Diskuze.....	92
11 Závěry .....	95
Souhrn.....	96
Seznam použitých zdrojů a literatury .....	99

Seznam tabulek

Seznam obrázků

Přílohy diplomové magisterské práce

Příloha 1: Formulář zadání magisterské diplomové práce

Příloha 2: Český a anglický abstrakt magisterské diplomové práce

Příloha 3: Informovaný souhlas

Příloha 4: Schéma polostrukturovaného rozhovoru

Příloha 5: Dotazník Situace

# Úvod

Adolescence jako vývojová etapa představuje obtížnou a zároveň důležitou část v životě člověka. Současná společnost a její nároky na dospívající jedince neusnadňuje harmonické projití tímto životním úsekem. V posledním ročníku střední školy čeká žáky státní maturitní zkouška, přijímací řízení na vysoké školy, následný odchod z kolektivu vrstevníků, častý odchod z domácnosti rodičů a první samostatné bydlení, navazování nových vztahů, hledání trvalejšího partnerského vztahu, pokud již v takovém vztahu nesetrvávají. Mnohým jedincům se tyto vývojové úkoly mohou jevit jako určité stresory, které ovlivňují jejich každodenní život a tudíž i vývoj.

Věnujeme pozornost žákům gymnázií v tomto specifickém období, jehož počátek je ohraničen nástupem do maturitního ročníku. Kvůli změnám a událostem, které žáky v tomto ročníku gymnázia čekají, považujeme toto období za více zátěžové než ročníky jiné. Tato diplomová práce si klade za cíl zjistit a popsat, jak tito žáci vnímají zátěž v rámci rodiny i mimo ni a v rámci školního prostředí. Dalším cílem je zjistit a popsat, jakými způsoby se vnímanou zátěží žáci vyrovnávají.

V teoretické části práce představujeme období adolescence, definujeme zátěž a stres se zřetelem na zátěž v adolescenci, prezentujeme osobnostní charakteristiky, které mají spojitost se zvládnutím zátěže, dále definujeme coping, opět se zaměřením na adolescenci a uvádíme vybrané výzkumy na toto téma.

Empirická část práce se zabývá realizovaným výzkumem a informuje o metodologickém rámci, sběru, zpracování a analýze získaných dat a o výzkumném vzorku. Závěry práce přináší informace o získaných výsledcích. V Diskuzi je předloženo kritické zhodnocení zjištěných výsledků a zmíněn možný nástin dalšího zkoumání tohoto tématu.

# TEORETICKÁ ČÁST



# 1 Adolescence

Ačkoliv se adolescence obecně řadí mezi jednu z vývojových etap, chápání a vymezení tohoto termínu se mezi autory různí. V následující kapitole se zaměříme na období adolescence z pohledu různých autorů, předložíme některé z teoretických přístupů k adolescenci a shrneme základní procesy a změny charakteristické pro toto období. Ačkoliv je tato práce zaměřená právě na období adolescence, uvádíme i vymezení vývojových etap, které ji předcházejí a následují po ní. Vývoj člověka je celoživotní proces a každá fáze má svůj význam a vliv na vývoj v období následujícím.

Dle Vágnerové (2000, 2012) lze jednotlivá období života rozdělit následovně:

1. Prenatální období: početí – narození
2. Novorozenecké období: 0 – 1. měsíc
3. Kojenecké období: 1. – 12. měsíc
4. Batolecí období: 1. – 3. rok
5. Předškolní období: 3. – 6. (7.) rok
6. Školní věk: Raný školní věk: 6. – 9. rok  
: Střední školní věk: 9. – 11. (12.) rok  
: Starší školní věk: 11. – 15. rok
7. Období dospívání: Raná adolescence: 11. – 15. rok  
: Pozdní adolescence: 15. – 20. rok
8. Období mladé dospělosti: 20. – 35. rok
9. Období střední dospělosti: 35. – 45. rok
10. Období starší dospělosti: 45. – 60. rok
11. Období raného stáří: 60. – 75. rok
12. Právě stáří: 75. rok – úmrtí

## 1.1 Vývojové hledisko adolescence

Téma adolescence oslovilo a stále oslovuje mnoho autorů a výzkumníků. Ze zahraničních autorů zmíníme G. S. Halla (1904), který na již počátku minulého století publikoval dvou svazkové dílo věnující se adolescenci, L. S. Hollingwortha (1947), C. M. Fleminga (1949), E. Hurlockovou (1973), J. F. Ketta (1977), kteří se taktéž zabývali adolescencí v minulém století. Ze současných zahraničních autorů uvádíme např. J. Santrocka (2007), L. Steinberga (2008), J. C. Colemana (2011) a J. J. Arnetta (2014),

všichni zmínění se dlouhodobě věnují období adolescence a vydali na toto téma významné publikace. U nás toto téma oslovilo v minulém století M. Skořepu (publikace *Puberta*, 1928) a ze současných autorů např. P. Macka (publikace *Adolescence*, 2003), L. Lacinovou (téma vynořující se dospělosti v českém prostředí, např. 2016), P. Janošovou (zájem o morálně hodnotovou orientaci adolescentů a šikanu, např. 2014) nebo E. Urbanovskou (zaměření na pedagogickou psychologii a zátěž ve škole, např. 2010).

Výraz adolescence má svůj původ v latinském slovesu *adolescere*, což znamená dorůstat, dospívat, mohutnět. V 15. století bylo poprvé užito tohoto termínu k ohraničení specifického období v životě člověka (Macek, 2003).

Než došlo k přechodu k industriální společnosti, nebylo třeba oddělovat období puberty a adolescence u dospívajících. Dnes lze toto sjednocení pozorovat pouze u přírodních národů, které preferují komunitní způsob života. V momentě, kdy se u jedince začne projevovat pohlavní dozrávání, dochází ke změně jeho společenského statutu, což je často doprovázeno různými rituály a iniciačními obřady. Tento přechod z dětství do dospělosti má velmi krátké trvání a jedinec se musí rovnou podílet na povinnostech dospělých. Nový způsob života a nově nabyté společenské role jsou konzistentní, všeobecně dodržované a uznávané, což adaptaci na dospělost ulehčuje. Naopak individualita a osobní rozvoj, který by vybočoval z konformity, podporován není, pro udržení komunity je nutná skupinová sounáležitost (Macek, 2003; Vágnerová, 2012).

V 19. století se o adolescenci začalo uvažovat jako o samostatné etapě ve vývoji jedince. Přechod z feudální společnosti ke kapitalismu zapříčinil mnohé sociální změny. Nedostatek kvalifikované pracovní síly, migrace obyvatelstva, práce se oddělila od života v rodině. Postupně docházelo k odloučení způsobu života dospělých od způsobu života dětí a adolescence tak získala své místo mezi ostatními obdobími lidského života. Tato separace se umocnila zřízením všeobecného školství. Škola měla mladé lidi primárně připravit na výkon budoucího povolání. Tímto oddělením došlo k vytvoření samostatného sociálního světa dospívajících lidí (Macek, 2003).

## **1.2 Teoretické přístupy k adolescenci**

V této kapitole představíme některé z teoretických přístupů, které se věnují období adolescence. Každá teorie upřednostňuje jiný znak či charakteristiku adolescence, která tvoří hlavní zájem dané teorie.

### 1.2.1 Adolescence jako bouře a konflikt

G. S. Hall („otec adolescence“) na počátku 20. století představil jako první koncepci, ve které reprezentoval adolescenci jako samostatné vývojové období. Díky vlivu evoluční teorie Ch. Darwina uvedl i *zákon rekapitulace*, který říká, že každý člověk má v genech zakódovaný celý fylogenetický vývoj. Je proto nutné respektovat projevy, které s sebou jednotlivé fáze života přináší. Hall znázorňuje adolescenci jako synonymum k literárnímu hnutí *Sturm und Drang*, jejichž díla se vyznačovala idealismem, vyjadřováním emocí, vzpourou proti starému a potřebou žít život odlišně od zbytku společnosti. Odtud i název této teorie. Hall tedy uvádí jako charakteristické rysy období dramatičnost, konfliktnost průběhu adolescence, citovou rozkolísanost, negativní emocionální ladění vůči dospělým osobám, nejčastěji rodičům (Macek, 2003).

Dle Halla je tedy adolescence „...*nevyhnutelný a dramatický střet protikladných tendencí v člověku.*“ (Macek, 2003, 14). Díky tomuto pohledu na dospívání začalo docházet ke změně postoje společnosti k dospívajícím a tím i k výchovným změnám. Změny se projevovaly tolerancí vůči specifické kultuře a stylu života, kterými se adolescenti prezentují (Macek, 2003).

Psychoanalytické teorie sdílejí s teorií Halla určitou, biologicky danou, přirozenou sekvenčnost v ontogenezi člověka. Stejně jako přítomnost vnitřního konfliktu, který představuje dominující rys adolescence. Zájem psychoanalytických teorií směřuje k pohlavnímu dozrávání a nástupu sexuality. Některé teorie adolescenci nazývají jako *období tzv. druhé oidipovské situace*. Je podstatné, aby adolescent přestal být závislý (v rámci oidipovské situace) na rodičích a našel si náhradní objekt, dospělou ženu či muže, a vytvořil si blízké vztahy s vrstevníky (Macek, 2003; Řičan, 2014).

J. J. Arnett se rozhodl ověřit, na základě analýzy studií zabývajících se tímto tématem, na kolik je pro adolescenty na konci 20. století typická charakteristika *Storm and Stress*, kterou Hall pokládal jako příznačnou pro každého dospívajícího jedince. Arnett považuje v obecné rovině *Storm and Stress* pohled jako charakteristiku, že adolescence je obtížné období, pro adolescenty obtížnější než jiná vývojová etapa a obtížné i pro osoby v okolí adolescenta. Obtížnost období spočívá ve třech základních prvcích (Arnett, 1999).

Jedná se o: 1. **Konflikt s rodiči** (*Conflict with Parents*), adolescenti mají tendenci být vzpurní a vzdorovat autoritám, zejména rodičům. Zejména v období časně adolescence

jsou konflikty dospívajících a rodičů velmi časté. 2. **Narušení nálady** (*Mood disruptions*), adolescenti jsou více emočně nestálí než děti nebo dospělí. Prožívají náladové výkyvy, často se přesouvají z extrému do extrému. Častěji prožívají epizody depresivního ladění. Toto prožívání je typické pro střední adolescenci. 3. **Rizikové chování** (*Risk behavior*), adolescenti také vykazují vyšší míru bezohledného a antisociálního chování. Dospívající mají tendence narušovat společenský řád a zapojovat se do aktivit, které jsou potenciálně nebezpečné pro ně i pro ostatní lidi. Popsané chování se nejčastěji objevuje v pozdní adolescenci (Arnett, 1999).

Arnett nesouhlasí s tvrzením Halla, že *Storm and Stress* projevy jsou nutnou součástí prožívání a chování každého adolescenta. U mnohých adolescentů se objevují určité tendence k těmto projevům, avšak u některých se projeví jen některé nebo žádné. Existují kulturní rozdíly v projevech *Storm and Stress* a existují i rozdíly v individuálním prožívání jedinců uvnitř určité kultury a v rozsahu, v němž dospívající vykazují toto chování (Arnett, 1999).

### **1.2.2 Adolescence jako čas pro splnění vývojového úkolu**

R. J. Havighurst ve svých pracích představil koncept vývojového úkolu (*developmental task*). Předpokládá, že každý jedinec se od dětství po stáří vyvíjí skrze řadu vývojových fází, přičemž každá z nich obsahuje sérii vývojových úkolů. Vývojový úkol definoval jako úkol, který vzniká v určitém období života. Jeho úspěšné splnění vede ke spokojenosti jedince i společnosti, kdežto neúspěch při plnění úkolu vede k pocitu selhání jedince, nelibosti společnosti a k potížím s pozdějšími úkoly. Společnost, ve které jedinec žije, předkládá jedinci osvědčené vzorce chování (*patterns*), pomocí kterých může splnit vývojové úkoly. Jestliže jedinec volí jiný způsob k jejich naplnění, je často sankcionován. Dalším důležitým aspektem konceptu je kritické období (*critical period*) je to doba, kdy má jedinec nejlepší možnost dosáhnout specifického vývojového úkolu (Macek, 2003; Manning, 2002).

K vývojové fázi adolescence (12 – 18 let) připisuje Havighurst tyto vývojové úkoly: navázání nových a zralejších vztahů s vrstevníky obou pohlaví, dosažení mužské nebo ženské sociální role, přijetí vlastního těla a postavy, dosažení emoční nezávislosti na rodičích a jiných dospělých, příprava pro manželství a rodinný život, příprava na ekonomickou kariéru, osvojení si hodnot a etického systému, podle kterých budou jednat, dosažení sociálně odpovědného chování (Manning, 2002).

Další psychologická teorie se zájmem o vývojový úkol je koncepce E. H. Eriksona. Jeho koncepce má původ v psychoanalýze, ale přikládá význam i kulturním a psychosociálním faktorům. Erikson vytvořil **Epigenetický model vývoje**, inspiroval se epigenézí orgánových systémů v embryologii. Vývoj a růst embrya probíhá dle analogických vzorců. Každý orgán má určen nejvhodnější čas svého vzniku, stejně jako místo. Jestliže některý orgán nevyužije svůj čas vzniku, není ohrožen pouze on sám, ale i celá hierarchie orgánů. „...*zdravé dítě, pokud je správně vedeno, může díky sledu významných zkušeností vyhovět epigenetickým zákonům, protože vytváří poslušnost schopností potřebných pro významnou interakci s narůstajícím počtem jedinců a se zvyky, které jim vládnou.*“ (Erikson & Erikson, 1999, 31). Každá kultura má své specifické interakce, avšak všechny kultury musí určit jejich správný poměr a pořadí, které je univerzální pro všechny lidi nezávisle na jejich osobnosti a kultuře (Erikson & Erikson, 1999; Macek, 2003).

Epigenetický vývoj neznamena pouhou následnost jednotlivých fází poněvadž „...*každá část existuje...již před „svým“ rozhodujícím a kritickým časem, kdy se normálně objevuje...zůstává systematicky vtažena ke všem ostatním...tak, že celkový výsledek závisí na správném vývoji ve správném pořadí všech částí.*“ (Erikson & Erikson, 1999, 31). Erikson ustanovil 8 vývojových fází v životě člověka. V každém vývojovém stadiu lze nalézt nové jevy a vlastnosti, které se v dřívějších stádiích neobjevovaly. Každé stádium má svůj typický vývojový úkol, jehož úspěšné splnění či nesplnění charakterizuje přechod do následujícího stádia. Při plnění vývojového úkolu dochází ke kolizi psychologických, biologických a sociálních aspektů, tento střet je označován termínem krize (Erikson & Erikson, 1999; Macek, 2003).

Adolescence je pro Eriksona a Eriksonovou (1999) typická **zápasem o identitu**. Přesto z epigenetického pohledu identita musí vycházet ze selektivního potvrzování a zavrhování individuálních dětských představ sebe. A ze způsobů, kterými sociální procesy dané doby identifikují mladé jedince, jedná se o nabídku sociálních rolí, které nabízí společnost k výběru a k uskutečnění. Opakem tvorby formování identity je zmatení identity. Jedná se taktéž o formující zkušenost, avšak může se z ní stát i jádro poruchy. Adolescence projevuje náklonnost k ideologickým hodnotám (náboženským, politickým, intelektuálním). Ctnost, která je pro toto období charakteristická, je věrnost. Díky ní se potřeba ochrany přesouvá z rodičů na jiné dospělé autority (učitele, vůdce) a umožňuje přejímat jejich ideologii. Opakem věrnosti je odmítnutí role, které je rovněž podstatné pro

modelování identity. Umožňuje vzdorovat rolím a hodnotám, které nejsou jedinci vlastní, nebo které nejsou eticky podporované, a tím napomáhat chodu společnosti. V případě systematického vzdoru dochází k negativní identitě, jejíž charakteristikou jsou sociálně nepřijatelné, a přesto jedincem přijímané prvky identity. „*Proces formování identity se vynořuje jako vyvíjející se konfigurace – konfigurace, která postupně integruje konstituční danosti, svébytné libidinózní potřeby, upřednostňované schopnosti, významné identifikace, efektivní obrany, úspěšné sublimace a konzistentní role*“ (Erikson & Erikson, 1999, 72). Pro splnění vývojové úkolu je důležitá vyváženost biologických, psychosociálních a kulturních faktorů (Erikson & Erikson, 1999; Macek, 2003).

Tabulka 1: Epigenetický diagram (Macek, 2003, 18)

Epigenetický diagram							
Útlé dětství	Rané dětství	Předškolní věk	Školní věk	Adolescence	Raná dospělost	Dospělost	Zralý věk – stáří
důvěra vs. nedůvěra				perspektiva vs. zmatek			
	autonomie vs. nejistota			sebejistota vs. vys. sebeuvědomění			
		iniciativa vs. vina		experimentování vs. fixace			
			kvalita vs. podřadnost	učení se vs. neschopnost			
				<b>identita vs. zmatek</b>			
				sex. polarizace vs. bisexualita	intimita vs. izolace		
				vedení a řízení vs. zmatek		produktivita vs. stagnace	
				ideol. závazek vs. zmatek			integrita vs. nevyrovnanost

Diagonální řada v tabulce představuje vývojové úkoly každého z osmi období. Sloupec věnovaný adolescenci vysvětluje, jak předchozí vývojová stadia přispívají

k formování identity, stejně jako následná tři období anticipují budoucnost jedince (Macek, 2003).

J. Marcia rozšířil Eriksonův přístup k adolescenci. Marcia taktéž uznává jako vývojový úkol adolescence vytvoření identity vlastního já, rozpracovává různé podoby procesu formování identity. V pozdní adolescenci se jedinec vyrovnává s krizí identity. Krizi vyřeší tím, že dosáhne ego-identity, založené na kontinuitě vlastní minulosti a budoucnosti. Nebo může pokračovat ve stavu difúzní identity, pro který jsou závazky minulosti i budoucnosti vágní. Důležitými pojmy v teorii Marcia jsou závazek (*commitment*) a krize (*crisis*). Závazek představuje úroveň investice, kterou jedinec vkládá do důležitých oblastí života. Krize představuje dobu, kdy jedinec objevuje různá přesvědčení a druhy povolání a aktivně si mezi nimi vybírá, stejně jako v ostatních důležitých oblastech života (Macek, 2003; Marcia, 1967).

Jedince se může nacházet v jednom ze čtyř stavů identity, jedná se o způsob, jak se vyrovnává s krizí identity. Přítomnosti, či absence krize a přítomnosti, či absence závazku slouží k definování stavu identity. Přítomnost všech stádií v průběhu vývoje identity je normální, stejně jako možnost výskytu odlišných stavů ve stejnou dobu (různá stádia v různých oblastech života). **Difúzní identita** (*identity diffusion*) je charakteristická absencí krize i závazku. Jedinec je ovlivnitelný skupinou vrstevníků, do které patří a chová se v souladu s jejími normami. Jeho sebehodnocení je proměnlivé v závislosti na reakcích druhých na jeho osobu. U **náhradní identity** (*foreclosure*) je přítomen závazek, nikoliv krize. Adolescent v tomto stavu nekriticky přebírá cíle i přesvědčení od autorit, aniž by si je musel ověřovat. Ve stavu **moratoria** (*moratorium*) je přítomna krize, ale absentuje závazek. Dospívající zažívá úzkost a pochybnosti, které se váží na krizi identity. Zkouší si různé sociální role, nachází nové hodnoty a věnuje se svým zájmům, ale vyhýbá se opravdovým závazkům. Posledním stavem je **dosažení identity** (*identity achievement*), kdy je přítomna krize i závazek. Toto stádium má být poslední ve vývoji identity, jedinec má propojit svou minulost, přítomnost a budoucnost do smysluplného celku. Je schopen sebereflexe a sebeakceptace (Macek, 2003; Marcia, 1967).

Marcia i Erikson kladou důraz na období moratoria, jakožto období objevování a zkoušení. Erikson a Eriksonová (1999) **psychosociální moratorium** označili za období kognitivního i sexuálního vývoje a to bez přítomnosti definitivních závazků. Díky tomu

může adolescent experimentovat s rolemi, avšak v kontextu dané kultury a jejích společenských podmínek.

### **1.2.3 Adolescence jako proces učení, poznávání a přijímání nových rolí**

V. Seltzerová vnímá jako zásadní pro adolescenci vrstevnické vztahy. Dle Seltzerové (1989) adolescence zahrnuje čtyři procesy změn, každý proces tvoří komplexní systém sám o sobě a zároveň ovlivňuje procesy ostatní. Každý jedinec dospívá svým vlastním tempem. Mohou se objevit rozpory v dozrávání jednotlivých procesů, což znamená, že se nemusí nutně vyvíjet rovnoměrně. V procesech v oblasti fyzického, emočního a intelektového vývoje je adolescent pouhým pozorovatelem změn, které nastávají, a má nad nimi pouze malou kontrolu. Změny v socializaci však podléhají více vědomému vlivu a kontrole dospívajícího jedince. Adolescentní vztahy se vyznačují řadou unikátních aspektů. Jsou produktem adolescentního paralelního vývoje a podstatou období objevování vlastní jedinečnosti, stejně jako identifikování se s podobnostmi ostatních.

Absence vztahového rámce (*frameworklessness*) je typická pro psychosociální situaci rané adolescence. Dítě před nástupem puberty nemělo nedostatek psychosociálního ukotvení. Bylo poskytováno rodiči a staršími. V tomto období probíhal růst uvnitř rodinného kontextu. S nástupem adolescence nastává rozmach emoční a intelektuální energie, která může narůstat i ubývat dle vývojových požadavků. Adolescence se tak stává obdobím opouštění bezpečného dětství avšak příchod nezávislosti a dospělosti je stále daleko. Stejně tak role, z dětských rolí jedinec vyrostl, ale ty dospělé jsou prozatím nedosažitelné (Seltzer, 1989).

Adolescentní skupina je unikátní kvůli identickým psychosociálním podmínkám svých členů. Sdílejí nadšení a výzvy nadcházející zralosti, která přináší nutnost najít prozatímní životní rámec. Je potřeba nahradit již nepohodlné vymezující faktory, které byly nastaveny rodiči a jinými autoritami. Adolescenti touží po nových průvodcích. Ačkoliv jsou stále nablízku rodinní průvodci, adolescenti si vybírají poradce ze svých řad. Vrstevníci jsou v tomto období velmi důležití, protože napomáhají ustanovit vztahový a životní rámec, z kterého může začít následný vývoj (Seltzer, 1989).

Nepostradatelná pro růst a vývoj v adolescenci je pouhá přítomnost ostatních adolescentů, v tomto případě se nejedná o kamarádství nebo přátelství, stačí se pouze dívat a poslouchat. Adolescenti si vypůjčují charakteristiky jeden od druhého a zkoušejí je.



Druzí slouží jako resonanční deska (*sounding board*), platforma, na které lze utvářet vlastní názory. Adolescenti se napodobují navzájem a těší je, když jsou napodobováni. Cítí se dobře, když si připadají potřební, posiluje to jejich realitu a brání pocitu nestability a nedůležitosti. Adolescenti si přejí hodnotit své reakce a chování vzhledem k reakcím a chování ostatních dospívajících. Základem přitažlivosti velkých skupin je možnost pozorování rozmanitých modelů (Seltzer, 1989).

D. Elkind (1967) popsal různé formy egocentrismu, které jsou charakteristické pro jednotlivé fáze Piagetova modelu kognitivního vývoje. Vysvětluje, jak kognitivní struktury charakteristické pro určitý stupeň vývoje, mohou souviset s afektivní zkušeností a chováním typickými pro tentýž stupeň vývoje. Piaget považoval egocentrismus za negativní produkt mentálního růstu. Dle Piageta se adolescent dostává do stadia formálních operací. Formální operace umožňují uvažovat o vlastních myšlenkách, mentální konstrukty lze užívat jako objekty a uvažovat o nich. Formální operace umožňují uvažovat i o myšlenkách druhých lidí. A právě tato schopnost, uvažovat o myšlenkách druhých, tvoří základ egocentrismu adolescentů.

Egocentrismus znepokojuje, protože zatímco jedinec může uvažovat o myšlenkách ostatních, nedokáže rozlišovat mezi objekty, vůči kterým jsou jeho myšlenky směřovány, a těmi, které jsou ohniskem jeho vlastního zájmu. Pro ranou adolescenci je typické zabývání se sám sebou. Vzhledem k tomu, že jedinec nedokáže rozlišit mezi tím, o čem přemýšlí ostatní a jeho vlastním duševním zaujetím, předpokládá, že ostatní jsou posedlí jeho chováním a vzhledem jako on sám. Jedním z důsledků egocentrismu je, že jedinec předvídá reakce ostatních při skutečných i potenciálních sociálních situacích. V jistém smyslu pak adolescent neustále reaguje na **imaginární publikum** (*imaginary audience*). Publikum, jelikož dospívající věří, že je ve středu pozornosti, imaginární, protože ve skutečné sociální situaci se tak většinou nestává. Imaginární publikum hraje roli při rozvoji sebevědomí v rané adolescenci. Pokud je vůči sobě jedinec kritický, předpokládá, že publikum bude kritické také. Imaginární publikum napomáhá vysvětlit zjištění, že emoce, které se adolescenti nejvíce obávají, je stud, právě jako reakce na imaginární publikum (Elkind, 1967).

Adolescenti jsou často sebekritičtí, ale stejně často obdivují sami sebe. Značná část adolescentní neomalenosti, hlasitosti, módního oblékání je z části provokace, ale z části selhání v rozlišování mezi tím, o čem věří, že je atraktivní a tím, co druzí obdivují. Je to

důvod, proč adolescenti často selhávají v chápání, proč dospělí neschvalují způsob jejich oblékání a chování. Shromáždění dospívajících je unikátní v tom smyslu, že každý je současně sám sobě hercem a ostatním publikem (Elkind, 1967).

Dalším mentálním konstruktem jsou **osobní bajky** (*personal fable*). Zřejmě proto, že věří, že je důležitý pro tolik osob (imaginární publikum), zaměřuje se sám na sebe a obzvláště na své pocity, které vnímá jako unikátní. Jen on může trpět s takovou agonizující intenzitou a jen on může prožívat takové exkluzivní nadšení. Jinou úrovní víry v osobní jedinečnost představuje přesvědčení, že jedinec nezemře. Tento komplex přesvědčení o své jedinečnosti a nesmrtelnosti, představuje příběh, který jedinec přežívá sám sobě, avšak není pravdivý (Elkind, 1967).

Egocentrismus adolescence se zmírňuje okolo 15 roku, kdy dochází k ustálení formálních operací. Imaginární publikum, které je anticipačním publikem, se postupně modifikuje ve směru reakcí reálného publika. Jedinec postupně rozpoznává rozdíl mezi vlastním zaujetím a zájmy a obavami ostatních lidí. Osobní bajky jsou překonány, ačkoliv nikdy v celém svém rozsahu. Jedinec se vidí v realistickém světle, imaginární publikum upraví na skutečné a zjišťuje, že ostatní prožívají stejné pocity jako on (Elkind, 1967).

West (2002) dodává, že často nerealistické sny, které adolescenti mají, jsou součástí osobních bájí, kdy jedinec prožívá svou výlučnost a jedinečnost i v tomto ohledu. Tyto idealizované sny o vlastní úspěšné budoucnosti mohou sloužit jako motivace pro sledování reálných pozitivních cílů. Dospívající se tak učí, že k dosažení snů je potřeba úsilí, vytrvalost a často odkládání aktuálního uspokojování potřeb.

### **1.3 Adolescence jako jedno z období lidského života**

Tato kapitola je věnována popisu období adolescence. Časově ji ohraničíme a budeme se věnovat jejím typickým vývojovým změnám (biologické, kognitivní, emocionální, psychosociální změny). Na konci kapitoly zmiňujeme vynořující se dospělost, vývojový koncept navazující na adolescenci.

#### **1.3.1 Časové ohraničení období**

Mezi jednotlivými autory nepanuje shoda v periodizaci tohoto období. Langmeier a Krejčířová (2006) nepoužívají termín adolescence jako nadřazený pojem pro celé období. Tuto vývojovou etapu nazývají období dospívání a dělí ji následovně: období pubescence

(11 – 15 let), které je dále děleno na fázi prepuberty (11 – 13 let) a fázi vlastní puberty (13 – 15 let). Druhým obdobím je pak období adolescence (15 – 22 let).

Vágnerová (2012) také využívá nadřazený pojem dospívání (10 – 20 let). Dospívání dále rozděluje na dvě fáze: raná adolescence = pubescence (11 – 15 let) a pozdní adolescence (15 – 20 let).

Macek (2003) datuje adolescenci jako celé období mezi dětstvím a dospělostí. Adolescenci člení na tři fáze: časnou adolescenci (10-13 let), střední adolescenci (13 – 16 let) a pozdní adolescenci (16 – 20 let). V této práci budeme užívat tuto periodizaci období.

Evropská psychologie měla tendenci období členit na pubescenci a adolescenci, přesně jak uvádí Langmeier a Krejčířová (2006). Americká psychologie se přiklání k užívání adolescence právě jako stádia ohraničujícího období dětství a dospělosti. Toto členění uznává fakt, že některé procesy mohou probíhat současně a toto období prodlužují, zkracuje se doba dětství a současně se oddaluje dospělost (Macek, 2003).

### 1.3.2 Vývojové změny

Ačkoliv jsme v předchozí podkapitole vymezili časové ohraničení adolescence a vnitřně ji rozčlenili, je důležité zmínit, že změny, které jsou pro daná období charakteristické, mohou probíhat i mimo vymezená období. Vývoj v adolescenci je typický intraindividuální variabilitou, vývojové změny u každého jedince probíhají v jedinečné konstelaci, často dochází k nesouladu vývoje tělesných, psychických a sociálních změn. Typická je i interindividuální variabilita, změny oznamující adolescenci se u jedinců ohlašují v různém čase, jako příklad uvádíme menarche, existuje velká variabilita ve věku, kdy se u dívek dostaví (Langmeier & Krejčířová, 2006).

J. A. Graber a J. Brooks-Gunnová (1996, in Coleman, & Hendry, 1999) uvádí, že v období adolescence dochází k různým změnám, k jejich vyjádření používají termín **bod zvratu** (*turning point*). Jedná se o klíčové momenty (např. přechod ze základní školy na střední školu, první sexuální zážitek). Obecně mají jednotlivé klíčové momenty své místo a načasování v jednotlivých fázích adolescence. Avšak mohou se objevit okolnosti, při kterých by mohly body zvratu být pro jedince problematické. Pokud se například nakumulují, nebo současně objeví více událostí, takže se jedinec vypořádává s mnoha záležitostmi najednou.

### 1.3.2.1 Biologický vývoj

V rané a střední adolescenci dochází k nejnápadnější změně a to k tělesnému dospívání a především k pohlavnímu dozrávání, na jehož konci je jedinec schopen reprodukce. Tělesné dospívání je spojeno s růstem postavy, proměnou tělesných proporcí, sekundárními pohlavními znaky, funkcí pohlavních orgánů a sexuálními prožitky. V období pozdní adolescence je dosažena plná reprodukční zralost a celkově dokončován tělesný růst, který už není tak nápadný (Langmeier & Krejčířová, 2006; Říčan, 2014; Vágnerová, 2012).

