

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

Katedra psychologie

**NEUROTIZUJÍCÍ FAKTORY NA SŠ**

Diplomová práce

Bc. Jarmila Málková

Učitelství pro SŠ: Německý jazyk – psychologie

(2014 – 2016)

Vedoucí práce: Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D.

Plzeň, červen 2016

Prohlašuji, že jsem předloženou závěrečnou práci vypracovala samostatně s použitím zdrojů, informací a literárních pramenů, které uvádím v příloženém seznamu literatury.

V Plzni dne 28.6.2016

.....  
podpis

## **Poděkování**

Velice děkuji Mgr. Vladimíře Lovasové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, cenné rady, připomínky a ochotný přístup.

Velké poděkování patří mému manželovi a dcerám za morální podporu a trpělivost během studia.

# OBSAH

ÚVOD.....	7
1 neuroticismus a neurotické poruchy.....	8
1.1 Neuroticismus .....	8
1.2 Neurotické poruchy.....	9
1.3 Členění neurotických poruch.....	11
Úzkost.....	11
Fobická porucha .....	12
Obsedantně-kompulzivní porucha.....	12
Disociativní (konverzní poruchy).....	13
Somatoformní poruchy.....	13
Dětské neurotické poruchy .....	14
2 SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÁ CHARAKTERISTIKA ADOLESCENCE .....	16
2.1 Vymezení adolescence .....	16
2.2 Rozvoj identity adolescenta.....	18
2.3 Kognitivní a emociální vývoj adolescentů.....	22
2.4 Sociální vývoj adolescentů .....	23
2.5 Vývojové problémy adolescentů v současnosti .....	27
Role versus status .....	28
Rozpor v generačních hodnotách .....	29
3 STRESORY A ZÁTĚŽOVÉ SITUACE.....	31
3.1 Klasifikace stresorů.....	31
3.2 Stresory a zátěž ve škole.....	35
3.3 Zvládání zátěže .....	40

4	VÝZKUMNÝ CÍL A DESIGN .....	43
4.1	Vzorek respondentů .....	44
4.2	Použité metody .....	45
5	VÝSLEDKY ŠETŘENÍ .....	47
5.1	Analýza generových rozdílů u faktorů EPQ-R .....	47
5.2	Analýza rozdílů mezi maturitními a nematuritními obory u faktorů EPQ-R .....	58
5.3	Vztahy mezi škálami EPQ-R .....	63
5.4	Identifikace stresorů .....	63
6	SHRNUTÍ A INTERPRETACE ZÁVĚRU .....	65
	ZÁVĚR .....	66
	ABSTRAKT .....	67
	SEZNAM LITERATURY .....	68
	SEZNAM GRAFŮ .....	70

# ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá neurotizujícími faktory na Střední odborné škole a středním odborném učilišti v Horšovském Týně. Toto téma jsem si zvolila, protože na škole již patnáct let pracuji jako pedagog. Zároveň mě výše uvedená problematika oslovila z důvodu množství stresových faktorů v prostředí školy a vzrůstající agresivity žáků.

V teoretické části se budu věnovat charakteristice neuroticismu a neurotických poruch. Podrobněji se budu zajímat vývojovým obdobím adolescence, vztahy adolescentů s rodiči, vrstevnickými vztahy a vývojovými problémy adolescentů. Dále se zaměřím na obecnou charakteristiku stresorů a na problematiku zátěžových situací ve školním prostředí.

K výzkumné části použiji dotazníkové šetření a anonymní ankety. Získaná data budou vyhodnocena pomocí grafů a statistických metod. Cílem diplomové práce je zjistit, jaké jsou stresující faktory na střední škole. Dále bych chtěla vyhodnotit, zda existuje vztah mezi mírou neurotičnosti a studijním / učebním oborem.

# 1 NEUROTICISMUS A NEUROTICKÉ PORUCHY

Člověk se během života střetává s řadou příjemných a nepříjemných prožitků, na které naráží při uspokojování svých potřeb. Prožitky každého jedince jsou individuální. Jsou ovlivňovány nejen osobnostními rysy, vývojem, postoji, momentálním psychickým stavem, ale i vnějšími faktory. Mezi ně patří mezilidské vztahy či životní prostředí. Rozdílné prožívání jedince způsobuje neuroticismus.

## 1.1 Neuroticismus

Neuroticismus se zabývá individuálními rozdíly v emocionální stabilitě a labilitě a prožíváním negativních emocí. Tento termín vymezil Hans Jürgen Eysenck coby doplnění Jungovy typologie temperamentu. (Holeček, Miňhová, Prunner, 2007, s. 151).

***Labilita** – představuje náladovost, nedostatek sebeovládání a sebejistoty, nadměrná vzrušivost, společenská plachost a neklid.*

***Stabilita** – opačné vlastnosti lability.*

(Říčan, 2010) definuje neuroticismus jako vlastnost odvozenou z příznaků člověka s určitou duševní poruchou nazývanou neuróza (neurotik). Emočně nestabilní jedinec se hůře vyrovnává s problémy každodenního života. Dále není v omezené míře nebo vůbec schopen regulovat svá nutkání a touhy. Dochází u něho k různým tělesným či psychickým obtížím, které si uvědomuje. Proto nelze zaměňovat neuroticismus s duševní chorobou. Zároveň se nejedná o prokazatelné poškození tělesných orgánů, pouze o poruchu funkce centrálního nervového systému. (Kratochvíl, 2006, s. 11).

Eysenck (1947) chápe osobnost jako souhrn aktuálních a potenciálních vzorců chování, které jsou determinovány dědičností a prostředím. Eysenck rozlišuje čtyři oblasti, jak jsou vzorce chování organizované: kognitivní oblast (inteligence), konativní oblast (charakter), afektivní oblast (temperament) a somatická oblast (konstituce). Eysenck používá termín typ pro vymezení osobnosti a rozlišuje tyto základní dimenze:

- introverze vs. extraverze

- normalita vs. neuroticismus
- normalita vs. psychoticismus
- inteligence

Pojem psychoticismus doplnil Eysenck do své teorie později ve srovnání s extroverzí a neuroticismem (Eysenck & Eysenck, 1969).

Psychoticismus se vyznačuje slabou koncentrací, omezenou pamětí, nízkou emocionalitou, nezájmem o druhé, krutostí, lhostejností k nebezpečí a konvencím.

Citové stavy, jako je strach, trapnost, smutek, vztek, vina, lze označit za základ neuroticismu. Mají vliv na to, jak jedinec prožívá stresové situace a jak je odolný vůči stresu. Lze konstatovat, že se ve vztahu neuroticismus a sebevědomí jedná o nepřímou úměru. Vysoká míra neurózy souvisí s velmi nízkým sebevědomím a sebehodnocením. Lidé s malou mírou neuroticismu bývají v soukromém životě, v práci nebo ve škole psychicky vyrovnanější. Dosahují tudíž lepších výsledků a jsou šťastnější.

Je nutné nezaměňovat neuroticismus s psychózou. Typickým znakem psychóz jsou například halucinace, nelogická přesvědčení či nepochopitelná jednání. Vznikají poruchou látkové výměny v mozku. Pacient si většinou není vědom svého onemocnění. Rozdílný je i způsob léčení.

Za zásadní příčinu neurotických stavů lze označit různé nečekané zážitky duševního spektra, které člověk nedokáže zvládnout. Jedná se o silné jednorázové prožitky, například úmrtí, dopravní a přírodní katastrofy. Normální jedinec se dokáže tomuto stavu přizpůsobit a časem potíže vymizí.

Eysenck vysvětluje odlišnost lidí v tom, jak jejich mozek a centrální nervový systém reaguje na podněty z prostředí (Hall, 2003). Dále se zabýval korelací mezi dimenzí neuroticismu a reakcí centrálního nervového systému. U jedinců se zvýšenou reaktivitou centrálního nervového systému může dojít ke vzniku neurotické poruchy.

## **1.2 Neurotické poruchy**

Za neurotickou poruchu je označován stav, kdy je jedinec ovlivňován jedním nebo více neurotickými příznaky. Taková osoba nezvládá interakci s okolním prostředím.



(Provazník, 1985, s. 154) uvádí: „Neurotickým příznakem se může stát každá odchylka od normálního způsobu prožívání, činnosti a chování dítěte (zlovyk, fobie, orgánová dysfunkce, záškoláctví, kouření, krádež, sebedestrukční čin).“

(Malá, Pavlovský, 2002) vymezují neurotické poruchy jako „*funkční poruchy adaptace jednak vůči prostředí, jednak vůči sobě samému*.“ Dále zmiňují pojem maladaptace, který souvisí s opakovanými stresujícími situacemi.

Základním rysem neurotických poruch je pocit ohrožení a dysforie, čili horší emoční ladění spojené s pocitem napětí a strachu. Ty mají za následek vznik obranných mechanismů. Projevy mohou být různé. Někdy dochází dokonce k somatizaci.

Ve výkladu neurotických poruch existují různé směry. Význam nevědomých konfliktů z dětství a používání obranných mechanismů k jejich zvládnutí upřednostňuje psychoanalytický přístup. Zatímco kognitivně-behaviorální přístup neuznává maladaptivní chování coby způsob zvládnutí stresu, protože lidské chování a emoce se mění (Malá, Pavlovský, 2002).

Neurotické příznaky se dělí z hlediska psychického a somatického:

**a) Psychické příznaky:**

- Poruchy emocí – strach, event. až fobie, úzkost, deprese
- Poruchy myšlení – obsese (vtíravé myšlenky), poruchy hodnocení a sebehodnocení
- Poruchy paměti (amnézie)
- Poruchy pozornosti – porucha koncentrace, snadná unavitelnost
- Poruchy autoregulace – kompulze (nutkavá jednání)
- Poruchy spánku – noční děsy

**b) Somatické (vegetativní) příznaky:**

- Třes, bolesti hlavy, křeče, závratě, poruchy chůze
- Poruchy zažívání či vyměšování
- Nadměrné pocení, svědění, pocity mravenčení

Faktory ovlivňující vznik neurotických poruch

- **vrozené dispozice** – charakteristické povahové rysy, vrozená stabilita, popřípadě labilita, pocit nejistoty, snížená tolerance k zátěži, sklon k vegetativním potížím.

V raném dětství lze považovat za rizikový faktor funkční nezralost centrální nervové soustavy.

- **vnější prostředí** – neurotická porucha je vyvolána nepřiměřenými požadavky okolí, rozdílné požadavky školy a rodičů, neschopnost adaptace i na každodenní podmínky. Škola představuje zdroj rizika zátěže, ale zároveň je prostředím, kde může dojít k potlačení zátěže.
- **aktuální psychický stav jedince**
- **současná a minulá sociální situace**
- **aktuální somatický stav** – únava, vyčerpání, somatická onemocnění

### 1.3 Členění neurotických poruch

#### Úzkost

Je definována jako nepříjemný citový stav, v němž převažují pocit napětí a obavy, jejichž zdroj člověk nedovede přesněji určit. Nemocný se nemůže dobře soustředit a tudíž dosahovat potřebných výkonů. Typickým znakem je i nízké sebehodnocení a pocit méněcennosti. Jedinec není schopen odpočívat, trpívá poruchami spánku, nadměrnou únavou. Necítí se dobře somaticky ani psychicky. Dalšími vegetativními projevy jsou bušení srdce, zrychlený tep, pocit chladu nebo tepla, nechutenství. Tato porucha se často objevuje, je-li člověk osamocen nebo v noci. Není však vázána na konkrétní situace.

Intenzita úzkosti je různá. Navenek se projevuje v rozmezí od mírného napětí a neklidu až po panickou reakci. Rozdílnosti existují i ve vzniku a délce trvání úzkosti. Za normálního stavu funguje úzkost jako signál potencionálního, dosud nejasného nebezpečí. Aktivizuje jedince k připravenosti na možné ohrožení, které je sice zatím nejasné a neurčité – úzkost nemá konkrétní obsah, ale nelze jej vyloučit.

Výskyt je častější u žen než u mužů. K diagnostikování je potřeba, aby potíže trvaly minimálně šest měsíců.

## **Fobická porucha**

Charakteristickým prvkem této neurózy je iracionální, nepřiměřený strach.

Strach lze definovat jako emocionální reakci na nebezpečí, které je reálné, konkrétní. Člověk dokáže na rozdíl od úzkosti říci, čeho se bojí. Úzkost i strach jsou doprovázeny podobnými pocity a projevy, často se vykytují společně a pro pacienta je obtížné mezi nimi rozlišovat.

Nemocný jedinec má přehnané obavy, které neodpovídají skutečnosti. Přirozeně je pak jeho hodnocení situace jiné, než je obvyklé. Obavy nemusí mít ani reálný kontext.

K vyvolání pocitu strachu stačí pouhá představa.

Reakce člověka na ohrožující situace se jeví jako logická. Vyhýbá se jim nebo se snaží svůj strach překonat až přehnaným způsobem. To však obvykle vede jen k dalšímu zvýšení strachu a k pozdější únikové reakci. Nemocný jedná podivně až nesmyslně. Zároveň si ale svoje chování uvědomuje.

Fobie vznikají jako důsledek silného nepříjemného zážitku. Podle (Kratochvíl, 2006) jsou rovněž projevem vnitřního konfliktu. Dnes je poměrně častý výskyt sociální fobie, a to zejména mezi žáky. U studentů většinou trvale převažuje nespokojenost a pocity frustrace (Raboch a Zvolský, 2001).

