



Identifikace hlavních stresorů a způsoby zvládání zátěže u žáků středních škol

Bakalářská práce

Studijní program:

B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor:

Učitelství odborných předmětů

Autor práce:

Ing. Vojtěch Keller

Vedoucí práce:

PhDr. Jitka Josífková, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie





Zadání bakalářské práce

Identifikace hlavních stresorů a způsoby zvládání zátěže u žáků středních škol

Jméno a příjmení: Ing. Vojtěch Keller
Osobní číslo: P15000666
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství odborných předmětů
Zadávací katedra: Katedra pedagogiky a psychologie
Akademický rok: 2016/2017

Zásady pro vypracování:

Cíl:

Analyzovat hlavní stresory a zvládací strategie u žáků středních škol

Metody:

dotazník

rozhovor

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná
Čeština



Seznam odborné literatury:

KEBZA, Vladimír. Psychosociální determinanty zdraví. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1307-5

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Jak zvládat stres. Praha: Grada Avicenum, 1994.

MACEK, Petr. Adolescence. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.

PAULÍK, Karel. Psychologie lidské odolnosti. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-247-5646-2.

URBANOVSKÁ, Eva. Škola, stres a adolescenti. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2561-0.

Vedoucí práce:

PhDr. Jitka Josífková, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

1. května 2017

Předpokládaný termín odevzdání:

25. května 2018

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 20. června 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracoval samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědom toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědom následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

9. prosince 2020

Ing. Vojtěch Keller

Poděkování

Velice rád bych na tomto místě poděkoval vážené a milé paní vedoucí mé bakalářské práce, paní PhDr. Jitce Josífkové, Ph.D., za její cenné rady, připomínky a ochotnou nápomoc při tvorbě této bakalářské práce. Rovněž bych rád poděkoval vedení Střední průmyslové školy Mladá Boleslav za umožnění provést na této škole dotazníkové šetření, a všem mým kolegům třídním učitelům, za jejich podporu a motivaci žáků. V neposlední řadě děkuji všem mým blízkým, kteří při mně stáli, podporovali mě a přáli mi zdar při tvorbě této bakalářské práce.

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá stresem žáků střední školy a způsoby zvládání stresu. V rámci tvorby této bakalářské práce byl prováděn výzkum, zaměřený na identifikaci nejčastějších a nejintenzivněji působících stresorů na žáky střední školy. Současně byla zaměřena pozornost i na identifikaci nejvíce zastoupených zvládacích strategií stresu (coping) u těchto žáků. V rámci tohoto šetření bylo provedeno i hodnocení online výuky, v současné době probíhající jako důsledek koronavirové pandemie. Zaměření se na hodnocení aspektů online výuky bylo motivováno uvažováním o online výuce, jako o dalším potenciálním zdroji stresu. Výzkum byl prováděn formou dotazníkového šetření na střední škole s technickým zaměřením. Šetření se zúčastnilo celkem 139 žáků ze všech ročníků. Výsledky této práce by mohly přispět k identifikaci podnětů, situací a činností s potenciálem vyvolávat stres u lidí (adolescentů), jež se právě sami o sobě nacházejí ve složitém vývojovém období.

Klíčová slova

Stres, stresory, zvládací strategie stresu, adolescenti, coping.

Annotation

This bachelor thesis deals with the stress of high school students and ways of coping with stress. As part of the creation of this bachelor's thesis, research was carried out aimed at identifying the most common and most intense stressors on high school students. At the same time, attention was focused on the identification of the most represented coping strategies for these pupils. As part of this survey, an evaluation of online teaching, which is currently taking place as a result of a coronavirus pandemic, was also performed. The focus on evaluating aspects of online learning was motivated by thinking about online learning as another potential source of stress. The research was carried out in the form of a questionnaire survey at a secondary school with a technical focus. A total of 139 pupils from all grades took part in the survey. The results of this work could contribute to the identification of stimuli, situations and activities with the potential to cause stress in people (adolescents), who are themselves in a difficult period of development.

Key words

Stress, stressors, stress management strategies, adolescents, coping.

Obsah

1	Úvod.....	10
2	Stres.....	11
2.1	Definice pojmu stres.....	11
2.2	Charakteristiky stresu.....	13
2.2.1	Vztah mezi termíny zátěž a stres.....	14
2.2.2	Hyperstres a hypostres.....	15
2.2.3	Eustres a distres.....	15
2.3	Modely stresu.....	15
2.3.1	Transakční model stresu.....	15
2.3.2	Interakční model stresu.....	17
3	Stresory.....	18
3.1	Klasifikace stresorů.....	18
3.2	Příklady konkrétních stresorů.....	19
3.2.1	Stresory ve školním prostředí.....	21
3.2.2	Školní stresory v období adolescence.....	22
4	Adolescence a adolescenti.....	23
5	Coping a strategie zvládání stresu.....	25
5.1	Význam pojmu coping.....	25
5.2	Rozdíl mezi procesy zvládání a procesy obrany.....	26
5.3	Strategie zvládání stresu.....	27
5.4	Diagnostika strategií zvládání stresu – dotazník SVF 78.....	27
5.4.1	Teoretické základy dotazníku SVF 78.....	28
5.4.2	Popis dotazníku SVF 78.....	28
5.4.3	Vyhodnocení dotazníku SVF 78.....	29
5.4.4	Interpretace výsledků SVF 78.....	30
6	Praktická část.....	33
6.1	Výzkumný problém.....	33

6.2	Metoda.....	33
6.2.1	Populační vzorek.....	33
6.2.2	Výzkum.....	34
6.3	Výsledky a diskuze.....	34
6.3.1	Identifikace stresorů žáků střední školy.....	34
6.3.2	Identifikace strategií zvládání stresu.....	36
6.3.3	Hodnocení online výuky prováděné během pandemie koronaviru.....	39
7	Závěr.....	43
8	Seznam použité literatury.....	44

Seznam obrázků

Obr. 2.1. Schéma transakčního modelu stresu.....	16
Obr. 2.2. Schéma interakčního modelu stresu.....	17

Seznam tabulek

Tab. 3.1. Přehled působnosti stresorů.....	20
Tab. 5.1. Rozdílné charakteristiky obranných a zvládacích reakcí.....	26
Tab. 6.1. Popis populačního vzorku výzkumu.....	34
Tab. 6.2. Výsledky dotazníkového šetření zvládacích strategií zátěže u žáků střední školy.....	37
Tab. 6.3. Výsledky hodnocení online výuky probíhající během koronavirové pandemie – 1. ročníky.....	39
Tab. 6.4. Výsledky hodnocení online výuky probíhající během koronavirové pandemie – 2. ročníky.....	40
Tab. 6.5. Výsledky hodnocení online výuky probíhající během koronavirové pandemie – 3. ročníky.....	41
Tab. 6.6. Výsledky hodnocení online výuky probíhající během koronavirové pandemie – 4. ročníky.....	42

1 Úvod

Pojem stres je v současné době u nás i ve světě již poměrně dosti známý a rozšířený, a to zejména ve společnostech našeho typu, tedy tzv. vyspělých industriálních společnostech.

Laická veřejnost i odborníci z širokého spektra zejména humanitních věd se shodují, že fenomén stresu je společně s rostoucím tempem života společnosti a jejím současným vývojem stále aktuálnějším tématem. Toto rostoucí tempo života společnosti a současný dynamický vývoj technologií se projevují např. požadavky na jedince provádět co nejvíce operací v co nejkratších časech (nebo více operací najednou), stále vyššími nároky na výkonnost jedince, ztrátu fyzického (sociálního) kontaktu s ostatními, obrovským množstvím dat a informací, kterými je jedinec zahrnut (médiá, sociální sítě, internet), postupným zaváděním nových technologií, umělé inteligence, atp.

Tyto nároky a požadavky na člověka nabývají v dnešní době stále větších rozměrů, a i dospělý jedinec často nemálo pociťuje či plně prožívá příznaky stresu. Neměli bychom proto v tomto současném stavu zapomínat na ty, kterých se tyto zatěžující tendence a nároky dotýkají v mnohem větší míře, neboť se sami o sobě právě nachází ve složitém a pro ně náročném období, – na naše adolescenty.

2 Stres

Tato bakalářská práce se zabývá stresem a způsoby jeho zvládání u žáků středních škol, tedy žáků, kteří během svého studia na střední škole přestávají být dětmi a stávají se z nich dospělí. Teoretická část této práce se tedy zabývá pojmy *stres*, *stresory*, *strategie zvládání stresu*, a obdobím v životě člověka, označovaným jako *adolescence*.

2.1 Definice pojmu stres

Je třeba zmínit, že fenomén stresu není fenoménem pouze v jedné konkrétní společenské či vědní oblasti, ale setkáváme se s ním napříč jak širokým (laickým) společenským spektrem (věk, vzdělání, ekonomická třída, kultura, národnost), tak vědními oblastmi (psychologie, fyziologie, biologie, neurologie, pedagogika, atd.).

Jednoznačné, odborné definování pojmu stres se tedy (v souvislosti s výše uvedeným) jeví jako nesnadný požadavek, neboť každá definice stresu je alespoň do jisté míry ovlivněna odborným zaměřením jejího autora. Následně uvedené definice definují pojem stres z odborného psychologického hlediska.

Hans H. B. Selye, který je považován za zakladatele systematického zkoumání stresu, v jedné ze svých definic uvádí: „Stres je výsledkem interakce (vzájemné činnosti) mezi určitou silou působící na člověka a schopností organismu odolat tomuto tlaku.“ (in Křivohlavý 1994, s. 10). Onu určitou sílu je možno označit a chápat jako stresor (viz kap. 3 Stresory).

M. Nakonečný uvádí, že stres může být chápán jako silná frustrace vznikající tehdy, působí-li na člověka nadměrně silný podnět po dlouhou dobu nebo ocitne-li se v nesnesitelné situaci, již se nemůže vyhnout, a setrvává-li v ní. Stres je v podstatě frustrace silné motivace (1997, s. 40).

Obdobně J. Křivohlavý (1994, s. 10) uvádí příklady definic stresu, jejichž společným znakem je pohled na stres, jako na dlouhodobou či silnou (intenzivní) frustraci potřeb člověka: M. H. Appley stresem označuje „extrémně vyostřenou situaci, kdy je osobnost vážně ohrožena dlouhodobou frustrací (neuspokojením základních potřeb)“. Podobně D. H. Funkenstein, S. King a M. E. Drolette uvádějí, že: „Stres je následek traumatu (duševního úrazu) a velice intenzivní frustrace (pocitu neuspokojení).“ (in Křivohlavý 1994, s.10).

