

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE A PATOPSYCHOLOGIE

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Romana Staňková

Zátěžové situace žáků na 2. stupni základních škol a na středních školách

Olomouc 2013

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Eva Urbanovská, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala zcela samostatně a že jsem použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne...16. 4. 2013

.....

Podpis autorky práce

Poděkování

Děkuji Doc. PhDr. Evě Urbanovské, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a čas strávený nad touto prací. Děkuji také školám, na kterých mi bylo umožněno realizovat výzkumné šetření. A velké poděkování patří mé mamince a prarodičům Staňkovým, bez kterých bych nepsala tyto řádky.

Obsah

Úvod.....	6
1 Zátěžové situace	9
1.1 Vymezení zátěžové situace	9
1. 2 Školní zátěž.....	10
2 Stres a stresory	12
2. 1 Současné pojetí zdraví	12
2.2 Vymezení pojmu stres	12
2. 2. 1 Transakční a interakční model stresu	14
2. 3 Stresory	15
2. 3. 1 Klasifikace stresových podnětů.....	16
2. 3. 2 Stresory ve školním prostředí	17
2. 3. 3 Školní stresory v období dospívání	19
3 Reakce na stres	22
3. 1 Obecný adaptační syndrom.....	22
3. 2 Příznaky stresu.....	24
3. 3 Specifika reakcí dětí na školní stres.....	26
4 Zvládání stresu.....	28
4.1 Coping.....	28
4. 2 Zvládací styly a strategie	29
4. 2. 1 Styl zvládání.....	30
4. 2. 2 Strategie zvládání	30
4.3 Některé osobnostní charakteristiky a jejich role při zvládání stresu.....	33
4.4 Zvládací strategie ve školním prostředí	35
5 Prevence stresu	38
5.1 Úspěšné zvládnutí stresu.....	38

5.2 Prevence stresu u dětí.....	40
6 Současné výzkumy školního stresu	45
6.1 Vybrané zahraniční výzkumy	45
6.2 Vybrané české výzkumy	46
7 Cíle, hypotézy a metodologie výzkumu	52
7.1 Výzkumné cíle, předpoklady a hypotézy.....	52
7.2 Charakteristika výzkumného souboru	53
7. 3 Metody výzkumu	54
8 Popis a interpretace výsledků výzkumu	56
8.1 Častost výskytu stresogenních situací.....	56
8.2 Intenzita školního stresu	59
8.3 Vyhodnocení odpovědí učitelů	65
9 Shrnutí výsledků a diskuze	68
Závěr	75
Seznam použité literatury	77
Seznam tabulek.....	81
Seznam zkratek.....	82
Seznam příloh	83
Přílohy	
Anotace	

Úvod

Jako téma své diplomové práce jsem si zvolila Zátěžové situace žáků 2. stupně základních škol a žáků středních škol. Nadměrná zátěž způsobuje rozvoj stresu, který má negativní dopady na naše zdraví. Dětský organismus se teprve vyvíjí, je mnohem citlivější a zranitelnější, proto může stres u dětí způsobovat mnohem vážnější dopady na jejich zdraví. Problematicke stresu se v současné době věnuje velká pozornost. Stává se fenoménem, který odráží stav dnešní uspěchané a konzumní společnosti. Přímo se dotýká člověka, společnosti, životního stylu, týká se každého z nás. Proč se chci touto problematikou zabývat? Stresem, jeho dopady a strategiemi zvládání se zabývá především psychologie, stres jako odpověď na rozmanité podněty (stresory), které narušují rovnovážný stav organismu, řeší biologie. Obě tyto vědy jsou součástí mého studia a patří do mého oboru. Stres je pravděpodobně i nevyhnutelnou součástí mé budoucí profese – učitelky, kde se mě může dotýkat ze dvou stran – mohu se stát jeho objektem i činitelem. Ve školním prostředí působí na žáky řada stresorů, např. špatné známky, zkoušení, tréma, neshody se spolužáky i samotná osobnost učitele. Role učitele zde sehrává velký význam, i proto se zajímám o dané téma. Učitel by měl být schopen pochopit problémy a těžkosti, s nimiž se žáci ve školním prostředí setkávají. Především by měl vědět, jak jeho činnost při výuce žáky ovlivňuje, jakým způsobem zvyšuje u žáků stres a čím naopak uvolňuje atmosféru. Dobře informovaný učitel pak nebude žáky přetěžovat, a tím pozitivně působí na zdraví dítěte a jeho vyrovnaný vývoj.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část zahrnuje šest kapitol. První dvě kapitoly se věnují vymezení zátěžové situace, stresu a stresorů. Třetí a čtvrtá kapitola se zaměřuje na reakci na stres, příznaky stresu, zvládání stresu a pozornost je věnována také některým osobnostním charakteristikám, které hrají při zvládání stresu důležitou roli. Pátá kapitola se věnuje prevenci stresu a závěrečná kapitola teoretické části se zabývá současnými výzkumy školního stresu. Problematika zátěžových situací a stresu je velmi obsáhlá, a proto není možné ji v diplomové práci zachytit zcela komplexně. Proto v jednotlivých kapitolách podáváme nejprve obecné souhrnné informace a následně směřujeme téma kapitoly do školního prostředí. Praktická část má tři kapitoly, ve kterých čtenáře seznamujeme s výzkumným šetřením, které jsme realizovali v září a říjnu roku 2012 na 2. stupni základních škol a na středních školách.

Cílem diplomové práce je přehledně uspořádat aktuální poznatky z oblasti školní zátěže a na základě empirického šetření prozkoumat hodnocení zátěžových situací žáky 2.

stupně základních škol a žáky středních škol. Cílem teoretické části je popsat problematiku zátěžových situací, stresu, jeho zvládání a prevenci jak v obecné rovině, tak se zaměřením na školní prostředí. Hlavním cílem praktické části je zjistit aktuální stav školní zátěže u žáků 2. stupně základních škol a středních škol a srovnat jej s výsledky výzkumného šetření realizovaného v roce 2008 E. Urbanovskou. Mezi další cíle výzkumného šetření patří: srovnat míru výskytu stresogenních situací u žáků základních a středních škol a srovnat intenzitu stresu žáků základních a středních škol, porovnat rozdíly v citlivosti ke stresu ve školním prostředí u dívek a chlapců. Posledním cílem je porovnat schopnosti učitelů základních a středních škol adekvátně posoudit míru výskytu stresogenních situací ve škole a intenzitu stresu žáků v takových situacích.

Práce je svým zaměřením určena především pro pedagogické pracovníky. Dobrý učitel se o své žáky zajímá, snaží se je pochopit a pomáhá jim zvládat náročné situace. Na druhou stranu nezapomíná využívat přiměřenou zátěž, která rozvíjí žákovy schopnosti vypořádat se s danou situací, motivuje k aktivitě a posiluje jejich odolnost.

I. Teoretická část

1 Zátěžové situace

Diplomová práce se zaměřuje na zátěžové situace, proto pokládáme za nutné v úvodní kapitole nejprve vymezit, co to zátěžová situace je. Protože školní prostředí má svá specifika, samostatná podkapitola je věnována také školní zátěži.

1.1 Vymezení zátěžové situace

Stresová nebo zátěžová situace je obvykle chápána jako disproporce nebo nerovnováha mezi požadavky dané situace a kompetencemi, možnostmi a dovednostmi potřebnými ke zvládnutí takové situace. Případně i jako neschopnost či nemožnost jedince těchto kompetencí využít. Můžeme se setkat i s označením náročné životní situace. Náročné životní situace jsou situace z hlediska jednotlivce vnímané jako problémové a krizové. Takové situace kladou na jedince zvláštní nároky při jejich překonávání, navozují u něj stres a emocionální nepohodu. Mezi stresové životní události patří události, které vyžadují změnu stávajícího životního stylu, jako jsou změny návyků, změny nebo selhání v zaměstnání, zahájení či ukončení studia, významné roztržky, narození nebo úmrtí v rodině.¹

Obvykle se rozlišuje mezi termínem zátěž a stres. Zátěž na rozdíl od stresu představuje stav, který není pro jedince škodlivý a dezintegrující. Stresová situace je nadlimitní, nadhraniční zátěž, kdy je míra intenzity stresogenní situace vyšší než schopnost daného člověka tuto situaci zvládnout. Míra odolnosti vůči stresu však může být u každého člověka různá. Setkání s podnětem, který vyvolává stres, může být pro jednoho příjemnou výzvou, zatímco pro druhého představuje neřešitelný, deprimující problém. Jedna a tatáž situace je pro jednu osobu zátěžová, kdežto pro druhou stresová. Ve shodě s pojetím E. Urbanovské budeme dále používat termínu stresogenní situace, tedy situace potenciálně stresová a stresovou či zátěžovou situaci budeme považovat za synonyma.²

V interakcích jedince a prostředí dochází ke vzájemnému ovlivňování. Jedinec podle svých možností odpovídá na nároky, které na něj klade prostředí a zároveň on klade nároky na prostředí svými potřebami a požadavky. Jestliže jsou oba póly interakce v dynamické rovnováze, tj. jedinec má předpoklady ke splnění nároků dané situace, mluvíme o optimální zátěži. Dokonce tato optimální zátěž je nezbytnou obecnou podmínkou celkového zdravého vývoje a rozvoje jedince. Nepřiměřená zátěž (nadměrná i nedostatečná) je ve svých

¹ URBANOVSKÁ, E. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc 2010, str. 10.

² tamtéž, str. 10-11.

důsledcích riziková, neboť vede ke stresu.³

Nepřiměřeně vysoké nároky na jedince znamenají, že jeho momentální věkové, vývojové a individuální předpoklady nejsou pro požadovaný úkol připravené či zralé. Pokud jsou navíc opakované a dlouhodobé, mohou vést k poruchám nebo k různým onemocněním. K frustraci, případně k nudě až deprivaci vedou nízké nebo nevhodné nároky na jedince. Takové nároky nepodněcují dostatečně rozvoj jeho schopností vyrovnávat se s proměnlivými prvky životních situací. Nepodněcují jeho psychickou, fyzickou a sociální odolnost.⁴

1. 2 Školní zátěž

Školský stres je možné definovat jako negativní emocionální zážitek (např. úzkost, zlost, deprese), který pramení z některého aspektu vyučování. Avšak i stres, který vznikne mimo školu (hádky v rodině, dlouhodobá nemoc aj.) má velký dopad na náladu žáka a jeho jednání ve škole. Školský stres vychází především z obav a starostí, které žáci ve škole prožívají a z nároků, které na ně škola klade.⁵

Pedagogický slovník vymezuje školní zátěž jako „*specifický druh zátěže související se školní prací. Jde o interakci mezi školními požadavky na dítě a předpoklady dítěte vyrovnat se s touto zátěží.*“ Mezi školní požadavky patří především povinnosti a úkoly dítěte. Důležitou roli zde sehrává vliv rodinného, sociálního a školního prostředí, dokonce i vliv životního prostředí nebo hygienické podmínky. Tyto požadavky se střetávají s předpoklady dítěte vyrovnat se se stresogenní situací. Mezi předpoklady patří vrozené vlastnosti a dispozice, žáková odolnost, získané vědomosti a dovednosti, zdravotní stav, ale i naučené chování a jednání.⁶

Školní zátěžová situace se týká žáka jako jednotlivce nebo skupiny žáků a je svázána se školním prostředím. Může mít různorodé zdroje (vnější/vnitřní, žákem ovlivnitelné/neovlivnitelné, stabilní/nestabilní apod.), působí na žáka dlouhodobě nebo krátkodobě, spojitě nebo přerušovaně. Školní zátěžová situace je aktuální (momentální) hrozba nebo potenciální (možná budoucí hrozba). Může mít podobu obvyklých požadavků, nároků nebo závažnější výzvy či dokonce ohrožení bio-psycho-sociální sféry žáka. Taková situace se jeví jako nepříjemný pocit doprovázený negativními psychickými stavy žáka. Jedná se buď o

³ HAVLÍNOVÁ, M et al. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha 1998, str. 56-57.

⁴ HAVLÍNOVÁ, M et al., c. d., str. 57-58.

⁵ MACKOVÁ, K. Zvládací strategie školského stresu. *e-Pedagogium*. 2009, IV, s. 30-45. Dostupné z http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/E-pedagogium_IV-2009_internet.pdf

⁶ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha 2008, str. 242-3.

momentální nápor na žáka, nebo se postupně kumuluje, až dosáhne kritické hranice. Situace se dá hodnotit objektivně, ale důležitější je, jak ji vnímá, prožívá a hodnotí jedinec.⁷

Školní prostředí klade na jedince mnoho požadavků, které ne vždy odpovídají skutečným schopnostem a možnostem jedince se na ně vhodně adaptovat. Snaha vyhovět těmto neadekvátním požadavkům představuje pro žáka nadměrnou zátěž.⁸ V případě jejich nesplnění se žák setkává s neúspěchem, selháním a ze strany dospělých s pokáráním či trestem. Potíže může mít i talentovaný žák, který není dostatečně vytížen a ve vyučování se nudí. Se školními zátěžovými situacemi souvisí i problematika tzv. skrytého kurikula, kdy žák řeší, jak obstát ve třídě mezi spolužáky, jak uspět ve styku se staršími a silnějšími žáky. Skryté kurikulum zahrnuje i učitelovu osobnost – různé motivace, rozdílné požadavky a hodnocení žáků.⁹ V důsledku opakované nepřiměřené zátěže může u dětí dojít k oslabení psychické odolnosti, poruchám ve vývoji, v chování, snížení výkonnosti a učebního potenciálu, výskytu maladaptivních forem chování, případně k vývoji nezralé či asociální osobnosti.¹⁰

⁷ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha 2001, str. 528.

⁸ BINAROVÁ, I., PETROVÁ, A., PLEVOVÁ, I., URBANOVSKÁ, E. *Antropologický obraz populace moravských lokalit*. Svazek 5. Olomouc: 2005. str. 5.

⁹ ČÁP, J., MAREŠ, J. c. d., str. 527.

¹⁰ BINAROVÁ, I., PETROVÁ, A., PLEVOVÁ, I., URBANOVSKÁ, E. c. d., str. 5.

2 Stres a stresory

Pojem stres je dnes běžně používaným pojmem, přesto je odborné vymezení stresu problematické. Existují různé teorie a přístupy k vymezení tohoto pojmu. V této kapitole se budeme věnovat některým přístupům k vymezení stresu a faktorům, které stres způsobují – stresorům. Protože stres, přesněji distres, má negativní dopady na lidské zdraví, stručně vymezujeme na začátku této kapitoly pojem zdraví a nemoci tak, jak je na ně v současné době nahlíženo.

2. 1 Současné pojetí zdraví

Na počátku 20. stol. se zdraví chápalo jako „nepřítomnost nemoci“, na počátku 21. stol. Světová zdravotnická organizace definuje zdraví jako stav, kdy je člověku „dobře“, a to jak po stránce tělesné, duševní i sociální.¹¹

Vztahem tělesných a duševních jevů se zabývaly např. Cannonovy pokusy z roku 1932. Tyto pokusy prokázaly, že emoce nejen doprovázejí tělesné změny, ale také že tělesné změny způsobují. Pozornost se dále soustředila na studium stresu a zjišťoval se jeho vliv na zdravotní stav. Byla potvrzena souvislost stresu se vznikem některých nemocí a jejich průběhem. Tak se doplnilo stávající biomedicínské pojetí nemoci. Představa jednoho faktoru (patogenu) byla nahrazena představou souhry mnoha faktorů – tímto se formulovala tzv. multifaktoriální představa o vzniku nemocí. V současné době mluvíme tedy o biopsychosociálním modelu nemoci.¹²

2.2 Vymezení pojmu stres

Neexistuje jednotná definice stresu. V současné době se setkáváme s rozmanitými přístupy a koncepty fenoménu stres. Existuje velké množství literatury a autorů, kteří se věnují zkoumání tohoto jevu a snaží se jej co nejlépe definovat. Následující výběr definic ukazuje různé přístupy při vymezení pojmu stres.¹³

Definice stresu podle Selyeho: „*Stres je nespecifická fyziologická reakce organismu na jakýkoliv nárok na organismus kladený.*“¹⁴ Slovo nárok zde můžeme nahradit termínem zátěž.

¹¹ KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha 2001, str. 20.

¹² tamtéž, str. 22.

¹³ URBANOVSKÁ, E. c. d., str. 30.

¹⁴ SCHREIBER, V. *Lidský stres*. Praha 1992, str. 11.

Modifikovaná Lazarusova definice stresu zní: „*Stres je nárok na jednotlivce, který přesahuje jeho schopnost se s nárokem vyrovnat.*“¹⁵ Oproti předchozí definici nejde o jakýkoliv nárok, ale o nárok přetěžující.

Canonova fyziologická definice stresu: „*Stres je takový vliv na člověka, který vede k prodloužené hormonální reakci kůry nadledvin.*“¹⁶

Schreiberovo pojetí stresu: „*Stres je jakýkoliv vliv životního prostředí (chemický, fyzikální, sociální, politický), který ohrožuje zdraví některých – citlivých jedinců.*“¹⁷

Stres jako odpověď organismu

H. B. Selye chápe stres jako odpověď na rozmanité podněty, které narušují rovnovážný stav organismu. Z tohoto úhlu pohledu má stres zvláštní příznaky a skladbu, nemá však žádnou zvláštní příčinu.

Stres jako emocionální prožitek

M. Nakonečný říká, že stres je možné chápat jako silnou frustraci. Ta vzniká tehdy, působí-li na jedince příliš silný podnět dlouhou dobu nebo ocitne-li se v nesnesitelné situaci, které se nemůže vyhnout a setrvává-li v ní.

A. Antonovsky považuje stres za takový stav organismu, kdy je na řešení problému využíváno nadměrné množství energie.

L. Medved'ová chápe stres z psychologického hlediska jako vnitřní stav jedince, pro který je typické silné emocionální rozrušení, negativně prožívané a doprovázené napětím.

Stres jako zátěžová situace

Toto pojetí chápe stres spíše jako komplexní situaci. R. G. Miller podle J. Křivohlavého mluví o stresu jako o extrémní a neobvyklé situaci, jejíž hrozba vyvolává významnou změnu chování.¹⁸

Kognitivní teorie stresu

Tato teorie vychází z představ o omezené kapacitě našich kognitivních možností a schopností. Situace stresu svou náročností přesahují možnosti a schopnosti našeho kognitivního aparátu. Představitelem kognitivní teorie stresu je R. Lazarus. Ten se zaměřil na kognitivní, specificky lidskou charakteristiku zvládání těžkostí. Sledoval, co se děje

¹⁵ SCHREIBER, V. c. d., str. 11.

¹⁶ tamtéž, str. 11.

¹⁷ tamtéž, str. 11.

¹⁸ URBANOVSKÁ, E. c. d., str. 30 - 31.

v psychice člověka, který se dostává do těžké životní situace. Vytvořil model dvojího zhodnocování situace ohrožení. Prvotní zhodnocení situace spočívá ve zvážení situace z hlediska ohrožení (např. vlastní existence, zdraví, vlastní pověsti). Nejde pouze o momentální stav ohrožení, ale i to, co by se mohlo v důsledku dané situace stát. Zjišťoval, co všechno v psychice člověka, který stojí v rizikové situaci, ovlivňuje jeho usuzování a hodnocení dané situace. Druhotné zhodnocení představuje možnosti určitého člověka zvládnout danou situaci. Dále bere v potaz zranitelnost- vulnerabilitu člověka. Při jinak objektivně stejném riziku je např. podstatně zranitelnější dítě než dospělý člověk. Zranitelnější je také člověk, který s danou situací nemá žádné zkušenosti.¹⁹

Ne vždy je stres prožíván negativně. Z tohoto hlediska rozlišujeme distres a eustres. Termínem distres (negativně prožívaný stres) dnes označujeme situaci, kdy se domníváme, že nemáme dost sil a možností zvládnout to, co nás ohrožuje a emocionálně nám není dobře. Naopak termínem eustres označujeme situaci, kdy sice prožíváme stresové příznaky, ale nejde o negativní emocionální zážitek, příkladem může být svatba, narození dítěte apod. Patří sem i adrenalinové sporty např. automobilové závody.²⁰

2. 2. 1 Transakční a interakční model stresu

Za zakladatele transakčního pojetí se všeobecně považují R. S. Lazarus a S. Folkmanová. Pilířem transakčního pojetí je poznatek, že pro konečnou míru stresu je rozhodující kognitivní zpracování, tedy vnímání a hodnocení působícího stresoru. Dochází k hodnocení vlastností stresoru – vysoká náročnost, rozsah, rychlost požadovaného splnění, neovlivnitelnost či nepředvídatelnost. Dále hraje roli to, jak jedinec sám vnímá a interpretuje danou situaci. Prokázalo se, že ve vnímání a posuzování stresové situace existují mezi lidmi interindividuální rozdíly. Kognitivní hodnocení úzce souvisí s výběrem strategie zvládání. Pokud jedinec bere danou situaci jako ovlivnitelnou, pak volí aktivní, na problém zaměřenou strategii, nebo naopak strategii zaměřenou na emoce v situaci, kterou vyhodnotí jako neovlivnitelnou. Pokud posoudí situaci jako ohrožení kontroly, reaguje na ni aktivně jako na výzvu. V případě že vyhodnotí situaci jako ztrátu kontroly, objeví se zpravidla reakce v podobě rezignace. Toto pojetí zdůrazňuje kognitivní složky osobnosti, avšak ostatní osobnostní determinanty nejsou do modelu zahrnuty. Interakční model stresu zdůrazňuje nejen kognitivní, ale i motivační a emocionální složky osobnosti v procesu zvládání stresu. Je

¹⁹ KŘIVOHLAVÝ, J. c. d., 2001, str. 173.

²⁰ tamtéž, str. 171.

zde poukázáno na interakce všech situačních a osobnostních podmínek. Osobnostní charakteristiky hrají z tohoto pohledu důležitou roli při výběru zvládací strategie.²¹

Takto je možné analyzovat školní stres u dospívajících. Pokud ale mluvíme o procesech kognitivního hodnocení zátěžové situace u dětí a dospívajících, musíme zohledňovat vývojová specifika úrovně rozvoje kognitivních procesů. V důsledku nedostatečně rozvinuté schopnosti detekce, analýzy a reflexe stresorů může snadněji než u dospělých dojít k jejich přeceňování i podceňování. Čím je dítě mladší, tím má větší potíže posoudit velikost a rozsah hrozby (často se zaměří jen na určitou část, nedoceňuje nebezpečí). Nový stresor, se kterým dítě nemá zkušenosti, má tendenci přeceňovat. Děti zpravidla nejsou schopny promyslet celkový sled negativních důsledků do budoucna. J. Mareš naopak uvádí zajímavé zjištění, že starší jedinci mají tendenci podceňovat velikost rizika. Nemusí však jít o chybu ve vnímání a hodnocení, ale o svéráznou obranu. Příznivější hodnocení někdy napomáhá ke zvládnutí negativních emocí, uklidnění organismu na úroveň, která pak umožňuje věcnější rozhodování.

Specifickou povahu má také vyhodnocování ovlivnitelnosti situace vlastními silami. Pokud dítě nebo dospívající posoudí situaci jako neovlivnitelnou, často se dostávají pocity úzkosti. Při dlouhotrvajícím stavu je možné dospět do stavu naučené bezmocnosti. Adekvátnost sekundárního hodnocení je zde navíc ovlivněna úrovní rozvoje sebepojetí a sebehodnocení a kvalitou a dostupností sociální opory.²²

2. 3 Stresory

Jako stresor můžeme označit jakékoliv okolnosti, podmínky a podněty, které u člověka vyvolávají stres, pocity napětí, nejistoty či ohrožení. V literatuře vztahující se k psychické zátěži a jejímu zvládání se ale setkáváme s terminologickou nejednotností vymezení tohoto pojmu.

Hartl, Hartlová označují jako stresor „*činitel vnějšího prostředí vyvolávající v organismu stav stresu či stresovou situaci. Mezi nejvýznamnější patří hlad, podvýživa, uvědomovaná bída, hluk, konflikty a traumatické události.*“²³

Nakonečný jako stresory označuje negativní vlivy působící ve stresových situacích, které mohou mít povahu fyzickou, psychickou či sociální.²⁴

²¹ URBANOVSKÁ, E. c. d., str. 39-40.