(Malá, Pavlovský, 2002, s. 69) uvádějí. Jedinec trpící sociální fobií má přehnaný strach ze ztrapnění v kontaktech s lidmi a ve společenských situacích (dotyčný zčervená, potí se, má stažené hrdlo, třes rukou, chvění hlasu).“

## **Obsedantně-kompulzivní porucha**

Vyznačuje se opakovaným dlouhodobým výskytem vtíravých myšlenek a představ, které se za normálních okolností neobjevují (Zvolský, 1997). Mohou mít i subjektivně nepřijatelný, například násilný nebo obscénní kontext. Kompulzivní rituály nejčastěji souvisejí s dodržováním čistoty, s prevencí vlastního znečištění a nákazy. Pacienti opakovaně kontrolují zamknutí dveří, zhasnutí světel atd. Neuvědomují si nesmyslnost svého chování. Pokud své rituály neopakují, cítí napětí a úzkost.

### **Disociativní (konverzní poruchy)**

Původně se označovaly jako hysterické neurózy. Znamená to, že určité myšlenky jsou vytěsněny, přesto ale působí bez kontroly vědomí a projevují se jiným způsobem.

Nejčastějšími disociačními poruchami jsou disociativní amnézie, což je ztráta paměti v důsledku silného stresu, disociativní fuga (náhlé útěky z domova) a disociativní poruchy motoriky a citlivosti (křeče, obrny, či neschopnost mluvit). Tyto příznaky znamenají pro jedince určitý prospěch a vedou k odstranění úzkosti. „*Jde vlastně o obranné reakce v situacích, které jedinec není schopen zvládnout.*“ (Malá, Pavlovský, 2002, s. 72)

### **Somatoformní poruchy**

Do této skupiny patří poruchy s tělesnými symptomy. Přesto se nemohou řadit mezi somatická onemocnění, protože nejsou organického původu. Člověk se cítí nemocen, vyžaduje různá lékařská vyšetření. Odmítá věřit, že jsou nálezy negativní. Jedná se o výraz specifické úzkosti a nejistoty vztahující se k vlastnímu somatickému vztahu, někdy přechází až k depresím.

Pokud má porucha hypochondrický charakter, týká se dominantní a nadměrné starosti o vlastní zdraví. Pacient však léky odmítá.

Při somatizační poruše jedinec naopak užívá nadměrné množství léčiv (Malá, Pavlovský, 2002).

(Kratochvíl, 2006) řadí mezi neurózy neurastenii. Jedinec trpí stavy podrážděnosti, napjatosti a neklidu, v noci nespavostí. Dalším znakem je nesoustředěnost a zapomětlivost. Dochází k rychlé únavě a k nástupu vegetativních projevů jako je bolest hlavy, pocity mravenčení. Doba trvání nemoci jsou minimálně tři měsíce. Jedinec není schopen relaxovat a tím obnovit energii.

(Malá, Pavlovský, 2002, s. 71) vymezují poruchy přizpůsobení u adolescentů a dospělých. „*Vznikají v období zvládání významné životní změny následkem působení nepříznivých životních událostí.*“ Nezvládnutí nových životních rolí může mít za následek poruchu identity.

## Dětské neurotické poruchy

Příznaky těchto poruch bývají rozličné. Děti mají odlišný náhled na svět a také v důsledku svého vývoje prožívají určité situace jiným způsobem než dospělí. Intenzivní a dlouhodobý prožitek strachu narušuje celkové chování a uvažování dítěte.

Úzkost ovlivňuje jednání dítěte dvojitým způsobem. Pokud se dítě cítí ohrožené, uzavře se do sebe. Vyhýbá se tak kontaktu se světem. Na straně druhé úzkost vytváří vnitřní psychické napětí, které zhoršuje funkci pozornosti a paměti. Takové děti mají problémy s učením. Abnormální úzkost znamená i sníženou odolnost vůči zátěžovým situacím.

Větší zátěže a tím i potíže přicházejí při začátku školní docházky, přechodu na jinou školu nebo rozvodu rodičů.

Typické emoční poruchy v dětství jsou:

- **Školní fobie** – přehnaný strach ze školy, dítě odmítá opustit domov, bojí se, že selže v kolektivu vrstevníků. Neurotické příznaky se projevují jen v době, kdy má jít dítě do školy.
- **Neorganická enuréza** – denní či noční pomočování po čtvrtém roce života jako reakce na psychickou zátěž. Dítě se stává terčem posměchu a pohrdání.
- **Enkopréza** - nekontrolovaný odchod stolice. Vyskytuje se vzácněji.
- **Tiky** – bezděčné, rychlé a opakované pohyby. Výskyt je po celém těle, nejčastěji v obličejové části. Někdy mají hlasový charakter v podobě vyřazení zvuků.
- **Koktavost** – porucha plynulosti rytmu řeči. Dítě křečovitě opakuje slabiky či celá slova. Nebo prodlužuje začátek slov. Někdy bývá úzce spjata se školní docházkou.
- **Mutismus** – jedná se o neurotický útlum. Dítě, které mluvit umí, mluvit

odmítá. Je to projev strachu a napětí v určité situaci. Může být i následkem prožitého traumatu. Jedinec zůstává osamocen, vrstevníci o něho ztrácejí zájem, je-li kontakt neopětován.

## 2 SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÁ CHARAKTERISTIKA ADOLESCENCE

### 2.1 Vymezení adolescence

Termín adolescence původem z latinského slova adolescere (dorůstat, dospívat, mohutnět) byl použit již v 15. století pro určité životní období (in Macek, 1999).

Výraz adolescenti používaný v psychologii se v lékařství zaměřuje za označení dospívající či dorost. V sociologii a pedagogice se setkáváme s označením mládež.

Jako první se adolescencí coby vývojovém období zabýval G. S. Hall. O jeho přirovnání dospívání k německému literárnímu hnutí Sturm und Drang, česky bouře a konflikt se zmiňuje (Macek, 1999, s. 17) „... *bylo charakteristické idealismem, vyjadřováním emocí, revoltou proti všemu starému, odhodláním žít jinak...*“

Adolescence je podle (Hříchová, Miňhová, Novotná, 2012, s. 55) „*vrcholem integračního období, zahrnuje životní úsek mezi dětstvím a dospělostí.*“ V tomto období se dotváří fyzický, sexuální a duševní vývoj jedince. V literatuře je též toto období označováno jako přechod mezi dobou závislosti a nezávislosti.

Psychiatr J. Špitz (in Marhounová, 1996) charakterizuje adolescenci na základě typických vývojových znaků jako nejvýznamnější část života. A dále popisuje adolescenta jako osobnost nejen hledající sebe sama, ale zároveň přehodnocující současné vztahy. Dochází k navazování nových kontaktů podle určitého hodnotového rámce a prvním sexuálním zkušenostem.

S. Freud označil adolescenci za období tzv. druhé oidipovské situace, kdy se bariéra incestu natolik vyvinula, že jedinec touží po jiném muži či ženě. Rovněž se mění i charakter vztahu, kdy je egocentrismus na ústupu a dospívající osoba se snaží ve vztahu druhému něco poskytnout. A. Freudová rozšiřuje teorii adolescence o dva obranné mechanismy – intelektualizaci a asketismus, čili strach ze ztráty kontroly nad sexuálními pudy.

Erik Erikson navázal, co se týče vývoje sexuality na Freuda, ale zabýval se hlouběji jednotlivými životními etapami. (In Vágnerová, 2000) charakterizuje dospívání jako hledání vlastního já. Erikson spatřuje mladého člověka jako jedince hledající odpověď na

otázku: „Kdo vlastně jsem, o co mi v životě jde a jak se na mne dívají druzí.“ V opačném případě je ovlivňován silnějšími osobnostmi a ztrácí vlastní identitu (in Čáp, Mareš, 2007).

### **Vymezení období dospívání**

Odborníci se rozcházejí i v časovém vymezení vývojového období adolescence.

Zatímco americká psycholožka Hurlocková (in Hříchová, Miňhová, Novotná, 2012) vymezuje tři fáze adolescence v rozpětí 10 až 21 let, v českém prostředí se toto období datuje úžeji od 15 do 20 let. Předcházející období je označováno jako pubescence.

V současné době je ve vyspělých zemích trend prodlužovat období adolescence. Zrychluje se pohlavní dospívání, prodlužuje se doba přípravy na budoucí povolání. Příčin je celá řada. Za zmínku stojí kvalitní strava, lékařská péče a omezený výskyt infekčních chorob, zlepšená hygiena či časově omezená a rozdělená zátěž. Na straně druhé se prodlužuje doba emocionální a ekonomické závislosti na rodičích. „*Dospívání se tak stále rozšiřuje oběma směry – zkracuje se doba dětství a oddaluje nástup plné dospělosti.*“ (Krejčířová, Langmeier, 2006, s. 146).

V literatuře se zrychlený nástup tělesného dospívání označuje termínem sekulární akcelerace. Odborníci se však rozcházejí v názoru, že akcelerace fyzického vývoje znamená též urychlení duševního vývoje.

(Taxová, 1987, s. 71) uvádí, že je nutné brát v úvahu společenskou a skupinovou odlišnost života mladých lidí a pokračuje „Mladí dělníci ukončují svou kvalifikační přípravu o rok či dva dříve než absolventi středních odborných škol, ti o pět let dříve než vysokoškoláci. Nastupují dříve do zaměstnání, včleňují se do svých pracovních rolí a mezilidských vztahů na pracovištích. Jsou ekonomicky nezávislejší. Tudiž je jeden z požadavků kladených na dospělost u nich splněn dříve.“

### **Vývojové úkoly adolescence**

Období dospívání lze vyjádřit určitými vývojovými úkoly. Tyto úkoly jsou limitovány individuálními potřebami a očekáváními jedince ale i konkrétní společností, v níž se jedinec nachází. Hlavní vývojové úkoly specifikoval R. J. Havighurst (in Macek, 1999) takto:



- Přijetí vlastního těla, fyzických změn a role svého pohlaví
- Vytvoření a udržení vztahů s vrstevníky obojího pohlaví
- Získávání erotických zkušeností a příprava na manželství a rodinný život
- Schopnost aplikovat získané vědomosti v běžném každodenním životě
- Nahrazení respektu k rodičům a jiným dospělým emocionální nezávislostí
- Volba povolání, ujasnění představy o budoucím povolání a příprava na ně
- Získání představy o ekonomických jistotách a nezávislosti
- Vymezení osobních cílů a stylu života
- Rozvíjení intelektu a prosociálního chování
- Ujasnění hodnotové hierarchie a životních vztahů

Z tohoto přehledu vyplývá, že vývojové úkoly zahrnují oblast tělesnou, psychickou i kulturně ekonomickou.

## 2.2 Rozvoj identity adolescenta

Proces dospívání je provázen řadou změn. Tyto změny mají zásadní vliv na změnu identity dospívajícího jedince. Podle Eriksona dosáhne adolescent po vytvoření své identity „já“ dospělosti. (Marhounová, 1996, s. 20) uvádí „*Neschopnost vytvářet jasný pocit identity může přinášet destruktivní a psychotické příhody.*“ Dospívání je spojeno se sebepoznáním. Je to nezbytný předpoklad pro sebehodnocení a sebeformování (in Hříchová, Miňhová, Novotná, 2012). Sebepoznání je ovlivněno prožitím určitých situací, úspěchů a neúspěchů, očekávání a zklamání. Na sebepojetí se podílejí nejen kognitivní činitelé, ale i emocionalita a činnostně regulační prvky jako jsou sebeprosazování nebo sebekontrola. (Krejčířová, Langmeier, 2006, s. 161) popisují „*Úspěšná individuace v tomto období znamená dosažení:*

- a) *psychické diferenciaci – schopnost vnímat sebe samého jako psychicky odlišného od svých rodičů a vrstevníků, uvědomovat si a akceptovat omezení a chyby rodičů a přijímat za sebe zodpovědnost.*
- b) *psychické nezávislosti – schopnost vnímat sebe sama jako jednajícího nezávisle na druhých i na jejich mínění bez pocitů úzkosti nebo viny.*“

(Marhounová, 1996) hovoří o pocitech méněcennosti, které nejčastěji ohrožují tvorbu sebepojetí. Ať už mají reálný či nereálný kontext, projevy jsou různé, od plachosti po agresivitu. Na formování sebepojetí se podílejí i pocity studu a viny.

