

Zátěžové situace v životě žáků z pohledu žáků a učitelů

MVDr. Pavlína Miklicová

Bakalářská práce
2007



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2006/2007

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **MVDr. Pavlína MIKLICOVÁ**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**

Téma práce: **Zátěžové situace v životě žáků z pohledu žáků
a učitelů**

Zásady pro vypracování:

Provedte analýzu literárních pramenů k tématu stresu – zaměřte se specificky na stresové situace související s vývojovým obdobím adolescence a dále vázanými na školní prostředí.

Na základě východisek představených v teoretické části práce vytvořte ideový a technický plán výzkumu. Pro zodpovězení výzkumných otázek zvolte vhodnou metodiku a provedte výzkum na relevantním výzkumném souboru. Cílem výzkumu bude porovnání percepce zátěžových situací v životě žáků samotnými žáky a učiteli. Provedte analýzu získaných empirických údajů a zjištěná fakta interpretujte.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X

HOŠEK, V. Psychologie odolnosti. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-7184-889-1

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

MACEK, P. Adolescence. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-348-X

ŘEHULKOVÁ, O., ŘEHULKA, E. Psychologické otázky adolescence. Psychologický ústav AV ČR, 2001. ISBN 80-7326-001-8

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Barbara Benická

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

23. února 2007

Termín odevzdání bakalářské práce:

25. května 2007

Ve Zlíně dne 23. února 2007



L.S.

Ing. Jitka Chudarová
pověřená děkanka

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
ředitel ústavu

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce je zaměřena na výskyt zátěžových situací u dospívajících. Skládá se ze dvou částí. První, teoretická část, je obecným zamyšlením nad zátěžovými situacemi, jejich vznikem, projevy a způsoby řešení. Dále uvádí zátěžové situace v průběhu života, přičemž specifické zátěžové situace se váží k období adolescence. V části praktické jsou srovnávány zátěžové situace, jak je uvádějí dospívající a jak tyto situace vnímají jejich učitelé.

Klíčová slova: zátěžová situace, stres, adolescence, stres v adolescenci.

ABSTRACT

This bachelor thesis is focused on topic stressful situations in the context of the adolescence life period. It is divided in two parts. The first, theoretical part, gives the general overview of stress and other related concepts (conflict etc.) and presents relevant psychological knowledge about etiology, symptoms and different ways of coping. Specific area of interest represents the stress in the kontext of diference life stages with special focus on adolescence. The practical part is based on the research conducted with the aim to explore different stressful situations as they are perceived by adolescents and compare their perception with the perception of teachers.

Keywords: stressfull situation, stress, adolescence, stress in adolescence.

Motto:

*„Nedělejte si tedy starost o zítřek;
zítřek bude mít své starosti.
Každý den má dost vlastního trápení.“*
(Bible, Matouš 6, 34)

Poděkování:

Děkuji Mgr. Barbaře Benické za pomoc při vzniku této práce.

Děkuji své rodině za podporu a trpělivost.

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 ZÁKLADNÍ TYPY ZÁTĚŽOVÝCH SITUACÍ	10
1.1 STRES	10
1.2 FRUSTRACE	11
1.3 KONFLIKT.....	11
1.4 DEPRIVACE.....	12
2 PŘÍČINY STRESU	14
2.1 VNĚJŠÍ VLIVY	14
2.1.1 Traumatické zážitky	14
2.1.2 Každodenní frustrace.....	15
2.1.3 Stresující události	15
2.1.4 Vliv okolností života a sociální podmínky.....	16
2.2 VNITŘNÍ VLIVY	17
3 PRŮBĚH STRESOVÉ REAKCE	18
4 REAKCE ORGANISMU NA ZÁTĚŽOVÉ SITUACE	20
5 MECHANISMY PSYCHICKÉ ADAPTACE NA ZÁTĚŽOVÉ SITUACE	21
5.1 ÚTOK.....	21
5.2 ÚNIKOVÉ OBRANNÉ REAKCE.....	21
6 STRES V PRŮBĚHU ŽIVOTA	24
6.1 RANÉ DĚTSTVÍ (0-2 ROKY)	24
6.2 PŘEDŠKOLNÍ VĚK (3-5 LET)	24
6.3 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK (6-12 LET)	25
6.4 PUBERTA A DOSPÍVÁNÍ (12-18 LET).....	25
6.5 MLÁDÍ A DOSPĚLOST	26
6.6 STŘEDNÍ VĚK (40-65 LET)	26
6.7 NÁSTUP DO DŮCHODU A NÁSLEDUJÍCÍ ROKY	26
7 ADOLESCENCE	27
7.1 CO JE CHARAKTERISTICKÉ PRO ADOLESCENCI	27
7.2 TEORETICKÉ PŘÍSTUPY K ADOLESCENCI	28
7.2.1 Adolescence jako bouře a konflikt	28
7.2.2 Adolescence jako čas pro splnění vývojového úkolu.....	29
7.2.3 Adolescence jako proces učení, poznávání a přijímání nových rolí	31
7.2.4 Adolescence jako konceptualizace vlastního životního prostoru.....	32
7.2.5 Adolescence jako utváření vlastního vývoje	33

7.3	PROCES SOCIALIZACE V ADOLESCENCI	35
7.4	VÝVOJOVÉ ZMĚNY V ADOLESCENCI.....	36
7.4.1	Pubertální změny	36
7.4.2	Kognitivní změny	36
7.4.3	Emocionalita	36
7.4.4	Oblast vztahů.....	37
7.4.5	Utváření identity.....	37
7.5	PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ A RIZIKOVÝ VÝVOJ V ADOLESCENCI.....	38
8	ZÁTĚŽOVÉ SITUACE U ŽÁKŮ A STUDENTŮ	41
8.1	VNÍMÁNÍ A HODNOCENÍ ZÁTĚŽE ŽÁKEM	43
8.2	FAKTORY KOMPLIKUJÍCÍ ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE	44
8.3	FAKTORY USNADŇUJÍCÍ ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE	45
II	PRAKTICKÁ ČÁST	47
9	VLASTNÍ VÝZKUM	48
9.1	CÍLE VÝZKUMU	48
9.2	VÝZKUMNÝ SOUBOR	48
9.3	POUŽITÉ METODY	48
9.4	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	50
9.5	DESKRIPCE VÝSLEDKŮ	50
9.6	INTERPRETACE A DISKUSE VÝSLEDKŮ.....	55
9.7	ZÁVĚR.....	56
	ZÁVĚR	57
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	58
	SEZNAM OBRÁZKŮ	59
	SEZNAM TABULEK.....	60
	SEZNAM PŘÍLOH.....	61

ÚVOD

Problematika zátěže a stresu se dnes týká každého z nás. Zatímco před 100 lety umírala většina lidí na nakažlivé nemoci, dnes přes ¾ lidí umírají na nemoci, na jejichž vzniku se spolupodílí stres. Jde o nemoci srdce, krevního oběhu, rakovinu, dopravní nehody atp. [5]

Nadměrné množství stresu stejně jako jeho nedostatek působí negativně až destruktivně na člověka i ostatní přírodu. Jeho specifické projevy je možno využít ku prospěchu člověka – k stimulaci psychiky, zvýšení osobního výkonu a spokojenosti z příjemných prožitků. Stres však může navodit také agresivitu, odsouvání a vyhýbání se řešení problémových situací či zapříčinit frustrace plynoucí z nedostatečných podnětů nebo naopak nadměrných zkoušek. Stres působí na každého jedince jinak v závislosti na jeho odolnosti a dalších faktorech.

Předkládaná práce se zaměřuje na období dospívání. V tomto složitém a zranitelném období jsou jedinci prověřováni, formují se jejich životní návyky a učí se zvládat nové životní úkoly, před které jsou postaveni. Získávají nové zkušenosti s opačným pohlavím, jsou postaveni před volbu povolání, zažívají pocity nepochopení ze strany okolí, vyrovnávají se se změnami zevnějšku. Tyto nové situace mohou působit problémy nejen jim, ale i jejich blízkým a okolí.

Práce obsahuje teoretickou a praktickou část. Část teoretická je obecným zamyšlením nad zátěžovými situacemi, jejich definicemi, vznikem a příčinami. V části praktické jsem zjišťovala typy zátěžových situací, míru jejich závažnosti z pohledu adolescentů, a jejich vnímání ze strany učitelů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ TYPY ZÁTĚŽOVÝCH SITUACÍ

Pojmy zátěž a stres se staly běžnou součástí našeho slovníku. Udělat toho co nejvíc – a udělat to rychle – to jsou dva nejdůležitější požadavky, jež na člověka klade moderní doba. Jak často můžeme v této situaci vidět sebe i druhé! Snaha zvládnout co nejvíc věcí vytváří falešný pocit naléhavosti a nutí člověka pracovat stále rychleji a rychleji.[5]

Vágnerová [9] dělí zátěžové situace do čtyř typů – stres, frustrace, konflikt a deprivace.

1.1 Stres

Pojem stres má svůj původ v latinském výrazu „stringere“, znamenajícím „utahovat, stlačovat“ a označuje stav jedince v tísní a ohrožení .[5]

Výraz stres pro označení charakteristických fyziologických projevů organismu jako reakce na různé zátěže poprvé použil kanadský endokrinolog maďarského původu H. Selye v roce 1936. Původní definice zní: „*Stres je nespecifická (tj. nastávající po nejrůznějších situacích stereotypně) fyziologická reakce organismu na jakýkoliv nárok na organismus kladený.* [7, s. 11]. Reakce organismu probíhá jako „*generální adaptační syndrom*“(GAS) [2, s. 21].

Modifikovaná Lazarusova definice je následující: „*Stres je nárok na jednotlivce, který přesahuje jeho schopnost se s nárokem vyrovnat.*“ [7, s. 11].

Podle Ganonga „*stres je takový vliv na člověka, který vede k prodloužené hormonální reakci kůry nadledvin.*“ [7, s. 11].

Stres můžeme tedy chápat jako stav nadměrného zatížení či ohrožení. Stres je druhem psychofyzické reakce na vnější a vnitřní zátěž. Příčina, která stres vyvolala, se nazývá stresor. Člověk může být i stresorem sám sobě. Stres obecně vzniká na základě nerovnováhy mezi úrovní životních požadavků a adaptivních možností psychiky člověka je zvládat. V optimálním případě jsou v rovnováze životní požadavky, které jsou na člověka kladeny s jeho individuálními psychickými předpoklady. V opačném případě dochází k rozporu mezi nepřiměřenou úrovní životních nároků a subjektivními předpoklady osobnosti.

Stresové situace mohou vznikat jako důsledek nejrůznějších vlivů – prostředí, pra-

covní činnosti i psychosociální sféry.

Rozlišujeme tři druhy stresu: stres negativní (vztahuje se k strachu, agresivitě a únavě každodenního života), neutrální (vztahuje se k situaci, takže postoje a chování mohou vyvolat nepříjemné pocity, ale také mohou působit pozitivně a prospěšně) a stres pozitivní (jako zdroj pozitivních změn a konstruktivních činností) [8].

Podle Atkinsonové (1995) [9] mezi charakteristické znaky stresových situací patří jejich neovlivnitelnost, nepředvídatelnost vzniku, nadměrné nároky, životní změna, která vyžaduje značné přizpůsobení a subjektivně neřešitelné vnitřní konflikty.

1.2 Frustrace

„Jako frustrující označujeme situaci, kdy je člověku znemožněno uspokojit nějakou, subjektivně důležitou potřebu, ačkoli si myslel, že uspokojena bude“ [9, s. 31]. Jde o neočekávanou ztrátu naděje na uspokojení. Dochází ke zklamání a stimulaci reakce zaměřené na vyrovnání nepříznivé bilance. Důležitou roli hraje pozitivní očekávání. Pokud člověk nic dobrého neočekává, nebývá zklamán. Omezení očekávání je jednou z obranných reakcí. Frustrace nemusí vyvolávat nepřiměřené reakce a může být do určité míry žádoucí zkušeností, protože nutí člověka hledat jiná řešení.

Psychická odolnost ve frustrační situaci, tj. kapacita vzdorovat frustračním podnětům bez nepřiměřených reakcí se nazývá **frustrační tolerance**. Mezi faktory, které ovlivňují frustrační toleranci patří dědičné vlivy, typologické vlivy (somatotyp, psychotyp, osobnost), vyčerpání, oslabení, nemoc, handicap, mentální defekty, věk (malá frustrační tolerance u dětí, starých lidí a v některých kritických životních obdobích - dětský negativismus, puberta, klimakterium, odchod do důchodu), vliv životosprávy zejména při jejím nedodržování, výchovné vlivy.

1.3 Konflikt

Konflikty jsou náročné životní situace, jejichž **podstatou je spor**. Latinský původ slova je překládán jako souboj, střetnutí.

Hošek [2] klasifikuje konflikty z několika hledisek:

1. Podle počtu zúčastněných

- Intrapersonální (vnitřní konflikt jedné osoby),
- interpersonální (mezi osobní, alespoň dvou lidí),
- vnitroskupinové (uvnitř sociální skupiny),
- meziskupinové (konflikty skupin).