Tělesný růst doprovází tzv. růstový spurt, jedná se o prozatímní urychlení v růstu u chlapců i dívek. Dívčí spurt začíná dříve, ale nemá tak prudký průběh. Chlapecký spurt naopak trvá déle a je příčinou trvalého výškového rozdílu mezi muži a ženami. V období střední adolescence může růst pokračovat, ale už jen pozvolně. Charakteristické je i přibývání na váze. Průměrná dívka v roce, kdy je její spurt na vrcholu, vyroste o 9 centimetrů a hmotnost se jí zvýší o 5 kilogramů. Průměrný chlapec se zvětší o 10 až 12 centimetrů a na váze přibere o 6 kilogramů. U některých jedinců může probíhat tělesný vývoj nápadněji, u jiných naopak méně výrazně (Langmeier & Krejčířová, 2006; Říčan, 2014).

Projevuje se jistá nerovnoměrnost ve vývoji těla. Horní i dolní končetiny a krk v časně adolescenci rostou rychleji než trup, což se projevuje disharmonií postavy. Stejně tak dlaně a chodidla rostou dříve než paže a nohy. Ve střední adolescenci naopak roste trup více než končetiny. Dochází k diferenciaci tělesné stavby u dívek a chlapců. Dívkám se zaoblují boky, v oblasti stehen se jim ukládá podkožní tuk a snižuje se linie pasu. Chlapcům se rozšiřují ramena a začíná se vyznačovat svalovina (Langmeier & Krejčířová, 2006; Říčan, 2014).

Pohlavní dozrávání způsobí u dívek první menstruaci (menarche). Čas jejího nástupu je přitom velmi individuální. V průměru se objevuje v 12, 5 roce, přičemž fyziologické rozmezí tvoří interval od 10 do 15 let (Rob, Martan, & Citterbart, 2009). Koliba (1994, in Macek, 2003) zmiňuje, že podmínkou pro příchod menarche je kritická tělesná hmotnost (více než 20% tělesného tuku). První menzes jsou charakteristické svou nepravidelností a anovulací, k ustálení ovulačního cyklu a možnosti oplodnění je zapotřebí jeden až dva roky. Pohlavní vývoj u dívek lze sledovat ještě v rozvoji zevních a vnitřních rodidel. Analogicky menarche je u chlapců první poluce (první emise semene), zpravidla

bývá spojena se sexuální snem. Poluce se poprvé taktéž objevuje na konci časně adolescence. Jestliže jedinec sexuálně abstinuje, je přítomna pravidelně během dospívání i dospělosti. I u chlapců v tomto období dochází k rozvoji zevních pohlavních orgánů. Pohlavní dozrávání je charakteristické i zráním vnitřních pohlavních orgánů, vaječníků u dívek a varlat u chlapců. Vaječníky zvýší produkci estrogenu, což má za následek produkci zralých vajíček. Varlata zvýší produkci hormonu testosteronu, což umožní produkci zralých spermií. Spojením těchto pohlavních buněk může být zplozen nový člověk (Langmeier & Krejčířová, 2006; Říčan, 2014).

Objevují se sekundární pohlavní znaky, pro obě pohlaví je společná přítomnost axilárního ochlupení a ochlupení v pubické oblasti. U dívek je pak přítomný postupný růst ňader. Před menarche se projevuje nárůst tukové tkáně, po první menstruaci dochází k růstu mléčné žlázy a zakulacení ňader. U chlapců je přítomen růst hrtanu a hlasivek, což způsobuje mutaci, čili prohloubení hlasu. K sekundárním pohlavním znakům patří i výše zmíněný nárůst svalové hmoty a zrychlený růst u chlapců a zaoblování boků a rozšíření pánve u dívek (Balharová & Kukla, 2004; Říčan, 2014).

Neustálý rozvoj moderní společnosti (technický pokrok, dostupná zdravotnická péče, očkování, vyvážená strava, sociální úroveň rodiny apod.) zapříčinil vznik sekulární akcelerace. Jedná se o urychlení růstu a dospívání v porovnání s dřívějšími generacemi. Především v oblasti časnějšího sexuálního zrání a navýšení průměrné výšky dospívajících (Otová, Křenová, Votruba, & Mihalová, 2012).

Tělesné zrání je úzce spojeno s prožíváním jedince a budováním jeho identity. Jedná se o viditelný znak dospívání, na který reaguje okolí jedince. Způsob, jakým okolí reaguje, je taktéž součástí sebepojetí jedince. Adolescent o svůj zevnějšek projevuje zájem, experimentuje se svou image, dbá na to, jak vypadá, co si oblékne, jak se učeše. V časně a střední adolescenci se jedná o způsob, jak se vymezit vůči ostatním, ukázat jim, kým je. Podstatná je i doba, kdy se začínají změny projevovat. Dřívější fyzické projevy jsou zatěžující pro dívky, kdežto chlapci je mohou vítat. Naopak zpomalení tělesných změn hůře snášejí chlapci (Říčan, 2014; Vágnerová, 2012).

### **1.3.2.2 Kognitivní vývoj**

V rámci časně adolescence dochází k další významné změně, tentokrát ve způsobu myšlení. Kognitivní vývoj je výsledkem vzájemného působení neurofyziologického zrání a

systematického vzdělávání. Jedinec dosahuje vyššího stupně logického myšlení, mění se tak kvalita jeho myšlenkových operací. Dle Piageta a Inhelderové (1997) dochází k nástupu formálního myšlení, nebo také hypoteticko-deduktivního myšlení. Dospívající se postupně odpoutává v myšlení ze závislosti na konkrétní realitě, což bylo charakteristické pro předchozí období konkrétních operací (Vágnerová, 2012).

Jedinec začíná uvažovat hypoteticky, což znamená, že může vytvářet nejrůznější domněnky i nereálné, realita je pouze jednou z možností. Adolescent získává schopnost akceptovat hypotetický problém, myšlenková nezávislost umožňuje řešit i nereálný problém. Dochází k rozvoji abstraktního myšlení. Jedinec se tak stává nevyčerpatelným zdrojem námětů k úvahám. Formální myšlení představuje myšlení, užití logických operací, nezávislé na konkrétním obsahu. Jedinec je v rámci myšlení schopen používat pojmy, se kterými nemá vlastní smyslovou zkušenosti, jsou abstraktnější. Rozvíjí se i induktivní myšlení, jedinec dokáže zobecňovat, hledat nadřazené kategorie. Pokud adolescent hledá řešení nějakého problému, má tendenci uvažovat systematicky a hledat alternativní řešení, která postupně zkouší a vylučuje nebo potvrzuje. Novým jevem je i uvažování o svých úsudcích, tzv. myšlení o myšlení. Postupně dochází i k rozvoji metakognice, díky které jedinec získává odhad vlastních schopností a dovedností. Přejít do formálního stádia myšlení neznamena, že jedinec už nebude uvažovat jiným způsobem, vždy záleží na dané situaci, problému a aktuálním stavu jedince (Langmeier & Krejčířová, 2006; Řičan, 2014; Vágnerová, 2012).

Dosažení stadia formálních operací je podmínkou pro chápání učiva mnoha předmětů na druhém stupni základní a na střední škole. Nástup tohoto stadia myšlení je mezi jednotlivci velmi individuální a zpočátku může docházet k mísení s dřívějším stádiem konkrétních operací. Tento způsob myšlení je spjat i s postoji adolescenta ke světu. Díky možnosti porovnávání reálného s potenciálním, nebo s ideálem, který vznikl v mysli dospívajícího, dochází k rozvoji kritické myšlení adolescenta. Kritičnost, která je pro toto období charakteristická, je často doprovázena nespokojeností, zklamáním a pesimismem. Díky formálnímu myšlení se mění i morální hodnocení jedince. Adolescent je již schopen určité ohleduplnosti vůči druhým, je schopen situace hodnotit z různých úhlů pohledu (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2012).

V průběhu pozdní adolescence již nedochází k radikálním změnám v myšlení. Myšlení se zrychluje a je spolehlivější. Pojmový aparát se neustále zdokonaluje, avšak na

úkor živosti představ a vnímání. Jedinec může své uvažování stále rozvíjet, tím že bude naučené strategie procvičovat a získávat zkušenosti. Jelikož jedinec ještě nemá dostatečné množství vlastních zkušeností, je typická kognitivní flexibilita a akceptace nových způsobů řešení. Adolescent se ocitá i na vrcholu inteligence. V následujících obdobích života může docházet k rozvoji inteligence, ale většinou jen u osob, které vykonávají intelektově náročné povolání a vyžaduje neustálé studium (Říčan, 2014; Vágnerová, 2012).

Wolman (1998) upozorňuje, že školní výsledky adolescenta závisí na mnoha faktorech, inteligence je pouze jedním z nich. Sociokulturní vlivy a postoje rodičů hrají ve školní úspěšnosti adolescenta taktéž významnou roli. Přátelský a zainteresovaný přístup rodičů může pomoci dosáhnout lepších školních výsledků jejich dítěte. Adolescent dosahuje intelektuálních úspěchů a nezávislosti, pokud vnímá podporu vedení svých rodičů.

### **1.3.2.3 Emoční vývoj**

Jak jsme již zmínili v kapitole o tělesném vývoji, v průběhu adolescence dochází k určité hormonální proměně. Ta způsobuje mimo jiné i změny v citovém prožívání. Dochází ke ztrátě citové stability a jistoty, běžná je kolísavost emočního ladění, labilita, dráždivost, přecitlivělé reagování i na neutrální podněty a emoční zmatek. Citové prožitky mívají velmi proměnlivý charakter a krátké trvání. Změny pocitů a nálad jsou vnímány jako něco, co adolescenta obtěžuje, proto na ně často reaguje podrážděně. Rychle se měnící nálada souvisí i s měnící se aktivační úrovní. Jedince je nyní uzavřenější ohledně vyjadřování emocí a citů navenek. Typická je přítomnost negativismu a afektivních rozlad jako reakce na hlubší sebeuvědomování, nejistotu a kritické reakce druhých osob, díky stále se vyvíjející a nestabilní identitě jsou dospívající velmi citliví vůči kritice druhých. Emoční nevyrovnanost způsobuje i výkyvy v sebehodnocení, výrazná kritika je zaměřená i vůči vlastní osobě. Ve střední adolescenci projevuje jedince zájem o estetické city, mravní cítění a emoce spojené s erotickou sférou života. V průběhu pozdní adolescence ubývá emoční labilita a dochází k opětovné stabilizaci emocí, stejně tak se stabilizuje autoregulace, projevuje se sebekontrola a vytrvalost. Jedinec už není pod vlivem hormonálních změn jako na počátku období. Dospívající se nachází v období prvotního vystřízlivění, téměř veškeré prožitky, díky získaným zkušenostem, přestávají být nové a vzrušující, střídá je stereotyp (Macek, 2003; Vágnerová, 2012; West, 2002).

### 1.3.2.4 Psychosociální vývoj

Ačkoliv jedinec rozšiřuje své kontakty a vztahy mimo rodinu již od předškolního věku, období adolescence je v tomto ohledu zásadním stadiem, aby byl dospívající později schopen převít dospělé role (partnerské, rodičovské, profesní). S rozvojem interpersonálních vztahů se rozvíjí i komunikační dovednosti, jako je zdvořilost, naslouchání nebo vyjádření vlastního názoru (Lloyd, 1985, in Macek, 2003). Sociální skupiny potřebné k rozvoji osobnosti adolescenta zůstávají stejné jako v předchozích fázích, jedná se o rodinu, školu, volnočasové instituce a vrstevnickou skupinu. Postupně se však mění jejich vliv a mění se i dosavadní vztahy, nebo se objevují vztahy zcela nové kvality, partnerské a sexuální (Langmeier & Krejčířová, 2006, Vágnerová, 2012).

Předchozí odstavec se pojal k časně adolescenci, v tomto se zmíníme o socializaci pozdní adolescence. Jedná se o dobu, kdy se od adolescenta očekává a vyžaduje chování a zodpovědnost, jako od dospělých osob. Jedinec se připravuje na novou roli, tentokrát profesní. Na počátku období si vybírá (sám nebo za pomoci rodičů) střední školu, která předurčuje jeho sociální zařazení. Na jeho konci pak buď nastupuje do zaměstnání, nebo pokračuje ve vzdělávání přechodem na vysokou školu. Ovlivňující sociální skupiny zůstávají stejné jako v časně adolescenci, akorát se přidává pracoviště, které se podílí na utváření sociální identity jedince (Říčan, 2014; Vágnerová, 2012).

Rodina si stále zachovává svou důležitost a poskytuje dospívajícímu zázemí a bezpečí (jistotu). Adolescent se z vývojového hlediska musí postupně od rodiny emancipovat. Díky osamostatňování adolescenta dochází k proměně vztahu s rodiči. Jedinec už není plně závislý na své rodině, citový vztah mezi dítětem a rodiči začíná být vyrovnanější. Jedním ze způsobů emancipace je přemístování vztahů na nové osoby. Adolescent vyhledává u těchto osob rozdíly v chování, názorech, hodnotách i zájmech od těch, které zastávají jeho rodiče. Toto stádium **transformace**, jak ho nazvala Vágnerová (2012), je tedy charakteristické negací všeho dosud platného. Projevuje se revoltou proti rodičům a jiným autoritám, jejich častou kritikou, vytýkáním nedostatků, odmítáním jejich kontroly. Tyto výkyvy v chování a prožívání jedince obvykle s koncem adolescence vymizí. Vztahy dětí a rodičů se tvoří kontinuálně, pokud tedy adolescent překoná toto negativistické období, pozitivní vztah s rodiči je uchován (pokud byl pozitivní i před nástupem adolescence). Emoční autonomie jedince dosáhne vytvářením nových především vrstevnických vazeb, které se stávají i zdrojem opory. Kognitivní autonomie se projevuje



samostatným uvažováním a kritickým přejímáním názorů dospělých. Jedinec má potřebu diskutovat, polemizovat, zpochybňovat. U některých adolescentů se objeví období, kdy kategoricky odmítají vše, co rodiče řeknou. Znakem autonomie je i méně času, který jedince s rodinou tráví. Rodiče dospívajícího mohou s osamostatňováním dítěti pomoci, pokud mu pro to připraví podmínky, jako je respektující a akceptující vztah, schopnost flexibilně reagovat a projeví autentičnost ve svém chování (Langmeier & Krejčířová, 2006; Macek & Lacinová, 2006; Říčan, 2014; Vágnerová, 2012).

Obohacující pohled na adolescenty a jejich rodiče přinesl West (2002). Integruje vývoj adolescenta a vývoj rodičů, kteří nejčastěji bývají ve střední dospělosti. Pro adolescenta začíná pravý život, vše vnímá jako nové a vzrušující, kdežto jeho rodiče se dostávají do druhé půlky svého života, kdy začínají bilancovat a vnímat úbytek sil a energie. Obě generace se dostávají do bodu obratu svého života a akceptace této fáze, stejně jako společné soužití mohou být velmi náročné.

Další významnou sociální skupinou jsou vrstevníci. Jak již bylo zmíněno výše, jejich důležitost v tomto období značně stoupá, navazování vztahů se stejně starými lidmi doprovází osamostatňování se od rodiny. S touto skupinou jedinec sdílí věk, názory, problémy a mnohdy i způsob života. Jedinec získává skupinovou identitu, patří k nějaké konkrétní skupině, která mu usnadňuje sebevymezení (Říčan, 2014; Vágnerová, 2012).

Rozšiřování vztahů probíhá v určitých etapách, ačkoliv tyto nemusí probíhat v níže uvedeném sledu a věku, stejně tak se mohou fáze objevovat navzájem. Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) se jedná o tyto etapy: **skupinová izosexuální fáze**, která je typická pro časnou adolescenci, role členů jsou diferencovány, členové projevují loajalitu vůči skupině, striktně se odmítají jedinci opačného pohlaví, skupina se stává socializačním činitelem, kdy mají adolescenti možnost se navzájem napodobovat. Druhou fází je **individuální izosexuální fáze**, patřit do skupiny vrstevníků je pro dospívající významné z mnoha důvodů, avšak objevuje se i potřeba párového přátelství. Jedinci stejného pohlaví si jsou rovni a sdílejí své pocity, zkušenosti a problémy. Přátelství je charakteristické vřelou nákloností a užším emočním vztahem. Následuje **přechodná etapa**, kdy se jedinec nejistě a bázně zajímá i o druhé pohlaví. Nejedná se ještě o typické kamarádství, ale spíše o pokřikování a vtipkování s podporou izosexuální skupiny. Ve střední adolescenci nastupuje **heterosexuální polygammí fáze**. Ta představuje první opravdové vztahy dívek a chlapců, i když se zpočátku vyznačují nestálostí. Jedná se o utajované schůzky, kdy chlapci

rádi prezentují své dovednosti a sílu, kdežto dívky dávají na odiv svůj vzhled, půvab nebo oblíbenost. Výjimkou nejsou sexuální fantazie, flirtování ani sexuální aktivity. Až na konci pozdní adolescence přichází často **etapa zamilovanosti** spojená s partnerským vztahem založeným na oddanosti, společných zájmech, společném porozumění a sexuálních aktivitách.

Vrstevnická skupina poskytuje jedinci sociální identitu, ale zároveň možnost rozvoje identity osobní, sociálního statusu a pocitu vlastní hodnoty. Vrstevnické vztahy mají instrumentální podobu, jako takové hodnotu nemají, jsou nástrojem k ujasňování vztahu k sobě samému. S ukončením základní školy často dochází k rozpadu první vrstevnické skupiny, jíž byl jedinec členem. S nástupem na střední školy musí jedinec projevit své sociální kompetence a zkušenosti, které si nese z předešlé skupiny a znovu si získat svou sociální pozici v nové skupině. Nejvýraznější vrstevnická konformita se projevuje ve střední adolescenci. V pozdní adolescenci vliv vrstevnické skupiny klesá a jsou spíše charakteristické diferencovanější vztahy, tvoří se menší skupinky, ve kterých jednotlivci poji hlubší a trvalejší vztahy (Macek, 2003; Vágnerová, 2012).

V průběhu celé adolescence jedinci vyhledávají i dyadické přátelské vztahy. Ve většině případů jsou tyto vztahy izosexuální. Jedná se o důvěrné vztahy, které napomáhají sebepoznání a slouží jako zdroj emoční opory a porozumění. Přátelství se vyznačuje vzájemností. Přátelé sdílejí své pocity, názory, zkušenosti i tajemství. Sdílení napomáhá rozvoji vcítění se. Dalším rysem přátelství je intimita ve smyslu důvěry v druhého člověka a výlučnosti vztahu. Důležitým znakem je i podpora jak psychická, tak fyzická. Aby mohl přátelský vztah dorůst do takových kvalit, je potřebná shoda v mnoha oblastech. Shoda podporuje sdílení prožitků, názorů, hodnot a snižuje vlastní nejistotu, když jedinec vnímá, že druhý pociťuje nebo zažívá totéž, co on. Počet opravdových přátel je výrazně nižší než počet kamarádů a známých. Dívky si nejvíce u druhých děvčat cení inteligenci, upřímnost a důvěru a základem těchto vztahů je otevřená komunikace a sdílení. Chlapci oceňují sílu osobnosti, originalitu, smysl pro humor a jejich přátelství je častěji založeno na společných zájmech a aktivitách (Macek, 2003; Říčan, 2014; Vágnerová, 2012).

Adolescence je charakteristická i prvními erotickými a partnerskými vztahy, které jsou součástí psychosociálního vývoje. V tomto období rychle narůstá četnost a diferenciací sexuálních aktivit. Katchadourian (1993) mezi sexuální chování řadí petting, který často představuje přechod od autoerotických zkušeností k prvním interpersonálním

sexuálním zkušenostem jedince. Dále orální sex, který je adolescenty vnímán rozdílně, buďto jako předstupeň k pohlavnímu styku, nebo naopak jako více intimní aktivita než je koitus. Nejvýznamnější milník představuje pohlavní styk. Soulož představuje pro pár, překročení jisté linie, která nevratně mění povahu jejich partnerského vztahu. Možnost otěhotnění a výskyt sexuálně přenosných chorob vyvolává obavy společnosti a činí z pohlavního styku adolescentů, především v raném období, vysoce rizikovou aktivitu. Společenské normy a výchova sexuální chování jedinců výrazně modifikují. Sexualita je spojena s tělesným vývojem, především hormonální činností, která umožňuje rozvoj erotických pocitů (Langmeier & Krejčířová, 2006; Macek, 2003; Vágnerová, 2012).

V časně adolescenci je typická autoerotika (masturbace) a fantazijní prožitky. Masturbace představuje dočasný způsob uspokojení sexuálních potřeb. V současné době jsou postoje k masturbaci liberálnější, je to pokládáno za přirozený jev. Dle Zvěřiny (2009) chlapci začínají s autoerotikou dříve (13, 98 let) a praktikují ji častěji než dívky, které první zkušenosti s masturbací získávají až v pozdějším věku (16 let). V tomto věku také vzrůstá zájem o sexuální otázky, jedinci často vyhledávají informace a sexualita je častým diskuzním tématem mezi vrstevníky. Zdrojem k získání těchto informací jsou nejčastěji kamarádi a odborné publikace, dalšími zdroji je škola, nebo internet (Zvěřina, 2009). V období časně adolescence často nastává fáze platonické zamilovanosti. Zamilovanost se projevuje idealizací druhého člověka, je provázena vzrušením a euforií. Platonická, poněvadž mnohdy není dosaženo reálného vztahu, realita často neodpovídá fantaziím a idealizacím, které si jedinec vysnil. Pokud je heterosexuální vztah navázán, vyznačuje se zvědavostí a potřebou potvrdit si svou hodnotu a přitažlivost. Pokud dojde k sexuálním aktivitám, jde převážně o líbání a petting. Pár společně navštěvuje kulturní, společenské nebo sportovní akce, avšak ve většině případů nemá vztah dlouhého trvání (Langmeier & Krejčířová, 2006; Macek, 2003; Říčan, 2014; Vágnerová, 2012).

Střední a pozdní adolescence se již vyznačuje heterosexuálními styky a navazováním vztahů. Období je stále polygamní a je charakteristická experimentace, což znamená, že adolescenti střídají partnery a diferencují sexuální chování. V rámci těchto vztahů může dojít k romantické lásce, která je stejně jako zamilovanost charakteristická idealizací jak partnera, tak vztahu samotného. Skrze tento vztah však jedinec dále rozvíjí své sebepoznání, učí se altruismu i odkládání svých potřeb v zájmu druhého člověka. Vztah uspokojuje emocionální a erotické potřeby a mohou v něm být přítomny i znaky intimity: emoční opora, sdílení pocitů, otevřená komunikace, porozumění a ocenění.

V tomto věku se již považuje za samozřejmé i diferencované sexuální chování, které často vyústí v první koitus. Zvěřina (2009) jako věk prvního koitu u mužů uvádí 17, 58 let a u žen 18,08 let. Předpokládá se sekulární trend v koitálním debutu do nižšího věku. Tato prvotní sexuální zkušenost je významným mezníkem v životě adolescenta. Jedná se o určitý přechod do dospělosti a umocňuje prestiž ve vrstevnické skupině. West (2002) považuje veškeré aktivity spojené s partnerskými vztahy (schůzky, chození spolu, rozchody) za velmi cenné zkušenosti. Avšak přes veškeré osobní zkušenosti, pokládá West za nejvýznamnější zdroj pro adolescenta lásku jeho rodičů, na základě které zjišťuje, že vztah představuje péči o druhého a možnost získat, co druhý nabízí. Teprve na konci adolescence, kdy je vymezena identita jedince mohou vznikat opravdové partnerské vztahy, které se vyznačují intimitou, sexualitou, věrností, stabilitou a dlouhodobým trváním (Langmeier & Krejčířová, 2006; Macek, 2003; Říčan, 2014; Vágnerová, 2012).

### **1.3.3 Vývoj vlastní identity**

Již v předchozích podkapitolách zabývajících se adolescencí jsme se zmiňovali o faktorech, které napomáhají hledání a tvorbě identity jedince. Zvláštní část byla věnována tvorbě identity v teoretických přístupech, kdy jsme se zabývali Eriksonovým vývojovým úkolem pro období adolescence.

Získávání identity je celoživotní proces, znamená poznávání sama sebe. Adolescence je nicméně pro individuaci nejdůležitější období a veškerý vývoj a maturace se na tomto procesu podílejí. Dle Říčana (2014) představuje formální hledisko identity soulad celku, jednotlivé role si nesmí odporovat, kontinuitu, vědomí sebe jako subjektu a vědomí jedinečnosti.

Důležitou součástí identity v adolescenci jsou vztahy s lidmi (s rodinou i vrstevníky). Ostatní lidé představují kontext, vůči kterému se jedinec vymezuje (deidentifikace), nebo který přijímá (identifikace). Skupiny, ve kterých je dospívající členem, a ve kterých cítí akceptaci, poskytují skupinovou identitu, která je součástí té individuální. Skupinová identita slouží jako opora a jistota v orientaci ve vztahu k sobě a okolnímu světu. Příslušnost ke skupině se většinou projevuje nějakými vnějšími znaky, které umožňují sebevymezení jedince (vyjadřování, oblékání, chování). V pozdní adolescenci vliv skupiny slábne a jedinec se od ní separuje (Říčan, 2014; Vágnerová, 2012).

Součástí identity je i výkon jedince. Skrze výkon prezentuje adolescent své kompetence a schopnosti. Nejčastěji se jedná o školní výkon, sportovní výkon nebo výkon v nějaké volnočasové aktivitě. Často se pohybuje mezi přeceňováním a méněcenností, což způsobuje zranitelnost. Na základě hodnocení (ocenění, posměch) těchto výkonů, dochází k rozvoji sebeúcty (Říčan, 2014; Vágnerová, 2012).

K rozvoji identity přispívá i volba profesního směřování, které je předurčeno typem střední školy, kam se jedinec hlásí. Ačkoliv profesní role není rolí aktuální, má vliv na sebevymezení jedince (Vágnerová, 2012).

## 1.4 Vynořující se dospělost

Dle vymezení období, které jsme uvedli výše, pozdní adolescence končí 20. – 22. rokem života. Následovat by mělo období rané dospělosti (20 – 35 let). J. Arnett (2000) představil nový vývojový koncept, který řadí mezi pozdní adolescenci a ranou dospělost se zaměřením na 18. – 25. rok a nazval ho vynořující se dospělost (*emerging adulthood*). Stejně jako u adolescence se jedná o kulturně podmíněné období. Objevuje se v industrializovaných zemích, na základě demografických změn v minulém půl století (stoupl průměrný věk vstupu do manželství, kdy se jedinec stává rodičem, narostl počet osob s vysokoškolským vzděláním), kde kultura dovoluje a podporuje prodlužování období stále nezávislých rolí s možností objevování rolí nových. Daná kultura však strukturuje i limituje rozsah, ve kterém je vynořující se dospělost akceptována.

Charakteristickým znakem vynořující se dospělosti je relativní nezávislost na sociálních rolích a na normativním očekávání. Vyznačuje se možností změn a zkoumání různých směrů v oblasti lásky, práce a pohledu na svět. Tyto tři oblasti napomáhají k pokračujícímu objevování identity. Ačkoliv je to hlavní úkol adolescence, v období vynořující se dospělosti tento vývoj pokračuje. **Partnerské vztahy** se stávají více intimní (emoční a fyzická intimita) a seriózní, jsou dlouhodobější a často je přítomno i soužití partnerů. Vykonávaná **práce**, brigáda je považována za přípravu k budoucímu dlouhodobému zaměstnání. S tím souvisí i vzdělávání, které je vybíráno na základě budoucího zaměstnání. Často dochází ke změně studijního oboru v prvních dvou letech studia. Obohacuje se i **pohled na svět**, kdy univerzita otevírá nové obzory a perspektivy. Ani v tomto období se nemusí jednat o harmonický vývoj identity s radostným prožíváním. V oblasti lásky se může jedinec zklamat nebo zažít odmítnutí. Nemusí dosáhnout nejžádanějšího povolání, nebo nemůže nalézt uspokojující a naplňující práci. Může

odmítnout svá dětská přesvědčení, ale již je nenahradit jiným přesvědčivým konstruktem (Arnett, 2000).

Pro vynořující se dospělost je charakteristických pět rysů. Jedná se o věk **objevování identity**, vývoj identity pokračuje i v tomto období. Je to věk **nestability**, toto období je obzvláště stimulující a bohaté na události, stejně jako bohaté na nejasnosti a náročné na rozhodování. Charakteristické je i **zaměření na sebe**. Což nelze chápat jako sebestřednost nebo egoismus. Z nedostatku sociálních závazků a povinností celkově, je jedinci ponechána velká autonomie v řízení vlastního života. Je typické, že se jedinec **cítí být mezi** předchozím a následujícím obdobím. Už se nevnímá jako adolescent, ale zároveň se nepovažuje za dospělého. Zároveň je to věk **možností**, který provází velký optimismus a možnost prožít si určitý čas bez primární rodiny a závazků dospělého života (Arnett, 2006).

Důležitým znakem je i heterogenita, jedinci se navzájem velmi liší (někteří studují, jiní ne, někteří bydlí sami, jiní s přáteli, atd.). Rozmanitost odráží svobodu tohoto období, ve smyslu nedostatku sociální kontroly a norem, co by měli dělat se svým životem v těchto letech. Rozdílná je i doba ukončení tohoto období. Někteří jedinci však obdobím vynořující se dospělosti neprocházejí, možnost poznávání a změn se jim nemusí naskytnout (narození dítěte, trvalé zaměstnání, apod.), nebo ji tlumí jejich osobnost a okolnosti (Arnett, 2000, 2006).

Český longitudinální výzkum tohoto období, pod vedením P. Macka, potvrzuje výše zmíněné. Výzkumníci po dobu pěti uplynulých let sledovali dospívající jedince narozené v letech 1990 – 1994, sběr dat probíhal pomocí online dotazníků, které byly respondentům zasílány v průběhu roku. V první fázi výzkumu se přihlásilo 1580 respondentů. Zjištěné výsledky ukazují, že jedinci uznávají tradiční hodnoty a touží po nich, jen nechtějí uspěchat jejich uskutečnění (manželství, rodina). Dbají na výběr partnera, často mají zkušenost s několika dlouhodobými vztahy. V oblasti výběru vysoké školy jsou autonomní. Studium a brigády častěji souvisí s budoucím zaměstnáním, které musejí vnímat jako perspektivní (Fojtů, 2017).

## 2 Zátěž a stres

Třetí kapitola je věnována tématu stres. Uvedeme některé definice stresu, krátce představíme jeho historii a význačné osobnosti (Cannon, 1932; Seley, 1966; Lazarus, 1966), následně nabídneme některá rozdělení stresu a stresorů a poté se budeme věnovat jeho projevům a následkům. Po tomto obecném uvedení se zaměříme více specificky a to na stres u adolescentů a nejčastější zdroje jejich stresu.

### 2.1 Definice zátěže a stresu

Ačkoliv se lze setkat s používáním termínů zátěž a stres jako shodných výrazů, je účelné mezi nimi rozlišovat. Nejčastěji se v literatuře lze setkat s dvěma výklady pojmu zátěž. První (např. Mohapl, 1988; Křivohlavý, 2001; Pelcák, 2013) představuje zátěž jako souhrn působících stresorů, stresogenní situace. V tomto případě pak stres představuje reakci na zátěž, jedinec pociťující stres je v zátěžové situaci. Druhým výklad (např. Kebza, 1997; Baumgartner, 2001; Paulík, 2012) pojímá zátěž jako obecnější pojem, zátěž tak reprezentuje veškeré nároky, které na jedince doléhají. Stres je pak chápán jako nadlimitní, neoptimální zátěž. V této práci chápeme zátěž v souladu s druhým výkladem.