Jiní autoři nahlíží na stres, jako na změnu stavu a prožívání (Urbanovská, 2010, s. 31). A. Antonovsky popisuje stres jako stav organismu, kdy je na řešení problémů využíváno

nadměrné množství energie, které by nemuselo být použito, kdyby se tyto problémy daly řešit normálně. I. L. Janis označuje stres jako „takovou změnu v organismu, která v určitém stavu ohrožení může vyvolat vysoký stupeň napětí, rozvrátit zaběhaná schémata každodenního způsobu jednání, která oslabuje mentální výkonnost a vyvolává subjektivně nepříjemné stavy afektivního vyčerpání“ (in Křivohlavý 1994, s.10).

A. Howard a R. A. Scott popisují stres jako situaci člověka v napětí, jemuž se při řešení problému postaví do cesty nepřekonatelná překážka (in Křivohlavý 1994, s.10).

Dalším způsobem nazírání na stres může být pohled na stres jako na zátěžovou situaci. J. Křivohlavý (1994, s. 10) uvádí např. definici R. G. Millera, že „stres je extrémní a neobvyklá situace, jejíž hrozba vyvolává významnou změnu chování“. Ve stejném díle je uvedena i definice M. H. Appleyho a R. Trumbulla: „Stresem je nejen přímé, bezprostřední ohrožení člověka, ale i předjímání (anticipace) takového ohrožení a s tím spojený strach, bolest, nejistota, úzkost, apod.“ Obě tyto definice poukazují na to, že stres nespočívá pouze v přímé, nastalé stresující situaci, ale k jeho vzniku stačí i pouhá hrozba či očekávání takového nepříjemné, stresující, ohrožující situace. To je velmi důležitým poznatkem a charakteristikou fenoménu stresu z něhož lze usuzovat na podstatném významu subjektivního hodnocení stresující situace daným jedincem.

Samotný J. Křivohlavý potom uvádí vlastní definici stresu: „Stresem se obvykle rozumí vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožován, nebo takové ohrožení očekává, a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná.“ (1994, s. 10).

E. Urbanovská, která se ve svém díle výčtem a komentářem definic různých autorů rovněž zabývá, uvádí mj. chápání stresu R. S. Lazarusem a S. Folkmanovou jako „specifický vztah mezi osobou a prostředím, jež osoba hodnotí jako zatěžující nebo převyšující její zdroje a ohrožující její pohodu“ (2010, s. 32).

Konečně definice E. Urbanovské, která popisuje chápání stresu „především jako extrémní zátěž vyplývající z nerovnováhy mezi požadavky prostředí a reakčními možnostmi organismu, při níž dochází v organismu k celému komplexu výrazných fyziologických, psychických i behaviorálních změn, jejichž hlavním cílem je mj. mobilizace energetických a jiných zdrojů a příprava k reakci na stav ohrožení; stav interakce mezi požadavky, které na jedince daná situace klade, a vlastnostmi, jimiž jedinec disponuje ve směru zvládnutí těchto požadavků“ (2010, s. 33). Za nezbytné přitom považuje zdůraznění aspektu významné determinace subjektivního hodnocení situace jedincem.

2.2 Charakteristiky stresu

Z výše uvedených definic je patrné, že na stres může být nahlíženo, jako na různé jevy či stavy. Podle J. Výrosta a I. Slaměníka (in Nišpanská 2012, s. 2) lze za stres považovat následující tři jevy:

- *situace* (např. onemocnění dítěte)
- *reakce člověka na tuto situaci* (např. hysterie, neklid, agrese)
- *vnitřní psychický a fyzický stav člověka* (např. úzkost, bolest hlavy)

Podobně podle J. Krivohlavého (1994, s. 10, 11) je možno stres chápat jako:

- *těžkou situaci* (např. rozvod)
- *podmínku, okolnost či nepříznivý faktor* (např. nadměrná teplota)
- *odpověď organismu na stresující činitele* (např. zvýšení krevního tlaku)
- *celkový vnitřní stav člověka* (nejen fyzický, ale i psychický)

M. H. Appley a R. Trumbull (in Krivohlavý 1994, s. 11) zmiňují důležité charakteristiky stresu:

- může být vyvolán různými vlivy, okolnostmi, podmínkami, faktory apod., z nichž některé mají negativní vliv na všechny jedince, jiné působí pouze na určité osoby
- různí jedinci mohou reagovat na stejný stresor odlišně
- někteří jedinci podléhají stresu snadno, jiní mu odolávají více
- stresory, které způsobí stres jednomu člověku nemusí způsobit stres u druhému, a naopak
- intraindividuální (uvnitř organismu probíhající) reakce mají u všech lidí do značné míry stejný základní charakter (tzv. GAS – general adaptational syndrom, obecný adaptační syndrom), interindividuální způsoby reagování na stres vyvolávající podněty mohou však být velmi rozdílné
- i při znalosti přesných parametrů stresoru nejsme schopni přesně predikovat druh a intenzitu reakce daného jedince vystaveného tomuto stresoru
- stejný stresor může na jednoho jedince působit s různou intenzitou v závislosti na tom kdy a za jaké celkové situace působí

O. Matoušek (in Nišpanská 2012, s. 3) rozděluje stres podle délky trvání na:

- *Akutní stres* – je obvykle vyvolán náhlou událostí, která trvá krátkou dobu (např. závažná nehoda nebo zranění, špatná zpráva týkající se např. úmrtí v rodině, ohrožení blízkého, atp.). Projevuje se mmj. např. zvýšením krevního tlaku a srdeční frekvence.
- *Chronický stres* – je dlouhodobý, dlouhotrvající. Projevuje se např. úzkostmi, depresemi, chronickým únavovým syndromem, atp.
- *Posttraumatický stres* – jedná se o zpožděnou reakci na trauma (silně intenzivní zátěžovou situaci, událost). Může být doprovázen depresemi, obavami, úzkostmi, atd. Tyto stavy se obvykle projevují s kolísající intenzitou, v nepravidelných časových intervalech, a to i několik měsíců či let po dané události.
- *Anticipační stres* – vzniká v souvislosti s předjímáním, očekáváním, předvídaním určitých negativních dějů, které mohou v budoucnosti nastat.

2.2.1 Vztah mezi termíny zátěž a stres

Někteří autoři v odborné literatuře používají pojmy zátěž a stres jako synonyma, jiní se snaží o jejich striktní rozlišení. Podle E. Urbanovské (2010, s. 34.) O. Mikšík pojímá vztah mezi zátěží a stresem jako vztah mezi obecným a specifickým, neboť v jeho klasifikaci zátěžových situací jsou stresové situace pojímány jako zvláštní kategorie zátěžových situací. E. Urbanovská uvádí, že O. Mikšík ve své typologizaci zátěží vymezuje stres jako „takový typ zátěže, kdy nějaká rušivá okolnost působí na organismus jedince v období realizace cílové činnosti a svým působením výrazně narušuje její optimální či zdárný průběh přesto, že je jinak plně v silách a schopnostech daného jedince danou cílovou činností bez větších problémů a obtíží realizovat“ (2010, s. 34).

Jiným hlediskem rozlišení mezi zátěží a stresem je podle E. Urbanovské hledisko *intenzity zatížení*: „Zátěž se spojuje s běžnými a středními nároky a lze ji chápat jako přirozený průvodní jev života člověka, na něhož jsou neustále kladeny různé požadavky.“ (Paulík in Urbanovská 2010, s. 35) a stresem se pak označuje zátěž, která svou intenzitou přesahuje běžné adaptační možnosti jedince.

Rovněž J. Krivohlavý zmiňuje, že „o stresové situaci (o stresu) hovoříme jen v tom případě, že míra intenzity stresogenní situace je vyšší, než schopnost či možnost daného člověka tuto situaci zvládnout“ (2001, s. 170–171). Současně dodává, že nadlimitní zátěží nemusí být pouze

jeden silně působící stresor (stres způsobující nepříznivý vliv, faktor), ale může jí být i nadlimitní množství běžných každodenních starostí (*daily hassles*).

2.2.2 Hyperstres a hypostres

V souvislosti s hlediskem intenzity zatížení, lze používat rozlišení stresu na *hyperstres* a *hypostres*.

Hyperstresem se označuje stres, který překračuje hranice adaptability, schopnosti vyrovnat se se stresem (Křivohlavý 1994, s. 11–12).

Hypostresem lze naopak označit stres, jehož intenzita nedosahuje obvyklých tolerancí stresu (např. plíživé negativní vlivy monotónnosti, senzorické deprivace, nudy, atp.) (Křivohlavý 1994, s. 11–12).

E. Urbanovská však upozorňuje, že obou případech se jedná o typ nepřiměřené zátěže (2010, s. 35).

2.2.3 Eustres a distres

V souvislosti s hlediskem *kvality zatížení*, používá se rozlišení stresu na *eustres* a *distres*.

Eustres je v podstatě stres způsobený pozitivní událostí, tj. situací bez negativního emocionálního zážitku. Může jím být například svatba, narození dítěte, výhra v loterii, atp. Eustres může být dále způsobován námahou při činnosti přinášející nám radost, potěšení (např. sportovní výkony, automobilový závod), či při účelně vyhledávaných adrenalinových akcí (horolezectví, skok padákem). Projevuje se bouřlivou reakcí kardiovaskulárního a neurohormonálního systému. (Nišpanská 2012, s. 3–4; Křivohlavý 2001, s. 171)

Distresem se naopak označuje stres spojený s negativním emocionálním zážitkem a silným pocitem ohrožení. Toto ohrožení je jedincem silně negativně vnímáno v poměru k jeho možnostem zvládnutí situace (Křivohlavý 2001, s. 171).