2. Podle psychologické charakteristiky střetávajících se tendencí:

- Konflikty **představ** (kognitivní konflikty), vyplývají ze střetu poznávacích funkcí. Jedna strana má na mysli něco jiného než druhá, jeden bere věci s humorem a druhý vážně apod.
- Konflikty **názorů** se liší v otázce hodnocení. Například hodnocení konkrétního chování hráče rozhodčím a samotným hráčem.
- Konflikty **postojů** jsou charakteristické svým emočním a volním zabarvením.
- Konflikty **zájmů** jsou velmi často typu „buď já, nebo on.“

Podle E.H. Eriksona (1963) [9] je pro každé vývojové období typický určitý typ konfliktu. Například pro školní věk je charakteristický rozpor mezi potřebou výkonu a strachem ze selhání.

1.4 Deprivace

“Deprivace je stav, kdy některá z objektivně významných potřeb, biologických i psychických, není uspokojována v dostatečné míře, přiměřeným způsobem a po dostatečně dlouhou dobu.” [9, s. 36]. Deprivační zkušenost patří k nejzávažnějším zátěžovým vlivům, může nepříznivě ovlivnit psychiku jedince. Dlouhotrvající deprivace může vést k narušení psychického vývoje, k nerovnoměrnému rozvoji některých složek osobnosti či ke vzniku specifických psychických odchylek.

- **Deprivace biologických potřeb** (nedostatek jídla, spánku) ohrožuje přímo tělesné i duševní zdraví jedince a při dlouhodobějším trvání vede k závažnému poškození až smrti poškozeného.
- **Senzorická deprivace** znamená nedostatečné množství a variabilitu smyslových podnětů.

- Výchovné a výukové zanedbávání představuje variantu deprivace v oblasti potřeby **učení (kognitivní deprivace)**. Takto zanedbávaný jedinec nemá potřebnou příležitost k učení a nemůže se tedy rozvíjet požadovaným způsobem.
- K **emoční deprivaci** dochází v případě, kdy dítěti chybí stabilní a spolehlivý vztah k „mateřské osobě“. Výsledkem může být citová chladnost (neschopnost navázat hodnotný citový vztah), nedůvěra vůči světu či pozdější poruchy v sociálním chování.
- Při omezení přiměřených mezilidských kontaktů mluvíme o **sociální deprivaci**, jež může postihnout děti nebo dospělé dlouhodobě upoutané na lůžko v důsledku choroby či postižení.

Jednotlivé kategorie zátěžových situací jsou rozděleny z důvodu přehlednosti a zařaditelnosti. V životě je většina zátěží smíšených, často dochází k překrývání situací.

2 PŘÍČINY STRESU

Podle Melgosa [5] můžeme zdroje stresu – čili stresory - rozdělit do dvou skupin – na vnitřní a vnější. Pokud jsou vnější stresové faktory dost silné, pak i lidé nejlépe vybavení pociťují stres. Na druhé straně, na jedince psychicky labilní působí dokonce i ty nejslabší stresové faktory.

2.1 Vnější vlivy

Všichni jsme nuceni čelit různým stresujícím situacím. Do nejnáročnějších okolností nás mohou postavit takové katastrofy, jako je zemětřesení nebo válka, tím nejjednodušším může být třeba ztráta klíčů. Každá taková situace ve svém důsledku přispívá ke stupňování našeho stresu.

Naše duševní zdraví může být poškozeno působením silných stresových faktorů. Ale i slabé stresové faktory, které jsou samy o sobě bezvýznamné, mohou být nebezpečné, pokud jich působí více ve stejnou dobu.

Další členění vnějších vlivů podle Melosa [5] je na traumatické zážitky, každodenní frustrace, stresující události a okolnosti života.

2.1.1 Traumatické zážitky

Snad nejkrajnější příklady důsledků stresu můžeme pozorovat u lidí, kteří prožili traumatický zážitek, jako například zemětřesení, povodeň, dopravní nehodu, přepadení či znásilnění. Uvedené případy vyvolávají extrémní stres jak v průběhu události, tak po ní.

Ti, kdo takové tragické události přežijí, procházejí obdobím stresu, které můžeme rozdělit do tří fází:

1. **Fáze nedostatku odpovědí** – člověk si připadá, jako by nebyl přítomen, jako by byl vzdálený a oddělený od toho, co se děje.
2. **Neschopnost samostatně zvládat** jakýkoliv, byť sebejednodušší, úkol. Může ovšem jednat podle pokynů, které mu někdo uděluje.
3. **Období pocitů úzkosti a obav** kdykoli si na nepříjemnou událost vzpomene nebo se mu o ní zdá. Zároveň trpí **pocitem viny** za to, že on tragédii přežil, zatímco jiní zemřeli.

2.1.2 Každodenní frustrace

Drobné frustrace, jako například zdržení v práci, autobus, který jsme nestihli či pokažený přístroj v domácnosti, často způsobují, že se nám život zdá těžký. Pokud dojde k jejich nahromadění a my dovolíme, aby nás ovlivnily, budeme se muset vyrovnávat se stresem, který je stejně nebezpečný jako ten, který je vyvolán silným stresovým faktorem.

Důležitou roli hrají osobní dispozice každého člověka. Někteří jedinci v náročných povoláních málokdy trpí stresem, zatímco jiní, kteří pracují v relativně klidnějších profesích, prožívají stres poměrně často.

2.1.3 Stresující události

Stresující události nemusí být vyloženě traumatické, některé však mohou být natolik silné, že naruší naši osobní rovnováhu. Stresující jsou zpravidla negativní události, ale také pozitivní události, jako například postup v zaměstnání na vyšší a odpovědnější místo.

Holmes a Rahe (1967) vytvořili seznam událostí, které nazvali **Stupnice sociální přizpůsobivosti**. V tomto seznamu jsou stresující události seřazeny podle úrovně stresu, který každá z nich vyvolává. 43 položek tohoto seznamu je uspořádáno od maxima (smrt partnera – 100 bodů) k minimu (drobné přestupky zákona – 11 bodů).

Jednotlivé číselné hodnoty, stejně jako samotný seznam jsou relativní a do jisté míry závislé na věku a kultuře. Například sexuální problémy uvádějí dospělí až na 13. místě, dospívající už na 5. místě. Úmrtí člena rodiny nesli Američani bolestněji než Evropané.

Stupnice sociální přizpůsobivosti je uvedena v tabulce Tab. 1.

Tab. 1 Stupnice sociální přizpůsobivosti podle Holmesa a Raheho (1967)¹

Událost		Body	Událost		Body
1.	Úmrtí životního partnera	100	23.	Odchod dítěte z domu	29
2.	Rozvod	73	24.	Problematický vztah s rodiči partnera	29
3.	Odloučení manželů	65	25.	Významný osobní úspěch	28
4.	Uvěznění	63	26.	Nástup/odchod manželky do/ze zaměstnání	26
5.	Úmrtí blízkého člena rodiny	63	27.	Začátek nebo ukončení studia	26
6.	Zranění nebo nemoc	53	28.	Změna v životních a sociálních podmínkách	25
7.	Svatba	50	29.	Změna osobních návyků	24
8.	Ztráta zaměstnání	47	30.	Problémy s vedoucím v zaměstnání	23
9.	Urovnání manželského sporu	45	31.	Změna pracovní doby nebo pracovních podmínek	20
10.	Odchod do důchodu	45	32.	Změna bydliště	20
11.	Nemoc člena rodiny	44	33.	Změna školy	20
12.	Těhotenství	40	34.	Změna odpočinku	19
13.	Sexuální problémy	39	35.	Změna v církevní činnosti	19
14.	Příchod nového člena do rodiny	39	36.	Změna ve veřejně prospěšných aktivitách	18
15.	Změny v podniku	38	37.	Nižší půjčka	17
16.	Změny ve finanční oblasti	38	38.	Změna spánkových návyků	16
17.	Úmrtí blízkého přítele	37	39.	Změna počtu setkání v rodinném kruhu	15
18.	Změna zaměstnání	36	40.	Změna stravovacích návyků	15
19.	Časté hádky s manželským partnerem	35	41.	Dovolená, prázdniny	13
20.	Hypotéka	31	42.	Vánoce	12
21.	Neschopnost splácet půjčku nebo hypotéku	30	43.	Drobné přestupky zákona	11
22.	Vyšší odpovědnost v zaměstnání	29			

2.1.4 Vliv okolností života a sociální podmínky

Všechno, co nás obklopuje, má ve větší nebo menší míře vliv na úroveň stresu, který prožíváme. Příkladem mohou být nadměrný hluk, nedostatek životního prostoru (pro jednoho člověka stanovila Světová zdravotnická organizace minimální životní prostor 52 čtverečních metrů), malý osobní prostor, přičemž určitý odstup je jakousi neviditelnou ochranou, jejíž narušení je zdrojem stresu.

¹ MELGOSA, J. *Zvládni svůj stres*. 1. vyd. Praha: Advent-Orion, 1999, str. 166–167.

2.2 Vnitřní vlivy

Mezi stresory vnitřní patří nemoci, metabolické a chemické změny, které náš organismus zatěžují.

Pokaždé, když se musíme rozhodovat mezi dvěma nebo více možnostmi, vzniká stres. Problémem je především volba mezi podobnými možnostmi.

Typy konfliktů související s procesem volby:

1. **Konflikty typu odmítnutí-odmítnutí**, kdy je člověk postaven před volbu, kdy má zvolit jednu ze dvou negativních situací, snaží se vyhnout oběma, třebaže ve většině případů musí zvolit nakonec menší zlo.
2. **Konflikty typu zájem-zájem**.
3. **Konflikty typu zájem-odmítnutí**, kdy se situace jeví jako dobrá i špatná zároveň, podmínky a okolnosti mají dvojznačný charakter.
4. **Konflikty typu dvojí zájem-odmítnutí**, kdy je volba mezi dvěma situacemi, z nichž každá má své pozitivní i negativní aspekty.

Melgosovo [5] rozdělení příčin stresu na vnitřní a vnější není jediné, je možno je dělit i z jiných hledisek. Mareš [1] uvádí podobu kontinua stresorů od diskretních po spojitě, jak je podrobněji rozvedeno v kapitole 7 této práce.

3 PRŮBĚH STRESOVÉ REAKCE

Tělesné signály, které vyvolávají stres u člověka mají své zákonitosti.

Podle Selyho [2, s. 21]. stres probíhá jako „*generální adaptační syndrom*“ (GAS) který má tři fáze.

1. **Alarm** (poplachová reakce), kdy dochází k mobilizaci všech pomocných mechanismů zachování života.
2. **Rezistence** (fáze odolávání) znamená rozvoj specifických způsobů obrany organismu.
3. **Exhausce** (stadium vyčerpání), kdy dochází k selhání organismu po vyčerpání rezerv.

Dělení stresu na jednotlivé fáze nacházíme i u jiných autorů, např. Melgosa [5] hovoří o varovné fázi, fázi odolávání a fázi vyčerpání, jak znázorňuje obrázek Obr. 1.



Obr. 1 Fáze stresu²

1. **Varovná fáze** je tvořena jasným varováním, že je přítomen stresový faktor. Nejdříve se objeví tělesné reakce, které jsou pro člověka nejen varováním, ale také výzvou k obezřetnosti. Pokud si člověk uvědomuje možnost vzniku stresové situace, má ještě možnost problém posoudit a dojít k určitému řešení. Pokud stresová situace začíná mít „navrch“ a člověk zjistí, že nemá už dostatek síly, dostaví se pocity stresu a takovou situaci nazýváme varovnou fází. Varovná fáze může být vyvolána:
 - **jednotlivými podněty** – přítomen vždy jen jeden zdroj stresu,
 - **celou skupinou podnětů** – řada okolností, které ve svém souhrnu vyvolávají stres.

²MELGOSA, J. *Zvládní svůj stres*. 2. vyd. Praha: Advent-Orion, 1999. s. 24

2. **Fáze odolávání** nastupuje pokud stres překročí počáteční varovnou fázi.
3. **Fáze vyčerpání** se projevuje únavou, stavy úzkosti a deprese, které se mohou objevit buď postupně, jeden po druhém, nebo současně.

Podrobněji rozpracoval fáze reakcí na stres americký psychiatr Rahe (1996) [9]:

1. **Fáze uvědomění zátěže**, tj. prožívání a interpretace určité situace jako stresové. Způsob, jakým člověk situaci vnímá, závisí na jeho zkušenosti, aktuálním stavu, schopnostech, ale i na sociální podpoře, kterou má.
2. **Fáze aktivace psychických obranných reakcí**. (např. popírání reality, tendence k izolaci ze situace apod.).
3. **Fáze aktivace fyziologických reakcí**. Fyziologické adaptační syndromy jsou spuštěny psychickými podněty.

Všechny tři fáze následují velice rychle po sobě.

4. **Fáze zvládnání** (copingu), tj. hledání strategií, které by mohly vést ke zmírnění účinků stresu.
5. **Fáze prvních chorobných příznaků**, resp. uvědomění, že jde o závažnější a trvalejší obtíže.
6. **Fáze diagnostikování stresem podmíněné choroby**. (nejčastěji psychosomatické onemocnění).

Základní a nejstručnější dělení průběhu stresové reakce na jednotlivé fáze se objevuje u Selyho, ostatní autoři je podrobněji rozpracovávají.

4 REAKCE ORGANISMU NA ZÁTĚŽOVÉ SITUACE

Jak uvádí Melgosa [5], náš organismus má bezpečnostní systém, který jej varuje před vnějším nebezpečím. Pokud dojde k jeho aktivaci a organismus se prostřednictvím žláz, orgánů a svalů připravuje na útěk nebo útok, objeví se stres.

Fyziologické potíže

- Bušení srdce, arytmie srdeční, bolesti v hrudi, přechodné zvýšení tlaku.
- Poruchy zažívání – zácpa, průjem, žaludeční potíže.
- Pocení, poruchy prokrvení (studené nohy a ruce), bolesti v zádech, třes, ztuhlé svaly, sucho v ústech, sexuální potíže aj.