(Marhounová, 1996, s. 94) považuje „stud za něco, co může předcházet depresi a úzce souvisí s poruchami sebehodnocení.“ Dále pokračuje „Pocit studu a viny souvisí s tím, jak je člověk závislý na sociálním prostředí.“

Adolescent zkoumá své možnosti a meze. Nezřídka mění své zájmy, vyhledává nové koníčky. Poměrně mnoho času tráví před zrcadlem nacvičováním nových postojů a výrazů obličeje. Někdy se snaží zaujmout změnou rukopisu. Podle (Krejčířová, Langmeier, 2006) si uvědomuje svoji jedinečnost, přednosti ale současně i nedostatky. Pro sebehodnocení je pro něj velmi důležitý vzhled. U jedince s nízkým sebehodnocením může vést nespokojenost s vlastním vzhledem k různým neurotickým poruchám typu mentální anorexie a jiné. Jako protipól existují jedinci s nadměrným zájmem o sebe sama. (Taxová, 1987, s. 115) uvádí: „ *Nadměrný zájem o vlastní já souvisí s adolescentním egocentrismem, který zabarvuje usuzování i prožívání.* “ Dále pokračuje „ *U dospívajících vyúsťuje v pocit vlastní výjimečnosti, která není chápána ani respektována, mají dojem, že se jim upírá právo na samostatné rozhodování, na vlastní názory a seberealizaci.* “

Dalším významným kritériem pro sebehodnocení adolescenta jsou jeho výkony. V období dospívání se výrazně mění tělesná a duševní výkonnost. Vyvíjí se intelekt a manuální zručnost. Tyto aspekty výrazně formují a ovlivňují sebehodnocení. Velkou měrou se na něm podílí i výsledky ve škole. Školní prospěch má velký vliv na postavení žáka ve třídě.

Pro utváření vlastní identity je nezbytné hodnocení ostatních lidí. Toto hodnocení bývá však někdy subjektivní, protože jedinec si svého hodnotitele vybírá na základě autority, vlastností a oblíbenosti. V literatuře se hovoří o potřebě pozitivního souhlasu, čili o respektování vlastní osoby a jejího kladného ocenění. Do prožívání tak vstupuje touha po uznání. Podle Taxové (1987) se jedinec chová tak, jak se od něho očekává a není schopen objektivně hodnotit sebe sama. Ocítá se v kolotoči menších či větších lží. Důvodem je sociálně žádoucí sebestylizace. Eysenck hovoří o lži skóre.

Pokud se dospívajícímu nedaří nějakým pozitivním způsobem vyniknout nebo stát se středem zájmu ostatních, upozorňuje na sebe nevhodným chováním, od drobných provokací, vymyšlení až po agresivitu a šikanu. Často jsou to tzv. „třídní šaškové“.

Při hledání vlastního „já“ se dospívající jedinec nechává velmi ovlivňovat ideály a vzory, především z různých médií. Ti představují určitý soubor srovnávacích kritérií při sebereflexi. Adolescenti posuzují, čím se od svého idola liší, co jim imponuje a čeho chtějí dosáhnout (Taxová 1987).

Srovnávací proces se odehrává každý den ve vrstevnické skupině, jejíž je dospívající součástí. Klasickým příkladem je školní třída. Její složení, názory a výkony spolužáků, postavení jedince v třídním kolektivu mají jednoznačný vliv na jeho sebehodnocení. Důležitým faktorem je zde dynamika skupinového soužití. Jde o to, že některá ze společných činností je více či méně atraktivní, což do jisté míry ovlivňuje společenské normy a hodnoty členů kolektivu.

V literatuře se ve spojitosti s hledáním identity a sebepojetí setkáváme s termínem postkonvenční morálka. Mladý jedinec vědomě přijímá základní pravidla a principy, které rozhodují o tom, co je nebo není správné. Přijaté normy pak platí podle něho bez kompromisů (Krejčířová, Langmeier, 2006). Proto jsou někteří jedinci v tomto období příliš přecitlivější a sebekritičtější.

### **Sebevědomí**

Výraz sebevědomí se mezi odborníky používá k označení souhrnného výrazu pro sebehodnocení, sebedůvěru a sebeuplatnění. Jedinec uvědoměle jedná na základě společenských vlivů a vnitřního stavu osobnosti, čili na základě svého sebepojetí.

Rozlišujeme přiměřené, nízké a nadměrné sebevědomí.

Přiměřené sebevědomí je typické pro sociálně vyzrálou osobnost. Jedinec využívá přiměřeně své možnosti a schopnosti, nemá problémy s navazováním nových kontaktů a získání si respektu. Jsou rozumově kritičtější k sobě i ostatním. Jejich sebevědomí je nezávislé na daných situacích a referenční skupině (Taxová, 1987).

Nadměrné sebevědomí úzce souvisí s nereálným sebepoznáním. Výrazně sebevědomý člověk se vyznačuje autoritativním chováním a podceňováním druhých. Zároveň nadhodnocuje svoje schopnosti. Takové chování však představuje skrývání či

kompenzování vnitřní nevyrovnanosti a nespokojenosti.

Výsledkem stupňované nedůvěry v sebe sama se stává příliš nízké sebevědomí. Někdy se na takovém stavu podílí rodina a vrstevníci. Názor a hodnocení vrstevníků je v období dospívání významným kritériem. Nezřídka se setkáváme s podceňováním žáků ze strany učitelů.

Takový jedinec již dopředu očekává vlastní selhání. Samotný výkon dále ovlivňují strach a tréma. Již předem předpovídá negativní výsledek. Snaží se vyhybat konfliktům a problémům, a tím naopak dochází k jejich hromadění. Takové zátěžové situace není pak schopen zvládnout. Dochází ke ztrátě sebeúcty a vzniku komplexu méněcennosti, který je doprovázen pocitem bezmocnosti a ukřivděnosti. Pro jedince s nízkým sebevědomím je typické submisivní chování a nízký stupeň sebehodnocení. Často se u nich vyskytují různé neurotické projevy. Při sebehodnocení přijímají normy a hodnoty autorit. Jsou nerozhodní, nesamostatní a většinou poslušně plní požadované úkoly. Jejich konformita a nekonfliktní chování se však v dospělosti může změnit.

Adolescence se vyznačuje formováním sebevědomí, proto zde může docházet k jeho různým výkyvům. Na míře sebevědomí se podílejí jak různé situace a okolnosti, tak prostředí a lidé, s nimiž se dospívající jedinec dostává do kontaktu.

Někdy je sebevědomí žáka vážně ořeseno přestupem ze základní školy na školu střední. Zpočátku není schopen přivyknout novým zvýšeným požadavkům. Na základní škole mohl být premiantem třídy. Nyní je postaven na stejnou úroveň jako jeho vrstevníci a o pozici v kolektivu musí bojovat. Při přetrvávajících problémech se školním prospěchem a nepřizpůsobení se požadavkům školy dochází k celkovému selhání. Do sebevědomí se odráží pocit neschopnosti, který se velmi obtížně odstraňuje.

Naopak u žáků, kteří si zvolí školu odpovídající jejich schopnostem a jejich budoucímu profesnímu zájmu, se zvyšuje sebevědomí a sebeúcta. Výuka je zaměřena především na odborné předměty, ve kterých jedinec může vyniknout. V praxi se však objevují i případy, kdy o výběru školy mnohdy rozhodují rodiče, aniž by akceptovali zájmy dítěte. To se záhy odrazí na jeho výkonech a rovněž na stavu sebevědomí.

Pedagogickým působením je nutné u adolescentů posilovat jejich sebevědomí a

kladným hodnocením zvyšovat jejich sebedůvěru. Dále je podporovat v samostatnosti a vest je k rozhodnosti. Jedince s přílišným sebevědomím se snažíme korigovat.

### 2.3 Kognitivní a emociální vývoj adolescentů

Představitel kognitivní teorie adolescence J.Piaget (in Macek, 1999) charakterizuje toto období jako utváření abstraktního myšlení, období, kdy dítě získává schopnost pracovat s abstraktními pojmy, schopnost kombinovat a hledat alternativní řešení problémů. Jedinec se v oblasti abstraktního myšlení postupně zdokonaluje, až se předmětem jeho úvah může stát cokoli. Adolescenti jsou schopni vytvářet hypotézy. Uvažují o různých možnostech, které ve skutečnosti neexistují. Tyto alternativy však pro adolescenty mohou představovat určitý zdroj nejistot, který může vyústit v stresovou situaci. Zároveň si však dokáží adolescenti uvědomovat možná rizika svého chování a zvažovat důsledky určitého jednání.

(Vágnerová, 2000) chápe kognitivní vývoj jako výsledek interakce zrání a učení daného jedince. (Macek, 1999, s. 58) zmiňuje změny v oblasti paměťové „*s přibývajícím věkem a životními zkušenostmi se zvyšuje i kvantita informací uložených v dlouhodobé paměti.*“

Na základě kognitivního vývoje se adolescenti soustředí více na svou budoucnost. Diskutují o tom, čeho by v životě chtěli dosáhnout, jak si představují život po dokončení školy. Aktuální potřeba seberealizace tak bývá potlačena, z čehož plynou určité důsledky (Vágnerová, 2000). Adolescenti totiž špatné momentální výkony nepokládají za důležité, jelikož podléhají představám, že se v budoucnosti případné neuspokojení bude kompenzovat. Odložení nerealizovatelné potřeby do budoucnosti lze charakterizovat jako obranný mechanismus. Jinak tomu bylo v dětském věku. Odklad znamenal pro dítě pocit zmaru a budoucnost nepovažovalo za významnou.

Setkáváme se i s opačnou variantou. Aktuální výborné výsledky žáka mohou být časově omezené. Budoucnost představuje nové okolnosti a nejistotu. Tím dochází k ohrožení potřeby seberealizace a vzniku zátěže.

Období adolescence je provázeno zvýšenou labilitou a přecitlivělým jednáním na běžné podněty. Příhoda (1967) poukázal na to, že zvýšená senzibilita na počátku dospívání

souvisí s hormonálními změnami a zvýšenou mírou sebereflexe a egocentrismu. Švancara (in Macek, 1999) označuje sebehodnocení v době adolescence za kolísavé a sebecit za labilní. Významnou roli zde hraje zvýšená únavnost a apatičnost (Langmeier, 1983).

Emoční prožívání je závislé na individuálních typologických rozdílech a biologických základech psychiky. Výše zmiňované určují dynamiku prožívání, citovou vzrušivost a rychlost změny emocí. Určitý podíl zde mají i genderové diference. Dívky jsou, co se týče emocionálního ladění, na tom hůře než chlapci. Sílu emočního prožitku determinuje také sociální prostředí.

„Zvláštní význam“ podle (Macek, 1999, s. 60) „ve střední adolescenci získávají emoce a city související s erotickou sférou života, estetické city a mravní citění.“ Dále dodává „Je to často období prvního vystřízlivění, jež člověk zažívá při konfrontaci reality s představami.“

Závěr období adolescence je spojován s odezníváním náladovosti a vysoké lability. Oblast citů se stabilizuje. Jedinec dokáže ovládat citové reakce, a tím dochází k ubývání citové bezprostřednosti. V literatuře je toto období spojováno s citovým optimismem. Adolescent se ocitá na prahu citové zralosti.

Ve školním prostředí jsou emocionální vztahy žáků k učitelům dány institucionálním základem a ovlivňovány požadavky a cíli výchovně vzdělávacího procesu. Ďurič (in Taxová, 1987) se zmiňuje o emocionální vázanosti žáka na učitele. Tato závislost se snižuje na střední škole, kde je větší množství předmětů a učitelů. Často také do vzájemných vztahů pedagogů a žáků vstupuje kolektiv třídy jako důležitý mezičlánek.

## **2.4 Sociální vývoj adolescentů**

S emocionalitou úzce souvisí socializace. Mezilidské vztahy se velkou měrou podílí na rozvoji citů a citového života. (Holeček, Miňhová, Prunner, 2007, s. 195) definují socializaci jako proces, kdy si „jedinec osvojuje návyky a dovednosti, které jsou pro dospělého člověka nezbytné, připravuje se na plnění základních životních rolí, osvojuje si schopnost orientovat se ve společenském prostředí, pomocí komunikace přijímat a produkovat informace.“ Macek (1999) ve své publikaci uvedl, že interpersonální vztahy

jsou jednou ze základních psychosociálních charakteristik adolescence, protože formují adolescenty na partnerské, rodičovské a profesní role v dospělosti. Helus (in Macek, 1999) rozlišuje čtyři složky socializace. První složka je hodnotově normativní. Podílí se na ní rodina, vzdělávací instituce, náboženské instituce, politický a právní systém a dále sociální síť. Druhou složku nazval mezilidsky vztahovou. Třetí složku Helus označil jako rezultativní složka systému. Jedná se o výsledek kooperativních činností uskutečněných v přímé interakci. Čtvrtá složka tzv. osobnostní představuje osobnostní charakteristiku jedince ve vztahu k předchozím třem složkám.

### **Vztahy s rodiči**

Hlavním znakem dospívání je navazování nových diferenciovaných vztahů a odstranění závislosti na rodičích. Přestože každý jedinec usiluje o dosažení potřebné samostatnosti, nechce ztratit pozitivní vztah ke svým rodičům. A. Freudová (in Krejčířová, Langmeier, 2006) poukázala na způsoby, které dítě používá na obranu proti úzkosti, jež pramení ze ztráty dosavadních jistot. Charakteristická je přílišná kritičnost k názorům a stylu života rodičů. Zesměšňují jejich způsob zábavy, módu a oblíbenou hudbu. Odmítají projevy jejich něhy a nechtějí být neustále kontrolováni. Ve výjimečných případech vztah k rodičům končí nenávistí a pohrdáním. Adolescenti s tzv. rizikovým chování konflikty s rodiči řeší delikvencí, nedokončením střední školy, útekem z domova nebo se stávají drogově závislí. Na straně druhé existují adolescenti, kteří se bojí ztráty rodičovské lásky a bojí se odmítnutí v případě nových vztahů. Dochází u nich k regresi na nižší stupeň infantilní závislosti. Uzavírají se do sebe, přemýšlejí o smyslu života. Většina dospívajících generační konflikt zvládne. U některých však přetrvávají pocity úzkosti a nejistoty. V krajním případě tyto stavy přispívají ke vzniku různých neurotických poruch.