²² tamtéž, str. 46.

²³ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*, Praha 2000, s. 569.

²⁴ URBANOVSKÁ, E. c. d., str. 9.

Křivohlavý označuje stresory jako nepříznivé vlivy (tlaky), které mohou vést k tíživé osobní situaci člověka.²⁵

Širší pojetí stresorů zahrnuje vedle vnějších (externích) i vnitřní (interní) podněty, které navozují stres.

Nadlimitní zátěž může způsobovat jeden velký stresor např. úmrtí manžela, nebo i souhrn několika stresorů. Také se může stát, že běžné každodenní starosti „přerostou člověku přes hlavu“ a působí jako nadlimitní zátěž. U jednorázového stresu (i když je výrazný) dochází ke zvýšení činnosti imunitního systému. Tam, kde stres působí dlouhodobě, dochází naopak k poklesu imunitního systému. Z výsledků výzkumů vyplývá, že chronický stres může mít výrazněji negativnější vliv na činnost imunitního systému než vliv akutních stresorů. Každodenní starosti mohou mít tedy v důsledku negativnější dopad na celkové zdraví jedince než ojedinělé traumatické události.²⁶

U všech stresorů je velká interindividuální variabilita jejich účinnosti. Ta je vysvětlována rozdílností odolnosti jedince a rozdílností kognitivního zhodnocení situace jedincem samotným. Účinnost stresoru je determinována do značné míry tím, jak je stresor danou osobou chápán. Svoji roli zde hrají i osobnostní charakteristiky jedince jako temperament, sebevědomí, sebepojetí, sebedůvěra, odolnost vůči stresu, ale také momentální psychofyzický stav a předchozí zkušenosti se zvládáním podobné situace. Mezi lidmi tedy najdeme značné rozdíly v jejich citlivosti vůči stresorům. Individuální rozdíly v prožívání stresu a v reakcích na něj můžeme vyjádřit termínem stresový práh. Zajisté existují situace, které navozují stresovou reakci obecně u většiny lidí. Avšak v závislosti na individuální míře odolnosti nemusí u každého člověka vyústit v dezorganizované formy chování.²⁷

2. 3. 1 Klasifikace stresových podnětů

Existují různé způsoby klasifikace stresových podnětů.

Stresory můžeme rozdělit na fyzikální a emocionální. Mezi fyzikální stresory se řadí např. jedy, drogy, radiace, záření, znečištění vzduchu, silné magnetické pole, změny počasí, nehody, úrazy, ale i genetická zátěž, těhotenství či znásilnění. K emocionálním stresorům patří úzkostnost, zármutek, obavy, nadměrná ustaranost či očekávání nepříjemné události.

Mezi stresory současné doby patří konzumní životní filozofie, život v přeplněných velkoměstech, neustálý shon, kariérismus, znevýhodněné postavení žen, necitlivost,

²⁵ KŘIVOHLAVÝ, J. c. d., 2001, str. 170.

²⁶ tamtéž, str. 54.

²⁷ BINAROVÁ, I., PETROVÁ, A., PLEVOVÁ, I., URBANOVSKÁ, E. c. d., str. 8-9.

lhostejnost k potřebám druhých lidí, nepravé pojetí lásky, rozpad rodiny, předčasná sexualita, ekologické stresory aj.

Podle charakteru stresoru a subjektivního chápání jeho významu se rozlišuje ztráta, poškození (blízkého člověka, tělesná, materiální), ohrožení (možnost ztráty nebo poškození) a výzva (možnost zisku, úspěchu při jeho překonání). Na základě obsahu dělíme výkonové (školní, sportovní, pracovní) a interpersonální (vztahy mezi lidmi) stresory. Podle intenzity členíme stresory na živelné katastrofy, osobní tragédie a běžné každodenní starosti, události (daily hassles).

E. Řehulka rozlišuje situace tzv. emergentní – ty jsou pro jedince nové, neočekávané, pro jejichž zvládnutí nemá člověk dostatek zkušeností a situace opakované.²⁸

2. 3. 2 Stresory ve školním prostředí

Stres se stal běžnou součástí života nejen dospělých, ale už se s ním setkáváme i u mladší populace. Výsledky mnohých zahraničních i domácích výzkumů ukazují, že na stresu dětí se v největší míře podílí stres, který děti prožívají ve škole.

Konkurenční prostředí ve škole patří mezi faktory, které způsobují stres. Ve většině případů však nejsou školní stresy způsobovány školou záměrně, ale nepřímou. Škola totiž pracuje v systému, který rizika stresu vytváří svým uspořádáním.²⁹

I když psychickou zátěž dítěte mohou způsobovat mnohé podněty mimoškolního a rodinného prostředí, významným faktorem je také prostředí školní. Stresory spojené se školou mají do jisté míry specifický charakter. Zdrojem stresu u žáků může být množství učiva a úkolů, vlastní zkoušení a známkování, tlak na výkon. Dále mohou stres způsobovat sociální vztahy, interpersonální konflikty aj. Nejčastější stresory, se kterými se žáci vyskytují ve škole, bychom mohli zařadit do dvou hlavních kategorií: výkonové a interpersonální. Ty ve škole převažují a jsou charakteristické pro školní prostředí. O přehledné zpracování školních stresorů se pokoušelo mnoho autorů.³⁰ Uvedu některé z nich:

Havlínová, Komárek a Provazník uvádějí následujících šest skupin základních faktorů, které mohou způsobovat stres:

- pracovní proces (učební činnost žáka),

²⁸ URBANOVSKÁ, E. c. d., str. 12-13.

²⁹ HAVLÍNOVÁ, M et al. c. d., str. 75.

³⁰ URBANOVSKÁ, E. c. d., str. 15-16.

- sociální role žáka,
- mezilidské vztahy ve škole,
- životní cíle žáka a potřeba osobního rozvoje,
- rodina žáka ve vztahu se školou,
- škola jako společenská instituce.

Mlčák vychází z analýzy edukační reality a rozlišuje tři skupiny zátěžových faktorů, které vyplývají z nerespektování:

- úrovně školních předpokladů dětí (náročnost učiva a jeho nepřiměřené množství),
- zákonitostí učební aktivity dětí (nevhodné způsoby výuky),
- výstupních efektů učební aktivity (nevhodné způsoby ověřování vědomostí a dovedností).

J. R. Nitsch rozdělil zdroje školní zátěže takto: výkonový a zkouškový tlak, intelektualizace vzdělávání, konkurence spolužáků, nedostatek pohybu, nedostatek volného času a cizí ovládání.³¹

Klasifikace stresorů, která vznikla na základě empirického výzkumu zaměřeného na zjištění výskytu a preference stresorů podle I. Binarové a kol., vymezuje pět základních kategorií stresogenních situací, týkajících se:

- procesu a výsledku školní klasifikace,
- vztahu učitel-žák,
- podmínek učení a podávání výkonu,
- vzájemných vztahů mezi spolužáky,
- jiných školních situací a fyzikálních podmínek.

R. Studentski popsal tři dimenze školních stresorů – učitel-žák, skupina-žák, rodina-žák.

V rámci vztahu učitel-žák uvádí následující tři kategorie:

- nerovnocennost vztahu, neochota k výměně názorů, nepochopení žáka, vysoké nároky na vlastní vyučovací předmět, demonstrace síly, nezájem o záležitosti, které znepokojují žáka, zesměšňování, zasahování do mimoškolních záležitostí
- nepřiměřená výuka např. zbytečné přepisování částí učebnic, vyžadování podrobností
- nespravedlivé hodnocení, které zahrnuje např. zkoušení z neprobrané látky,

³¹ BINAROVÁ, I., PETROVÁ, A., PLEVOVÁ, I., URBANOVSKÁ, E. c. d., str. 7.

známkování podle představy, kterou si učitel o žákovi vytvořil, nemožnost opravit si známku, utváření atmosféry rivality prostřednictvím systému hodnocení.

Do vztahu skupina-žák řadí stresory, jako jsou např. posmívání, povyšování se, vytváření třídní elity. Jako stresory ve vztahu rodina-žák uvádí vysoké nároky rodičů na dítě, ponižování dítěte při špatném prospěchu, podceňování nebo znevažování školy, nezáměr rodičů o výsledky žáka aj.³²

J. Senka na základě výzkumu rozděluje zdroje školní zátěže žáků a studentů v pořadí podle častosti výskytu:

- fyzikální faktory školního prostředí (osvětlení, teplota, hluk a vyrušování v době vyučování, přeplněné třídy),
- výchovně-vzdělávací faktory školního prostředí (příprava na zkoušky, zkoušení, hodnocení a klasifikace, tlak na dosahování úspěchů ve škole),
- faktory sebezvládnutí (sebedisciplína, zapomínání školních pomůcek, zmeškané vyučovací hodiny),
- školní autority a školský systém (přísný školní řád, nemožnost zasahovat do chodu školy, požadavek upraveného vzhledu ve škole, dospělé chování),
- vzájemné vztahy (problémy se spolužáky, vrstevníky, opačným pohlavím, nezvládnutí výsměchu a ironie).³³

2. 3. 3 Školní stresory v období dospívání

Žáci druhého stupně základních škol a žáci středních škol, na které je práce zaměřena, se nacházejí ve složitém vývojovém období, jakým je dospívání. V odborné literatuře není toto období zcela jednoznačně vymezeno. Často bývá období dospívání děleno na dvě etapy – pubescence (10-15 let) a adolescence (15-20 či 22 let). Toto období bývá vnímáno jako nejdramatičtější z celého života. Jedinec se mění po stránce somatické, psychické a nastupují i změny ve sféře sociální. Dítě začíná odhalovat svou individualitu a hledá samo sebe. Mění své vztahy k vrstevníkům, rodičům a autoritám. Zajímavá je rozdílná akcelerace vývoje mezi chlapci a dívkami, ale také u téhož pohlaví. U dívek nastupují fyziologické a psychické změny dříve. U stejného pohlaví jsou patrné velké individuální rozdíly. V posledním století se urychlil vývoj a růst dětí, fyzické změny nastupují dříve. Tento trend nazýváme sekulární

³² URBANOVSKÁ, E. c. d., str. 20-21.

³³ tamtéž, str. 21.

akcelerace.³⁴ Období dospívání, tedy přechod od dětství k dospělosti, je naplněno celou řadou významných změn, které sami ve svých důsledcích mohou způsobovat pocity nejistoty, napětí, emoční nepohody. Jedinec se každodenně dostává do situací, které můžeme pojmenovat jako zátěžové či stresové. Problém může nastat především tehdy, pokud se jedinec necítí dostatečně připraven zvládnout nároky nových úkolů, požadavků a změn a také tehdy, nakupí-li se jich příliš mnoho v jeden okamžik.³⁵

O. Řehulková a E. Řehullka se věnovali zjišťování obsahové struktury stresu v období pozdní adolescence (průměrný věk 19). Na základě výpovědí gymnaziálních studentů vytvořili soubor okruhů stresů, které trápí adolescenty. Přehled je uveden v pořadí podle jejich závažnosti:

1. stresy sociálně vrstevnické,
2. stresy z nespokojenosti se sebou samým,
3. stresy sociálně-partnerské,
4. stresy ve vztahu k rodině,
5. stresy ze studijní činnosti,
6. stresy z komunikace s lidmi,
7. stresy a konflikty v jednání s učiteli,
8. stresy z tělesné nedostačivosti (+ zdravotní problémy),
9. stresy z orientace ve světě,
10. stresy z obav z budoucnosti.

T. A. Murberg a E. Bru vytvořili na základě empirického výzkumu čtyři skupiny faktorů, které vyvolávají u studentů stres:

- neshody a rozepře mezi spolužáky,
- obavy z neúspěchu ve škole,
- zátěž studijních povinností (přemíra úkolů, příliš mnoho učení),
- konflikt s rodiči nebo učiteli.

I. Ruisel vydělil dvacet obecnějších faktorů, mezi které patří například: strach ze selhání ve výkonové situaci, problémy s učením, sociální úzkost, vzdávání se, fyzická nedokonalost, podezřívavost, roztržitost, malá koncentrace, nedostatek sebekontroly či nepřiměřené

³⁴ BINAROVÁ, I. Přehled vývojové psychologie. Olomouc 2010, str. 115-116, 125-127.

³⁵ URBANOVSKÁ, E. c. d., str. 24-25.

sebehodnocení.³⁶

Spektrum stresorů, které zatěžují dospívající jedince, je široké a jejich důležitost se v závislosti na věku mění. Bylo zjištěno, že v období střední a pozdní adolescence patří k nejzávažnějším vrstevnické a akademické stresory.³⁷

V našem výzkumném šetření budeme vycházet z klasifikace školních stresorů podle I. Binarové a kol. Z dosavadních výzkumů, které hodnotily intenzitu stresu podle této klasifikace, vyplývá, že nejvíce zatěžujícími situacemi jsou kategorie vztahu učitel-žák a situace, které se týkají podmínek učení a zkoušení. Jako nejméně zátěžové se jeví situace vztahující se k interpersonálním vztahům mezi spolužáky.³⁸

³⁶ URBANOVSKÁ, E. c. d., str. 26-27.

³⁷ tamtéž, str. 27.

³⁸ tamtéž, str. 21.

3 Reakce na stres

Ve chvíli, kdy na jedince působí stresor, který vnímá jako ohrožující, dochází k prvotní aktivaci organismu. Cílem je obnovit narušenou rovnováhu organismu. Odezva na stres může být chápána jako akutní reakce na stres (v délce několika hodin, maximálně několika dnů) nebo jako adaptační reakce (v trvání dnů až měsíců). Reakce na stres se projevuje ve fyzické, emocionální i behaviorální rovině.³⁹

3. 1 Obecný adaptační syndrom

Hlavní charakteristikou tzv. akutního stresu je „výzva“. Pro sportovce může být výzvou překonání vlastního maximálního výkonu, pro studenta úspěšné složení zkoušky a pro umělce např. úspěšné provedení koncertu. V této situaci dochází k aktivaci sympaticko-adrenálního systému a reakce na takovou situaci má charakter boje či útěku.

Pokud člověk nedokáže nebo nemůže některou situaci řešit, dostat ji pod kontrolu a zvládnout ji, dochází ke chronickému stresu. V této situaci je aktivován tzv. hypotalamo-hypofyzární systém a výsledkem je obvykle vzdání se pokusů situaci dále řešit.⁴⁰

Maďarský fyziolog H. Selye je považován za zakladatele tzv. kortikoidního pojetí stresu na základě studia zvýšené funkce nadledvinek ve stresových situacích. Zjistil, že bez ohledu na druh stresoru dochází vždy ke stejným fyziologickým reakcím. Tyto odpovědi organismu na ohrožení nazval GAS – General Adaptation Syndrom, obecný adaptační syndrom.⁴¹ Selye původně předpokládal zvýšenou sekreci ACTH (adrenokortikotropního hormonu), ale v posledních desetiletích se ukázalo, že se jedná o komplexní odpověď řady hormonů hypofýzy spolu s reakcí centrálního nervového systému.⁴² GAS má tři fáze:

1. Poplachová fáze – Při prvním střetnutí organismu se stresorem dochází k „vyhlášení poplachu“ a mobilizují se všechny obranné prostředky organismu. Sympatický nervový systém vykazuje zvýšenou činnost, do krve se dostává větší množství adrenalinu, zvyšuje se srdeční tep a krevní tlak, zrychluje se dýchání, člověk se více potí, krev se uvolňuje z oblastí obklopujících trávicí trakt a shromažďuje se do svalů

³⁹ URBANOVSKÁ, E. c. d., str. 47.

⁴⁰ KŘIVOHLAVÝ, J. c. d., 2001, str. 54-55.

⁴¹ tamtéž, str. 167.

⁴² URBANOVSKÁ, E. c. d., str. 47.

končetin. Organismus je připraven k reakci „bojů nebo útek“. U volně se pohybujících zvířat je tato reakce velmi účinná. Pro člověka byla tato reakce zřejmě účinná také, ale jen v historické minulosti lidstva. Dnes člověk nemůže jen tak s někým fyzicky bojovat, často nejde jen tak utéct.

2. Fáze rezistence – v této fázi jde o vlastní boj organismu se stresem. Závisí na tom, jak bojeschopný je organismus a jak silný je stresor. V případě, že se oba faktory vyrovnají, může boj trvat déle. Při dlouhodobém trvání se objevují „nemoci adaptace“, to jsou příznaky zhoršujícího se stavu organismu a patří mezi ně např. žaludeční a dvanáctníkové vředy, řada kardiovaskulárních onemocnění, hypertenze, bronchiální astma apod. Selye také vyslovil domněnku, že stav dlouhodobé rezistence vede ke snížení činnosti imunitního systému.
3. Fáze vyčerpání – je charakterizována aktivací parasympatického systému. Organismus již neunesne působící stresor a zhroutí se.

Selye takto nastínil jeden model zrodu nemocí, které dnes označujeme jako civilizační nemoci. Jde o kardiovaskulární onemocnění, vysoký krevní tlak, poruchy imunitního systému apod.⁴³

Selye byl kritizován za pojetí stresové reakce jako reakce nespecifické, univerzální a neměnné. V současnosti se považuje za prokázané, že stresová odpověď je specifická v závislosti na charakteru stresoru. Také je důležité věnovat pozornost citové stránce stresu i kognitivní aktivitě člověka, která má významný vliv na zvládání zátěžové situace.⁴⁴

Reakce na zátěž je individuální. To, co je pro jednoho jedince optimální, může být pro druhého např. přeceněním jeho interakčních schopností ke zvládnutí dané situace. Reakce na zátěž budou individuálně odlišné podle toho, jakými předpoklady (vlastnostmi a schopnostmi, podmínkami a sociálními oporami) je jedinec pro danou interakci vybaven. Zjistilo se také, že lidé se mezi sebou liší mírou své osobní náchylnosti ke stresu. Tato náchylnost souvisí s typem chování jejich osobnosti. Jedinci, kteří jsou soutěživí, průbojní, netrpěliví, také nepřátelští a nedůvěřiví (tzv. chování typu A) jsou náchylnější ke stresu, než ostatní lidé (chování typu B).⁴⁵ Děti s funkčně oslabenou nervovou soustavou, určitými nedostatky ve

⁴³ KŘIVOHLAVÝ, J. c. d., 2001, str. 167-168.

⁴⁴ URBANOVSKÁ, E. c. d., str. 49-50.

⁴⁵ HAVLÍNOVÁ, M et al. c. d., str. 59-60.

svém sociálním zázemí, specifickými poruchami učení, poruchami chování apod. jsou těmi, jejichž citlivost na zátěž bude mít nižší práh.

3. 2 Příznaky stresu

Na úrovni biologické interakce se může nepřiměřená zátěž projevit poruchami některých fyziologických funkcí např. tepu, krevního tlaku, imunity, trávení a vyměšování, vylučování hormonů. Na úrovni psychické interakce se projevuje poruchami poznávacích funkcí, v oblasti prožitkové může způsobit emocionální potíže (př. strach, úzkost). Na úrovni interpersonální interakce může zátěžová situace způsobit změny postojů a vztahů k lidem (snížením sociální přizpůsobivosti). Na úrovni sociálně kulturní interakce se může projevit změnami hodnotového systému ve směru protispolečenských či sebepoškozujících činů.⁴⁶

Klasifikace příznaků stresu podle Světové zdravotnické organizace:

A. Příznaky stresu v tělesných funkcích

1. Bušení srdce (palpitace), subjektivně se projevuje poznáním, že srdce bije příliš rychle, silně a dost nepravidelně.
2. Bolest a pocity sevření na prsou.
3. Nechutenství a rozpínání plynů v břišní oblasti.
4. Křečovitě, svírající bolesti v oblasti břicha a průjem.
5. Časté nucení na močení.
6. Impotence nebo nedostatek sexuální touhy.
7. Změny v menstruačním cyklu.
8. Bodavé, palčivé a řezavé pocity v končetinách.
9. Nadměrné svalové napětí.
10. Neustávající bolesti hlavy, často počínající v krční oblasti a rozšiřující se od temene hlavy směrem vpřed k čelu.
11. Migréna – jednostranná, záchvatová bolest hlavy.
12. Vyrážka na kůži, tzv. exantém.
13. Nepříjemné pocity v krku – „knedlík v krku“
14. Dvojité vidění a obtíže se soustředěním pohledu obou očí na jeden bod.

⁴⁶ HAVLÍNOVÁ, M et al. c. d., str. 62.

B. Příznaky stresu v emocionálním a citovém prožívání

1. Prudké a výrazné změny nálad.
2. Nadměrné trápení se věcmi, které zdaleka nejsou tak důležité.
3. Neschopnost empatického vztahu a soucítění.
4. Nadměrné starosti o tělesný stav a zdraví – trápení se s „každou maličkostí“.
5. Nadměrné denní snění a stahování se ze sociální komunikace a sociální interakce s druhými lidmi.
6. Nadměrné pocity únavy, obtíže koncentrace – soustředění pozornosti a neschopnost dovést věci do konce.
7. Zvýšená podrážděnost, popudlivost a úzkostnost (anxiozita).

C. Příznaky stresu projevující se v chování

1. Nerozhodnost a neopodstatněné nářky.
2. Zvýšená absence z důvodů nemoci, pomalejší uzdravování z nemocí a úrazů.
3. Sklon ke zvýšení osobní nehodovosti a větší nepozornost při řízení auta.
4. Podstatně zhoršená kvalita práce, snaha uniknout a vyhnout se úkolům, případně i tendence k podvádění.
5. Zvýšené množství vykouřených cigaret.
6. Zvýšená konzumace alkoholu.
7. Zvýšená závislost na drogách – také např. zvýšený příjem léků na spaní, na tlášení bolesti apod.
8. Přejídání nebo naopak ztráta chuti k jídlu.
9. Změněný denní rytmus – špatné usínání, buzení se ze spánku, probouzení se s pocitem únavy, spánek neosvěžuje apod.
10. Snížené množství vykonané práce.⁴⁷

⁴⁷ HAVLÍNOVÁ, M et al. c. d., str. 66.

3. 3 Specifika reakcí dětí na školní stres

Dětský organismus reaguje na školní zátěž poměrně rychlou změnou biochemických a fyziologických ukazatelů. Taktéž psychické změny způsobené reakcí na školní zátěž nastupují v dětském organismu mnohem snadněji a rychleji. Především emocionální reakce útočné nebo obranné povahy (úzkost, strach, hněv) mohou být velmi intenzivní. K charakteristickým znakům v projevech chování patří impulzivita a proměnlivost.⁴⁸

Markhamová uvádí příznaky stresu u dětí: změny v chování (např. plačtivost, agresivita, problémy se spánkem, problémy s jídlem), obavy a fobie (strach jít spát, strach z opuštění, strach z lékaře), lhaní, krádeže, změny v kreslení a malování (příkladem může být velmi silný tlak, přílišné znetvoření, vynechávání detailů).⁴⁹

Mezi nejvýznamnější dlouhodobé důsledky školní zátěže patří chronická únava, neurotické a psychosomatické obtíže dětí. Chronická únava znemožňuje normální odpočinek, který by vedl k úplnému zotavení. Chronicky unavené děti vykazují dlouhodobě sníženou školní výkonnost, která neodpovídá jejich skutečným možnostem. Příznaky chronické únavy bývají u dětí rozmanité a někdy obtížně zjistitelné. Patří k nim nezáměr o školní práci, pomalé psychické a učební tempo, snížená pozornost, snížená volní aktivita, apatie, rozmrzelost a náládovost, nechutenství, ospalost. Chronická únava u dětí může snadno vyústit i do vážnějších neurotických a psychosomatických obtíží. Mezi nejčastější dětské neurózy patří poruchy spánku (poruchy usínání, neklidný spánek, noční děs), neurotické návyky (okusování nehtů, vytrhávání vlasů, tiky), poruchy příjmu potravy, afektivní poruchy, bolesti hlavy, poruchy mikce a defekace, poruchy řeči (kockavost, mutismus) a také různé fobie (strach ze samoty, ze tmy, ze školy apod.). V chování neurotických dětí se objevuje přecitlivělost, tělesný neklid, urážlivost, tréma, uzavírání se do sebe, přílišná submisivita či naopak negativismus. Společným znakem všech dětských neuróz jsou také projevy nadměrné úzkosti a strachu, děti bývají plačtivé a nervózní. Psychosomatické poruchy v dětském věku vznikají relativně snadno, avšak s delší latencí jejich manifestace. Nejčastěji se jedná o gastrointestinální poruchy, respirační poruchy a záchvatové projevy.⁵⁰

U dětí ve stresu se dokonce může vytvořit pravá školní fobie, což je nepřekonatelný strach z učitele, dětského kolektivu nebo školy vůbec. Vzniká většinou tehdy, když dítě zažije

⁴⁸ MLČÁK, Z. *Psychická zátěž u dětí základní školy*. Ostrava 1999, str. 39

⁴⁹ MARKHAMOVÁ, U. *Pomáháme dětem zvládnout stres*. Praha 1996, str. 11-26.