Psychické reakce na stres

- Změna emočního prožívání (úzkost, vztek a agrese, deprese, apatie) je obvyklou reakcí na zátěž, zejména pokud by trvala delší dobu.
- Oslabení kognitivních funkcí – zhoršení úrovně logického myšlení.
- Uvědomění zátěže aktivizuje psychické obranné mechanismy. Smyslem těchto individuálně specifických obranných reakcí je zachování psychické rovnováhy jedince.

Vliv stresu v sociální oblasti

- Neschopnost uspokojivě oslovit skupinu lidí. Potíže se souvislým mluvním projevem.
- Ztráta nadšení pro dříve oblíbené aktivity, koníčky.
- Absence v práci či ve škole.
- Zvýšená konzumace povzbuzujících prostředků – alkoholu, tabáku, kávy nebo drog.
- Mění se spánkové zvyklosti. Narůstá nespavost až na úroveň neschopnosti spát.
- Narušené vztahy – sklon k podezírání, k obviňování druhých.
- Změny v chování – objevují se „tiky“ a neobvyklé reakce, které normálně nejsou součástí osobnosti postiženého (okusování nehtů, zvyšování hlasu, skákání do řeči), objevují se myšlenky na sebevraždu.
-

Intenzita reakce na zátěžové situace je u každého jedince individuální, většinou se jeden nebo dva projevy objevují jako dominantní, ostatní jsou méně výrazné.

5 MECHANISMY PSYCHICKÉ ADAPTACE NA ZÁTĚŽOVÉ SITUACE

Obrany, které člověk používá v zátěžové situaci, vycházejí z jeho minulých zkušeností. Při působení nové zátěže se člověk zprvu chová náhodným způsobem, později, v obdobných situacích má tendenci osvědčené způsoby, jestliže přinášely alespoň někdy nějaký pozitivní efekt, opakovat. [2, 9]. „*Cílem obranných reakcí je obnovení, resp. uchování psychické pohody a rovnováhy*“. [9, s.37]. Obranné reakce vycházejí ze dvou základních mechanismů, kterými jsou **únik a útok**. Preference určité varianty vychází ze zkušenosti a osobních dispozic každého jedince (především temperamentových).

5.1 Útok

Útok je obranou aktivní. Znamená obecnou tendenci nějakým způsobem s ohrožující a nepříjemnou situací bojovat. Útok může být zaměřen přímo na předpokládaný zdroj ohrožení nebo na náhradní objekt. Agrese může být zaměřena i vůči sobě samému. S agresivním typem obrany souvisí i sklon ke zvýšené až nadměrné aktivitě, jež s aktuálním problémem nějak souvisí. Například osamělý frustrovaný jedinec hledá usilovně až křečovitě nějaký vztah a zaměřuje k tomuto cíli veškerou energii, i když způsoby, které používá, potenciální partnery spíše odrazují.

Od agrese se odvozuje **upoutávání pozornosti, egocentričnost**. Jedná se o pochopitelnou reakci u dítěte, které se cítí být odstrčené. S takovými reakcemi se setkáváme zejména u jedinců, kteří byli v dětství odmítáni, podceňováni, často nepříznivě srovnáváni s jinými, úspěšnými dětmi, ale také u jedinců, kteří naopak byli přehnaně hýčkáni a vystaveni nekritickému obdivu.

5.2 Únikové obranné reakce

Ze situace, kterou nedovede řešit jiným, lepším způsobem, s níž se nedovede vyrovnat, jedinec uniká buď změnou postoje k takové situaci, hledáním podpory, nebo rezignací na uspokojení. Únik může být i faktický. Například chronický manželský konflikt může být řešen odchodem z rodiny. Jednotlivé druhy obrany se liší rozsahem zkreslení skutečnosti a způsobem, jakým člověk s vnímaným obsahem naloží, jaký k němu zaujme postoj. Takové obranné reakce fungují většinou neuvědoměle.

Rozdělení obranných reakcí [9]:

- **Popření:** člověk se brání tím, že přijímá jen takové informace, které pro něho nejsou ohrožující. Například nemocný člověk svou chorobu popírá a chová se i nadále stejně, jako když byl zdravý. Popření může mít až patologický charakter. Člověk musí změnit své postoje i chování tak, aby odpovídaly jeho představě, a tím přestávají být přiměřené skutečnosti.
- **Potlačení a vytěsnění:** člověk má tendenci zbavit se pocitů, pohnutek a myšlenek, které jsou subjektivně nepříjemné a nepříjemné. Dochází k dočasnému uklidnění, ale ne k řešení podstaty problému.
- **Fantazie** jako obranná reakce pomáhá nahradit nesnesitelné zážitky jinými, které jsou uspokojující, přestože nejsou reálné. Takový význam má i bájeví lhavost (pseudologia phantastica), kdy si neuspokojený člověk vymýšlí příběhy, které kompenzují jeho problémy.
- **Racionalizace** představuje pokus o zvládnutí zátěžové situace jejím zdánlivě logickým přehodnocením. Například alkoholik si racionalizuje svou neschopnost přestat pít neutěšenými podmínkami, odmítáním partnerky apod.

Obranou může být i změna postoje, resp. z něho vyplývajícího chování.

- **Regrese** je únikem na vývojově nižší úroveň chování, obvykle jde o větší potřebu závislosti na podpoře okolí. Regrese může přinést aktuální úlevu a pomoci k dočasnému vyrovnání se situací. V případě trvalejšího postoje by mohla mít problematické důsledky jak v oblasti sociálních reakcí, tak pro osobnost jedince. Příkladem je vrácení se k chování rozmazleného dítěte.
- **Identifikace** znamená pokus o posílení vlastní hodnoty ztotožněním s někým, koho lze obdivovat. Jedinec si připisuje vlastnosti a úspěchy takové osoby či skupiny. Identifikace posiluje sebevědomí, snižuje pocity nejistoty a méněcennosti. Může být výrazem přechodné či zásadnější neschopnosti vytvořit si přijatelnou individuální identitu. Nejistý adolescent si může dodávat odvalu tím, že se hlásí k „silné“ osobě či skupině (například parta skinheadů).
- **Substituce** znamená náhradu jednoho nedosažitelného uspokojení jiným, jež se jeví dostupné. Takový přesun pravděpodobně neodstraní pocit frustrace, ale přispěje ke snížení intenzity zklamání a učiní situaci alespoň snesitelnou. Například dospívající, který není sociálně akceptován svou rodinou ani spolužáky ve třídě, hledá náhradní

uspokojení v pouliční partě, kde se konečně může uplatnit.

- **Rezignace** je výrazem postoje, který se uspokojení předem vzdává, protože je považuje za nedosažitelné. Vyjadřuje bezmoc, pasivitu a apatii, odmítá jakékoliv jiné řešení situace. Obranný efekt spočívá v tom, že když člověk nic neočekává, nemůže být zklamán. Rezignace bývá součástí prožívání chronického onemocnění nebo trvalého postižení, tento postoj zaujmají např. oběti násilných trestných činů, jež se v důsledku svých negativních zkušeností distancují od společnosti. Tento postoj obvykle vyjadřuje jak nevyrovnanost se situací, tak únavu a vyčerpanost.
- **Izolace** představuje reakci na složitější životní situace tím, že se jedinec stahuje do samoty. Izolace sice zmenšuje příležitost vystavovat se novým frustracím a konfliktům, zmenšuje však také příležitost osvojit si způsoby jednání potřebné pro život ve skupině. Tím vlastně zvyšuje pravděpodobnost konfliktů a frustrací v budoucnosti a může se upevnit v trvalejší rys osobnosti – introverzi.

Člověk si osvojuje techniky vyrovnávání se náročnými životními situacemi už od raného dětství sociálním učením. Napodobuje chování rodičů, významných osobností či jiných modelů (např. převzatých z médií). Tyto techniky se stávají návykem, případně složkou některých rysů osobnosti.

6 STRES V PRŮBĚHU ŽIVOTA

Není možné věnovat se zátěžovým situacím u dospívající mládeže, aniž bychom nevzpomněli období života před dosažením tohoto věku a jejich vliv na formování osobnosti člověka.

Jednotlivé fáze života jsou provázeny specifickými stresory, jak je přehledně uvádí Melgosa [5].

6.1 Rané dětství (0-2 roky)

Nikdo si sice nepamatuje, co v tomto věku prožíval, ale studie ukazují, že v průběhu prvních dvou let dítě prožívá stres, který souvisí s jeho potřebou jídla, čistoty a péče. V tomto věku se dítě učí důvěřovat dospělým, kteří ho krmí, udržují v čistotě a chrání před okolím, které se dítěti jeví jako nepřátelské.

Pokud není péče o dítě dostatečná, toto trpí nejen stresem, ale také psychickým poškozením, které je může provázet po celý život.

Dítě má v tomto věku také za úkol naučit se věcem, které vyvolávají určitý stres. Musí se naučit samo jíst, chodit, koordinovat to, co vidí a slyší s tím, čeho se dotýká, musí se naučit ovládat svá střeva a močový měchýř, postupně se má naučit rozumět řeči a vyslovit první slůvka.

6.2 Předškolní věk (3-5 let)

V tomto období udělají děti velké pokroky v řeči a psychomotorické koordinaci. Zdokonalují se ve schopnosti se samostatně obléci, najíst, projevují se samostatně i v organizaci svého času, který věnují hře ale i dalším činnostem. Učí se také základům morálního chování – jsou schopné rozpoznat věci dobré a špatné.

Napětí mezi morálními a sociálními požadavky a tím, co si přeje a po čem touží dítě, může vytvářet stres.

6.3 Mladší školní věk (6-12 let)

Z psychologického hlediska se jedná o klidné roky, přesto i tento věk s sebou přináší stres. Stresující mohou být nároky provázející začátek školní docházky nebo utváření prvních vztahů hlubšího přátelství. V dětské společnosti jsou důležité také potřeby a přání druhých. Dítě objevuje výhody i nevýhody vzájemné spolupráce a vztahy mohou být zdrojem stresu stejně jako u dospělých.

Vědomí vlastní hodnoty: Dítě se učí srovnávat s ostatními spolužáky, všímá si svých schopností i schopností druhých, zaznamenává úroveň mezilidských vztahů. Začíná si vytvářet názor na svou osobnost, což může být také zdrojem stresu. Pokud dítě vidí sebe v horším světle než ostatní, vystavuje se riziku nízkého sebevědomí.

6.4 Puberta a dospívání (12-18 let)

Ve věku 11-12 let u dívek a 12-13 let u chlapců začíná období významných fyziologických změn, které vyvolávají u mnoha mladých lidí psychické problémy.

- **Fyziologické změny** zahrnují vývoj primárních i sekundárních pohlavních znaků, změny v činnosti žláz s vnitřní sekrecí a změny zevnějšku.
- **Psychologické změny**, kdy mladý člověk začíná přemýšlet o rodinných hodnotách, buduje si názor na sebe sama, vyžívá jeho osobnost a prožívá první citové zkušenosti.
- Co se týká **změn sociálních**, mladí lidé jsou velice závislí na vztahu k druhým lidem.

Stres vzniká také v důsledku mnoha úkolů, které dospívající musí zvládnout:

- Přizpůsobení se novému vzhledu.
- Učit se využívat novou intelektuální kapacitu.
- Rozvoj vlastní identity.
- Vytvoření citové a psychologické nezávislosti na rodičích.
- Vytvoření uspokojivých vztahů s vrstevníky stejného i opačného pohlaví.
- Volba hodnotového žebříčku.
- Vývoj sebeovládání a zralého chování.

6.5 Mládí a dospělost

V tomto životním období, jehož začátek je většinou spojen s nástupem do zaměstnání a trvá do věku 35-40 let, člověk obvykle zakládá rodinu a získává uplatnění v zaměstnání.

Stresem mohou být provázeny situace jako výběr životního partnera a začátek manželského života, začátek pracovní kariéry, narození dětí.

6.6 Střední věk (40-65 let)

Jedná se o období, kdy člověk dosahuje největších profesionálních úspěchů. Z hlediska stresu je toto období považováno za jedno z nejrizikovějších. Člověk je náchylný k srdečním infarktům, mozkovým mrtvicím a dalším onemocněním, které mají vztah ke stresu.

Příčinami stresu ve středním věku jsou především práce, rodina a zdravotní stav. V těchto letech muži prožívají tzv. krizi středního věku a ženy přechod. Tyto změny může provázet stres, hormonální změny v tomto období pak mohou celkově ovlivnit i chování člověka.

6.7 Nástup do důchodu a následující roky

S nástupem do důchodu začíná nový životní styl. Charakteristický stres v tomto období je často důsledkem příliš malé aktivity, snížení příjmů, smrti životního partnera a osamělosti. Jedním z nejobtížnějších úkolů stáří je vyrovnat se se skutečností nevyhnutelné smrti.

7 ADOLESCENCE

Tématem adolescence, jejím vymezením, teoretickými přístupy a vývojovými změnami v tomto období se asi nejkompexněji zabývá Macek v knize *Adolescence* [4]. Tato kapitola je zpracována na základě této publikace.

7.1 Co je charakteristické pro adolescenci

Termín adolescence je odvozen od latinského slovesa *adolescere* (dorůstat, dospívat, mohutnět). Jako termín označující určité období života byl poprvé použit v 15. století. V evropské psychologii se adolescence tradičně oddělovala od pubescence. Pubescence se obvykle ohraničuje časovým intervalem 11 až 15 let, adolescence je většinou datována od 15 do 20 až 22 let.