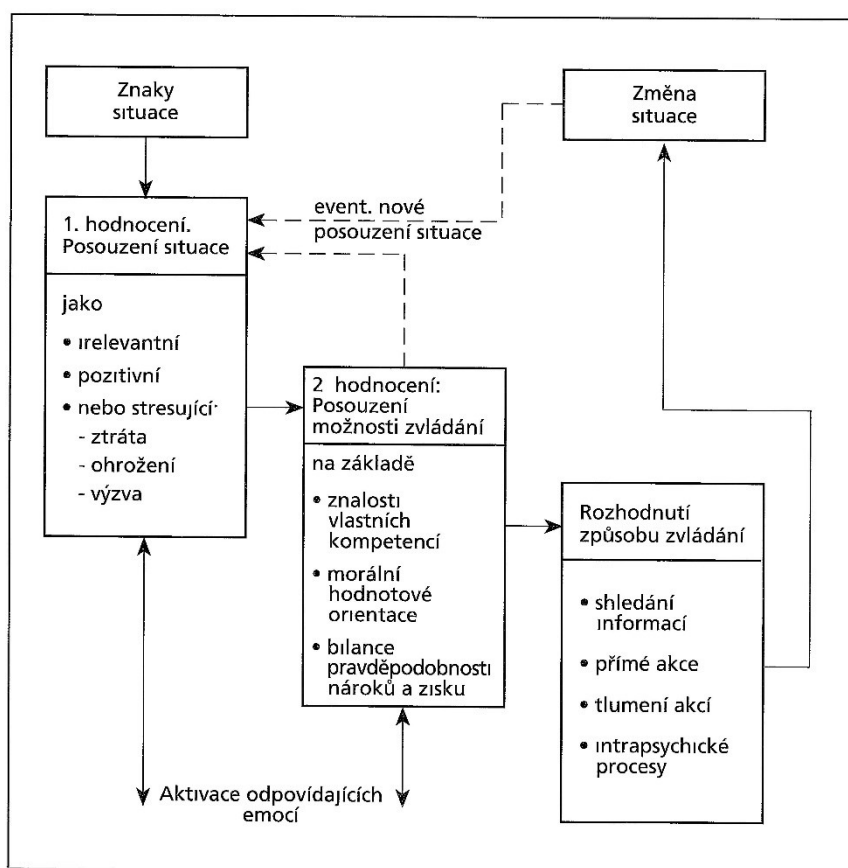
2.3 Modely stresu

2.3.1 Transakční model stresu

Zakladateli transakčního modelu stresu jsou označováni R. S. Lazarus a S. Folkmanová. U transakčního modelu stresu je kladen důraz na vlastní kognitivní zpracování (vnímání a hodnocení) působícího stresoru jedincem. Pro toto hodnocení mají vysokou důležitost jednak

vlastnosti stresoru (vysoká náročnost, rozsah či rychlost požadovaného splnění, vnímaná a hodnocená neovlivnitelnost či nepředvídatelnost), a jednak vnímání a interpretace dané situace a její subjektivní důležitosti samotným jedincem (Urbanovská 2010, s. 39). S kognitivním hodnocením pak úzce souvisí výběr zvládací strategie. Při primárním hodnocení události či stresoru dochází ke zvážení situace a hlediska ohrožení; sekundárním hodnocením pak dochází k hodnocení vlastních možností a zdrojů zvládání. U situací vnímaných jako ovlivnitelných (přístupných ke změně) pak volí jedinec spíše akční, na problém zaměřené strategie zvládání, a naopak, u situací vnímaných jako neovlivnitelných volí jedinec strategie zaměřené na emoce. (Urbanovská 2010, s. 39; Blatný, Kohoutek, Janušová 2002, s. 98; Křivohlavý 2001, s. 168–169).

Transakční model stresu je znázorněn na obr. 2.1.

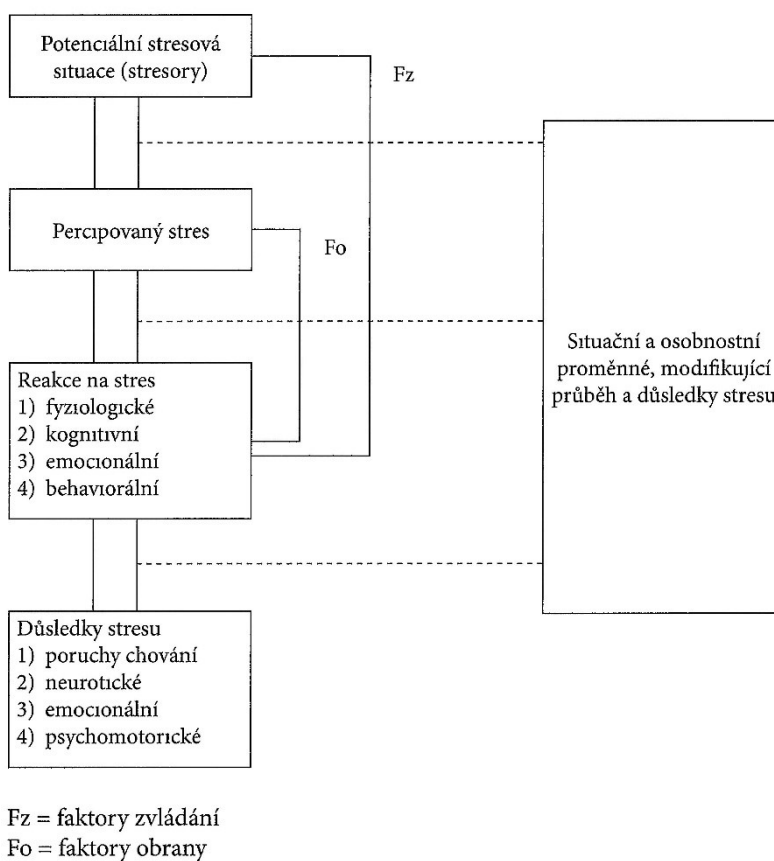


Obr. 2.1. Schéma transakčního modelu stresu (Švancara 2003, s. 6).

2.3.2 Interakční model stresu

U interakčního modelu stresu se kromě kognitivního zpracování působícího stresoru jedincem klade důraz osobnostní dispozice jedince (motivační a emocionální složky osobnosti). Tento model poukazuje na „existenci nezbytné interakce všech situačních i osobnostních podmínek“ (Urbanovská 2010, s. 40). E. Urbanovská u tohoto modelu považuje za důležité, že se v procesu kognitivního hodnocení dostávají do interakce vlastnosti situace s osobnostními charakteristikami a současně je zdůrazněna jejich významná vazba k výběru zvládací strategie (2010, s. 40). Preference určitých stylů zvládání pak souvisí s osobnostními charakteristikami (Blatný, Kohoutek, Janušová 2002, s. 99).

Znázornění interakčního modelu stresu je na obr. 2.2.



Obr. 2.2. Schéma interakčního modelu stresu (Urbanovská 2010, s. 41).

3 Stresory

Jako stresory se označují nepříznivé okolnosti, podmínky či podněty, které působí na člověka a vyvolávají v něm stres. Stresorem se tedy rozumí negativní vliv působící na člověka ve stresové situaci.

E. Urbanovská poukazuje na nutnost oddělení pojmů *stresor* a *stresová* nebo *zátěžová situace*. Uvádí, že stresové/zátěžové situace „jsou obvykle charakterizovány disproporcí či nerovnováhou mezi požadavky (nároky) dané situace a kompetencemi, možnostmi a dovednostmi, potřebnými k jejich zvládnutí, případně mezi neschopností či nemožností jedince těchto kompetencí využít“ (2010, s. 10).

V souvislosti s výše uvedeným J. Křivohlavý poukazuje na to, že pro definici stresové situace je podstatný poměr mezi mírou (intenzitou) stresogenní situace a schopností, možnostmi daného jedince tuto situaci zvládat (2001, s. 170).

Stresogenní situací lze rozumět situaci kontaktu se stresorem, tedy – v souvislosti s výše uvedeným – situaci potenciálně stresovou, jež může být pro jednoho stresová, pro druhého nikoli (Urbanovská 2010, s. 11).

3.1 Klasifikace stresorů

V odborné literatuře se lze setkat s velkým množstvím více či méně odlišných klasifikací stresorů.

Např. H. Selye (Křivohlavý 1994, s. 12; Urbanovská 2010, s. 12) rozděluje stresory na:

- *fyzikální* – tj. všechny nepříznivé podmínky okolního prostředí (např. příliš vysoká či nízká teplota, změny teploty, změny počasí, tlaku vzduch, otřesy, přírodní katastrofy, viry, bakterie, ale i úraz, nehoda či např. těhotenství) a dále působení tzv. skoro-jedů (alkohol, nikotin, kofein a jiné drogy)
- *emocionální* – sem patří např. úzkost, strach, obavy, nenávist, zármutek, nevyspělost, senzorická deprivace, očekávání negativních událostí, nadměrná ustaranost

L. Medved'ová (2008, s. 290) uvádí další možnosti dělení stresorů v odborné literatuře, a to podle:

- *obsahu* na *výkonové* (školní, profesní, sportovní, atp.) a *interpersonální* (vztahy s rodiči, učiteli, přáteli, atp.)
- *intenzity* – např. živelné katastrofy, osobní tragédie a denní běžné stresory
- *charakteru* na *poškození a ztrátu* (tělesná, materiální, blízkého člověka, atp.), *ohrožení* (možnost poškození, ztráty, atp.) anebo *výzvu*
- dále stresory *externí* (podněty z okolí) a *interní*, vznikající bez podnětu z okolí (negativní vzpomínky, pocity křivdy, atp.) – zde však L. Medved'ová upozorňuje na to, že v případě interních stresorů se často může jednat o přetváření stresoru externího
- dále stresory *minoritní*, označované rovněž jako „malé životní události“ či denní stresory (hassles)

J. Krivohlavý (1994, s. 13) uvádí ještě též *makrostresory*, které popisuje jako „děsivě působící, deptající až vše ničící vlivy“.

3.2 Příklady konkrétních stresorů

V odborné literatuře známou autorskou dvojicí v oblasti zjišťování konkrétních stresorů a jejich pořadí (dle intenzity působení) jsou T. H. Holmes a R. H. Rahe. Zjišťovali, jaké životní situace jsou pro lidi výrazně nepříjemné, těžké, zlé (stresující) a s jakou intenzitou na ně tyto situace působí. Na základě svého výzkumu potom zjištěné stresory (stresové situace) uspořádali dle jejich intenzity působení a každé události přiřadili číselnou hodnotu (od jedné do sta), vyjadřující závažnost dané situace. Sestavili tak tzv. *škálu sociálního přizpůsobování změnám* (Social Readjustment Rating Scale – SRRS). Na prvním místě této škály (nejvíce stresující) je úmrtí partnera s bodovou hodnotou 100. (Nišponská 2012, s. 4; Krivohlavý 1994, s. 33) Seznam nejvíce stresujících životních událostí je zobrazena v tabulce 3.1.

Tabulka 3.1. Přehled působnosti stresorů (Nišpanská 2012, s. 4–5).