Odborníci se shodují, že konflikty v rodině nevadí, pokud adolescenti pocítují možnost vyjádřit svobodně názory, které jsou respektovány. Zároveň je třeba, aby si dospívající uvědomili zodpovědnost za svůj názor. Grotevand a Cooper (in Macek, Lacinová, 2006) poukázali na skutečnost, jestliže adolescent cítí, že může před rodiči bez omezení projevit svoje pocity a názory, že je rodiče poslouchají, i když ne vždy s nimi souhlasí.

Je však třeba říci, že se zároveň mění styl chování rodičů v průběhu dospívání. Někteří rodiče obtížně vyrovnávají s novou situací jak osobnostně tak partnersky. Zvláště matky

mají problém s citovým odpoutáním. U dospívajících tak dochází ke zpomalení osobnostního rozvoje a jejich širší socializaci. (Macek, 1999, s. 69) uvádí „ *Rodiče na dospívání svých dětí nereagují vždy zrale a s nadhledem. Je to často projev vlastní nejistoty ve vztahu k dětem.* “ Říčan (1989) usuzuje, že rodiče vnímají střední věk jako ztrátu mládí než jako určitou roli, ve které musí obstát.

Obecně můžeme konstatovat, že bez vzájemného pochopení, porozumění a vstřícnosti ze strany rodičů nelze období dospívání úspěšně zvládnout. Pokud tomu tak není, vznikají různé frustrační stavy a stresové situace, které mohou ovlivnit dospívajícího po zbytek života (Taxová, 1987).

### **Vrstevnícké vztahy**

Macek (1999) poukázal na to, že kvalita vztahů v rodině souvisí s kvalitou vztahů mezi vrstevníky. Přílišná kontrola a přísnost rodičů vede ke zvýšené orientaci na vrstevníky. To však neznamená zvýšenou kvalitu těchto vztahů.

Důležitost vrstevníckých vztahů se v období adolescence významně zvyšuje. Širůček označuje (in Macek, Lacinová, 2006) sociální kompetence za klíčové schopnosti, které umožňují jedinci zapojovat se do vrstevníckých skupin a uspokojivě v nich fungovat. Obrovský prostor k socializaci a navazování nových kontaktů dává právě přechod ze základní školy na střední. Výhodou tohoto prostředí bývají podobné zájmy vzhledem ke zvolenému oboru. Zároveň zde nejsou tak velké výkonové rozdíly jako na základní škole. Ve školním prostředí spolu žáci tráví značnou část dne. Typické pro mládež je také to, že tráví spoustu času planými diskusemi o tom, jaké to bylo a jaké by to mohlo být. Stejně tak se rychle mění pozice ve vrstevníckých vztazích. Dospívající chce být ostatními obdivován a uznáván. Vztahové pozice rozlišil J. Moreno, zakladatel sociometrie, jako kombinaci tří interpersonálních sil – přitažlivost, odpor a lhostejnost. Odmítání jedinci mají problémy s utvářením emoční stability. Taktéž ztrácí zájem o navazování nových sociálních kontaktů. Oslabuje se ochota ke spolupráci v třídním kolektivu. Negativní zkušenosti s vrstevníckými vztahy posléze ztěžují pedagogické působení učitele.

Vrstevnícké vztahy v období dospívání prochází určitým vývojem. Dunphy (in Macek, 1999) klasifikoval pět vývojových stádií vrstevníckých skupin:

- 1) Malé skupiny – party



- neformální
  - vysoká koheze
  - tři až deset členů
  - výjimečně smíšené
  - vůdčí osobnost s výraznými maskulinními či feministickými rysy
  - blízkost bydlení
  - částečná izolovanost
- 2) Větší skupiny (crowds) - patnáct až třicet členů
- typická aktivita = večírky
  - zahájení erotických kontaktů
- 3) První heterosexuální vztahy - stádium vývoje a změny
- vztahy mohou být jen platonické
- 4) Malé heterosexuální skupiny - partnerské dvojice
- ujištění se o vlastní přitažlivost
  - sexuální aktivita
- 5) Hlubší párový vztah - zamilovanost
- rozpad velké skupiny na páry
  - vztah většinou až do dospělosti

Tím, že se adolescent stává členem určité vrstevnické skupiny, získává sociální status a pocit vlastní hodnoty. Skupina má značný vliv na chování svých členů. Vrstevníci mohou představovat určité modely chování, a to v situacích, kdy suplují nefungující rodiče. Typickým znakem bývá i skupinová konformita, která svým způsobem ochraňuje adolescenty před požadavky autorit.

Významným faktorem interpersonálních vztahů jsou komunikační dovednosti. Dospívající jedinec, který se dokáže vyjádřit k určité situaci, požádat o názor druhého, vyslovit svá přání, přijmout pochvalu a také chválit nemá problémy neurotického charakteru. Komunikativní adolescent snáze navazuje nové kontakty, což vede k větší sebejistotě a k vědomí sociální prestiže.

V současné době můžeme pozorovat značné zhoršení komunikačních dovedností právě u mladé generace. Je to ovlivněno technickým pokrokem a technickými vymoženostmi. Vykoukalová (in Macek, Lacinová, 2006) hovoří o nadvládě mobilní

komunikace a zhoršení sociální interakce. Internet a mobilní telefony sice umožňují větší kvantitu komunikace. Na druhé straně velmi klesá kvalita komunikačních dovedností. Snížené vyjadřovací schopnosti jsou mnohdy příčinou zbytečných konfliktů mezi vrstevníky nebo s rodiči. Výše zmiňované médium brzdí socializační proces. Problém je v tom, že si dospívající v přímém kontaktu nedokáží nebo nechtějí sdělit to, čeho jsou schopni pomocí sociálních sítí nebo SMS.

Vykoukalová (Macek, Lacinová, 2006, s. 175) si klade otázku „*Proč je tako komunikace „bez tváře“ mezi dospívajícím tak populární?*“ Výzkumy poukazují na to, že mobilní telefon má jako prostředek skupinové soudržnosti v každodenní komunikaci dospívajících symbolický význam. Mít stále zapnutý mobil, znamená být součástí sociální sítě, čili sociální skupiny. Jinými slovy být v kontaktu. Adolescenti považují za klíčové vědět, co jeho vrstevníci dělají. SMS komunikace se stala nezbytnou v projevování intimity. Dále bylo zjištěno, že mobilní telefony jsou využívány dospívajícími jedinci převážně večer jako volnočasová aktivita, která dává pocit sounáležitosti.

## **2.5 Vývojové problémy adolescentů v současnosti**

### **Rozpor mezi sociální a fyzickou zralostí**

Sekulární akcelerace tělesného a pohlavního zrání je příčinou snižování dolní hranice věku dospívání. Na straně druhé se prodlužuje horní hranice procesu dospívání. Dnešní adolescenti dosahují v důsledku vyšších nároků na vzdělání a složitosti společenských požadavků sociální zralosti déle. Následkem toho jsou poruchy chování u jedinců, kteří mají pocit dostatečné vyzrálosti, a přesto musí navštěvovat školu.

Nejvíce se rozpor projevuje v sexuální oblasti. Mladiství touží po sexuální aktivitě. Navíc jsou stimulováni nadměrným množstvím sexuální tematiky ve filmech a jiných médiích. Zároveň jsou nuceni pro svoji nezralost a nepřipravenost odložit manželské vztahy a péči o potomka.

## **Role versus status**

Za sociální roli se považuje chování odpovídající určité společenské pozici. Pojem sociální status představuje určitá práva a povinnosti, určující postavení člověka ve společenské hierarchii. Souvislost mezi rolí a statusem je patrná. Jedinec by se měl chovat v souladu s právy a povinnostmi, tak jak se od něho ve společnosti očekává. V současné vyspělé společnosti dochází často k rozporu role a statusu. Na základě fyzické vyspělosti adolescentů se u nich předpokládá role dospělého, zatímco dosahují nízkého statusu. Vyžaduje se u nich poslušnost a vnější kontrola. Tento velmi frekventovaný problém se týká především studentů, protože se u nich hranice sociální zralosti spolu s ekonomickou samostatností posouvá do vyššího věku (Krejčířová, Langmeier, 2006).

## **Rozpor v generačních hodnotách**

Rychle se měnící společnost a technický rozvoj logicky znamenají názorovou a postojovou rozdílnost mladé a starší generace. Generace starších lidí vyrůstala v úplně jiných podmínkách. Má zcela jiné zkušenosti a tíhne k předchozím hodnotám. Tyto hodnoty jsou pro ně směrodatné. Mládež těmito hodnotami opovrhne. Získává vlastní zkušenosti. Odmítá přijmout normy starších, které považují za jakousi překážku v pokroku.

Pozitivní je, že v současnosti dochází ke snížení generačního konfliktu. Je tomu tak díky odbourání autoritativního výchovného přístupu a uvolnění patriarchální rodiny. Zároveň se poukazuje na potřebu vzájemného porozumění a tolerančního přístupu.

## **Rozpor mezi hodnotami rodiny a vnější společnosti**

Tento rozpor se týká celého vývojového období. (Krejčířová, Langmeier, 2006) jej pokládají v době adolescence za kritický. Zvyšuje se názorová kritičnost k normám a způsobům života rodičů. Dospívající usiluje o odpoutání od rodiny (jako určující sociální skupiny) a zároveň je na ní do určitého měřítka závislý. V kontaktu s vrstevníky porovnává svoji rodinu, a tak také jedná. Období dospívání se tak někdy stává velmi konfliktní a je poměrně obtížné zvolit správný výchovný postup.

## **Subkultura mládeže**

Adolescenti mají potřebu odlišovat se od dětí, ale i od dospělých. Snaží se odlišovat především ve způsobu vyjadřování. Používají vulgarismy, amerikanismy a různé slangové výrazy pro označení určitých věcí či životních situací. Specifický slovník představuje určitou hodnotovou orientaci.

Upozorňují na sebe způsobem oblékání a celkovou úpravou zevnějšku. Styl oblékání a vyjadřování je většinou předurčuje k příslušenství určité formální či neformální skupiny. Souvisí to s potřebou navazování nových vztahů a socializací adolescentů. Ten kdo nepatří do nějaké skupiny, jako by nebyl. V dnešní době je možné pozorovat na středních odborných školách a učilištích trend, kdy jedinec chce spíše splynout v davu, než být výjimečný, ať se jedná o vzhled, oblékání či školní výkon. Důvodem jsou obavy z posměchu a nepřijetí.

Fyzický vzhled je předmětem pozornosti více než v pubescenci. (Řičan, 1990).

Tělesné a duševní dospívání neprobíhá vždy paralelně. Je-li fyzické zrání rychlejší, má duševně nevyvinutá osobnost omezenou schopnost se s touto skutečností vyrovnat. Snaží se této zátěži bránit například popíráním reality. Zhoršuje se i jeho sebehodnocení a sebeúcta, jestliže se setká s negativní reakcí na svůj zevnějšek.

Ranější dospívání chlapců není tak zatěžující jako předčasné dospívání děvčat, zmiňuje ve své knize Říčan (1990). Zvláště na střední škole je možné pozorovat oblíbenost vyšších a svalnatých chlapců. Dříve dospívající hoši jsou sebejistější a ve třídách nebo skupinách zaujímají vedoucí pozici. Nevyspělí jedinci se snaží vyniknout jiným někdy nevhodným způsobem nebo hledají únik z ponižující situace.

I tělesně vyspělejší dívky se těší lepšímu sociálnímu statusu. Atraktivní vzhled má bohužel v období dospívání větší váhu než jiné schopnosti. Obecně lze konstatovat, že dívky jsou častěji nespokojeny se svým zevnějškem.

Pro adolescentní subkulturu je neméně důležitým atributem hudba. Pomocí hudby sdělují své názory, pocity a potřeby. Sledování klipů ovlivňuje mnohdy vizáž, chování a hodnotový žebříček mládeže. Určitá hudba je spojována s určitým životním stylem. Různé koncerty, diskotéky a v dnešní době velmi oblíbené festivaly se stávají prostorem k vyjádření pocitů. Mnoho mladých lidí prostřednictvím zpěvu nebo hry na nástroj hledá příležitost k seberealizaci či potvrzení své identity a sociální role.

### 3 STRESORY A ZÁTĚŽOVÉ SITUACE

Stresory jsou příčiny neboli důvody, které vyvolávají stres.

(Holeček, Miňhová, Prunner, 2007, s. 181) definují stres jako „stav organismu, který je odezvou na nadměrnou tělesnou a psychickou zátěž.“ Podle (Čáp, Mareš, 2007, s. 199) „stres označuje takové situace, kdy se zvyšují požadavky na člověka, kdy jsou ztíženy podmínky pro jeho činnost.“ Čáp, Mareš uvádí jako příklady takových situací horko, hluk, fyzické nebo duševní vypětí. Z časového hlediska se může jednat jak o dlouhodobou zátěž, tak i nenadále vyhrocenou situaci, vedoucí ke stresu.