Pojetí adolescence jako celého období mezi dětstvím a dospělostí se původně rozšířilo především na americkém kontinentě, nyní je stále častěji používáno celosvětově. Užitečné je v tomto období rozdělovat tři fáze:

1. časnou adolescenci 10 (11)-13 let, kdy dominují pubertální změny,
2. střední adolescenci 14-16 let, kdy je vlastní dospívání objektem úvah a hodnocení. Je to období hledání osobní identity.
3. pozdní adolescenci 17-20 let, případně déle, která nejvíce směřuje k dospělosti. Posiluje se sociální aspekt identity, tj. potřeba někam patřit.

Z ontogenetického hlediska je základním atributem adolescence dokončení pohlavního dozrávání, fyzický a duševní rozvoj a sociální učení v nejširším slova smyslu. Ve srovnání s předchozím obdobím dětství se výrazněji rozvíjejí základní schopnosti člověka jako symbolizace, anticipace, zástupné učení, sebereflexe a seberegulace.

Za hlavní cíle, k nimž má v adolescenci dojít, můžeme považovat připravenost na biologickou reprodukci, uvolnění z primární sociální skupiny, zaujetí místa ve světě dospělých, připravenost produkovat sociální hodnoty a dokončení zrání obecných rozumových schopností.

7.2 Teoretické přístupy k adolescenci

7.2.1 Adolescence jako bouře a konflikt

První ucelená koncepce, která se snažila vysvětlit adolescenci jako vývojové období, byla teorie G.S. Halla (1844-1924), který ji líčí jako nevyhnutelný a dramatický střet protikladných tendencí v člověku. Tato teorie měla zřetelné implikace pro výchovu a postoj společnosti k adolescentům a vytvořila základ pro pozdější uvažování o adolescenci jako o **období tzv. psychosociálního moratoria** (Erikson 1969, Marcia 1980).

Vnitřní konfliktnost jako podstatný rys adolescentního vývoje sdílí také teorie adolescence, které mají své kořeny v psychoanalýze S. Freuda. Mluví o **tzv. druhé oidipovské situaci**, kdy je pro adolescenta důležité osvobodit se ze své závislosti na rodičích. To se ovšem někdy manifestuje odmítáním až nepřátelským postojem a původně vnitřní konflikt tak získává i konkrétní interpersonální rozměr.

A. Freudová (1946) osvětlila dva důležité obranné mechanismy, které se projevují v období adolescence. Prvním je **asketismus** – strach ze ztráty kontroly nad vlastními sexuálními impulsy. Druhým je **intelektualizace** – primárně sexuální a paralelně emocionální konflikt se tu transformuje do roviny abstraktních filozofických argumentů, oddělených od roviny zúčastněného emocionálního prožívání.

Z psychoanalytických pozic vysvětluje adolescenci také P. Blos (1979). Rozvádí myšlenku o druhé oidipovské situaci, mluví o druhém procesu separace, resp. o druhém individuálním procesu. Nástup sexuality a nová sociální očekávání jsou doprovázena zvýšenou úzkostí a znovu revokují oidipovský konflikt. Konflikt rodiče a dítěte je provázen regresivními projevy – např. vzhledem k mytí a oblékání. Typický je narcismus, melancholie, náladovost, příklon k rodiči opačného pohlaví a rivalizace s rodičem stejného pohlaví. Pokud k regresi nedochází, osobnost se nemůže restrukturalizovat a emocionálně dozrát.

Všechny výše uvedené přístupy podtrhují význam biologických faktorů pro adolescenční rozvoj, konkrétně pohlavní dozrávání a nástup sexuality. Všechny zdůrazňují jistou dramatičnost a konfliktnost průběhu adolescence, což je chápáno jako nutné pro rozvinutí silné, zralé osobnosti dospělého člověka.

7.2.2 Adolescence jako čas pro splnění vývojového úkolu

Koncept vývojového úkolu podle R. J. Havighursta (1948/1974) zahrnuje jak potřeby a očekávání společnosti, ve které jedinec žije, tak také jeho individuální potřeby a očekávání. Zahrnuje to, co člověk sám chce naplnit jako podstatné a důležité ve svém životě, a také to, co si uvědomuje, že je důležité naplnit v kontextu vlastního života v určitém prostředí, komunitě a společnosti. Konkrétní společnost nabízí určité osvědčené vzorce chování. Pokud je člověk nerespektuje a volí svou vlastní, odlišnou cestu, je často sankcionován.

Mezi vývojové úkoly pro období adolescence můžeme zařadit:

- Přijetí vlastního těla, fyzických změn, včetně pohlavní zralosti a pohlavní role.
- Kognitivní komplexitu, flexibilitu a abstraktní myšlení – schopnost aplikovat intelektový potenciál v běžné každodenní zkušenosti.
- Uplatnění emocionálního a kognitivního potenciálu ve vrstevnických vztazích, schopnost a dovednost vytvářet a udržovat vztahy s vrstevníky obojího pohlaví.
- Změnu vztahu k dospělým – autonomie, popř. vzájemný respekt nahrazuje emocionální závislost.
- Získání představy o ekonomické nezávislosti a směřování k určitým jistotám, které s ní souvisejí – volba povolání, profesní kvalifikace, ujasnění představ o budoucí profesi.
- Získání zkušeností v erotickém vztahu, příprava pro partnerský a rodinný život.
- Získání kompetence pro sociálně zodpovědné chování.
- Představu o budoucích prioritách v dospělosti.
- Ujasnění hierarchie hodnot, reflexe a stabilizace vlastního vztahu ke světu a k životu.

Některé úkoly jsou z vývojového hlediska kontinuální, začínají již v dětství a období adolescence by je mělo završit. Jiné jsou specifické právě pro adolescenci. V menší či větší míře mají to, co R. J. Havighurst (1948/1974) nazval „teachable moment“, tj. jakýsi senzitivní okamžik pro zahájení učení. Je-li toto krátké období optimálního startu promeškáno, je mnohem obtížnější úkol následně zvládnout.

Podle E.H. Eriksonova (1968) epigenetického modelu vývoje, který zdůrazňuje postupné utváření jedince, probíhá ontogenetický vývoj v osmi etapách, přičemž v každé vý-

vojové etapě vznikají nové jevy a vlastnosti, které v předchozích vývojových etapách neexistovaly. Přejchod z jedné vývojové fáze do druhé může být charakterizován pozitivním nebo negativním výsledkem při plnění vývojového úkolu.

Adolescence je pátým z celkově osmi stadií životního cyklu. Vývojový úkol je formulován jako vytvoření identity vlastního já (ego-identity).

Přehled osmi vývojových etap s jejich základními charakteristikami ukazuje epigenetický diagram v tabulce Tab. 2.

Tab. 2 Epigenetický diagram (upraveno podle Eriksona, 1968)³

Stadium vývoje							
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Útlé dětství	Rané dětství	Předškolní věk	Školní věk	Adolescence	Raná dospělost	Dospělost	Zralý věk-stáří
Důvěra vers. nedůvěra				Perspektiva vers. zmatek			
	Autonomie vers. nejistota			Sebejistota vers. vys. sebeuvěd.			
		Iniciativa vers. vina		Experimentování vers. fixace			
			Kvalita vers. podřadnost	Učení se vers. neschopnost			
				Identita vers. zmatek			
				Sex. polarizace vers. bisexualita	Intimita vers. izolace		
				Vedení a řízení vers. zmatek		Produktivnost vers. stagnace	
				Ideol. závazek vers. zmatek			Integrita vers. nevyrovnanos t

Neproběhne-li proces sebevymezení úspěšně, tj. nesjednotí-li adolescent svoje dřívější emocionální zkušenosti, reflektované potřeby i libidózní pocity, výkonové kapacity i identifikace do konzistentního celku, vzniká tzv. difúzní identita, tj. vlastně nepřítomnost či aktivní odmítání vymezení sebe samého jako jedinečného subjektu.

³ MACEK, P. *Adolescence*. 2. vyd. Praha:Portál, 1999. s. 18

7.2.3 Adolescence jako proces učení, poznávání a přijímání nových rolí

Pro adolescenci je obecně charakteristická nová povaha sociálního učení. Jestliže dítě často „vystačilo“ s observačním učením, založeném na konkrétním pozorování, imitaci a zpětné vazbě, v adolescenci se povaha učení mění. Je to dáno jednak mentálními schopnostmi dospívajícího (rozvoj abstraktního symbolického myšlení), jednak rozmanitostí a složitostí nových situací, do kterých se adolescent dostává. J. Piaget (1958) poukázal na souvislost mezi biologickým a sociálním zráním.

Vrstevnické vztahy považuje za klíčový atribut období dospívání V. Seltzerová (1989). O adolescenci mluví jako o „vrstevnické aréně“. Již toto označení vyjadřuje její domněnku, že ve vztazích mezi dospívajícími jde více o střetávání a konfrontaci než o přátelství a blízkost. Rodina a její členové zůstávají trvale důležití, podle názoru autorky však mají pro dospívající prioritu vrstevnické vztahy. Primárně důležité podle Seltzerové není přátelství mezi vrstevníky, ale pouhá fyzická přítomnost druhých. Dospívající hledají platformu, na níž sledují a srovnávají, mohou se vyjadřovat, mohou poslouchat a s druhými „rezonovat“. Zpětná vazba od druhých je důležitá jen tehdy, pokud se týká různých aspektů sebehodnocení.

Nový způsob reflexe a sebereflexe na počátku období dospívání vede často adolescenty k domněnce, že stejně o nich uvažují i všichni ostatní. Tento egocentrismus vede také k „osobním bajkám“, kdy dospívající je přesvědčen o své jedinečnosti, výjimečnosti, někdy i nezranitelnosti a nesmrtelnosti. Pro tuto svoji „odlišnost“ se pak domnívá, že mu nikdo nemůže rozumět a nikdo nemůže pochopit, jak se ve skutečnosti cítí.

Podle R. Semana (1980) se právě v průběhu adolescence rapidně zvyšuje dovednost přijímat nové sociální role. Přehled jednotlivých stadií osvojování sociálních rolí uvádí tabulka Tab. 3.

Selmanova teorie je jedna z novějších miniteorií adolescence, které vycházejí se sociálně kognitivní pozice. Předpokládá, že adolescent na základě vývoje kognitivních procesů (zejména myšlení) je schopen adekvátně interpretovat sebe, druhé i sociální situaci jako komplex vztahů.

Tab. 3 Stadia osvojování sociálních rolí (upraveno podle Selmana, 1980)⁴

Stadium 0: Egocentrický úhel pohledu (3-6 let)	Dítě rozlišuje sebe a druhé, nedaří se mu však rozpoznávat důvody či příčiny, proč se lidé chovají určitým způsobem a jak to souvisí s jejich pocity a myšlenkami
Stadium 1: Osvojování rolí na základě informací od druhých (6-8 let)	Poznání, že sociální chování druhých lidí má svoje vlastní příčiny, které mohou, ale nemusí být podobné tomu, podle čeho dítě jedná. Samo se však stále řídí spíše svým vlastním úhlem pohledu.
Stadium 2: Vědomé přebírání rolí (8-10 let)	Poznání, že každý člověk má svůj názor a úhel pohledu. Dítě však není schopné názory druhých zobecňovat, když je hodnotí, činí tak obvykle z vlastní pozice.
Stadium 3: Vzájemné osvojování rolí (10-12 let)	Uvědomění, že každý člověk vidí určitou situaci ze svého hlediska. Dospívající je již schopen podívat se na interakci dvou lidí z pozice třetího.
Stadium 4: Osvojení společenského systému rolí (12-15 let a dále)	Člověk si uvědomuje, že pohled z pozice druhého či třetího ještě nemusí znamenat celkové porozumění. Dospívající začíná hápat význam sociálních konvencí a standardů, protože těm rozumí všichni.

Pro adolescenci je charakteristické, že přijímání nových rolí je vnitřně propojeno se subjektivní percepcí a hodnocením interpersonální situace – tj. s reflexí a hodnocením sebe v této situaci, stejně jako s reflexí a hodnocením druhých.

7.2.4 Adolescence jako konceptualizace vlastního životního prostoru

Názor, že **chování je výsledkem interakce jednotlivce a prostředí** uvedl do širšího povědomí K. Lewin (1939) svou teorií životního prostoru. Klíčovou otázkou je adolescentova percepce a interpretace jeho aktuální životní situace.

Životní prostor dítěte je méně strukturovaný než prostor dospělého či adolescenta, neboť dítě je přirozeně závislé na svém okolí a jeho potřeby jsou saturovány bez nutnosti vyvinout větší aktivitu. V adolescenci se situace mění. Pohlavní dospívání mění vztah k vlastnímu tělu, navozuje stav „dostačivosti“, který podporuje představu o nových možnostech a kompetencích. Jestliže dítě či dospělý mají celkem jasná kritéria pro to, jaké chování se od něho jako od člena společnosti a konkrétní skupiny očekává, adolescent je ztrácí. Často se dostává do tzv. marginální pozice, kdy něco již nemůže a něco ještě nesmí.

Lewinův koncept životního prostoru byl hlavní pro teorii U. Bronfenbrennera (1979). Jejím základem je ekologický systém zahrnující jak biologickou, tak i sociální interakci. Systém lze diferencovat na mikrosystém, mezosystém, exosystém a makrosystém.