⁵⁰ MLČÁK, Z. c. d., str. 42.

ve škole (ať již jednorázově, či opakovaně) něco ošklivého až traumatizujícího.⁵¹

Reakce na stres má řadu příznaků, které se mohou projevit v oblasti tělesné, emocionální či v oblasti chování. Taktéž u dětí se stres projevuje ve všech třech rovinách. Reakce na zátěž je jak u dětí tak dospělých individuální. Přesto by učitelé měli být schopni příznaky stresu u žáků rozpoznat a dokázat jim pomoci.

⁵¹ VYMĚTAL, J. *Úzkost a strach u dětí*. Praha 2004, str. 48.

4 Zvládání stresu

V předchozích kapitolách byla věnována pozornost stresogenním situacím, vysvětlení pojmu stres, příčinám stresu a jeho důsledkům. Tato kapitola přibližuje možnosti a postupy jak se se stresem vyrovnat. Lidé, kteří se dostanou do náročné životní situace, do situace ve které je přítomen stres, se s touto situací musí určitým způsobem vypořádat a reagovat na ni.

4.1 Coping

Problematika zvládání stresu je v psychologické literatuře označována pojmem „coping“. Při definování tohoto pojmu nepanuje v odborné literatuře úplná shoda. Slovo „coping“ má kořeny v řeckém slově „colaphos“. Je to termín z boxu (přímý úder na ucho). Všeobecně jím můžeme rozumět snahu vyřešit problém, zvládnout krizi, konflikt nebo spor. V anglickém jazyce znamená „coping“ schopnost poradit si s velmi těžkou situací.⁵² Nejčastěji se uvádí definice R. S. Lazaruse a S. Folkmanové, která vymezuje zvládání jako měnící se kognitivní a behaviorální úsilí jedince zvládnout, tolerovat či redukovat požadavky, které jedince zatěžují. Definice P. M. Kohna říká, že zvládání je vědomé adaptování na stresor a tím se liší od obranné reakce, která bývá neuvědomovaná.⁵³ Hartl a Hartlová definují coping jako schopnost jedince vyrovnat se adekvátně s nároky, které jsou na něj kladeny, případně zvládat nadlimitní zátěž. Může mít i podobu změny vnímání situace nebo změny postoje.⁵⁴ Jiná definice R. S. Lazaruse zní: *„Zvládáním se rozumí proces řízení vnějších i vnitřních faktorů, které jsou člověkem ve stresu hodnoceny jako ohrožující jeho zdroje.“*⁵⁵

Coping je dynamický proces, v jehož rámci dochází ke vzájemným interakcím mezi člověkem a stresovou situací. Zvládání stresu je ovlivňováno řadou faktorů. Patří sem osobnostní charakteristiky lidí bojujících se stresem, styly a strategie zvládání. Taktéž zahrnuje využívání tzv. vnějších zdrojů, mezi které patří především sociální opora.⁵⁶

S copingem souvisí pojmy adaptace a obranné mechanismy. Adaptací se rozumí vyrovnávání se s podmínkami či situacemi, které jsou běžné, poměrně dobře zvládnutelné,

⁵² KŘIVOHLAVÝ, J. Jak zvládat stres. Praha 1994, str. 67

⁵³ ČÁP, J., MAREŠ, J c. d., str. 533.

⁵⁴ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. c. d. str. 88.

⁵⁵ KŘIVOHLAVÝ, J. c. d., 2001, str. 69.

⁵⁶ tamtéž, str. 70.

kdežto coping se vztahuje k vědomému řešení či zvládnutí nadlimitní zátěže. Obranné mechanismy jsou obvykle chápány jako náhradní, neplnohodnotný způsob zvládání stresu. Nejedná se v nich o skutečné řešení situace, ale o náhradu, realizovanou na nevědomé úrovni. Často souvisí s vyrovnáváním se s potlačenými konflikty.⁵⁷

Mezi společné charakteristiky obranných a zvládacích reakcí patří redukce distresu, řízení emocí, dynamická povaha a potenciální vratnost. Rozvíjejí se s věkem a lze v nich rozlišit dílčí složky. Rozdílné charakteristiky obranných a zvládacích reakcí jsou:

obránné reakce

obsahují implicitní reakce
aktivovány intrapsychicky
jedinec si je neuvědomuje
obtížněji pozorovatelné
jedinec je neovládá vůlí
determinovány osobnostními rysy
základem je instinktivní chování
nepředchází zhodnocení situace

výsledkem je automatické chování

zvládací reakce

obsahují explicitní reakce
aktivovány prostředím, okolnostmi
jedinec si je uvědomuje
snadněji pozorovatelné
jedinec je ovládá vůlí
determinovány osobnostně i situačně
základem jsou kognitivní procesy
předchází zhodnocení situace a vlastních
možností

výsledkem je promyšlené chování⁵⁸

4. 2 Zvládací styly a strategie

Rozdíly mezi styly a strategiemi zvládání popisuje J. Mareš. Zvládací styl je převážně vrozený, jeho psychologický základ tvoří osobnostní dispozice a rysy. Tendence k určitému uvažování a jednání jsou velmi stabilní. Chování je málo závislé na kontextu a na zátěžové situaci, jednání v určité situaci je běžné a typické. Strategie zvládání mohou být vrozené i získané. Psychologický základ tvoří aktuální uvažování, myšlení, jednání a hodnocení. Jsou velmi proměnlivé, chování je vázáno na kontext a situaci. Jednání v konkrétní situaci je specifické a jedinečné.⁵⁹

⁵⁷ URBANOVSKÁ, E. c. d., str. 56-57.

⁵⁸ ČÁP, J., MAREŠ, J. c. d., str. 532.

⁵⁹ URBANOVSKÁ, E. c. d., str. 59.

4. 2. 1 Styl zvládání

Styl zvládání těžkostí byl definován jako obecná tendence jednat ve stresující situaci zcela určitým způsobem. Mezi hlavní styly patří vyhýbání se stresu nebo stavění se mu čelem a sebeznehodnocující styl. Smyslem „vyhýbání se stresu“ je minimalizovat kontakt se stresem. V dalším stylu se člověk aktivně staví proti tomu, co ho ohrožuje. Použití těchto stylů je vhodné v různých situacích. Např. Vyhýbání se ukazuje jako vhodnější tam, kde se dá očekávat, že stres nebude velký a nebude trvat dlouho. V opačném případě je vhodnější využít aktivní boj se stresem. Sebeznehodnocující styl je používán tehdy, když daná osoba očekává, že v těžké situaci pravděpodobně neobstojí. Přistupuje k ní (např. ke zkoušce) tak, že předem prohlašuje, že jde o nerovný boj nebo že není zdravotně v pořádku, s cílem zachovat si tvář.⁶⁰

P. Macek a M. Hanžlová na základě faktorové analýzy identifikovali tři základní faktory, které lze podle nich považovat za styly zvládání: coping, odstup a bezradnost. Hlavním rozlišujícím kritériem je hodnocení situace, respektive vnímání či nevnímání aktuálního problému. Pokud si jedinec problém uvědomuje, další diferenciací se týká toho, zda je nebo není schopen problém zvládnout. Pro odstup je charakteristické nepřipouštění si problému. Pokud si je jedinec svého problému vědom, volí buď aktivní strategii (v případě, že věří v jeho zvládnutí), nebo strategii vzdávání, bezradnosti (v případě, že nevěří tomu, že je schopen jej zvládnout).⁶¹

4. 2. 2 Strategie zvládání

Strategie zvládání stresu jsou specifitější způsoby přístupu ke zvládání stresu. Existují rozdílné přístupy ke klasifikaci copingových strategií.

Nejčastěji se rozlišuje strategie zaměřená na řešení problému a strategie zaměřená na vyrovnávání se s emocionálním stavem. Při strategii zaměřené na řešení problému člověk vyvíjí vlastní aktivitu a snaží se konstruktivně řešit danou situaci. Strategie zaměřené na vyrovnávání se s emocionálním stavem jsou zaměřeny na řízení (regulaci) emocionálního stavu, do kterého se vlivem stresu daná osoba dostala. Jde např. o snížení míry strachu, zlosti apod. Se strategií řešení problému se setkáváme již u malých dětí, kdežto strategie zaměřená na zvládání emocí se objevuje až u adolescentů. Folkmanová a Lazarus upozornili, že v dospělosti se obě strategie vyskytují vedle sebe. Např. Při pracovních konfliktech volí lidé

⁶⁰ KŘIVOHLAVÝ, J. c. d., 2001, str. 85.

⁶¹ HANŽLOVÁ, M., MACEK, P. Zvládací strategie a styly dospívajících - *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2008, roč. 43, č. 1, str. 3-22.

častěji strategie zaměřené na problém a v rodinných konfliktech volí častěji strategie zaměřené na řízení emocí. Zjistilo se, že z 30% je preference té či oné strategie vrozená, roli zde sehrává i rodinná výchova a společenské prostředí, ve kterém člověk žije.

Ze studie vedené Lazarusem a Folkmanovou byly diagnostikovány tyto strategie zvládání stresu: konfrontační hledání řešení problému, hledání sociální opory, plánované hledání řešení problému, sebeovládání (uklidnění emocionálního vzrušení), distancování se od dění, přijetí osobní zodpovědnosti za řešení situace, snaha vyhnout se stresové situaci a utéci z ní.⁶²

Strategie zvládání stresu podle Lazaruse:

1. Strategie netečnosti (apatie). Ten kdo se dostává do stresové situace, přestává vnímat co se děje kolem něj, chová se apaticky. Upadá do pocitů bezmoci, deprese a beznaděje.
2. Strategie vyhnutí se působení škodliviny. Tato strategie se v emocionální sféře projevuje obavami, bázni, strachem.
3. Strategie napadení útočníka. Jedná se o útok na původce stresové situace.
4. Strategie posilování vlastních zdrojů síly. Jde o výcvik dovedností, které zvyšují tělesnou zdatnost, o výcvik sebekontroly a sebevlády.⁶³

Schwarzer a Knoll na základě faktorové analýzy empirických dat vypracovali následující typologii zvládání:

- Reaktivní zvládání – představuje snahu vypořádat se s minulou nebo současnou stresovou situací. Účelem reaktivního zvládání je kompenzace nebo přijetí škody či ztráty jako jsou např. rozvod, ztráta práce, kritika ze strany jiných lidí. Může být orientované na problém, na emoce nebo na sociální vztahy. Předpokladem je optimistická víra v překonání neúspěchu.

- Anticipační zvládání – je zaměřeno na situace, které ještě nenastaly, ale reálně hrozí (např. zkouška, návštěva lékaře, odchod do důchodu apod.). Jde o zvládání hrozby nebo výzvy, které lze souhrnně označit jako zvládání rizik. Jeho zdrojem může být víra ve schopnost danou situaci zvládnout.

- Preventivní zvládání – označuje snahu připravit se na nejisté události, které by mohly nastat ve vzdálenější budoucnosti (např. ztráta zaměstnání, nemoc, ztráta fyzických schopností, chudoba). Cílem je posílení zdrojů odolnosti vůči dopadům těchto možných

⁶² KŘIVOHLAVÝ, J. c. d., 2001, str. 86.

⁶³ KŘIVOHLAVÝ, J. c. d., 1994, str. 44.

situací. Na rozdíl od předchozího zvládání není vyvoláno situační úzkostí, ale racionálním zájmem o možná nebezpečí nebo určitou mírou rysové úzkostnosti.

- Proaktivní zvládání – je zvládáním pozitivním, protože se nevztahuje k hrozbám, škodám ani ztrátám. Vede k dosahování cílů představujících výzvu a možnost osobního růstu. Stres je interpretován jako eustres. Tento typ zvládání vyžaduje schopnost pokračovat v započatém jednání i za nepříznivých podmínek.⁶⁴

Kebza rozlišuje tři základní skupiny strategií, dvě z nich – strategie orientované na problém a strategie orientované na emoce rozlišoval již Lazarus. Skupiny strategií:

1. Strategie orientované na problém. Tato oblast se dotýká identifikace problému, jeho definice, hledání možností jeho řešení, změn v motivaci či aspirační úrovni, získání speciálních dovedností či znalostí.

2. Strategie orientované na emoce. Dělí se na kognitivní (přehodnocení situace) a behaviorální (využívání různého chování, které vede ke zmírnění prožívaného stresu). Přínosným způsobem zvládání těžkostí jsou strategie zaměřené na pozitivní emoce.

3. Postupy spadající pod vyhýbavé zvládání. Jedná se o takové způsoby řešení, při kterých se člověk stresové situaci vyhýbá, odvrací od ní pozornost a snaží se rozptýlit.⁶⁵

Obecně můžeme zvládací strategie rozdělit na pozitivní (strategie snižující stres) a negativní (strategie zvyšující stres). I když ne vždy lze danou strategii jednoznačně zařadit. Za pozitivní, funkční, adaptivní strategie jsou považovány strategie konstruktivního řešení situace, úsilí o kontrolu situace i emocí, změny postoje či náhradní řešení, kognitivního pozitivního přehodnocení, také zvýšení úsilí nebo vyhledání sociální opory. Naopak mezi negativní, nefunkční či maladaptivní strategie patří pasivní vyhýbání, agrese, rezignace, sebeobviňování aj.⁶⁶

Mezi cíle zvládání stresu patří snížit úroveň toho, co člověka ve stresu ohrožuje, unést tu nepříjemnou situaci, zachovat si emocionální klid, zachovat si pozitivní obraz sama sebe, dopřát si regeneraci po zážitku stresu a udržovat si sociální interakci.⁶⁷

⁶⁴ SHWARZER, R., KNOLL, N. *Positive coping: Mastering demands and searching for meaning*. 2003, Dostupné z WWW: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/materials/s_knoll_coping.pdf>.

⁶⁵ KEBZA, V. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha 2005, str. 119.

⁶⁶ URBANOVSKÁ, E. c. d., str. 63-64.

⁶⁷ KŘIVOHLAVÝ, J. c. d., 2001, str. 87.

4.3 Některé osobnostní charakteristiky a jejich role při zvládání stresu

Důležitou roli při zvládání stresu a volbě copingové strategie hrají osobnostní charakteristiky jedince. Patří mezi ně např. temperament, lokalizace kontroly, nezdolnost, koherence, sebehodnocení ale i náboženská víra.

J. Rotter rozlišuje mezi lidmi, kteří řeší těžkosti podle vlastních schopností, možností a dovedností a ze své vlastní iniciativy. Ty označuje jako lidé s interním locus of kontrol – LOC. Druhou skupinu tvoří lidé, kteří se domnívají, že se těžká situace vyřeší sama, iniciativa podle nich nevyjde z nich samých, ale ze situace, ve které se nacházejí. Rotter je označuje termínem lidé s externím LOC. Někde mezi těmito extrémy se nachází každý z nás.

Vnější locus of kontrol bývá spojován se Seligmanovou teorií naučené bezmocnosti. Seligman mluví o stavu naučené bezmoci, který se dostavuje, když člověk neúspěšně bojuje s tím, co ho ohrožuje a nedaří se mu tíživou situaci zvládnout. Pokud se takové situace vícekrát opakují, nastává jev, který Seligman označuje jako „naučená bezmocnost“. Takový člověk je přesvědčen, že nic a nikdo mu v této situaci nemůže pomoci. Hlavním faktorem vzniku stresu je zde vyčerpání kognitivních a energetických zdrojů.⁶⁸

Termín koherence může znamenat jednak pospolitost v sociálním slova smyslu, to je pevná soudržnost skupiny lidí, jednak vnitřní skloubenost osobnosti člověka. Lidé, kteří mají vyšší hodnotu koherence - smysl pro integritu (rys soudržnosti osobnosti) lépe vzdorují životním těžkostem.⁶⁹

Psychická odolnost vůči zátěži – resilience je jednou z nejdůležitějších vnitřních osobnostních determinant zátěže. Termín „resilience“ znamená doslova pružnost (houževnatost, elasticnost, nezlomnost, schopnost rychle se vzpamatovat apod.). Jde o schopnost nedat se a úspěšně zvládnout těžkou životní situaci. Odolnost je spojována s emoční stabilitou a schopností jedince překonávat překážky, zvládnout negativní emoční stavy a přitom nepřejít k neadekvátním formám chování. V současné době je psychická odolnost ve smyslu resilience chápána jako multifaktoriálně podmíněný vícerozměrný jev, jako komplexní dispozice, která umožňuje jedinci rozvíjet se. Vysoká úroveň odolnosti je spojována např. s klidným vnímáním reality, otevřením se různým zkušenostem, potřebou autentického života, vytrvalostí. Svědčí o výrazné sebekontrolě jedince a o tom, že překážky považuje za výzvu. Lidé s nízkou odolností vůči zátěži vnímají skutečnost spíše negativněji,

⁶⁸ KŘIVOHLAVÝ, J. c. d., 2001, str. 173.

⁶⁹ tamtéž, str. 70-74.

hůře se vyrovnávají s překážkami. Tito jedinci jsou lehce zranitelní vším, co se neshoduje s jejich dosavadními zkušenostmi. Každodenní záležitosti a nároky ihned vyhodnocují jako stresy, což negativně ovlivňuje jejich tělesné a duševní zdraví.⁷⁰

Další osobnostní charakteristikou, která má vliv na vnímání zátěže je optimismus. Scheier a Carver definovali tzv. dispoziční optimismus jako osobnostní charakteristiku, která charakterizuje lidi, kteří očekávají kladné výsledky dění. Studenti s touto charakteristikou vykazovali při zkouškách menší napětí a vykazovali také nižší počet příznaků zhoršeného zdravotního stavu. Tito studenti využívali častěji strategie zaměřené na problém než strategie zvládání emocí či úniku.⁷¹ S optimismem úzce souvisí další proměnná – naděje. Naděje bývá charakterizována jako cílově zaměřené kladné očekávání. Naděje usnadňuje lidem zvládání zátěže. Jedinci s vyšší dispoziční nadějí hodnotí své zvládací cíle pozitivněji. Pokud se jim do cesty k dosažení cíle připlete překážka, neberou to jako tragédii, ale jako běžnou nepříjemnou součást života. Snaží se hledat jiné, náhradní cesty k dosažení cílů. Navíc jedinci s vyšší úrovní naděje dokážou úspěšně čerpat ze zdrojů sociální opory a lépe si udržují psychickou pohodu.⁷²

Sebehodnocení aneb to, jak člověk hodnotí sám sebe, může mít také vliv na způsob zvládání těžkostí. Lidé s nižším sebehodnocením mají pocity méněcennosti, cítí se být méně milováni, bojí se komunikace s druhými lidmi. Nízké sebevědomí je často spojováno s úzkostí a neurotickým chováním, pocitem vlastní nedostačivosti vzhledem k úkolům, které před nimi stojí. Tito jedinci se rychle vzdávají při prvních překážkách. Často nevěří ve svůj úspěch, i když po něm prahnou. Lidé s vysokou mírou sebehodnocení jsou obvykle úspěšnější a častěji dosahují cílů, které si stanovili, což zpětně zvyšuje jejich sebevědomí. Tito lidé jsou také odolnější při zvládání těžkostí.

Co se týče náboženské víry, lidé s hlubším náboženským přesvědčením vykazují vyšší míru spokojenosti, vyšší kvalitu života, vyšší míru osobního štěstí a také menší negativní důsledky traumatických zkušeností. Náboženství může mít zcela reálný vliv na zdraví jedince, především na zdraví duševní.⁷³

Vlastní vnímání stresogenní situace jedincem představuje taktéž důležitý faktor nazývaný jako „subjektivní důležitost“. Právě osobitý význam, připisovaný určité události, určuje emoční reakci na tuto událost. To co vnímáme jako subjektivně důležité, zasahuje do

⁷⁰ URBANOVSKÁ, E. c. d., str. 86-88.

⁷¹ KŘIVOHLAVÝ, J. c. d., 2001, str. 76.

⁷² ČÁP, J., MAREŠ, J. c. d., str. 539.

⁷³ KŘIVOHLAVÝ, J. c. d., 2001, str. 77-78.

našeho sebesystému. Je-li situace, do které se jedinec dostane, pro něj subjektivně významná, je emocigenní. Pokud jedinec připisuje určité situaci velkou subjektivní důležitost, vnímá ji pravděpodobně jako více zatěžující.⁷⁴

4.4 Zvládací strategie ve školním prostředí

Žáci jako dospívající jedinci jsou mnoha stresorům vystaveni poprvé, což znamená, že ještě nemají osvojenou dostatečně širokou paletu strategií potřebných k jejich efektivnímu zvládnutí. Nedostatek zkušeností dospívajícího jedince nedovoluje přesně odhadnout vhodnost určité strategie.⁷⁵ Volba vhodné copingové strategie závisí na mentální výbavě jedince, ale také na dostupnosti zdrojů v okolí. Děti a dospívající mají méně kontroly nad svým sociálním prostředím, tedy prostředím, ve kterém žijí. Většinou jsou také finančně a sociálně závislé na dospělých. Více pak spoléhají na pomoc dospělých a proces copingu má u nich většinou ochranný charakter. Proces copingu dospívajících má odlišný charakter než u dětí mladšího školního věku.⁷⁶ Ukazuje se, že věk 15 let je zlomový pro četnější využívání efektivních a adaptivních strategií zvládnutí. Starší adolescenti jsou aktivnější, využívají více copingových strategií a mají větší schopnost nahlížet na problémy z více úhlů pohledu. Většina adolescentů je již schopna zvládat běžné stresory.⁷⁷

Copingové procesy dětí jsou ovlivněny především temperamentovými vlastnostmi, úrovní sebehodnocení, typem místa kontroly, úrovní osobní autonomie i úrovní sociální podpory. Ukazuje se, že volba copingové strategie je u adolescentů podmíněna nejen řadou osobnostních faktorů, ale také typem zátěžové situace. L. Medvěďová a J. Senka rozlišují tři základní kategorie zdrojů copingových procesů u dětí, které vyplývají:

- z psychických aspektů osobnosti (koherence, nezdolnost, interpersonální dovednosti, intelekt, kreativita, úzkostnost, optimismus apod.)

⁷⁴ PLEVOVÁ, I., URBANOVSKÁ, E. Subjektivní důležitost jako faktor ovlivňující hodnocení životních situací. *e-Pedagogium* 2007, IV, s. 18-33. Dostupné z: http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-ped_IV-2007.pdf

⁷⁵ URBANOVSKÁ, E. c. d., str. 70.

⁷⁶ MEDVĚDOVÁ, L. Zdroj stresu a zdroje jeho zvládnutí dětmi a adolescenty. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 39, 2004, č. 2-3, s. 108-120

⁷⁷ URBANOVSKÁ, E. c. d., str. 70.

- ze sociálních aspektů osobnosti (sociální podpora, sociální síť apod.)
- ze sociálních aspektů prostředí (charakteristika rodiny, kvalita života apod.)⁷⁸

Nyní uvedeme příklady výzkumů zvládacích strategií u dospívajících.