Slovo stres vychází z anglického výrazu *stress*, který má původ v latinském slovesu *stringo*, *stringere* a znamená utahovati, stahovati, zadržovati (Křivohlavý, 1994). Křivohlavý (1994, 10) definuje stres jako: „...vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožován, nebo takové ohrožení očekává a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná.“. Sám Seley (1966, 66) prohlašuje, že stres je: „...súhrn všetkých nespecifických účinkov rôznych činiteľov pôsobiacich na organizmus.“. Ve Schreiberově knize (2000, 17) nalezneme tuto definici: „Stres je jakýkoli vliv životního prostředí (fyzikální, chemický, sociální, psychologický, politický), který ohrožuje zdraví některých citlivých jedinců.“. Jak vyplývá z definic, pojmem stres se dá označit více situací. Důraz může být kladen na celkový vnitřní stav člověka, na odpověď organismu na stresory, na celou těžkou situaci, nebo na nepříznivé faktory, které stres vyvolávají (Křivohlavý, 1994).

Rheinwaldová (1995) poznamenává, že organismus potřebuje a vyžaduje jistou míru stresu. Díky působení zvladatelných požadavků může organismus aktivovat své psychické nebo fyzické zdroje. Lidský organismus má dispozice k úspěšnému zvládnutí

nároků, které jsou na něj kladeny. Tyto nároky ale nesmí překročit míru adaptability jedince, poté se snižuje odolnost organismu.

## 2.2 Historie stresu

Jako první se začal soustavně zabývat stresem W. B. Cannon, zajímal se o vznik stresu a průběh stresové reakce, především o **poplachovou fázi**. Jedná se o reakci, která nastane bezprostředně poté, co na organismus působí silný stresor. Spustí se nervové a hormonální mechanismy, které navozují stav pohotovosti a slouží jako příprava pro reakce typu boj nebo útek (Křivohlavý, 1994).

Inspirován dílem *The Wisdom of the Body*, navázal na jeho práci H. Seley, který se také zabýval stresovou reakcí (Křivohlavý, 1994). Tento systém nespecifických (stabilních) reakcí nazval obecný adaptační syndrom (*General Adaptation Syndrom - GAS*) a rozdělil jej do tří stádií. První je **poplachová reakce**, kdy organismus mobilizuje své obranné mechanismy (aktivace hlavních neurohumorálních os – sympatoadrenální a hypotalamohypofyzární systém, aktivace nervového, endokrinního, pohybového a kardiopulmonálního systému, útlum trávicího, vylučovacího a reprodukčního systému). Tato fáze je pouze krátkodobá a slouží k překonání akutní krize. Následuje **stádium adaptace**, kdy organismus posiluje svou rezistenci vůči škodlivému vlivu a svádí boj se stresem, který se objevuje opakovaně nebo dlouhodobě. Dochází k normalizaci zpětnovazebních mechanismů, které napomáhají vyrovnávat se s dlouhodobějším stresem. Neschopnost adaptace na dlouhodobě působící stres může způsobit některé psychosomatické choroby. Pokud je působící podnět silnější než obranyschopnost organismu, nastává fáze třetí, což je **stádium vyčerpání**. Organismus je v důsledku intenzivního stresu opotřebován a hroutí se (porucha adaptačních mechanismů), v krajních situacích ho postihuje smrt (Seley, 17. June 1950; Seley, 1966; Schreiber, 2000; Bartůňková, 2010).

Dnes se již nepoužívá označení obecný adaptační syndrom, nýbrž stresový syndrom. Nelze říci, že výše popsany průběh stresového syndromu je univerzální. Vyskytují se různé specifické odpovědi na stres, jelikož každý člověk vnímá daný stresor různě, u různých stresových situací se vyplavují různé hormony a stejný stresor nemusí vyvolat stejné psychosomatické onemocnění (Bartůňková, 2010).

Cannon i Seley ve svých pracích a studiích vystavovali zvířata nepřiměřeným životním situacím a podmínkám. Přes jejich nesporný přínos do této problematiky si mnozí



vědci uvědomovali, že tyto poznatky nelze nekriticky přenést i na člověka (Křivohlavý, 2001).

O studium mechanismů, jak stres a těžkosti zvládají lidé, se zasadil R. S. Lazarus. Do fyziologického náčrtu, co se děje během zátěžové situace, přidal kognitivní, emocionální a konativní aspekty, specifické pro člověka. Výsledky jeho pozorování vedly k vytvoření modelu dvojího zhodnocení situace ohrožení. V **prvotním zhodnocení** jedinec analyzuje situaci z hlediska ohrožení (vlastní existence, zdraví, sebehodnocení). Transakce s okolním světem se dělí na irelevantní, pozitivní a stresové. Stresové lze dále dělit na poškození (tělesné poškození organismu, ztráta partnera, ztráta práce, atd.), hrozbu nebo výzvu. Důraz je kladen nejen na momentální ohrožení, ale i na důsledky dané situace. Při **druhotném zhodnocení** jedinec zvažuje možnosti, jakými způsoby by situaci mohl zvládnout a současně anticipuje vývoj situace za použití jednotlivých strategií (Mohapl, 1988; Křivohlavý, 2001).

### 2.3 Rozdělení stresu a stresorů

V životě člověka se odehrávají nejrůznější události, ne všechny souvisí s ohrožením a nepříjemnými pocity. I události radostné a příjemné mohou být pro některé jedince zátěžové a mohou při nich prožívat stejné projevy i důsledky. Lze je považovat za stejně stresové jako negativní události, jelikož i při nich dochází k zvýšení sekrece ACTH (adrenokortikotropní hormon) do krve. I ve stupnici těžkých životních situací od Holmesa a Rahe (1967) se vyskytují položky jako sňatek, narození dítěte nebo Vánoce, které jsou všeobecně považovány za pozitivní události. Někteří autoři nazývají pozitivní stres jako **eustres**, neboli kladně působící. Pokud je stres přiměřený a jedinec mu dokáže čelit, může mít i kladný význam – dodržení termínu, dosažení cíle, který jedince motivuje, splnění úkolu, který je pro člověka výzvou. Určitá míra stresu je užitečná, jelikož se jedinec stává odolnější vůči stresu závažnému (Křivohlavý, 1994, 2001; Schreiber, 2000; Bartůňková, 2010).

Pro organismus škodlivý je však **distres**, který je jedincem negativně prožíván. Jedná se o prožitek, kdy si jedinec uvědomuje náročnost a obtížnost situace a své ohrožení a zároveň pociťuje nízkou schopnost tuto situaci zvládnout. Lze použít i označení alostatický stres, který způsobuje patologické změny, tělesné nebo duševní onemocnění (Křivohlavý, 2001; Bartůňková, 2010).

Křivohlavý (1994) dále dělí stres dle intenzity stresové reakce na hyperstres a hypostres. **Hyperstres** by se dal přirovnat k výše popsanému distresu, jelikož překračuje hranice adaptability jedince. **Hypostres** naopak nedosahuje ani spodní hranice stresu. Dají se pod něj zařadit i ministresy, které způsobuje monotónnost, nuda, senzorická deprivace. Pokud se ovšem nakumuluje dostatečné množství ministresů, může dojít k překročení hranice a vzniká stres.

Melgosa (1999) jednoduše rozděluje zdroje stresu na **vnitřní** a **vnější**. Faktory, které mohou na jedince působit zevnějšku, jsou traumatické zážitky (dopravní nehoda, zemětřesení, válka), stresující události, které mohou být pro každého jednotlivce specifické, každodenní frustrace (ztráta peněženky), vliv okolností života a sociální podmínky (nadměrný hluk, životní prostor). Vnitřní zdroje stresu jsou ty, které si jedince způsobuje sám (spěch, nejistota z budoucnosti, pocity viny).

Stres lze dále dělit i dle působení v čase. Mohapl (1988) ho tak rozlišuje na akutní, chronický a intermitentní. Na **akutní** stres, který se objevuje náhle a jeho intenzita je často nadměrná, organismus mnohdy reaguje nepřiměřeně. **Chronický** stres, který se vyznačuje dlouhodobou přítomností, umožňuje jedinci jistou adaptaci, ale jeho neustálá přítomnost organismus vyčerpává. Avšak **intermitentní** (přechodný) stres působí na organismus nejhůře. Objevuje se dlouhodobě, ale jeho působení má znaky akutního stresu, tudíž jsou fyziologické adaptační mechanismy odkloněny z rovnováhy, ale adaptace na zátěž neproběhne.

**Stresor** by se dal charakterizovat jako „...*činitel působící nadměrnou zátěž, jako podnět, který je považován jedincem za ohrožující a vyvolává stresovou reakci.*“ (Klose, Kebza, 2009, 384). **Stresová reakce** je odpověď organismu na kognitivní, behaviorální a fyziologické úrovni.

Stresorem se může stát téměř cokoliv, závažné události ovlivňující životy mnoha lidí (válka, zemětřesení), významné zvraty v životě člověka (vážná nemoc, svatba). Kebza (1997) představil jedno z mnoha dělení stresorů. Stresory dělí na **fyzikální** (extrémně nízká nebo vysoká teplota, tlak vzduchu, hluk, atd.), **chemické** (působení jedů, virů, bakterií, atd.) a **psychosociální**. Poslední kategorie souvisí s civilizovanou společností a způsoby moderního života, jedná se často o konflikty v mezilidských vztazích, zklamání, neúspěchy, frustrace, požadavky na výkonnost, nadměrná nebo nedostatečná stimulace a mnohé další. Frej (2004) rozlišuje psychosociální stres do dalších kategorií, na finanční

stres, partnerský stres, časový stres, přelidnění a pracovní stres. Pracovnímu stresu se věnuje i Křivohlavý (2001), který pod pracovní stresory zahrnuje přetížení množstvím práce, časový stres, neúměrně velkou odpovědnost, nevyjasnění pravomocí, vysilující snahu o kariéru, kontakt s lidmi a nezaměstnanost.

Rheinwaldová (1995) dělí stresory na **myšlenkové** (zdrojem je obecné nastavení člověka, jak pohlíží na sebe, na druhé, na svět), **úkolové** (váží se na úkoly, které jedinec musí splnit a na způsoby řešení, které k tomu využívá) a **fyzikální** (faktory prostředí, ve kterém se pohybujeme).

Bartůňková (2010) připomíná, že přes nejrůznější dělení se v reálném životě stresory neobjevují izolovaně, nýbrž společně nebo na sebe mohou působit kauzálně.

## 2.4 Příznaky a důsledky stresu

Jak jsme již uvedli výše, dlouhodobě a intenzivně působící stresory, pokud se s nimi jedince nedokáže adaptivně vyrovnat, mohou mít negativní vliv na organismus, což se může projevat zhoršením zdravotního stavu a propuknutím některé z nemocí. Projevy, které signalizují přítomnost stresu, lze považovat za určité varovné signály, které předcházejí právě propuknutí vážnější choroby. Frej (2004) k nim řadí podrážděnost, úzkost, strach, sníženou koncentraci, únavu, nespavost, netrpělivost, vnitřní napětí, změny tělesné hmotnosti, zrychlený tep, zvýšený tlak, poruchy menstruace a infekční onemocnění.

Kryl (2004) dělí příznaky stresu do tří kategorií. Na **tělesné příznaky**, kam se řadí bolesti hlavy, napětí ve svalstvu, poruchy trávení, hypertenze, tachykardie, pocení, stres, apod. Dále na **psychické příznaky**, mezi které patří úzkost, změna apetitu, fobické reakce, pocity bezmocnosti, snížené libido, apod. A na **příznaky behaviorální**, do kterých lze zařadit podrážděnost, netrpělivost, abúzus návykových látek, agitovanost, apod.

Mnohé z uvedených příznaků stresu lze u jiných autorů (Paulík, 2010) nalézt jako důsledky stresu. Paulík (2010) dělí důsledky stresu na **bezprostřední projevy**, které se projevují jako krátkodobé stavy a psychické reakce (emoční rozlada, únava, bolest hlavy a břicha, agresivita, stažení se) a na **účinky trvalejšího rázu**, kam řadí psychologické symptomy (nespokojenost, vyčerpání), somatické symptomy (bolesti hlavy, sexuální impotence), poruchy duševního zdraví (posttraumatická stresová porucha, adaptační porucha), nespecifická nemocnost.

Podle Freje (2004), Krivohlavého (2001) a Bartůňkové (2010) lze dělit důsledky stresu dle oblastí v těle, kde vzniká nějaká porucha nebo onemocnění. Jedná se o nemoci následujících systémů (do závorky uvádíme vždy alespoň jeden konkrétní příklad) zažívacího ústrojí (žaludeční vředy), dýchacího systému (astma), nervového systému (deprese), imunitního systému (virová a bakteriální onemocnění), endokrinního systému (diabetes mellitus), kardiovaskulárního systému (hypertenze, ischemická nemoc srdeční), reprodukčního systému (poruchy sexuálního chování), onemocnění kůže (atopický ekzém) a nádorová onemocnění.

## **2.5 Zátěž a stres v adolescenci**

Předchozí část věnovaná stresu zohledňovala poznatky získané studiem dospělých jedinců. Ačkoliv z rozdělení stresorů, které jsme uvedli, je zřejmé, že některé se týkají všech věkových skupin (např. fyzikální či chemické stresory), jiné stresory jsou naopak specifické pro dospělé jedince (např. finanční a pracovní stresory). Stejně tak adolescentní věk je charakteristický určitými situacemi a okolnostmi, které mohou vyvolat stres a v jiné věkové kategorii se nevyskytují.

Medved'ová (2004) uvádí, že zdrojem stresu může být jakýkoliv činitel v prostředí, ve kterém se dítě vyskytuje, a subjektivně ho považuje za ohrožující, nebo daný činitel působí intenzivně. Zda dítě bude daný činitel považovat za stresující, záleží na tom, jak ho vnímá, jak intenzivně působí a jak vnímá své možnosti se s ním vypořádat. Stejně tak může být stresorem i vnitřní stav (negativní vzpomínky, pocit viny, apod.).

K nejčastějším stresorům v tomto období se řadí rodina, škola a kamarádi. Rodina se může stát výrazným stresorem, v případě, že je v ní přítomna permanentní konfliktní atmosféra (napětí a disharmonie), jako stresory jsou hodnoceny i fyzické tresty, verbální agrese, záporné city a vysoká očekávání na výkon adolescenta (hodnoceno z pohledu dospívajícího). V případě školních stresorů působí jako nejvýznamnější zkoušení (požadavky na výkon, očekávané hodnocení), dále autority školy. Zdrojem stresu může být překvapivě i vysoký intelekt, pokud si jedinec neosvojil návyky přípravy do školy. V momentu nahromadění učiva tyto žáci nemají navykly systém, jak postupovat a při školních výkonech mohou pociťovat stres (Medved'ová, 2004).

Kohoutek, Mareš a Ježek (2008) realizovali studii, jejímž cílem bylo zachycení struktury prožívaných problémů a způsobů jejich zvládnutí. Jejich zjištění vychází z údajů

od 150 respondentů v období střední adolescence, longitudinálně sledovaných v rámci výzkumu ELSPAC. Respondentům byla předložena autorská metodika zabývající se problémy a způsoby jejich zvládnání. Výsledky studie se shodují s výčtem problémů Medved'ové (2004). Navíc ještě přidávají následující oblasti problémů: udržení osobního prostoru (nedostatek volného času, neshody s dospělými, pocit přílišného omezování ze strany rodičů), otázky, které souvisí s vývojem jedince (změna prožívání, identity, interpersonálních vztahů).

Mnozí autoři (Mareš, 2001a; Urbanovská, 2010; Blahůtková & Charvát, 2009) zaměřují svou pozornost především na školní zátěž. Mareš (2001a) představuje školní zátěž z pedagogického pohledu. Mezi stresory např. řadí úkoly, které přesahují žákovy schopnosti k jejich vyřešení, pracovní tempo, kterého žák nedosahuje, kontakt s učitelem, ke kterému žák nemá kladný vztah. Dle Blahůtkové a Charváta (2009) jsou děti staršího věku nejčastěji pod náparem těchto stresorů: vysoké aspirace rodičů vůči svým dětem, časová tíseň (nadměrné množství volnočasových aktivit), sociální nerovnost a neúplnost rodiny. Poledňová, Stránská, Vízdalová a Zobačová (2003) uvádí jako nejvíce zátěžovou oblast školní výkonnosti (testy, známky) a interpersonální vztahy s vrstevníky (šikana, strach ze spolužáků). Jandová (2012) shodně s ostatními autory prezentuje jako nejzávažnější školní stresor výkonové situace (ústní zkoušení, vyvolání k tabuli, písemná práce), jako významnou zátěž uvádí i vysvědčení (špatné známky).

Zájem autorů o téma školní zátěže je pochopitelné. Dítě tráví ve škole významnou část svého života. Současně s narůstajícím věkem dítěte přibývají i hodiny, které musí denně ve škole trávit. Škola klade na žáky nejrůznější požadavky, které se postupem času rozrůstají, nebo se zvyšuje jejich intenzita (vyžadované činnosti, pracovní tempo, náročnost činnosti, ověřování dovedností a znalostí, atd.). Mnozí žáci splňují nároky školní docházky bez větších obtíží, pro mnohé žáky se naopak škola a její požadavky stávají zátěží. V druhém případě se může prožívaný stres projevit ve fyzickém i psychickém stavu žáka a zároveň v jeho školním výkonu (Mareš, 2001a). Jak jsme uvedli výše, školní třída a vrstevnická skupina představují důležitý socializační prvek v životě jedince. Třída tak slouží jako místo, kde vznikají první přátelství, party nebo lásky, jež jsou důležité k sebevymezení a tvorbě identity. Je proto pochopitelné, že pokud tyto interpersonální vztahy nejsou harmonické, nebo dokonce ohrožující, stávají se taktéž podstatným školním stresorem.

Melgosa (1999) charakterizuje celé období adolescence jako stresující, z pohledu všech změn, které v tomto období nastávají. Každou změnu, zrání nebo vývojový úkol lze považovat za stresor. K nejdůležitějším řadí akceptaci nového vzhledu, využívání intelektové zralosti, budování vlastní identity, odpoutání se od rodičů (citová a psychologická nezávislost), tvorba a rozvoj vztahů s vrstevníky obou pohlaví, volba hodnot a postojů, rozvoj autoregulace.

Macek (2003) uvádí výsledky výzkumu *Euronet Pilot Study* z roku 1992 a *Adolescents' Interpretation of the Social Contract* z roku 2001, na kterých participoval jako výzkumník. Jedním z témat výzkumů byly i běžné denní problémy. Z výzkumů vyplývá, že nejčastěji adolescenti vnímali jako problémovou školu. Další nejfrekvencovanější oblastí byly finance. Často uváděné byly i problémy v interpersonálních vztazích (s partnerem/partnerkou nebo s rodiči). K méně častým oblastem patří nedostatek soukromí, problémy při trávení volného času a zdravotní obtíže.

### 3 Osobnostní charakteristiky a zvládání zátěže

V minulé kapitole jsme představili zátěž, v této se budeme naopak zabývat charakteristikám jedince, které napomáhají zvládání zátěže. Na začátku kapitoly se věnujeme vývoji zvládání zátěže. Následně představíme jednotlivě koncept vnímání soudržnosti světa, umístění vlivu, tvrdosti v zátěži, vnímání vlastní zdatnosti, optimismu a sebeúcty.

#### 3.1 Vývoj zvládání zátěže

Mikšík (2005, 2009) zastává interakční přístup při studiu člověka. Což představuje vnímání psychiky jedince jako všestranně propojeného celku a její posuzování v interakci s prostředím jako adaptivního a čínorodého komplexu. Osobnost se tudíž: *„utváří, rozvíjí a projevuje jedině v dialogu s nároky konkrétních podmínek a okolností...V aktivním styku (procesu vyrovnávání se) s podmínkami existence člověk permanentně řeší rozpor mezi tím, co již interiorizoval...a novými požadavky na obsahy a procesy vnitřních a vnějších aktivit.“* (Mikšík, 2009, 21). Je tedy žádoucí, aby osoba v každém věku procházela nějakou úrovní zátěže, která ji umožňuje růst a rozvíjet svůj potenciál.

Již od raného věku lze posilovat a zprostředkovávat zkušenosti se zvládnutím situací. Posilují se tak ochranné faktory, které mají výrazný vliv na vývoj jedince. **Protektivní faktory**, jak je definuje Šolcová (2009, 14): *„...jsou charakteristiky, které v interakci s nepřízní...redukují nebo eliminují potenciální negativní účinek rizikových faktorů. Též faktory, jež napomáhají resilienci.“* Šolcová (2009, 43 - 44) na základě odborných publikací shrnuje protektivní faktory, ty se mohou vyskytovat na úrovni jedince, rodiny, komunity a kultury. Na úrovni jedince se jedná o konstituční resilienci (pozitivní temperament, apod.), sociabilitu, inteligenci, komunikační dovednosti, osobnostní charakteristiky (vnímání vlastní zdatnosti, sebeúcta, strategie zvládání stresu, apod.). Na úrovni rodiny jde o podporující rodinu (soudržnost a péče v rodině, blízký vztah minimálně s jednou pečující osobou, apod.), socioekonomický status. Na úrovni komunity jsou to školní zkušenosti (úspěch, podporující kamarádi, apod.) a podporující komunita. A ke zdrojům na úrovni kultury se řadí tradiční jazyk, spiritualita, aktivity a medicína.

V definici protektivních faktorů je přítomen termín **rizikové faktory**. Ty se taktéž mohou vyskytovat na úrovni jedince, kdy se označují jako vulnerabilita (zranitelnost). Vulnerabilita je charakteristická intenzivnější senzibilitou k rušivým vlivům a naopak

sníženou snášenlivostí a náchylností k obtížím (Paulík, 2010). Lze sem zařadit např. zděděné dispozice (utišitelnost, úroveň aktivity, apod.). Na úrovni prostředí se označují termínem stresory. K nejzávažnějším rizikovým faktorům se v dětském a adolescentním věku řadí socioekonomické faktory a rodinná zátěž (Hoskovcová, 2006). Blíže jsme se tématu stresorů věnovali v podkapitole Zátěž a stres v adolescenci.

### 3.2 Odolnost

Odolnost, stejně jako stres, zaujala řadu výzkumníků. Její význam i charakteristika prošly vývojem. Ani užívání pojmu odolnost není univerzální. Někteří autoři (Šolcová, 2009) užívají jako synonymum pojem resilience a jiní (Křivohlavý, 2001) dávají přednost pojmu nezdolnost. Pelcák (2013) rozlišuje frustrační toleranci jako míru individuální resilience, resilienci jako houževnatost, díky které je jedinec schopen vzdorovat v průběhu času a hardiness jako tvrdost, která představuje úroveň odolnosti.

Nejprve byla odolnost chápána jako trvalý rys osobnosti, dispozičně kapacitní adaptační rys, který umožňuje úspěšně čelit nárokům a nepoddat se ani v ohrožujících situacích. Paulík (2010,102) ji definuje jako: „...*schopnost nenechat se výrazněji vyvést z míry, rychle po odeznění zátěže obnovit původní stav akceschopnosti i kreativně využít poznatky z již zvládnuté zátěže s vynaložením odpovídajícího volního úsilí v další adaptaci.*“.

Dále v pojetí odolnosti převládal názor, že se jedná o vzájemné působení mezi jedincem a situačními proměnnými. Jedinec k adaptaci na zátěžové situace využívá svých schopností, dovedností, zkušeností a znalostí. Odolnost je tedy chápána jako jev, který se dynamicky rozvíjí (Šolcová, 2009; Paulík, 2010).

Šolcová (2009) přidává další pohled na odolnost, který k charakteristikám přidává schopnost návratu organismu k výchozím podmínkám, bez toho aniž by došlo k jeho deformaci. Odolnost tedy umožňuje odstranění negativního dopadu zátěže.

Odolnost lze tedy považovat jako nadřazený pojem pro různé osobnostní charakteristiky, které umožňují adaptivně řešit zátěžové situace. Křivohlavý a Baštecká (2009) k těmto charakteristikám řadí vnímání soudržnosti světa, umístění vlivu, tvrdost v zátěži, vnímání vlastní zdatnosti, optimismus a sebeúctu. Jednotlivé teorie mají společné to, že se jedná o nahlížení na skutečnost, o přesvědčení jedince o realitě, o vlastních vnitřních a vnějších kapacitách.



### 3.2.1 Vnímání soudržnosti světa (*Sence of Coherence*)

Autor konceptu *Sence of Coherence* (SOC) A. Antonovsky se zajímal o přeživší z fašistických koncentračních táborů. Rozdělil je na dvě skupiny, na jedince s dezintegrací osobnosti a na jedince i integrovanou osobností. Druhá skupina se projevovala jako silná a nezdolná při působení zátěžových situací. Tyto osoby dle něj mají vysokou míru soudržnosti osobnosti (*sence of coherence*) (Křivohlavý, 1994). Tu Antonovsky (1993) definuje jako vnímání soudržnosti světa jako globální orientaci, která vyjadřuje, do jaké míry má jedinec převládající pocit důvěry, že podněty z vnějšího i vnitřního prostředí jsou předvídatelné a vysvětlitelné, že má k dispozici zdroje, které splňují požadavky těchto podnětů, a že jsou tyto požadavky hodné investice a angažovanosti. Tyto tři komponenty nazval **srozumitelnost** (*comprehensibility*), **zvladatelnost** (*manageability*) a **smysluplnost** (*meaningfulness*). Každá komponenta je vnímána jako dimenze, tudíž má kladný i záporný pól. Antonovsky vytvořil i diagnostickou metodu SOC, která měří právě vnímání sebe, světa a života jako integrované skutečnosti. V dalších výzkumech Antonovsky dokázal, že vyšší naměřená hodnota koherence souvisí s úspěšnějším zvládnutím stresu (Křivohlavý, 2001).

Braun-Lewensonh, Sagy a Roth (2011) ve svém výzkumu na adolescentech potvrdili důležitost SOC jako resilienčního faktoru v průběhu akutní stresové situace (bombový útok). Vzorek 138 respondentů ve věku od 12 do 18 let vyplňoval šest dotazníků, které měřily SOC, kognitivní zhodnocení, coping, míru úzkosti, míru zlosti a psychologický distres. Adolescenti vykazující vyšší hodnoty SOC a copingové strategie zaměřené na řešení problému vykazovali nižší stresovou reakci.

### 3.2.2 Umístění vlivu (*Locus of Control*)

J. B. Rotter v roce 1966 představil termín vnitřní a vnější umístění vlivu (*internal, external locus of control*). Dle Rottera (1966) se jedná o stupeň, do jaké míry jedinec vnímá, že odměna je závislá na jeho vlastním chování a atributech (**vnitřní umístění vlivu**). Nebo o stupeň, do jaké míry cítí, že odměna je kontrolována vnějšími silami a ty se mohou objevit i nezávisle na jeho vlastním jednání (**vnější umístění vlivu**). Jedná se tedy o způsob, jakým jedinec hodnotí míru své účasti na situaci. Vnitřní umístění vlivu odpovídá přesvědčení, že jedinec řídí svůj život a záleží na jeho schopnostech a úsilí. Tito jedinci vnímají zodpovědnost za své činy. Vnější umístění vlivu naopak v jedinci vyvolává přesvědčení, že svůj život nemůže ovlivnit, že je odkázán na osud, vliv jiných osob, apod.

Takový jedinec má sklon rezignovat a svalovat vinu za své činy na ostatní (Paulík, 2012). Umístění vlivu není dichotomická proměnná, ale spojitá, tudíž výběr umístění vlivu se může situačně měnit.

Chubbová, Fertman a Rossová (1997) uskutečnili longitudinální studii, čtyři roky sledovali 174 adolescentů (od 11 do 15 let). Zajímalo je vývoj sebevědomí a umístění vlivu. Každý rok proto respondenti vyplňovali dotazníky, které zjišťovaly umístění vlivu a skóre sebevědomí. Z výsledků vyplývá, že chlapci vykazovali vyšší míru sebevědomí než dívky po celou dobu výzkumu. V umístění vlivu se obě pohlaví v průběhu čtyř let stávala méně externí a na významu nabývalo vnitřní umístění vlivu.

### 3.2.3 Tvrdość v zátěži (*Stress Hardiness*)

Tento koncept představila S. Kobasová. Zaměřila se na roli osobnostních charakteristik, které zmírňují vlivy zátěže, aby nedošlo k propuknutí nemoci. Jedinec, na kterého působí silná zátěž, a přesto si uchová zdraví, vykazuje přesvědčení, že může kontrolovat nebo ovlivňovat události ve svém životě, schopnost cítit se zapojený nebo zavázaný vůči aktivitám, které dělá, a očekávání změn jako vzrušujících výzev k dalšímu rozvoji (Kobasa, 1979a). Tyto tři charakteristiky nazývá **kontrola** (*control*), **závazek** k sobě a práci (*commitment*) a **výzva** (*challenge*).

Kobasová (1979b) uvádí, že odolný jedinec bude přistupovat k nezbytnému přizpůsobení se v životě (stěhování, nové zaměstnání) s jasnou představou o svých hodnotách, cílech, schopnostech a s přesvědčením o jejich důležitosti, se silným sklonem k aktivnímu zapojení se do svého okolí. Bude se aktivně zapojovat do nových situací za využití svých vnitřních zdrojů. Další charakteristikou je pocit smysluplnosti a schopnost zařadit změnu do svého životního plánu. Takový jedinec bude vykazovat vnitřní umístění vlivu. Tyto charakteristiky umožňují vnímat změny v životě jako méně stresující a působí jako prostředky, které zmírňují riziko propuknutí nemoci.

### 3.2.4 Vnímání vlastní zdatnosti (*Self-efficacy*)

Další konstrukt představil A. Bandura a nazval ho *self-efficacy* (vnímaná vlastní zdatnost). Zpozoroval, že lidé se často nechovají optimálně vzhledem k vyřešení situace, ačkoliv vědí, co je k tomu potřeba udělat. Je to kvůli seberefekujícím myšlenkám, které zprostředkovávají vztah mezi činnostmi a vědomostmi. To jak lidé hodnotí své schopnosti a jak vnímají svou efektivnost, ovlivňuje jejich motivaci a chování. Vnímání vlastní

zdatnosti Bandura (1982) chápe jako jedincovo přesvědčení o jeho schopnostech převzít kontrolu nad událostmi, které ovlivňují jeho život. Vědomí vlastní zdatnosti ovlivňuje jedincovy vzorce myšlení, činnosti i emoční nastavení.

Camprara, Steca, Gerbino, Paciello a Vecchio (2006) provedli studii, která si kladla za cíl vyjasnit charakteristické složky subjektivní pohody a roli vnímání vlastní zdatnosti k přispívání k pozitivním zážitkům během adolescence. Výzkumný vzorek tvořilo 664 respondentů v pozdní adolescenci. Respondentům byla administrována sada dotazníků zjišťující vnímání vlastní zdatnosti, sebevědomí, vnímaná pohoda, optimismus, životní spokojenost a štěstí. Výsledky potvrdili, že vnímání vlastní zdatnosti v afektivní oblasti a v oblasti řízení vztahů, ovlivňuje subjektivní pohodu jedince. Silný pocit zdatnosti zvládat pozitivní i negativní emoce pozitivně přispívá k přesvědčení o vlastní zdatnosti zvládat vztahy s rodiči i vrstevníky. Schopnost vyjadřovat a sdílet pozitivní emoce silně ovlivňuje vnímání vlastní zdatnosti v rámci schopnosti zvládat vztahy s vrstevníky. Pocit vlastní zdatnosti zvládat vztahy s rodiči je ovlivněn vnímanou schopností vyrovnávat se efektivně s negativními a nepříjemnými emočními zkušenostmi. Jak afektivní, tak interpersonální vnímaná vlastní zdatnost významně přispívá k subjektivní pohodě adolescentů.