⁴ MACEK, P. *Adolescence*. 2. vyd. Praha:Portál, 1999. s. 23

Prvky **mikrosystému** jsou konkrétní osob, s nimiž přicházejí adolescenti běžně do styku (rodina, školní třída, zájmové skupiny). Zdravé mikrosystémy jsou založeny na reciprocitě, nemocné na asymetrii a manipulaci.

Mezosystém je síť mezi jednotlivými mikrosystémy. Důležité je nejen množství mikrosystémů, které se dostávají do sítě, ale především vztahy mezi nimi. Analýza vztahů mezi mikrosystémem a mezosystémem může napovědět mnohé o tom, zda průběh adolescence zakládá problémy a rizika. Riziko se výrazně zvyšuje například v případě, je-li mezosystém chudý a je-li navíc nejdůležitější mikrosystém (rodina) izolován od ostatních.

Exosystém vzniká rozšířením mezosystému o další formální a neformální sociální struktury, do nichž adolescent sice nevstupuje jako aktivní účastník, nicméně je těmito strukturami ovlivňován. Jestliže začne v některé části exosystému přímo participovat, stává se tato složka součástí jeho mezosystému.

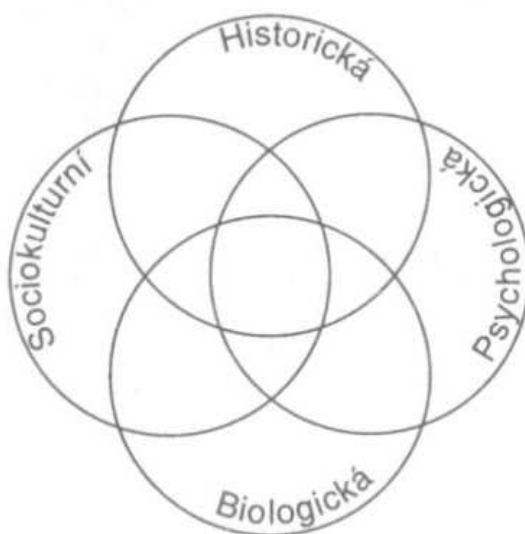
Makrosystém vzniká jako propojení jednotlivých exosystémů. Je to soubor ideologií, přesvědčení, a názorů jednotlivých dílčích kultur, etnik atd. Zahrnuje rovněž masmédiá, tradici a neinstitutizované normy, na druhé straně je tvořen oficiální politikou a vládní reprezentací.

7.2.5 Adolescence jako utváření vlastního vývoje

Adolescenční vývoj je jedinečnou konstelací biologických faktorů, nereflektované a reflektované osobní zkušenosti, aktuálních potřeb, interakce s důležitými osobami. To vše jsou důležité vlivy, které determinují adolescentovu představu o sobě samém, sebehodnocení a vědomí vlastní hodnoty a perspektivy.

Pohled na adolescenta jako na tvůrce či producenta vlastního vývoje je základem **dynamického interakčního modelu** R. M. Lerner (1981, 1984). Vychází z konceptu celoživotního utváření a z potřeby postihnout adolescentní vývoj v souvislostech biologických, psychických a sociálních faktorů.

V dynamickém interakčním modelu vývoje jsou rozlišeny čtyři úrovně analýzy vývoje, přičemž změny v jedné úrovni ovlivňují změny na všech dalších. Protože se tyto změny odehrávají v čase, jde o neustálý proces vzájemného působení, který ve svém důsledku produkuje změnu.



Obr. 2 Model dynamického interakčního pohledu na vývoj – průnik čtyř úrovní (podle Lerner a Spaniera, 1980)⁵

R. Lerner (1985) specifikuje tři různé způsoby, jimiž adolescent jedná jako tvůrce vlastního vývoje:

1. Adolescent může produkovat svůj vlastní vývoj jako podnět pro ostatní.
2. Adolescent může utvářet svůj vlastní vývoj jako zprostředkovatel vnějšího světa.
3. Aktivní jednání adolescenta jako způsob utváření vlastního vývoje. Aktivní jednání (nezávisle na rodičích) se nejzřetelněji projevuje při volbě vrstevnické skupiny a při volbě způsobů chování se v ní.

A. Bandura (1977, 1986) ve své sociálně-kognitivní teorii vysvětluje percepci adolescenta jako činitele a efektivního autora vlastního jednání díky vědomí vlastní účinnosti či efektivnosti. Vědomí vlastní účinnosti záleží na tom, jak dokáže dospívající vyhodnotit svoji minulou zkušenost a zda na základě toho získá pocit, že má dostatek zkušeností s podobným typem úkolu. Mnoho také získává tzv. zástupnou zkušeností, když sleduje jak se lidé vyrovnávají s úkoly, které on sám považuje za obtížné.

⁵ MACEK, P. *Adolescence*. 2. vyd. Praha:Portál, 1999. s. 28

Vědomí vlastní účinnosti má v adolescenci obzvláštní význam, neboť si dospívající uvědomuje svoji odpovědnost za vlastní život. Mezi sociální faktory, které mohou vědomí vlastní účinnosti posilovat nebo utlumovat patří zejména styl výchovy a způsob vzdělávání, ocenění samostatné aktivity adolescentů, stabilita mikrosociálního a makrosociálního prostředí.

7.3 Proces socializace v adolescenci

Adolescence je nejen důležitým obdobím v životě jednotlivce, ale má i společenskou hodnotu. Průnikem sociologického, sociálně psychologického a vývojového pohledu je koncept socializace a socializační teorie osobnosti (Helus, 1973; Hurrelmann, Ulich, 1991). Socializace je definována jako proces vývoje osobnosti v konkrétním materiálním a sociálním prostředí, které je charakteristické pro konkrétní společnost.

Z. Hellus (1973) rozlišuje čtyři aspekty socializace:

1. **Hodnotově normativní složka**, jež tvoří deklarace společnosti o vlastních hodnotách, normách, přesvědčeních, ideálech atd.
2. **Složka mezilidsky vztahová**, kde dochází ke konkrétním formám lidské interance. Kromě hodnotově normativních činitelů se uplatňují i osobností zvláštnosti a jedinečnost konkrétní situace.
3. **Rezultativní složka** systému jako výsledek kooperativní činnosti probíhající na základě hodnotově normativních principů v přímé interakci lidí. Jde tu nejen o materiální produkty, ale i kulturu a jednotlivce jako produkt socializačního procesu.
4. **Osobnostní složka** představuje jedinečnost osobnostních charakteristik jednotlivce a také reflexi předchozích tří složek socializace samotným subjektem. Jedná se o sebepojetí, sebehodnocení a identitu.

7.4 Vývojové změny v adolescenci

Vývojové změny se podle většiny autorů dají klasifikovat na biologické, kognitivní, emocionální a psychosociální.

7.4.1 Pubertální změny

Primární změny, které uvádějí dítě do adolescence se týkají změn hormonálních. Vedle vývoje primárních a sekundárních pohlavních znaků je pro pubertu charakteristický zrychlený růst (výška, váha).

Stejně důležité jako vlastní biologické a fyzické změny je, jak jsou tyto změny vnímány a hodnoceny jejich nositeli a také jejich okolím. Klíčovou roli má předpokládané hodnocení od osob, které dospívající považuje za důležité.

7.4.2 Kognitivní změny

Časnou adolescenci můžeme charakterizovat jako období utváření formálních operací. Zvyšuje se schopnost uvažovat o aktuálních možnostech, variantách řešení jednotlivých problémů a také vědomí kompetence a efektivnosti při řešení problémů. To přispívá k pocitům vlastní autonomie a hodnoty.

Ve střední a pozdní adolescenci je myšlení méně absolutní a více relativní, vztahové a sebereflektující. Adolescenti jsou stále větší měrou schopni uvažovat stejně jako dospělí.

7.4.3 Emocionalita

V jednotlivých etapách adolescence jsou emocionální projevy odlišné.

Časná adolescence je charakteristická zvýšenou emoční labilitou, obdobím krizí a pocitových zvrátů. Souvisí to s hormonálními změnami, se zvýšenou mírou sebereflexe a egocentričnosti. Sebehodnocení je kolísavé, sebecit je labilní.

Pro střední a pozdní adolescenci jsou typické jak odeznívání náladovosti a vysoké lability, tak přibývání a diferenciací silných prožitků a proces jejich integrace do nových kvalit. Zvláštní význam ve střední adolescenci získávají emoce a city související s erotickou sférou života, estetické city a mravní cítění.

7.4.4 Oblast vztahů

Rozvoj formálních operací a abstraktního logického myšlení v souvislosti s prohloubeným sebeuvědoměním vede často k objevení „síly vlastního rozumu“, kdy řada adolescentů dospívá k přesvědčení, že cokoliv by mohlo být vyřešeno, pokud budou lidé o věcech skutečně přemýšlet.

7.4.5 Utváření identity

Běžně se rozlišuje osobní a sociální aspekt identity. První čerpá především z intimní sebereflexe a sebehodnocení. Podstatné je vědomí vlastní jedinečnosti, neopakovatelnosti a ohraničenosti vůči druhým. Spojuje se se zážitkem „já jsem já“ a odpovídá na otázku „kdo jsem“. Sociální aspekt identity je pocit začlenění, spolupatříčnosti a kontinuity ve vztazích i čase. Odpovídá na otázky typu „kam patřím“, „čeho jsem součástí“, „odkud pocházím“ a „kam směřuji“.

V časně adolescenci jsou předmětem sebereflexe nejčastěji fyzické změny, emoční rozkolísanost a vztahy k rodičům. Ve střední adolescenci je důležitým ohniskem sebereflexe především akceptace ze strany vrstevníků, ať již v rámci přátelských či erotických vztahů. Necítí-li se dospívající akceptovaný rodiči, vrstevníky, dalšími autoritami a skupinami, do kterých patří, zažívá odcizení. Nedospěje-li k nezávislosti ve druhé fázi, prožívá pocit nezakotvenosti.

R. Josselsonová (1980) popisuje proces individualizace osobnosti adolescentů ve čtyřech etapách. V časně adolescenci (v pubertě) začíná **psychologická diferenciac**e, ve které si pubescent začíná uvědomovat odlišnost své osobnosti od ostatních. Zvyšuje se jeho kritičnost. Ve druhé etapě (14-15 let), **fázi zkoušení a experimentování**, získávají adolescenti pocit, že sami ví, co je pro ně nejlepší. Snaží se zbavit všech „závislostí“ na formálních autoritách. Zajímá je především blízká budoucnost a do té směřují většinu seberealizačních snah a aktivit. Třetí fáze (16-17 let) je **období navazování přátelství**. Obnovují se vazby s rodiči. Je to období hledání nových pravidel a norem ve vztahu k druhým lidem. Poslední etapou (pozdní adolescence) je **konsolidace vztahu k sobě**, založená na pocitu vlastní autonomie a jedinečnosti. Je to také uvědomění si sebe samého v širším časovém horizontu, propojení vlastní minulosti, přítomnosti a další perspektivy svého života.

Podle **teorie identity** J. Marcii (1980) je pro časnou adolescenci charakteristická tzv. **difúzní (rozptýlená) identita** bez výraznější potřeby aktivního hledání a bez přijímání závazků ve vztahu k budoucnosti, sebehodnocení jedince je značně kolísavé v závislosti na tom, jak na něj reagují druzí, či tzv. **uzavřená identita**, tj. pasivní příklon k určitým normám a hodnotám uznávaných autorit bez potřeby ověřovat si je vlastní zkušeností. Ve střední adolescenci je frekventovanější stadium aktivního, nezávazného hledání - **status moratoria**, charakteristický krizí identity spojenou se stavy úzkosti a pochybnostmi, kdy jedinci objevují hodnoty, rozvíjí různé zájmy, aniž by na sebe brali skutečné závazky. **Status dosažení či získání identity**, založený na aktivní exploraci a přijímání závazků, je typický pro pozdní adolescenci. Dosažení identity je jako finální stadium adolescence spojeno s prohlubováním sebereflexe, s aktivitou a se subjektivní potřebou vytvořit smysluplnou kontinuitu mezi vlastní minulostí, přítomností a budoucností.

7.5 Problémové chování a rizikový vývoj v adolescenci

Adolescence je velmi citlivé období pro rozvoj tzv. rizikového a problémového chování. To je v zásadě dvojího druhu. Týká se jednak poškozování zdraví adolescentů (tělesného či duševního), v druhém významu je spjata s ohrožením společnosti, tj. negativním vlivem a újmou druhých lidí.

Mezi oblasti problémového chování současných adolescentů se tak nejčastěji zařazují (Durkin, 1995; Schulenberg, Maggs, Hurrelmann, 1997):

- predelikventní chování a páchaní trestné činnosti,
- agrese, násilí, šikana a týrání (včetně rasové nesnášenlivosti a diskriminace některých skupin),
- užívání drog (včetně alkoholu a kouření),
- sexuální rizikové chování (včetně předčasného mateřství a rodičovství),
- poruchy příjmu potravy,
- sebevražedné pokusy a dokonané sebevraždy.

Obecnější sociálně-psychologický vývojový model vztahů mezi problémovým chováním a jeho determinantami navrhli R. a S. Jessorovi (1975). Zahrnuje čtyři bloky vzájemně souvisejících faktorů, které ovlivňují chování:

- demografické charakteristiky a charakteristiky sociální struktury,
- socializační vlivy,
- vnímané charakteristiky prostředí,
- osobnostní charakteristiky adolescentů.