Výzkum Fickové a Ruiselové byl realizován v roce 2001 mezi studenty 1. a 3. ročníku bratislavského gymnázia. Při výzkumu byla použita copingová škála KIDCOPE, která identifikuje deset copingových strategií – odvedení pozornosti, ústup do pozadí (sociální izolace), kognitivní přehodnocení, sebekritika, obviňování jiných, řešení problému, emoční regulace, zbožné přání, sociální opora, rezignace. Dotazníkem zjistili předpokládané rozdíly mezi dívkami a chlapci. Dívky více preferovaly řešení problému, zbožné přání, sociální oporu a kognitivní přehodnocení. Chlapci preferovali řešení problému, kognitivní přehodnocení, zbožné přání, sebekritiku. Obě pohlaví tedy shodně dávají přednost řešení problému. Rozdíl je v používání strategie sociální opora, kterou chlapci umístili až na deváté místo. Strategii obviňování jiných a projev negativních emocí používají dívky i chlapci shodně s nejnižší frekvencí.⁷⁹

Macková ve svém výzkumu zjišťovala míru školského stresu a jeho způsoby zvládání žáky 2. stupně ZŠ. Výzkum proběhl v roce 2008 za použití Dotazníku míry pociťovaného stresu a dotazníku CCSC (The Children's Coping Strategies Checklist). Z výsledků výzkumu bylo zjištěno, že vysokou úroveň stresu pociťuje 11,8% žáků, mírnou úroveň stresu 68,1% žáků a nízkou úroveň stresu pociťuje 20,1% žáků. Výzkum nebyl realizován před závěrem roku, který je spojován s častými písemkami a testy, což znamená, že žáci v tomto období pociťují vyšší míru stresu. Dalším cílem výzkumu bylo zjistit strategie zvládání, které žáci na 2. stupni ZŠ využívají nejčastěji. Bylo zjištěno, že žáci nejčastěji používají strategii vyhýbání. Rozptylující a vyhýbavé aktivity využívá více než polovina respondentů. Naopak nejméně využívanými strategiemi byly strategie, jako je fyzické uvolňování pocitů, pozitivní přehodnocení a hledání podpory při řešení problému. Dále bylo zjištěno, že žáci s vyšší mírou stresu nejčastěji využívají strategie hledání emoční podpory a hledání podpory při řešení problému. Ve velké míře používají také strategii pozitivní přehodnocení, naopak nejméně využívají strategii fyzické uvolňování pocitů a kognitivní vyhýbání. Žáci s nižší mírou stresu nejčastěji využívají tři strategie a všechny tyto strategie jsou zaměřeny na vyhýbání. Nejméně

⁷⁸ MLČÁK, Z. c. d., str. 41.

⁷⁹ MACKOVÁ, K. Zvládací strategie školského stresu. *e-Pedagogium*. 2009, IV, s. 30-45. Dostupné z http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/E-pedagogium_IV-2009_internet.pdf

pak volí strategii hledání emoční podpory a hledání podpory při řešení problému.⁸⁰

Naopak výzkum realizovaný Hanžlovou a Mackem v roce 2008 uvádí, že nejčastěji využívaná strategie zvládání je přemýšlení nad problémem a přehrávání si v myšlenkách různé možnosti řešení. Z výsledků výzkumu také vyplývá, že dívky mnohem více o problému komunikují, vyhledávají sociální oporu a respektují realitu. Oproti tomu chlapci na sobě nenechávají nic znát a chovají se, jako by bylo všechno v pořádku, nedělají si starosti a častěji se snaží na problém zapomenout pomocí alkoholu a drog. Zajímavé je také zjištění, že dívky svoje problémy častěji řeší s kamarády či kamarádkami než s rodiči, kdežto u chlapců je tomu naopak.⁸¹

Ke zlepšení schopnosti zvládat stresové situace můžeme přispět tím, že zjistíme, zda žáci uplatňují adekvátní strategie zvládání a rozšíříme rejstřík strategií nácvikem nových. Systematickému nácviku zvládání zátěže se věnuje málo pozornosti jak v reálném životě, tak v psychologickém výzkumu. O důležitosti tohoto nácviku se začíná mluvit většinou až v případech, kdy jedince neunesou tíhu školního neúspěchu a odhodlá se k zoufalému činu (např. útěk z domova, pokus o sebevraždu). Je zřejmé, že nemůže existovat jedna univerzálně použitelná zvládací strategie (nebo soubor zvládacích strategií) pro školní problémy. Přesto jsou některé typy zvládacích strategií vhodnější než jiné. Platí to spíše pro strategie zasahování do problémů než pro strategie vyhýbání se problémům. Ovšem někdy, než žák začne řešit problém, musí umět použít i další strategie např. odložit problém, dokud nezjistí jak ho co nejlépe vyřešit nebo získat co nejvíce dalších informací. Žádoucím výsledkem nácviku zvládacích strategií jsou změny v reagování na potenciálně stresující školní situace. Cílem je naučit žáky většímu množství zvládacích strategií, správnému posouzení kontextu, případně odnaučit žáky všeobecně nevhodným či situačně znevýhodněným strategiím. Zároveň je důležité si uvědomit, že věkově přiměřená zátěž s osvojenou vhodnou strategií zvládání může působit na žáka pozitivně, podporuje rozvoj jeho osobnosti, stává se impulzem ke změně, výzvou, šancí něco dokázat.⁸²

⁸⁰ tamtéž

⁸¹ MACKOVÁ, K. Zvládací strategie školského stresu. *e-Pedagogium*. 2009, IV, s. 30-45. Dostupné z http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/E-pedagogium_IV-2009_internet.pdf

⁸² MACKOVÁ, K. Zvládací strategie školského stresu. *e-Pedagogium*. 2009, IV, s. 30-45. Dostupné z http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/E-pedagogium_IV-2009_internet.pdf
ČÁP, J., MAREŠ, J. c. d., str. 562-563.

5 Prevence stresu

Stresu je možné předejít. V současné době je velmi obtížné se mu zcela vyhnout, ale můžeme zvýšit svoji schopnost vyrovnávat se s ním. Základem zvyšování osobní odolnosti vůči stresu je správná životospráva s dostatkem aktivního odpočinku. Aktivním odpočinkem může být sport, pravidelné procházky, ale i neuvědomovaný pohyb třeba při výcviku psa. Každý člověk je jiný, a proto neexistuje jeden nejlepší způsob, jak zvládat stres. Programy zaměřené na zvládání musí být přizpůsobeny individuálním potřebám.

5.1 Úspěšné zvládnutí stresu

Při řešení životních situací má velký význam náš aktivní přístup k životu, naše schopnost usilovně a tvrdě bojovat se všemi obtížemi, se kterými se v životě setkáváme. Aktivní přístup k životu v sobě zahrnuje následující zásady:

1. Být otevřený tomu, co se děje kolem nás. Mít zájem o okolí a snažit se chápat události a jevy v okolí jako zajímavé a smysluplné.
2. Nebát se změn a přijímat je jako něco naprosto běžného a přirozeného, jako příležitost ukázat co dovedu.
3. Nebýt pasivní při setkání se stresujícími událostmi, ale aktivně hledat možnosti a způsoby řešení.
4. Počítat se stresujícími situacemi. Je potřeba uvědomit si, že stresu se nelze v dnešním světě zcela vyhnout. Zejména u povolání, kde se stresujícím podmínkám nevyhneme např. u učitelského povolání.
5. Umět izolovat stres od ostatních aktivit. Nepřinášet si pracovní problémy domů a naopak nepřinášet si partnerské nebo rodinné starosti do zaměstnání.
6. Dbát na dobré a časté vztahy s ostatními lidmi. Pocit podpory ze strany ostatních pomáhá překonávat životní těžkosti.
7. Vytvořit si kolem sebe příznivé prostředí. Zaměřit se na odbourávání stresorů, které sami zapříčiňujeme.
8. Osvojit si zdravý životní styl, aktivní přístup k životu. Odpovědnost za vlastní zdraví je spojena s dodržováním správné životosprávy, dostatkem spánku, dostatkem pohybu a vyloučením škodlivých návyků (např. kouření, alkohol).⁸³

⁸³ ŠOLCOVÁ, I. Umíte si poradit se stresem? 1995, str. 1-7.

Podle Schreibera by měl člověk vystavený stresu dodržovat základní zdravotní pravidla:

- pravidelná strava a snaha o udržení normální nebo nízké tělesné váhy
- dostatek spánku (nejméně 7 hodin denně)
- minimálně dvakrát týdně cvičit až do zpocení nebo hodina rychlé chůze
- omezit alkohol a kouření
- zdravý životní styl (relaxace, nějaká forma zábavy, organizace denního časového rozvrhu apod.)
- sociální aktivita (popovídat si s přáteli) ⁸⁴

Uzel hovoří o modelu celistvého (komplexního člověka), který zahrnuje čtyři dimenze – tělo (tělesná inteligence), mysl (mentální inteligence), srdce (emocionální inteligence) a ducha (duchovní inteligence). Tělesná inteligence nám mnohé umožňuje, pokud se o ni dobře staráme. To znamená, že tělo rozumně vyživujeme, vyváženě zatěžujeme fyzickou prací nebo cvičením a dopřáváme mu vhodný odpočinek. Mentální inteligenci můžeme udržovat systematickým disciplinovaným studiem a vzděláváním, kultivací sebeuvědomění, dále pak učit se tím, že učíme druhé a dělat to, čemu se učíme. Emocionální inteligence znamená jednat v souladu s našimi nejniternějšími hodnotami a svědomím, což posiluje náš imunitní systém. Duchovní inteligence představuje náš cit a smysl pro hodnoty. Je základem pro efektivní činnost ostatních inteligencí. K jejímu rozvoji vedou tři cesty, První je integrita – jednat v souladu s nejdůležitějšími hodnotami, přesvědčením a svědomím. Druhou cestou je smysl života – pocit přispění k dění kolem nás a poslední cestu označuje jako hlas – soulad naší práce s naším jedinečným nadáním, pocit poslání. Model celistvého člověka nám umožňuje vidět se komplexně, harmonicky se rozvíjet a nezanedbávat žádnou svoji základní dimenzi a potřebu. Je to základ zdraví a spokojenosti. ⁸⁵

Pravidelný pohyb je základním prostředkem v boji proti stresu. Nedostatek pohybu má nepříjemný dopad na naše zdraví. Metabolismus nemůže fungovat přirozeně, dochází k přibývání hmotnosti, ochabuje svalstvo, srdce přestává účinně pracovat, člověk se cítí více unavený, klesá sexuální aktivita. Po cvičení se člověk cítí fyzicky i psychicky více svěží. Při tělesné námaze se vylučuje z těla nadbytečný adrenalin, zlepšuje se držení těla, zpomaluje se srdeční akce, roste pocit síly, pružnosti, zdraví a klidu, lépe se spí. ⁸⁶

⁸⁴ SCHREIBER, V. c. d., str. 53.

⁸⁵ UZEL, J. *Prevence a zvládání stresu – bezpečný podnik*. Praha 2008, str. 10-11.

⁸⁶ PRAŠKO, J. *Jak se zbavit napětí, stresu a úzkosti*. Praha 2003, str. 113-114.

Technikami, které pomáhají překonat stres, jsou relaxace, meditace a imaginace:

- Relaxace – Lidé trpící stresem mají často napjaté svaly, připravené k akci. Nedochází k uvolnění. Dlouhodobé napětí svalů spotřebovává hodně energie, takže se člověk cítí unavený až vyčerpaný. Napjatý člověk má neklidný spánek a potíže s usínáním. Neodpočine si a výsledkem je bludný kruh stále narůstajícího napětí a podráždění. Relaxace je vědomé odstranění tělesného i psychického napětí. Svalová relaxace má vliv na celý nervový systém. Dochází k vyplavování stresových hormonů a následnému vyrovnání a vnitřnímu klidu. Hluboká relaxace dokáže účinně zvládat projevy úzkosti a stresu. Naučit se relaxovat ale není snadné, vyžaduje to trpělivost a opakované cvičení.⁸⁷ S různými druhy relaxace se setkáváme v celé historii lidstva. U nás je např. rozšířen Schultzův autogenní relaxační trénink, v Americe Jakobsonova progresivní relaxace. Jádrem těchto metod je postupné uvědomované uvolňování svalů, což se projeví i v psychickém uvolnění. V rámci duševní hygieny sem patří např. cvičení správného dýchání.
- Meditace – Meditace patří mezi relaxační cvičení. Příkladem je technika založená na opakování některých slov. Takové slovo se opakuje nepřetržitě např. 15 minut a na každý dech se pomalu vysloví jednou. Člověk se pak soustředí na pomalé vyslovování slova a nemá možnost myslet na těžkosti, které ho trápí.
- Imaginace – Imaginací se rozumí záměrné zobrazování tzv. uklidňujících scénérií. Člověk si představuje např., že je u moře, je klidný, uvolněný, cítí se příjemně a tím se uvolňuje. Hlavním kritériem úspěšnosti je v tomto případě jasnost a živost vyvolaných představ.⁸⁸

5.2 Prevence stresu u dětí

Zátěžovým situacím u dětí lze do jisté míry předcházet upravením životosprávy a celého životního stylu. Markhamová v souvislosti s ochranou dítěte před stresem klade důraz na výživu – jídlo, pití a dostatek vitamínů a minerálů. Důležitou roli sehrává i kvalitní spánek a odpočinek. Autorka dále hovoří o technice pozitivního myšlení. Ta spočívá v psychické přípravě na očekávanou zátěž, kdy si dítě představuje blížící se událost a tím se vyrovnává se stresem s touto událostí spojeným. Největší význam má vzájemná komunikace mezi rodiči a

⁸⁷ PRAŠKO, J. c. d., str. 96-98.

⁸⁸ KŘIVOHLAVÝ, J. c. d., 2001, str. 89- 90.

děťmi, schopnost dětem naslouchat.⁸⁹ Základní prevencí strachu a úzkostných stavů je harmonické a klidné rodinné prostředí, kvalitní vzájemný vztah rodičů a dostatek času na dítě. Rodiče mají vést dítě spíše neautoritativně, ale důsledně. Z výchovných prostředků je vhodné volit především pochvalu, domluvu a vlastní příklad. Velmi důležité je také pěstovat v dítěti zdravou sebedůvěru, povzbuzovat jej a chválit vždy, když si to zaslouží. Tím posilujeme a potvrzujeme jeho osobnost. Při trestání dítěte musí dítě z našeho projevu cítit, že neodmítáme jeho, ale to co udělalo, že náš zásah je přirozeným důsledkem jeho chování. Zdravý růst osobnosti dítěte i dospívajícího podpoříme jeho akceptací, projevováním pozitivního vztahu, vřelostí a emočním příklonem.⁹⁰

U dětí školního věku je častým důvodem úzkostných projevů přetěžování ze strany ctižádostivých rodičů a školy. Zvýšeně úzkostné děti bývají ve škole méně nápadné, protože nezlobí, ale přesto by měly být vyšetřené, případně vedené v pedagogicko-psychologické poradně. Při zvládání úzkosti a strachu je nutné se podle Z. Matějčka řídit dvěma principy – principem poznání a konání. Princip poznání znamená, že společně s dítětem zjistíme co jeho úzkost a strach vyvolává. Necháme dítětem jeho obavy popsat, pojmenovat, případně nakreslit. Princip konání znamená nevyhýbat se daným situacím, které strach vyvolávají, ale naopak se jim v rozumné míře vystavovat, čímž zvyšujeme vnitřní odolnost.⁹¹

Při podávání výkonu řada žáků trpí trémou. Tréma je jiným vyjádřením snahy po výborném výkonu a současně obavy ze selhání. Mírná tréma člověka stimuluje, problémem je silnější tréma, která způsobuje vnitřní zmatek, myšlenkové bloky i výpadky paměti. Silná tréma tedy negativně ovlivňuje výkon žáka a může vést až k jeho selhání. Trému zvyšuje autoritativní přístup učitele, atmosféra soutěže, vědomí, že jsme posuzováni a pozorováni a také snaha po dobrém výkonu. Trémisté bývají často děti s perfekcionistačtými rysy, přehnaně svědomité a se silným smyslem pro povinnost. Rodičům a učitelům se doporučuje s dítětem trpícím trémou prohovorit jeho postoje. Dát dítěti najevo, že vysoký výkon a nadměrné požadavky nejsou tím hlavním, čím dítě poměřujeme. Důležité je vytváření pozitivních vztahů s vrstevníky a radostné poznávání světa. Dítě trpící trémou je důležité více chválit a povzbuzovat, čímž zvyšujeme jeho sebeúctu. Nutné je také upravit jeho životosprávu tak, aby nepřehánělo přípravu do školy. Děti úzkostné a perfekcionistačké často přepínají své síly a tráví nad domácí přípravou mnoho času. Učíme dítě hospodařit se svými silami a zásadám správného učení. Vhodná je spolupráce mezi učiteli a rodiči v tom směru, aby dítě ve

⁸⁹ MARKHAMOVÁ, c. d., str. 124-143.

⁹⁰ VYMĚTAL, J. c. d., str. 153-157.

⁹¹ tamtéž, str. 157-160.

třídě povzbudili, ocenili jeho výkon, ale nepodporovali jeho snahu po dokonalosti například tím, že je dávají druhým za vzor. Pokud tréma zřetelně blokuje žákův výkon, lze převést ústní zkoušení na písemné, případně dítě vyzkoušet mimo třídu.⁹²

Učitel, který se rozhodne, že bude u svých žáků podporovat odolnost má před sebou tyto úkoly:

- soustavně sledovat, jestli některý jeho žák neprožívá něco nepříjemného či zatěžujícího, ať už to má původ ve škole nebo mimo ni;
- sledovat evidentní zátěžové situace a snažit se z nich usoudit, zda někdo nebyl postižen a jak to žák prožívá;
- začít s postiženým žákem o problému hovořit a projevit mu svou podporu;
- řešit situace, které vzniknou mezi školou a žákem tak, aby z nich žák vyšel posílen.⁹³

K prevenci přetěžování žáků patří dodržování zásad zdravého učení, tzn.:

- Smysluplnost. Škola by měla dbát o praktickou využitelnost toho, co se děti ve škole učí. Učivo navazuje na to, co děti už znají, a na to, co je zajímá. Výuka je rozdělena na tematické celky. Přejíždí se od výkladu učitele jako hlavní metody výuky k metodám, které umožňují přímou zkušenost, komunikaci a spolupráci.
- Možnost výběru, přiměřenost. V obsahu i metodách výuky poskytuje škola takovou nabídku, která umožňuje zvládnout jak základní, tak rozšiřující učivo způsobem, který odpovídá typu inteligence a osobnosti každého žáka. Učivo je přiměřené věku, rozumovým schopnostem a individuálním možnostem žáků.
- Spoluúčast a spolupráce. Škola podporující zdraví používá takové formy a metody výuky, které předpokládají spolupráci a spoluúčast dětí a využívají spolupráci s dalšími sociálními a odbornými partnery.
- Motivující hodnocení. Škola zajišťuje dostatek zpětné vazby a uznání všem dětem. Při hodnocení bere v úvahu především pokroky dítěte a jeho možnosti. Snaží se vytvářet nesoutěživé prostředí, nepoužívá manipulativní přístup k dítěti, který posiluje

⁹² VYMĚTAL, J. c. d., str. 163-169.

⁹³ HAVLÍNOVÁ, M et al. c. d., str. 78.

jeho závislost na vnější autoritě. Dále rozvíjí jeho sebedůvěru, samostatnost, iniciativu a zodpovědnost.⁹⁴

Existují také relaxační techniky, které pomáhají dětem odbourávat napětí a stres ve školním prostředí. Celý nácvik se stylizuje do situace, která je dětem známá a přístupná, např. do světa pohádek či spontánních her. Nejvhodnějším východiskem nácviku relaxace u dětí je pohybová aktivita, jejíž spontánnost umožňuje zakomponovat do hry prvky relaxace. Zpočátku je důležité co nejvíce názorných příkladů místo slovních instrukcí, které vyhovují spíše dospělým.⁹⁵ Relaxaci je dobré provádět ve vyvětrané místnosti, v pohodlném oblečení a v poloze, která dětem nejvíce vyhovuje. Důležitá je především atmosféra, která by měla být uvolněná, příjemná a přátelská. Můžeme si pomoci např. hudbou nebo ztlumením světel. Jacobsonova technika progresivní relaxace je založena na nácviku uvolnění všech částí těla. Tato technika se dá dobře uplatnit ve školní praxi a k nácviku postačí čtyři minuty denně. Využít můžeme také některé části autogenního tréninku. Pro děti ve škole je vhodný zejména nácvik pocitu tepla a pocitu tíže. Do složitějších cvičení bychom se s dětmi neměli pouštět.⁹⁶ Mezi jednoduché relaxační techniky, které můžeme použít ve školním prostředí, patří:

- Sevření – uvolnění. Tato technika je uplatňována v Jacobsonově metodě a spočívá v tom, že na několik vteřin sevřeme určitý sval nebo svalovou skupinu a následně sevření postupně uvolňujeme.
- Kývání. Tato technika napodobuje pohyb kyvadla nebo houpačky. Jedná se o opakovaný pohyb vpravo – vlevo nebo dopředu – dozadu. Uvolňovaná část těla (paže, noha, horní polovina těla) musí být uvolněná, ochablá a klátivá.
- Protahení. Při této technice postupně protahujeme některou část těla tak, že se ji snažíme natáhnout co možná nejdále. V této pozici setrváme několik vteřin a poté příslušnou část těla postupně uvolňujeme.
- Ochabnutí využívá působení tíže na naše tělo. Nejprve určitou část těla zvedneme a necháme ji volně spadnout (bez nárazu). Tuto část těla necháme chvíli odpočinout a celý pohyb zopakujeme dvakrát až třikrát.

⁹⁴ HAVLÍNOVÁ, M et al. c. d., str. 123.

⁹⁵ KEBZA, V., KOMÁREK, L. *Pohyb a relaxace*. Praha 2003, 23 s. Dostupné z: http://www.szu.cz/uploads/documents/czzp/edice/plne_znani/brozury/pohyb_20a_20relaxace.pdf

⁹⁶ LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha 1999, str. 33, 47.

- Protřepání spočívá v tom, že opakovaně více či méně silně protřepáváme část nebo části těla.⁹⁷

Mezi nejúčinnější prostředky v prevenci stresu patří správná životospráva, aktivní pohyb a dostatek spánku a odpočinku. Velmi důležitou roli sehrává také komunikace mezi rodiči a dítětem, ve škole pak mezi učitelem a dítětem. Dítě by nemělo mít strach se se svým problémem svěřit, mělo by cítit naši podporu a porozumění. Jako prevence stresu či zmírnění jeho důsledků se používají nejrůznější techniky a cvičení. Vhodnou technikou pro uvolňování tělesného i duševního napětí je relaxace. Některé prvky relaxačních technik můžeme používat i ve školním prostředí a tím pomáhat žákům odbourávat jejich napětí.

⁹⁷ Relaxační hry s dětmi. *Dobromysl. cz.* Dostupné z: <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=193>

6 Současné výzkumy školního stresu

Zájem o problematiku stresu je vysoký v teoretické i výzkumné rovině. Existuje široké spektrum literatury i výzkumných projektů, které se danou problematikou zabývají jak u nás, tak v zahraničí. Řada článků týkajících se stresu vychází i v populárních či odborných časopisech. Většina publikací prezentuje především obecné poznatky a výsledky výzkumů, které se vztahují zejména k dospělé populaci. Přesto můžeme najít výzkumné projekty, které se věnují problematice stresu u dětí a adolescentů.⁹⁸ Vzhledem k zaměření na zátěžové situace na základních a středních českých školách je v této kapitole věnována pozornost více domácím výzkumům, které se vztahují k dané problematice.