### **3.2.5 Optimismus**

„Optimismus je postoj nebo osobnostní rys, kdy ve většině skutečností a událostí spatřujeme něco dobrého a očekáváme, že věci dobře dopadnou.“ (Křivohlavý & Baštecká 2009, 57). Některé teorie vnímají optimismus jako inherentní součást lidské psychiky, jiné jako individuální odlišnost, kdy se u každého člověka míra optimismu odlišuje, lze ho chápat i jako explanační styl (Dosedlová, 2005). Dle Carvera (Optimism) jsou optimisté při konfrontaci s výzvou sebevědomí a vytrvalí, i když je pokrok pomalý a věří, že nesnáze lze úspěšně vyřešit. Pesimisté jsou naopak ve vztahu k výzvě pochybovační, nejistí, při nesnázích očekávají katastrofu. Očekávání lidí je hlavní determinantou rozdělení chování do dvou tříd: pokračující snaha (optimismus) a vzdání se a odvrácení (pesimismus). Toto celkové očekávání je relativně stabilní v čase a v kontextu a má vliv na formování základních charakteristik osobnosti (Carver & Schreier, 1992).

Orejudo, Puyuelo, Fernández-Turrado a Ramos (2012) ve své studii analyzovali roli rodiny a vrstevnické skupiny ve vývoji optimismu v adolescentním věku. Výzkumný vzorek tvořilo 386 respondentů ve věku od 12 do 18 let. Ke sběru dat byla použita baterie pěti dotazníků. Výsledky ukazují, že obě proměnné mají vliv na rozvoj optimismu.

Optimismus u chlapců je spojen s každodenní pozitivní zkušeností s vrstevníky ve škole. Jako značný prediktor optimismu u dívek se projevuje komunikace v rodině, rodinné problémy naopak ovlivňují pesimismus. U obou pohlaví negativní události spojené s vrstevníky ovlivňují pesimismus a naopak jejich absence optimismus.

### **3.2.6 Sebeúcta (*Self-esteem*)**

Sebeúcta je celkový emoční úsudek, který si o sobě jedinec vytváří, z hlediska vlastní hodnoty. Pocity kladné sebeúcty znamenají, že se má jedinec rád, schvaluje se, přijímá se, je se sebou samým spokojen, málokdy je sebou zklamán a vnímá sám sebe jako osobu, která má hodnotu. Z toho vyplývá, že sebeúcta znamená pozitivní výsledek hodnocení (Rohner, 2005).

V roce 2005 Heinonen, Räikkönen, Keltikangas-Järvinen publikovali longitudinální studii, ve které hledali vztah mezi sebeúctou a dispozičním optimismem/pesimismem. Autoři zkoumali stejné jedince v rané (632 respondentů) a pozdní adolescenci (381 respondentů) a jejich vývoj do dospělého věku (361 respondentů). Pomocí dotazníků zkoumali sebeúctu a optimistickou nebo pesimistickou životní orientaci. Výsledky ukázaly, že sebeúcta v adolescenci vysvětluje 5-19% optimismu/pesimismu v dospělosti. Dále z výsledků vyplývá, že adolescenti, jejichž sebeúcta se změnila, nebo zůstala nízká, dosáhli v dospělosti vysokého skóre pesimismu. A naopak se potvrdila korelace mezi vysokou sebeúctou a optimistickou životní orientací. Z čehož vyplývá, že jedinci s vysokou sebeúctou budou adaptivněji řešit zátěžové situace.

## 4 Coping

V minulé kapitole jsme se věnovali představení osobnostních charakteristik, které napomáhají jedinci zvládat zátěž. V této se budeme zabývat copingem. Představíme některé jeho definice a teorie. Pozornost budeme věnovat copingovým stylům a strategiím a poslední část kapitoly je věnována zvládnutí zátěže a copingu v adolescenci.

### 4.1 Definice copingu

Coping lze vysvětlit jako kognitivní a behaviorální úsilí osoby zvládat (redukovat, minimalizovat, ovládat, tolerovat) vnitřní a vnější požadavky interakce jedince a prostředí, které jsou zhodnoceny jako náročné nebo překračující zdroje osobnosti (Folkman, Lazarus, Gruen, & DeLongis, 1986).

Snyder a Pulvers (2001) charakterizují coping jako účelný a vědomý pokus vyrovnat se se stresory, které překračují hranici normálního fungování jedince (události, které oťesou obvyklými pocity stability, nebo ohrožují obvyklé aktivity jedince), za účelem redukce negativních vlivů těchto stresorů. Dále uvádějí, že coping neznamena pouze jednu reakci, ale jedná se o opakovanou sérii reakcí nezbytných pro zvládnutí stresoru.

Kohoutek et al. (2008, 163) ve své studii, která zachycovala strukturu prožívaných problémů a způsobů jejich zvládnutí u jedinců ve střední adolescenci, sumarizují významné rysy copingu: „...*coping má povahu procesu, uplatňuje se kombinace různých strategií, případně psychických funkcí a domén, na něž se zvládnutí orientuje, subjektivní hodnocení situace jako náročné, coping je spoluurčován povahou situace i individuálními charakteristikami, efektivita zvládnutí závisí na širším kontextu a je relativní.*“

Je důležité upozornit, že povaha copingu je neutrální, z čehož vyplývá, že použití copingových strategií nemusí vždy vést k úspěšnému zmírnění nebo odstranění zátěže. Hojně se vyskytují i strategie, které sice aktuálně zmírňují hladinu stresu, ale dlouhodobě působí na organismus jedince škodlivě, jedná se např. o kouření, alkohol a jiné drogy (Vašina & Strnadová, 2009).

## 4.2 Teorie copingu

Paulík (2010) rozděluje coping na dynamické děje a na stabilizované neproměnné styly. Do druhé kategorie lze zařadit obranné mechanismy ega a copingové strategie. **Obranné mechanismy**, jak je definuje Paulík (2010, 77): „...jsou více či méně neuvědomované způsoby omezování úzkosti pramenící z ohrožení sebepojetí. Jejich základem je změna (mnohdy zkreslení) hodnocení a prožívání vnímané reality.“ A. Freudová (2006) uvádí jako deset základních následující mechanismy: vytěsnění, regrese, reaktivní výtvar, izolace, popření, projekce, introjekce, obrat proti vlastní osobě, zvrát v opak a sublimaci. Společným rysem obranných mechanismů a copingových strategií je tendence objevovat se ve chvílích, kdy na jedince působí zátěž, která převyšuje jeho aktuální zdroje. Co je nejvíce odlišuje, je vztah k realitě, obranné mechanismy mění pohled jedince na skutečnost, kdežto copingové strategie realitu respektují (Vašina & Strnadová, 2009). Více se copingovým strategiím budeme věnovat níže v této kapitole.

Křivohlavý (1994) rozlišuje mezi pojmy adaptace a coping. Kdy **adaptaci** pojímá jako neustálé vyrovnávání se se zátěží, která dosahuje normálních mezí. Paulík (2010) doplňuje, že adaptace slouží k udržování vnitřní rovnováhy (homeostázy) organismu a schopnost adaptace adekvátně přizpůsobovat staré způsoby chování, stejně jako vyhledávat nové adaptační mechanismy. Kdežto **coping** představuje zvládání nadlimitní zátěže, která na jedince působí. Nadlimitní ve smyslu extrémní intenzity zátěže a/nebo dlouhodobého působení zátěže.

Mareš (2001b) upozorňuje na dva typy proměnných, které velkou měrou rozhodují, zda adaptace na zátěž proběhne úspěšně či nikoliv. Prvními jsou **moderátory**, které jsou přítomny nezávisle na průběhu zvládání a výskytu zátěže. Jedná se např. o věk jedince, pohlaví, temperament. Druhé jsou **mediátory**, které umožňují kognitivní zhodnocení zátěže a na základě zhodnocení míra pozornosti věnovaná zátěži.

Baumgartner (2001) představuje dělení copingu na situační, dispoziční a interakční přístup. **Situační přístup** vyzdvihuje jednotlivé situace jako rozhodující pro výběr příslušného jednání jedince. Výběr copingové strategie je podmíněn danou situací. M. M. McCrae (1984) zmiňuje, že typ stresoru má konzistentní a významný vliv na volbu copingové strategie. Stresory lze obecně rozdělit na výzvy (*challenge*), ohrožení (*threat*) a ztráty (*loss*). Na ohrožení a ztrátu jedinci často reagují pasivními copingovými strategiemi. Na výzvu naopak aktivně a adaptivně. **Dispoziční přístup** představuje: „...stabilní

*predispozici reagovat na stres určitým způsobem.*“ (Baumgartner, 2001, 199). Tento přístup předpokládá určitou intraindividuální stabilitu ve výběru copingových strategií a zároveň interindividuální rozdílnost v preferenci strategií.

Carver, Schreier a Weintraub (1989) připisují úlohu individuálním rozdílům při využívání copingových strategií. O individuálních rozdílech lze přemýšlet dvěma způsoby. První možností je předpoklad existence stabilních copingových dispozic. Jedná se o přednostní sadu copingových strategií, která je využívána v zátěžových situacích a zůstává relativně neměnná v průběhu času a okolnostech. Druhou možností je předpoklad preference určitých copingových strategií dle tradičních dimenzí osobnosti. Což by znamenalo, že jisté osobnostní charakteristiky by předurčovaly, jakým způsobem se jedinec bude vyrovnávat se se zátěží. Tento předpoklad potvrzuje studie Slavíkové, Blatného a Kohoutka (2008), ve které hledali souvislost mezi osobnostními charakteristikami (Big Five) a volbou strategie zvládnání (SVF-78) na vzorku 119 respondentů (průměrný věk = 22 let). Z výsledků například vyplývá, že neuroticismus koreluje se sekundárními hodnotami negativních strategií (úniková tendence, perseverace, rezignace, sebeobviňování). A extraverte souvisí se sekundárními hodnotami pozitivních strategií, strategií odklonu a strategií kontroly a s potřebou sociální opory.

**Interakční přístup** spojuje oba výše uvedené přístupy. Jedinec se svými vlastnostmi ovlivňuje prostředí a prostředí neustále působí na jedince. Osobnost disponuje kognitivními, motivačními a emočními faktory, které mají vliv na jednání, a dané situaci přiřazuje subjektivní význam (Baumgartner, 2001).

R. S. Lazarus (viz např. Lazarus, 1995) vnáší do problematiky pojem **transakce**. Jedinec ovlivňuje své prostředí a opačně prostředí ovlivňuje jedince, ovšem vztah jedinec – prostředí přesahuje jednotlivé vzájemně se ovlivňující proměnné a neustále podléhá změnám. Lazarus představil kognitivně - transakční model stresu. V této koncepci je kladen důraz na subjektivní hodnocení situace a na interakci jedince s prostředím. Z pohledu této teorie psychologický stres představuje: „...*konkrétní vztah mezi jedincem a prostředím, a jedinec jej hodnotí jako namáhavý, nebo převyšující jeho zdroje a ohrožující jeho pohodu*“ (Lazarus & Folkman, 1984, 19).

Subjektivní zhodnocení (*appraisal*) situace představuje způsob, jak lidé hodnotí, co se děje a jak se s tím vyrovnávají. Zhodnocení také ovlivňuje, zda bude následkem situace stres a v jaké intenzitě. Zhodnocení lze dělit na dva základní druhy. **Primární zhodnocení**

(*primary appraisal*) rozhoduje, zda daná situace představuje pro jedince hrozbu (újmu, ohrožení, výzvu). Při **sekundárním zhodnocení** (*secondary appraisal*) jedinec vybírá z dostupných copingových strategií, aby se vypořádal se situací (Lazarus, 1995).

Coping Lazarus a Folkmanová definují jako: „...*kognitivní a behaviorální úsilí, které jedinec vynakládá, aby zvládl požadavky, které namáhají nebo převyšují jeho osobní zdroje*“ (Lazarus, 1995, 6). Coping je proces, jelikož vztah se prostředím se neustále mění. Autoři dělí dva základní způsoby, jak coping působí na stresovou reakci. První je **coping zaměřený na problém** (*problem – focused coping*), který je charakteristický snahou změnit aktuální vztah jedinec – prostředí. Jedinec hledá informace o tom, co je třeba udělat a jak změnit své chování, aby eliminoval nebo redukoval důvody vedoucí k újmě nebo ohrožení. Tento coping má za následek změnu zhodnocení, které vede ke změně emočních reakcí. Druhý je **coping zaměřený na emoce** (*emotional – focused coping*) jehož úkolem je regulovat emoční distres způsobený újmou nebo ohrožením. Tyto strategie mění interpretaci, význam (např. popření, pozitivní myšlení), který jedinec přisuzuje tomu, co se děje (Lazarus, 1995).

Ačkoliv mají lidé určité ustálené strategie, jejich copingová odpověď je vždy do určité míry řízena adaptačními požadavky konkrétní situace. Z výzkumů, které Lazarus se svým týmem provedl, vyplývá, že některé strategie jsou relativně stabilní (např. pozitivní myšlení), zjevně na ně působí osobnost jedince. Jiné strategie vykazují naopak nestabilitu (vyhledávání sociální opory), váží se k podmínkám stresové situace (Lazarus, 1995).

### 4.3 Copingové styly a strategie

V literatuře se lze setkat s pojmy copingové strategie, styly, mechanismy apod. Křivohlavý (2001) rozlišuje styly zvládání těžkostí a strategie zvládání stresu. Styly popisuje jako obecné tendence vykazovat v zátěžové situaci typické jednání. Očekává se, že jedinec bude ve stresových situacích jednat zcela určitým způsobem. K nejznámějším stylům se řadí **vyhýbání se stresu** (*avoidant style*), kdy se jedinec snaží vyvarovat se stresu. Druhým stylem je **stavění se na odpor** (*confrontative or vigilant style*), kdy se jedinec aktivně zapojuje do boje se stresem. Je vhodné využívat oba styly dle požadavků situace. Strategie zvládání stresu jsou ještě specifitější než styly. K nejznámějším se řadí již výše zmíněné **strategie zaměřené na problém** a **strategie zaměřené na emoce**, jak je představil Lazarus a Folkmanová.



Shodně tuto problematiku vnímá Paulík (2010). V jeho pojetí **copingové styly** představují: „*relativně neměnné vzorce prožívání a chování jedince v zátěžové situaci a zejména jeho tendence hodnotit situaci určitým způsobem a reagovat na ni v obecném smyslu*“ (Paulík, 2010, 81). **Copingové strategie** pak hodnotí jako méně obecné a podmíněné učením konkrétních úkonů. Jednotlivý styl se tedy projevuje určitými specifickými strategiemi.

Mareš (1999) charakterizuje copingové styly jako vrozené rysy k určitému uvažování a chování, projevují se stabilitou a jedinec je využívá transsituačně. Copingové strategie naopak mohou být vrozeného i získaného původu, jedinec je využívá k situačně specifickému jednání, proto se dynamicky mění a výrazně se váží na kontext zátěžové situace.

Křivohlavý a Baštecká (2009) uvádí následující vymezení tří hlavních copingových strategií: **aktivní na úrovni chování** (zaměření na zvládnutí zátěžové situace), **aktivní na úrovni myšlení** (zaměření na zhodnocení situace a prožitek) a **vyhýbání** (nedochází ke konfrontaci s problémem).

Carver et al. (1989) stanovili 13 copingových strategií, některé z nich hodnotí jako funkční, jiné jako méně funkční. Jedná se o následující strategie: aktivní coping, plánování, potlačení protichůdných aktivit, zdrženlivost, hledání sociální opory z instrumentálních důvodů, hledání sociální opory z emočních důvodů, zaměření na a ventilace emocí, behaviorální stažení se, bezmocnost, pozitivní reinterpretace a růst, popření, akceptace, obrat k víře. Tato typologie vychází z modelu Lazaruse a Folkmanové.

Amirkhan (1990) pomocí faktorové analýzy určil tři základní strategie, které jsou základem nesčetného množství copingových odpovědí na stres. Jedná se o tyto strategie: **řešení problému** (*problem solving*), **hledání sociální opory** (*seeking social support*) a **vyhýbání se** (*avoidance*). Tyto tři strategie nemohou vyčerpat všechny copingové možnosti jedince, avšak odrážejí jeho základní reakce na nebezpečí a ohrožení.

#### **4.4 Zvládání zátěže a coping v adolescenci**

Zvládání zátěže v adolescenci je odlišné od zvládání zátěže dospělými. Je tomu tak z několika důvodů. Adolescentům chybí zkušenost se stresory, teprve se s mnohými zátěžovými situacemi seznamují. Stejně tak při hodnocení závažnosti stresoru často absentuje předchozí zkušenost. Užití jednotlivých copingových strategií se odvíjí od

kognitivního zhodnocení, ale i dostupnosti zdrojů v okolí. Ve většině případů stále žijí v primární rodině, tudíž jsou na ní finančně a sociálně závislí, což omezuje jejich možnost ovládat své prostředí. Z toho důvodu také častěji spoléhají na pomoc od dospělých (Medved'ová, 2004).

Dle Compase, Conner-Smithové, Saltzmanové, Thomsenové a Wadsworthové (2001) je nutné chápat psychosociální stres jako rizikový faktor pro rozvoj psychopatologie v dětství a adolescenci. Copingové postupy, které děti a adolescenti využívají, mohou sloužit jako mediátory a moderátory vlivu stresu na aktuální a pozdější přizpůsobení. Preferované copingové postupy v dětství mohou tvořit základ copingových vzorců v dospělosti. Přestože copingové odpovědi vykazují jistou stabilitu v čase, reagují určitými změnami v průběhu dospívání na biologický, kognitivní a sociální vývoj jedince. Díky vývoji adolescenta se i copingové odpovědi stávají rozmanitější a flexibilnější.

Ayers, Sandler, West a Roosa (1996) představili čtyř faktorový model dimenzí copingu u dětí a adolescentů. Předložili 10 koncepčně odlišných kategorií, které pojímaly většinu dětských copingových strategií. Tyto kategorie dále seskupili do 4 dimenzí. Každá dimenze zahrnuje přímé zaměření na stresor, vyrovnává se s ním kognitivně nebo behaviorálně. Jedná se o následující rozdělení (Ayers et al., 1996, 938): **1. Aktivní copingové strategie**, kam se řadí kognitivní rozhodování, přímé řešení problému, hledání pochopení a pozitivní kognitivní restrukturační. Jedinec se snaží aktivně vyřešit nebo změnit stresovou situaci, myslet pozitivně. **2. Strategie rozptýlení**, kam spadají rozptylující aktivity a fyzické uvolňování emocí. Jedinec projevuje zájem o jiné aktivity, které mu umožní, nemyslet na problém. **3. Strategie vyhýbání**, pod níž se řadí kognitivní vyhýbání a vyhýbavé jednání. Jedinec má tendenci se problému vyhnout, nemyslet na něj. **4. Strategie hledání opory**, která zahrnuje na oporu zaměřenou na problém a oporu zaměřenou na emoce. Jedinec využívá sociální opory, aby vyřešil stresovou situaci a redukoval negativní emoce.

Tento model navazuje na klasické rozdělení copingových strategií na problém a na emoce zaměřené, stejně jako na pasivní a aktivní coping. Avšak dle autorů poskytuje model lepší vysvětlení a komplexnější typologii. Autoři prokázali vyšší transsituační konzistentnost copingových postupů u dětí a adolescentů než u dospělých (Ayers et al., 1996). Mareš (1999) tuto skutečnost vysvětluje dvojím způsobem. Děti a adolescenti nedokáží příliš rozlišovat mezi zatěžujícími situacemi a proto k jejich zvládnutí užívají

podobné postupy. Nebo diferencují zátěžové situace dobře, avšak nemají k dispozici mnoho copingových postupů, proto využívají podobné nebo stejné strategie.

Z výzkumu Medved'ové (2004) vyplývá, že adolescenti užívají čtyři základní copingové strategie, aktivní coping, hledání sociální opory, rozptýlení a únik. Nejúčinnější strategií je aktivní coping, i když ke zmírnění stresu slouží všechny strategie. Zdroje zvládání na úrovni jedince ukazují, že jako účinný se projevuje průměrný intelekt se schopností tvořivosti a smyslem pro humor, z osobnostních faktorů je nejvýznamnější svědomitost, významná je i dobrá fyzická kondice jedince. Vnější zdroje mají v tomto období podobu mezilidských vztahů (rodina, kamarádi, vrstevníci, učitelé, apod.)

Balaščíková, Blatný a Kohoutek (2004) se zaměřili na proměnné sebepojetí ve vztahu k výběru copingových strategií u pozdních adolescentů, měřené příslušnými dotazníky. Výzkumný vzorek činil 145 adolescentů (průměrný věk = 18 let). Z výsledků jejich studie vyplývá, že nízké sebehodnocení souvisí s fantazijním únikem, vědomí vlastní účinnosti překvapivě koreluje s vyhýbáním se problému a jasnost sebepojetí negativně koreluje s vyjadřováním emocí, fantazijním únikem, sebeobviňováním a sociální izolací. K adaptivnímu zvládání zátěžových situací napomáhá dobré sebepoznání.

Kohoutek et al. (2008) předkládají struktury typů problémů a způsobů jejich zvládání v mladší a střední adolescenci. Jako nejvýznamnější reakce na zátěž a způsobů zvládání identifikovali komplexní úsilí o řešení problému (např. snaha o aktivní řešení, restrukturační problém), odklon od problému, izolace problému (snaha skrývat problém), selhání vnitřní (tendence neustále myslet na problém) i vnější (neovládání se) kontroly, vyhýbání a únik, skrývání reakce na problém a vyhledávání informací. S narůstajícím věkem adolescenta se zvyšuje důležitost komplexního řešení, vyhledávání informací a izolace, naopak klesá využívání skrývání reakce a odklonu od problému.

## 5 Výzkumy zátěže a copingu v adolescenci

V následující kapitole představíme vybrané české výzkumy, které nám sloužily jako inspirace při realizaci výzkumu k této diplomové práci. Zvolili jsme výzkumy z českého prostředí z důvodu přenositelnosti a porovnatelnosti zjištěných dat.

Poledňová, Stránská, Vízdalová a Zobačová (2003) ve své studii *Zátěžové situace dětí ve škole a způsoby jejich zvládnutí* zkoumaly vzorek 203 dětí ve věku od 9 do 15 let, s cílem analyzovat školní zátěž z hlediska subjektivního prožívání. Jako metodu pro sběr dat zvolily Posuzování situací. Vytvořily 4 školní situace, které se jeví jako vysoce zátěžové. Zjistily, že nejpoužívanější strategií zvládnutí je aktivní zvládnutí situace, strategie hledání sociální opory, snaha o změnu vlastní osobnosti a možnost vyrovnat se se zátěží. Jako největší zdroj školní zátěže působí oblast školní výkonnosti, šikana a strach ze spolužáků.

Blahutková a Charvát (2009) provedli výzkum nazvaný *Stres ve škole* na vzorku 650 dětí mladšího i staršího školního věku. Cílem studie bylo zjistit aktuální míru stresu, odhadnout jeho příčiny a určit, jak příznaky díky pohybovým aktivitám zmírnit. K získání dat byl použit upravený (pro kategorie dětského věku) Test stresu, osobnostní dotazník, dotazníkové šetření volnočasových aktivit a motorické testy. Závěry studie ukazují, že děti staršího školního věku nevnímají ve větší míře stres ve škole. Pokud se vyskytuje, tak jeho příčinou nebývá přílišná zátěž a zbytečné požadavky, ale ostatní vlivy (onemocnění, rodinné problémy, atd.). Dívky vykazovaly větší míru stresu než chlapci. Příčinami stresu jsou přílišné aspirace rodičů vůči dětem (přehnané nároky z pohledu dítěte), velké množství volnočasových aktivit (nedostatek času pro sebe), sociální nerovnost a neúplnost rodiny. Pohyb kladně přispívá ke snižování stresu a rozvoji copingových strategií.

Urbanovská (2009) se ve studii *Strategie zvládnutí stresu u středoškolské mládeže* zaměřila na adolescenty ve věku 15 – 20 let, její vzorek tvořilo 619 žáků. Cílem této studie bylo ověřit použitelnost dotazníku SVF 78 u středoškolské populace. Dalším cílem bylo stanovit strukturu copingových strategií u adolescentů (dle SVF 78) a zjistit rozdíly v uplatňování strategií. Z výsledků vyplývá, že využitelnost dotazníku u středoškolské populace se potvrdila. Nejčastější copingovou strategií je strategie kontroly, následuje strategie vyhýbání a potřeba sociální opory. Objevily se genderové rozdíly v preferenci

strategií. Muži častěji využívají strategie podhodnocení a devalvace viny. Kdežto ženy využívají strategie odklonu, sociální opory a vyhýbání.

Jandová (2012) ve své studii *Stres a žáci středních škol* zjišťovala situace chápané jako stresové, četnost jejich výskytu, identifikovala copingové strategie, které jsou užívány k jejich zvládnutí na vzorku 129 žáků středních škol. Jako metodu sběru dat zvolila dotazník se třemi oddíly, první zjišťuje kontextuální informace o žákovi, ve druhém žák vybíral situace, které pro něj představují stres a jejich četnost a ve třetím určoval na modelových situacích copingovou strategii, kterou by použil pro danou stresovou situaci. Z výsledků výzkumu vyplývá, že jako nejčastější zátěž žáci pocítují ústní zkoušení, vyvolání k tabuli, špatné vysvědčení a písemné zkoušení, což jsou situace, ve kterých žáci musejí podat výkon a situace, kde se prezentují před ostatními. Stres je běžnou součástí školy, spjatý se situacemi, které ve škole nastávají, pro většinu žáků to však není každodenní stresor. Nejčastější copingovou strategií ve výkonových situacích bylo řešení problému. V interpersonálních situacích žáci volili strategii řešení problému nebo absenci strategie.

# EMPIRICKÁ ČÁST

## 6 Formulace výzkumného problému, cílů práce a výzkumných otázek

Publikací, studií a výzkumů na téma pozdní adolescence a prožívání zátěže, stejně jako adolescence a zvládání zátěže je dostatek. Zájem akademiků o toto téma výrazně narostl v posledních dvaceti letech. Zájem výzkumníků také upoutala vynořující se dospělost v konceptu J. J. Arnetta (2000). Většina těchto prací však představuje vhléd do určitého déletrvajících období. Zaměřili jsme se proto v této práci na specifické období pozdní adolescence, na poslední, maturitní ročník střední školy. Jedná se o školní rok bohatý na rozhodnutí a změny, důraz je kladen i na výkonost jedince. Specifikovali jsme i typ středních škol, z kterých jsme vybírali respondenty a to na gymnázia. Domníváme se, že na maturanty gymnázií jsou kladeny vysoké požadavky na školní výkonost v podobě přípravy na maturitní zkoušku a na přijímací řízení na vysokou školu. Pozornost jsme věnovali subjektivnímu prožívání jedince v tomto období, které situace a události prožívá jako zátěžové a jaké způsoby používá k jejich zvládnutí.

Hlavním cílem této práce je **zjistit a popsat prožívání zátěže spojené s obdobím pozdní adolescence u žáků gymnázií v maturitních ročnících**. A to v rámci primární rodiny a mimo ni. Dále v rámci školního prostředí. Dalším hlavním cílem práce je **zjistit a popsat, jakými způsoby se maturující gymnazisté se zátěží vyrovnávají**. V neposlední řadě je naším cílem **získané výsledky porovnat s již provedenými českými výzkumy**.

Na základě uvedených výzkumných cílů jsme stanovili následující výzkumné otázky:

- **Výzkumná otázka č. 1:** Jak žáci maturitních ročníků gymnázií prožívají stres a zátěž v rámci primární rodiny a mimo ni?
- **Výzkumná otázka č. 2:** Jak žáci maturitních ročníků gymnázií prožívají stres a zátěž v rámci školního prostředí?
- **Výzkumná otázka č. 3:** Jakými způsoby se žáci maturitních ročníků gymnázií se zátěží vyrovnávají?

## 7 Metodologický rámec a výzkumný soubor

Vzhledem k cílům práce a k vybraným metodám sběru dat byl zvolen **kvalitativní metodologický rámec**. Strauss a Corbinová (1999) vysvětlují, že se jedná o výzkum, kdy k získání výsledků není užito statistických metod nebo jiných způsobů kvantifikace. Kvalitativní přístup je využíván při vědeckém zaměření se na jevy, které nejsou dostatečně prozkoumány a snaží se jádru těchto jevů porozumět. Jako typ výzkumu je zvoleno **fenomenologické zkoumání**. Dle Hendela (2016, 130) je jeho cílem „...*popsat a analyzovat prožitou zkušenost se specifickým fenoménem, který má určitý jedince nebo skupina jedinců*“. Cílem je tedy porozumět významům, jež jsou fenoménu (v našem případě 4. ročník gymnázia) přikládány a interpretovat tento prožitek (Hendl, 2016).

Kvalitativní přístup umožňuje detailnější vhled, přirozenější a celostní charakter dané problematiky, skrze velké množství podrobných dat, které lze získat, díky použití rozhovoru a osobnímu kontaktu mezi respondentem a výzkumníci. Předpokládáme, že díky osobnímu kontaktu a možnosti doptání se, o sobě respondenti prozradí více informací, na které by v psané formě získávání dat mohli zapomenout, nemusely by je napadnout nebo by se jim informace nechtěly rozepisovat. Abychom získali větší množství informací o respondentech a mohli potvrdit jejich výroky z rozhovoru, doplnili jsme metody sběru dat o standardizovaný inventář SVF-78 a dotazník vlastní konstrukce.

### 7.1 Popis výzkumného souboru a vzorku

Jako výzkumný soubor jsme určili v letošním roce maturující žáky gymnázií v České republice. Důvodem k tomuto výběru je předpoklad, že na tyto jedince budou v posledním ročníku střední školy kladeny velké nároky na školní výkonost, a to jak v podobě přípravy na maturitní zkoušku a její úspěšné složení. Tak v podobě přípravy na přijímací řízení, jelikož studium gymnázia slouží jako příprava pro budoucí studium na vysoké škole. Předpokládali jsme proto, že díky těmto nárokům bude zvolená cílová skupina pociťovat větší míru zátěže než ostatní adolescentní skupiny. Mezi kritéria výběru tedy patřil **čtvrtý ročník střední školy, typ navštěvované školy - gymnázium a věk respondentů – 18 - 20 let**. Mezi kritéria výběru nepatřilo pohlaví respondentů ani region, kde se gymnázium nachází.