Pro predikci problémového chování je nejdůležitější sociální strukturou rodina. Rodiče fungují jako modely chování, význam má jejich vzdělání, zaměstnání a jejich začlenění do dalších sociálních struktur.

Také hlavní socializační vlivy, tj. tvorba hodnot a norem, souvisí s rodinou. S projevy rizikového a problémového chování souvisí dlouhodobě převládající rodinné klima, názory, přesvědčení a postoje obou rodičů. Zvláštní význam má rodičovská tolerance k deviantnímu chování.

Vnímaná míra rodičovské podpory a kontroly je u adolescenta konfrontována s podporou a vlivem vrstevníků, přičemž je důležité, zda obojí je vnímáno jako kompatibilní, či jako vzájemně neslučitelné.

Dalším socializačním faktorem jsou masmédiá, konkrétně vliv televize.

V modelu Jessorových se – možná překvapivě – neobjevuje jako samostatný faktor škola. Autoři se k ní nevyjadřují, v rovině institucionalizované výchovy je její vliv zřejmě malý. Škola má význam jako prostor pro setkávání se s vrstevníky, rovněž jako zprostředkovatel různých zájmových aktivit. Také vliv konkrétních učitelů jako osobností a autorit nemusí být zanedbatelný.

Pokud jde o osobnostní charakteristiky adolescentů a konkrétně o oblast motivace jednání, záleží na tom, do jaké míry jsou jednotlivé potřeby, postoje a hodnoty vzájemně provázány a integrovány. Zvláštní význam má hodnota a důležitost školního výkonu, vlastní nezávislosti, citů náklonnosti a lásky a konkrétní očekávání adolescentů v těchto oblastech života. Z dalších osobnostních charakteristik má význam celkové sebehodnocení, přesvědčení o vlivu na vlastní život, pocit odcizení a kritičnost ve vztahu k druhým.

Potřeba sociálního ocenění a prestiže je klíčová při utváření sociální identity adolescentů. Necítí-li se dospívající patřičně oceněni v běžných skupinách (rodina, školní třída, skupina kamarádů), může jeho potřebu sociální hodnoty saturovat třeba skupina delikventů či náboženská sekta.

Období dospívání je životní etapou, která zdaleka neprobíhá klidně a hladce. Adolescenti jsou postaveni před řadu úkolů, které mají zvládnout. Patří sem příprava na biologickou reprodukci, schopnost uvolnit se z „ochranných pout“ rodiny a zaujmout místo ve světě dospělých, připravenost produkovat sociální hodnoty, ujasnit si hierarchii hodnot a představu o budoucích prioritách v budoucnosti. Je to období náročné nejen pro dospívající, ale i pro všechny dospělé, kteří se s dospívajícími setkávají.

8 ZÁTĚŽOVÉ SITUACE U ŽÁKŮ A STUDENTŮ

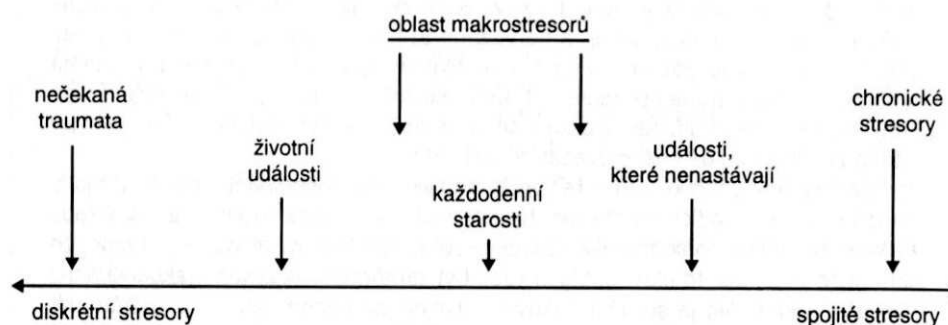
Konkrétními zátěžovými situacemi ve vztahu ke škole se zabývá Mareš v knize Psychologie pro učitele kap.18, str. 527-562.

Se začátkem školní docházky dochází nejen k rozšíření spektra zátěžových situací, ale přibývá i jejich zdrojů: učitelé, spolužáci, rodiče, požadované činnosti, požadované tempo činnosti, kvalita činnosti atd. Ne vždy je dítě v roli žáka schopno dostat školním požadavkům. Pravděpodobnost komplikací vzrůstá, pokud dítě pochází z méně podnětného rodinného prostředí, z etnika odlišujícího se od majority, pokud je zdravotně nebo mentálně znevýhodněné. Potíže může mít také žák talentovaný, který se ve škole nudí, neboť není vytížen, a který mívá konflikty s méně tvořivými vyučujícími.

Jako zátěž vystupují i další školní situace. Ne vždy žák rozumí probíranému učivu. Mimo oficiálního, předepsaného kurikula, může mít problémy také se zvládnutím neoficiálního, skrytého kurikula: jak obstát ve třídě mezi spolužáky, jak uspět ve styku se žáky staršími a silnějšími, jak vyjít s různorodými učitelskými osobnostmi, jejich rozdílnými požadavky i svéráznými způsoby motivování a hodnocení žáků.

Obecnější **charakteristika školní zátěžové situace** dle Mareše [1]:

- primárně se týká žáka jako jednotlivce nebo skupiny žáků,
- vyskytuje se ve škole nebo se školou těsně souvisí,
- má různorodé zdroje (vnější/vnitřní, žákem ovlivnitelné/neovlivnitelné, stabilní/nestabilní apod.),
- působí na žáka dlouhodobě nebo krátkodobě, spojitě nebo přerušovaně,
- je aktuální (funguje reálně), či jen potencionálně (funguje jako hrozba),
- mívá trojí podobu: obvyklých požadavků, nároků nebo závažnější výzvy, anebo dokonce ohrožení bio-psycho-sociální sféry žáka,
- bývá provázena nepříjemnými nebo negativními psychickými stavy žáka,
- mívá dvojí účinek: buď se její působení postupně kumuluje, až dosáhne kritické hranice, anebo představuje momentální nápor na žáka,
- dá se hodnotit objektivně, ale mnohem důležitější je, jak ji vnímá, prožívá a hodnotí konkrétní jedinec.

Obr. 3 Kontinuum stresorů dle Mareše⁶

Podle B. Wheatona (1996) všechny stresory působící na člověka lze uspořádat do podoby kontinua, od diskretních (nespojitych, jednotlivých) až po spojité (souvislé, dlouhotrvající až trvale se vyskytující).

Velmi zřídka se objevují stresory označované jako **nečekaná traumata**. Může jím být náhlé úmrtí jednoho z rodičů či sourozenců, skutečnost, že se stal obětí brutálního útoku, znásilnění apod. Poněkud spojitějším typem jsou **životní události**. Bývají to vážné události, které jsou sice časově limitované, ale trvají delší dobu. Příkladem může být vážná nemoc, přestěhování do jiného města, přechod na vyšší stupeň školy, u dospívajících dívek nechtěné otěhotnění.

Každodenní starosti jsou někde uprostřed kontinua, nelze je však jednoznačně charakterizovat. Dají se chápat jako jisté „mikroudalosti“ tvořící kostru každodenního života. U dětí to může být příprava do školy, sportovní trénink, orientační zkoušení ve škole apod.

Makrosystémové stresory jsou svébytným typem. Jsou obecnějším pojmem, zasahují jedince v širším systémovém záběru, pokrývají širší pásmo kolem středu pomyslného kontinua. Zahrnují běžné každodenní starosti, ale také závažnější a současně chronické děje: život na území, kde se odehrávají národnostní a etnické spory, život dětí v oblastech, kde je vysoká nezaměstnanost. Akutní děje, které svou systémovou úrovní nabývají podoby traumatické události – rozsáhlé povodně, vojenské přepadení daného území.

⁶ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 530

Před koncem kontinua se nacházejí **události, které nenastávají**. J. Gerstenová (1974) ji charakterizuje jako událost, kterou si jedinec přeje, aby nastala, nebo očekává, že nastane, a ona nepřichází. Má podvojný rys: je spojitá i svým způsobem nespojitá. Vyjadřuje stresující událost, kdy se chronicky nedostavuje očekávaná změna.

Na konec kontinua, mezi spojité stresory, patří **chronické stresory**. Empirické zkušenosti ukazují podle Wheatona (1996), že jde o stresory působící nejméně pět let.

Školní zátěžové situace může u žáků a studentů vyvolat soubor závažných procesů označovaných jako **psychosociální stres**. Jedná se podle Kaplana (1996) o „*jev vyvolaný působením psychologického distresu, který je časově nejbližší. Odráží jedincovu neschopnost včas předejít nebo alespoň minimalizovat procesy typu vnímání, zapamatování nebo představování si výskytu znevýhodňujících okolností, které reálně (nebo jen v jedincově fantazii) významným způsobem narůstají nebo vzdalují jedince žádoucím stavům či stavům jedincem ceněným.*“ [1, s. 531]

Subjektivním distresem se rozumí zážitek nerealizovaných potřeb. Znevýhodňujícími okolnostmi jsou jedincovy vlastní znevýhodňující charakteristiky a chování, tak jednání jiných osob, které jedince znevýhodňuje, anebo znevýhodňuje výsledky společného jednání jedince a jiných osob. Bezprostřední, nejbližší stresor je vnímán jako jev ohrožující žáka, jako soubor velmi náročných požadavků kladených na žáka nebo jako soubor omezení, které brání žákovi uspokojit klíčové potřeby, dosáhnout jím ceněných hodnot, anebo se vyhnout vlivům, jež on sám považuje za škodlivé.

8.1 Vnímání a hodnocení zátěže žákem

Závažnost zátěžové situace může hodnotit žák sám, jeho rodiče, kamarádi, učitelé, psychologové, zdravotníci atd. Klíčové je, jak konkrétní zátěžovou situaci hodnotí sám žák, neboť podle toho zpravidla na situaci reaguje. Jeho hodnocení se může lišit od hodnocení ostatních lidí.

Obvykle se rozlišují dva typy hodnocení při zvládnutí zátěže: primární a sekundární. **Primární hodnocení** je hodnocení stresoru a celé stresující situace. Jedinec posuzuje míru závažnosti, míru rizika. Existuje široké rozpětí, počínaje posouzením stresoru jako určité šance, výzvy, přes vnímání nepříjemnosti, škodlivosti až po pocity ohrožení a vážného ne-

bezpečí. **Sekundárním hodnocením** se rozumí jedincovo posouzení vlastních možností vyrovnat se se zátěží. Smith a Lazarus (1990) tvrdí, že sekundární posouzení může mít nejméně čtyři podoby [1]:

1. jedinec zvažuje, zda obstojí, získá uznání, nebo selže, blamuje se;
2. jedinec posuzuje svůj potenciál zasáhnout do situace, řešit problém;
3. jedinec posuzuje svůj potenciál zvládnout vlastní emoce;
4. jedinec odhaduje, jak se daná situace bude dál vyvíjet.

Přiměřenost nebo nepřiměřenost hodnocení závisí na věku, zkušenostech se stresorem, odhadu hrozby. U sekundárního hodnocení se přidává rozsah a dostupnost sociální opory, adekvátnost jedincova sebepojetí, sebehodnocení.

Pro přesnější diagnostiku a pro pochopení žákovského přístupu ke zvládnání určité situace je třeba vědět, zda ji žák vnímá a hodnotí jako ovlivnitelnou, změnitelnou vlastními silami, nebo ne. Žák, který vnímá událost jako neovlivnitelnou, prožívá specifické emoce, jež mu komplikují zvládnání zátěže.

Podle F. Rothbauma (1982) lze rozlišit čtyři strategie snažící se kontrolovat a řídit běh dění: strategie predikční, zástupná, iluzorní, interpretační. Každá z nich má dvě podoby – primární a sekundární. Strategie **primární** kontroly a řízení by se daly označit jako snahy přizpůsobit okolní prostředí podobě, která odpovídá jedincovým přání. Strategie **sekundární** kontroly a řízení mají opačné poslání – přizpůsobit sebe sama silám, které jedince obklopují.

8.2 Faktory komplikující zvládnání zátěže

Podle Mareše [1] je můžeme označit jako **rizikové faktory**, které zvyšují pravděpodobnost, že individuální vývoj žáka bude narušen v emocionální, kognitivní, sociální nebo akční oblasti. Mají různorodou podstatu (vrozené/získané, afektivní/kognitivní, individuální/sociální apod.).

Z faktorů souvisejících s jedincem samým to bývají některé temperamentové charakteristiky (neuroticismus), zvláštnosti myšlení (uvažování opírající se o jedincova přání, nikoli o realitu), afektivní zvláštnosti (hostilita), vývojové opoždění, poruchy chování a učení, závažné onemocnění. Dále to mohou být psychosomatické stavy, v nichž se jedinec

momentálně nachází: nevyspaní, fyzická bolest, vliv léků, strach, deprese apod.

Mezi vnitřní faktory řadíme také **naučenou bezmocnost**, když má žák opakované nepříznivé zkušenosti s tím, jak zvládnutí zátěže dopadá, když očekává, že jeho způsob reagování na události nemůže v žádném případě ovlivnit výsledky. Žák nabývá pocitu, že on sám nemůže kontrolovat, řídit běh věcí.