6.1 Vybrané zahraniční výzkumy

Na Slovensku je dlouhodobě věnována pozornost školním zátěžovým situacím zejména ve spojení s copingem. Představitelkou řady výzkumů je L. Medveďová. Ve svých výzkumech se zaměřila na denní stresory, které zkoumá ve vztahu k období rané adolescence. Ve shodě s jinými autory upozorňuje na nebezpečí jejich opakovaného či dlouhodobého působení.⁹⁹ Také se zajímala o souvislost mezi pěti obecnými dimenzemi osobnosti a efektivitou a strategiemi zvládání. Výzkum byl realizován u dětí ve věku 10,5-14,5 let. Dimenze osobnosti korelují s efektivitou zvládání v tomto pořadí: svědomitost, otevřenost vůči zkušenosti, neuroticismus, přívětivost a extraverte. Svědomitost, systematičnost, sebedisciplína a rozvaha zabezpečují lepší připravenost jedince na ohrožení a zároveň lepší regulaci a řešení. Hypotetický jedinec s dobrými předpoklady efektivně zvládat stres má podle Medveďové tyto vlastnosti: svědomitost, otevřenost vůči zkušenostem, přívětivost a extraverte s nízkou hladinou neuroticismu.¹⁰⁰

E. Ficková zkoumala taktéž zvládání stresu ve vztahu k osobnostním dimenzím, ale pomocí jiných metod. Zaměřila se na adolescenty ve věku 14-18 let. Z výsledků výzkumu vyplývá, že neuroticismus podmiňuje preferenci neefektivních strategií zvládání stresu. Extraverte souvisí s hledáním sociální opory a svědomitost se ukázala jako nejsilnější prediktor copingového chování. Jedinci s vysokou svědomitostí mají tendenci volit strategie zaměřené na problém, naopak jedinci s nízkou svědomitostí volí maladaptivní strategie.¹⁰¹

⁹⁸ URBANOVSKÁ, E. c. d., str. 101.

⁹⁹ URBANOVSKÁ, E. c. d., str. 102.

¹⁰⁰ ŘEHULKOVÁ, O., ŘEHULKA, E. *Psychologické otázky adolescence*. Brno 2001, str. 47- 48.

¹⁰¹ ŘEHULKOVÁ, O., ŘEHULKA, E. c. d., str. 48.

Novější výzkumy realizovalo také Výzkumné centrum pro podporu zdraví v Norsku. Výzkum Torsheima, Aaroe a Woldové „School-related stress, social support, and distress: Prospective analysis of reciprocal and multilevel relationships“ zmapoval vzájemný vztah mezi stresem spojeným se školou, sociální oporou a distresem. Výzkum proběhl v roce 2003 u žáků s průměrným věkem 13,9 let. Autoři zjistili, že vysoká míra distresu predikuje nízkou úroveň sociální opory. Výzkum také podpořil domněnku, že prostředí třídy (vztahy, vzhled) může být zařazeno do prevence distresu adolescentů jako jeden z faktorů, které ovlivňují jeho výskyt.¹⁰²

Výzkum autorek Natvigové, Hanestadové a Samdalové s názvem „The role of the student: Salutogenic or pathogenic?“ realizovaný v roce 2006 zjišťoval vztah mezi pocitem soudržnosti, zdroji spojenými se školou (podporující prostředí, adekvátní podmínky učení) a stresem. Výzkum byl realizován v Norsku u žáků ve věku 11, 13 a 15 let. Nejsilnější vztah byl nalezen mezi pocitem soudržnosti a pocitem tlaku, způsobeného školní prací. Čím vyšší tlak byl kladen na jedince, tím měl nižší pocit soudržnosti. Dále bylo zjištěno, že děti, které pocítují velkou podporu ze strany rodičů a vrstevníků, patří mezi ty s nejvyšším pocitem soudržnosti. Obecně byl tento pocit soudržnosti nalezen vyšší u dívek než u chlapců.¹⁰³

6.2 Vybrané české výzkumy

V roce 1994 Národní centrum podpory zdraví v Praze uskutečnilo výzkum na 29 školách v ČR. Školy, které se výzkumu účastnily, byly školy s tradičním režimem. Výzkum například zjistil, že 60 % žáků sedmých tříd mívá ze školy strach a přibližně stejné procento uvedlo, že se ve třídě bojí vyjádřit svůj názor. Autoři výzkumu také konstatovali, že se v posledních letech zvýšila míra výskytu neurotických projevů a problémového chování (nejen v souvislosti se školou).¹⁰⁴

Míru stresu ve škole zjišťovali Blahutková a Charvát v roce 2006 a dospěli k pozitivním výsledkům. Z výsledků jejich výzkumu lze konstatovat, že míra stresu ve škole

¹⁰² TORSHEIM, T., AAROE, L. E., WOLD, B. School-related stress, social support, and distress: Prospective analysis of reciprocal and multilevel relationships. *Scandinavian Journal of Psychology*. 2003, č. 44, s. 153-159. Staženo z databáze EBSKO.

¹⁰³ NATVIG, G. K., HANESTAD, B. R., SAMDAL, O. The role of the student: Salutogenic or pathogenic?. *International Journal of Nursing Practice*. 2006, č. 12, s. 208-287. Staženo z databáze EBSKO.

¹⁰⁴ HAVLÍNOVÁ, M et al. c. d., str. 65.

není tak neúnosná, jak je často prezentována. Příčinou vzniklých stresů nebývá nadměrná zátěž a zbytečné požadavky, ale spíše ostatní vlivy, jako jsou rodinné problémy, nerovnost sociálních podmínek, nemoci apod. Výzkum také potvrdil, že sport a pohybové aktivity se výrazně podílejí na odbourávání stresu.¹⁰⁵

Také Blahutková a Řehulka se ve výzkumném šetření Škola a zdraví 21 zabývali mírou stresu ve škole a jeho příčinami. V průběhu dvouletého výzkumného šetření získali podrobnou analýzu o stavu stresu na šesti vybraných základních školách. Zjistili, že stres u žáků se objevuje méně, než očekávali, celkem u 13,5 %, více se projevuje u dětí mladšího školního věku a více u dívek. Dále zjistili, že míra stresu u žáků kolísá v souvislosti s průběhem školního roku. Největší míra stresu se u žáků projevovala na začátku školního roku a v pololetí. U žáků 2. stupně také před koncem školního roku. Bylo zjištěno, že třetina učitelů ve škole vykazuje stres. Největší stres se u učitelů projevoval před Vánocemi a na konci školního roku.¹⁰⁶

Následující dva výzkumy zjišťovaly, které školní situace jsou pro žáky nejvíce stresující. Otázkami, které školní situace jsou zátěžové pro žáky středních škol a jaké strategie žáci volí, aby tyto situace zvládli, se zabývala Kateřina Jandová ve své studii v roce 2012. Z výzkumného šetření vyplývá, že jako nejčastější zdroj zátěže volili žáci ústní zkoušení (82% žáků). Na druhém místě následovalo vyvolání k tabuli (64% žáků). Dále 54% žáků volilo situaci, v níž hrozí špatně vysvědčení, 50% žáků uvedlo psaní písemné práce. Zdrojem zátěže pro většinu žáků, jsou tedy situace, ve kterých musí podat výkon a tento výkon je hodnocen. Co se týče volby copingové strategie výsledky ukazují, že žáci dávají přednost zvládací strategii zaměřené na řešení problému.¹⁰⁷

Výzkum Řehulkové a Řehulky se zaměřil na to, jaké zátěžové situace adolescenti uvádějí a jak tyto situace vnímají jejich učitelé. Výzkum byl proveden ve čtyřech třídách 4. ročníku na jednom brněnském gymnáziu. V každé třídě byla provedena hodinová beseda bez přítomnosti učitelů na téma: „Stres v životě mladých lidí.“ V souboru bylo 62% dívek a 38% hochů. Jedním z výsledků tohoto výzkumu, bylo vytipování deseti hlavních okruhů stresů.

¹⁰⁵ BLAHUTKOVÁ, M., CHARVÁT, M. Stres ve škole. *Škola a zdraví pro 21. století: Aktuální otázky výchovy ke zdraví*. Brno: 2009. str. 69-74. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2009/28/28/texty/aktualni_otazky_vychovy_ke_zdravi_cze.pdf

¹⁰⁶ BLAHUTKOVÁ, M., ŘEHULKA, E. Využití copingových strategií s náplní pohybových aktivit při odbourávání stresu ve školním prostředí. *Škola a zdraví 21*. 2010, IV, s. 1-6. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/36/36/texty/cze/blahutkova_rehulka.pdf

¹⁰⁷ JANDOVÁ, K. Stres a žáci středních škol. *Studia pedagogica*. 2012, roč. 17, č. 2, s. 10. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/340>

Jejich pořadí je v následující tabulce seřazeno od nejtěžšího stresu k mírnějšímu. V následující etapě byl seznam stresů vytvořený studenty předložen jejich učitelům, kteří měli za úkol seřadit ho tak, jak to podle nich vidí studenti.¹⁰⁸

Tabulka 1 – Pořadí stresových situací¹⁰⁹

	Pořadí stresových situací podle adolescentů	Pořadí stresových situací z pohledu učitelů
1.	Stresy sociálně-vrstevnické	Stresy sociálně-vrstevnické
2.	Stresy z nespokojenosti se sebou samým	Stresy z nespokojenosti se sebou samým
3.	Stresy sociálně-partnerské	Stresy ze studijní činnosti
4.	Stresy ze vztahu k rodině	Stresy ze vztahu k rodině
5.	Stresy ze studijní činnosti	Stresy z komunikace s lidmi
6.	Stresy z komunikace s lidmi	Stresy sociálně-partnerské
7.	Stresy a konflikty v jednání s učiteli	Stresy z tělesné nedostačivosti
8.	Stresy z tělesné nedostačivosti	Stresy z orientace ve světě
9.	Stresy z orientace ve světě	Stresy a konflikty v jednání s učiteli
10.	Stresy z obav z budoucnosti	Stresy z obav z budoucnosti

Z výsledků výzkumu vyplývá, že učitelé dovedou poměrně dobře odhadnout stresové situace svých studentů. Což může být dáno tím, že učitelé své žáky dobře osobně znají a mají určité dobré psychologické znalosti. Oblast, kterou učitelé u svých studentů nejvíce podceňují, jsou stresy sociálně-partnerské. Studenti je uvádějí na třetím místě, kdežto učitelé tyto stresy umisťují až na šesté místo. Může to být dáno tím, že učitelé při pohledu na své žáky vidí především jejich roli studentskou a méně si uvědomují jejich změny v osobním životě. Dalším důvodem může být to, že učitelé přisuzují adolescentům spíše starosti mladšího jedince (stresy ze studijní činnosti) než staršího (stresy sociálně-partnerské). Zajímavé také je, že učitelé považují stresy ze studijní činnosti za daleko více zatěžující než samotní žáci. Stresy a konflikty v jednání s učiteli kladou žáci na sedmé místo a učitelé až na místo deváté. Toto hodnocení od učitelů je pochopitelné, neboť přiznání, že moje pedagogické působení je pro žáky stresorem, by vyjadřovalo snížení vlastní odborné prestiže. Shrnutím tedy je, že učitelé nedoceňují u adolescentů stresy dané sociálně partnerskými vztahy a stresy a konflikty, které

¹⁰⁸ ŘEHULKOVÁ, O., ŘEHULKA, E. c. d., str. 122.

¹⁰⁹ tamtéž, str. 122

vyplývají z jednání s učiteli.¹¹⁰

V našem výzkumném šetření se budeme opírat o výzkum realizovaný v roce 2008 pod vedením E. Urbanovské. Cílem výzkumu bylo zjistit strukturu školních stresorů a specifika prožívaného školního stresu adolescentů ve vztahu ke copingovým strategiím a vybraným demografickým a osobnostním determinantám. Výzkum zmapoval aktuální úroveň intenzity stresu a častosti výskytu školních stresorů. Dále také zjišťoval, zda učitelé hodnotí míru zátěže svých studentů v souladu s jejich subjektivním hodnocením. Výzkum byl realizován na 7 středních školách olomouckého regionu. Výzkumný vzorek tvořilo 619 studentů ve věku 15-20 let a 127 učitelů.¹¹¹ Z výsledků výzkumu vyplývá řada významných zjištění. Uvedeme ty, které se vztahují k našemu výzkumnému šetření:

- Nejvyšší míru výskytu školních stresogenních situací uvádějí studenti u situací spojených s podmínkami učení a podávání výkonu. Nejvyšší intenzitu stresu pocítují studenti v situacích málo ovlivnitelných, spojených s interakcí učitel-žák a v situacích spojených s učební činností a podáváním výkonu.

- Celkové zvýšení intenzity prožívaného stresu je spojeno s častějším výskytem stresogenních situací.

- Významné rozdíly v posuzování míry výskytu stresogenních situací se projevily pouze ve vztahu k typu školy a podpořily tvrzení, že studenti gymnázií uvádějí vyšší míru výskytu stresogenních situací než studenti středních odborných škol.

- V posuzování intenzity prožívaného stresu byly potvrzeny rozdíly ve vztahu k pohlaví, typu školy a prospěchu. Došlo k podpoře tvrzení, že dívky, studenti gymnázií a studenti s prospěchem výborným a chvalitebným prožívají v souvislosti se školními stresogenními situacemi vyšší intenzitu stresu než chlapci, studenti středních odborných škol a studenti s horším prospěchem.

- Učitelé výrazně nadhodnocují intenzitu stresu studentů jak celkově, tak v rámci většiny oblastí stresogenních situací. Učitelé-muži se více shodují v posouzení intenzity stresu studentů s posouzením studentů než učitelky-ženy. Míra shody studentského a učitelského posouzení míry stresu studentů je na jednotlivých školách rozdílná.¹¹²

¹¹⁰ ŘEHULKOVÁ, O., ŘEHULKA, E. c. d., str. 124-127.

¹¹¹ URBANOVSKÁ, E. c. d., str. 109.

¹¹² URBANOVSKÁ, E. c. d., str. 111-112.

Z výše popsaných výzkumů je patrné, že je o tuto problematiku stále velký zájem. Výsledky jednotlivých studií však nejsou vždy shodné, proto není možné jejich závěry zobecňovat.

II. Praktická část

7 Cíle, hypotézy a metodologie výzkumu

Jak vyplývá z teoretické části, školní prostředí je prostředím, kde jsou žáci neustále hodnoceni, proto se zde nelze zcela vyvarovat psychické zátěži a stresu. Výzkumné šetření je zaměřeno na žáky 2. stupně základních škol a žáky středních škol a to na zjištění míry výskytu stresogenních situací ve školním prostředí a posouzení intenzity prožívaného stresu. Výsledky tohoto šetření budeme porovnávat s výzkumným šetřením realizovaným v roce 2008 pod vedením E. Urbanovské.

7.1 Výzkumné cíle, předpoklady a hypotézy

Hlavním cílem výzkumu je zjistit aktuální stav školní zátěže u žáků 2. stupně základních škol a žáků středních škol a srovnat jej s výsledky výzkumu z roku 2008. Dílčí cíle jsou následující: srovnat míru výskytu stresogenních situací u žáků základních a středních škol a srovnat intenzitu stresu žáků základních a středních škol, porovnat rozdíly v citlivosti ke stresu ve školním prostředí u dívek a chlapců a posledním cílem je porovnat schopnosti učitelů základních a středních škol adekvátně posoudit míru výskytu stresogenních situací ve škole a intenzitu stresu žáků v takových situacích.

Výzkumné otázky a hypotézy:

Které stresogenní situace se vyskytují ve školním prostředí nejčastěji? Liší se výskyt těchto situací na základní a střední škole?

Které školní stresogenní situace jsou pro žáky nejvíce stresující? Liší se tyto situace u žáků základních a středních škol?

Hypotéza 1: Existují rozdíly v míře výskytu stresogenních situací vzhledem k typu škol. Studenti gymnázií zažívají vyšší výskyt školních stresogenních situací než studenti středních odborných škol. Studenti gymnázií zažívají vyšší výskyt školních stresogenních situací než žáci základních škol.

Hypotéza 2: Existují rozdíly mezi mírou pociťovaného stresu u žáků vzhledem k typu škol. Studenti gymnázií pociťují vyšší intenzitu stresu než studenti středních odborných škol. Studenti gymnázií pociťují vyšší intenzitu stresu než žáci základních škol.

Hypotéza 3: Existují rozdíly mezi mírou pociťovaného stresu u žáků vzhledem k ročníku. Studenti čtvrtých ročníků pociťují vyšší intenzitu stresu než studenti druhých ročníků.

Hypotéza 4: Existují rozdíly v citlivosti vůči stresu vzhledem k pohlaví. Dívky vnímají školní stresogenní situace jako více zatěžující než chlapci.

Hypotéza 5: Existují rozdíly mezi hodnocením intenzity stresu žáků ze strany žáků a ze strany učitelů. Učitelé nadhodnocují intenzitu stresu žáků.

Hypotéza 6: Existují rozdíly mezi hodnocením míry výskytu stresogenních situací žáků ze strany žáků a ze strany učitelů.

Na základě výsledků již zmiňovaného výzkumu vycházíme z předpokladu, že nejvyšší míra výskytu školních stresogenních situací je u situací spojených s podmínkami učení a podávání výkonu. Dále předpokládáme, že nejvyšší intenzitu stresu prožívají žáci v situacích spojených s interakcí učitel-žák, dále pak v situacích spojených s učební činností a podáváním výkonu. Z výzkumných šetření již bylo potvrzeno, že studenti gymnázií uvádějí vyšší výskyt stresogenních situací a pociťují vyšší intenzitu stresu v porovnání se studenty středních odborných škol. Předpokládáme také, že studenti gymnázií zažívají vyšší výskyt školních stresogenních situací a pociťují vyšší intenzitu stresu než žáci základních škol a to především vzhledem k náročnosti studia na gymnáziu. Další z předpokladů se vztahuje k ročníku. Domníváme se, že studenti čtvrtých ročníků pociťují vyšší intenzitu stresu než studenti druhých ročníků vzhledem k rostoucím studijním požadavkům, přípravě studentů k ukončení studia, případně k přípravě na další studium. Ve výzkumu E. Urbanovské nebyla sice tato domněnka potvrzena, hodláme však tuto skutečnost znovu prozkoumat. Jako další předpokládáme genderové odlišnosti, především v tom, že dívky jsou více emotivní, zranitelnější a proto budou stres prožívat silněji. Toto tvrzení vyplývá z výsledků četných výzkumů. A konečně předpokládáme, že učitelé nadhodnocují intenzitu stresu studentů. Předpokládáme i nesoulad mezi hodnocením míry výskytu stresogenních situací ze strany žáků a ze strany učitelů.

7.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumné šetření bylo realizováno v září a říjnu roku 2012 na základních a středních školách jihomoravského a pardubického regionu. Výzkumný vzorek tvořilo celkem 280 žáků (165

dívek a 115 chlapců) ve věku 12-20 let a 54 učitelů. Žáci základních škol tvořili 129 respondentů a žáci středních škol 151 respondentů (gymnázia – 69 žáků, střední odborné školy – 82 žáků).

Tabulka 2 Počty respondentů – zastoupení dívek a chlapců

	základní škola	gymnázium	střední odborná škola
ženy	73	46	46
muži	56	23	36
celkem	129	69	82

Tabulka 3 Počty respondentů – zastoupení jednotlivých škol

	základní škola		gymnázium		střední odborná škola	
ročník	7. ročník	9. ročník	2. ročník	4. ročník	2. ročník	4. ročník
počet žáků	70	59	29	40	41	41

7.3 Metody výzkumu

K získání dat byla zvolena metoda dotazníkového šetření. Výzkum probíhal pomocí Dotazníku stresových situací (DSS 47), který byl vytvořený a aplikovaný v rámci výzkumného šetření katedry psychologie a patopsychologie PdF v Olomouci. Vedení školy i žáci byli před zahájením dotazníkového šetření seznámeni s účelem šetření a byli ujisti o zachování jejich anonymity. Výzkum byl uskutečněn za spolupráce učitelů přímo ve vyučovacích hodinách, vyplnění dotazníku trvalo žákům asi 25 minut.

Dotazník stresových situací zjišťuje častost výskytu některých stresových situací a míru subjektivní psychické zátěže ve školním prostředí. Dotazník obsahuje 47 situací možné zátěže ve školním prostředí a tyto situace jsou rozděleny do pěti oblastí: A – vztah učitel a žák, B – školní klasifikace, D – podmínky učebního procesu, E – interpersonální vztahy žáků a F – ostatní situace. Současně jsou položky členěny do tří dimenzí (I, J, K) naznačených explorační faktorovou analýzou. Faktor I představuje zaměření na emoce (pasivní zvládání), faktor J – zaměření na problém (aktivní zvládání) a faktor K – vyrovnávání se s agresivitou, nepřízní prostředí (zvládání vyhnutím). Celkových 47 situací je v dotazníku uvedeno dvakrát. V první části respondenti posuzují častost výskytu těchto situací ve školním prostředí, v druhé

části hodnotí intenzitu stresu, nepříjemných pocitů, které v dané situaci zažívají. Míru výskytu i míru intenzity prožívaného stresu zaznamenají na pětistupňovou posuzovací škálu. Učitelé vyplňují dotazník jakoby z pohledu svých žáků. Na stupnici označí míru výskytu stresogenních situací a míru nepříjemných pocitů, kterou podle jejich názoru daná situace u studentů vyvolává.¹¹³ Průměrné hodnoty vyjadřující častost výskytu / intenzitu stresu jsme rozdělili v souladu s posuzovací škálou do tří pásem 1-2,5 – nízká; 2,51-3,5 – střední a 3,51-5 – vysoká.

Dotazník stresových situací (DSS 47) je uveden v příloze 1.

Získaná data byla zpracována pomocí programu Microsoft Office Excel 2007. Platnost stanovených hypotéz byla ověřována na základě výpočtu průměrných hodnot a F-testu a Studentova t- testu.

Stanovíme si nulovou (H_0) a alternativní (H_A) hypotézu. F-testem zjistíme, zda nejsou rozptyly mezi dvěma soubory dat výrazně odlišné. Studentův t-test nám umožňuje rozhodnout, zda dva získané soubory dat, ve dvou různých skupinách objektů (např. žáků), mají stejný aritmetický průměr. Pro oba testy si volíme hladinu významnosti 0,05 (5%).

Ftest - pokud $p < 0,05$ rozptyly jsou rozdílné

- pokud $p > 0,05$ rozptyly se rovnají

Ttest - pokud $p < 0,05$ zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní

- pokud $p > 0,05$ alternativní hypotézu nemůžeme přijmout¹¹⁴

¹¹³ URBANOVSKÁ, E. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc 2010, str. 110.

¹¹⁴ MS Excel - příklad 9: Statistické vyhodnocení rozdílů. [online]. [cit. 2013-03-22]. Dostupné z: <http://cit.vfu.cz/statpotr/priklady/Excel/prik19-E.htm>

8 Popis a interpretace výsledků výzkumu

V této podkapitole uvedeme přehled výsledků našeho šetření. Na základě stanovených výzkumných otázek a hypotéz budeme dílčí výsledky dále diskutovat.

8.1 Častost výskytu stresogenních situací

Celková průměrná míra výskytu stresových situací celého výzkumného vzorku žáků je **2,27**, což znamená, že žáci zažívají **nízkou** míru výskytu těchto situací. Nyní si rozebereme jednotlivé výzkumné otázky a hypotézy vztahující se k míře výskytu stresogenních situací ve školním prostředí.

Výzkumná otázka - *Které stresogenní situace se vyskytují ve školním prostředí nejčastěji? Liší se tyto situace na základní a střední škole?*

První část dotazníku byla zaměřena na četnost výskytu stresových situací ve školním prostředí. Všech 47 situací jsme nejprve seřadili podle nejvyšších průměrných hodnot, bez ohledu na okruh, do kterého jsou zařazeny. Následující tabulka ukazuje, které stresové situace se vyskytují ve školách nejčastěji.

Tabulka 4 Nejčastější stresogenní situace

Pořadí	Číslo	Znění situace	Průměr
1.	31 JD	Učitel hledá v seznamu, koho vyvolá.	3,91
2.	27 JD	Píšeš písemnou práci, na jejímž výsledku Ti velmi záleží.	3,54
3.	36 JD	Píšeš více písemek v jeden den.	3,51
4.	41 IF	Rodiče jdou na třídní schůzky.	3,50
5.	11 JD	Do druhého dne se máš naučit velké množství učiva.	3,30
6.	46 KD	Při vyučování je ve třídě hluk.	3,25
7.	15 JD	Jsi zkoušený u tabule	3,03
8.	7 JD	Výuka odpoledne trvá dlouho	2,84
9.	26 JD	Píšeš nečekanou písemku tzv. přepadovou	2,83
10.	44 ID	Zadané otázce nerozumíš	2,81

Z tabulky 4 je patrné, že téměř všechny situace (kromě otázky 41), které se ve škole vyskytují nejčastěji, spadají do okruhu D – podmínky učebního procesu. Na prvním místě se umístila položka - *31 JD Učitel hledá v seznamu, koho vyvolá*. Situace, které se umístily na

1.-3., 5., 7. a 9. místě se přímo týkají ústního zkoušení nebo psaní písemné práce, tedy situací, které jsou spjaté s podáváním výkonu. Na 4. pořadí se umístila, situace *41 IF Rodiče jdou na třídní schůzky*. Tato situace spadá do okruhu F – ostatní situace. Na 6., 8. a 10. místě se vyskytly položky spjaté s podmínkami vyučování. Musíme také poznamenat, že mezi deseti nejčastěji se vyskytujícími stresogenními situacemi se u zkoumaných žáků nevyskytly žádné situace z okruhu A – vztah učitel-žák, B- školní klasifikace ani E- interpersonální vztahy.