Nejprve byla k získání výzkumného vzorku použita metoda **samovýběru**. Dle Miovskeho (2006) se vyznačuje rysem dobrovolnictví. Jedinci na základě nějaké formy



inzerce musí aktivně projevit zájem, že se chtějí výzkumu účastnit. Tento rys s sebou nese i riziko a nevýhodu této metody. Přihlášení respondenti se mohou vyznačovat určitými osobnostními rysy (liši se ve skórech introverze, nejistoty, atd.). Kontaktovali jsme ředitele gymnázií v Olomouci, Hradci Králové a Přerově s žádostí o spolupráci ve formě zveřejnění elektronického inzerátu. Tento inzerát obsahoval název této diplomové práce, jméno a kontakt na autorku práce a vyzýval maturující gymnazisty ke spolupráci formou účasti na výzkumu.

Jelikož se skrze tuto metodu přihlásil velmi nízký počet potenciálních respondentů, rozhodli jsme se v další fázi získávání respondentů pro užití metody **sněhové koule**. Miovský (2006) tuto metodu dělí na několik fází. V nulté fázi výzkumník kontaktuje první vlnu osob, které jsou schopny poskytnout kontakt na potenciální respondenty. V první fázi probíhá sběr dat od respondentů, kteří byli ochotni se výzkumu zúčastnit a zároveň skrze tyto osoby další nábor potenciálních respondentů. Tento proces probíhá do té doby, dokud nejsou data saturována. Saturace dat představuje moment, kdy již získávání a analýza dat nepřináší žádná nová zjištění. Došlo tedy k oslovení osob, které mají vztah k potenciálním respondentům (sourozenci, přátelé, apod.). Skrze tyto osoby jsme získali kontaktní informace na potenciální respondenty, které jsme následně přes Facebook nebo e-mail kontaktovali s žádostí o spolupráci na výzkumu.

Se spoluprací souhlasilo 16 respondentů. Ve věku od 18 do 19 let. Průměrný věk výzkumného vzorku byl 18 let a 10 měsíců. Průměrný věk respondentek byl o jeden měsíc vyšší než respondentů (ženy = 18 let a 11 měsíců, muži = 18 let a 9 měsíců). Výzkumný vzorek byl genderově nevyrovnaný. Výzkumu se zúčastnilo 13 žen a 3 muži. Podařilo se nám sehnat do výzkumného vzorku respondenty z pěti gymnázií a tří měst, konkrétně Hradce Králové, Rychnova a Přerova.

Mortalita respondentů byla nulová, jelikož se jednalo o jediné setkání, během kterého proběhl sběr dat. Zpětně žádný z respondentů nezažádal o vyloučení z výzkumu.

## **7.2 Metody získávání dat**

Prostřednictvím elektronické komunikace byli osloveni potenciální respondenti. S těmi, kteří odpověděli a souhlasili s účastí ve výzkumu, byl dohodnut konkrétní termín a místo setkání. Kvůli zajištění bezpečného a vlídného prostředí probíhala jednotlivá setkání v kavárnách. Nejprve proběhl úvodní rozhovor, který si kladl za cíl odstranit případnou

nervozitu a nejistotu respondenta. Následně mu byl v krátkosti prezentován výzkum a cíle této práce. Dále byl nastíněn průběh setkání a stručné představení metod k získání dat. K získání dat jsme zvolili tři odlišné metody. První metodu byl **polostrukurovaný rozhovor**, druhou metodu tvořil **dotazník vlastní konstrukce** a poslední standardizovaný **inventář SVF-78**. Realizovány a administrovány v uvedeném pořadí. Tento sled byl zvolen záměrně, prvotní polostrukurovaný rozhovor měl sloužit k navázání kontaktu mezi výzkumníci a respondentem a napomoci k získání podrobných informací, skrze dotazování. Po ukončení rozhovoru, obdržel respondent dotazník vlastní konstrukce, do něhož vypisoval své odpovědi ohledně chování a pocitů ve specifických situacích. Posledním úkonem bylo vyplnění inventáře SVF-78. Záměrně jsme nechali administrovat inventář SVF-78 jako poslední, aby jeho jednotlivé výroky nepředstavovaly vodítko při vyplňování dotazníku vlastní konstrukce. V závěru setkání došlo k poděkování za účast a k příslibu zaslání výsledků z testových metod v případě zájmu respondenta. Setkání bylo ukončeno rozloučením.

### **7.2.1 Polostukurovaný rozhovor**

Dle Hendela (2016) je rozhovor jedním z druhů dotazování, které je specifické nasloucháním a kladením otázek. Polostrukurovaný rozhovor je charakteristický předem nadefinovaným účelem, za kterým rozhovor vzniká. Dále základním rámcem rozhovoru, kterého se výzkumník drží, ale zároveň flexibilitou při získávání dat, jelikož výzkumník může reagovat na jednotlivá sdělení nebo se doptávat k získání podrobnějších informací. Otázky v předem připravené osnově by měly být otevřené, neutrální, citlivé a jasné. Švaříček (2007) dodává, že účelem takového rozhovoru je získat podrobné a souhrnné poznatky o zkoumaném jevu.

Před samotným sběrem dat, dostali všichni respondenti k podpisu informovaný souhlas. Následně jim byla stručně představena struktura rozhovoru. Samotnému zahájení rozhovoru předcházela žádost o možnost pořízení zvukového záznamu na diktafon. S tímto úkonem souhlasili všichni respondenti. Následně začal samotný rozhovor, který se skládal z několika oddílů. První část tvořila školní kariéra respondenta na gymnáziu, od rozhodnutí o výběru tohoto typu školy, přes adaptaci na nové školní prostředí, dosavadní průběh studia, po současný maturitní ročník, ve kterém jsme se zaměřili na prožívání anticipace maturitní zkoušky, přípravu na tuto událost a následující studijní plány. Další část rozhovoru byla zaměřena na aktuálně pociťovanou zátěž respondenta. Následná část se

naopak zabývala způsoby a metodami, které respondenti užívají k zvládnání zátěže. Poslední část rozhovoru byla zaměřená na plány respondenta do budoucnosti.

Následující tabulka ukazuje konkrétní otázky, které byly respondentům pokládány:

Tabulka 2: Otázky polostrukturovaného rozhovoru

Číslo otázky	Znění otázky
1.	Dokážeš si vzpomenout, kdo rozhodoval o tom, že půjdeš na gymnázium?
2.	Jak hodnotíš to, že jsi na gymnázium nastoupil/a?
3.	Litoval/a jsi někdy? Pokud ano, čeho?
4.	Změnil se nějak tvůj život po nástupu na gymnázium?
5.	Jak jsi prožíval/a přechod ze ZŠ?
6.	Jak probíhalo tvé dosavadní studium na gymnáziu?
7.	Jaké u sebe pozoruješ změny s nástupem do maturitního ročníku?
8.	Jak se plánuješ připravovat na maturitu?
9.	Kam se hlásíš na VŠ?
10.	Z jakého důvodu do jiného města?
11.	Co by se tím pro tebe změnilo?
12.	Zkus vyjmenovat nějaké důvody, proč chceš jít na VŠ?
13.	Jaký je to pocit, když si představíš, že jsi v cizím městě nový/á a sám/a bez rodiny a přátel?
14.	Budeš se chtít i nadále scházet se svým současným třídním kolektivem?
15.	Jaký je tvůj záložní plán, pokud se na žádnou VŠ nedostaneš?
16.	Co nyní vnímáš jako zátěž nebo překážky ve svém životě (mimo školu a VŠ)?
17.	Co ti v těchto situacích pomáhá?
18.	Co jiného by ti mohlo pomoci?
19.	Dokázal/a bys říct, co pro tebe znamená vzdělání?
20.	Jaké místo vzdělání v tvém životě zaujímá?

Kompletní osnovu polostrukturovaného rozhovoru lze nalézt v přílohách práce (Příloha č. 4).

### 7.2.2 Dotazník vlastní konstrukce

Po rozhovoru byl respondentům předložen k administraci dotazník vlastní konstrukce. Tento dotazník byl pracovně nazván *Situace*. Inspirací pro tvorbu nám byl výzkum Poledňové et al. (2003). Ve svém výzkumu použily metodu Posuzování situací. Jednalo se o čtyři školní situace, které autorky vyhodnotily jako vysoce zátěžové pro dětské respondenty. Respondenti doplňovali, jak by dané situace řešili a na kolik lze situaci ovlivnit. Příkladem jejich situace může být situace 3: „*Honza je nejslabší z kluků ve třídě, ti si z něj dělají často legraci. O přestávce mu berou věci a bijí ho. Honza se to bojí někomu říct. Ostatní spolužáci se ho nezastanou. Co by měl Honza udělat?*“.

Pro účely této práce jsme vytvořili vlastní dotazník se situacemi, které se pojí k pozdní adolescenci. Vzhledem ke studiu literatury zabývající se touto problematikou je považujeme pro tento věk za zátěžové. Jedná se o devět konkrétních situací, které byly respondentům zprostředkovány skrze fiktivní postavy. Čtyři situace se týkají oblasti školy. Konkrétně řeší jedna situace maturitní zkoušku a tři jsou zaměřené na vysokou školu, jedna se zabývá přípravou na přijímací řízení a dvě nepřijetí na vysokou školu. Dvě situace se věnují partnerským vztahům, jedna rozchodu a jedna seznamování se. Dvě situace se potýkají s vnitřním konfliktem, zda vyhovět okolí, nebo následovat vlastní přání. A jedna situace je vztažená k osamostatňování se jedince. Respondenti měli za úkol ke každé situaci napsat, jak ji má daná osoba řešit. U čtyř situací byla přidána otázka na pocity, které se v jedinci v konkrétní situaci odehrávají. Jako příklad uvedeme následující situaci: „*Ondřej úspěšně složil maturitní zkoušku, avšak obdržel dopis z vysoké školy, kam si velmi přál nastoupit, že nebyl přijat. Napiš, co by Ondřej v této situaci mohl udělat? Co se Ondřejovi odehrává v hlavě, jak se cítí?*“.

Cílem tohoto dotazníku bylo zjistit, jaké způsoby respondenti využívají k řešení potenciálně zátěžových situací. Jaké copingové strategie ve svém životě využívají.

Dotazník *Situace* je taktéž součástí příloh této práce (Příloha č. 5).

### 7.2.3 Inventář strategie zvládnání stresu (SVF 78)

Jako poslední metodu jsme administrovali inventář zvládnání stresu. Jelikož jeho obsahem jsou jednotlivé položky, jak se může jedinec vyrovnávat se stresem, nechali jsme tuto metodu na konec, aby respondenti nemohli využívat těchto výroků k vyplňování dotazníku *Situace*. Jedná se o inventář v originálním názvu *Stressverarbeitungsfragebogen*,

jehož autory jsou W. Janke a G. Erdmannová. Ti ho představují jako: „...*víc dimenzionální sebezpozorovací inventář zachycující individuální tendence pro nasazení různých způsobů reagování na stres v zátěžových situacích*“ (Janke & Erdmannová, 2003, 10). Tato zkrácená verze SVF 78 vychází z původní verze inventáře SVF 120. Překlad do českého jazyka a následné úpravy provedl J. Švancara. Standardizace pro českou populaci se uskutečnila na vzorku 122 žen a 124 mužů. Normy jsou stanoveny od 20 do 64 let. Inventář byl vydán pod Testcentrem v roce 2003. Autoři inventáře vychází z transakční teorie stresu dle Lazaruse a Folkmanové, kterou jsme představili v teoretické části práce.

Inventář obsahuje 78 výroků, které mohou být reakcí na situace, kdy jedinec pociťuje zátěž. Úkolem respondenta je na pětibodové škále 0 (vůbec ne) až 4 (velmi pravděpodobně) označit, jakou měrou daný výrok odpovídá jeho jednání v zátěžové situaci.

Tabulka 3: Popis jednotlivých strategií SVF-78 (Janke & Erdmannová, 2003, 10)

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

Inventář zachycuje 13 základních strategií, které lze dále dělit na kladné (redukce stresu) a záporné (zesílení stresu). Každé strategii je v inventáři věnováno 6 výroků,

odpovědi na ně sytí jednotlivé subtesty. Ve výše uvedené tabulce představujeme jejich výčet s charakteristikami, tak jak to udělali autoři.

Těchto 13 strategií představuje zároveň jednotlivé subtesty. Vyhodnocení inventáře probíhá na úrovni jednotlivých subtestů a následně na úrovni sekundárních hodnot. S jejich pomocí lze zjistit celkovou pozitivní a negativní strategii. Pozitivní strategie (POZ) se dále dělí na tři podkategorie: Strategie podhodnocení a strategie devalvace (POZ 1), Strategie odklonu (POZ 2) a Strategie kontroly (POZ 3). V inventáři jsou přítomny dva subtesty, které autoři nezařadili pod pozitivní ani negativní strategii, jedná se o subtest Potřeba sociální opory a subtest Vyhýbání se (Janke & Erdmannová, 2003).

**Strategie podhodnocení a strategie devalvace (POZ 1)** je charakteristická tendencí revidovat (především snižovat) závažnost zátěžové situace. Řadí se pod ně Subtest 1 **Podhodnocení**, který vyjadřuje, jak jedinec podceňuje nebo nadhodnocuje vlastní reakce v porovnání s ostatními. Př. položky: „...vyrovnám se s tím rychleji než ostatní.“. Druhým subtestem je Subtest 2 **Odmítání viny**, jedná se o obrannou strategii, při které si jedinec nepřipouští odpovědnost za vnímanou zátěž. Př. položky: „...řeknu si, že si nemám co vyčítat.“ (Janke & Erdmannová, 2003).

**Strategie odklonu (POZ 2)** se vyznačuje sklonem vyhledávat alternativní situace k těm zátěžovým a tendencí odchýlit se od zátěže. Pod tuto strategii patří Subtest 3 **Odklon**, který se projevuje odvrácením zátěže a snahou vyvolat pozitivní psychické stavy, jejichž přítomnost snižuje zátěž, jelikož jsou neslučitelné s těmi negativními. Př. položky: „...snažím se soustředit své myšlenky na něco jiného.“. Pod tuto strategii spadá i Subtest 4 **Náhradní uspokojení**, který si klade za cíl snížit zátěž pomocí vnějších odměn, které vyvolávají kladné pocity. Př. položky: „...koupím si něco, co už jsem dlouho chtěl(a) mít.“ (Janke & Erdmannová, 2003).

**Strategie kontroly (POZ 3)** představuje tvůrčí tendence jedince, které využívá ke zvládnutí (kontrole) zátěže. Pod tuto strategii spadají tři subtesty. Prvním je Subtest 5 **Kontrola situace**, té lze dosáhnout následným sledem: rozbořem dané situace, tvorbou návrhu na zlepšení situace a konkrétní intervencí. Díky těmto třem krokům je tato strategie považována za velice konstruktivní. Př. položky: „...promyslím přesně své další jednání.“. Druhý je Subtest 6 **Kontrola reakcí**, který je tvořen dvěma komponenty. Prvním je snaha jedince, aby u něj nedošlo k citovému znepokojení, a druhým z nich je tendence již vzniklému emočnímu vzrušení vzdorovat. Př. položky: „...řeknu si, že se nedám vyvést

z *míry*“. Poslední je Subtest 7 **Pozitivní sebeinstrukce**, který odráží schopnost jedince připisovat si kompetenci ke zvládnutí zátěže a posilovat statečnost, pokud se ocitne v zátěžové situaci. Př. položky: „...*ujasním si, že mám možnosti situaci zvládnout*“ (Janke & Erdmannová, 2003).

Negativní strategie (NEG) se vyznačují neadaptivním zpracováním zátěže, což způsobuje přetrvání a zesílení stresu. Pod negativní strategie patří čtyři subtesty. Subtest 10 **Úniková tendence** představuje rezignační strategii, kdy jedinec řeší potřebu i realizaci úniku nebo vyhnutí se zátěžové situaci. Jedinec vykazuje i omezenou připravenost a redukovanou schopnost vzdorovat zátěži. Tato strategie je považována za maladaptivní způsob zpracování zátěže. Př. položky: „...*mám tendenci od toho utéct*“. Další je Subtest 11 **Perseverace**, kdy jedinec neustále myšlenkami ulpívá na zátěžové situaci. Jedná se o negativní představy a myšlenky, které zabraňují jedinci oprostít se od zátěže. Tato strategie výrazně znesnadňuje adaptaci na stres a následný návrat do původního stavu. Př. položky: „...*nemohu dlouhou dobu myslet na nic jiného*“. Následuje Subtest 12 **Rezignace**, při jehož využití jedinec rezignuje na zvládnání zátěže z důvodu strádání strategií, jak zátěž zvládat. Strategie je doprovázena pocitem bezmocnosti a beznaděje. Př. položky: „...*všechno se mně zdá tak beznadějně*“. Posledním subtestem řadícím se k negativním strategiím je Subtest 13 **Sebeobviňování**, který se vyznačuje sklíčeností a tendencí připisovat chyby vlastnímu jednání v interakci se zátěží. Př. položky: „...*řeknu si, že to nakonec byla moje chyba*“. (Janke & Erdmannová, 2003).

Následující strategie mohou být v určitém kontextu pozitivní, v jiném naopak negativní, proto zůstaly nezařazeny. Subtest 8 **Potřeba sociální opory** prezentuje snahu jedince vyhledávat v zátěži kontakt s druhými lidmi. Tato tendence musí být interpretována v rámci celého profilu, jelikož může souviset s pasivně rezignačními postoji stejně jako s aktivním vyhledáváním konkrétní opory. Př. položky: „...*prostě musím s někým o tom hovořit*“. Druhou nezařazenou strategií je Subtest 9 **Vyhýbání se**. Lze ho považovat za pozitivní strategii v případě, že neexistují regulační možnosti, které by umožnily zátěž zvládnout. Jako negativní se tato strategie jeví v momentu, kdy jedinec disponuje regulačními mechanismy, ale nevyužívá je. Př. položky: „...*vyhnu se napříště takovým situacím*“. (Janke & Erdmannová, 2003).

Ačkoliv jsou normy pro českou populaci až od věku 20 let, rozhodli jsme se na základě výzkumu Urbanovské (2009) inventář jako výzkumnou metodu zařadit.

Urbanovská (2009) ověřovala použitelnost inventáře na adolescentní populaci (619 respondentů) ve věku 15 – 20 let (průměrný věk 16,87 let). Z výsledků této studie vyplynulo, že inventář SVF 78 lze administrovat u starších adolescentů, jelikož adolescentní struktura copingových strategií do značné míry odpovídá výsledkům standardizačního vzorku.

### 7.3 Metody zpracování a analýzy dat

V této práci jsme využili deskriptivní přístup ke kvalitativní analýze, z čeho vyplývá, že jsme získaná data utřídily, klasifikovaly a následně popsali. Představíme jednotlivě zpracování a analýzu dat všech metod, které jsme stanovili ke sběru dat. Na konci podkapitoly se věnujeme společné analýze dat všech metod.

#### 7.3.1 Zpracování a analýza dat z polostrukturovaného rozhovoru

Po předchozím souhlasu respondentů byla data z rozhovoru fixována na diktafon. Následně proběhla doslovná transkripce se zachováním dialektu, což Hendl (2016) nazývá literární opis. Během transkripce došlo k prvotní redukci dat, skrze systematické vynechání dílčích projevů, kam se řadí mimika, gestikulace nebo intonace. Účely této práce nevyžadovaly jejich zaznamenávání, proto jsme se rozhodli zaznamenat pouze obsah rozhovoru. Dále jsme data třídili dle předem stanovených kritérií. Jedním kritériem byly jednotlivé metody získávání dat (polostrukturovaný rozhovor, dotazník Situace, inventář SVF 78). Druhým kritériem bylo pohlaví respondentů. Jelikož jsme zvolili doslovnou transkripci, využili jsme redukci dat prvního řádu, díky které se text stává plynulejší a přehlednější. Tento proces představuje odstranění přebytečných zvuků, nepotřebných slovních výroků, nesmyslných a nedokončených vět bez obsahového významu. Pro ulehčení práce s daty, přehlednost a rychlost při vyhledávání, jsme dále využili barvení textu. Jednotlivým výzkumným otázkám byly přiděleny barvy a během čtení přepisu rozhovorů označovány ty části, které se vztahovaly k jednotlivým otázkám (Miovský, 2006).

Data jsme zpracovávali pomocí metody zachycení vzorců, vytváření trsů a prostého výčtu. Metoda **zachycení vzorců** redukuje množství, bohatost i jedinečnost získaných dat. Jejím úkolem je data redukovat do analytických jednotek (vzorců) za využití podobnosti, odlišnosti nebo procesů v daném kontextu dat. Jedná se o vyhledávání opakujících se vzorců a jejich zaznamenávání. Metoda **vytváření trsů** (*clustering*) spočívá



v sumarizování jednotlivých prvků do obecnější kategorie. Jednotlivé prvky se shromažďují dle společných rysů jako je např. událost, jev, místo nebo osoba a následně se konceptualizují. Tyto související a překrývající se prvky tedy vytváří trs, kterému je nadřazena definovaná kategorie. Základním principem vytváření trsů je srovnávání a seskupování dat. Metoda **prostého výčtu** (*counting*) vystihuje určité vlastnosti sledovaného jevu. Je založena na sledování intenzity a frekvence daného prvku v datech. Ačkoliv se jedná o počet i v kvalitativní analýze je užitečné s ním pracovat, pokud se nějaký prvek objevuje často, je hodnocen jako významný a přínosný pro pochopení sledovaného jevu (Mioviský, 2006; Čermák & Štěpaníková, 1998).

### **7.3.2 Zpracování a analýza dat z dotazníku Situace**

Dotazníky jsme administrovali v papírové podobě, proto nebylo zapotřebí je dále přepisovat. Nejprve jsme použili barvení textu, abychom rozlišili odpovědi směřované k situacím a zaměřené na pocity. Data jsme dále zpracovávali pomocí obsahové kvalitativní analýzy a **počítání četností**. **Obsahová kvalitativní analýza** představuje analýzu textového dokumentu za účelem vysvětlení jeho významu. Při její aplikaci se užívá následující postup: identifikace dokumentů (dotazník Situace), shromažďování a třídění údajů, určování základních jednotek a tvoření systémů kategorií. Využili jsme teoretický přístup k obsahové analýze, který užívá předem vytvořené kategorie (dle SVF 78) a výchozího textu se přidržuje méně (Plichtová, 1996; in Mioviský, 2006). Tudíž jsme jednotlivé odpovědi převáděli do 13 kategorií strategií zvládnání stresu dle SVF 78, na základě popisu těchto strategií v manuálu inventáře.

### **7.3.3 Zpracování a analýza dat z inventáře SVF 78**

Jelikož se jedná o standardizovanou metodu sběru dat, zpracování a vyhodnocení dat jsme provedli dle instrukcí v manuálu, jak je stanovili Janke a Erdmannová (2003).

V následující tabulce pro přehlednost uvádíme jednotlivé metody sběru a zpracování dat.

Tabulka 4: Metody sběru a zpracování dat

Výzkumný design	Typ výzkumu	Metody sběru dat	Metody zpracování dat
Kvalitativní výzkum	Fenomenologické zkoumání	Polostrukturovaný rozhovor	zachycení vzorců, tvorba trsů, prostý výčet
		Dotazník Situace	obsahová kvalitativní analýza, počítání četností
		SVF 78	vyhodnocení dle manuálu

### 7.3.4 Společné zpracování a analýza dat všech užitých metod

Vyhodnocená data z jednotlivých metod jsme pro snadnější orientaci a přehlednost vložili do programu MS Excel. Následně jsme je vzájemně porovnávali a určovali frekvencovanost výskytu jednotlivých strategií. Stejným způsobem jsme určovali validitu dat pro jednotlivce.

## 7.4 Etické aspekty práce

V průběhu realizace výzkumu a tvorby praktické části práce byl brán zřetel na dodržení etických aspektů. Na základě doporučení mnoha autorů (např. Hendel, 2016; Gavora, 2008; Švaříček, 2007) byly zajištěny následující etické stránky.

Nejprve jsme sepsali písemný informovaný souhlas, který respondenti obdrželi jako první z dokumentů. V poučeném souhlase jsme seznámili respondenty s tématem diplomové práce, s její praktickou částí a výzkumnými otázkami, dále s metodami sběru dat. V dalším oddíle jsme oznámili, že z rozhovoru, který proběhne, bude pořízen zvukový záznam na diktafon, a jak bude dále s tímto souborem naloženo (přepis rozhovoru a smazání zvukového záznamu). Stejně tak ohledně vyplněných dotazníků, jak budeme se získanými daty pracovat (vyhodnocení dotazníků, přepsání výsledků). Informovali jsme respondenty, že obdržená data budou v praktické části práce použita a mohou být citovány výňatky z rozhovorů. Dále jsme ujistili respondenty ohledně zajištění anonymity, pomocí změny identifikačních údajů. Respondenti obdrželi informace o dobrovolné účasti ve výzkumu, ke které se sami rozhodli s vědomím možných zisků i rizik a možností z výzkumu v jakékoliv jeho fázi odstoupit, s následným odstraněním jejich dat. Souhlas

s těmito podmínkami respondenti stvrdili svým podpisem. Tento dokument lze nalézt v přílohách práce (Příloha č. 3).

Získaná data jsme po celou dobu uchovávali v zabezpečeném počítači. Po přepisu rozhovorů jsme zvukové soubory smazali. Po vyhodnocení dotazníků a přepisu výsledků jsme je uložili do bezpečnosti schránky, kde budou uchovány po dobu dvou let a následně skartovány.

Aby byla zajištěna anonymita a soukromí respondentů při reprezentaci výsledků a citacích určitých částí z rozhovoru jsme změnili jejich jména. Stejně tak došlo ke změně údajů, které by vedly k identifikaci určitých respondentů. Po vzoru Gavory (2008) jsme všem respondentům přiřadili změněná křestní jména začínající písmenem A.

Po vyhodnocení jednotlivých dotazníků a zpracování výsledků výzkumu byl všem respondentům, kteří o to projevili zájem, zaslán jejich individuální výsledek.

Jsme toho názoru, že výše představené kroky vedou k dostatečnému etickému zabezpečení výzkumu i celé diplomové práce.

## **7.5 Časový harmonogram**

Zimní semestr akademického roku 2015/2016 sloužil k výběru vedoucí této práce a následně ke konzultování tématu, jejího obsahu a názvu. Dále k výběru výzkumného souboru a metod sběru dat. V listopadu 2016 bylo zajištěno elektronické zadání této diplomové práce do systému IS/STAG. Během zimního semestru následujícího akademického roku vznikala dotazník Situace a osnova polostrukturovaného rozhovoru. V listopadu a prosinci 2016 se uskutečnil sběr dat. V prosinci 2016 proběhla i rešerše odborné literatury. Leden a únor 2017 byl věnován studiu příslušných publikací a výzkumů, následně byla zahájena tvorba teoretické části práce. V březnu 2017 byla zpracována a analyzována získaná data a byla vytvořena praktická část práce. Na konci března 2017 došlo k odevzdání vyhotovené magisterské diplomové práce.

## 8 Výsledky výzkumu

Po provedení analýzy dat jsme získali výsledky výzkumu. V této kapitole je interpretujeme. Výsledky vyplývající z rozhovorů a výsledky z vyhodnocených dotazníků jsme utřídili do kapitol, které sytí jednotlivé výzkumné otázky. Na základě výzkumných otázek jsme vytvořili tři výzkumné okruhy 1. Stres v rodině a mimo ni, 2. Stres ve školním prostředí, 3. Copingové strategie. Pod jednotlivými výzkumnými okruhy vznikly kategorie, které je sytí. V jednotlivých podkapitolách je postupně představíme.

Nejprve uvedeme vyhodnocená data všech respondentů a na konci kapitoly se budeme stručně věnovat validitě dat u jednotlivých respondentů. Výsledky prezentujeme společně pro ženy i muže, bez genderového rozdělení, jelikož jsme mezi nimi nepozorovali odlišnosti.

Pro přehled je přiložena tabulka struktury výsledků v návaznosti na užití metody sběru dat.

Tabulka 5: Struktura prezentace získaných výsledků

<b>Výzkumný okruh</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Otázky z rozhovoru</b>	<b>Metody sběru dat</b>
1. Stres v rodině a mimo ni	Aktuální stresory	Otázka č. 16	Polostrukturovaný rozhovor
	VŠ v jiném městě	Otázka č. 10, 11	
	Odchod z kolektivu a osamostatňování se	Otázka č. 13, 14	
2. Stres ve školním prostředí	Školní kariéra	Otázka č. 1, 2, 3, 4, 5, 6	Polostrukturovaný rozhovor
	Maturitní ročník	Otázka č. 7, 8	
	Vysoká škola	Otázka č. 9, 12, 15	
	Vzdělání	Otázka č. 20, 21	
3. Copingové strategie	Způsoby zmírňování stresu	Otázka č. 17, 18	Polostrukturovaný rozhovor, Dotazník Situace, SVF 78

## 8.1 Výzkumný okruh: Stres v rodině a mimo ni

První podkapitola přináší poznatky o tématu stres v rodině a mimo ni. Na základě získaných dat vznikly tři kategorie, které spadají pod tento výzkumný okruh. Jedná se o následující kategorie: Aktuální stresory, Odchod z kolektivu a osamostatňování se a Nástup na vysokou školu v jiném městě. Písmem v kurzívě označujeme úryvky z rozhovorů.

- **Aktuální zátěž a stresory**

Šest respondentů vnímá a hodnotí svůj život jako harmonický a neuvědomují nic, co by je tížilo.

*Já si asi nic moc neuvědomuju, je to ro mě teď pohodový. (Apolena)*

Čtyři respondenti občas jako zdroj zátěže pocítují rodinu, jedná se o hádky, rodinné problémy, vztahy v rodině, atd.

*Trochu rodinné vztahy a i zdravotní situace, co se týče rodiny, nebyla úplně dobrá, takže tohle. (Alice)*

Partnerské vztahy představují zátěž pro tři respondenty.

*Někdy hádky s rodiči, přítelem, je to výjimečně, jinak nic. (Adéla)*

Tři respondenti se odkazovali k budoucnosti a s ní spojené nejistotě, která je čeká po vysoké škole.

*Jako stresuje mě, že až budu jako dospělá nebo takhle, tak budu žít v zaběhnutých kolejkách, jak žijou všichni a nebudu dělat jako něco víc, co by bavilo mě. A budu žít podle toho, co to se očekává. Tak toho se bojím. (Alena)*

Jeden respondent prožívá jako stresují současnou brigádu.

*Teď jsem začala chodit na brigádu a je to časově náročné... (Anděla)*

- **Odchod ze současného třídního kolektivu**

Devět respondentů vyjádřilo přání nadále se scházet s celým současným třídním kolektivem, nejčastěji v případě třídních srazů.

*Určitě bych je ráda viděla, když to srovnám se základkou, tam jsou třeba 4 lidi, které vídám jednou za rok a je to fajn. S touhle třídou bych si chtěla kontakt udržet, vidět, kam jdou dál, jak se vyvíjí. (Amálie)*

Naopak osm respondentů by si rádo udrželo kontakt pouze s některými spolužáky.

*Jsou lidé, se kterými ano, ale převážně ne. (Anna)*

- **Vysoká škola v jiném městě (důvody)**

Jako důvod pro výběr vysoké školy v jiném městě sdělilo 10 respondentů osamostatnění se od rodičů.

*Spíš jsem se chtěla jako osamostatnit od našich. Že bych jako šla ne zas tak úplně daleko, ale zas tam nebudou, že jo, tak abych zkusila, jaký to bude bez nich a tak no. (Andrea)*

Poznat jiné město a nové možnosti je důvodem pro sedm respondentů.