Důležitou roli hraje vysvětlovací (explanační) styl žáka, jímž si vysvětluje své úspěchy a neúspěchy. Žáci mohou používat řadu vysvětlovacích stylů, které tvoří celé kontinuum, na jehož jednom konci je pesimistický, na druhém konci optimistický vysvětlovací styl. **Pesimistický vysvětlovací styl** má žák, u něhož se projevuje tendence vysvětlovat příčiny špatných výsledků jako příčiny stabilní, globální a vůči sobě vnitřní, zatímco příčiny dobrých výsledků jako nestabilní, specifické a vůči sobě vnější.

Riziko nezvládnutí zátěže můžeme hledat také v žákově okolí, v **sociálních faktorech**. Sem patří nepříznivé rodinné vlivy (rozporné výchovné styly, nesoulad mezi rodiči, nezaměstnanost rodičů), nepříznivé vlivy vrstevníků (oběť nebo aktér šikany, vliv party vyznávající negativní hodnoty), nepříznivé vlivy školy (negativní klima třídy, sociální izolace ve třídě, špatné známky), vlivy kulturní a etnické.

8.3 Faktory usnadňující zvládnutí zátěže

Protektivní faktory můžeme rozdělit na vnitřní a vnější zdroje zvládnutí zátěže.

1. Vnitřní zdroje zvládnutí zátěže:

Patří sem některé temperamentové charakteristiky (extroverze), pocit somatické, psychické i sociální pohody (pocit zdraví), vysoká sebedůvěra a příznivé sebeoceňování, smysl pro humor.

Odolnost žáka můžeme charakterizovat různými způsoby. Například jako úspěšnou adaptaci navzdory okolnostem představujícím pro jedince náročnou výzvu či ohrožení. U dětí se uvádějí tři základní zdroje odolnosti: mám – jsem – mohu dokázat.

Optimistický vysvětlovací styl se projevuje tendencí vysvětlovat příčiny špatného zvládnutí zátěže jako příčiny nestabilní, specifické a vůči sobě vnější, zatímco příčiny dobrých výsledků jako příčiny stabilní, globální a vůči sobě vnitřní.

S optimismem souvisí **naděje**, charakterizovaná jako cílově zaměřené kladné oče-

kávání.

Vnímaná kontrola a řízení je definována jako přesvědčení, že člověk určuje své vlastní vnitřní stavy a své chování, ovlivňuje své prostředí a je schopen dosáhnout žádoucích výsledků.

Vnímaná osobní zdatnost se týká jedincova posouzení vlastních schopností, způsobilosti něco vykonávat, něčeho dosáhnout.

Dostatečné **zvládací úsilí**. Jedinec při něm subjektivně hodnotí závažnost odnětů přicházejících z prostředí, a dospěje-li jeho hodnocení k závěru, že jde o zátěž, s níž je třeba něco udělat, nastupuje snaha.

2. Vnější zdroje zvládnutí zátěže:

Sociální opora bývá definována jako uspokojování jedincových základních sociálních potřeb prostřednictvím interakce s jinými lidmi. K základním sociálním potřebám patří potřeba být milován, být vážen, být uznáván, potřeba někam patřit, potřeba identit a potřeba bezpečí.

Zvládací pomoci se rozumí jednání osoby, která je pro žáka sociálně významná a pomáhá mu zvládnout stresující událost. Může mít řadu podob, např. pomoc při emocionálním zpracování vzniklé situace, znovunastolení známých sociálních rolí aj.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

9 VLASTNÍ VÝZKUM

Jak vyplývá již z části teoretické, období dospívání je náročnou vývojovou etapou, kdy se z dítěte formuje relativně nezávislý jedinec, který na sebe bere plnou zodpovědnost. Při plnění vývojových úkolů se dospívající vyrovnávají s množstvím nových situací, které mohou být různou měrou stresující.

9.1 Cíle výzkumu

Cílem mého výzkumu bylo identifikovat typy zátěžových situací, jak je prožívají dospívající, konkrétně žáci 4. ročníku gymnázia, míru této zátěže a zjistit míru shody mezi žáky a učiteli z hlediska jejich závažnosti.

9.2 Výzkumný soubor

Výzkum jsem uskutečnila na gymnáziu v Otrokovicích. Cílovou skupinou byli žáci 4.ročníku a jejich učitelé. Výzkumu se zúčastnilo celkem 66 žáků, z toho 54 dívek a 12 chlapců ve věku 18 až 20 let, průměrný věk 18,5 roku. Učitelů bylo celkem 16, z toho 12 žen a 4 muži. Nejmladšímu pedagogovi bylo 30 let, nejstaršímu 58 let , věkový průměr 43,5 roku.

9.3 Použité metody

Ke zjištění potřebných údajů od žáků i učitelů jsem použila metodu dotazníku. Důvodem jejího použití je relativní jednoduchost, časová nenáročnost, anonymita respondentů a možnost získání odpovědí od většího počtu dotázaných. Dotazníky byly anonymní, tudíž jsem předpokládala otevřenost a upřímnost.

Vlastní dotazník určený žákům sestával z osmi otázek (viz Příloha P1). První čtyři otázky se týkaly stresových situací obecně a jejich seřazení podle míry, kterou na daného jedince působily. Pátou otázkou jsem chtěla zjistit, jaké stresové situace asi prožívají jejich vrstevníci. Poslední tři otázky byly zaměřeny na stres ve spojení se školou.

K provedení dotazníku jsem měla vyhrazenou celou vyučovací hodinu, tj. 45 minut.

Pro uvedení do problému a za účelem uvolnění atmosféry ve třídě jsem na úvod našeho setkání se žáky zvolila formu brainstormingu, kterým jsme si společně zodpověděli

otázku „Co se Ti vybaví při vyslovení slova STRES?“ Následně měl každý samostatně zodpovědět otázky, které se týkaly situací, které je stresovaly v období posledního půl roku a v posledním týdnu. Oba tyto seznamy situací následně seřadili na stupnici 0 až 10, přičemž hodnota 0=nejmenší míra stresu, hodnota 10= nejvyšší míra stresu.

Následovala otázka „Jaké si myslíš, že jsou nejčastější stresové situace u Tvých spolužáků a kamarád Tvého věku?“ Zajímalo mne, zda jsou mnou oslovení žáci „zvláštní skupinou“ nebo si myslí, že jejich vrstevníci prožívají stejné druhy zátěže.

V druhé části dotazníku jsem se zaměřila na stres ve spojení se školou. Opět jsme si první otázku „Když se řekne STRES VE ŠKOLE, co se Ti vybaví?“ zodpověděli formou brainstormingu. Následoval individuální seznam konkrétních situací týkajících se jednotlivých žáků a jejich seřazení na stupnici 0 až 10, přičemž hodnota 0=nejmenší míra stresu, hodnota 10= nejvyšší míra stresu.

Dotazník určený pedagogům obsahoval dvě části (viz Příloha P2). První se opět týkala zdrojů stresu obecně, druhá zahrnovala zdroje stresu ve škole. Učitelé měli za úkol k jednotlivým oblastem stresu přiřadit pořadí, které podle jejich mínění odpovídalo tomu, jak je seřadili žáci.

9.4 Způsob zpracování dat

Údaje získané z dotazníků žáků jsem zařadila do jednotlivých, obecnějších kategorií. Do kategorie stresy ve vztahu k rodině patří konflikty s rodiči, neshody mezi rodiči, nepochopení od rodičů, problémy se sourozenci. Mezi stresy sociálně partnerské jsem zařadila hádky s partnerem, nevěru partnera či rozchod s partnerem.

Odpovědi z každého dotazníku jsem rozdělila do jednotlivých kategorií a sestavila pořadí podle četnosti. Údaje jsem pro přehlednost zanesla do tabulek.

Následně jsem tyto tabulky s údaji získanými od žáků předložila učitelům. Jejich úkolem bylo, aby situacím prezentovaným v tabulce přiřadili takové pořadí, které očekávají od svých žáků.

9.5 Deskripce výsledků

Jedním z cílů této práce bylo zjistit typy stresových situací, které se vyskytují u adolescentů. V mém výzkumu se na prvním, tedy nejzávažnějším, umístily „stresy ze vztahu k rodině.“ Jedná se především o konflikty s rodiči, případně sourozenci, kteří ne vždy dovedou zaujmout adekvátní přístup k dospívajícím, pochopit jejich problémy a současně vyřešit úkoly, které před ně dospívání jejich dětí klade. Učitelé tuto oblast nepokládají za tak stresující a kladou ji až na šesté místo z hlediska naléhavosti.

Na druhém místě u žáků nacházíme „stresy z blížící se maturity“. Tyto stresy jsou plně očekávané u žáků 4., tedy maturitního, ročníku gymnázia, kterým zbývá necelého půl roku do této „zkoušky z dospělosti“. Podobně to vnímají také učitelé, u nichž tato kategorie figuruje dokonce na místě prvním.

Těsně v závěsu, tedy na místě třetím a čtvrtém, žáci uvádějí „stresy ze studijní činnosti (zkoušení, písemky, vysvědčení)“ a „stresy z nejbližší budoucnosti (přijímací zkoušky na VŠ, výběr školy)“, které bezprostředně na předchozí kategorii navazují nebo s ní přímo souvisí (výzkum byl proveden těsně před pololetním vysvědčením). Učitelé tyto dvě kategorie umístili na 4. a 5. místo žebříčku.

Na pátém místě hodnocení skončily „stresy sociálně partnerské“. Patří sem především zkušenosti z erotických vztahů, úspěchy a neúspěchy při navazování kontaktů s vrstevníky opačného pohlaví. Tato oblast je pro mladé lidi poměrně důležitá, i když není

momentálně prioritou. Část respondentů uvádí dlouhodobý partnerský vztah. Překvapilo mne, že učitelé tuto oblast stresů přeceňují a předpokládají u svých žáků jejich umístění na druhém místě.

Na šestém místě se u žáků objevuje jako zdroj stresu smrt či nemoc blízkého člověka, strach z nemocnice a lékařů obecně. Velký počet respondentů v dotazníku uvedl, že někdo z blízkých rodinných příslušníků trpí závažnou chorobou, podstoupil operaci či dokonce v nedávné době zemřel. Takže tento zdroj stresu mají v živé paměti a je pro ně dost závažný. Učitelé tyto zdroje stresu umístili na sedmém místě tabulky.

Kupodivu silným stresem je pro hodně respondentů, zejména z řad dívek, období před vánocemi spojené s nákupem dárků. Tento zdroj stresu obsadil v hodnocení žáků sedmé místo. Učitelé, stejně jako já, nepředpokládali u žáků takový stres způsobovaný fenoménem vánoc a umístili je až na poslední, desáté místo.

„Auto jako stres“ se objevuje na osmém místě tabulky. Není překvapením, že tento fenomén se u těchto mladých lidí objevil jako zdroj stresu. Většina z nich právě absolvovala autoškolu a stávají se účastníky silničního provozu v roli řidiče. Při dnešním provozu a po zavedení bodového systému právě tito řidiči - začátečníci, jimiž většina z nich je, prožívají jistě silný stres. Učitelé umístili tento zdroj stresu na místo deváté.

„Stresy sociálně vrstevnické“, které vyjadřují míru zátěže při sociálním kontaktu s vrstevníky, žáci uvádějí na devátém místě tabulky. Učitelé předpokládají jejich umístění na třetím místě.

Na posledním místě tabulky skončily „stresy z nedostatku financí“. Že se tato kategorie v seznamu stresorů objevuje, je logické. Adolescenti mají své nároky, ať už jde o oblečení, kulturní akce či jiné položky, ale většinou jsou finančně závislí na rodičích.

Pro přehlednost jsem tyto údaje zanesla do tabulek. V tabulce Tab. 4 je uvedeno pořadí stresových situací obecně za období posledního půl roku. Tabulka Tab. 5 obsahuje údaje o stresových situacích v posledním týdnu. Tabulka Tab. 6 ukazuje, jak tyto stresové situace seřadili učitelé.

Tab. 4 Pořadí stresových situací obecně za půl roku (žáci)

Pořadí	Kategorie stresových situací
1	Stresy ze vztahu k rodině
2	Stresy z blížící se maturity
3	Stresy ze studijní činnosti (zkoušení, písemky, vysvědčení)
4	Stresy z nejbližší budoucnosti (přijímací zkoušky na VŠ, výběr školy)
5	Stresy sociálně-partnerské
6	Smrt, nemoc blízkého člověka, lékaři, nemocnice
7	Vánoce, nákup vánočních dárků
8	Auto jako stres (autoškola, řízení auta, nebezpečí nehody)
9	Stresy sociálně-vrstevnické (spolužáci, kamarádi)
10	Stresy z nedostatku financí

Tab. 5 Pořadí stresových situací obecně v posledním týdnu (žáci)

Pořadí	Kategorie stresových situací
1	Stresy ze studijní činnosti (zkoušení, písemky, vysvědčení)
2	Stresy z blížící se maturity
3	Stresy z nejbližší budoucnosti (přijímací zkoušky na VŠ)
4	Stresy ze vztahu k rodině
5	Stresy sociálně-partnerské
6	Stresy z jednání s učiteli
7	Cestování, pozdní příchod, dopravní zácpa
8	Absence, nemoc
9	Stresy z nedostatku financí
10	Stresy sociálně-vrstevnické (spolužáci, kamarádi)

Tab. 6 Pořadí stresových situací obecně (učitelé)

Pořadí	Kategorie stresových situací
1	Stresy z blížící se maturity
2	Stresy sociálně-partnerské
3	Stresy sociálně-vrstevnické (spolužáci, kamarádi)
4	Stresy ze studijní činnosti (zkoušení, písemky, vysvědčení)
5	Stresy z nejbližší budoucnosti (přijímací zkoušky na VŠ, výběr školy)
6	Stresy ze vztahu k rodině
7	Smrt, nemoc blízkého člověka, lékaři, nemocnice
8	Stresy z nedostatku financí
9	Auto jako stres (autoškola, řízení auta, nebezpečí nehody)
10	Vánoce, nákup vánočních dárků

Druhá část výzkumu byla věnována stresu ve spojení se školou. Na prvním místě uvedli žáci jako zdroj stresu učitele, komunikaci s nimi, respektive neschopnost komunikace ze strany učitelů, jejich nadřazenost až autoritářský přístup. Učitelé sami sebe jako zdroj stresu viděli až na čtvrtém místě. Toto hodnocení učitelů je pochopitelné, neboť přiznání, že moje pedagogické působení je stresujícím faktorem pro žáky, by vyjadřovalo snížení vlastní odborné prestiže.