Stresor	Bodová hodnota
Úmrtí partnera	100
Rozvod	73
Odloučení od manžela/ky	65
Uvěznění	63
Úmrtí blízkého člena rodiny	63
Vlastní úraz nebo vážné onemocnění	53
Sňatek	50
Ztráta zaměstnání	47
Usmíření nebo přebudování manželství	45
Odechod do důchodu	45
Změna zdravotního stavu člena rodiny	44
Těhotenství	40
Sexuální potíže	39
Přírůstek nového člena rodiny	39
Změna zaměstnání	39
Změna finanční situace	38
Úmrtí blízkého přítele	37
Přeřazení na jinou práci	36
Závažné neshody s partnerem	35
Půjčka vyšší než průměrný roční plat	31
Splatnost půjčky	30
Změna odpovědnosti v zaměstnání	29
Syn nebo dcera opouští domov	29
Konflikty s tchánem apod.	29
Mimořádný osobní čin nebo výkon	28
Manžel/ka nastupuje či končí zaměstnání	26
Vstup do školy či její ukončení	26
Změna životních podmínek	25
Problémy a konflikty se šéfm	24
Změna pracovní doby či podmínek	23
Změna bydliště	20
Změna školy	20
Změna trávení volného času	20
Změna církve nebo politické strany	19
Změna sociálních aktivit	19
Půjčka menší než roční průměrný plat	18
Změna spánkového režimu	17
Změny v širší rodině (sňatky, úmrtí)	16
Změna stravovacích zvyklostí	15
Dovolená	15
Vánoce	13
Přestupek a jeho projednávání	12

3.2.1 Stresory ve školním prostředí

M. Havlíková a kol. (in Urbanovská, 2010, s. 17) uvádějí tyto skupiny stresorů:

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

J. R. Nitsch (in Urbanovská, 2010, s. 19) předkládá následující rozdělení zdrojů školní zátěže:

- výkonový a zkouškový tlak,
- konkurence spolužáků,
- intelektualizace vzdělávání,
- nedostatek pohybu,
- nedostatek volného času,
- ovládání cizí osobou.

E. Urbanovská (2010, s. 20–21) dále uvádí příklady empirických výzkumů zaměřených na analýzu stresorů ve školním prostředí:

např. výsledky výzkumu I. Binarové a kol., jejichž klasifikace školních stresorů obsahuje následující stresogenní situace:

- vztah učitel–žák,
- proces a výsledky školní klasifikace,
- podmínky učení a podávání výkonu,
- vzájemné vztahy mezi spolužáky,
- jiné školní situace a fyzikální podmínky.

E. Ficková (in Urbanovská 2010, s. 22) prováděla empirickou studii u 9–11letých dětí. Přestože se v seznamu nachází i kategorie z mimoškolního prostředí, zařazuje ho E. Urbanovská mezi ostatní klasifikace školních stresorů, neboť na prvních místech se významně umístily právě faktory ze školního prostředí. Výsledný přehled kategorií je uveden v pořadí četnosti výskytu:

- škola (špatné známky, hodnocení),

- vztah ke spolužákovi, kamarádovi (hádky, potyčky, výsměch, ignorování, lež),
- nesplněná přání (odmítnutí rodičů koupit dítěti žádanou věc),
- vztah dítě–učitel;
- vztah dítě–rodič;
- vztah k sourozenci;
- nehoda, ztráta;
- rodinné problémy;
- vztahy mezi rodiči.

3.2.2 Školní stresory v období adolescence

Bouřlivé adolescentní období (viz kap. 4 Adolescence a adolescenti) plné náročných úkolů dospívání je spojeno s výskytem stresorů. E. Urbanovská (2010, s. 26–27) zmiňuje studii O. Řehulkové a E. Řehulky, kteří se zabývali analýzou stresorů u adolescentů (gymnaziálních studentů) ve věku 19 let. Výsledkem studie je níže uvedený seznam stresorů seřazený (na základě výpovědí studentů) podle závažnosti:

1. Stresy sociálně vrstevnické.
2. Stresy z nespokojenosti se sebou samým.
3. Stresy sociálně–partnerské.
4. Stresy ze 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.

Obdobně T. A. Murberg a E. Bru (in Urbanovská 2010, s. 27) na základě empirického výzkumu, zaměřeného na míru školního stresu u norských adolescentních studentů, sestavili následující čtyři základní kategorie školních stresorů:

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

B. E. Compas a kol. (in Medved'ová 2008, s. 292), vycházející z výsledků studií více autorů, uvádějí, že v období rané adolescence (12–14 let) převažují rodinné stresory, v období střední adolescence (15–17 let) jsou nejpodstatnější skupinou vrstevnické stresory a pro starší adolescenty (18–20 let) jsou hlavními stresory akademické stresory.

4 Adolescence a adolescenti

Období adolescence, jež lze jednoduše popsat jako vývojové období přechodu z dětství do dospělosti. Pro jeho aktéry je charakteristické velkým počtem dramatických změn, jak fyzických, tak psychických a sociálních. Právě to s sebou nese mnohá rizika vzniku a prožívání nových stresových situací, s nimiž se v ranějších stádiích většinou dosud nesetkal.

Smyslem adolescence je, aby jedinec postupně porozuměl sám sobě, uvědomil si, čeho chce v budoucnu dosáhnout, a osamostatnil se. Osamostatnění a rozvoj identity jsou náročné úkoly. Tlak okolí na adolescenty je vysoký jak ze strany rodiny, tak i školy a jiných institucí.

P. Macek (1999) rozdělil adolescenci na 3 období: ranou (11–13 let), střední (14–16 let) a pozdní (17–20 let). V současné době se horní hranice adolescence posouvá často i výše. Důvodem je prodlužování doby ekonomické a sociální nesamostatnosti.

Období střední školy tedy zahrnuje konec střední adolescence (14–16 let) a adolescenci pozdní, tj. období mezi 17. a 20. rokem. P. Macek (1999) ve své studii zdůrazňuje významné vývojové úkoly tohoto období. Mezi velmi náročné patří zejména přijetí vlastního těla a fyzických změn, včetně pohlavní zralosti a pohlavní role. Další významná změna spočívá ve zkvalitněním kognitivních operací. Hovoříme o kognitivní komplexitě, flexibilitě a rozvoji abstraktního myšlení. Adolescent dovede aplikovat intelektový potenciál v běžném každodenním životě daleko kvalitněji, než v předchozích vývojových obdobích. Rozvíjí se kritické myšlení.

P. Macek (1999) dále zdůrazňuje, že adolescent dokáže rozvíjet vrstevnické vztahy k obojímu pohlaví, vytváří se a rozvíjí trvalejší přátelství. Tyto vztahy jsou mladého člověka velice důležité, protože posilují jeho identitu. Mění se vztah vůči dospělým, zejména rodičům, učitelům i jiným autoritám. Dospívající již odmítá roli dítěte, touží po roli rovnocenné. Emocionální závislost na dospělých je nahrazena vyšší mírou autonomie, vzájemným respektem a kooperací, i když určité druhy konfliktů dětí a rodičů přetrvávají. V tomto období se také posiluje představa o budoucí profesi, s níž je spojováno i zaměření studia. V tomto bouřlivém věku adolescenti zpravidla získávají zkušenosti v erotickém vztahu, které mohou být

často spojeny s nejistotou a zklamáním.

Dle P. Macka rozvoj intelektu, emocionality a interpersonálních dovedností v tomto období umožňuje jedinci postupně směřovat k sociálně zodpovědnému chování. Zároveň se v tomto věku adolescentům ujasňuje představa o budoucích prioritách dospělosti, důležitých osobních cílech a stylu života. Utřídí se i hierarchie hodnot. Adolescent je schopen morálních soudů, které berou ohled na druhé a je schopen své aktivity posuzovat i z jejich pohledu. Může postupně přecházet do postkonvenčního morálního stádia (Macek 1999).

Stabilizuje se vlastní vztah ke světu a životu. Je třeba si však uvědomit, že v adolescenci jde o směřování, ne ještě o hotovou dospělou osobnost. Zajímavé jsou studie Arnet a Tabera, které hovoří o tzv. „emerging adulthood“, česky většinou překládané jako vynořující se dospělost (in Macek, Bejček, Vaníčková 2007). Jde o období od 18 do přibližně 25 let. Horní hranice není přesně stanovena, záleží na tom, jak brzy se jedinec stává samostatným ze sociálního a ekonomického hlediska. Jedná se o období přechodu adolescence a dospělosti, charakterizované zejména prozkoumáváním identity, zaměřením se na sebe, pokračující nestabilitou, využíváním různých možností ke změně a uvědomováním si přechodu mezi adolescencí a dospělostí. Mění se vztahy s rodiči a zmenšuje se množství konfliktů

P. Říčan zdůrazňuje důležitost hledání a utváření vlastní identity v adolescentním období. Zdůrazňuj pojetí E. Eriksona. V tomto období se jedinec často ptá: „Kdo doopravdy jsem, když vystoupím ze všech svých rolí a odložím masky?“, „Jak všechny mé životní role patří dohromady, jak navzájem harmonují, jaký smysl dávají v celku?“ (Říčan 2004, s. 217–218).

P. Macek zdůrazňuje další charakteristiku identity adolescenta, a to že společně se získáváním nové identity se u adolescentů objevuje nová „ctnost“ – věrnost. Ta staví na základní dětské důvěře, ale má již v sobě i prvky „zralé víry“. Pokud se nerozvine, může naopak dojít k tzv. zmatení nebo též odmítnutí rolí. Někdy se vytváří tzv. *difúzní* či *rozptýlená identita*, tj. „nepřítomnost či aktivní odmítání vymezení sebe samého jako jedinečného subjektu, odlišeného od ostatních“. Ta se ve svých důsledcích často projeví až v následném stadiu – mladší dospělosti, kde může být díky této nezralosti identity narušen proces utváření intimity (Macek 1999, s. 24)

P. Macek také zdůrazňuje důležitost vrstevnických skupin pro utváření vlastní identity: „identita pak znamená především nové sjednocení – jednak dosavadních osobních zkušeností (kognitivní a emocionální), reflektovaných i neuvědomovaných potřeb, výkonové kapacity a sociálních rolí do konzistentního celku“ (Erikson in Macek 2001, s. 20).

P. Říčan poukazuje na jiný ze stavů identity, který se nazývá *status moratoria*: adolescenti se často snaží dospělost oddálit. Důvodem je přílišná náročnost i nízká atraktivita dospělosti. Odkládají pak úkoly, které jim dospívání přináší. Místo toho se věnují určité činnosti, která je pohltí a odpoutá od jiných problémů. Jde o činnosti různorodé jako sport, hudba či umění, někteří však mohou sklouznout i k sexuální promiskuitě. V tomto období jedinec sbírá síly pro postupné řešení vývojových úkolů (Říčan 2004).