Dále se podíváme na rozdíly v míře výskytu stresogenních situací na základních a středních školách. Jak u základních, tak středních škol převažují situace řazené do okruhu D – podmínky učebního procesu, tak jako v celkovém vyhodnocení míry výskytu stresogenních situací.

Na prvním místě se u žáků základních škol umístila situace *41 IF Rodiče jdou na třídní schůzky*, kdežto u žáků středních škol je tato situace až na místě osmém. Situace *31 JD Učitel hledá v seznamu, koho vyvolá*, se u žáků základních škol vyskytla na místě druhém, u žáků středních škol na místě prvním. Druhé místo na středních školách obsadila situace *36 JD Píšeš více písemek v jeden den*. Tato situace se u žáků základních škol vyskytla až na místě pátém. Na třetím místě se u žáků základních škol vyskytla situace *46 KD Při vyučování je ve třídě hluk*, u žáků středních škol skončila tato situace na místě šestém. Situace *27 JD Píšeš písemnou práci, na jejímž výsledku Ti velmi záleží*, se u žáků základních škol umístila na čtvrtém místě, u žáků středních škol na místě třetím. Situace *11 JD Do druhého dne se máš naučit velké množství učiva* je u žáků základních škol na šestém, u žáků středních škol na čtvrtém místě. Na pátém místě se u žáků středních škol umístila situace *7 JD Výuka odpoledne trvá dlouho*, tato situace se u žáků základních škol mezi deseti nejčastějšími stresogenními situacemi nevyskytuje. Což odráží skutečnost, že na středních školách mají žáci více vyučovacích hodin a častější je také odpolední vyučování. Na sedmém místě se shodně umístila položka *15 JD Jsi zkoušený u tabule*. Osmé místo obsadila u žáků základních škol situace *44 ID Zadané otázky nerozumíš*, u žáků středních škol se tato situace mezi deseti nejčastějšími nevyskytuje. Deváté místo obsadila u žáků základních škol situace *33 KF Starší spolužáci se v jídelně automaticky předbíhají*. Tato situace se mezi nejčastějšími nevyskytla ani u žáků středních škol ani v celkovém vyhodnocení. Taktéž situace na devátém místě u žáků středních škol *8 IA Učitel dělá rozdíly mezi žáky s dobrými a špatnými známkami* neobsadila nejčastější místa na základních školách, ani v celkovém vyhodnocení. A konečně na desátém místě se u žáků základních škol vyskytla situace *2 IB Znamku, kterou dostaneš, už si nemůžeš opravit*. Tato situace se opět neumístila mezi nejčastějšími u žáků středních škol,

ani v celkovém vyhodnocení. Desáté místo středních škol obsadila situace 26 JD *Píšeš nečekanou písemku tzv. přepadovou*.

Přehled těchto situací a jejich průměrný výskyt je uveden v příloze 2. S mírou výskytu stresogenních situací souvisí první stanovená hypotéza.

Vyhodnocení hypotézy H1:

H1: Existují rozdíly v míře výskytu stresogenních situací vzhledem k typu škol. Studenti gymnázií zažívají vyšší výskyt školních stresogenních situací než studenti středních odborných škol. Studenti gymnázií zažívají vyšší výskyt školních stresogenních situací než žáci základních škol.

Tabulka 5 Průměrná míra výskytu stresogenních situací podle oblastí

	celý soubor	ZŠ	P	SOS	P	G	P
A – vztah učitel a žák	1,98	1,89	5.	2,06	3.	2,07	4.
B - školní klasifikace	2,35	2,39	2.	2,36	2.	2,24	2.
D – podmínky učebního procesu	2,85	2,66	1.	2,95	1.	3,10	1.
E – interpersonální vztahy žáků	1,89	1,90	4.	1,86	4.	1,91	5.
F – ostatní situace	2,02	2,09	3.	1,75	5.	2,22	3.
Průměrné skóre celého dotazníku	2,27	2,19		2,29		2,40	

Vysvětlivky: ZŠ – základní školy, SOS – střední odborné školy, G - gymnázia, P - pořadí

Tabulka 5 ukazuje, že žáci všech škol uvádějí jako nejčastější stresogenní situace, které spadají do oblasti D – podmínky učebního procesu. Na druhém místě se shodně vyskytly u žáků všech škol situace spadající do oblasti B – školní klasifikace. Žáci základních škol a žáci gymnázií jako třetí nejčastější udávají situace spadající do oblasti F – ostatní situace, u žáků středních odborných škol končí tato oblast až na místě pátém. U žáků středních odborných škol se na třetím místě vyskytly situace spadající do oblasti A – vztah učitel a žák, tato oblast skončila u žáků gymnázií na čtvrtém místě a u žáků základních škol až na místě pátém. Na čtvrtém místě končí shodně u základních a středních odborných škol situace spadající do oblasti E – interpersonální vztahy žáků, tato oblast se u žáků gymnázií vyskytla na pátém místě. Rozdíly v průměrných hodnotách se pohybují se v rozmezí 0,01 – 0,47.

Celková průměrná hodnota míry výskytu školních stresogenních situací na gymnáziu je 2,40; což je vyšší míra než celková průměrná hodnota na základních a středních odborných školách. Žáci gymnázií udávají vyšší výskyt stresogenních situací také v jednotlivých

oblastech, výjimkou je oblast B – školní klasifikace, kde žáci udávají nižší míru výskytu stresogenních situací než žáci základních a středních odborných škol.

H_0 : *Neexistují rozdíly v míře výskytu stresogenních situací vzhledem k typu škol. Studenti gymnázií zažívají stejnou míru výskytu školních stresogenních situací jako studenti středních odborných škol. Studenti gymnázií zažívají stejnou míru výskytu školních stresogenních situací jako žáci základních škol.*

H_A : *Existují rozdíly v míře výskytu stresogenních situací vzhledem k typu škol. Studenti gymnázií zažívají vyšší výskyt školních stresogenních situací než studenti středních odborných škol. Studenti gymnázií zažívají vyšší výskyt školních stresogenních situací než žáci základních škol.*

$F\text{-test}_1$ (studenti gymnázií a žáci základních škol) = 0,12; 0,12 > 0,05 rozptýly se rovnají.

$F\text{-test}_2$ (studenti gymnázií a studenti středních odborných škol) = 0,17; 0,17 > 0,05; rozptýly se rovnají.

→ volíme dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

$t\text{-test}_1$ (studenti gymnázií a žáci základních škol) = 0,002; 0,002 < 0,05; přijímáme H_A .

$t\text{-test}_2$ (studenti gymnázií a studenti středních odborných škol) = 0,062; 0,062 > 0,05; H_A nelze přijmout.

Alternativní hypotézu nemůžeme přijmout. Protože se signifikantní rozdíly v míře výskytu školních stresogenních situací projevily pouze mezi studenty gymnázií a žáky základních škol, nelze přijmout hypotézu jako celek.

8.2 Intenzita školního stresu

Celková průměrná míra intenzity stresu celého výzkumného vzorku žáků je **3,04**, což označuje střední míru zátěže. Dále se zabýváme jednotlivými výzkumnými otázkami a hypotézami vztahujícími se k intenzitě stresu ve školním prostředí.

Výzkumná otázka - ***Které školní stresogenní situace jsou pro žáky nejvíce stresující? Liší se tyto situace u žáků základních a středních škol?***

Druhá část dotazníku byla zaměřena na intenzitu prožívaného stresu ve školním

prostředí. Všech 47 situací jsme nejprve seřadili podle nejvyšších průměrných hodnot, bez ohledu na okruh, do kterého jsou zařazeny. Následující tabulka ukazuje, ve kterých stresogenních situacích pociťují žáci nejvyšší intenzitu stresu.

Tabulka 6 Situace, ve kterých žáci pociťují nejvyšší intenzitu stresu

Pořadí	Číslo	Znění situace	Průměr
1.	36 JD	Píšeš více písemek v jeden den.	3,76
2.	11 JD	Do druhého dne se máš naučit velké množství učiva.	3,75
3.	26 JD	Píšeš nečekanou písemku tzv. přepadovou.	3,63
4.	34 IA	Není ti dobře a učitel tě nepustí na WC.	3,60
5.	9 IA	Učitel slíbí, že nebude zkoušet a nedodrží to.	3,58
6.	21 IA	Učitel nikdy neuzná Tvůj názor.	3,54
7.	47 IA	Učitel při mluvení prská nebo je mu cítit z úst.	3,53
8.	44 ID	Zadané otázce nerozumíš.	3,52
9.	13 IA	Učitel některým žákům viditelně nadřazuje.	3,47
10.	22 IB	Známka se Ti zdá být nespravedlivá.	3,45

Z tabulky 6 vyplývá, že nejvyšší intenzitu stresu pociťují žáci v situacích spjatých s interakcí učitel – žák (oblast A) a v situacích spojených s podmínkami učebního procesu (oblast D). První tři situace - 36 JD *Píšeš více písemek v jeden den*, 11 JD *Do druhého dne se máš naučit velké množství učiva*, 26 JD *Píšeš nečekanou písemku tzv. přepadovou* – spadají do okruhu D, jsou přímo spjaté s učební činností a jedná se o situace, ve kterých mají žáci podávat výkon. Tyto položky sytí faktor J, který představuje zaměření se na problém a aktivní zvládání. Do okruhu D spadá také položka, která se umístila na osmém místě 44 ID *Zadané otázce nerozumíš*. Faktor I ale představuje zaměření na emoce a pasivní zvládání. Následujících pět situací, které se vyskytly mezi deseti nejvíce stresujícími situacemi ve školním prostředí - 34 IA *Není ti dobře a učitel tě nepustí na WC*, 9 IA *Učitel slíbí, že nebude zkoušet a nedodrží to*, 21 IA *Učitel nikdy neuzná Tvůj názor*, 47 IA *Učitel při mluvení prská nebo je mu cítit z úst*, 13 IA *Učitel některým žákům viditelně nadřazuje*, spadá do oblasti A – vztah učitel a žák. Tyto položky sytí faktor I, který představuje zaměření na emoce a pasivní zvládání. Položka, která se vyskytla na desátém místě 22 IB *Známka se Ti zdá být nespravedlivá* spadá do okruhu B – školní klasifikace a faktoru I – zaměření na emoce

Je důležité poznamenat, že mezi deseti situacemi, které žáky nejvíce zatěžují, se

nevyskytly žádné položky z oblasti E – interpersonální vztahy žáků a F – ostatní situace.

Dále se podíváme, zda se situace, které žáky nejvíce stresují, odlišují na základních a středních školách. Situace, ve kterých žáci pocítují nejvyšší intenzitu stresu, spadají nejčastěji jak na základních, tak středních školách do oblasti A – vztah učitel a žák a D – podmínky učebního procesu stejně jako tomu bylo u celého zkoumaného souboru. Vyskytla se jedna položka spadající do oblasti F – ostatní situace a jedna spadající do oblasti B – školní klasifikace. Opět se mezi deseti nejvíce stresujícími situacemi nevyskytla žádná položka spadající do oblasti E – interpersonální vztahy.

Rozdíl můžeme najít hned u položky vyskytující se na prvním místě. Žáci základních škol udávají, jako nejvíce zatěžující situaci *22 IB Známa se Ti zdá být nespravedlivá*. Na prvním místě žáci středních škol udávají, jako nejvíce zatěžující situaci *36 JD Píšeš více písemek v jeden den*. Tato situace se u žáků základních škol vyskytla na místě čtvrtém. Současně na čtvrtém místě na základních školách skončila také situace *47 IA Učitel při mluvení prská nebo je mu cítit z úst*. Tato položka se u žáků středních škol mezi deseti nejvíce stresujícími situacemi nevyskytla. Na druhém místě se shodně jak na základních, tak středních školách vyskytla situace *11 JD Do druhého dne se máš naučit velké množství učiva*. Položku *26 JD Píšeš nečekanou písemku, tzv. přepadovou*, žáci základních škol umístili na třetí místo, žáci středních škol na místo sedmé. Jako třetí nejvíce stresující situace se u žáků středních škol umístila situace *34 IA Není ti dobře a učitel tě nepustí na WC*. Tatáž položka skončila u žáků základních škol na místě devátém. Čtvrté místo na středních školách obsadila situace *21 IA Učitel nikdy neuzná Tvůj názor*, na základních školách se mezi deseti nejvíce stresujícími situacemi nevyskytla. Situace *9 IA Učitel slíbí, že nebude zkoušet a nedodrží to*, se u žáků základních škol vyskytla na pátém místě, u žáků středních škol na místě osmém. Na pátém místě se u žáků středních škol vyskytla situace *7 JD Výuka odpoledne trvá dlouho*, kterou žáci základních škol mezi deset nejvíce stresujících situací nezařadili. Na šestém místě se na základních školách umístila položka – *25 IA Učíš se, aby ses zlepšil, a učitel to neocení*. Tato položka se mezi deseti nejvíce stresujícími situacemi na středních školách nevyskytla. Šesté místo na středních školách obsadila situace *13 IA Učitel některým žákům viditelně nadržuje*. Na sedmém místě se na základních školách umístily položky dvě - *39 IA Učitel si prohlíží Tvé osobní věci* a *44 ID Zadané otázce nerozumíš*. První situaci mezi deseti nejvíce stresujícími situacemi na středních školách nenajdeme. Situace *44 ID Zadané otázce nerozumíš*, skončila u žáků středních škol na místě devátém. Na osmém místě se u žáků základních škol umístila situace *31 JD Učitel hledá v seznamu, koho vyvolá*, na místě desátém pak situace *27 JD Píšeš*

písemnou práci, na jejímž výsledku Ti velmi záleží. Obě tyto situace se u žáků středních škol mezi desítkou nejvíce stresujících situací nevyskytují. Desáté místo na středních školách obsadila situace, která se zase nevyskytuje na žebříčku mezi deseti nejvíce stresujícími situacemi na základních školách a to je položka 35 *IF Máš žízeň a nesmíš se napít.*

Přehled těchto situací a jejich průměrný výskyt je uveden v příloze 3. S intenzitou pociťovaného stresu souvisí druhá stanovená hypotéza.

Vyhodnocení hypotézy H2:

H2: Existují rozdíly mezi mírou pociťovaného stresu u žáků vzhledem k typu škol. Studenti gymnázií pociťují vyšší intenzitu stresu než studenti středních odborných škol. Studenti gymnázií pociťují vyšší intenzitu stresu než žáci základních škol.

Tabulka 7 Průměrná míra intenzity stresu podle oblastí

	celý soubor	ZŠ	P	SOŠ	P	G	P
A – vztah učitel a žák	3,15	2,96	3.	3,03	2.	3,63	1.
B - školní klasifikace	3,09	3,05	1., 2.	2,90	3.	3,41	3.
D – podmínky učebního procesu	3,19	3,05	1., 2.	3,16	1.	3,47	2.
E – interpersonální vztahy žáků	2,59	2,45	5.	2,45	5.	3,01	5.
F – ostatní situace	2,71	2,60	4.	2,60	4.	3,05	4.
Průměrné skóre celého dotazníku	3,04	2,90		2,95		3,42	

Vysvětlivky: ZŠ – základní školy, SOŠ – střední odborné školy, G - gymnázia, P - pořadí

Z tabulky 7 vyplývá, že žáci všech středních škol prožívají nejvyšší intenzitu stresu v situacích spjatých s interakcí učitel – žák a s podmínkami učebního procesu. Pouze žáci základních škol pociťují vyšší zátěž, než žáci středních škol i u situací, které se týkají školní klasifikace. Situace spojené se školní klasifikací skončily shodně u žáků gymnázií i středních odborných škol na třetím místě. U žáků všech škol se shodně vyskytla na čtvrtém místě oblast F – ostatní situace. Nejnižší intenzitu stresu prožívají žáci v oblasti interpersonálních vztahů, která skončila na místě pátém. Rozdíly v průměrných hodnotách se pohybují v rozmezí 0,31 – 0,67. Celková průměrná hodnota intenzity stresu na gymnáziu je 3,42; což je vyšší míra než celková průměrná hodnota na základních a středních odborných školách. Žáci gymnázií pociťují vyšší intenzitu stresu jak celkově, tak ve všech jednotlivých oblastech, přitom průměrná hodnota v jednotlivých oblastech neklesla pod hodnotu 3.

H_0 : *Neexistují rozdíly mezi mírou pociťovaného stresu u žáků vzhledem k typu škol. Studenti gymnázií pociťují stejnou intenzitu stresu jako studenti středních odborných škol. Studenti gymnázií pociťují stejnou intenzitu stresu jako žáci základních škol.*

H_A : *Existují rozdíly mezi mírou pociťovaného stresu u žáků vzhledem k typu škol. Studenti gymnázií pociťují vyšší intenzitu stresu než studenti středních odborných škol. Studenti gymnázií pociťují vyšší intenzitu stresu než žáci základních škol.*

$F\text{-test}_1$ (studenti gymnázií a žáci základních škol) = 0,003; $0,003 < 0,05$ rozptyly jsou odlišné.

$F\text{-test}_2$ (studenti gymnázií a studenti středních odborných škol) = 0,03; $0,03 < 0,05$; rozptyly jsou odlišné.

→ volíme dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

$t\text{-test}_1$ (studenti gymnázií a žáci základních škol) = 0,00000014; $0,00000014 < 0,05$; přijímáme H_A .

$t\text{-test}_2$ (studenti gymnázií a studenti středních odborných škol) = 0,0000097; $0,0000097 < 0,05$; přijímáme H_A .

Přijímáme alternativní hypotézu.

Vyhodnocení hypotézy H_3 :

H_3 : Existují rozdíly mezi mírou pociťovaného stresu u žáků vzhledem k ročníku. Studenti čtvrtých ročníků pociťují vyšší intenzitu stresu než studenti druhých ročníků.

Tabulka 8 Průměrná míra intenzity stresu vzhledem k ročníku

	Průměr celkem	A	B	D	E	F
2. ročník	3,20	3,27	3,25	3,45	2,78	2,77
4. ročník	3,13	3,34	3,03	3,17	2,65	2,78

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

Tabulka 8 ukazuje, že průměrná míra intenzity stresu u žáků čtvrtých ročníků je 3,13; což je nižší hodnota, než průměrná míra intenzity stresu u žáků druhých ročníků, která je 3,20. Studenti čtvrtých ročníků pocítují vyšší míru stresu v situacích spadajících do oblasti A – vztah učitel a žák. V oblastech B, D a E je vyšší míra stresu u žáků druhých ročníků a v oblasti F je rozdíl minimální. Můžeme tedy říct, že studenti čtvrtých ročníků nepocítují vyšší intenzitu stresu než studenti druhých ročníků. Rozdíly v průměrných hodnotách se pohybují v rozmezí 0,01 – 0,28.

H_0 : *Neexistují rozdíly mezi mírou pocítovaného stresu u žáků vzhledem k ročníku. Studenti čtvrtých ročníků pocítují stejnou intenzitu stresu jako studenti druhých ročníků.*

H_A : *Existují rozdíly mezi mírou pocítovaného stresu u žáků vzhledem k ročníku. Studenti čtvrtých ročníků pocítují vyšší intenzitu stresu než studenti druhých ročníků.*

F-test = 0,80; $0,80 > 0,05$ rozptyly se neliší

→ volíme dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

t-test = 0,51; $0,51 > 0,05$; H_A nelze přijmout.

Alternativní hypotézu nelze přijmout.

Vyhodnocení hypotézy H_4 :

H_4 : Existují rozdíly v citlivosti vůči stresu vzhledem k pohlaví. Dívky vnímají školní stresogenní situace jako více zatěžující než chlapci.

Tabulka 9 Průměrná míra intenzity stresu vzhledem k pohlaví

	Průměr celkem	A	B	D	E	F
muži	2,87	2,94	3,05	3,01	2,33	2,60
ženy	3,16	3,29	3,12	3,31	2,77	2,79

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

Tabulka 9 ukazuje, že průměrná intenzita stresu u dívek je 3,16, což je vyšší hodnota, než průměrná intenzita stresu u chlapců, která je 2,87. Dívky pocítují vyšší intenzitu stresu nejen celkově, ale i ve všech sledovaných oblastech. Rozdíly v průměrných hodnotách se pohybují v rozmezí 0,07 – 0,44. Pořadí jednotlivých oblastí je u dívek D, A, B, F a E, kdežto u chlapců je pořadí následující: B, D, A, F a E. U obou pohlaví skončily na prvních třech místech situace A, B a D. Dívky pocítují nejvyšší míru stresu v situacích spojených s podmínkami učebního procesu (oblast D), chlapci zase v situacích spojených se školní klasifikací (oblast B). Jak je vidět, jak dívky, tak chlapci si dělají starosti s učením, se školní klasifikací i s interakcí s učitelem. Na čtvrtém místě se shodně vyskytly u obou pohlaví situace spadající do oblasti F – ostatní situace (jde např. o dění v jídelně, třídní schůzky), takové situace žáky zatěžují více než situace spadající do oblasti E – interpersonální vztahy. Tato oblast se vyskytla u obou pohlaví na posledním místě.

H_0 : *Neexistují rozdíly v citlivosti vůči stresu vzhledem k pohlaví. Dívky vnímají školní stresogenní situace stejně zatěžující jako chlapci.*

H_A : *Existují rozdíly v citlivosti vůči stresu vzhledem k pohlaví. Dívky vnímají školní stresogenní situace jako více zatěžující než chlapci.*

F-test = 0,10; $0,10 > 0,05$ rozptyly jsou stejné

→ volíme dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

t-test = 0,00086; $0,00086 < 0,05$; přijímáme H_A

Přijímáme alternativní hypotézu.

8.3 Vyhodnocení odpovědí učitelů

V této podkapitole vyhodnotíme závěrečné dvě hypotézy, na základě kterých zjistíme, zda existují rozdíly v míře shody učitelského a studentského hodnocení jak v intenzitě stresu žáků, tak ve výskytu stresogenních situací ve školním prostředí.

Vyhodnocení hypotézy H5:

H5: Existují rozdíly mezi hodnocením intenzity stresu žáků ze strany žáků a ze strany učitelů. Učitelé nadhodnocují intenzitu stresu žáků.

Tabulka 10 Míra pocíťovaného stresu ze strany žáků a ze strany učitelů

	Průměr celkem	A	B	D	E	F
žáci	3,04	3,15	3,09	3,19	2,25	2,71
učitelé	3,40	3,58	3,47	3,27	3,31	3,16

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

Z tabulky 10 vyplývá, že učitelé nadhodnocují míru pocíťovaného stresu žáky jak celkově, tak ve všech sledovaných oblastech. Za nejvíce zatěžující považují situace spojené s interakcí učitel – žák, kdežto žáci na prvním místě jako nejvíce stresující uvádějí situace spojené s podmínkami učení. Tato oblast se u učitelů vyskytla až na čtvrtém místě. Situace spojené s interakcí učitel - žák se u žáků vyskytly na místě druhém. Učitelé jako další zatěžující situace uvádějí situace spadající do oblasti školní klasifikace. U žáků tato oblast skončila jako třetí v pořadí. Další významnější rozdíl najdeme v oblasti interpersonálních vztahů, kterou učitelé považují více zatěžující než žáci. Tato oblast se u učitelů vyskytla na místě třetím, u žáků na místě pátém. Oblast F – ostatní situace se u žáků vyskytla na místě čtvrtém, u učitelů na místě pátém. Rozdíly v průměrných hodnotách se pohybují v rozmezí 0,08-1,06.