Na druhém místě žáci uvedli „stresy ze studijní činnosti“, kam patří zkoušení a písemky. Stejně pořadí volili také učitelé.

Třetí místo obsadily „stresy z blížící se maturity“, které učitelé umístili na první místo.

Na čtvrtém místě u žáků a na pátém u učitelů byly hodnoceny „stresy z nejbližší budoucnosti, přijímací zkoušky na VŠ a výběr vhodné školy“.

Dalším zdrojem stresu pro žáky je příliš mnoho informací, informace, které v praxi nevyužijí a vysoké nároky učitelů nematuritních předmětů.

Stresujícími faktory ve škole jsou rovněž organizační věci, které nemohou žáci příliš ovlivnit, zejména rozvrh hodin, krátké přestávky, přechod mezi budovami a malé šatny.

Na konci tabulky se umístily stresy z ranního vstávání a omluvenky a absence. Pře-

hledně tyto výsledky znázorňují tabulky Tab. 7 a Tab. 8.

Tab. 7 Pořadí stresových situací ve spojení se školou (žáci)

Pořadí	Kategorie stresových situací
1	Učitelé
2	Stresy ze studijní činnosti (zkoušení, písemky)
3	Stresy z blížící se maturity
4	Stresy z nejbližší budoucnosti (přijímací zkoušky na VŠ, výběr školy)
5	Příliš mnoho informací
6	Organizační věci (malé šatny, přechody mezi budovami, rozvrh, krátké přestávky)
7	Stresy sociálně-vrstevnické (spolužáci)
8	Ranní vstávání
9	Omluvenky, absence

Tab. 8 Pořadí stresových situací ve spojení se školou (učitelé)

Pořadí	Kategorie stresových situací
1	Stresy z blížící se maturity
2	Stresy ze studijní činnosti (zkoušení, písemky)
3	Příliš mnoho informací
4	Učitelé
5	Stresy z nejbližší budoucnosti (přijímací zkoušky na VŠ, výběr školy)
6	Stresy sociálně-vrstevnické (spolužáci)
7	Ranní vstávání
8	Organizační věci (malé šatny, přechody mezi budovami, rozvrh, krátké přestávky)
9	Omluvenky, absence

Další otázka, na kterou adolescenti odpovídali, se týkala jejich odhadu stresových situací u spolužáků a kamarádů. Kategorie stresů se příliš nelišily od těch, které žáci uváděli ve spojitosti s vlastní osobou. První místo obsadily stresy ze vztahu k rodině. Následovaly stresy partnerské, které se u samotných dotázaných objevily až na místě pátém. Na třetím a čtvrtém místě podle míry závažnosti se objevily stresy ve vztahu ke škole, následovány obavami z volby a přijetí na vysokou školu. Nedostatek financí se objevuje na místě pátém. Navíc se objevila kategorie týkající se vzhledu, naopak vypadly stresy týkající se smrti a nemoci, vánočních nákupů a auta jako zdroje stresu. Přehledně jsou odpovědi na tuto otáz-

ku znázorněny tabulkou Tab. 9.

Tab. 9 Pořadí stresových situací u kamarádů a spolužáků

Pořadí	Kategorie stresových situací
1	Stresy ze vztahu k rodině
2	Partnerské vztahy
3	Škola
4	Maturita
5	Nedostatek peněz
6	Přijímací zkoušky na VŠ
7	Přihlášky na VŠ, výběr školy
8	Málo času
9	Vzhled, postava
10	Budoucnost

9.6 Interpretace a diskuse výsledků

Výsledky svého výzkumu jsem mohla částečně srovnat se studií autorů Řehulkových z roku 2001[6]. Jejich zkoumaný vzorek tvořilo 101 studentů 4. ročníku a 28 učitelů. Výzkum byl uskutečněn na brněnském gymnáziu. Ve svém výzkumu stanovili pořadí stresových situací uváděných adolescenty a následně učiteli a jejich srovnání.

Výzkum, který jsem provedla, zahrnoval kromě obecného hodnocení stresových situací také kategorii stresových situací ve vztahu ke škole a stres u kamarádů a spolužáků.

Při porovnání pořadí stresových situací mého výzkumu s jejich studií jsem pozorovala určité rozdíly. Do seznamu deseti nejčastěji uváděných stresových situací u adolescentů se u Brňanů „neprobojovaly“ stresy z nedostatku financí, stres z nemoci a smrti, stres z vánoc, auto jako zdroj stresu. Naopak žáky otrokovického gymnázia nestresuje (mimo ojedinělých případů, které se do „top 10“ nedostaly) komunikace s lidmi, nespokojenost se sebou samým, tělesná nedostačivost a orientace ve světě.

Domnívám se, že prezentovaný jednoduchý výzkum ukázal zajímavé výsledky. Pořadí obecných stresových situací uváděných žáky se výrazně liší od pořadí, které předpokládali jejich učitelé.

9.7 Závěr

I přes malý počet zúčastněných osob v tomto výzkumu se domnívám, že jeho výsledky jsou hodny zamyšlení, pro zúčastněné mohou být snad i užitečné.

Stresové situace uváděné maturanty jsou myslím příznačné celkově pro dnešní mladou generaci. Překvapilo mne, nakolik se stanovené pořadí obecných stresových situací liší u žáků a učitelů. Učitelé přeceňují zdroje stresu v sociálně-partnerské a sociálně-vrstevnické oblasti, zatímco rodinu jako zdroj stresu podceňují.

Zjištěné výsledky by mohly být v budoucnu doplňovány o další specifický výzkum na větším počtu respondentů.

ZÁVĚR

Tato práce je věnována problematice zátěžových situací u adolescentů a jejich vnímání samotnými dospívajícími a jejich učiteli.

V teoretické části se zabývá vymezením zátěžových situací, příčinami a průběhem stresových reakcí a mechanismy adaptace. V jednotlivých fázích života na jedince působí různé stresory, které vyvolávají odezvu. Dále je pozornost zaměřena konkrétně na období adolescence, na teoretické přístupy k adolescenci, vývojové změny a zátěžové situace u žáků a studentů.

Část praktická se snaží zjistit jaké typy zátěžových situací adolescenti prožívají, jaká je míra jejich závažnosti a nakolik dochází ke shodě v hodnocení zátěžových situací mezi žáky a učiteli.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 527-564. ISBN 80-7178-463-X.
- [2] HOŠEK, V. *Psychologie odolnosti*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2003. 70 s. ISBN 80-7184-889-1
- [3] KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 279 s. ISBN 80-7178-774-4
- [4] MACEK, P. *Adolescence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7.
- [5] MELGOSA, J. *Zvládni svůj stres*. 2. vyd. Praha: Advent-Orion, 2004. 190 s. ISBN 80-7172-624-9.
- [6] ŘEHULKOVÁ, O., ŘEHULKA, E. *Psychologické otázky adolescence*. 1. vyd. Psychologický ústav AV ČR, 2001. s. 120-128. ISBN 80-7326-001-8.
- [7] SCHREIBER, V. *Lidský stres*. 1. vyd. Praha: Academia, 1992. 111s. ISBN 80-200-0458-0.
- [8] UMLAUF, K., VALANSKÁ, Z. *(Ne)přítel stres*. České Budějovice: DT ČSTV, 1991. 183 s. ISBN 80-02-00945-2.
- [9] VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 444. s. ISBN 80-7178-214-9.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 Fáze stresu ²	18
Obr. 2 Model dynamického interakčního pohledu na vývoj – průnik čtyř úrovní (podle Lerner. Spaniera, 1980) ⁵	34
Obr. 3 Kontinuum stresorů dle Mareše ⁶	42

SEZNAM TABULEK

Tab. 1	Stupnice sociální přizpůsobivosti podle Holmesa a Raheho (1967) ¹	16
Tab. 2	Epigenetický diagram (upraveno podle Eriksona, 1968) ³	30
Tab. 3	Stadia osvojování sociálních rolí (upraveno podle Selmana, 1980) ⁴	32
Tab. 4	Pořadí stresových situací obecně za půl roku (žáci).....	52
Tab. 5	Pořadí stresových situací obecně v posledním týdnu (žáci).....	52
Tab. 6	Pořadí stresových situací obecně (učitelé).....	53
Tab. 7	Pořadí stresových situací ve spojení se školou (žáci)	54
Tab. 8	Pořadí stresových situací ve spojení se školou (učitelé).....	54
Tab. 9	Pořadí stresových situací u kamarádů a spolužáků.....	55

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1: Dotazník pro žáky

Příloha P2: Dotazník pro učitele

PŘÍLOHA P 1: DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

Vážená studentko, vážený studente,

obracím se na Tebe s žádostí o pečlivé vyplnění tohoto dotazníku, který bude součástí mé diplomové práce.

Pojem stres či zátěžová situace Ti jistě není neznámý, tedy ho dále nemusím vysvětlovat. Pokud přece jen budeš mít problémy s některou otázkou, neváhej se zeptat. Je pro mne velice důležité, abys zodpověděl(a) všechny otázky.

Tento dotazník je anonymní, potřebuji jen znát Tvé pohlaví a věk. Proto prosím, aby Tvé odpovědi byly pravdivé, konkrétní a co nejpodrobnější.

Děkuji za ochotu a čas při vyplňování tohoto dotazníku. Pavlína Miklicová

Pohlaví: muž/žena

Věk: _____ let.

1. Co se Ti vybaví při vyslovení slova STRES?

2. Vybav si prosím období posledního půl roku a vzpomeň na situace, které Tě nervovaly, stresovaly. Napiš jich co nejvíce a buď co možná nejkonkrétnější.

3. Situace, které jsi vyjmenoval v předchozí otázce prosím seřad' na stupnici 0 až 10, přičemž hodnota 0=nejmenší míra stresu, hodnota 10=největší míra stresu.

4. Vybav si prosím období posledního týdne a vzpomeň na situace, které Tě stresovaly. Napiš jich co nejvíce a buď co možná nejkonkrétnější.

5. Jaké si myslíš, že jsou nejčastější stresové situace u Tvých spolužáků a kamarádů Tvého věku?

6. Když se řekne STRES VE ŠKOLE, co se Ti vybaví?

7. Když se řekne STRES VE ŠKOLE, které konkrétní věci, situace Tě stresují, nervují?

8. Situace, které jsi vyjmenoval v předchozí otázce prosím seřad' na stupnici 0 až 10, přičemž hodnota 0=nejmenší míra stresu, hodnota 10=největší míra stresu.

PŘÍLOHA P 2: DOTAZNÍK PRO UČITE

Vážená paní učitelko, pane učiteli,

obracím se na Vás s žádostí o pečlivé vyplnění tohoto dotazníku, který bude součástí mé diplomové práce na téma „ZÁTĚŽOVÉ SITUACE U ŽÁKŮ 4. ROČNÍKU SŠ Z POHLEDU ŽÁKŮ A UČITELŮ“.

Pojem stres či zátěžová situace jistě není neznámý Vám ani žákům 4. ročníku.

Zajímá mne hodnocení stresových situací u žáků a vás učitelů. Proto prosím o seřazení uvedených stresových situací dle Vašeho mínění do takového pořadí, které byste od Vašich studentů očekávali.

Tento dotazník je anonymní, potřebuji jen znát Vaše pohlaví a věk.

Děkuji za ochotu a čas při vyplňování tohoto dotazníku. Pavlína Miklicová

Pohlaví: muž/žena

Věk: let.

K nabídnutým oblastem stresu prosím přiřad'te pořadí, které dle Vašeho mínění odpovídá tomu, jak je seřadili žáci 4. ročníku.

Pořadí	Zdroje stresu obecně
	Stresy sociálně-vrstevnické (kamarádi, spolužáci)
	Stresy sociálně partnerské
	Stresy ve vztahu k rodině
	Stresy ze studijní činnosti (zkoušení, písemky, vysvědčení)
	Smrt, nemoc blízkého člověka, lékaři, nemocnice
	Stresy z blížící se maturity
	Stresy z nejbližší budoucnosti (přijímací zkoušky, výběr školy, přihlášky na VŠ)
	Vánoce, nákup vánočních dárků
	Auto jako stres (autoškola, řízení auta, nebezpečí nehody)
	Stresy z nedostatku financí

Pořadí	Zdroje stresu a škola
	Stresy sociálně-vrstevnické (spolužáci)
	Učitelé
	Příliš mnoho informací
	Stresy ze studijní činnosti (zkoušení, písemky)
	Ranní vstávání
	Organizační věci(malé šatny, přechod mezi budovami, rozvrh, krátké přestávky)
	Omluvenky, absence
	Stresy z blížící se maturity
	Stresy z nejbližší budoucnosti (přijímací zkoušky, výběr školy)