*...je nádherný město, ale narovinu, je to rodinný město a pro studenta na vysoký škole a střední, je to nuda a málo lidí. Já jsem taková, vyloženě městská holka a potřebuju život. (Anna)*

Tři respondenti by rádi bydleli s rodiči a zůstali v dosavadním městě, ale tam se nevyskytuje vysoká škola, kterou chtějí studovat.

*Není to o osamostatnění se, nejradši bych byla doma. Budu méně potkávat rodinu a kamarády, to mě bude mrzet... (Adéla)*

Jeden respondent uvedl, že do jiného města jít nemůže kvůli finanční zátěži, kterou tato alternativa obnáší.

*No, já bych si to musela platit sama, takže spíš z těch důvodů se nebudu hlásit jinam. (Adriana)*

- **Vysoká škola v jiném městě (pocity)**

Při představě, že se poprvé nachází v cizím městě, 10 respondentů hodnotí tento pocit jako strach i nadšení zároveň.

*...spíš takový jako očekávání, strach a zároveň těšení se. Takhle bych definoval ty tři pilíře. (Alex)*

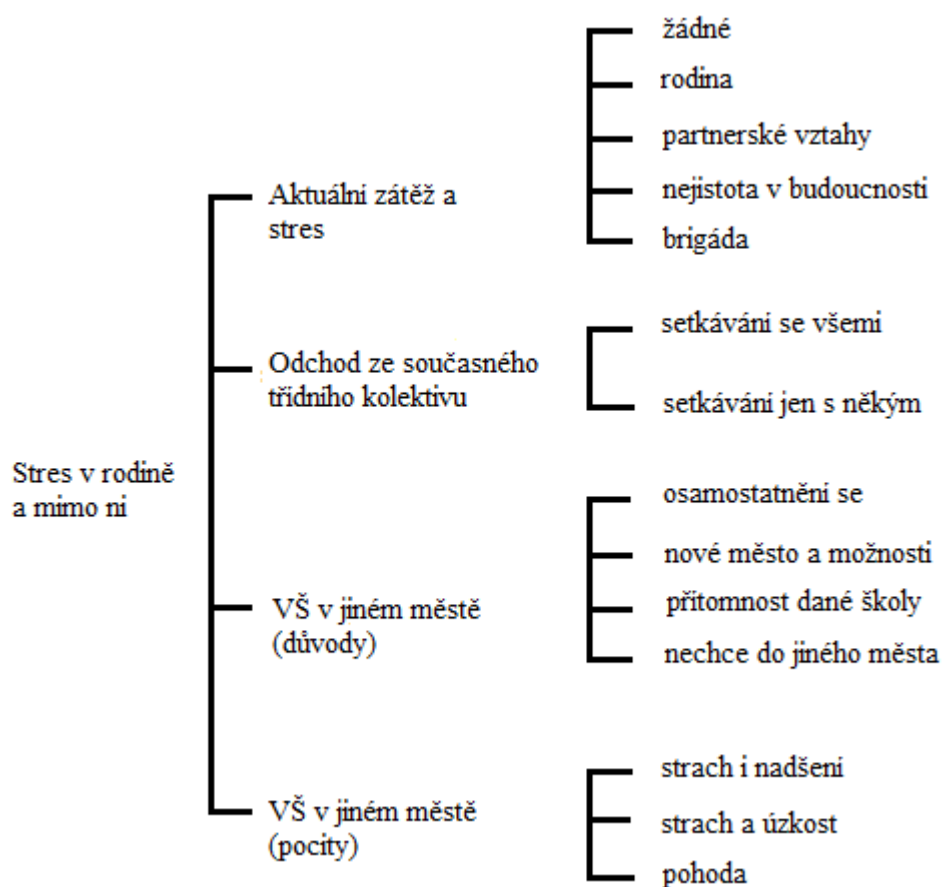
Čtyři respondenti pocítují strach a úzkost z důvodu svého osobnostního nastavení.

*Já nejsem moc extrovertní člověk, já si nelehko hledám kamarády a ani nějak, že je tolik nevyžaduju, takže myslím, že se to budu muset, ten přechod snažit jako tou prací, tou přípravou na tu školu, že se to budu snažit nějak soustředit na to a pak postupem času si tam snad nějaký nový kamarády najdu. (Adam)*

A dva respondenti věří, že se dokáží v novém městě adaptovat bezproblémově.

*Pocit, že se musím s někým seznámit. Nebyl bych z toho ve stresu, bylo by to v pohodě. (Aleš)*

Obrázek 1: Výzkumný okruh: Stres v rodině a mimo ni



## Shrnutí

Výsledky, které se pojí k prvnímu výzkumnému okruhu, ukazují, že aktuálně prožívaná zátěž se týká rodiny, partnerských vztahů, nejistoty v budoucnosti a brigády. Šest respondentů prožívá svůj život harmonicky a nepocítují žádnou zátěž. V reakci na budoucí odchod ze současného třídního kolektivu se někteří respondenti budou chtít nadále scházet se všemi spolužáky, jiní pouze s některými. Důvodem ke studiu vysoké školy v jiném městě je osamostatnění se, poznání nového města a nových možností a přítomnost vybrané vysoké školy. Jeden respondent nevyjádřil přání, studovat v cizím městě. Pocity, které tato skutečnost vyvolává, jsou strach i nadšení, strach a úzkost a pohoda, kdy respondenti nepovažují odchod do nového města za zátěžové. Přes uvedené stresory se nejedná o stále působící a přítomnou zátěž, která by výrazně narušovala život respondentů.

## 8.2 Výzkumný okruh: Stres ve školním prostředí

Tato podkapitola se věnuje stresu ve školním prostředí. Tvoří ji kategorie Školní kariéra, která se skládá z témat přechod na gymnázium, hodnocení přestupu na gymnázium, litování přestupu na gymnázium, změna života po nástupu na gymnázium, přechod ze základní školy na gymnázium a průběh studia na gymnáziu. Z kategorie Maturitní ročník, kam se řadí pozorované změny v chování a prožívání a plán přípravy na maturitní zkoušku. Dále z kategorie Vysoká škola, pod kterou spadá plán jít na vysokou školu, důvody k nástupu na vysokou školu a záložní plán při nepřijetí na vysokou školu. A z poslední kategorie Vzdělání, která řeší význam vzdělání pro jednotlivce a místo, které zaujímá mezi ostatními hodnotami. Písmem v kurzívě označujeme *úryvky* z rozhovorů.

- **Školní kariéra: Rozhodnutí o nástupu na gymnázium**

Ve 12 případech se jednalo o výběr samotného respondenta. Toto rozhodnutí většinou provázela předchozí konzultace s rodiči a jejich následná podpora.

*Já jsem si to rozhodla všechno. A rodiče mě podporovali, byli spokojený s tím, jak jsem se rozhodla. (Anna)*

U dvou respondentů se šlo o společnou volbu rodičů a respondenta.

*...mně asi rodiče řekli, že ta možnost je, že ta škola je jako na vyšší úrovni než tam, kde jsem a hlavně ta škola, kam já jsem chodil, tak ten druhý stupeň bylo fakt*



*strašný. Takže rodiče mi o tom řekli a já jsem tam chtěl, takže ne, že by za mě někdo rozhodl. (Adam)*

Dva respondenti uvedli, že na gymnázium nastoupili na základě rozhodnutí rodičů.

*Táta a máma, naši. (Andrea)*

- **Školní kariéra: Hodnocení nástupu na gymnázium**

Všichni respondenti hodnotí nástup na gymnázium jako pozitivní zkušenost.

*Já jsem moc ráda, že jsem nešla do těch Strakonic, jak jsem chtěla, protože myslím, že jsem tady v těch Českých Budějovicích získala takový větší rozhled, co se týče lidí, tak i poznatků, informací a i spíš takových věcí, který na tom menším městě se ty příležitosti nenaskytnou. (Alžběta)*

Dva respondenti sice vnímají nástup jako pozitivní, ale očekávali kvalitnější přístup učitelů i výuku předmětů.

*Jako jsem ráda, že jsem na gymplu, Nejsm ráda, že jsem na našem gymplu...čekala bych trošku víc od toho gymplu, že by tam byla ta určitá příprava, ale jinak jsem s tím docela spokojená. (Apolena)*

- **Školní kariéra: Litování přestupu na gymnázium**

O tom, že nikdy nelitovalo svého nástupu na gymnázium, se zmínilo 10 respondentů.

*Vzdát jsem se ničeho nemusela, a jelikož mám blízko gymnázia bydliště, tak je to i příjemný, takže jsem spokojená. (Anna)*

Dva respondenti vyjádřili lítost nad skutečností, že po vystudování gymnázia nebudou mít žádné specifické zaměření a vědomosti.

*Svým způsobem toho i lituju, protože lidi, kteří jsou na nějak zaměřený škole, můžou teď v podstatě nastoupit do práce a pak si něco dodělat, pokud chtějí. Ale já bych na druhou stranu nevěděla, jaký zaměření si zvolit, proto jsem šla na gymnázium, abych měla ještě čas. (Alice)*

Dva respondenti uvedli, že litují nástupu na konkrétní gymnázium, které navštěvují, z důvodu nevyhovujícího přístupu ke studentům.

*Určitě, když slyším to, jak to funguje na ostatních školách, opravy testů a tohle, protože to u nás jako neexistuje. Ale asi převažuje to, že jsem asi tam. (Andrea)*

Další dva respondenti pociťovali lítost na začátku svého studia, které jim připadalo velmi obtížné.

*Možná ze začátku, byl to nezvyk, hodně učení oproti základce. Jinak ne. (Adéla)*

Ve výsledku však i studenti, kteří někdy litovali svého rozhodnutí, vyjádřili převahu pozitivní zkušenosti s gymnáziem.

- **Školní kariéra: Změna života po nástupu na gymnázium**

Sedm respondentů se kvůli studiu na gymnáziu muselo vzdát svých zájmů. Důvodem byl nedostatek volného času, u pěti respondentů i z důvodu každodenního dojíždění do školy.

*...vlastně jsem se vzdala všech koníčků, tak trochu, vůbec jsem přestala tak víc chodit do společnosti...na gymplu jsem dost věcí přestala dělat, protože prostě jsem neměla čas, samozřejmě ono to dojíždění dá docela, docela zabrat, takže tím jsem to vynechala, ale z vlastní vůle. (Apolena)*

Jeden respondent se musel vzdát podstatné části svého volného času, který věnoval přípravě do školy.

*...ale jako musela jsem tomu obětovat ten volnej čas, abych měla známky, jaký mám ted'ka. (Andrea)*

Šest respondentů naopak uvedlo, že se kvůli studiu ničeho vzdát nemuselo.

*...studiu nevěnuju o moc větší pozornost než na základní škole a koničky jsem taky jako tak nechala, že závodně tancuju, takže to můžu dělat i do ted'ka. Takže vůbec nijak se to nezměnilo. (Anna)*

Jeden respondent se odmítl vzdát svých zájmů, proto během týdne méně spí, aby splnil veškeré školní povinnosti.

*Asi jsem nemusela ničeho nechat, jen jsem se začala učit do noci, protože s volejbalem nechci rušit tréninky kvůli škole, takže jsem začala míň spát v týdnu. Čas tam trochu ubyl, takže si to kompenzuju takhle. (Alice)*

- **Školní kariéra: Přejít ze základní školy na gymnázium**

Jako bezproblémový hodnotilo přechod pět respondentů.

*Já jsem byla zvyklá se učit, takže jsem přechod byl dobřej. (Alice)*

Pět respondentů taktéž považovalo přechod za klidný, ale před samotným nástupem na gymnázium pociťovali strach.

*Měla jsem z toho strach, jednak koho potkám ve třídě, co tam bude za lidi. Taky jsem se bála, že budu od rána do večera sedět u učení, ale tak to není. (Aneta)*

Pět respondentů naopak samotný přechod prožívalo jako šok, zhoršily se jim známky a museli věnovat přípravě do školy více času než na základní škole.

*Já jsem nebyla zvyklá se učit vůbec, to prostě šlo samo na základce, takže jsem měla jedničky...což byl trochu šok, hnedka v prvním pololetí, že jsem měla vyznamenání jen tak tak. A pak to šlo jenom z kopce, z kopce dolů, že jo. (Andrea)*

Jeden respondent hodnotí přechod jako problémový z důvodu ztráty dosavadních vrstevnických vztahů.

*Prožíval jsem to dost těžko. Z původní třídy jsem tam neměl nikoho, musel jsem od píky navazovat sociální vztahy atak. (Alex)*

- **Školní kariéra: Průběh studia na gymnáziu**

Průběh studia od nástupu po současný maturitní ročník hodnotí všichni respondenti kladně a v celku bezproblémově.

*Když jsem nastoupila, byla jsem nadšená. Pedagogickým sborem, spolužáky, přišlo mi dobré a přátelské prostředí na škole. A pořád jsem toho názoru. (Alice)*

Tři respondenti zmínili zhoršení známek.

*Na základce jsem se učit nemusela a měla jsem samé jedničky, tady jsem se učila a měla jsem trojky. Zvykla jsem si, učit se, ale i na horší známky. (Adéla)*

Jeden respondent vysvětlil, že k udržení dobrého studijního průměru musí vynakládat větší úsilí než na základní škole.

*Nikdy jsem se nemohla smířit s tím, že bych měla na vysvědčení trojku, neměla jsem sice samé jedničky, ale trápilo mě pomýšlení, že bych měla špatnou známku. Na gymplu, i přesto že je to gympl, jsem věděla, že se to dá zvládnout. (Amálie)*

Jeden respondent má kvůli sportovnímu zaměření větší absenci.

*Známky v pohodě byly, já jsem do toho ještě jako hodně sportovala, takže jsem tam občas nebyla. (Adina)*

Šest respondentů považuje některý z předmětů za problémový, z důvodu střetů s vyučujícím, nebo zaměření samotného předmětu.

*...z pohledu názoru učitelů jsme někdy měli střety, třeba s profesorkou na češtinu ohledně našich názorů nebo tak různě. (Adam)*

- **Maturitní ročník: Vnímané a prožívané změny**

Čtyři respondenti na sobě nepocítují žádné změny.

*Zatím to na mě moc nepůsobí, maturitu si zatím moc neuvědomuju. Spíš naopak, je méně hodin, takový klid před bouří, ale ono to přijde. (Anděla)*

Další čtyři respondenti zatím také nevnímají změny, ale uvádí, že své povinnosti odkládají, poněvadž ještě mají dostatek času.

*Ted' to ani moc nevnímám. Uvědomuju si, že bych měla začít, aby toho pak nebylo hodně, ale stále si říkám, že mám ještě čas. (Aneta)*

Šest respondentů pocítuje všeobecný nátlak nebo chvilkový stres spojený s přechodem do maturitního ročníku.

*Spíš ten nátlak je jako všeobecněj, že všichni to jako připomínaj, já se asi zatím jako necejtim tím úplně dotknutá...až to bude třeba ten měsíc dva, tak už bud mnohem víc vystresovná. (Apolena)*

Dva respondenti ve svém chování a prožívání zpozorovali změny, avšak ty podle nich nesouvisí s maturitním ročníkem a školou celkově.

*...takže jsem teď nastoupil na odbornou stáž, takže mám IVP. Takže v životě mám soustu změn, ale že by to souviselo s maturitou, to ne. (Adam)*

- **Maturitní ročník: Příprava na maturitní zkoušku**

Jako mezník pro začátek intenzivní přípravy uvedli všichni respondenti měsíc leden. Osm respondentů se potřebuje připravovat s předstihem a samostatně si vypracovat jednotlivé maturitní otázky.

*Rozhodně potřebuju mít všechno fyzicky před sebou, ne v počítači, ideálně napsané vlastní rukou, což asi úplně nepůjde. Hlavně si to chci všechno vypracovat sama, protože se to o to víc naučím. (Alice)*

Tři respondenti k přípravě vyžadují pouze předstih, materiály, z kterých se budou učit, si nemusí zpracovávat sami.

*Já jsem si chtěla akorát na internetu stáhnout nějaký jako přehledy, co bych měla umět k jednotlivým tématům. Chci se začít učit co nejdřív. (Alena)*

Jeden respondent si zařídil ke každému maturitnímu předmětu doučování.

*Můj plán je takovej, že mám v každém dotyčným předmětu doučování, s tím, že procházím ty maturitní otázky... (Apolena)*

Dva respondenti spoléhají na přípravu, která probíhá v rámci vyučování.

*...chci maturovat z matematiky a na tu se připravuju průběžně během hodin, takže tam nevidím, že bych měl nějakou velkou přípravu... (Adam)*

- **Vysoká škola: Zájem o studium**

Přihlášky na vysoké školy si podávají všichni respondenti. Jeden respondent má zájem o studium v zahraničí, zbylých 15 si bude podávat přihlášky na vysoké školy v České republice.

*...jsem se chtěla ještě víc podívat na školy v Německu, protože mě to docela zajímá, jako že bych studovala v Německu, ale oni mají hodně, o hodně víc posunetej termín než tady, takže to se budu moct starat až po maturitě nebo tak, takže to ještě nechávám. (Alena)*

- **Vysoká škola: Důvody ke studiu**

Nejčastějším důvodem bylo lepší pracovní uplatnění, které uvedlo 11 respondentů.

*Práce, bez vysoké školy se člověk nikam nedostane. Prodloužím si studentský život, poznám nové lidi.* (Adéla)

Osm respondentů si přeje získávat nové vědomosti a zkušenosti.

*...rozšířit si nějaké obzory, prostě rozšířit si znalosti...* (Alena)

Vyzkoušet si studentský život je důvodem pro čtyři respondenty.

*Prodloužit si studentský život je fajn a studovat mě baví.* (Anděla)

Dva respondenti to považují za příležitost k poznání nových lidí.

*Libí se mi, že na vysoké škole získáš rozhled a seznámíš se s lidmi, kteří mají stejné zájmy.* (Amálie)

A dva respondenti směřují ke studiu na vysoké škole z důvodu vlastního rozvoje a sebezpoznání.

*...myslím si, že mě to určitě posune. Jednak, že se rozhodnu, co chci dělat dál a jako se víc poznat a dostat se dál.* (Alžběta)

- **Vysoká škola: Záložní plán**

V případě nepřijetí na vysokou školu má v plánu 10 respondentů vycestovat a najít si brigádu.

*...kdyby mi to nevyšlo, tak udělám asi jako nějaký spontánní plán, jako že bych někam odjela, na nějakou au pair nebo něco.* (Adriana)

Dva respondenti by zvolili jako alternativu pomaturitní jazykový kurz.

*Napadlo mě, že jsou nějaký jazykový kurzy. Tak asi to, pracovat se mi jako nechce, takže bych si nějak chtěla zachovat ten status studenta.* (Andrea)

Jeden respondent by nastoupil do nultého ročníku studijního oboru, na který se hlásil.

*Určitě jsou programy nultý ročník, pak se dá nastoupit, takže bych to vzala takhle, ale asi bych nechtěla přestat studovat. (Anna)*

A dva respondenti uvedli, že záložní plán nemají a zatím o něm nepřemýšleli.

*Ten nemám. Asi jsem nad tím nikdy teď neuvažovala. A asi bych se nad tím měla zamyslet. (Apolena)*

- **Vzdělání: Význam pojmu**

Devět respondentů považuje za vzdělání rozvoj sebe sama, seberealizaci.

*Tak jako rozšíření toho všeobecného přehledu a celkem jako vývoj člověka. Pokud by tam bylo, to co očekávám od vzdělání, tak je to jako vývoj člověka. (Alena)*

Pět respondentů si pod pojmem vzdělání představilo pracovní uplatnění a možnosti.

*Budoucnost, bez vzdělání člověk nemůže mít dobrou práci, peníze, nemůže si užívat. (Aneta)*

Pět respondentů vnímá vzdělání jako společenský status, kterého chtějí dosáhnout.

*Reprezentaci sebe sama, ať už způsob vystupování, nebo to, jak působím na ostatní. Zase pro svůj vlastní pocit... (Alice)*

- **Vzdělání: Zařazení do stupnice hodnot**

Respondenti měli ohodnotit, jak důležité je pro ně vzdělání na stupnici 1 – 5 (1 = nejdůležitější, 5 = nejméně důležité) v rámci dalších osobních hodnot. Devět osob umístilo vzdělání na 3. místo.

Tři respondenti na 2. místo.

Dva respondenti upřednostňují jiné hodnoty a vzdělání věnovali 4. – 5. místo.

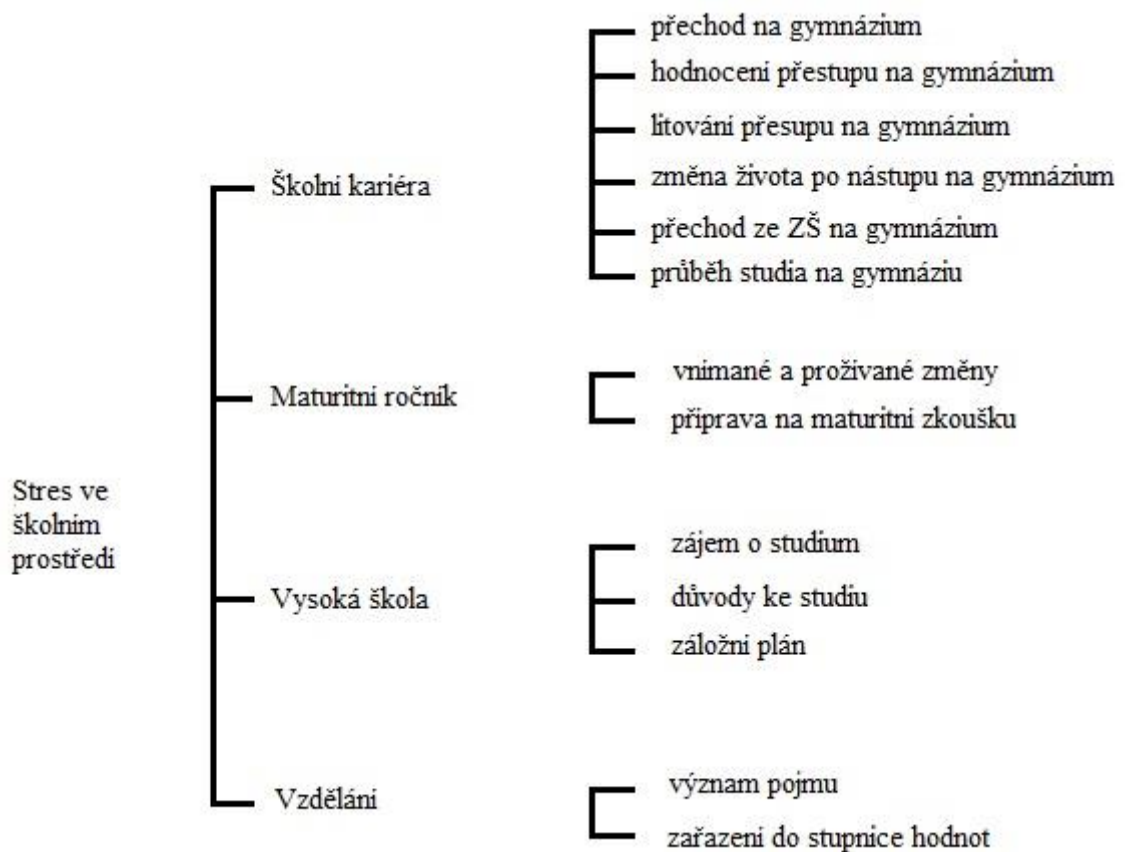
Jeden respondent ho zařadil na 2. - 3. místo.

Jeden respondent považuje vzdělání za velmi důležité, proto mu věnoval 1. - 2. místo.

## Shrnutí

Druhý výzkumný okruh je sycen čtyřmi kategoriemi. První kategorie Školní kariéra mapuje dosavadní průběh studia respondentů s ohledem na nástup na gymnázium. Jako stresující z této kategorie se některým respondentům jevil přechod na gymnázium, průběh studia na gymnáziu a změna života po nástupu na gymnázium, v podobě nutnosti něčeho se vzdát. Druhá kategorie se zajímá o současný maturitní ročník, kdy na sobě někteří respondenti pocítují chvílkový stres, ale převážná část prozatím zátěž nevnímá. Třetí kategorií je Vysoká škola, zájem o studium mají všichni respondenti, v době sběru dat někteří respondenti uvedli jako stresující nerozhodnost při výběru vysoké školy. Většině respondentů jako záložní plán slouží výjezd a pobyt v zahraničí a dočasná brigáda. Poslední kategorie se zabývá významem vzdělání a jeho zařazením na stupnici hodnot.

Obrázek 2: Výzkumný okruh: Stres ve školním prostředí





### 8.3 Výzkumný okruh: Copingové strategie

Jednotlivě představíme výsledky z polostrukturovaného rozhovoru, dotazníku Situace a inventáře SVF 78, které sytí tento výzkumný okruh. Na konci podkapitoly se věnujeme interpretaci dat všech metod společně.

#### 8.3.1 Výsledky z polostrukturovaného rozhovoru

Na základě rozhovoru vznikla jedna kategorie: Způsoby zmírňování stresu. Písmem v kurzívě označujeme *úryvky* z rozhovorů.

- **Způsoby zmírňování stresu: Vědomě užívané copingové strategie**

Jednotlivé odpovědi respondentů jsme se pokusili zařadit do 13 kategorií, které se objevují v inventáři SVF 78. Abychom mohli data snáze porovnávat. Jako nejčastěji užívané strategie uvedlo sedm respondentů strategii Náhradní uspokojení. Písmem v kurzívě označujeme *úryvky* z rozhovorů.

*Dám si dobré jídlo, pustím si film, písničky, koupím si něco, co dlouho chci.* (Adéla)

Šest respondentů zvolilo strategii Odklon.

*...mně pomáhá třeba si sednout a číst si, uklidnit se, třeba jakoby nemyslet na to, zaobírat se něčím jiným, nějaká jiná činnost, většinou vyrábění, něco dělat, abych na to nemyslela.* (Apolena)

Dva z těchto respondentů užívají alkoholové i nealkoholové drogy.

*...bud' se opít, nebo prostě vypadnout z toho, nebo si pustit písničky, kouknout na film.* (Andrea)

Tři respondenti vědomě vybírají strategii Potřeby sociální opory.

*... a někomu se vyříkat, probrat tu situaci.* (Ariana)

Dva respondenti k odstranění zátěže využívají strategii Kontroly situace.

*Asi se nad tím problémem zamyslet a nějak si ho racionálně pospojovat a něco z toho vykouzlit. Spíš jako se tím zabývám já sama. Nemám moc ráda, když to mám s někým rozebírat, radši si to rozeberu já sama pro sebe a to mi většinou dává*

*mysl, že se s tím jako vypořádám sama. Snažím se problém aktivně vyřešit, abych mohla co nejdřív od toho pryč. (Anna)*

Jeden respondent volí strategii Pozitivní sebeinstrukce.

*...prostě si řeknu, že to zvládnou a to je celý. (Adina)*

Vyskytly se i strategie, které se nedaly zařadit pod těchto 13 kategorií. Pět respondentů využívá akceptaci dané situace (zátěže).

*...udělám všechno proto, abych toho udělal co nejvíc a pak se tím jako víc nezabývám, prostě co se stane, to se stane. (Adam)*

Dva respondenti vnímají jako žádoucí urovnat si priority a následně dle nich jednat.

*...říkám si, jestli je to pro mě vážně tak důležité, srovnám si priority. (Aneta)*

Jeden respondent uvedl jako reakci na stres odkládání povinností.

*Když jsem ve stresu, tak prokrastinuju...do té doby, než se dokážu dokopat k tomu, s tím něco začít dělat a většinou se k tomu nechám dokopat okolím. (Alex)*

### 8.3.2 Výsledky z dotazníku vlastní konstrukce

Abychom získaná data mohli lépe porovnávat, jednotlivé odpovědi v dotazníku Situace jsme taktéž převedli do 13 kategorií, které jsou užity v inventáři SVF 78. V této podkapitole ukážeme, které strategie a pocity respondenti u jednotlivých situací volili. **Zadání** jednotlivých situací je v textu označeno tučným písmenem v kurzívu. *Ukázky* odpovědí jsou uvedeny písmenem v kurzívu.

- **Situace 1: Adéla se učí a připravuje na maturitní zkoušku. Do maturitní zkoušky zbývá ještě měsíc, ale Adéla se obává, že se na ní nestihne dobře připravit.**

***Co by měla Adéla udělat?***

Nejvíce respondentů, konkrétně 10, považovalo za nejefektivnější strategii Kontrolu situace.

*Měla by si udělat harmonogram, kdy se chce co učit a plnit ho. Může použít i různé motivace, když se to nenaučím, nepůjdu ven. (Adriana)*

Devět respondentů zvolilo Kontrolu reakcí.

*Myslím, že by se měla zklidnit a zabrat.* (Ariana)

Dva respondenti uvedli Potřebu sociální opory a dva Pozitivní sebeinstrukci.

*Pobavit se s kamarády, s rodinou, zjistit, jak jsou na tom ostatní, zeptat se bývalých maturantů na jejich studijní zkušenosti.* (Alice)

Vyhýbání se, Náhradní uspokojení a Odklon volil vždy jeden respondent.

*Měla by si najít koníček a dávat si pauzy při učení.* (Anna)

- **Situace 2: Radek by se rád dostal na vysokou školu, jeho rodiče mu zaplatili i přípravný kurz. Pokaždé když se Radek chce věnovat přípravě na přijímací zkoušky, pohltí ho nejistota a nervozita, že šance na přijetí je velmi malá.**

***Jak se má Radek v této situaci zachovat?***

Tato situace vyvolává nejčastěji strategii Kontrola reakcí, u devíti respondentů.

*Je jasné, že je nervózní, ale může se uklidnit třeba tím, že si podá více přihlášek a bude mít větší šanci, že se někam dostane.* (Adéla)

Následuje strategie Kontrola situace a Pozitivní sebeinstrukce, obě zvolené sedmi respondenty.

*Začít myslet pozitivně. Říct si, že se svět nezhroutí, když neuspěje a situace by se dala vyřešit i jinak.* (Andrea)

Tři respondenti volili strategii Odklon.

*Zkusit se uklidnit nějakou aktivitou.* (Apolena)

Jeden respondent by užil strategii Potřebu sociální opory.

*Promluvit si s rodiči, kteří ho podpoří, dodají sebevědomí, aby cítil, že má někoho při sobě.* (Adriana)

- **Situace 3: Petra je přijata na vysokou školu mimo město, kde do teď žila s rodiči. Je ubytovaná na koleji a v novém městě zatím nikoho nezná. Petra je z nového prostředí nespokojená a cítí se osamělá.**

***Co by Petra v této situaci mohla udělat?***

Jako nefrekventovanější strategie byla u této situace Kontrola situace, zvolená 15 respondenty.

*Zajít do kavárny, projít si místo. Zkusit potkat a oslovit někoho nového. Zajít na nějakou party a zabavit se. Rozhodně neseďet doma a utápět se v samotě.* (Anna)

Jeden respondent by využil strategii Pozitivní sebeinstrukci.

*Přijmout to jako fakt, nebo spíše jako výzvu, snažit se myslet pozitivně.* (Anděla)

- **Situace 4: Ondřej úspěšně složil maturitní zkoušku, avšak obdržel dopis z vysoké školy, kam si velmi přál nastoupit, že nebyl přijat.**

***Napiš, co by Ondřej v této situaci mohl udělat? Co se Ondřejovi odehrává v hlavě, jak se cítí?***

Nejčastěji užívanou strategií je Kontrola situace, kterou využilo 15 respondentů.