5 Coping a strategie zvládání stresu

5.1 Význam pojmu coping

Termínem coping se rozumí vyrovnávání se člověka s nepřiměřenou, nadlimitní zátěží – stresem, jinak řečeno proces zvládání, pokořování, bojování se silně nepříjemnou, adaptační limity jedince přesahující situací.

J. Krivohlavý vysvětluje termín coping jako „zvládání nadlimitní zátěže“, přičemž upozorňuje, že označení „nadlimitní“ zátěž je třeba chápat jak z hlediska intenzity, tak z hlediska doby trvání (1994, s. 41–42). Tato definice odkazuje na souvislost mezi zátěží (mírnou, střední) a stresem, resp. v tomto případě velmi intenzivním stresem – distresem. Podle J. Krivohlavého tedy coping v podstatě označuje způsob vypořádávání se/překonávání distresu.

L. Medved'ová a T. Tordaji-Zima (2005, s. 292) uvádí definici L. S. Lazaruse a S. Folkmanové, kteří coping definují jako „proces zvládání požadavků (externích nebo interních), které jsou hodnocené jako zatěžující nebo přesahující zdroje osoby“.

E. Urbanovská uvádí jinou definici L. S. Lazaruse a S. Folkmanové: „coping označuje vědomé a záměrné úsilí, jež zahrnuje všechny pokusy zdolat stres, kognitivní nebo behaviorální úsilí redukovat působení nadměrně vysokých požadavků zátěžových situací“ (in Urbanovská 2010, s. 54).

M. Nakonečný rozumí pod pojmem coping „zvládnutí nebo zvládání působícího stresoru, tj. nasazení sil k boji se stresem, přičemž se uplatňuje hledisko jednoty osobnosti a jejího životního prostředí“. Zmiňuje, že zvládnutí stresu není záležitostí pouze jím postižené osoby a jejích osobnostních vlastností, ale i jejího, především sociálního, zázemí (rodina, přátelé, spolužáci, kolegové) (1997, s. 41). V souvislosti s tím M. Nišpanská rovněž upozorňuje,

že téměř všechny náročné životní situace mají určitý sociální kontext, tj. že se netýkají pouze nás samotných, ale i lidí z našeho života (2012, s. 2).

5.2 Rozdíl mezi procesy zvládání a procesy obrany

Procesy obrany a adaptace nepatří do procesů zvládání zátěže, jedná se o procesy rozdílné. Obranné procesy většinou probíhají na nevědomé úrovni, jedná se o v podstatě o „vykonstruovanou iluzorní náhradu související s vyrovnáváním se s potlačenými komplexy“ (Kebza, 2005). Naproti tomu procesy zvládání vedou ke skutečnému, faktickému řešení stresové situace a probíhají většinou na vědomé úrovni (Urbanovská 2010, s. 56.).

J. Mareš (in Urbanovská, 2010, s. 56) uvádí přehled základních rozdílů mezi obrannými a zvládacími reakcemi dle E. Eriksona – viz tabulku 5.1.

*Tabulka 5.1. Rozdílné charakteristiky obranných a zvládacích reakcí
(Mareš in Urbanovská 2010, s. 56).*

OBRANNÉ REAKCE	ZVLÁDACÍ REAKCE
obsahují implicitní reakce	obsahují explicitní reakce
aktivovány intrapsychicky	aktivovány prostředím, okolnostmi
obtížněji pozorovatelné	snadněji pozorovatelné
jedinec si je neuvědomuje	jedinec si je uvědomuje
jedinec je neovládá vůlí	jedinec je ovládá vůlí
determinovány osobnostními rysy	determinovány jak osobnostně, tak situačně
základem je instinktivní chování	základem jsou kognitivní procesy
nepředchází zhodnocení situace	předchází zhodnocení situace i vlastních možností
výsledkem je automatické chování	výsledkem je promyšlené chování

J. Krivohlavý (2001, s. 172) uvádí čtyři skutečnosti vyplývající z definice zvládání L. S. Lazaruse:

1. Nejedná se o jednorázovou záležitost, zvládání je dynamický proces.
2. Zvládání není automatickou reakcí.
3. Zvládání vyžaduje určitou (vědomou) snahu a námahu jednající osoby.
4. Jedná se o snahu řídit dění.

5.3 Strategie zvládání stresu

Strategii zvládání stresu lze označit jako specifický přístup jedince ke zvládání stresu. V klasifikaci těchto způsobů zvládání stresové situace však existují rozdílné přístupy:

M. Nakonečný (1997, s. 41) zmiňuje obvyklé tři způsoby zvládání:

- instrumentálně orientované zvládnutí – zaměřené na změnu nebo odstranění vnějších podmínek vyvolávajících stres;
- emocionálně orientované zvládnutí – zaměřené na eliminaci či reinterpetaci negativních emocí;
- zaměření na přecenění (appraisal-focused coping) – zaměření na změnu významu situace pro jedince, na přehodnocení situace.

J. Křivohlavý (2001, s. 86) seznamuje s výsledky studie L. S. Lazaruse, S. Folkmanové a kol., kde bylo diagnostikováno následujících osm strategií zvládání stresu:

- Konfrontace.
- Hledání sociální opory.
- Plánované hledání řešení problému.
- Sebeovládání (uklidnění emocí).
- Distancování se od dění.
- Hledání pozitivních stránek dění.
- Přijetí osobní zodpovědnosti za řešení situace.
- Snaha vyhnout se stresové situaci a utéct z ní.

M. Blatný a L. Osecká zmiňují, že preference určitých stylů zvládání souvisí s temperamendovými charakteristikami osobnosti (1998, s. 386; srov. Šolcová, Kebza 1996, s. 481).

5.4 Diagnostika strategií zvládání stresu – dotazník

SVF 78

Autory dotazníku *SVF 78* jsou W. Janke a G. Erdmannová. Dotazník *SVF 78* umožňuje zachytit variabilitu způsobů, které jedinec rozvíjí a uplatňuje při zpracování a zvládání zátěžových situací (Švancara 2003, s. 5).

5.4.1 Teoretické základy dotazníku SVF 78

W. Janke a G. Erdmannová uvádějí, že: „pod pojmem ‘způsoby’ zpracování stresu rozumí takové psychické pochody, které nastupují plánovitě a/nebo neplánovitě, vědomě a/nebo nevědomě při vzniku stresu, tak aby se dosáhlo jeho zmírnění nebo ukončení“ (2003, s. 7).

Podle *druhu* rozlišují způsoby zpracování stresu *akční* (směřující k jednání) a způsoby zpracování *intrapsychické*. Za základní akční strategie považují *útok, útek, nečinnost, navázání sociálního kontaktu, sociální uzavřenost* a další „komplexní činnosti a řetězce jednání, které směřují ke změně či odstranění zátěžové situace a/nebo reakce na zátěž“. Do intrapsychických strategií zahrnují kognitivní procesy (vnímání, myšlení, motivačně emoční stavy), přičemž za důležité intrapsychické způsoby zpracování považují *odklon, podceňování, popírání a přehodnocení* stresoru a stresové reakce, *zdůraznění a nadhodnocení* vlastních zdrojů vzhledem k možnosti překonání stresoru a/nebo stresu. (Janke, Erdmannová 2003, s. 7)

Všechny výše zmíněné akční a intrapsychické způsoby zvládání lze rozdělit z hlediska cílenosti jednání a funkce na *situačně orientované* (tedy zaměřené na stresor) nebo *orientované na reakce* (zaměřené na stres). (Janke, Erdmannová 2003, s. 7)

Za významné považují W. Janke a G. Erdmannová rovněž posouzení *účinnosti* způsobů zvládání stresu. Z hlediska směru působení rozlišují způsoby stres zvyšující a způsoby stres snižující, přičemž současně upozorňují na závislost směru a intenzity působení na čas a dále na situačních souvislostech, druhu a intenzitě působících stresorů a charakteristikách osob (2003, s. 7).

5.4.2 Popis dotazníku SVF 78

Jedná se o vícedimenzionální sebepozorovací inventář zachycující individuální tendence pro nasazení různých způsobů reagování na stres v zátěžových situacích (Janke, Erdmannová 2003, s. 10).

Dotazník SVF 78 je strukturovaný škálový dotazník. Obsahuje 78 výroků popisujících reakce člověka (probanda) na pro něj nepříjemnou, stresující situaci. U každého výroku proband na škále označí, s jakou pravděpodobností daná reakce (uvedený výrok) odpovídá jeho způsobu reagování. Škála obsahuje body 0–vůbec ne, 1–spíše ne, 2–možná, 3–pravděpodobně, 4–velmi pravděpodobně.

Všech 78 otázek tvoří dohromady soubor třinácti subtestů, z nichž každý má v celkovém testu zastoupení šesti otázek. každý subtest slouží k identifikaci jedné ze třinácti strategií zvládání zátěže/stresu.

5.4.3 Vyhodnocení dotazníku SVF 78

Vyhodnocování dotazníku SVF 78 se provádí dle pokynů uvedených v *příručce* k dotazníku. V principu spočívá v zaznamenávání a sečtení tzv. *hrubých skóre* jednotlivých subtestů do *vyhodnocovacího listu* a následným vytvořením *testového profilu*. Vyhodnocení se provádí jak na úrovni jednotlivých subtestů, tak na úrovni tzv. sekundárních hodnot. Je-li třeba provádět korelace, převádí se hrubé skóre jednotlivých subtestů na tzv. *T-skóre*.

Vyhodnocení jednotlivých subtestů: – čím vyšší suma hrubých skóre daného subtestu v testovém profilu, tím silněji zastoupená strategie v procesu zvládání stresu dotazovaného.

Vyhodnocení podle sekundárních hodnot: – zjišťuje se jím celková pozitivní (POZ) a negativní (NEG) strategie zvládání stresu dotazovaného.

Do pozitivních (POZ) strategií patří:

- Podhodnocení;
- Odmítání viny;
- Odklon;
- Náhradní uspokojení;
- Kontrola situace;
- Kontrola reakce;
- Pozitivní sebeinstrukce.

Do negativních (NEG) strategií patří:

- Úniková tendence;
- Perseverace;
- Rezignace;
- Sebeobviňování.

Zbývající dva subtesty „Potřeba speciální opory“ a „Vyhýbání se“ se nevztahují k žádné z uvedených strategií, jako singulární strategie vyžadují samostatnou interpretaci. Je však účelné, aby byly zvažovány v kontextu ostatních strategií (Janke, Erdmannová 2003, s. 11).

U celkové pozitivní strategie se ještě rozlišují tři dílčí strategie (POZ 1, POZ 2 a POZ 3), kdy je:

- POZ 1 Strategie podhodnocení a devalvace viny;
- POZ 2 Strategie odklonu;
- POZ 3 Strategie kontroly.