Obecně lze konstatovat, že frustrace a přetížení organismu patří mezi nejčastější příčiny stresových situací. Frustrace znamená pro jedince překážku, která znemožňuje dosažení určité potřeby. Frustrovaný člověk zažívá pocit zmaru, zklamání a zbytečnosti. Vzniklý stav buď přijímá, rezignuje nebo se problém snaží vyřešit. Zvládání zátěže je rozdílné podle charakteru, temperamentu a citové stability a lability. Odolnost jedince vůči stresorům je označována jako frustrační tolerance.

Přetížení organismu je charakteristický stresor dnešní doby. Stále se zvyšující pracovní, fyzické a časové nároky na jedince vedou k jeho pozdějším psychickým a fyzickým potížím. Ideální je stresorům předcházet například zvolením únosné míry zátěže, vhodnou životosprávou či sportem. Projevy stresu je potřeba zmírnit pomocí vhodné relaxace tělesného nebo psychického rázu.

Holeček, Miňhová, Prunner (2007) poukazují na důležitost předcházení stresu. Ve své publikaci hovoří o managementu stresu. Odůvodňují to tím, že každý stres vzniká jako reakce na stresory, která se nedá vůlí ovládat.

#### 3.1 Klasifikace stresorů

(Holeček, Miňhová, Prunner, 2007, s. 183) rozdělují stresory následovně:

1. **vnější** – podněty z okolního prostředí
  - fyzikální = nadměrný a dlouhotrvající hluk, přílišné horko nebo chlad, cigaretový kouř pro nekuřáky atd.
  - sociální = závažné životní události (úmrtí, rozvody, nástup do výkonu

nepodmíněného trestu, narození dítěte, svatba, výhra)

2. **vnitřní** – stresory vznikající uvnitř jedince

- **tělesné** = situace fyzické frustrace, tj. neuspokojení základní lidské potřeby, čili nedostatek jídla, pití, spánku, odpočinku apod., pocity únavy, bolesti, začátek nemoci
- **psychické** = všechny negativní emoce (strach, úzkost, napětí), neuroticismus, příliš vysoké cíle, jejichž důsledkem je psychické přetížení, neschopnost relaxace

Křivohlavý (2009) diferencuje zátěžové situace na negativní a pozitivní životní faktory. Negativní faktory označuje pojmem stresory a pro pozitivní používá výraz *salutory*.

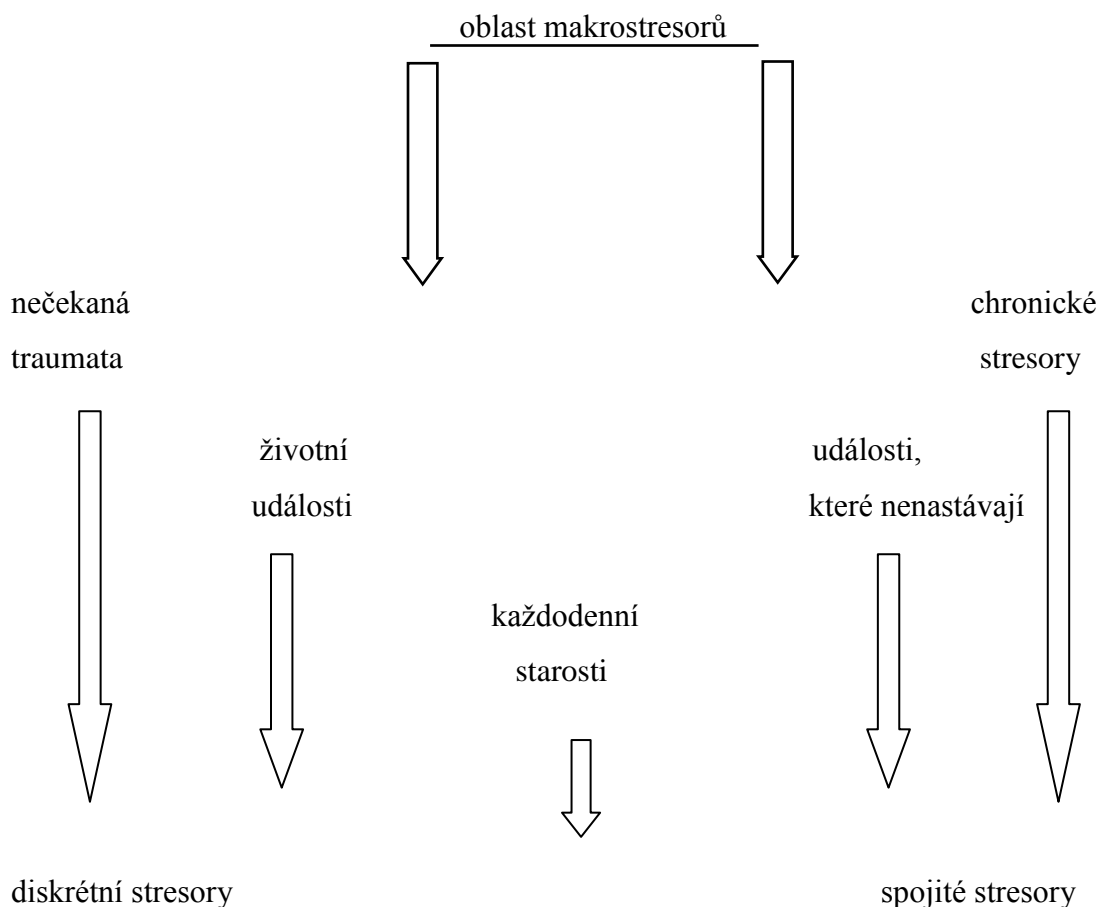
Stresory jsou všechny pro člověka nepříjemné faktory, které ho staví do tíživé osobní situace a vyvolávají stavy napětí.

Salutory jsou v pojetí Křivohlavého takové faktory, které člověka ve vypjaté situaci naopak posilují a dodávají mu energii a výdrž ke zvládnutí stresové situace. Salutory kladně působí na naše zdraví. Jedinec zažívá pocit smysluplnosti při výkonu určité práce. Dalším příkladem salutorů může být pochvala a uznání od osob, jež si vážíme.

Psychologové též používají výraz *posily* z anglického „uplifts“. Jedná se o situace, které člověka posilují. Příkladem může být setkání s osobou, která dokáže vytvářet pozitivní atmosféru. Rovněž to může být nějaká tzv. dobrá zpráva například o uzdravení, nalezení věci. Ve školním prostředí se jedná o výborné hodnocení.

(Holeček, Miňhová, Prunner, 2007, s. 183) uvádí: „zdravého jedince stresory neničí, ale naopak zvyšují jeho odolnost a mnohdy i mobilizují k vyššímu výkonu.“

B. Wheaton (in Čáp, Mareš, 2007) vnímá stresory, které působí na jedince jako kontinuum začínající jako diskrétní, jednotlivé a končící coby souvislé a dlouhotrvající (viz obr.)



Obrázek č. 1: Kontinuum stresorů podle Wheaton (in Čáp, Mareš, 2007)

K výskytu nečekaných traumat dochází velmi málo. Příkladem může být úmrtí v rodině, znásilnění, autonehoda. Životní události označované jako life events jsou časově ohraničené, ale jejich trvání je delší. Jejich průběh se může měnit a ne vždy končí pozitivně. U žáků se může jednat o přechod na vyšší stupeň školy, vážné onemocnění či změna bydliště. Autor řadí každodenní starosti do středu kontinua. Jedná se o drobné problémy, přičemž se některé vyskytují pravidelně a jiné nepravidelně.

Za spíše spojité stresory lze jmenovat události, které nenastávají tzv. nonevents.

J. Gerstenová (1974) takto označuje situace, které si člověk přeje nebo je očekává, že nastanou, ale ony nepřicházejí. Jestliže se změna nedostaví, dochází k chronickým stresorům. Empirické výzkumy prokázaly, že se jedná o stresory působící alespoň pět let.

Makrosystémové stresory jsou zátěže zasahující člověka v širším měřítku uprostřed kontinua. Pokrývají nejen oblast každodenních starostí, ale současně také závažnější a



chronické události. Jako příklad lze uvést život dětí v oblasti s vysokou nezaměstnaností.

Lze konstatovat, že paleta faktorů vedoucích ke stresu je poměrně pestrá a rozsáhlá. Z důvodu závažnosti negativního působení stresu na organismus je nutné se jednotlivými stresory podrobněji zabývat.

Vzájemné vztahy ve škole nebo na pracovišti mohou představovat závažný stresor, který ovlivňuje stres. Dochází ke konfliktům a vyšší míře negativních nálad. Co se týče školního prostředí, v krajním případě špatné vztahy končí šikanou. Podle Křivohlavého (2009) je příčinou stresu kontakt s lidmi. Pro introvertní jedince je styk s lidmi velmi stresující. Za zcela nepochopitelné lze považovat, když si takový člověk zvolí učitelskou profesi. Důsledky takové volby se projeví na kvalitě výkonu profese a žáci učitelovu submisivitu většinou odhalí a zneužijí. Na straně druhé se vyskytuje skupina lidí, která kontakt s druhými vyhledává. Díky možnosti podělit se o zážitky nebo starosti, se u takových osob na základě zkoumání vyskytuje stres v menší míře.

Dalším faktorem působícím na míru stresu je čas. Pokud je čas potřebný k provedení určité práce nedostatečný, dochází ke vzniku distresu. Důsledkem časového tlaku je pak chybování.

Rovněž přetěžování a neúměrné množství práce lze označit za negativní faktory zhoršující duševní a fyzický stav jedince.

stresoru lze hovořit i ve spojitosti s velkou odpovědností či perfekcionismem. Především práce spojená s odpovědností za lidské životy je obzvláště stresogenní. Lidé toužící po dokonalosti často prožívají stresy tam, kde jiní shledávají situaci jako normální. Strach z neúspěchu je dalším negativním faktorem majícím vliv na průběh a výsledek činnosti. Řadí se sem i vysilující snaha o kariéru.

Křivohlavý (2009) zmiňuje pocity bezmoci a nesvobody za stresující. Současně označil obavy z kriminality jako faktor vyvolávající stres.

Jako další stresor se v literatuře uvádí dlouhodobé napětí způsobené například trvalým nedostatkem financí, manželskými neshodami nebo nevyhovujícím bydlením.

Z fyziologických stresorů patří k nejzávažnějším hluk. Působí přímo na poškození orgánu nebo nepřímo tím, že vyvolává u osob vystavených hluku stres. Psychologové označují hluk za zvuk, který jedinec odmítá poslouchat. Důsledky hlučného prostředí jsou

různorodé – nespavost, podrážděnost, bolesti hlavy, zvracení (nausea), nesoustředěnost, zvýšená hádavost. Výzkumy současně potvrdily, že hluk, který způsobuje někdo jiný, je nám nepříjemnější než ten, který děláme sami.

Odborníci se dlouhodobě zabývají vztahem mezi poruchami spánku a zátěží. Nedostatek spánku je zásadním stresogenním faktorem. Projevuje se snížením pozornosti, zhoršením koncentrace a zpomalenými reflexy. Nadměrný stres vede k poruchám spánku jako je například nespavost.

### **3.2 Stresory a zátěž ve škole**

Aby mohla škola správně plnit svoji funkci, měla by splňovat určitá kritéria. Školní prostředí může mít nemalý vliv na výkony a chování žáků. Řada škol neodpovídá hygienickým požadavkům. Týká se to především starších budov, které se nacházejí přímo u hlavní komunikace a i jejich interiéry neodpovídají současným požadavkům.

Nevyhovující podmínky pro výuku fungují jako stresové spouštěče. Příliš malá nebo velká učebna mohou působit na žáky velmi negativně. Stejně tak tvar třídy, malý objem vzduchu na žáka a špatné osvětlení ovlivňují školní výkonnost. Naopak vhodná výzdoba prostoru napomáhá k pozitivní atmosféře.

Co se týče školního nábytku, měl by odpovídat pedagogickým, hygienickým a antropologickým požadavkům. Praxe ukazuje, že lavice a židle jsou sice výškově nastavitelné, ale většinou velmi nepohodlné.

Hlavním rušivým faktorem při práci ve vyučovací hodině je hluk. Tento problém se vztahuje, jak již bylo výše uvedeno, na starší budovy umístěné u dopravní komunikace. Narušují se tím slyšitelnost a srozumitelnost v oboustranné interakci žák – učitel. Potíže s přílišným hlukem jsou nejvíce patrné při výuce cizích jazyků při nácviu výslovnosti a při poslechovém cvičení.

Dále je nutno ve škole zajistit přiměřenou teplotu všech prostor. Horko nebo naopak chlad jsou fyzikální stresory související s výkony a pozorností žáků. Velký vliv na teplotu má konstrukce budovy. Tepelná pohoda ve třídě souvisí s teplotou stěn, rychlostí proudění a vlhkostí vzduchu. Ke kontrole optimální teploty by každá učebna měla být vybavena teploměrem.