H_0 : *Neexistují rozdíly mezi hodnocením intenzity stresu žáků ze strany žáků a ze strany učitelů. Učitelé vnímají intenzitu stresu žáků stejně jako žáci samotní.*

H_A : *Existují rozdíly mezi hodnocením intenzity stresu žáků ze strany žáků a ze strany učitelů. Učitelé nadhodnocují intenzitu stresu žáků.*

F-test = 0,04; $0,04 < 0,05$ rozptyly jsou odlišné

→ volíme dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

t-test = 0,00014; $0,000814 < 0,05$; přijímáme H_A

Přijímáme alternativní hypotézu.

Vyhodnocení hypotézy H6:

H6: Existují rozdíly mezi hodnocením míry výskytu stresogenních situací žáků ze strany žáků a ze strany učitelů.

Tabulka 11 Míra výskytu stresogenních situací ze strany žáků a ze strany učitelů

	Průměr celkem	A	B	D	E	F
žáci	2,27	1,98	2,35	2,85	1,89	2,02
učitelé	2,28	1,97	2,63	2,59	2,82	1,96

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

Z tabulky 11 vyplývá, že učitelé odhadli celkový výskyt stresogenních situací ve školním prostředí velice přesně. Přesný odhad měli také v míře výskytu situací spadajících do oblasti B – interakce učitel – žák. Situace spadající do oblasti školní klasifikace učitelé nadhodnocují, taktéž uvádějí vyšší míru výskytu stresogenních situací spjatých s interpersonálními vztahy žáků. Naopak uvádějí nižší míru výskytu stresogenních situací spojených s podmínkami učení a ostatních situací. Rozdíly v průměrných hodnotách se pohybují v rozmezí 0,01-0,93.

H_0 : *Neexistují rozdíly mezi hodnocením míry výskytu stresogenních situací žáků ze strany žáků a ze strany učitelů.*

H_A : *Existují rozdíly mezi hodnocením míry výskytu stresogenních situací žáků ze strany žáků a ze strany učitelů.*

F-test = 0,25; $0,25 > 0,05$ rozptyly se rovnají

→ volíme dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

t-test = 0,86; $0,86 > 0,05$; H_A nelze přijmout.

Alternativní hypotézu nelze přijmout.

9 Shrnutí výsledků a diskuze

Výzkum se zaměřil především na zjišťování míry výskytu stresogenních situací na základních a středních školách a na zjišťování intenzity stresu, kterou žáci v takových situacích pociťují. Byly stanoveny dvě výzkumné otázky a šest hypotéz. Tři hypotézy se nám potvrdily, ale platnost tří dalších hypotéz potvrdit nelze.

Ze získaných dat vyplývá následující přehled výzkumných zjištění:

- Celková průměrná míra výskytu stresových situací celého výzkumného vzorku žáků je 2,27. Žáci uvádějí nejčastější výskyt stresogenních situací spjatých s podmínkami učení a podávání výkonu (oblast D).
- Celková průměrná míra intenzity stresu celého výzkumného vzorku žáků je 3,04. Nejvyšší intenzitu stresu pociťují žáci v situacích spjatých s interakcí učitel – žák (oblast A) a v situacích spojených s podmínkami učení (oblast D).
- Studenti gymnázií zažívají vyšší výskyt školních stresogenních situací než žáci základních škol. Nepotvrdilo se, že studenti gymnázií zažívají vyšší výskyt stresogenních situací než žáci středních odborných škol. Naopak se potvrdilo, že studenti gymnázií pociťují vyšší intenzitu stresu než studenti středních odborných škol a žáci základních škol.
- Studenti čtvrtých ročníků nepociťují významně vyšší intenzitu stresu než studenti druhých ročníků.
- Dívky vnímají školní stresogenní situace jako více zatěžující než chlapci.
- Existují rozdíly mezi hodnocením intenzity stresu žáků ze strany žáků a ze strany učitelů. Učitelé nadhodnocují intenzitu stresu žáků. Nepotvrdily se významné rozdíly mezi hodnocením míry výskytu stresogenních situací ze strany žáků a ze strany učitelů.

Diskuze k jednotlivým výzkumným otázkám a hypotézám:

Výzkumná otázka: *Které stresogenní situace se vyskytují ve školním prostředí nejčastěji? Liší se výskyt těchto situací na základní a střední škole?*

Chtěli jsme zjistit, zda budou u našeho souboru jako nejčastější stresogenní situace označeny stejné situace jako v předchozím výzkumu, kde bylo zjištěno, že nejvyšší míru výskytu školních stresogenních situací uvádějí žáci u situací spojených s podmínkami učení a podávání výkonu. Dospěli jsme ke stejnému zjištění. Žáci všech škol udávají jako nejčastější školní stresogenní situace ty situace, které se týkají podmínek učebního procesu. Na druhém místě se shodně vyskytly u žáků všech škol situace spojené se školní klasifikací. V ostatních oblastech se již žáci neshodují.

Rozebereme si situace, které se u žáků základních a středních škol vyskytly na prvních třech místech. Na prvním místě se u žáků základních škol umístila situace *41 IF Rodiče jdou na třídní schůzky* (u žáků středních škol je tato situace až na místě osmém). Je zajímavé, že žáci tuto situaci zařadili mezi nejčastější stresogenní situace a u žáků základních škol dokonce skončila na místě prvním, přestože třídní schůzky bývají většinou 2-4 krát za školní rok. Situace *31 JD Učitel hledá v seznamu, koho vyvolá*, se u žáků základních škol vyskytla na místě druhém, u žáků středních škol na místě prvním. Častý výskyt této stresogenní situace nás nijak nepřekvapil. Zkoušení je běžnou záležitostí ve většině vyučovacích předmětů jak na základních, tak středních školách. Je pochopitelné, že učitel nevyvolává žáky ke zkoušení náhodně, ale podívá se, u kterého žáka má málo známek, kdo byl a nebyl vyvolaný, případně kdo má známku nerozhodnou. Druhé místo na středních školách obsadila situace *36 JD Píšeš více písemek v jeden den* (u žáků základních škol se vyskytla na místě pátém). Což odráží skutečnost, že studium na střední škole je náročnější než na základní škole a učitelé základních škol se mezi sebou na psaní písemek z jednotlivých předmětů více domlouvají, aby žáci nepsali několik náročnějších písemek v jeden den. Na třetím místě se u žáků základních škol vyskytla situace *46 KD Při vyučování je ve třídě hluk* (tato položka skončila u žáků středních škol na místě šestém). Podle našeho názoru to odpovídá skutečnosti. Na základních školách bývají nejčastěji smíšené třídy, žáci nechodí na základní školu, protože chtějí, ale protože musí a druhý stupeň základních škol je ještě ke všemu spjat s nástupem puberty. To vše může být důvodem, proč se žáci chovají neukázněně, provokují či jinak narušují průběh vyučování. Kdežto střední školy, především gymnázia jsou školy výběrové, žáci se musí více podřizovat pravidlům, neboť by mohli být ze školy vyloučeni a také

přibývajícím věku může být důvodem, proč se žáci chovají konformně. Na třetím místě se u žáků středních škol vyskytla položka *27 JD Píšeš písemnou práci, na jejímž výsledku Ti velmi záleží* (u žáků základních škol skončila na místě čtvrtém). V četnosti výskytu této stresogenní situace se tedy žáci jak středních, tak základních škol příliš neliší. Písemné práce jsou běžnou součástí školní praxe a jak je vidět, známky jsou pro žáky stále důležité, jsou motivací k další práci.

Výzkumná otázka: ***Které školní stresogenní situace jsou pro žáky nejvíce stresující? Liší se tyto situace u žáků základních a středních škol?***

V předchozím výzkumu bylo zjištěno, že nejvyšší intenzitu stresu prožívají žáci v situacích spojených s interakcí učitel-žák, dále pak v situacích spojených s učební činností a podáváním výkonu. Výsledky našeho šetření jsou shodné s výsledky E. Urbanovské.

Pokud se podíváme na rozdíly z hlediska typu školy, zjistíme, že žáci základních škol zařadili mezi situace s nejvyšší intenzitou stresu i situace spojené se školní klasifikací. Žáci všech škol také shodně pocítují nejnižší intenzitu stresu v oblastech interpersonálních vztahů. Toto zjištění nás překvapilo, ale zjistili jsme, že ke stejnému závěru dospěl i námi porovnávaný výzkum. Může to být dáno tím, že se stresem v oblasti interpersonálních vztahů se žáci umí vyrovnat lépe, než se stresem v jiných oblastech. Také je možné, že globálně mají žáci mezi sebou dobré či neutrální vztahy a proto tuto oblast nepovažují za tíživou.

Opět rozebereme první tři situace, ve kterých žáci základních a středních škol pocítují nejvyšší intenzitu stresu. Jako nejvíce zatěžující, připadá žákům základních škol situace *22 IB Znamka se Ti zdá být nespravedlivá*. Zajímavé je, že tato situace skončila v celkovém vyhodnocení až na místě desátém a u žáků středních škol se mezi deseti nejvíce stresujícími situacemi vůbec nevyskytuje. Je možné, že žáci středních škol mají již lepší schopnost sebereflexe a horší známku nepřisuzují nespravedlnosti ze strany učitele, ale vlastní nedostatečné přípravě. U žáků středních škol se vyskytla na prvním místě položka *36 JD Píšeš více písemek v jeden den* (tato položka skončila u žáků základních škol na místě čtvrtém). Na druhém místě se shodně vyskytla jak u žáků základních škol, tak středních škol situace *11 JD Do druhého dne se máš naučit velké množství učiva*. Situace spadající do okruhu D, jsou přímo spjaté s učební činností a jedná se o situace, ve kterých mají žáci podávat výkon. Jak je vidět, pokud se žáci mají naučit velké množství učiva do druhého dne, nebo píšou více písemek v jeden den, je pro ně tato situace stresující. Takové situace vyžadují náročnou domácí přípravu a často se stane, že se žák nestihne připravit tak, jak by skutečně

chtěl. Bylo by vhodné poznamenat, že „velké množství učiva“ může každý žák vidět jinak. Některým žákům (např. žákům s lepší pamětí) může připadat, že se dané množství učiva naučí snadno, jiní žáci mají s takovým množstvím učiva velké potíže a na přípravu by potřebovali několik dní. Na třetím místě se u žáků základních škol vyskytla situace 26 *JD Píšeš nečekanou písemku tzv. přepadovou* (u žáků středních škol skončila tato položka na místě sedmém). Podle našeho názoru může být účel nečekaných písemek na základních a středních školách odlišný. Na středních školách mohou sloužit ke zjištění, zda se žáci na daný předmět připravují pravidelně, nebo se můžeme setkat s tvrzením učitelů: „Zvykejte si, už nejste na základní škole“. Na školách základních se pak používají přepadové písemky spíše jako prostředek ke zvýšení kázně. Na jedné straně můžeme konstatovat, že nečekané písemky mohou žáky motivovat k systematickému učení a pak se nemusí učit velké množství učiva najednou. Na straně druhé vidíme, že takové situace jsou pro žáky stresující a proto bychom je měli včas informovat o plánované písemné práci nebo testu. U žáků středních škol se na třetím místě vyskytla položka 34 *IA Není ti dobře a učitel tě nepustí na WC* (u žáků základních škol se objevuje tato situace na místě devátém). U této situace můžeme polemizovat, do jaké míry je žákovi skutečně špatně nebo zda se na nevolnost pouze vymlouvá, aby se vyhnul některé části vyučování. Školy jsou různé. Někde mohou žáci odcházet na toaletu bez ohlášení, jinde se musí hlásit, nebo během vyučování nemohou odejít vůbec. Učitelé středních škol mohou používat věty typu: „Už nejsi malé dítě, to vydržíš“. Podle našeho názoru by měl učitel respektovat žakovu potřebu a umožnit mu odchod na toaletu, zároveň se však ujistit, zda toho žáci nezneužívají a na toaletu neodcházejí několikrát za hodinu.

Hypotéza 1: Existují rozdíly v míře výskytu stresogenních situací vzhledem k typu škol. Studenti gymnázií zažívají vyšší výskyt školních stresogenních situací než studenti středních odborných škol. Studenti gymnázií zažívají vyšší výskyt školních stresogenních situací než žáci základních škol.

Předpokládali jsme, že studenti gymnázií zažívají vyšší výskyt školních stresogenních situací než studenti středních odborných škol a žáci základních škol. **Hypotézu jako celek nelze přijmout.** Objevili jsme významné rozdíly pouze v míře výskytu školních stresogenních situací mezi studenty gymnázií a žáky základních škol. Ovšem neobjevili jsme významné rozdíly v míře výskytu stresogenních situací mezi studenty gymnázií a studenty středních odborných škol. Toto zjištění je odlišné od zjištění E. Urbanovské. Předchozí

výzkum byl proveden u studentů třetích a prvních ročníků. Naše výzkumné šetření proběhlo na začátku školního roku, zvolili jsme studenty druhých a čtvrtých ročníků, abychom mohli obě výzkumná šetření lépe porovnávat. Možná, že právě zde může být příčina odlišných výsledků. Studenti prvních ročníků gymnázií mohli vnímat přechod na novou školu jako více zatěžující z hlediska častosti výskytu stresových situací než studenti prvních ročníků středních odborných škol, kde se stresové situace mohly vyskytovat v menší míře. V našem šetření jsme zvolili studenty druhých ročníků, kteří se na nové prostředí školy mohli lépe adaptovat a výskyt stresogenních situací jim již nepřipadal tak vysoký. Nebo může být rozdíl způsoben také tím, že v předchozím a námi realizovaném šetření nebyly zkoumány střední odborné školy stejného zaměření. Míra výskytu stresogenních situací může být na různých středních odborných školách různá.

Hypotéza 2: Existují rozdíly mezi mírou pocíťovaného stresu u žáků vzhledem k typu škol. Studenti gymnázií pocíťují vyšší intenzitu stresu než studenti středních odborných škol. Studenti gymnázií pocíťují vyšší intenzitu stresu než žáci základních škol.

Druhá hypotéza byla přijata. Předpokládali jsme, že studenti gymnázií pocíťují vyšší intenzitu stresu než studenti středních odborných škol a žáci základních škol především proto, že studium na gymnáziu je náročnější, studenti jsou více zatíženi studijními povinnostmi a častěji jsou hodnoceny jejich výkony a znalosti. Je na ně kladen větší tlak vzhledem k přípravě na vysokoškolské studium. Náš předpoklad se potvrdil a ke stejnému zjištění dospěli i v námi porovnávaném výzkumu. Zjistili jsme, že žáci gymnázií pocíťují vyšší intenzitu stresu jak celkově, tak ve všech jednotlivých oblastech. Podle našeho názoru to může být dáno tím, že na gymnáziu se častěji vyskytují žáci s osobnostními rysy, které sehrávají v citlivosti vůči stresu důležitou roli, jako je např. perfekcionalismus, svědomitost či cílevědomost. Možnou roli zde sehrává i role studenta gymnázia a hodnocení této role od svého okolí (rodiče, učitelé, spolužáci). Pokud se zamyslíme nad situací, kdy se student gymnázia dostane do třídy, kde je většina studentů s výbornými prospěchovými výsledky, bude se totéž vyžadovat i od něj. Pokud student není schopen se svým spolužákům vyrovnat, je zde větší riziko, že bude negativně hodnocen jak od učitelů, rodičů či spolužáků, než kdyby dosahoval stejných výsledků na střední odborné škole. Tím chceme naznačit, že intenzitu prožívaného stresu může u žáků gymnázií zvyšovat také očekávání ze strany okolí.

Hypotéza 3: Existují rozdíly mezi mírou pocíťovaného stresu u žáků vzhledem k ročníku. Studenti čtvrtých ročníků pocíťují vyšší intenzitu stresu než studenti druhých

ročníků.

Hypotézu 3 nemůžeme přijmout. Nepotvrdily se signifikantní rozdíly vzhledem k ročníku. U studentů středních škol jsme předpokládali, že studenti čtvrtých ročníků pocítují vyšší intenzitu stresu než studenti druhých ročníků vzhledem k rostoucím studijním požadavkům, přípravě studentů k ukončení studia, případně k přípravě na další studium. Tyto předpoklady se nám nepotvrdily. Výzkumné šetření E. Urbanovské zjišťovalo intenzitu stresu u studentů třetích a prvních ročníků. Ani zde se nepotvrdily významné rozdíly vzhledem k ročníku. Je možné, že čím jsou žáci starší, vyspělejší, ale i zvyklejší na školní stresogenní situace, tím se s danými situacemi lépe vyrovnávají a nezvyšuje se intenzita prožívaného stresu.

Hypotéza 4: Existují rozdíly v citlivosti vůči stresu vzhledem k pohlaví. Dívky vnímají školní stresogenní situace jako více zatěžující než chlapci.

Čtvrtá hypotéza byla přijata. Vzhledem k genderovým odlišnostem jsme předpokládali, že dívky budou stresové situace prožívat silněji než chlapci. Naše zjištění je shodné se zjištěním námi porovnávaného výzkumu. Naše šetření ukázalo, že dívky pocítují vyšší intenzitu stresu nejen celkově, ale i ve všech sledovaných oblastech. Je známo, že dívky jsou citlivější, emotivnější a jsou více zaměřené na mezilidské vztahy než chlapci. Proto jsme také předpokládali, že v oblasti interpersonálních vztahů budou pocítovat vyšší míru stresu než muži. Tato oblast se ale u obou pohlaví vyskytla až na posledním místě. Taktéž šetření E. Urbanovské nepotvrdilo vyšší citlivost dívek k interpersonálnímu stresu.

Hypotéza 5: Existují rozdíly mezi hodnocením intenzity stresu žáků ze strany žáků a ze strany učitelů. Učitelé nadhodnocují intenzitu stresu žáků.

Pátá hypotéza byla přijata. Náš předpoklad, že učitelé nadhodnocují intenzitu stresu studentů, se potvrdil. Z výsledků našeho výzkumu vyplývá, že učitelé nadhodnocují míru pocítovaného stresu žáky jak celkově, tak ve všech sledovaných oblastech. Podle našeho názoru to může být dáno tím, že učitelé vidí ve svých žácích především roli studenta a myslí si, že žáci tuto svoji roli vnímají stejně vážně. Zapomínají, že ne pro všechny žáky je škola stejně důležitá, nebo že se žáci mohou potýkat s mnohem většími starostmi (např. rozvod rodičů, problémy v partnerském vztahu u starších žáků) než je škola.

Hypotéza 6: Existují rozdíly mezi hodnocením míry výskytu stresogenních situací žáků ze strany žáků a ze strany učitelů.

Významné rozdíly mezi hodnocením míry výskytu stresogenních situací ze strany žáků a ze strany učitelů se nepotvrdily a **šestá hypotéza nebyla přijata**. Tato oblast v předchozím výzkumu sledována nebyla, takže zjištění nemůžeme porovnat. Učitelé odhadují celkovou míru výskytu školních stresogenních situací shodně jako jejich žáci. Může to být dáno tím, že učitelé vědí, které situace jsou pro žáky stresující a jak často se s nimi jejich žáci setkávají. Mají přehled, jak často žáci píšou písemné práce, jaké dostávají známky, jak se žáci chovají mezi sebou apod. V míře výskytu v jednotlivých oblastech už tak přesný odhad nemají a některé oblasti nadhodnocují, jiné podceňují.

Vzhledem k výzkumným zjištěním můžeme vyvodit několik závěrečných doporučení pro pedagogickou praxi ke snižování stresu žáků:

- Domluvit si s žáky určitá pravidla, protože pravidla a řád přináší jistotu. Žáci by měli vědět, jak budou probíhat hodiny, jak budou hodnoceni, kdy budou hodnoceni, případně žáky upozornit na to, že písemné práce nebudeme dopředu ohlašovat a motivovat je k systematickému učení.
- Nepřetěžovat žáky. Pokud je to možné nedávat více písemek v jeden den, nezatěžovat žáky úkoly, které jsou náročné na domácí přípravu.
- Své otázky formulovat přesně, jasně a srozumitelně. Brát ohled na věk a vědomostní úroveň žáků.
- Respektovat přirozené biologické potřeby – umožnit odchod na toaletu, dodržovat pitný režim.
- Dát žákům možnost vyjádřit svůj názor, přičemž rozvíjet toleranci k názorům jiným.
- Žáky povzbuzovat, chválit a oceňovat.
- Zařadit do vyučování vhodné relaxační prvky a tím snižovat napětí žáků a naladit příjemnou atmosféru ve třídě.

Závěr

Tato diplomová práce byla zaměřena na zátěžové situace žáků 2. stupně základních škol a žáků středních škol.

Hlavním cílem diplomové práce bylo přehledně uspořádat aktuální poznatky z oblasti školní zátěže a na základě empirického šetření prozkoumat hodnocení zátěžových situací žáky 2. stupně základních škol a žáky středních škol.

Cílem teoretické části bylo popsat problematiku zátěžových situací, stresu, jeho zvládání a prevenci jak v obecné rovině, tak se zaměřením na školní prostředí. Tento cíl se nám podařilo naplnit, i když jsme nemohli podat vyčerpávající přehled k dané problematice vzhledem k obsáhlosti tématu. V prvních kapitolách jsme se snažili definovat pojmy, jako jsou zátěžová situace, stres, stresory jak obecně, tak ve vztahu ke školnímu prostředí. Dále jsme věnovali pozornost reakci na stres, příznakům stresu a popisovali jsme specifika reakcí dětí na školní stres. Zabývali jsme se také copingem, klasifikací různých strategií zvládání a zvládacími strategiemi ve školním prostředí. Neopomněli jsme se věnovat prevenci stresu a popisujeme způsoby, kterými můžeme snížit stres u dětí. Závěrečná kapitola teoretické části se zaměřuje na výzkumy školního stresu, popisuje výzkumy, které se zabývaly danou problematikou jak u nás, tak v zahraničí.

Cílem praktické části bylo zjistit aktuální stav školní zátěže u žáků základních a středních škol a srovnat jej s výsledky výzkumného šetření realizovaného v roce 2008 E. Urbanovskou. Dílčími cíli bylo srovnat míru výskytu stresogenních situací u žáků základních a středních škol a srovnat intenzitu stresu žáků základních a středních škol, porovnat rozdíly v citlivosti ke stresu ve školním prostředí u dívek a chlapců, posledním cílem bylo porovnat schopnosti učitelů základních a středních škol adekvátně posoudit míru výskytu stresogenních situací ve škole a intenzitu stresu žáků v takových situacích. K realizaci výzkumu jsme použili Dotazník stresových situací. Stanovených cílů se nám podařilo dosáhnout. Zjistili jsme aktuální stav školní zátěže jak na základních tak středních školách. Zjistili jsme, které stresogenní situace se vyskytují ve škole nejčastěji a které jsou pro žáky nejvíce zatěžující. Porovnali jsme míru výskytu školních stresogenních situací a intenzitu stresu žáků vzhledem k typu školy, ročníku a pohlaví. V závěrečné diskuzi jsme se zamysleli nad výsledky našeho výzkumu a porovnali je s výsledky předchozího šetření.

Před uskutečněním dotazníkového šetření, byly stanoveny dvě výzkumné otázky a šest hypotéz. Tři hypotézy se nám potvrdily a tři jsme museli odmítnout. Zjistili jsme, že žáci

udávají nejčastější výskyt stresogenních situací spjatých s podmínkami učení a podávání výkonu. Nejvyšší intenzitu stresu pociťují žáci v situacích spjatých s interakcí učitel – žák a v situacích spojených s podmínkami učení. Potvrdilo se, že existují rozdíly mezi mírou pociťovaného stresu u žáků vzhledem k typu školy. Studenti gymnázií pociťují vyšší intenzitu stresu než studenti středních odborných škol a žáci základních škol. Také se potvrdily rozdíly v citlivosti vůči stresu vzhledem k pohlaví. Zjistili jsme, že dívky vnímají školní stresogenní situace jako více zatěžující než chlapci. A ještě se nám potvrdily rozdíly mezi hodnocením intenzity stresu žáků ze strany žáků a ze strany učitelů. Zjistili jsme, že učitelé udávají vyšší intenzitu stresu žáků, než žáci samotní.