5.4.4 Interpretace výsledků SVF 78

Testový profil hrubých skóre se uplatňuje především při zobrazení skupinových profilů. Je-li třeba posoudit profil jedince ve vztahu k profilům jiných osob, je užitečné použít standardní hodnoty a testový profil T-skóre (Janke, Erdmannová 2003, s. 12).

U pokynů k interpretaci výsledků SVF 78 W. Janke a G. Erdmannová mmj. upozorňují na to, že „vyjádření probandů o habituálních způsobech zvládnání stresu – jak je zachycuje SVF – nemusí vypovídat o způsobech zpracování stresu v konkrétních zátěžových situacích“. Výsledky dotazníku jsou závislé na tom, nakolik jsou způsoby zpracování situací přístupné sebepozorování a nakolik je zde ochota k jejich sdělení. (2003, s. 13)

Interpretace jednotlivých subtestů (Janke, Erdmannová 2003, s. 13–15)

Pozitivní strategie (POZ)

POZ 1: Strategie přehodnocení a strategie devalvace

Společnou těmto strategiím je snaha přehodnotit (nejčastěji snižovat) závažnost stresoru, prožívání stresu nebo stresovou reakci. Tuto oblast reprezentují dva subtesty.

Subtest 1 Podhodnocení: – zachycuje tendenci podhodnocovat vlastní reakce ve srovnání s jinými osobami nebo je hodnotit příznivěji.

Subtest 2 Odmitání viny: – vyjadřuje, že chybí vlastní zodpovědnost za zátěž

POZ 2: Strategie odklonu

Následující subtesty zahrnují tendence jednání orientovaného na odklon od stresující události a/nebo příklon k alternativním situacím, stavům nebo aktivitám. Tuto oblast reprezentují rovněž dva subtesty.

Subtest 3 Odklon: – tendence směřování k odklonu při zátěži, a to buď odvrácením zátěže, nebo tendencí navodit psychické stavy, které stres zmírňují.

Subtest 4 Náhradní uspokojení: – tendence k jednání zaměřeného na kladné city nekompatibilní se stresem a vztahující se k sebeposílení vnějšími odměnami.

POZ 3: Strategie kontroly

Následující subtesty zahrnují konstruktivní snahy o zvládání/kontrolu a kompetenci. Oblast reprezentují tři subtesty.

Subtest 5 Kontrola situace: – tendence získat kontrolu nad zátěžovými situacemi. Tato tendence je tvořena třemi komponentami – analýzou aktuální situace a jejího vzniku, plánováním opatření ke zlepšení situace/stavu a aktivním zásahem do situace. Tato forma zvládání je považována za zvlášť konstruktivní.

Subtest 6 Kontrola reakcí: – tendence kontrolovat vlastní reakce při zátěži (nedovolením, aby došlo k vzrušení, případně ho nedat znát, nebo již vzniklému vzrušení čelit).

Subtest 7 Pozitivní sebeinstrukce: – popisuje míru sklonu jedince přisuzovat si kompetenci a dodávat si odvalu v zátěžových situacích, a to jednak kladnými postoji a myšlenkami zvyšujícími sebedůvěru, a jednak apelováním na to vydržet, nevzdat se.

Zřídka se vyskytující strategie

Subtest 8 Potřeba sociální opory: – tendence jedince k navázání kontaktu s druhými pro získání podpory při zpracování nebo řešení problému. tato podpora může spočívat v pohovoru, radě nebo konkrétní pomoci při řešení. Tato tendence může vyjadřovat jednak ve spíše pasivně rezignační, bezmocné postoje, či může naznačovat aktivní hledání konkrétní podpory během zvládání problému.

Subtest 9 Vyhybání se: – tendence vyhnout se zátěži, záměr a snaha o zamezení další konfrontace s obdobnou situací. Může se jednat o pozitivní způsob zvládání, pokud nelze zátěž zamezit pomocí regulačních možností jedince. Může se však také jednat o negativní způsob zvládání, jde-li pouze o vyhnutí se zátěži. V závislosti na druhu zátěžové situace a na jiných způsobech zpracování může tato tendence vyhnout se vést ke kladným nebo záporným důsledkům stresu.

Negativní strategie (NEG)

Subtest 10 Úniková tendence: – rezignační tendence vyváznout ze zátěžové situace. Tento rezignační ráz spočívá v tom, že jak potřeba vyváznout ze situace, tak její realizace se sdružují se sníženou pohotovostí nebo schopností čelit zátěžové situaci. Jedná se o výrazně maladaptivní způsob zpracování, který minimálně z dlouhodobého hlediska stres zvyšuje.

Subtest 11 Perseverace: – neschopnost myšlenkového odpoutání se od prožívaných zátěží. Dochází k prodlužování zátěžové situace a s ní spojenému rozrušení. Jedná se o velmi negativní strategii.

Subtest 12 Rezignace: – rezignační tendence vyjadřující subjektivní nedostatek možností zvládat zátěžové situace. Jedinec se v důsledku pocitů bezmoci a beznaděje ve vztahu k zátěžové situaci a vlastním možnostem ji zvládnout vzdává dalšího snažení o zdoání situace.

Subtest 13 Sebeobviňování: – sklon ke sklíčenosti a přisuzování chyb vlastnímu jednání v souvislosti se zátěžovými situacemi. Tento subtest zahrnuje kognitivní rozpory, možnost vlastní viny na vzniku situace a sklon zaměřovat výčitku vůči sobě.

6 Praktická část

6.1 Výzkumný problém

Prováděný výzkum si kladl za cíl zjištění hlavních stresorů/zátěžových situací, působících na žáky středních škol, a nejčastějších (nejpoužívanějších) způsobů zvládání zátěže u těchto žáků. Záměrem bylo vytvoření seznamu nejčastějších stresorů (seřazených dle intenzity působení), které působí na žáky střední školy, dále pak identifikace nepoužívanějších zvládacích strategií, které tito žáci používají. V reakci na současnou situaci byl výzkum ještě doplněn o hodnocení online výuky, probíhající v současnosti jako důsledek koronavirové pandemie, jakožto dalším potenciálním zdroji stresu.

6.2 Metoda

Stresory, resp. zátěžové situace, které žáci střední školy vnímají jako nejčastější a nejintenzivnější působící byly zjišťovány dotazníkovou metodou pomocí kombinovaného dotazníku s otevřenými otázkami a škálovými otázkami. Pomocí otevřených otázek byli žáci dotazováni na pět pro ně nejvíce stresujících situací/věcí v jejich běžném životě; za každou otevřenou otázkou následovala škálová otázka, dotazující se na subjektivně pocíťovanou intenzitu působení jimi výše zmíněného stresoru. Dotazník 1 obsahoval navíc ještě část dotazující se hodnocení online výuky probíhající během koronavirové pandemie – tato část byla do dotazníku doplněna/přidána se záměrem získat aktuální poznatky týkající se vnímání současné online výuky žáky střední školy.

Nejčastěji používané strategie zvládání byly vyšetřovány pomocí dotazníku SVF 78, jehož autory jsou W. Janke a G. Erdmannová (Wilhelm Janke, Gisela Erdmannová. *Strategie zvládání stresu – SVF 78*).

6.2.1 Populační vzorek

Dotazovanými byli žáci Střední průmyslové školy Mladá Boleslav. Šetření bylo prováděno napříč ročníky i studijními obory (strojírenství, informační technologie, dopravní prostředky, ekonomika a podnikání). Celkem se výzkumu zúčastnilo 139 žáků ve věku 15–19 let, z toho 117 chlapců a 22 dívek. Podrobnější popis vzorku je uveden v tabulce 6.1.

Tabulka 6.1. Popis populačního vzorku výzkumu.

Vzorek	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník	
	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky
Počet	44	10	42	1	18	6	13	5
Ročník narození	2004–2005		2003–2004		2002–2003		2001–2002	

6.2.2 Výzkum

Výzkum byl prováděn formou dobrovolného šetření za použití dvou dotazníků: jednoho zaměřeného na identifikaci stresorů (Dotazník 1), a druhého, použitého ke zjištění zvládacích strategií, SVF 78, (Dotazník 2).

Dotazníky byly probandům rozeslány elektronickou formou, každý zvlášť, s úmyslem snížení, resp. rozdělení, časových požadavků na jejich vyplnění. Jejich vyplnění bylo dobrovolné. Dotazníky byly anonymní s úmyslem zvýšení pravdivosti výpovědí. Čas probandů pro vypracování byl jeden týden. Poté byly dotazníky zpracovány a vyhodnoceny.

6.3 Výsledky a diskuse

6.3.1 Identifikace stresorů žáků střední školy

Obdrženo bylo celkem 139 vyplněných dotazníků s následujícím rozložením:

- 1. ročník: od 44 chlapců a 10 dívek,
- 2. ročník: od 42 chlapců a 1 dívky,
- 3. ročník. od 18 chlapců a 6 dívek,
- 4. ročník: od 13 chlapců a 5 dívek.

Dotazníky byly při vyhodnocování rozděleny do dvou skupin:

1. skupina „nižších ročníků“, tedy žáků ve věku 15–17 let;
2. skupina „vyšších ročníků“, tedy žáků ve věku 17–19 let.

Toto rozdělení bylo učiněno se záměrem sledovat potenciální rozdíl v subjektivním vnímání stresorů, resp. stresujících situací žáky dané skupiny.

Následuje seznam identifikovaných stresorů, stresor jsou řazeny dle jejich významnosti – intenzity působení, závažnosti – (na základě výpovědí žáků):

1. Skupina žáků nižších ročníků (věk 15–17 let; 97 respondentů):

- testy a zkoušení;
- náročné předměty;
- zátěž studijních povinností (úkoly a učení – velké množství úkolů, práce na doma);
- vystupování před ostatními (např. při prezentování, zkoušení);
- obavy ze zklamání, selhání;
- konfrontace s blízkými (rodinou, přáteli);
- pocity samoty.

2. Skupina žáků vyšších ročníků (věk 17–19 let; 42 respondentů):

- testy a zkoušení;
- neshody či konflikty s učiteli;
- vystupování před ostatními;
- obavy ze selhání a neúspěchu;
- zátěž studijních povinností (úkoly a učení);
- maturita;
- školní hodnocení;
- smrt, ztráta blízkých;
- rodinné problémy;
- nedostatek času.