Další závažný stresor ve školním prostředí souvisí s biologickým kolísání funkcí. Znalost střídání rytmu lidského organismu je nezbytná pro nastavení správného režimu vyučování. (Provazník, 1985, s. 93) předkládá a vysvětluje tzv. křivku pracovní výkonnosti takto: „*Po ranním probuzení podle toho, kdy vstáváme a jaká byla kvalita spánku, stoupá výkonnost člověka tak, že svého vrcholu dosahuje mezi 9. - 11. hodinou. Pak začíná klesat a svého nejhlubšího poklesu dosahuje mezi 13. - 15. hodinou. Po této době opět lehce stoupá, ale nedosahuje již dopolední výše.*“ Proto by méně náročné předměty měly být zařazovány na odpolední vyučování. U žáků je v tuto dobu patrná zvýšená únava a nesoustředěnost. Ke změnám pozornosti dochází i během vyučovací hodiny. Správný pedagog si toto uvědomuje a mění styly výuky v průběhu hodiny. Optimální je, když určitý vyučovaný předmět poskytuje studentům možnost alespoň částečného pohybu po třídě. K poklesu výkonnosti, únavě a bolesti zad přispívá statická námaha při sezení a psaní.

Na některé jedince může stresově působit specifický charakter školní práce (Provazník, 1985). Ve své publikaci zmiňuje termín *vnucený rytmus práce*. Zátěží se zde rozumí potřeba přizpůsobit individuální tempo rytmu a tempu diktovanému zvenčí. Odborníci zjistili, že tempo, které je jedinci určené, je příčinou zvýšené námahy a obtížnosti práce. Zároveň žák subjektivně prožívá větší zátěž ve vnuceném tempu práce. Komárek (in Provazník, 1985) studiem pracovních návyků u učňů potvrdil snížení celkové výkonnosti vlivem vnuceného pracovního rytmu.

Řada vědních oborů se zabývá studiem zátěže člověka v interakci s jeho životním a pracovním prostředím. Pojem zátěž je tedy vysvětlován různě. Zde je uvedeno několik příkladů – stres, námaha, nároky, únava, výkonnost, psychická odolnost nebo způsobilost.

Školní zátěž je specifická tím, že k ní dochází na území školy nebo se školou nějakým způsobem souvisí. V dnešní době je výskyt zátěží spojených se školou mnohem větší než v minulosti. Nároky na učení vzrůstají ve snaze splnit požadavky školních vzdělávacích plánů. V některých případech jsou zdrojem zátěže příliš velká očekávání ze strany rodičů. Naproti tomu klesá psychická ale i fyzická odolnost žáků. Chybí jim trpělivost, soutěživost, ctižádostivost, touha po poznání. Zároveň lze pozorovat na všech stupních škol zhoršené vzájemné vztahy, vzrůstající agresivitu, zesměšňování nebo lhostejnost.

Kvalitní pedagog dokáže rozpoznat přítomnost zátěže u jednotlivců, ale i celých kolektivů a vzniklou situaci řešit s třídním učitelem a výchovným poradcem či metodikem preventistou.

Provazník (1985) ve své publikaci definoval školní zátěž dvojím způsobem. Jednak jako souhrn vnějších podnětů, které působí na organismus. Podstatné je, jak jsou tyto stimuly intenzivní, jak dlouho trvají a jak moc jsou neobvyklé. Druhá definice hovoří o školní zátěži jako o reakci organismu na změny ve vegetativním a humorálním systému, přičemž se tyto změny projevují ve vnějším chování a prožívání daného jedince. (Čáp, Mareš, 2007) zmiňují, že zátěž ve škole může u studenta vyústit v tzv. psychosociální stres.

Ten je vyvolán působením psychologického distresu.

V literatuře se též pojem školní zátěž uvádí jako stav napětí, který je důsledkem nerovného vztahu mezi nároky školní práce a schopnostmi žáka zvládnout tyto požadavky. Pokud jsou na studenta, který disponuje vyššími ambicemi a předpoklady, kladeny nepřiměřeně nízké nároky, jedinec je frustrovaný, protože se u něho nerozvíjí psychická a sociální odolnost.

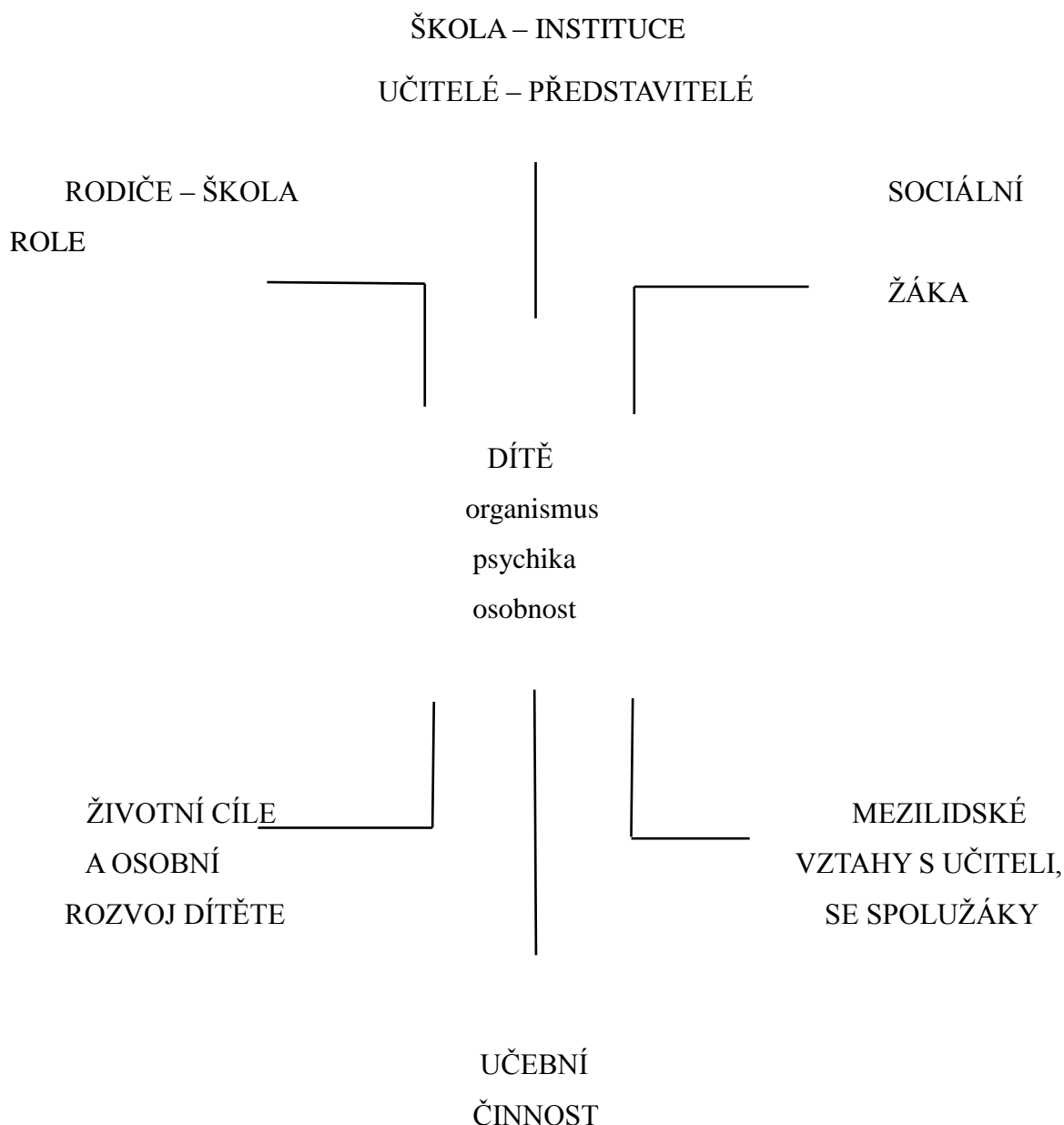
K oslabování psychické odolnosti přispívají i příliš náročné požadavky. Jde o okamžik, kdy dítě není na potřebném fyzickém a psychické stupni vývoje, aby mohlo daným nárokům vyhovět.

Podle (Čáp, Mareš, 2007) patří mezi zátěžové faktory především žákovy problémy s učením, z toho vyplývajícím neprospěchem a rovněž chováním. Dále (Čáp, Mareš, 2007, s. 528) zdůrazňují, že *„malá pozornost se věnovala tomu, jak žáci sami tyto situace vnímají, prožívají, co sami oni zkoušejí dělat, aby se se školní zátěží vyrovnali.“* Školní zátěž se výrazně projevuje ve vztahové sféře nejen v interakci žák – žák, ale též ve vztahu žák – učitel. Žák musí přijmout své postavení ve školním kolektivu a smířit se s případnou neoblíbeností. Zároveň je nucen vstřebat rozdílnost pedagogických přístupů ve výuce a odlišné způsoby hodnocení.

(Čáp, Mareš, 2007) obecně školní zátěžovou situaci předkládají a vysvětlují jako běžné požadavky na žáka nebo závažnější úkoly, případně směřuje k ohrožení bio-psycho-sociální sféry žáka. Při hromadění zátěží dochází k jejich kumulaci. V jiném případě zátěže se jedná o momentální nápor na jedince.

Z výše uvedeného vyplývá, že zdrojem zátěže může být vše, co nějakým způsobem

souvisí se školou. Jako hlavní neurotizující faktor lze jednoznačně označit učení. Tato činnost je komplexem interakcí specifického prostředí školy. Učební činnost je nutné vzhledem k určitým požadavkům jedince upravit, aby mohl rozvíjet své dovednosti a schopnosti a tak zažít pocit úspěchu. U žáka se mohou vyskytovat neuropsychické nebo psychosenzorické poruchy. Tyto poruchy mění intenzitu v závislosti na velikosti školní zátěže. Provazník (1985) staví žáka do středu šesti vzájemně se ovlivňujících stresorů (viz obr. č. 2).



Obrázek č. 2: Schéma zdrojů zátěže dítěte ve faktorech školních interakcí.

Autor předkládá nezralost jedince a různé psychické poruchy jako hlavní faktory ovlivňující učební činnost. Na výkonech žáka se dále podílí neschopnost koncentrace, pamatovat si učivo, problémy s vyjadřováním a nízká úroveň myšlenkových operací. Zvyšuje se počet dětí se specifickými poruchami učení. Poruchy školní interakce dítěte se projevují i v oblasti chování.

(Provazník, 1985, s. 89) je rozděluje na:

- *poruchy pohybové aktivity a koordinace*
- *poruchy pozornosti a soustředění*
- *poruchy poznávací a sdělovací činnosti*
- *poruchy emocionální rovnováhy*
- *poruchy sebeprosazování*
- *poruchy sociálních vztahů.*

Špatné školní výsledky jsou rovněž přisuzovány nerovnováze mezi daným, určeným rytmem vyučování a specifickým tempem žáka. Provazník (1985) poukazuje na skutečnost, že k rozvoji stresu přispívají i příliš vysoké požadavky kladené na dítě, které vyžadují náročnou domácí přípravu na úkor relaxace a zájmových aktivit.

Rodinné zázemí patří také k zásadním faktorům, jenž ovlivňují školní úspěšnost žáka. Podle Provazníka (1985) je předpokladem úspěšné školní interakce žáka úplná rodina, ve které je alespoň jeden z rodičů středoškolsky vzdělán. Stále častějším jevem je nezáměr ze strany rodičů. V praxi se setkáváme i s opačnými situacemi. Někteří rodiče mají vysoké ambice, ale schopnosti a výsledky jejich dětí jsou podprůměrné. Nechtějí pochopit, že se jejich dítě trápí a že by raději zvolilo jiný obor. Dítě se snaží najít pomoc u svých spolužáků nebo učitelů. Osobnost pedagoga může být pro žáka významným motivačním prvkem. Učitel rozhoduje o klasifikaci. Do jisté míry lze za zátěž uvést příliš liberální nebo naopak autokratický přístup učitele. Nadřazenost, neúcta a pohrdání žáky řadí autor mezi další stresogenní faktory. (Čáp, Mareš, 2007, s. 542) charakterizují školní zátěžovou situaci jako „*složitější dění, které může být jeho aktéry vnímáno ambivalentně, nebo dokonce odlišně.*“ Děti mohou vnímat učitele různými způsoby. Žáci ocení, když učitel dokáže

rozehrát scény, které naruší stereotyp vyučování, ale zároveň si dokáže zachovat respekt a autoritu. Studenti upřednostňují učitele, který přesně stanoví pravidla. Pokud vědí, jaké má daný pedagog požadavky, vymizí u nich nejistota a stres.

### 3.3 Zvládání zátěže

Významným předpokladem pro zvládání školní zátěže jsou žákovo osobnostní rysy. Jeho psychická a fyzická odolnost stanovují jakousi míru únosnosti, za níž se stávají nároky školní interakce pro dítě stresujícím (Provazník, 1985). Rovněž jedinec nerozpozná své možnosti, jak účinně odolávat stresu. Proto je nutné dítěti za účelem zvládání zátěží poskytovat pomoc ze strany dospělých. Ke snížení rizika stresorů u dětí lze přispět vytvořením vhodných podmínek. Jedná se nejen o podmínky vnějšího charakteru, ale i psychosociální podporu potřebnou k tomu, aby dítě úspěšně zvládlo školní docházku. (Provazník, 1985, s. 82) uvádí „*Společným východiskem obou cest ke snižování osobního rizika zátěží dětí je poznávání dítěte, jeho tělesných, duševních a osobních předpokladů pro život a práci ve škole.*“

Ve své publikaci dále hovoří o třech na sebe navazujících stupních poznávání. Po systematickém pozorování dítěte ve školním prostředí i mimo něj by měla následovat spolupráce učitelů a rodičů stanovující vhodné postupy k dosažení školní úspěšnosti. Ve třetí fázi se zkoumají příznaky poruch školních interakcí, které se dostaví v okamžiku, když dítě nemá dostatečné schopnosti ke konfrontaci se zátěžovou situací.