*Zkusit se odvolat, někam vyjet na rok a zkusit to znovu.* (Adriana)

Tři respondenti by volili strategii Odklon.

*Zkusit druhou šanci na „horších“ školách.* (Alena)

A po jednom respondentu byly vybrány strategie Pozitivní sebeinstrukce, Potřeba sociální opory, Kontrola reakcí a Rezignace.

*Nepropadat panice, že to nezvládal a sám se zamyslet, co by teď mohl udělat, popřípadě se s někým poradit.* (Alžběta)

Všichni respondenti uvedli pocit zklamání, někteří doplnili nejistotu, bezmoc a sebeobviňování.

*Říká si, že je to jeho chyba a měl se snažit více.* (Alena)

*Zklamaně, studoval na maturitu, aby se mu poté zborčil sen, cítí bezmoc.* (Alice)

- **Situace 5: Kristýna je jediná ze třídy, která nebyla přijata na žádnou vysokou školu. Všichni spolužáci neustále nadšeně hovoří o své budoucnosti v jiném městě a s novými lidmi. Kristýna se cítí trapně a neustálé řeči spolužáků ji štvou.**

### ***Co může Kristýna v této situaci dělat?***

V této situaci opět nejvíce respondentů, devět, užilo strategii Kontrola situace.

*Pokusit se spolužákům naznačit, že jí jejich plánování budoucnosti není příjemné poslouchat. Bavit se s nimi o n čem jiném, popř. je prostě zkusit ignorovat. (Anděla)*

Dále šest respondentů vybralo strategii Odklon.

*Najít něco, co může dělat místo toho – cestovat, vzdělávat se jinak. (Alena)*

Čtyři respondenti zvolili strategii Vyhýbání se.

*Nenechat se přesvědčit, že ona je ta nejhorší. Měla by se snažit to nevnímat a najít si něco, z čeho je ona sama šťastná. (Alžběta)*

Jeden respondent preferoval strategii Pozitivní sebeinstrukci a jeden Kontrolu reakcí.

*Přenést se přes to, přát spolužákům jejich úspěch. Třeba ji potká nějaká jiná příležitost. (Adina)*

- **Situace 6: Tomáš byl přijat na dvě vysoké školy. Tomáš si přeje jít studovat architekturu, avšak jeho rodiče chtějí, aby nastoupil na práva a pokračoval tak v rodinné tradici, jelikož jeho dědeček, tatínek i bratr jsou právníci.**

### ***Jak se má Tomáš zachovat? Jaké pocity se v Tomášovi odehrávají?***

Odpovědi na tuto situaci nešly kategorizovat do 13 strategií, proto uvádíme jinou námi vytvořenou kategorii. Všichni respondenti souhlasí s tím, že by měl respektovat své vlastní přání a porušit rodinnou tradici.

*Vybrat si to, o co má zájem on. Prestiž může mít i jako architekt a třeba nastaví novou rodinnou linii. (Apolena)*

*Měl by se zachovat podle toho, co chce on sám. Neměl by se přizpůsobovat. (Alžběta)*

Ohledně pocitů, které prožívá, panovala shoda v tom, že se jedná o určitý zápas v prožívání. Respondenti uváděli možnost, kdy buďto zklame rodinu, nebo zklame sám sebe. Doprovázejícími pocity jsou rozpolcenost a nejistota.

*Vyhovět rodině a udělat jim radost x zklamat je na úkor svého snu. (Alice)*

*Tomáš je zmatený a zklamáný, že má tolik možností na výběr. Prožívá dilema a je naštvaný a bojí se jakéhokoliv rozhodnutí. Bud' Zklame sebe, nebo rodinu. (Anna)*

- **Situace 7: Eliška je studentkou gymnázia v posledním ročníku, před měsícem se rozešla se svým přítelem. Od té doby se jí zhoršují známky a často se doma hádá s rodiči.**

***Co by měla Eliška dělat? Co Eliška prožívá?***

Strategie Kontrola situace byla opět vyhodnocena jako nejčastěji užitá, v 10 případech.

*Je to těžké, ale měla by se soustředit především na maturitu, protože kluků ještě pozná hodně. (Adéla)*

Strategii Kontrola reakcí by volili čtyři respondenti.

*...přestat myslet na věci, co se jí v poslední době přihodily. Vyčistit si hlavu a říct si, co je pro ni teď důležité. (Andrea)*

Strategii Potřeba sociální opory vybrali tři respondenti.

*Měla by si promluvit s kamarádkou – opora. Babičkou, která by ji vysvětlila: „Kluků bude habaděj.“ (Adriana)*

Strategii Náhradní uspokojení a Pozitivní sebeinstrukce by vybral vždy jeden respondent.

*Najít si jiného přítele. Zkusit, že to funguje i bez přítele. (Apolena)*

Škála pocitů, které respondenti uvedli je pestrá. Jedná se o negativní a skličující prožitky jako např. strach, zlost, osamělost, smutek, bezradnost a nejistota.

*Je asi naštvaná a nedokáže se soustředit na práci. Je podrážděná a vše ji štve. Fakt nevím, holkám nikdy nerozumím. (Adam)*

*Nejistá, bojí se, nemyslí na svou budoucnost. (Apolena)*

- **Situace 8: *Martin navštěvuje poslední ročník střední školy. Martin je zamklý a samotářský, zatím nechodil s žádnou dívkou, neví, jak se má s někým seznámit. Ostatní spolužáci si ho kvůli tomu často dobírají.***

***Co má Martin udělat?***

V případě této situace volilo sedm respondentů strategii Kontrola situace a sedm respondentů strategii Vyhýbání se.

*Pokud o dívku stojí, „zkusit se ukázat“ ve smyslu bavit se s ostatními, společenské akce... (Adriana)*

*Martin by neměl poslouchat spolužáky... (Ariana)*

Dva respondenti uvedli strategii Odklonu.

*Nevšímat si jich a najít něco, co ho baví, nemusí být společenský... (Alžběta)*

Jeden respondent preferoval strategii Náhradního uspokojení a jeden respondent strategii Potřebu sociální opory.

*Pokud by se s někým seznámit chtěl a jeho samota ho trápila, jeho společenštější spolužáci by mu mohli naopak pomoci – brát ho s sebou na různé akce apod. (Anděla)*

- **Situace 9: *Petra se dostala na medicínu v Brně a zároveň na studium chemie do Prahy. Ráda by zkusila studium medicíny, avšak její přítel jde studovat vysokou školu do Prahy.***

***Podle čeho se má Petra rozhodnout? Jaké pocity Petru provází?***

Totožně jako v Situaci 6, upřednostnili všichni respondenti možnost respektovat vlastní přání v závislosti na preferencích studia nebo partnerského vztahu.

*Petra by si měla jít za svým, pokud je to pro ni důležité, na kompromisu se moc dohodnout nedá. (Ariana)*

*Záleží, jestli je spíš rodinný typ, nebo jestli na první místo staví kariéru doktorky. (Anděla)*

Nejčastějším prožitkem zde bylo dilema, jak a pro co se rozhodnout. Dále strach, nejistota a smutek.

*Má dilema. Nechce upustit od svého přání, ale bojí se, aby vztah vydržel, bude ji smutno, když budou od sebe daleko. (Anna)*

*Rozpolcenost – neví, jestli má dát na sebe nebo se rozhodnout podle přítele. (Adéla)*

### 8.3.3 Výsledky inventáře SVF 78

Jelikož se jedná o standardizovaný dotazník, získaná data jsme vyhodnotili dle manuálu.

Nejpreferovanější strategií se stala Kontrola reakcí, na základě vyhodnocených dat ji volilo 10 respondentů. Druhou nejčastější strategií, kterou označilo 9 respondentů, byla Rezignace. O třetí nejčastěji užívanou strategii se dělí Odklon, Pozitivní sebeinstrukce a Potřeba sociální opory, které určilo osm respondentů. Pět respondentů dále označilo Náhradní uspokojení a Sebeobviňování. Čtyři respondenti zvolili strategie Vyhýbání se a Sebeobviňování. Tři respondenti vybrali strategie Rezignace a Úniková tendence. Jediný respondent označil strategii Podhodnocení. Žádný z respondentů nepreferoval strategii Odmítání viny.

Naopak nejméně volenou strategií je pro sedm respondentů strategie Rezignace, pro šest respondentů strategie Úniková tendence a pro pět respondentů strategie Podhodnocení a překvapivě strategie Potřeba sociální opory. Strategie Odmítání viny, Náhradní uspokojení a Sebeobviňování určili jako minimálně užitou vždy dva respondenti. Vždy jeden respondent nejméně preferuje strategii Odklon, Perseverace a strategii Kontrola situace.

V rámci zhodnocení sekundárních hodnot se dělí strategie na pozitivní a negativní. U šesti respondentů dominovaly negativní strategie (NEG). Pět respondentů vykazovalo převahu pozitivních strategií POZ 2. Souhrnně pozitivní strategie (POZ) uvedli čtyři respondenti. Dva respondenti preferovali strategie POZ 1 a dva respondenti POZ 3.

Protikladně pět respondentů nejméně určovalo negativní strategie (NEG). Dva respondenti téměř nevyužívali strategie POZ 1 a jeden respondent celkově pozitivní strategie (POZ).



### 8.3.4 Společná interpretace dat z užitých metod

Je obtížné získaná data navzájem porovnávat. Data z rozhovorů a z dotazníku Situace jsme se snažili rozdělit do 13 kategorií dle popisu strategií v inventáři SVF 78, při rozhovoru respondenti spontánně uváděli malé množství strategií a četnosti výskytu strategií u jednotlivých metod se liší. Po zvážení těchto skutečností lze z následující Tabulky 5 vyhodnotit, že mezi nejčastěji užívané copingové strategie se řadí Odklon, Kontrola reakcí, Potřeba sociální opory, Kontrola situace, Náhradní uspokojení a Pozitivní sebeinstrukce. Všechny zmíněné strategie patří mezi pozitivní, které jsou celkově užívány více než strategie negativní. Z negativních strategií zmíníme strategii Perseverace, která v inventáři SVF 78 vyšla jako druhá nejužívanější strategie celkově. V tabulce jsou negativní strategie označeny červenou barvou.

Z hlediska zjištění validity dat jedince jsme porovnávali vyhodnocená data jednotlivce ze všech metod. U devíti respondentů vždy alespoň jedna strategie dominovala ve všech užitých metodách. Třikrát se jednalo strategie Odklonu, dvakrát strategie Kontrola situace a Pozitivní sebeinstrukce, jednou to byla strategie Potřeba sociální opory, Kontrola reakcí a Náhradní uspokojení. Všechny zmíněné strategie jsou zároveň strategie nejčastěji užívané všemi respondenty. Na druhou stranu čtyřikrát jsme se setkali s případem, kdy respondent v jedné metodě vybral určitou strategii jako preferovanou a v jiné jako velmi málo užívanou.

#### Shrnutí

Třetí výzkumný okruh sytily výsledky tří metod. Výsledky z rozhovoru přináší následující preferenci copingových strategií: 1. místo Náhradní uspokojení, 2. místo Odklon, 3. místo Potřeba sociální opory, 4. místo Kontrola situace a 5. místo Pozitivní sebeinstrukce. Strategie, které se nedaly zařadit pod 13 kategorií dle inventáře SVF 78, jsou následující Akceptace skutečnosti, Určení priorit a jejich sledování a Prokrastinace.

Poznatky plynoucí z dotazníku Situace preferují jako nejužívanější strategie Kontrolu situace, Kontrolu reakcí, Odklon, Vyhýbání se, Potřebu sociální opory, Náhradní uspokojení a Rezignaci.

V rámci standardizovaného inventáře SVF 78 se k nejčastěji užívaným strategiím řadí Kontrola reakcí, Perseverace, Odklon, Pozitivní sebeinstrukce, Potřeba sociální opory, náhradní uspokojení, Kontrola situace, Vyhýbání se, Sebeobviňování, Rezignace, Úniková

tendence a Podhodnocení, v pořadí, v kterém je uvádíme zde. Celkově respondenti častěji volili pozitivní strategie, které napomáhají snižovat vnímanou míru zátěže.

Tabulka 6: Zjištěná četnost copingových strategií dle jednotlivých metod

Četnost	Rozhovor	Situace	SVF 78
1. místo	Náhradní uspokojení	Kontrola situace	Kontrola reakcí
2. místo	Odklon	Kontrola reakcí	<b>Perseverace</b>
3. místo	Potřeba sociální opory	Odklon	Odklon, Pozitivní sebeinstrukce, Potřeba soc. opory
4. místo	Kontrola situace	Pozitivní sebeinstrukce	Kontrola situace, Náhradní uspokojení
5. místo	Pozitivní sebeinstrukce	Potřeba soc. opory	Vyhýbání se, <b>Sebeobviňování</b>
6. místo		Vyhýbání se	<b>Rezignace, Úniková tendence</b>
7. místo		Náhradní uspokojení	Podhodnocení
8. místo		<b>Rezignace</b>	

## 9 Odpovědi na výzkumné otázky

*Výzkumná otázka č. 1:* Jak žáci maturitních ročníků gymnázií prožívají stres a zátěž v rámci primární rodiny a mimo ni?

Pouze čtyři respondenti zmínili, že v jejich životě existuje stres v rodinném prostředí (hádky s rodiči, nemoc některého člena rodiny, negativní emoce v rodině). Prožívání zátěže mimo primární rodinu uvedlo sedm respondentů. Tři respondenti vnímají problémy na úrovni partnerských vztahů. Nejistota plynoucí z budoucího života po vysoké škole je stresující obavou pro tři respondenty. Jeden respondent se aktuálně potýká s problémy v pracovní sféře života. Přes uvedené problémy všichni respondenti zhodnotili, že se nejedná o dlouhodobou zátěž a tyto problémy nijak výrazně neovlivňují jejich současný život. Naopak jako harmonický a bezproblémový posuzovalo svůj život šest respondentů.

*Výzkumná otázka č. 2:* Jak žáci maturitních ročníků gymnázií prožívají stres a zátěž v rámci školního prostředí?

Pouze osm respondentů v některé fázi sběru dat sdělilo, že současná školní situace (příprava na maturitní zkoušku, nematuritní předměty, konflikt s vyučujícím, výběr vysokých škol, přijímací řízení na vysokou školu) na ně působí zátěžově. Tyto stresory, které jsou součástí školní kariéry, nepůsobí pravidelně, a tudíž zřetelně nenarušují život respondentů. Čtyři respondenti dokonce nevnímají školní povinnosti a budoucí události spojené se vzděláním za zátěžové.

*Výzkumná otázka č. 3:* Jakými způsoby se žáci maturitních ročníků gymnázií se zátěží vyrovnávají?

Na základě porovnání dat získaných ze tří různých metod jsme zjistili, že žáci maturitních ročníků ke zvládnání zátěže a stresu nejčastěji užívají následující pozitivní strategie Odklon, Kontrolu reakcí, Potřebu sociální opory, Kontrolu situace, Náhradní uspokojení a Pozitivní sebeinstrukci. Z negativních strategií nejčastěji volí strategii Perseverace.

## 10 Diskuze

V této kapitole se budeme zamýšlet nad výzkumným vzorkem, dobou sběru dat, volbou inventáře SVF 78, zjištěnými výsledky, konkrétně mírou prožívaného stresu a výběrem copingových strategií, limity ve výzkumu. Porovnáme zjištěné výsledky s jinými studii, shrneme přínos této práce a nastíníme možnou perspektivu dalšího výzkumu.

Do výzkumného vzorku se nám nepodařilo sehnat adekvátní počet respondentů obou pohlaví. Nízký počet mužů (3 respondenti) ve výzkumu nám neumožňoval adekvátně porovnat dosažené výsledky z hlediska pohlaví respondentů. Výsledky našeho výzkumu ukázaly, že se neobjevují odlišnosti ve vnímání zátěže a volbě copingových strategií mezi ženami a muži. Námětem k dalšímu zkoumání je tedy otázka, zda při genderově vyrovnaném vzorku by výsledky vyšly shodně s našimi, že se nevyskytují genderové rozdíly, nebo zda by se ve výsledcích vliv pohlaví projevil.

Po vzoru Urbanovské (2009) jsme jako jednu metodu sběru dat zvolili inventář SVF 78. Urbanovská (2009) uvádí, že zjištěná struktura copingových strategií, kterou získala na vzorku 619 středoškolských studentů, do značné míry odpovídá struktuře standardizačního vzorku. Z našeho vzorku pouze pět respondentů vykazuje odpovídající strukturu copingových strategií jako standardizační vzorek ve věku 20 – 34 let. Lze se domnívat, že tento rozdíl byl způsoben malým výzkumným vzorkem, nikoliv nízkým věkem respondentů, jelikož průměrný věk respondentů ve studii Urbanovské (2009) byl 16 let a 10 měsíců, u našeho výzkumného vzorku 18 let a 10 měsíců.

Výsledky prvního výzkumného okruhu (Stres v rodině a mimo ni) ukazují nízkou frekvenci vnímání zátěže v rodině. Lze je mimo jiné připisovat i skutečnosti, že v pozdní adolescenci se vztahy s rodiči stávají opět vyrovnanější, stejně jako výkyvy v prožívání a chování jedince postupně mizí. Což má za následek i snižování frekvence hádek s rodiči, které jsou vnímány jako stresující.

Nad míru překvapujícími výsledky druhého výzkumného okruhu (Stres ve školním prostředí), že žáci gymnázií v maturitních ročnících nezažívají v rámci školního prostředí výraznější zátěž, se lze zamýšlet z několika pohledů. Jedním z důvodů je doba sběru dat. Ten jsme uskutečnili s předstihem šesti měsíců před nadcházejícími životními událostmi (maturitní zkouška, přijímací řízení na vysokou školu), které ovlivňují život jedince. Respondentům se v období sběru dat nemusely tyto události jevit jako zátěžové. Několik

respondentů však uvedlo, že s blížícími se událostmi, budou zřejmě pociťovat i narůstající stres. Z tohoto zjištění vyplývá, že dané události jsou respondenty chápány jako stresory, ale nedovolí jim působit s výrazným předstihem a negativně tak narušovat jejich život.

Z výsledků třetího výzkumného výzkumu (Copingové strategie) vyplývá, že respondenti efektivně využívají copingové strategie, které umožňují prožívanou zátěž zvládat. Za velmi efektivní strategii se dle autorů SVF 78 považuje Kontrola situace, která se v našem výzkumu objevovala ve všech metodách jako jedna z nejpoužívanějších strategií (Polostrukturovaný rozhovor – 4. místo, Dotazník Situace – 1. místo, SVF 78 – 4. místo). Celkově respondenti více preferovali pozitivní strategie, které si kladou za cíl snížit, nebo odstranit vnímanou úroveň stresu. Dalším důvodem k výběru konkrétních copingových strategií, může být skutečnost, že respondenti, kteří souhlasili s účastí ve výzkumu, disponují určitými osobnostními charakteristikami, které taktéž umožňují snižovat úroveň vnímané zátěže. Je známo (Miovský, 2006), že dobrovolně se do výzkumu hlásí jedinci, kteří se odlišují ve skórech introverze, nejistoty, neuroticismu nebo závislosti na druhých.

Na základě výsledků, kdy respondenti v rámci různých metod preferovali různé copingové strategie, se přikláníme k interakčnímu přístupu pojetí copingu. Jak zmiňuje Baumgartner (2001), interakční přístup se vyznačuje akceptací vlivu situace i určitých dispozičních charakteristik jedince, při výběru konkrétní copingové strategie v konkrétní situaci. V tomto přístupu se respektuje vzájemné ovlivňování prostředí a jedince.

Jako limity výzkumu vnímáme nízký počet respondentů ve výzkumném vzorku, z toho důvodu lze získané výsledky interpretovat pouze v rámci tohoto vzorku a nelze je zobecňovat na výzkumný soubor. Na druhou stranu se jedná o kvalitativní výzkum, který si klade za cíl prozkoumat podrobně určitý jev a na základě jeho výsledků lze dále stanovovat a ověřovat hypotézy pro potenciální kvantitativní výzkum. Další limit vnímáme v převodu způsobů zvládání stresu ze všech použitých metod na strategie, tak jak je stanovili Janke a Erdmannová (2003) v inventáři SVF 78. Došlo tak k redukci původně bohatých zjištění. I přes určitou ztrátu dat jsme tento postup vyhodnotili za účelný, abychom mohli výsledky lépe porovnávat a vzájemně interpretovat.

Po porovnání výsledků našeho výzkumu s výsledky českých studií realizovaných na obdobná témata, jsme došli k závěrům, že se výsledky v oblasti zátěže shodují s výsledky Medved'ové (2004) a Kohoutka et al. (2008), kteří taktéž za zátěž považují

rodinu a školu. Dále lze souhlasit s Jandovou (2012), která uvádí, že zátěž je běžnou součástí školního prostředí, stres je součástí situací, které ve škole nastávají, avšak většina studentů ho nepocítuje jako každodenní stresor. Stejně tak naše výsledky korespondují se zjištěním Blahutkové a Charváta (2009), že studenti ve větší míře nevnímají ve škole stres.

Výsledky našeho výzkumu v oblasti preference copingových strategií jsou totožné s výsledky Poledňové et al. (2003), kdy za nejvyužívanější strategie považují aktivní zvládnutí situace a vyhledávání sociální opory. Dále souhlasí se třemi ze čtyř dimenzí copingu, které stanovil Ayers et al. (1996), a to s úsilím o řešení problému, strategií rozptýlení a strategií hledání opory. Stejně strategie jako Ayers interpretovala Medved'ová (2004), proto s nimi lze sjednotit i naše výsledky. Částečně souhlasíme i s Kohoutkem et al. (2008), kteří mimo jiných, definovali za významné reakce na zátěž úsilí o řešení problému a odklon.

Při porovnávání výsledků z inventáře SVF 78 s výsledky Urbanovské (2009), která ho taktéž užívala, jsme významné shody nedosáhli. Z našich výsledků vyplývá, že k nejužívanějším strategiím patří Kontrola reakcí, Perseverace, Odklon, Pozitivní sebeinstrukce a Potřeba sociální opory. Urbanovská (2009) prezentuje jako preferované strategie Kontrolu situace, Vyhýbání se a Potřebu sociální opory. Důvodem těchto výsledků může být markantní rozdíl ve velikostech vzorků.

Přínos této práce spatřujeme ve výběru výzkumného souboru a volbě specifického období života, ve kterém respondenti nachází, kdy je očekává volba vysoké školy, složení maturitní zkoušky, přijímací řízení na vysoké školy a následná emancipace od primární rodiny a současného kolektivu. Možnost dalšího zkoumání spatřujeme v genderovém vyrovnání výzkumného vzorku a stanovení doby sběru dat, ve smyslu uskutečnění sběru s menším předstihem vůči blížícím se školním událostem (maturitní zkouška, přijímací řízení). Perspektivu dalšího zkoumání spatřujeme v komparativním výzkumu, jehož cílem by bylo zjistit, popsat a porovnat míru vnímané zátěže a užívaných strategií zvládnutí u žáků gymnázií v maturitním ročníku a u žáků odborných škol v maturitním ročníku. Jelikož množství žáků z odborných škol, které se hlásí na vysokou školu, narůstá, tudíž se lze domnívat, že daní žáci budou prožívat stejné situace a události jako žáci gymnázií.

## 11 Závěry

Cílem této práce bylo zjistit a popsat, jak žáci gymnázií v maturitních ročnících prožívají stres a jakými způsoby ho zvládají. Z výsledků výzkumu, realizovaného jako součást empirické části této práce, vyplynulo, že mimo školní kariéru nepovažuje část respondentů ve svém životě za zátěžové žádné události a část respondentů vnímá jako zátěžové rodinné a partnerské problémy a nejistotu plynoucí z budoucího života. Respondenti celkově nehodnotí školu a školní prostředí jako stresor, ačkoliv se objevují zátěžové situace i v tomto kontextu. Jedná se především o stresory v podobě maturitní zkoušky, výběru vysoké školy, přijímacího řízení na vysokou školu a nematuritních předmětů. Frekvence a intenzita výskytu těchto stresorů nedosahuje takové míry, aby působily dlouhodobě a narušovaly tak významně život jedince.

Souhrnně, porovnáním dat ze všech metod (polostrukturovaný rozhovor, dotazník vlastní konstrukce, SVF 78), respondenti nejčastěji volili pozitivní strategie zvládání stresu, ty slouží k redukci stresu. Jako preferované strategie byly voleny strategie Odklonu (odvrácení zátěže a vyvolání pozitivních psychických stavů), Kontrola reakcí (nenechat se vyvést z emoční rovnováhy), Potřeba sociální opory (vyhledávání přítomnosti druhých osob), Kontrola situace (konstruktivní snaha zvládnout situaci), Náhradní uspokojení (sebeposílení skrze vnější odměny) a Pozitivní sebeinstrukce (posilování odvahy a přisuzování kompetencí). Z negativních strategií patří k nejužívanějším strategiím Rezignace (dlouhodobé myšlenkové ulpívání na zátěži).

U devíti respondentů z 16 vždy alespoň jedna strategie dominovala ve všech užitých metodách. Naopak u čtyř respondentů nastala situace, kdy v jedné metodě určili strategii za preferovanou a v jiné metodě za opomíjenou.

Jako sporná zůstává validita zjištěných výsledků napříč časem. Jelikož sběr dat probíhal šest měsíců před nadcházející maturitní zkouškou a přijímacím řízením na vysoké školy. Nízká účast mužů ve výzkumu neumožnila genderově porovnávat odlišnosti mezi prožíváním zátěže a zvládacími strategiemi.

## Souhrn

Tématem pro tuto diplomovou práci bylo zvoleno subjektivní prožívání zátěže a její zvládnání žáky maturitních ročníků gymnázií v ČR.

Práce se dělí na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje pět kapitol. V první kapitole seznamujeme čtenáře s adolescencí, specifickým obdobím lidského života, typickým pro industriální společnosti. Zmiňujeme tři teoretické koncepty období. Macek periodizuje adolescenci na časnou (10 – 13 let), střední (13 – 16 let) a pozdní (16 – 20 let). Velká část kapitoly je věnována vývojovým změnám. Konkrétně biologickému vývoji, pro který je typický růst, pohlavní dozrávání a sekundární pohlavní znaky. Kognitivnímu vývoji, kdy dochází k přechodu k formálnímu myšlení. To umožňuje abstraktní, hypotetické, induktivní myšlení a metakognici. Emočnímu vývoji, který se vyznačuje emoční labilitou, přecitlivělostí a dráždivostí. A psychosociálnímu vývoji, kam se řadí odpoutávání od rodiny, nárůst významu vrstevnických vztahů, první partnerské vztahy a sexuální zážitky. Poslední část je vymezena pro vývoj identity, dle Eriksona a Eriksonové se je jedná o zápas o identitu, k jehož úspěšnému zvládnutí je nutná vyváženost biologických, psychosociálních a kulturních faktorů.

Druhá kapitola informuje o zátěži a stresu. Uvádíme některé definice, krátkou historii výzkumu stresu dle Cannona, Seleyho a Lazaruse a různá dělení dle intenzity, zdrojů a frekvence stresu. V krátkosti se zabýváme projevy a negativními důsledky, které vyvolává. Speciální část kapitoly je věnována stresu v adolescenci. Autoři (např. Kohoutek et al., Medved'ová, Urbanovská) se shodují, že v tomto období může jako zátěž působit rodina, vrstevnické vztahy, změny ve vývoji a škola. Největší zájem výzkumníků směřuje právě ke školní zátěži.

Ve třetí kapitole představujeme osobnostní charakteristiky, které napomáhají úspěšnému zvládnání zátěže. Věnujeme pozornost vývoji zvládnání zátěže a konceptu odolnosti v pojetí vnímání soudržnosti světa, umístění vlivu, tvrdosti v zátěži, vnímání vlastní zdatnosti, optimismu a sebeúcty.

Čtvrtá kapitola předkládá pojetí zvládnání zátěže a copingu. Obdobně jako v druhé kapitole zmiňujeme definice a teorie copingu, kde rozlišujeme situační, dispoziční a interakční přístup. Vymezujeme styly a strategie copingu nejčastěji na problém nebo na emoce zaměřené. A speciální část je opět věnována zvládnání zátěže v adolescenci.



Adolescenti se vyrovnávají se zátěží odlišně, jelikož u nich absentuje větší zkušenost se stresory a v rámci copingu jsou často závislí na míře kognitivního zhodnocení a pomoci od dospělých. Nejčastěji užívají aktivní copingové strategie, vyhledávání sociální opory, strategie rozptýlení a vyhýbání se zátěži.

V poslední kapitole teoretické části uvádíme vybrané české výzkumy zabývající se vnímáním zátěže a jejím zvládnutím v adolescenci. Představujeme výzkum Poledňové et al., z kterého jsme se inspirovali pro tvorbu dotazníku Situace, studii Urbanovské, která ověřila použitelnost inventáře SVF 78 u středoškolské populace. Na základě tohoto zjištění jsme inventář použili při sběru dat. A výzkumy Blahutkové a Charváta a Jandové, které si kladly za cíl zjistit míru zažívané zátěže a užívané copingové strategie v rámci školního prostředí.

Následujících šest kapitol tvoří empirickou část práce. V šesté kapitole formulujeme výzkumný problém, cíle práce a výzkumné otázky. Jako hlavní cíl práce jsme stanovili zjištění a popis prožívání zátěže a v rámci období pozdní adolescence u žáků gymnázií v maturitních ročnících. A to v rámci rodiny i mimo ni a v rámci školní kariéry jedinců. Dalším hlavním cílem bylo zjištění a popis způsobů, které maturující žáci gymnázií, využívají ke zvládnutí zátěže. Na základě těchto cílů jsme definovali tři výzkumné otázky, které se shodují s cíli práce. Jejich znění je následující. Jak žáci maturitních ročníků gymnázií prožívají stres a zátěž v rámci primární rodiny a mimo ni? Jak žáci maturitních ročníků gymnázií prožívají stres a zátěž v rámci školního prostředí? Jakými způsoby se žáci maturitních ročníků gymnázií se zátěží vyrovnávají?

V sedmé kapitole popisujeme metodologický rámec a výzkumný soubor. Zvolili jsme kvalitativní metodologický rámec, abychom zajistili podrobnější vhled do problematiky. Výzkumný soubor tvořili v letošním roce maturující žáci gymnázií v České republice. K oslovení respondentů jsme užili metody samovýběru a metody sněhové koule. Výzkumný vzorek tvořilo 16 respondentů, 13 žen a 3 muži. Průměrný věk vzorku byl 18 let a 10 měsíců. Respondenti pocházeli ze tří měst a pěti gymnázií. Metodami sběru dat se staly polostrukturovaný rozhovor, dotazník vlastní konstrukce a inventář SVF 78. Získaná data jsme zpracovávali a analyzovali metodami zachycení vzorců, vytváření trsů a prostého výčtu. Inventář SVF 78 jsme vyhodnocovali dle manuálu. Během celého výzkumu jsme kladli zřetel na etické aspekty a požadavky.