Z porovnání obou seznamů je na první pohled patrná určitá podobnost identifikovaných stresorů. Při bližším zkoumání je však u skupiny starších žáků pozorovatelný větší nárůst stresorů spojený s mezilidskými vztahy. To by mohlo korespondovat s vývojovými úkoly v jejich věkovém období (hledání identity, touha po svobodě a autonomii) a orientováním se na společenský (samostatný) život. Např. O. Řehulková a E. Řehulka uvádí ve výsledcích svého šetření (prováděného u 19letých studentů) na prvních místech stresory sociálně-vrstevnické, sociálně-partnerské, či stresy ve vztahu k rodině (in Urbanovská 2010, s. 26).

Za upozornění rovněž stojí, že na prvním místě se v obou případech nachází stres z testování a zkoušení, zastoupení těchto položek bylo v dotazníkovém šetření skutečně markantní. E. Urbanovská uvádí ve výsledcích vlastního rozsáhlého šetření zaměřeného na stres středoškolských studentů (věk 15–20 let), že největší míru výskytu školního stresu prožívají studenti v situacích spojených s učením a podáváním výkonu (2010, s. 111).

Z uvedených výsledků jasně vyplývá, že největší stres způsobují žákům napříč všemi ročníky situace spojené se zkoušením a testováním. Bylo by tedy vhodné zamyslet se na tím, jak tento stres u žáků zmírnit či plně odstranit. Vhodným opatřením by mohlo být např. domluvené hlášení testování/zkoušení s dostatečným časovým předstihem, vyvarování se „přepadových“ testů či zkoušení u tabule, koordinace/plánování testování v rámci jedné třídy mezi jejími učiteli, atp.

6.3.2 Identifikace strategií zvládání stresu

Jak bylo výše zmíněno, zjišťování v nejčastějších zvládacích strategiích bylo provedeno pomocí dotazníku SVF 78 (viz kap. ---). Vyhodnoceno bylo celkem 98 dotazníků chlapecké části populačního vzorku v počtu: *první ročník* – 36, *druhý ročník* – 39, *třetí ročník* – 17 a *čtvrtý ročník* – 6. Jak je patrné, míra ochoty dobrovolného vyplnění dotazníku s rostoucím ročníkem klesá. Vysvětlením mohou být „jiné starosti“ starších žáků, spojené např. s právě probíhající online výukou či postupnou přípravou k maturitě, anebo jednoduše jiná preference trávení volného času. Je tedy třeba upozornit na nízký počet odevzdaných testů ve vyšších ročnících, což mohlo ovlivnit výsledný profil zvládacích strategií těchto ročníků. Také je třeba upozornit na to, že zjištěné výsledky nelze zobecnit, neboť se jedná o relativně malý počet vyhodnocených testů v rámci jedné školy.

Výsledky dotazníkového šetření jsou v tabulce 6.2.

Tabulka 6.2. Výsledky dotazníkového šetření zvládacích strategií zátěže u žáků střední školy.

Strategie zvládání zátěže podle SVF 78		1. ročník n = 36	2. ročník n = 39	3. ročník n = 17	4. ročník n = 6
		Hrubé skóre			
POZ 1	1 Podhodnocení	13	11	12	13
	2 Odmítání viny	7	10	10	8
POZ 2	3 Odklon	14	16	10	15
	4 Náhradní uspokojení	12	11	10	9
POZ 3	5 Kontrola situace	15	15	17	17
	6 Kontrola reakce	18	17	15	17
	7 Pozitivní sebeinstrukce	17	13	18	14
	8 Potřeba sociální opory	7	6	7	7
	9 Vyhýbání se	18	17	17	13
NEG	10 Úniková tendence	6	11	4	7
	11 Perseverace	16	15	21	12
	12 Rezignave	8	6	9	6
	13 Sebeobviňování	11	11	18	13
	POZ Pozitivní strategie	13,7	13,3	13,1	13,3
	NEG Negativní strategie	10,3	10,8	13,0	9,5

V tabulce 6.2 jsou zaznamenány výsledky hromadného šetření nejvíce zastoupených strategií zvládání zátěže (stresu) u žáků střední školy. V levé části tabulky se nachází jednotlivé strategie zvládání zátěže a v pravé části jsou zaznamenány výsledky souhrnné analýzy. Cílem analýzy bylo identifikovat zvládací strategie *s největším zastoupením* v jednotlivých ročnících. Důvodem provádění analýzy po ročnících bylo detekování případné změny ve volbě (preferenci) zvládacích strategií v závislosti na věku. O závislosti preference copingových strategií na věku a pohlaví informuje např. E. Urbanovská (2010, s. 113).

Převládající strategie zvládání zátěže – 1. ročníky

U prvních ročníků byly identifikovány jako nejvíce zastoupené strategie pozitivní strategie *Kontrola reakce* a *Pozitivní sebeinstrukce*. Samostatně pak *Vyhýbání se*. Z negativních zvládacích strategií jsou zde nejvíce zastoupeny strategie *Perseverace* a *Sebeobviňování*.

Převládající strategie zvládání zátěže – 2. ročníky

Jako převládající pozitivní strategie zvládání u druhých ročníků byly identifikovány *Odklon* a *Kontrola reakce*, samostatně *Vyhýbání se*. Z negativních pak zejména *Perseverace*, a dále na stejné úrovni *Úniková tendence* a *Sebeobviňování*.

Převládající strategie zvládání zátěže – 3. ročníky

U třetích ročníků jsou převládajícími pozitivními strategiemi *Kontrola situace* a *Pozitivní sebeinstrukce*. Samostatně stojící strategie *Vyhýbání se*. Převládajícími negativními strategiemi jsou opět *Perseverace* a *Sebeobviňování*.

Převládající strategie zvládání zátěže – 4. ročníky

Konečně u čtvrtých ročníků převládají pozitivní strategie *Odklon*, *Kontrola situace* a *Kontrola reakce*. Mezi negativními jsou, stejně jako u všech nižších ročníků, *Perseverace* a *Sebeobviňování*.

Celkovým pohledem na zjištěné výsledky lze konstatovat, že většina pozitivních strategií zvládání zátěže (u zkoumaného vzorku) je zaměřena na konstruktivní snahy o zvládání, kontrolu a kompetenci (POZ 3).

O zvládací strategii *Vyhýbání se*, která vyvstává jako významná u všech ročníků kromě čtvrtého, uvádí W. Janke a G. Erdmannová (2003, s. 14), že se může jednat jak o pozitivní způsob zpracování (v případě, že nastalé zátěži nelze zamezit regulačními možnostmi jedince), tak o negativní způsob zpracování (jedná-li se pouze o vyhnutí se zátěži).

Z negativních strategií dominují napříč všemi ročníky dvě: *Perseverace* a *Sebeobviňování*. Z převládání těchto dvou strategií lze u žáků využívajících tyto strategie usuzovat na jejich uzavřenost, dlouhodobé přemítání o problému (negativní situaci) a trápení se jím, a na tendenci stahovat vinu na sebe.

Příjemným zjištěním je znatelná převaha pozitivních zvládacích strategií nad negativními, a to napříč všemi ročníky.

6.3.3 Hodnocení online výuky prováděné během pandemie koronaviru

Hodnocení online výuky během koronavirové pandemie se účastnilo celkem 139 studentů (117 chlapců a 22 dívek) napříč všemi ročníky. Dotazník obsahuje celkem dvanáct tvrzení, týkajících se *online výuky*. Dotazník je škálový, se škálou od *naprosto souhlasím* po *naprosto nesouhlasím*. Následně jsou uvedeny výsledky tohoto šetření. Růžově zabarvená jsou ta sousedící pole, jejichž hodnoty v součtu představují nadpoloviční většinu, a jejichž umístění prezentuje názor této nadpoloviční většiny (souhlas: spíše ano/naprosto souhlasím, či nesouhlas: spíše ne/naprosto nesouhlasím).

První ročník

Výsledky jsou uvedeny v tabulce 6.3. Odpovídalo 54 dotazovaných z prvního ročníku: 44 chlapců, 10 dívek.

Tabulka 6.3. Výsledky hodnocení online výuky probíhající během koronavirové pandemie – 1. ročníky.

Dotazník ohledně dopadů pandemie koronaviru na školní život, 1. ročník, n = 54, [%]						
		naprosto souhlasím	spíše ano	neutrální, nevímám	spíše ne	naprosto nesouhlasím
1.	Chybí mi živý kontakt se spolužáky.	37,7	35,8	11,3	7,5	7,5
2.	Chybí mi živý kontakt s učiteli.	17	34	24,5	11,3	13,2
3.	Méně chápu probírané učivo.	49,1	39,2	15,1	3,8	1,9
4.	Při online výuce se nedokážu tak soustředit, jako ve škole.	54,7	26,4	11,3	5,7	1,9
5.	Online výuka je pro mě únavná.	26,9	30,8	17,3	23,1	1,9
6.	Dostávám mnohem více domácích úkolů.	32,1	30,2	26,4	9,4	1,9
7.	Oproti běžné výuce je online výuka nudná, méně záživná.	18,9	32,1	26,4	15,1	7,5
8.	Pro online výuku nemám doma dostatečné zázemí (prostor, klid).	3,8	9,6	25	19,2	42,3
9.	Pro online výuku nemám doma dostatečné vybavení (elektronika, internet).	5,7	13,2	17	18,9	45,3
10.	Cítím, že v online výuce jsem méně aktivní, než při klasické školní výuce.	15,7	17,6	41,2	17,6	7,8
11.	Během online výuky se více stydím zeptat se učitele.	5,7	15,1	26,4	30,2	22,6
12.	Během online výuky se více stydím mluvit.	5,7	7,5	28,3	38,7	20,8

Jak je patrné z tabulky 6.3, žáci prvního ročníku probíhající online výuku vnímají převážně negativně. Za nejvíce problematické považují zejména sníženou soustředěnost, horší a problematičtější porozumění a pochopení látky a absenci živého kontaktu se spolužáky. Naopak většina se vyjádřila kladně v otázce dostatečného technologického vybavení pro online výuku (elektronika, internet).

Druhý ročník

Výsledky jsou uvedeny v tabulce 6.4. Odpovídalo 43 dotazovaných z druhého ročníku: 42 chlapců, 1 dívka.

Tabulka 6.4. Výsledky hodnocení online výuky probíhající během koronavirové pandemie – 2. ročníky.