Reakce na zátěž je zcela individuální záležitostí. U žáků se sníženými schopnostmi, problematickým chováním či neodpovídajícím rodinným zázemím byla diagnostikována zvýšená citlivost na zátěž.

Provazník (1985) popisuje reakci na zátěž z hlediska vlivu na organismus, psychiku a osobnost. Zátěžová situace se na biologické bázi odráží na změnách určitých fyziologických funkcí, jako jsou tep, hypertenze, nechutenství, kontrakce. Zátěž na úrovni psychické interakce se projevuje odchýlením od kognitivních funkcí. Autor uvádí jako příklad nepozornost, poruchy myšlení a poruchy pohybové aktivity. V oblasti citové zmiňuje strach ze zkoušení, trému, ohrožení a na bázi mezilidských vztahů zhoršení sociální adaptability. Na úrovni sociokulturního působení se zátěžová situace může projevit

změnami hodnotového žebříčku nebo v krajním případě delikvencí.

Reakce na zátěžovou situaci se vyznačuje také tím, že prochází několika stádii.

(Čáp, Mareš, 2007) charakterizují zvládání zátěže dvěma způsoby – obrannou reakcí a zvládací reakcí. Obranná reakce se v literatuře popisuje jako neuvědomovaná, protože jedinec si ji neuvědomuje a neovládá ji vůlí. Jde o bezprostřední instinktivní reakci na stresor. Z toho vyplývá, že reakci nepředchází zhodnocení situace a člověk jedná automaticky.

Zatímco výsledkem zvládací reakce je promyšlené chování. Základem zvládání zátěže jsou kognitivní procesy. Reakci předchází zhodnocení situace a vlastních možností. Strategie zvládání stresových situací se nazývá coping. K potlačení negativních stresorů přispívá jakákoli relaxační aktivita. Existují dvě podoby zvládání stresu – strategie, neboli postup, jak vzniklý problém vyřešit a styl, který je určován osobnostními rysy a dispozicemi jedince.

Zvládání zátěží někdy komplikují tzv. rizikové faktory. (Čáp, Mareš, 2007, s. 537) je charakterizují jako ty „které zvyšují pravděpodobnost, že individuální vývoj žáka bude narušen v emocionální, kognitivní, sociální nebo akční oblasti ve srovnání s jedincem náhodně vybraným z odpovídající celkové populace.“ Může se jednat o některé rysy temperamentu jako je neuroticismus, zvláštnosti v uvažování, dlouhodobé vyčerpání, afektivní chování.

Mezi vnitřní faktory komplikující zvládání zátěžových situací lze označit *naučenou bezmocnost*. Týká se žáka, který má opakované negativní zkušenosti s výsledkem zvládání zátěže. Myslí si, že nemá nad situací kontrolu a ani po případném úspěchu nedovede zvládací strategii zopakovat. Dalším typem vnitřního faktoru je *pesimistický vysvětlovací styl*. Jak už z názvu vyplývá, žák se snaží vysvětlovat důvody špatných výsledků a chápe je jako zásadní a samozřejmé. Podstatné riziko pro nezvládnutí zátěžové situace představují *sociální faktory*. Jestliže žák nemá odpovídající rodinné zázemí, chybí mu důležitá podpora při zvládání stresu. Takovému riziku jsou vystaveni žáci z neúplných rodin, žáci z rodiny, kde jsou rozporné styly ve výchově, žáci nezaměstnaných nebo vážně nemocných rodičů. Do těchto sociálních faktorů mimo jiné patří i negativní vztahy s vrstevníky, nepříznivé vlivy školy a konflikty s učiteli.



Na straně druhé existují faktory, které umožňují snáze se vyrovnat se stresovými situacemi nebo jim dokonce předcházet. V odborné literatuře se označují termínem *protektivní faktory*. Člení se na vnitřní a vnější. Co se týče vnitřních faktorů, je potřeba v první řadě zmínit žákovu odolnost, schopnost adaptace, některé povahové charakteristiky (extraverze), psychickou a somatickou pohodu, přiměřené sebevědomí a celkový pozitivní náhled na život. Podle Mareše (1997) pomáhá zvládnutí zátěžových situací rovněž jedincův smysl pro humor. Rozdílnými přístupy k těžkostem se zabýval také Jaro Křivohlavý (2009). Ve své publikaci se podrobněji zabývá termínem nezdolnost, který mimo jiné znamená odhodlání k boji. Pro nezdolného žáka představuje zátěž výzvu.

Dalším vnitřním zdrojem je optimismus jedince. Mezi protektivní faktory patří rovněž vnímaná osobní zdatnost. Bandura (in Čáp, Mareš, 2007) ji analyzuje jako cíle, které si jedinec klade a způsoby, jimiž se snaží těchto cílů dosáhnout. Je důležité, aby žák sám sebe hodnotil jako schopného těžkosti zvládnout. (Křivohlavý, 2009, s. 76) ji definuje jako *„přesvědčení, že člověk je schopen určovat a kontrolovat své vnitřní psychické stavy i své chování, ovlivňovat své okolí a dosahovat žádoucích výsledků.“*

Za vnější zdroj napomáhající zvládnutí stresové situace lze bezpochyby označit sociální oporu. Každý jedinec potřebuje pocit bezpečí, pocit, že je mu někdo nablízku v případě potřeby pomoci. Žák zažívá různé druhy sociální opory v rámci sociálních vztahů.

Psychologie se zabývá diagnostikou zvládnutí zátěže. Nejčastěji jsou k vyšetření používány metody pozorování, rozhovoru, posuzovací škály a dotazníky.

## 4 VÝZKUMNÝ CÍL A DESIGN

Tématem diplomové práce je zmapovat působící neurotizující faktory z pohledu žáků střední školy. Prvním dílčím cílem šetření je zjistit, co žáci střední školy považují za zátěžové a stresující faktory, a který z těchto faktorů považují za nejsilnější. Druhým dílčím cílem práce je zjistit, zda se vyšší míra neurotičnosti vyskytuje spíše u studentů nebo u učňů.

### **Výzkumné otázky a hypotézy:**

Jaké jsou stresující faktory žáků na střední škole?

Existuje vztah mezi mírou neurotičnosti a studijním/učebním oborem?

Pro odpověď na druhou výzkumnou otázku byly stanoveny následující hypotézy:

Hypotéza č. 1: Dívky na střední škole vykazují vyšší hladinu neuroticismu.

Hypotéza č. 2: Žáci studijního oboru s maturitou budou vykazovat vyšší hodnotu neuroticismu než žáci učebního oboru bez maturity.

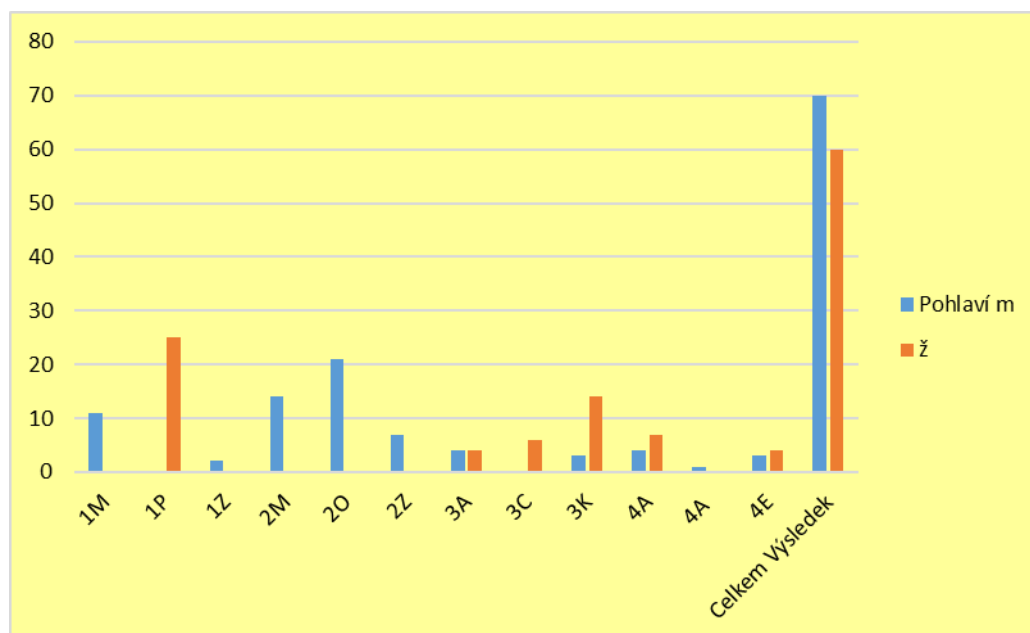
Výzkumné šetření bylo uskutečněno ve Střední odborné škole a Středním odborném učilišti Horšovský Týn. Škola patří nejenom počtem žáků k největším v Plzeňském kraji.

V tomto vzdělávacím zařízení se žáci připravují na budoucí povolání ve čtyřech studijních, pěti učebních oborech a nástavbovém studiu, zakončeném maturitní zkouškou. Příjímácké zkoušky vykonávají pouze uchazeči o obor Předškolní a mimoškolní pedagogika. O přijetí rozhoduje úspěšné vykonání zkoušky z českého jazyka a matematiky a dále talentové zkoušky. Žáci, kteří školu navštěvují, pocházejí převážně z přilehlých měst a obcí.

## 4.1 Vzorek respondentů

Zkoumaný vzorek tvořili studentky 1. ročníku oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika, dále studenti 3. a 4. ročníku oboru Agropodnikání a studenti 4. ročníku oboru Ekonomika a podnikání.

Za učební obory se výzkumu zúčastnili učni 1. a 2. ročníku oboru Mechanik – opravář, ročníku oboru Opravář zemědělských strojů, dále učni 1. a 2. ročníku oboru Zedník, učni 3. ročníku oboru Kuchař – číšník a učnice 3. ročníku oboru Cukrář.



Obrázek 1- Graf č. 1: Rozložení respondentů podle tříd a pohlaví

Dotazovaní respondenti byli ve věku 15 až 20 let. Celkem se průzkumu zúčastnilo 130 probandů, z toho 60 dívek a 70 chlapců.

Účast byla dobrovolná. Žáci byli seznámeni s důvodem výzkumného šetření a zároveň byli požádáni o pravdivé odpovědi za účelem důvěryhodnosti získaných dat. Respondenti svědomitě vyplňovali dotazníky a zajímali se o výsledky šetření. Výzkum probíhal anonymně.



Obrázek 2- Graf č. 2 – Rozložení respondentů podle pohlaví

Výše uvedený graf znázorňuje podíl mužů a žen na výzkumném šetření.

## 4.2 Použité metody

Šetření bylo provedeno kvantitativní metodologií. K výzkumu byl použit standardizovaný dotazník E.P.Q. - R. Autory jsou H. J. Eysenck a S. B. G. Eysenck. Dotazník obsahuje 106 uzavřených otázek. Dotazník se skládá ze 6 škál. Tvoří jej škály pro psychoticismus – P, extrovertismus - E (extrovert vs. introvert), neuroticismus - N (labilita vs. stabilita), škála lži - L, návykovost – A, kriminalita - C. Tento dotazník byl použit hlavně pro sledování škál psychoticismu a neuroticismu.

Dotazníky se vyhodnocovaly pomocí šablon. Získaná data včetně věku, třídy a pohlaví žáka byla zpracována pomocí programu Excel. Hodnoty byly vypočítány pomocí směrodatné odchylky a váženého průměru. Následně byly vytvořeny tabulky. Hodnoty se po přepočítání na procenta zobrazily pomocí grafů.

K dalšímu porovnání získaných údajů jsem použila statistickou metodu vyhodnocení dat tzv. Test chí – kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce, jejímž autorem je Milan Kábrt. Úkolem testu je rozhodnout, zdali jsou zadané znaky na sobě závislé nebo

nezávislé. Je třeba stanovit hypotézy a k výpočtu použít vzorec:

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

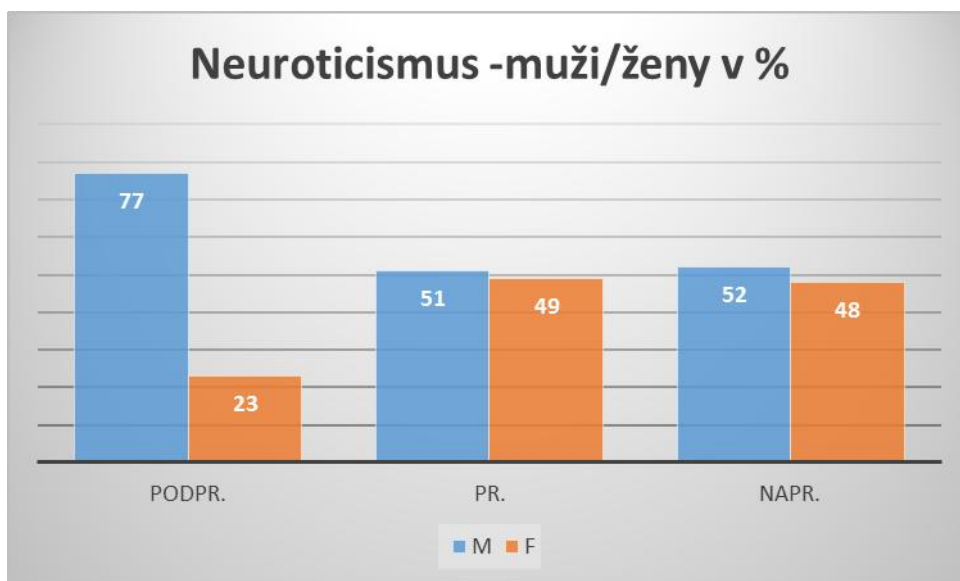
Statistické analýzy dat jsou uvedeny v přílohách.