Výsledky tohoto výzkumu by mohly být přínosem především pro školy, na kterých se výzkum uskutečnil. Zpracované výsledky byly školám předány a poslouží jako zpětná vazba. Školy získají představu o tom, které stresogenní situace se vyskytují ve škole nejčastěji a které žáci pociťují jako nejvíce zatěžující. Pedagogové se mohou zamýšlet nad příčinami mezi nesouladem hodnocení intenzity stresu žáků ze strany žáků a ze strany učitelů. Přínos práce vidím také pro všechny pedagogy obecně. Umožní jim lépe porozumět prožívání jedince ve školním prostředí a adekvátně odhadnout míru stresu u svých žáků v různých stresových situacích. Na základě toho může učitel jednat takovým způsobem, že nebude žáky zbytečně přetěžovat a bude jim oporou při zvládání stresu ve školním prostředí.

Práce na výzkumné části byla náročná, ale určitě přínosná nejen pro školy, na kterých výzkum probíhal, ale i pro mne samotnou. Získané poznatky mohu jednak využít ve své budoucí pedagogické praxi, ale i v běžném životě.

Seznam použité literatury

BINAROVÁ, I. Období dospívání. Období adolescence. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., BINAROVÁ, I., HOLÁSKOVÁ, K., a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 3. vyd. Olomouc: UPOL, 2010. 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0.

BINAROVÁ, I. - PETROVÁ, A. – PLEVOVÁ, I. – URBANOVSKÁ, E. (2005). Výzkum vzájemného vztahu působení zátěžových situací a některých osobnostních charakteristik dětí a mládeže. In: KRÁTOŠKA, J. – ŠTEIGL, J. – KONEČNÝ, J. (Eds.) *Antropologický obraz populace moravských lokalit. Svazek 5*. Olomouc: Univerzita Palackého. 51 s. ISBN 80-244-1148-2 (svazek 5) ISBN 80-244-1151-2 (soubor).

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

HANŽLOVÁ, M., MACEK, P. Zvládací strategie a styly dospívajících. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2008, roč. 43, č. 1, s. 3-22. ISSN 0555-5574.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN: 80-7178303-X.

HAVLÍNOVÁ, M et al. *Program podpory zdraví ve škole: Rukověť projektu Zdravá škola*. Praha: Portál, 1998. 275 s. ISBN 80-7178-263-7.

KEBZA, V. *Psychosociální determinanty zdraví*. 1. vyd. Praha: Academia, 2005. 263 s. ISBN 80-200-1307-5.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. 192 s. ISBN 80-7169-121-6.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. 242 s. ISBN 80-7178-774-4.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X.

MARKHAMOVÁ, U. *Pomáháme dětem zvládnout stres*. 1. vyd. Praha: Talpress, 1996. 143 s. ISBN 80-7197-020-4.

MEDVĚDOVÁ, L. Zdroj stresu a zdroje jeho zvládnutí dětmi a adolescenty. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2004, roč. 39, č. 2-3, s. 108-120. ISSN 0555-5574.

MLČÁK, Z. *Psychická zátěž u dětí základní školy*. 1. vyd. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity, 1999. 193 s. ISBN 80-7042-543-1.

PRAŠKO, J. *Jak se zbavit napětí, stresu a úzkosti*. 1. vyd. Praha: Grada, 2003. 204 s. ISBN 80-247-0185-5.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

ŘEHULKOVÁ, O., ŘEHULKA, E. *Psychologické otázky adolescence*. 1.vyd. Brno: Albert, 2001. 142 s. ISBN 80-7326-001-8.

SCHREIBER, V. *Lidský stres*. 1. vyd. Praha: Academia, 1992. 80 s. ISBN 80-200-0458-0.

ŠOLCOVÁ, I. *Umíte si poradit se stresem?* 1. vyd. Praha: Národní centrum podpory zdraví, 1995. 7 s. ISBN chybí.

URBANOVSKÁ, E. *Škola, stres a adolescenti*. 1. vyd. Olomouc: VUP, 2010. 159 s. ISBN 978-80-244-2561-0.

UZEL, J. *Prevence a zvládání stresu – bezpečný podnik*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav bezpečnosti práce, 2008. 36 s. ISBN 978-80-86973-99-9.

VYMĚTAL, J. *Úzkost a strach u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 181 s. ISBN 80-7178-830-9.

Internetové zdroje

BLAHUTKOVÁ, M., CHARVÁT M. Stres ve škole. *Škola a zdraví pro 21. století: Aktuální otázky výchovy ke zdraví* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2009[cit. 2013-02-25]. str. 69-74. ISBN 978-80-210-4930-7. Dostupné z:

http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2009/28/28/texty/aktualni_otazky_vychovy_ke_zdravi_cze.pdf

BLAHUTKOVÁ, M., ŘEHULKA, E. Využití copingových strategií s náplní pohybových aktivit při odbourávání stresu ve školním prostředí. *Škola a zdraví 21* [online]. 2010, IV, s. 1-6 [cit. 2013-02-11]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/36/36/texty/cze/blahutkova_rehulka.pdf

JANDOVÁ, K. Stres a žáci středních škol. *Studia pedagogica* [online]. 2012, roč. 17, č. 2, s. 10 [cit. 2013-02-25]. DOI: 10.5817/SP2012-2-8. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/340>

KEBZA, V., KOMÁREK, L. *Pohyb a relaxace*. 2. uprav. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. 23 s. [cit. 2013-01-15]. ISBN 80-7071-217-1. Dostupné z: http://www.szu.cz/uploads/documents/czzp/edice/plne_znani/brozury/pohyb_20a_20relaxace.pdf

MACKOVÁ, K. Zvládací strategie školského stresu. *e-Pedagogium* [online]. 2009, IV, s. 30-45. [cit. 2013-01-11]. ISSN 1213-7499. Dostupné z http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/Pdf/e-pedagogium/E-pedagogium_IV-2009_internet.pdf

MS Excel - příklad 9: Statistické vyhodnocení rozdílů. [online]. [cit. 2013-03-22]. Dostupné z: <http://cit.vfu.cz/statpotr/priklady/Excel/prikl9-E.htm>

NATVIG, G. K., HANESTAD, B. R., SAMDAL, O. The role of the student: Salutogenic or pathogenic?. *International Journal of Nursing Practice* [online]. 2006, č. 12, s. 208-287 [cit. 2013-03-08]. DOI: 10.1111/j.1440-172X.2006.00583.x. Staženo z databáze EBSKO.

PLEVOVÁ, I., URBANOVSKÁ, E. Subjektivní důležitost jako faktor ovlivňující hodnocení životních situací. *e-Pedagogium* [online]. 2007, IV, s. 18-33. [cit. 2013-01-11]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-ped_IV-2007.pdf

Relaxační hry s dětmi. *Dobromysl. cz* [online]. c 2002-2012 [cit. 2013-02-22]. ISSN 1214-2017. Dostupné z: <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=193>

SHWARZER, R., KNOLL, N. Positive coping: Mastering demands and searching for meaning [online]. c 2003 [cit. 07-02-2013]. Dostupné z WWW: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/materials/s_knoll_coping.pdf>.

TORSHEIM, T., AAROE, L. E., WOLD, B. School-related stress, social support, and distress: Prospective analysis of reciprocal and multilevel relationships. *Scandinavian Journal of Psychology* [online]. 2003, č. 44, s. 153-159 [cit. 2013-03-08]. ISSN 0036-5564. Staženo z databáze EBSKO.

Seznam tabulek

Tabulka 1 Pořadí stresových situací.....	48
Tabulka 2 Počty respondentů – zastoupení dívek a chlapců.....	54
Tabulka 3 Počty respondentů – zastoupení jednotlivých škol	54
Tabulka 4 Nejčastější stresogenní situace.....	56
Tabulka 5 Průměrná míra výskytu stresogenních situací podle oblastí.....	58
Tabulka 6 Situace, ve kterých žáci pocítují nejvyšší intenzitu stresu.....	60
Tabulka 7 Průměrná míra intenzity stresu podle oblastí.....	62
Tabulka 8 Průměrná míra intenzity stresu vzhledem k ročníku.....	63
Tabulka 9 Průměrná míra intenzity stresu vzhledem k pohlaví.....	64
Tabulka 10 Průměrná míra intenzity stresu vzhledem k ročníku.....	66
Tabulka 11 Míra výskytu stresogenních situací ze strany žáků a ze strany učitelů.....	67

Seznam zkratek

aj.	a jiné
a kol.	a kolektiv
apod.	a podobně
ČR	Česká republika
např.	například
PdF	pedagogická fakulta
př.	příklad
tj.	to je
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvané
ZŠ	základní škola

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník stresových situací (DSS 47)

Příloha 2: Nejčastější stresogenní situace na základních a středních školách

Příloha 3: Situace, ve kterých žáci základních a středních škol pociťují nejvyšší intenzitu stresu

Příloha 1

Dotazník stresových situací

Pohlaví:

Věk:

Škola, třída:

Se školou souvisejí některé situace, které nás mohou zatěžovat, vadí nám. Zamysli se nad níže popsanými situacemi a zhodnot', **jak často se s nimi ve škole setkáváš**. Na pětibodové stupnici zakroužkuj u každé otázky číslo, které odpovídá častosti výskytu dané situace:

Vůbec ne	-	zakroužkuj	1
Málokdy	-	zakroužkuj	2
Občas	-	zakroužkuj	3
Často	-	zakroužkuj	4
Skoro pořád	-	zakroužkuj	5

1	I A	Učitel Tě poníží a zesměšní před celou třídou	1	2	3	4	5
2	I B	Známku, kterou dostaneš, už si nemůžeš opravit	1	2	3	4	5
3	J B	Musíš doma nechat podepsat špatnou známku	1	2	3	4	5
4	K E	Spolužák Ti hrubě nadává	1	2	3	4	5
5	I A	Učitel se Tě v hodině fyzicky dotýká	1	2	3	4	5
6	I F	V jídelně Tě nutí sníst celou porci	1	2	3	4	5
7	J D	Výuka odpoledne trvá dlouho	1	2	3	4	5
8	I A	Učitel dělá rozdíly mezi žáky s dobrými a špatnými známkami	1	2	3	4	5
9	I A	Učitel slíbí, že nebude zkoušet a nedodrží to	1	2	3	4	5
10	J B	Neseš domů vysvědčení s nepřiliš dobrými známkami	1	2	3	4	5
11	J D	Do druhého dne se máš naučit velké množství učiva	1	2	3	4	5
12	K E	Ve třídě jsou malé skupinky, které mezi sebou soupeří	1	2	3	4	5
13	I A	Učitel některým žákům viditelně nadržuje	1	2	3	4	5
14	I F	Poliješ se v jídelně	1	2	3	4	5
15	J D	Jsi zkoušený u tabule	1	2	3	4	5
16	K A	Učitel na Tebe zvýší hlas nebo přímo křičí	1	2	3	4	5
17	I A	Píšeš písemku a učitel u toho neustále mluví a jinak vyrušuje	1	2	3	4	5
18	I F	Školník bezdůvodně napomíná a trestá žáky	1	2	3	4	5

19	J D	Máš vypracovat náročný samostatný úkol	1	2	3	4	5
20	I A	Učitel po Tobě hází nějakým předmětem (křída, houba, klíče ...)	1	2	3	4	5
21	I A	Učitel nikdy neuzná Tvůj názor	1	2	3	4	5
22	I B	Známka se Ti zdá být nespravedlivá	1	2	3	4	5
23	J D	Recituješ báseň před celou třídou	1	2	3	4	5
24	K E	Starší spolužáci se posmívají mladším	1	2	3	4	5
25	I A	Učíš se, aby ses zlepšil, a učitel to neocení	1	2	3	4	5
26	J D	Píšeš nečekanou písemku, tzv. přepadovou	1	2	3	4	5
27	J D	Píšeš písemnou práci, na jejímž výsledku Ti velmi záleží.	1	2	3	4	5
28	K E	Třídy spolu soupeří a chovají se nepřátelsky	1	2	3	4	5
29	I A	Během zkoušení opravuje učitel každé nespisovné slovo (skáče do řeči)	1	2	3	4	5
30	I F	V jídelně kuchařky dávají jídlo na talíř rukama	1	2	3	4	5
31	J D	Učitel hledá v seznamu, koho vyvolá	1	2	3	4	5
32	K A	Učitel Tě za trest pošle za dveře	1	2	3	4	5
33	K F	Starší spolužáci se v jídelně automaticky předbíhají	1	2	3	4	5
34	I A	Není ti dobře a učitel tě nepustí na WC	1	2	3	4	5
35	I F	Máš žízeň a nesmíš se napít	1	2	3	4	5
36	J D	Píšeš více písemek v jeden den	1	2	3	4	5
37	K A	Učitel Tě zaslouženě, ale velmi důrazně kárá před ostatními	1	2	3	4	5
38	J D	Nepřipravil ses na hodinu a hrozí Ti vyvolání (učitel tě neomluvil)	1	2	3	4	5
39	I A	Učitel si prohlíží Tvé osobní věci	1	2	3	4	5
40	K D	Jsi zkoušený a učitel si při tom něco píše (neposlouchá)	1	2	3	4	5
41	I F	Rodiče jdou na třídní schůzky	1	2	3	4	5
42	K A	Učitel mluví sprostě	1	2	3	4	5
43	I A	Učitel Ti dal špatnou známku, protože Tvou odpověď nemohl přečíst	1	2	3	4	5
44	I D	Zadané otázce nerozumíš	1	2	3	4	5
45	K D	Třída je neútná	1	2	3	4	5

46 K D Při vyučování je ve třídě hluk (žáci jsou neukázněni, hlasitě se baví) 1 2 3 4 5

47 I A Učitel při mluvení prská nebo je mu cítit z úst 1 2 3 4 5

Nyní si přečti tytéž výroky ještě jednou a zamysli se nad tím, **jak moc je pro Tebe tato situace nepříjemná**. Na pětibodové stupnici zakroužkuj u každé otázky číslo, které by odpovídalo tvým pocitům a obavám, kdyby ses do takové situace dostal.

Situace je pro tebe nepříjemná, tísnivá:

Vůbec ne	-	zakroužkuj	1
Slabě	-	zakroužkuj	2
Středně	-	zakroužkuj	3
Značně	-	zakroužkuj	4
Silně	-	zakroužkuj	5

1 I A Učitel Tě poníží a zesměšní před celou třídou 1 2 3 4 5

2 I B Znamku, kterou dostaneš, už si nemůžeš opravit 1 2 3 4 5

3 J B Musíš doma nechat podepsat špatnou známku 1 2 3 4 5

4 K E Spolužák Ti hrubě nadává 1 2 3 4 5

5 I A Učitel se Tě v hodině fyzicky dotýká 1 2 3 4 5

6 I F V jídelně Tě nutí sníst celou porci 1 2 3 4 5

7 J D Výuka odpoledne trvá dlouho 1 2 3 4 5

8 I A Učitel dělá rozdíly mezi žáky s dobrými a špatnými známkami 1 2 3 4 5

9 I A Učitel slíbí, že nebude zkoušet a nedodrží to 1 2 3 4 5

10 J B Neseš domů vysvědčení s nepříliš dobrými známkami 1 2 3 4 5

11 J D Do druhého dne se máš naučit velké množství učiva 1 2 3 4 5

12 K E Ve třídě jsou malé skupinky, které mezi sebou soupeří 1 2 3 4 5

13 I A Učitel některým žákům viditelně nadržuje 1 2 3 4 5

14 I F Poliješ se v jídelně 1 2 3 4 5

15 J D Jsi zkoušený u tabule 1 2 3 4 5

16 K A Učitel na Tebe zvýší hlas nebo přímo křičí 1 2 3 4 5

17 I A Píšeš písemku a učitel u toho neustále mluví a jinak vyrušuje 1 2 3 4 5

18 I F Školník bezdůvodně napomíná a trestá žáky 1 2 3 4 5

19	J D	Máš vypracovat náročný samostatný úkol	1	2	3	4	5
20	I A	Učitel po Tobě hází nějakým předmětem (křída, houba, klíče ...)	1	2	3	4	5
21	I A	Učitel nikdy neuzná Tvůj názor	1	2	3	4	5
22	I B	Známka se Ti zdá být nespravedlivá	1	2	3	4	5
23	J D	Recituješ báseň před celou třídou	1	2	3	4	5
24	K E	Starší spolužáci se posmívají mladším	1	2	3	4	5
25	I A	Učíš se, aby ses zlepšil, a učitel to neocení	1	2	3	4	5
26	J D	Píšeš nečekanou písemku, tzv. přepadovou	1	2	3	4	5
27	J D	Píšeš písemnou práci, na jejímž výsledku Ti velmi záleží.	1	2	3	4	5
28	K E	Třídy spolu soupeří a chovají se nepřátelsky	1	2	3	4	5
29	I A	Během zkoušení opravuje učitel každé nespisovné slovo (skáče do řeči)	1	2	3	4	5
30	I F	V jídelně kuchařky dávají jídlo na talíř rukama	1	2	3	4	5
31	J D	Učitel hledá v seznamu, koho vyvolá	1	2	3	4	5
32	K A	Učitel Tě za trest pošle za dveře	1	2	3	4	5
33	K F	Starší spolužáci se v jídelně automaticky předbíhají	1	2	3	4	5
34	I A	Není ti dobře a učitel tě nepustí na WC	1	2	3	4	5
35	I F	Máš žízeň a nesmíš se napít	1	2	3	4	5
36	J D	Píšeš více písemek v jeden den	1	2	3	4	5
37	K A	Učitel Tě zaslouženě, ale velmi důrazně kárá před ostatními	1	2	3	4	5
38	J D	Nepřipravil ses na hodinu a hrozí Ti vyvolání (učitel tě neomluvil)	1	2	3	4	5
39	I A	Učitel si prohlíží Tvé osobní věci	1	2	3	4	5
40	K D	Jsi zkoušený a učitel si při tom něco píše (neposlouchá)	1	2	3	4	5
41	I F	Rodiče jdou na třídní schůzky	1	2	3	4	5
42	K A	Učitel mluví sprostě	1	2	3	4	5
43	I A	Učitel Ti dal špatnou známku, protože Tvou odpověď nemohl přečíst	1	2	3	4	5
44	I D	Zadané otázce nerozumíš	1	2	3	4	5

45	K D	Třída je neútná	1	2	3	4	5
46	K D	Při vyučování je ve třídě hluk (žáci jsou neukáznění, hlasitě se baví)	1	2	3	4	5
47	I A	Učitel při mluvení prská nebo je mu cítit z úst	1	2	3	4	5

Jsou ještě jiné situace, které se Ti zdají zatěžující? Napiš, jaké a jak moc jsou Ti nepříjemné:

.....
.....

Děkujeme za vyplnění dotazníku! Zaručujeme naprostou diskretnost!

Příloha 2

Nejčastější stresogenní situace na základních a středních školách

Základní školy

Pořadí	Číslo	Znění situace	Průměr
1.	41 IF	Rodiče jdou na třídní schůzky.	3,95
2.	31 JD	Učitel hledá v seznamu, koho vyvolá.	3,64
3.	46 KD	Při vyučování je ve třídě hluk.	3,31
4.	27 JD	Píšeš písemnou práci, na jejímž výsledku Ti velmi záleží.	3,30
5.	36 JD	Píšeš více písemek v jeden den.	3,09
6.	11 JD	Do druhého dne se máš naučit velké množství učiva.	3,01
7.	15 JD	Jsi zkoušený u tabule	2,88
8.	44 ID	Zadané otázce nerozumíš	2,78
9.	33 KF	Starší spolužáci se v jídelně automaticky předbíhají.	2,76
10.	2 IB	Známku, kterou dostaneš, už si nemůžeš opravit.	2,67

Střední školy

Pořadí	Číslo	Znění situace	Průměr
1.	31 JD	Učitel hledá v seznamu, koho vyvolá.	4,15
2.	36 JD	Píšeš více písemek v jeden den.	3,87
3.	27 JD	Píšeš písemnou práci, na jejímž výsledku Ti velmi záleží.	3,75
4.	11 JD	Do druhého dne se máš naučit velké množství učiva.	3,54
5.	7 JD	Výuka odpoledne trvá dlouho	3,36
6.	46 KD	Při vyučování je ve třídě hluk.	3,20
7.	15 JD	Jsi zkoušený u tabule	3,16
8.	41 IF	Rodiče jdou na třídní schůzky.	3,11
9.	8 IA	Učitel dělá rozdíly mezi žáky s dobrými a špatnými známkami.	3,01
10.	26 JD	Píšeš nečekanou písemku tzv. přepadovou.	2,99

Příloha 3

Situace, ve kterých žáci základních a středních škol pocít'ují nejvyšší intenzitu stresu

Základní školy

Pořadí	Číslo	Znění situace	Průměr
1.	22 IB	Známka se Ti zdá být nespravedlivá.	3,90
2.	11 JD	Do druhého dne se máš naučit velké množství učiva.	3,54
3.	26 JD	Píšeš nečekanou písemku tzv. přepadovou.	3,47
4.	36 JD	Píšeš více písemek v jeden den.	3,39
	47 IA	Učitel při mluvení prská nebo je mu cítit z úst.	
5.	9 IA	Učitel slíbí, že nebude zkoušet a nedodrží to.	3,37
6.	25 IA	Učíš se, aby ses zlepšil, a učitel to neocení.	3,30
7.	44 ID	Zadané otázky nerozumíš.	3,29
	39 IA	Učitel si prohlíží Tvé osobní věci.	
8.	31 JD	Učitel hledá v seznamu, koho vyvolá.	3,28
9.	34 IA	Není ti dobře a učitel tě nepustí na WC.	3,26
10.	27 JD	Píšeš písemnou práci, na jejímž výsledku Ti velmi záleží.	3,24

Střední školy

Pořadí	Číslo	Znění situace	Průměr
1.	36 JD	Píšeš více písemek v jeden den.	4,08
2.	11 JD	Do druhého dne se máš naučit velké množství učiva.	3,93
3.	34 IA	Není ti dobře a učitel tě nepustí na WC.	3,90
4.	21 IA	Učitel nikdy neuzná Tvůj názor.	3,87
5.	7 JD	Výuka odpoledne trvá dlouho	3,83
6.	13 IA	Učitel některým žákům viditelně nadržuje.	3,79
7.	26 JD	Píšeš nečekanou písemku tzv. přepadovou.	3,77
8.	9 IA	Učitel slíbí, že nebude zkoušet a nedodrží to.	3,76
9.	44 ID	Zadané otázky nerozumíš.	3,72
10.	35 IF	Máš žízeň a nesmíš se napít.	3,70

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Romana Staňková
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Eva Urbanovská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Zátěžové situace žáků na 2. stupni základních škol a na středních školách
Název v angličtině:	Loading situations of students at the basic and secondary schools.
Anotace práce:	Práce se zaměřuje na zátěžové situace žáků základních a středních škol. V teoretické části je věnována pozornost zátěžovým situacím, stresu, jeho zvládání a prevenci jak v obecné rovině, tak se zaměřením na školní prostředí. Praktická část zkoumá, které zátěžové situace se vyskytují ve škole nejčastěji a které jsou pro žáky nejvíce zatěžující. Porovnává míru výskytu školních stresogenních situací a intenzitu stresu žáků vzhledem k typu školy, ročníku a pohlaví.
Klíčová slova:	psychická zátěž, školní zátěž, stres, stresové situace, zvládání stresu, reakce na stres, prevence stresu
Anotace v angličtině	The work focuses on the stressful situations of the students at primary and secondary schools. The theoretical part devotes to stressful situations, stress, its management and prevention both in general and with a focus on the school environment. The practical part explores stressful situations that occur most often at schools and what situations are the most demanding for pupils. The work compares the rate of school stress and stress intensity of the pupils due to the type of school, grade and sex.

Klíčová slova v angličtině:	Psychological stress, school load, stress, stressful situations, coping, response to stress, stress prevention
Přílohy vázané v práci:	Dotazník stresových situací (DSS 47), Nejčastější stresogenní situace na základních a středních školách, Situace, ve kterých žáci základních a středních škol pociťují nejvyšší intenzitu stresu
Rozsah práce:	83 s.
Jazyk práce:	Český jazyk