Hodnocení online výuky probíhající během pandemie koronaviru, 2. ročník, n = 43, [%]						
		naprosto souhlasím	spíše ano	neutrální, nevímám	spíše ne	naprosto nesouhlasím
1.	Chybí mi živý kontakt se spolužáky.	11,6	18,6	30,2	25,6	14
2.	Chybí mi živý kontakt s učiteli.	11,9	21,4	26,2	36,2	14,3
3.	Méně chápou probírané učivo.	16,3	25,6	29,7	27,9	4,3
4.	Při online výuce se nedokážu tak soustředit, jako ve škole.	25,6	16,3	27,9	16,3	14
5.	Online výuka je pro mě únavná.	14	9,3	37,2	23,3	16,3
6.	Dostávám mnohem více domácích úkolů.	23,3	32,6	16,3	25,6	2,3
7.	Oproti běžné výuce je online výuka nudná, méně záživná.	9,3	23,3	30,2	20,9	16,3
8.	Pro online výuku nemám doma dostatečné zázemí (prostor, klid).	4,9	7,3	12,2	22	53,7
9.	Pro online výuku nemám doma dostatečné vybavení (elektronika, internet).	2,3	4,7	4,7	34,9	53,5
10.	Cítím, že v online výuce jsem méně aktivní, než při klasické školní výuce.	9,5	21,4	35,7	4,8	28,6
11.	Během online výuky se více stydím zeptat se učitele.	4,7	9,3	23,3	25,6	37,2
12.	Během online výuky se více stydím mluvit.	4,7	7	34,9	25,6	27,9

U druhých ročníků převládá na online výuku zejména neutrální názor (viz tab. 6.4). Žáci hodnotí kladně dostatečné, vhodné zázemí, i technologickou vybavenost. Potvrzují také domněnku, že během online výuky se více stydí „přihlásit se“ o slovo a komunikovat.

Třetí ročník

Výsledky jsou uvedeny v tabulce 6.5. Odpovídalo 24 dotazovaných z třetího ročníku: 18 chlapců, 6 dívek.

Tabulka 6.5. Výsledky hodnocení online výuky probíhající během koronavirové pandemie – 3. ročníky.

Hodnocení online výuky probíhající během pandemie koronaviru, 3. ročník, n = 24, [%]						
		naprosto souhlasím	spíše ano	neutrální, nevímám	spíše ne	naprosto nesouhlasím
1.	Chybí mi živý kontakt se spolužáky.	54,2	37,5	8,3	0	0
2.	Chybí mi živý kontakt s učiteli.	25	54,2	8,3	8,3	4,2
3.	Méně chápu probírané učivo.	41,7	25	25	8,3	0
4.	Při online výuce se nedokážu tak soustředit, jako ve škole.	54,2	33,3	0	12,5	0
5.	Online výuka je pro mě únavná.	33,3	33,3	16,7	16,7	0
6.	Dostávám mnohem více domácích úkolů.	37,5	29,2	20,8	8,3	4,2
7.	Oproti běžné výuce je online výuka nudná, méně záživná.	33,3	37,5	16,7	4,2	8,3
8.	Pro online výuku nemám doma dostatečné zázemí (prostor, klid).	12,5	8,3	8,3	25	45,8
9.	Pro online výuku nemám doma dostatečné vybavení (elektronika, internet).	0	12,5	8,3	33,3	45,8
10.	Cítím, že v online výuce jsem méně aktivní, než při klasické školní výuce.	16,7	20,8	25	33,3	4,2
11.	Během online výuky se více stydím zeptat se učitele.	16,7	16,7	20,8	20,8	25
12.	Během online výuky se více stydím mluvit.	8,3	12,5	16,7	33,3	29,2

Výsledky hodnocení online výuky u třetích ročníků víceméně korespondují s výsledky hodnocení žáky prvních ročníků. Opět je zde výrazná absence živého kontaktu se spolužáky, ale i učiteli. Stejně tak soustředěnosti při výuce. Dalšími významnými položkami jsou horší chápání učiva, únava při výuce a velké množství úkolů. Zároveň je opět zmiňována stydlivost v komunikaci. Zázemí a technologické vybavení hodnotí žáci kladně.

Čtvrtý ročník

Výsledky jsou uvedeny v tabulce 6.6. Odpovídalo 18 dotazovaných ze čtvrtého ročníku; 13 chlapců, 5 dívek.

Tabulka 6.6. Výsledky hodnocení online výuky probíhající během koronavirové pandemie – 4. ročníky.

Hodnocení online výuky probíhající během pandemie koronaviru, 4. ročník, n = 18, [%]						
		naprosto souhlasím	spíše ano	neutrální, nevímám	spíše ne	naprosto nesouhlasím
1.	Chybí mi živý kontakt se spolužáky.	35,3	23,5	5,9	23,5	11,8
2.	Chybí mi živý kontakt s učiteli.	5,9	41,2	17,6	35,3	0
3.	Méně chápu probírané učivo.	37,5	12,5	12,5	37,5	0
4.	Při online výuce se nedokážu tak soustředit, jako ve škole.	58,8	17,6	0	5,9	17,6
5.	Online výuka je pro mě únavná.	41,2	11,8	23,5	11,8	11,8
6.	Dostávám mnohem více domácích úkolů.	35,3	17,6	11,8	29,4	5,9
7.	Oproti běžné výuce je online výuka nudná, méně záživná.	29,4	29,4	11,8	23,5	5,9
8.	Pro online výuku nemám doma dostatečné zázemí (prostor, klid).	0	29,4	11,8	23,5	35,3
9.	Pro online výuku nemám doma dostatečné vybavení (elektronika, internet).	5,9	29,4	11,8	11,8	41,2
10.	Cítím, že v online výuce jsem méně aktivní, než při klasické školní výuce.	17,6	23,5	29,4	23,5	5,9
11.	Během online výuky se více stydím zeptat se učitele.	11,8	11,8	17,6	17,6	41,2
12.	Během online výuky se více stydím mluvit.	11,8	0	29,4	29,4	29,4

Žáci čtvrtých ročníků, stejně tak, jako ročníky předchozí, hodnotí rovněž špatnou soustředěnost a vyšší stydlivost a zdráhavost při komunikaci ve výuce (tab. 6.6).

Celkovým zhodnocením výše uvedených výsledků lze pro dotazovaný vzorek žáků vytvořit závěr, že za nejvíce negativně vnímanými aspekty online výuky je absence sociálního kontaktu se spolužáky, vysoká náročnost soustředění se na výuku, a s tím související únava a horší porozumění učivu. Dalo by se tedy zamýšlet na tím, jestli třeba nesnížit počet tímto způsobem vyučovaných hodin, či třeba zkrácení doby vyučovací jednotky. Je třeba mít na paměti, že v případě online výuky se přeci jen jedná o nouzové, náhradní řešení.

7 Závěr

Na populačním vzorku žáků střední (průmyslové) školy, čítajícího celkem 139 probandů, bylo prováděno dotazníkové šetření za účelem identifikace nejčastějších stresorů, působících na tyto žáky, a rovněž identifikace nejvíce zastoupených zvládacích strategií. Současně s tím bylo šetřeno hodnocení online výuky, jako dalšího potencionálního zdroje stresu.

Pro dotazované žáky patří mezi nejčastější (a nejintenzivněji působící) stresory zejména výkonové stresory spojené s učením a testováním/zkoušením, dále vystupování před ostatními (při prezentování, zkoušení), a také obavy ze selhání a neúspěchu. U vyšších ročníků ještě dominovala negativní zátěžová situace neshod a případných konfliktů s učiteli.

V hodnocení online výuky, probíhající v důsledku pandemie koronaviru, byly napříč ročníky negativně hodnoceny zejména absence sociálního kontaktu se spolužáky a neschopnost dostatečného soustředění se na výuku. Obé může výrazně působit na psychiku žáků a způsobovat stres: v prvním případě v důsledku sociální deprivace, ve druhém v souvislosti s nižším porozuměním látky a s tím spojených obav z testování či nepřipravenosti.

Výsledky dotazníkového šetření napříč všemi ročníky odhalily (pro daný vzorek žáků) nejvíce zastoupené strategie zvládání stresu. pozitivním zjištěním je, že ve všech případech převládají u žáků pozitivní zvládací strategie, a to strategie zaměřené na aktivní, konstruktivní řešení problémové situace.

8 Seznam použité literatury

- BLATNÝ, M., KOHOUTEK, T., JANOUŠOVÁ, P. Situačně kognitivní a osobnostní determinanty chování v zátěžové situaci. *Československá psychologie*. 2002, roč. 46, č. 2, s. 98–108. ISSN 0009-062X.
- BLATNÝ, M., OSECKÁ, L. Zdroje sebehodnocení a životní spokojenosti: Osobnost a strategie zvládání. *Československá psychologie*. 1998, roč. 42, č. 3, s. 385–394. ISSN 0009-062X.
- EGER, L., EGEROVÁ, D. *Základy metodologie výzkumu*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2014. ISBN 978-80-261-0418-6.
- FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.
- JANKE, W., ERDMANNOVÁ, G. *Strategie zvládání stresu – SVF 78*. Praha: Testcentrum, 2003. ISBN 80-86471-24-1.
- KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. Hlavní koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie*. 2008, roč. 52, č. 1, s. 1–19. ISSN 0009-062X.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicem, 1994.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2.
- MACEK, P. *Adolescence*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-348-X.
- MACEK, P. *Adolescence*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
- MACEK, P., BEJČEK, J., VANÍČKOVÁ, J. *Contemporary Czech Emerging adults: Generation Growing up in the Period of Social Changes*. Brno: Masarykova univerzita, 2007.
- MEDVEĐOVÁ, Ľ. Zdroje stresu a zdroje jeho zvládania deťmi a adolescentmi. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2004, roč. 39, č. 2–3, s. 108–120. ISSN 0555-5574.
- MEDVEĐOVÁ, Ľ. Rodové odlišnosti a vývinová dynamika školských stresorov v ranej adolescenci. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2008, roč. 43, č. 4, s. 287–306. ISSN 0555-5574.
- MEDVEĐOVÁ, Ľ., TORDAJI-ZIMA, T. Vplyv kultúry na stratégie zvládania v kontexte premenných rodiny v ranej adolescenci. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2005, roč. 40, č. 4, s. 291–308. ISSN 0555-5574.
- MIKŠÍK, O. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0240-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.

NIŠPONSKÁ, M. *Psychohygienu*. Studijní materiál. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.

ŠOLCOVÁ, I. Psychologické souvislosti stresové odpovědi. Role osobnosti ve vztahu stres – zdraví. *Československá psychologie*. 1992, roč. 36, č. 6, s. 564–570. ISSN 0009-062X.

ŠOLCOVÁ, I., KEBZA, V. Rozdíly v úrovni a struktuře osobní odolnosti („hardines“) u vzorku americké a české populace. *Československá psychologie*. 1996, roč. 40, s. 480–487. ISSN 0009-062X.

URBANOVSKÁ, E. *Škola, stres a adolescenti*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2561-0.