V osmé kapitole se zabýváme výsledky výzkumu. A v deváté kapitole odpovídáme na výzkumné otázky. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že v rámci prvního výzkumného okruhu (Stres v rodině a mimo ni) maturující žáci gymnázií řadí k zátěžovým událostem rodinné a vztahové problémy a pociťovanou nejistotu ohledně vlastní budoucnosti. Dále se ukazuje, že co se týče druhého výzkumného okruhu (Stres ve školním prostředí), respondenti nepovažují školní prostředí za stresující, ačkoliv i zde se objevují problémy a zátěžové události spojené se školní kariérou (maturitní zkouška, výběr vysoké školy, přijímací řízení na vysokou školu, nematuritní předměty), Nicméně žádný z těchto stresorů v obou výzkumných okruzích nepůsobí v takové intenzitě a frekvenci, aby výrazně narušoval život respondentů. Třetí výzkumný okruh se zabýval copingovými strategiemi a přináší poznatky o zvládnání zátěže. Respondenti nejčastěji volí následující pozitivní copingové strategie Odklon, Kontrolu reakcí, Potřebu sociální opory, Kontrolu situace, Náhradní uspokojení a Pozitivní sebeinstrukci. Negativní copingové strategie jsou celkově užívány méně, nejpreferovanější z nich je Perseverace.

V Diskuzi se zamýšlíme nad praktickou částí práce, jmenovitě nad výzkumným vzorkem, metodou SVF 78, zjištěnými výsledky práce, především vnímanou úrovní stresu a výběrem copingových strategií. Zmiňujeme přínos této práce, avšak i její limity. Dále porovnáváme námi zjištěné výsledky se studiemi realizovanými na podobné téma. A uvádíme možnou perspektivu dalšího výzkumu na toto téma.

V Závěrech práce shrnujeme výsledky výzkumu, uvedené výše, a dodáváme informaci ohledně validity dat u jednotlivých respondentů v rámci zhodnocení dat ze všech metod. U devíti respondentů dominuje alespoň jedna copingová strategie napříč všemi metodami sběru dat. U čtyř respondentů jsme naopak zjistili nesoulad ve zvolených strategiích, kdy v jedné metodě strategie působila jako dominující a v jiné metodě jako málo preferovaná.

Jsme toho názoru, že se nám cíle práce podařilo naplnit. V rámci dalšího výzkumu na toto téma by bylo vhodné načasovat sběr dat na bližší období před nadcházející maturitní zkouškou a přijímacími zkouškami a genderově vyrovnat výzkumný vzorek. Předpokládáme, že respondenti by vykazovali vyšší míru stresu a objevily by se odlišnosti ve vnímání zátěže a výběru copingových strategií mezi ženami a muži. Další zkoumání by se mohlo ubírat směrem k porovnání vnímané zátěže a copingových strategií u žáků gymnázií a žáků odborných škol v maturitních ročnících.

## Seznam použitých zdrojů a literatury

1. Amirkhan, J. H. (1990). A factor analytically derived measure of coping: The Coping Strategy Indicator. *Journal of personality and social psychology*, 59(5), 1066.
2. Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social science & medicine*, 36(6), 725-733.
3. Arnett, J. J. (2014). *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
4. Arnett, J. J. (2006). Emerging Adulthood: Understanding the New Way of Coming of Age. Arnett, J. J., & Tanner, J. L. (Eds.). *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century*. Washington, DC: American Psychological Association.
5. Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55(5), 469.
6. Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American psychologist*, 54(5), 317.
7. Ayers, T. S., Sandier, I. N., West, S. G., & Roosa, M. W. (1996). A dispositional and situational assessment of children's coping: Testing alternative models of coping. *Journal of personality*, 64(4), 923-958.
8. Balaščíková, V., Blatný, M., & Kohoutek, T. (2004). Aspekty sebepojetí jako determinanty výběru strategií zvládnání u adolescentů. *Československá psychologie*, 48(5), 410-415.
9. Balharová, J., & Kukla, L. (2004). Pohlavní vývoj dětí. In Smékal, V., Lacinová, L., & Kukla, L. (Eds.) *Dítě na prahu dospívání*. Barrister & Principal.
10. Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
11. Bartůňková, S. (2010). *Stres a jeho mechanismy*. Praha: Karolinum.
12. Baumgartner, F. (2001). Zvládání stresu – coping. In Výrost, J., & Slaměník, I. (Eds.) *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada Publishing, a. s., pp. 191-206.

13. Blahutková, M., & Charvát, M. (2009). Stres ve škole. *Aktuální otázky výchovy ke zdraví*, 69-74. Získáno 13. února 2017 z Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity website:  
[http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2009/28/28/texty/aktualni\\_cze\\_clanky/8\\_blahutkova\\_charvat.pdf](http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2009/28/28/texty/aktualni_cze_clanky/8_blahutkova_charvat.pdf)
14. Braun-Lewensohn, O., Sagy, S., Roth G. (2011). Coping strategies as mediators of the relationship between sense of coherence and stress reactions: Israeli adolescents under missile attacks. *Anxiety, Stress, & Coping: An International Journal*, 24(3), 327-341.
15. Cannon, W. B. (1932). *The Wisdom of the Body*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
16. Caprara, G. V., Steca, P., Gerbino, M., Paciello, M., & Vecchio, G. M. (2006). Looking for adolescents' well-being: Self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiologia e psichiatria sociale*, 15(01), 30-43.
17. Carver, C. S. (n.d.). Optimism. Získáno 20. února 2017 z National Cancer Institute website:  
[https://cancercontrol.cancer.gov/brp/research/constructs/dispositional\\_optimism.pdf](https://cancercontrol.cancer.gov/brp/research/constructs/dispositional_optimism.pdf)
18. Carver, C., S., Scheier, M., F., (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 201-228.
19. 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.
20. Coleman, J. C., & Hendry, L. B. (1999). *The nature of adolescence*. New York: Routledge.
21. Coleman, J. C. (2011). *The nature of adolescence* (4th ed.). New York: Routledge.
22. Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological bulletin*, 127(1), 87.
23. Čermák, I., & Štěpaníková, I. (1998). Kontrola validity dat v kvalitativním psychologickém výzkumu. *Československá psychologie*, 52(1), 50 – 62.

24. Dosedlová, J. (2005). Optimismus. In Blatný, M., Dosedlová, J., Kebza, V., Šolcová, I. (Eds.) *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. Brno: MU a MSD, pp. 37 – 66.
25. Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-1034.
26. Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: doplněné vydání o devátém stupni vývoje od Joan M. Eriksonové*. Nakladatelství Lidové noviny.
27. Fleming, C. M. (1949). *Adolescence: Its Social Psychology: with an Introduction to recent findings from the fields of Anthropology, Physiology, Medicine, Psychometrics and Sociometry*. New York: International Universities Press.
28. Fojtů, M. (2017). Výzkum: Příliš mnoho možností ztěžuje mladým lidem rozhodování. Tisková zpráva. Brno: Masarykova univerzita. Získáno 25. února 2017 z Fakulta sociálních studií website: [https://www.muni.cz/media/1950814/tz\\_vysledky-vyzkumu-cesty-do-dospelosti\\_fin.pdf](https://www.muni.cz/media/1950814/tz_vysledky-vyzkumu-cesty-do-dospelosti_fin.pdf).
29. 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.
30. Frej, D. (2004). *Stres*. Praha: Triton.
31. Freud, A. (2006). *Já a obranné mechanismy*. Praha: Portál, s. r. o.
32. Gavora, P. (2008). *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského.
33. Hall, G. S. (1904). *Adolescence (Vols. 1 & 2)*. New York: Appleton.
34. 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.
35. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, s. r. o.
36. Hollingworth, L. S. (1947). *The Psychology of the Adolescent*. London: Staples Press.

37. Holmes, T., Rahe, R. (1967). Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 14, 121-132.
38. Hoskovicová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing, a. s.
39. Hurlock, E. B. (1973). *Adolescent development*. New York: McGraw-Hill.
40. Chubb, N. H., Fertman, C. I., & Ross, J. L. (1997). Adolescent Self-Esteem and Locus of Control: A Longitudinal Study of Gender and Age Differences. *Adolescence*, 32(125), 113-130.
41. Jandová, K. (2012). Stres a žáci středních škol. *Studia paedagogica*, 17(2), 117. Získáno 13. února 2017 z Digitální knihovna Filozofické fakulty Masarykovy univerzity website: [https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/125667/1\\_StudiaPaedagogica\\_17-2012-2\\_10.pdf?sequence=1](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/125667/1_StudiaPaedagogica_17-2012-2_10.pdf?sequence=1)
42. Janke, W., & Erdmannová, G. (2003). *Strategie zvládnání stresu*. Praha: Testcentrum.
43. Janošová, P., Říčan, P. (2014). Morálně kognitivní hodnocení účastníků školní šikany. In Blatný, M. (Ed.) *Člověk v kontextech celoživotního vývoje*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, pp. 61-74.
44. Katchadourian, H. (1993). Sexuality. In Feldman, S. S., & Elliott, G. R. (Eds.) *At the Threshold: The Developing Adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.
45. Kebza, V. a kol. (1997). *Zvládnání stresu*. Praha: Státní zdravotní ústav.
46. Kett, J. F. (1977). *Rites of Passage: Adolescence in America, 1790 to the Present*. New York: Basic Books.
47. Klose, J., & Kebza, V. (2009). Stres – reakce na zátěž. In Baštecká, B. (Ed.) *Psychologická encyklopedie: Aplikovaná psychologie*. Praha: Portál, s. r. o., pp. 382-387.
48. Kobasa, S. C. (1979a). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Journal of personality and social psychology*, 37(1), 1.

49. Kobasa, S. C. (1979b). Personality and resistance to illness. *American Journal of Community Psychology*, 7(4), 413-423.
50. Kohoutek, T., Mareš, J., Ježek, S. (2008). Zvládání zátěže v adolescenci: stabilita a kontext změn mezi 13. a 15. rokem. In Golecká, L., Gurňáková, J., Ruisel, I. (Ed.) *Sociálne procesy a osobnosť 2008. Zborník z konferencie*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, pp. 162-171.
51. Kryl, M. (2004). Poruchy vyvolané stresem. Získáno 20. února 2017 ze Solen website: [http://www.solen.sk/index.php/index.php?page=pdf\\_view&pdf\\_id=1858&magazine\\_id=2](http://www.solen.sk/index.php/index.php?page=pdf_view&pdf_id=1858&magazine_id=2)
52. Křivohlavý, J., & Baštecká, B. (2009). Coping – zvládání zátěže. In Baštecká, B. (Ed.) *Psychologická encyklopedie: Aplikovaná psychologie*. Praha: Portál, s. r. o., pp. 55-58.
53. Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, s. r. o.
54. Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Publishing, a. s.
55. Lacinová, L., Ježek, S., & Macek, P. (2016). *Cesty do dospělosti: Psychologické a sociální charakteristiky dnešních dvacátníků*. Brno: Masarykova univerzita.
56. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, a. s.
57. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
58. Lazarus, R. S. (1995). Psychosocial stress in the workplace. In Crandall, R., & Perrewé, P. L. (Eds.) *Occupation stress: A Handbook*. CRC Press.
59. Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill.
60. Macek, P., & Lacinová, L. (2006). *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister & Principal.
61. Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál, s. r. o.
62. Manning, M. L. (2002). Havighurst's developmental tasks, young adolescents, and diversity. *The Clearing House*, 76(2), 75-78.

63. Marcia, J. E. (1967). Ego identity status: relationship to change in self-esteem, "general maladjustment," and authoritarianism. *Journal of personality*, 35(1), 118-133.
64. Mareš, J. (2001a). Zvládání školní zátěže u žáků a studentů. In Čáp, J., & Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s. r. o., pp. 527-563.
65. Mareš, J. a kol. (2001b). *Sociální opora u dětí a dospívajících I*. Hradec Králové: Nucleus.
66. Mareš, J. Diagnostika zvládání zátěže u dětí a dospívajících. *Pedagogika*, 1999(1), 12-42.
67. McCrae, R. R. (1984). Situational determinants of coping responses: Loss, threat, and challenge. *Journal of personality and Social Psychology*, 46(4), 919.
68. Medved'ova, L. (2004). Zdroje stresu a zdroje jeho zvládnutí dětmi a adolescenty. *Psychologia a patopsychologia dieťaťa*, 39(2-3), 108-120.
69. Melgosa, J. (1999). *Zvládní svůj stres: kniha o duševním zdraví*. Praha: Advent-Orion.
70. Mikšík, O. (2009). *Psychika osobnosti v období závažných životních a společenských změn*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum Press.
71. Mikšík, O. (2005). *Hromadné psychické jevy: psychologie hromadného chování*. Praha: Karolinum.
72. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a. s.
73. Mohapl, P. (1988). *Vybrané kapitoly z klinické psychologie I*. Olomouc: Univerzita Palackého.
74. Orejudo, S., Puyuelo, M., Fernández-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.
75. Otová, B., Křenová, D., Votruba, I., & Mihalová, R. (2012). *Základy biologie a genetiky člověka*. Praha: Karlova univerzita v Praze, Karolinum Press.



76. Paulík, K. (2012). *Psychologické aspekty zvládání zátěže muži a ženami*. Ostrava: Ostravská univerzita.
77. Paulík, K. (2010). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada Publishing, a. s.
78. Pelcák, S. (2013). *Osobnostní nezdolnost a zdraví*. Hradec Králové: Gaudeamus.
79. Piaget, J., & Inhelderová, B. (1997). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, s. r. o.
80. Poledňová, I., Stránská, Z., Vízdalová, H., & Zobačová, J. (2003). Zátěžové situace dětí ve škole a způsoby jejich zvládání. In Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů. Získáno 13. února 2017 z Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity website: [http://www.ped.muni.cz/capv11/4sekce/4\\_capv\\_stranska,polednova,vizdalova,zobacov a.pdf](http://www.ped.muni.cz/capv11/4sekce/4_capv_stranska,polednova,vizdalova,zobacov a.pdf)
81. Rheinwaldová, E. (1995). *Dejte sbohem distresu*. Praha: Scarabeus.
82. Rob, L., Martan, A., & Citterbart, K. et al. (2009). *Gynekologie*. Praha: Galén.
83. Rohner, R., P. (2005). Glossary Of Significant Concepts In Parental Acceptance-Rejection Theory (PARTheory). University of Connecticut. Získáno 18. února 2017 z University of Connecticut website: <http://csiar.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/494/2014/02/Glossary.pdf>
84. Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1.
85. Říčan, P. (2014). *Cesta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál, s. r. o.
86. Santrock, J. (2007). *Adolescence* (12th ed.). New York: McGraw-Hill.
87. Seltzer, V. C. (1989). *The psychosocial worlds of the adolescent: Public and Private*. New York: JohnWiley & Sons.
88. Selye, H. (1966). *Život a stres*. Bratislava: Obzor.
89. Selye, H. (17. June 1950). Stress and The General Adaptation Syndrome. Získáno 20. února 2017 z British Medical Journal website: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2038162/pdf/brmedj03603-0003.pdf>

90. Schreiber, V. (2000). *Lidský stres*. Praha: Academia.
91. Skořepa, M. (1928). *Puberta*. Praha: Dědictví Komenského.
92. Slavíková, K., Blatný, M., & Kohoutek, T. (2008). Osobnostní souvislosti zvládnání zátěže. In Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. P, Řada psychologická 2008, roč. 56, č. P12. Brno: Masarykova univerzita.
93. Snyder, C. R., & Pulvers K. M. (2001). Dr. Seuss, the Coping Machine, and „Oh the Places You’ll Go“. In Snyder, C. R. (Ed.) *Coping with Stress: Effective People and Processes*. Oxford University Press.
94. Steinberg, L. (2008). *Adolescence* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
95. Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a metody techniky zakotvené teorie*. Boskovice: Nakladatelství Albert.
96. Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada Publishing, a. s.
97. Švaříček, R. (2007). Metody sběru dat. In Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, s. r. o.
98. Urbanovská, E. (2010). *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
99. Urbanovská, E. (2009). Strategie zvládnání stresu u středoškolské mládeže. In *Škola a zdraví 21. Aktuální otázky výchovy ke zdraví*. Vyd.1. Brno: Masarykova univerzita. s. 75.
100. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karlova univerzita v Praze, Karolinum Press.
101. Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, s. r. o.
102. Vašina, L., & Strnadová, V. (2009). *Psychologie osobnosti I*. Hradec Králové: Gaudeamus.
103. West, G. K. (2002). *Dobrodružství psychického vývoje: Kapitoly z vývojové psychologie*. Praha: Portál, s. r. o.

104. Wolman, B. B. (1998). *Adolescence: Biological and Psychological Perspectives*. London: Greenwood Press.
105. Zvěřina (2009). *Sexuální chování v ČR: Srovnání výzkumů z let 1993, 1998, 2003, 2008* [PowerPoint slides]. Získáno 19. 2. 2017 z website: <http://mep.zverina.cz/files/103-sexualni-chovani-v-cr-srovnani-vy-zkumu-z-let-1993-1998-2003-a-2008.pdf>

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1: Epigenetický diagram (Macek, 2003, 18)

Tabulka 2: Otázky polostukturovaného rozhovoru

Tabulka 3: Popis jednotlivých strategií SVF 78

Tabulka 4: Metody sběru a zpracování dat

Tabulka 5: Struktura prezentace získaných dat

Tabulka 6: Zjištěná četnost copingových strategií dle jednotlivých metod

## **Seznam obrázků**

Obrázek 1: Výzkumný okruh: Stres v rodině a mimo ni

Obrázek 2: Výzkumný okruh: Stres ve školním prostředí

# **Přílohy diplomové magisterské práce**

Příloha 1: Formulář zadání magisterské diplomové práce

Příloha 2: Český a anglický abstrakt magisterské diplomové práce

Příloha 3: Informovaný souhlas

Příloha 4: Schéma polostrukturovaného rozhovoru

Příloha 5: Dotazník Situace

# Příloha 1: Formulář zadání magisterské diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Akademický rok: 2015/2016

Studijní program: Psychologie  
Forma: Prezenční  
Obor/komb.: Psychologie (PCHN)

## Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Bc. ČÁSLAVSKÁ Lucie	Truhlářská 253, Hradec Králové	F150422

### TÉMA ČESKY:

Subjektivní prožívání zátěže a její zvládnání žáky maturitních ročníků gymnázií v ČR

### TÉMA ANGLICKY:

Subjective Experience of Stress and its Management in Students from Graduation Classes of Grammar Schools in Czech Republic

### VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Veronika Šmahajová, Ph.D. - PCH

### ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

Cílem této magisterské diplomové práce je zjistit a popsat, jak žáci maturitních ročníků gymnázií prožívají stres a zátěž v rámci primární rodiny a mimo ni, jak prožívají stres a zátěž v rámci školního prostředí a jakými způsoby se s nimi vyrovnávají. Pro praktickou část je zvolen kvalitativní přístup. Data budou získána pomocí polostrukturovaného rozhovoru, dotazníku SVF-78 a dotazníku s modelovými situacemi. Předpokládaným výzkumným souborem jsou žáci maturitních ročníků gymnázií v ČR. Respondenti budou do výzkumného vzorku vybráni metodou záměrného výběru a metodou sněhové koule. Očekávaná velikost vzorku je 15 žáků. Práce se pokusí zmapovat, co žáci vnímají a naopak nevnímají jako zátěž ve svých životech a jakými způsoby se s ní vyrovnávají.

### SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

Macek, P. (1999). Adolescence. Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících. Praha: Portál.; Řehulková, O., & Řehulka, E. (2001). Psychologické otázky adolescence: Sborník příspěvků. Nakladatelství Albert-František Šalé; Šolcová, I. (2009). Vývoj resilience v dětství a dospělosti. Praha: Grada.; Poledňová, I., Stránská, Z., Vízdalová, H., & Zobačová, J. (2003). Zátěžové situace dětí ve škole a způsoby jejich zvládnání. In Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů.; Blahutková, M., & Charvát, M. Stres ve škole. Aktuální otázky výchovy ke zdraví, 69-74.; Urbanovská, E. Strategie zvládnání stresu u středoškolské mládeže. Škola a zdraví pro, 21, 69-74. Jandová, K. (2013). Stres a žáci středních škol. Studia paedagogica, 17(2), 117-126.; Fontana, D. (2003). Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál.; Vágnerová, M. (2012). Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Karolinum Press.; Medved'ová, L. (2004). Zdroje stresu a zdroje jeho zvládnání dětmi a adolescenty. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 39(2-3), 108-120.

Podpis studenta: .....

Datum: .....

Podpis vedoucího práce: .....

Datum: .....

## **Příloha 2: Český a anglický abstrakt bakalářské diplomové práce**

### **ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE**

**Název práce:** Subjektivní prožívání zátěže a její zvládnání žáky maturitních ročníků gymnázií v ČR

**Autor práce:** Bc. Lucie Čáslavská

**Vedoucí práce:** PhDr. Veronika Šmahajová, PhD.

**Počet stran a znaků:** 107, 179 932

**Počet příloh:** 5

**Počet titulů použité literatury:** 105

**Abstrakt:** Tato diplomová magisterská práce se zabývá žáky gymnázií v maturitním ročníku. Jedná se o specifické období adolescence, které se vyznačuje výskytem důležitých milníků v životě jedince (maturitní zkouška, přijímací řízení na vysoké školy). Považujeme tyto události za určité stresory, které mohou ovlivňovat každodenní život adolescentů. Na základě tohoto výzkumného problému jsme stanovili tři výzkumné otázky: Jak žáci maturitních ročníků gymnázií prožívají stres a zátěž v rámci primární rodiny a mimo ni? Jak žáci maturitních ročníků gymnázií prožívají stres a zátěž v rámci školního prostředí? Jakými způsoby se žáci maturitních ročníků gymnázií se zátěží vyrovnávají? V teoretické části práce se věnujeme vymezení období adolescence, uvedení a definování zátěže, stresu, osobnostních charakteristik napomáhajících zvládnání zátěže, copingu a současným výzkumům zátěže a copingu v adolescenci. V praktické části práce představujeme kvalitativní metodologický rámec, výzkumný soubor, metody sběru a analýzy dat a výsledky výzkumu. Výzkumný vzorek tvořilo 16 respondentů, 13 žen a 3 muži, jejich průměrný věk byl 18 let a 10 měsíců. K jeho získání jsme použili metodu samovýběru a sněhové koule. Jako metody sběru dat jsme využili polostrukturovaný rozhovor, dotazník vlastní konstrukce a inventář SVF 78. Získaná data jsme zpracovávali metodou zachycení vzorců, vytváření trsů a prostého výčtu. Z našeho výzkumu vyplývá, že maturující žáci gymnázií nepovažují školní prostředí za stresující, ačkoliv i zde se objevují problémy a zátěžové události spojené se školní kariérou. Někteří respondenti vnímají jako stresující rodinné a vztahové problémy a nejistotu ohledně vlastní budoucnosti. Ke zvládnání zátěže respondenti nejčastěji volí následující pozitivní copingové strategie: Odklon, Kontrolu

reakcí, Potřebu sociální opory, Kontrolu situace, Náhradní uspokojení a Pozitivní sebeinstrukci. Negativní copingové strategie jsou celkově užívány méně, nejpreferovanější z nich je Perseverace. V diskuzi se zamýšlíme nad výsledky výzkumu, limity práce a porovnáváme výsledky s výsledky dalších studií realizovaných na podobné téma. V rámci dalšího výzkumu na toto téma by bylo vhodné načasovat sběr dat na bližší období před nadcházející maturitní zkouškou a přijímacími zkouškami a genderově vyrovnat výzkumný vzorek.

**Klíčová slova:** adolescence, maturitní ročník, zátěž, stres, coping



## **ABSTRACT OF THESIS**

**Title:** Subjective experience of stress and its management in students from graduation classes of grammar schools in Czech republic

**Author:** Bc. Lucie Čáslavská

**Supervisor:** PhDr. Veronika Šmahajová, PhD.

**Number of pages and characters:** 107 , 179 932

**Number of appendices:** 5

**Number of references:** 105

**Abstract:** Subject of this master thesis are students in the final year of grammar schools. Which is a specific period of adolescence characterized by important life milestones (graduation exam, university entrance exams). These events are considered as stressors that can influence everyday life of adolescents. Three research questions were identified based on this hypothesis: How are graduating students experiencing stress within their primary family and outside of it? How are graduating students experiencing stress within their school environment? How do graduating students cope with the stress? The theoretical part is focused on defining adolescence period, defining stress, personality traits helping with coping with stress, coping and current research on stress and coping in adolescence. The practical part presents a qualitative methodological framework, research sample, methods of data collection and data analysis and results of the research. The research sample consisted of 16 respondents, 13 female and 3 male, their average age being 18 years and 10 months. Methods of self-selection and snowball was used to create the research sample. Semi-structured interview, questionnaire of own design and Inventory SVF 78 were used as methods of data collection. Obtained data were processed by methods of recording patterns, cluster method and counting. The research suggests that graduating students do not consider school environment stressful, even though problems and stressful situations associated with school career occur. Some of the respondents perceive family and relationship problems and uncertainty about their future as stressful. Respondents most frequently chose following positive coping strategies: diversion, reaction control, need for social support, control of the situation, substitute satisfaction and positive self-instruction. Negative coping strategies were generally used less, the most preferred one being perseverance. The discussion is reflecting on the results of the research, limits of this master thesis and comparing the results with results of other studies. It would be

appropriate to time the data collection to a period closer to graduation exam and university entrance exams and to equalize the research sample by gender for further research.

**Key words:** adolescence, graduation year ,stress, coping

### **Příloha 3: Informovaný souhlas**

Dobrý den,

jmenuji se Lucie Čáslavská a jsem studentkou 5. ročníku psychologie na FF UP. Tématem mé diplomové magisterské práce je Subjektivní prožívání zátěže a její zvládání žáky maturitních ročníků gymnázií v ČR. V rámci této práce budu provádět výzkum, v rámci kterého bych ráda zodpověděla následující výzkumné otázky:

1. Jak žáci maturitních ročníků gymnázií prožívají stres a zátěž v rámci primární rodiny a mimo ni?
2. Jak prožívají stres a zátěž v rámci školního prostředí?
3. Jakými způsoby se s nimi vyrovnávají?

Metodami pro sběr dat je polostrukturovaný rozhovor. Dotazník SVF 78 a dotazník vlastní konstrukce.

Rozhovor bude nahráván na diktafon a posléze přepsán, poté bude zvukový záznam smazán. Dotazníky budou vyhodnoceny, výsledky přepsány a následně skartovány. Získaná data z rozhovoru a dotazníků mohou být v diplomové magisterské práci použita a citována. Účastníkům výzkumu bude zajištěna anonymita, díky změně identifikačních údajů, podle kterých by mohly být rozpoznatelní. Každý se tohoto výzkumu zúčastní dobrovolně, na základě vlastního rozhodnutí, s vědomím zisků i rizik. Každý má možnost z výzkumu v jakékoliv jeho fázi odstoupit i bez udání důvodů, pokud tak učiní, jeho data budou neprodleně smazána.

Svým podpisem stvrzuji, že souhlasím s výše uvedeným.

.....

V ..... dne .....

## Příloha 4: Schéma polostrukturovaného rozhovoru

- Dokážeš si vzpomenout, kdo **rozhodoval** o tom, že půjdeš na **gymnázium**? Jak **hodnotíš** to, že jsi na gymnáziu **nastoupila**? (Chtěl/a jsi na tuto školu nastoupit? Litoval/a jsi někdy, pokud ano, tak čeho?)
- Jak jsi prožíval/a **přechod** ze **ZŠ**? Jak probíhalo tvé studium na gymnáziu? Změnil se nějak tvůj život po nástupu na gymnázium? (Jak by tvůj život vypadal, kdybys na gymnázium nenastoupil/a?)
- Pozoruješ u sebe (ve svém prožívání, chování) nějaké **změny** s nástupem do **maturitního ročníku**? Pokud ano, jaké?
- Jak se plánuješ **připravovat** na maturitu (jakou formou a s jakým předstihem)?
- Plánuješ jít na **VŠ**? **Kam** se hlásíš? Do jiného města, z jakého důvodu? **Co** by se tím pro tebe **změnilo**?
- Zkus vyjmenovat nějaké **důvody**, proč chceš na **VŠ** jít.
- Jaký je to pro tebe pocit, když si představíš, že jsi v **cizím městě nový/á** a **sám/a** bez rodiny a přátel?
- Budeš se chtít i nadále scházet se svým současným třídním kolektivem?
- Jaký je tvůj **záložní plán**, pokud se na žádnou VŠ nedostaneš?
- Co tě nyní **nejvíce stresuje** v rámci tvého **osobního života** (mimo školu a VŠ)? (Co vnímáš jako zátěž, překážky ve svém životě?) Jak moc tyto problémy narušují tvůj život? Jak se ohledně toho cítíš?
- **Co** ti v těchto situacích **pomáhá**? Co jiného by ti mohlo v této situaci pomoci?
- Máš nějaké **plány**, které chceš **po maturitě** zrealizovat? Pokud ano, jaké? (Jakým směrem chceš, aby se tvůj život ubíral?)
- Dokázal/a bys říct, co pro tebe **znamená vzdělání**? Jaké místo v tvém životě zaujímá?

## Příloha 5: Dotazník Situace

- Adéla se učí a připravuje na maturitní zkoušku. Do maturitní zkoušky zbývá ještě měsíc, ale Adéla se obává, že se na ní nestihne dobře připravit.

*Co by měla Adéla udělat?*

- Radek by se rád dostal na vysokou školu, jeho rodiče mu zaplatili i přípravný kurz. Pokaždé když se Radek chce věnovat přípravě na přijímací zkoušky, pohltí ho nejistota a nervozita, že šance na přijetí je velmi malá.

*Jak se má Radek v této situaci zachovat?*

- Petra je přijata na vysokou školu mimo město, kde do teď žila s rodiči. Je ubytovaná na koleji a v novém městě zatím nikoho nezná. Petra je z nového prostředí nespokojená a cítí se osamělá.

*Co by Petra v této situaci mohla udělat?*

- Ondřej úspěšně složil maturitní zkoušku, avšak obdržel dopis z vysoké školy, kam si velmi přál nastoupit, že nebyl přijat.

*Napiš, co by Ondřej v této situaci mohl udělat?*

*Co se Ondřejovi odehrává v hlavě, jak se cítí?*

- Kristýna je jediná ze třídy, která nebyla přijata na žádnou vysokou školu. Všichni spolužáci neustále nadšeně hovoří o své budoucnosti v jiném městě a s novými lidmi. Kristýna se cítí trapně a neustálé řeči spolužáků ji štve.

*Co může Kristýna v této situaci dělat?*

- Tomáš byl přijat na dvě vysoké školy. Tomáš si přeje jít studovat architekturu, avšak jeho rodiče chtějí, aby nastoupil na práva a pokračoval tak v rodinné tradici, jelikož jeho dědeček, tatínek i bratr jsou právníci.  
*Jak se má Tomáš zachovat?*

*Jaké pocity se v Tomášovi odehrávají?*

- Eliška je studentkou gymnázia v posledním ročníku, před měsícem se rozešla se svým přítelem. Od té doby se jí zhoršují známky a často se doma hádá s rodiči.  
*Co by měla Eliška dělat?*

*Co Eliška prožívá?*

- Martin navštěvuje poslední ročník střední školy. Martin je zamlklý a samotářský, zatím nechodil s žádnou dívkou, neví, jak se má s někým seznámit. Ostatní spolužáci si ho kvůli tomu často dobírají.  
*Co má Martin udělat?*

- Petra se dostala na medicínu v Brně a zároveň na studium chemie do Prahy. Ráda by zkusila studium medicíny, avšak její přítel jde studovat vysokou školu do Prahy.  
*Podle čeho se má Petra rozhodnout?*

*Jaké pocity Petru provází?*