Dále byla využita anketa, ve které žáci spontánně uváděli stresující faktory. Údaje jsou vyhodnoceny v podobě grafického vyhodnocení absolutních četností.

## 5 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

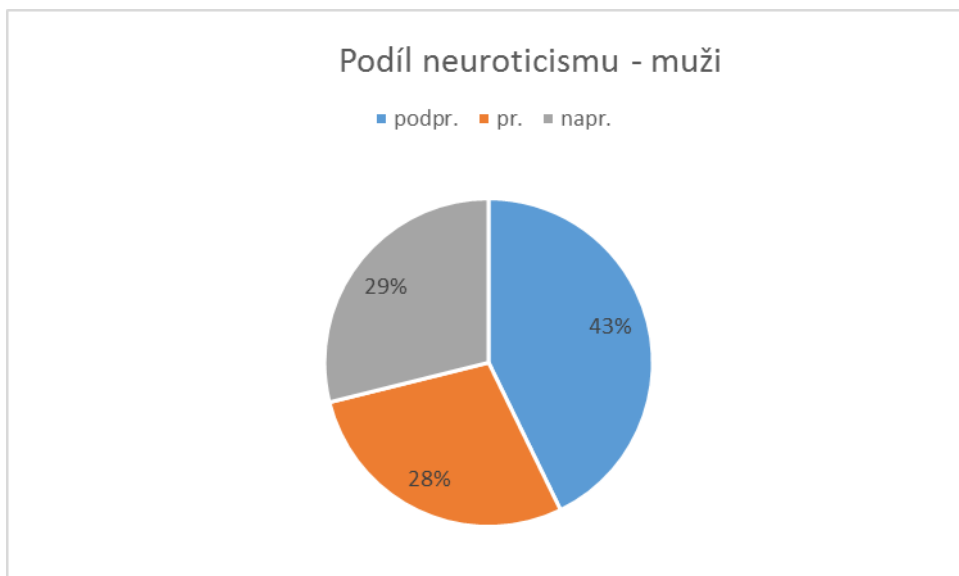
### 5.1 Analýza generových rozdílů u faktorů EPQ-R

Jednotlivé faktory byly nejprve porovnávány z hlediska pohlaví.

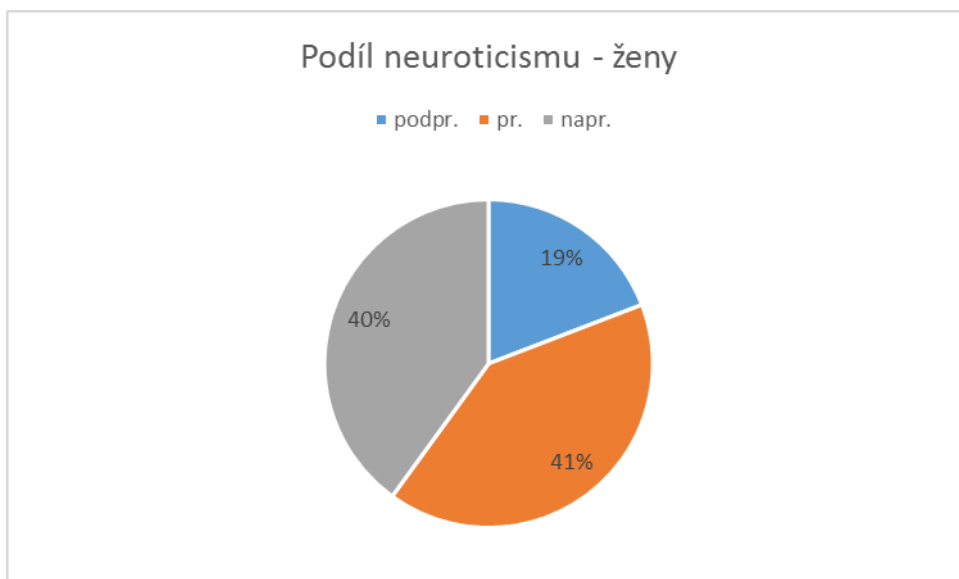


Obrázek 3- Graf č.3 – Genderové rozdělení neuroticismu v procentech

Graf představuje kvantitu neuroticismu na dané střední škole. Pohlaví hraje, co se týče neuroticismu, podstatnou roli. 77% chlapců se nachází v hladině emocionální stability. V souboru se vyskytuje méně dívek, které jsou více emocionálně stabilní.



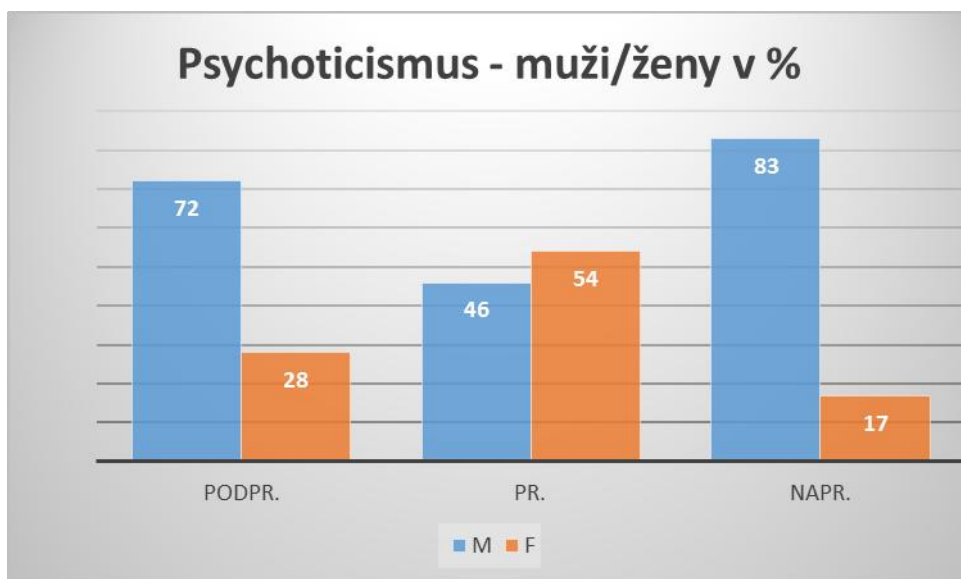
*Obrázek 4- Graf č. 4 – Podíl neuroticismu - muži*



*Obrázek 5- Graf č. 5 – Podíl neuroticismu – ženy*

U třetiny zkoumaných žen a mužů dosahuje emoční labilita nadprůměrných hodnot. Uvedené grafy dotváří výše uvedené sdělení.

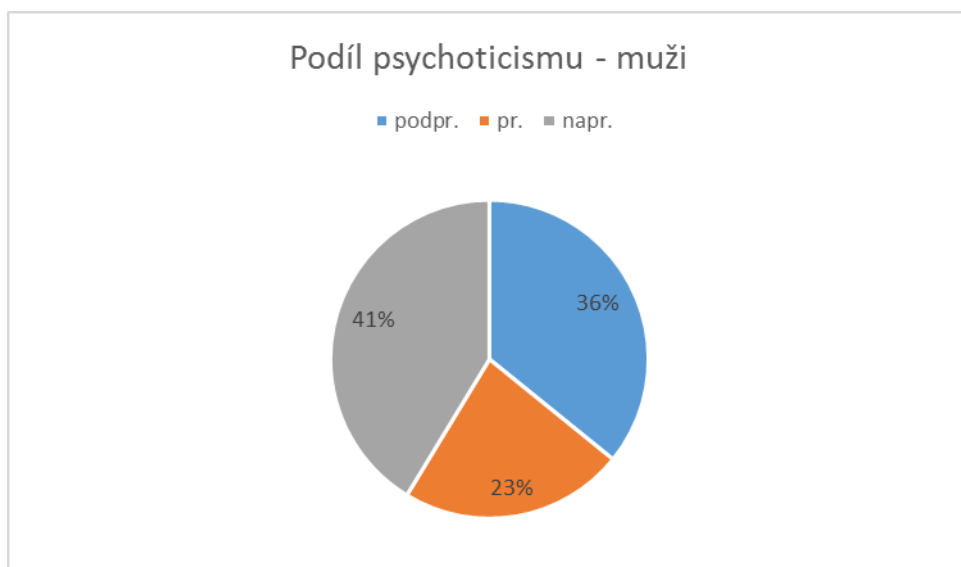
Graf č. 6 znázorňuje výsledek škály pro psychotocismus.



Obrázek 6- Graf č. 6 – Škála psychotocismu v procentech.

Ve zkoumaném souboru dosahují muži nadprůměrných hodnot jak v nízké hladině psychotocismu, tak ve vysoké hladině psychotocismu.

Grafy č. 7 a 8 představují rozložení psychotocismu podle pohlaví.

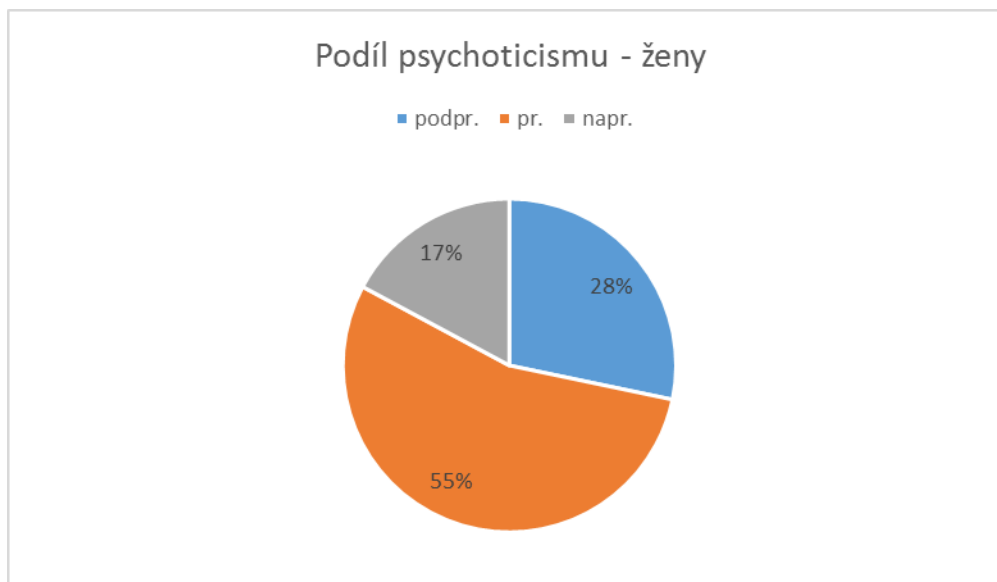


Obrázek 7- Graf č. 7 – Podíl psychotocismu - muži

Z genderového hlediska vyplývá, že chlapci mají naopak vyšší sklon k psychotocismu.



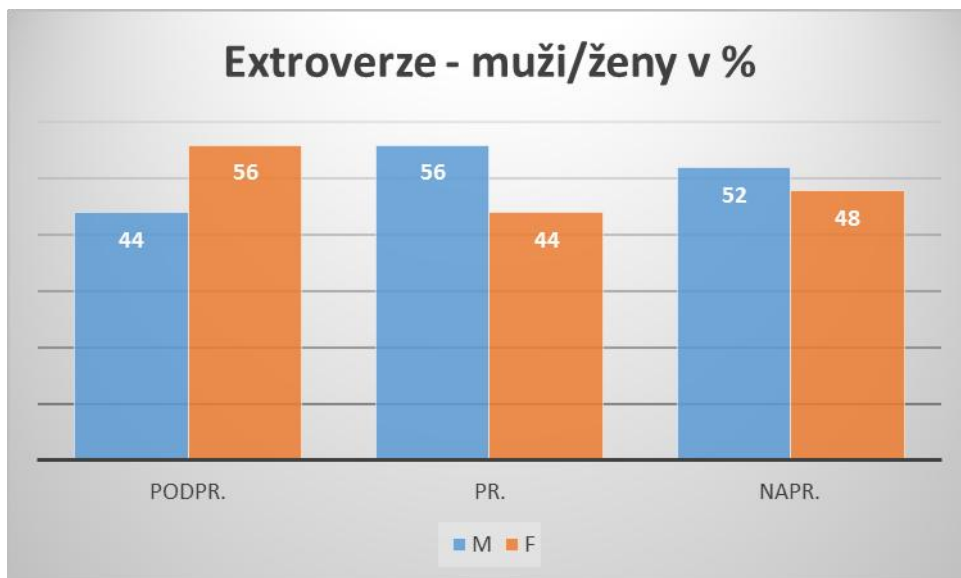
Výsledek potvrzuje to, že se u nich ve větší míře projevuje nedostatek citu a empatie. K okolí se často chovají agresivně a popírají pocit viny.



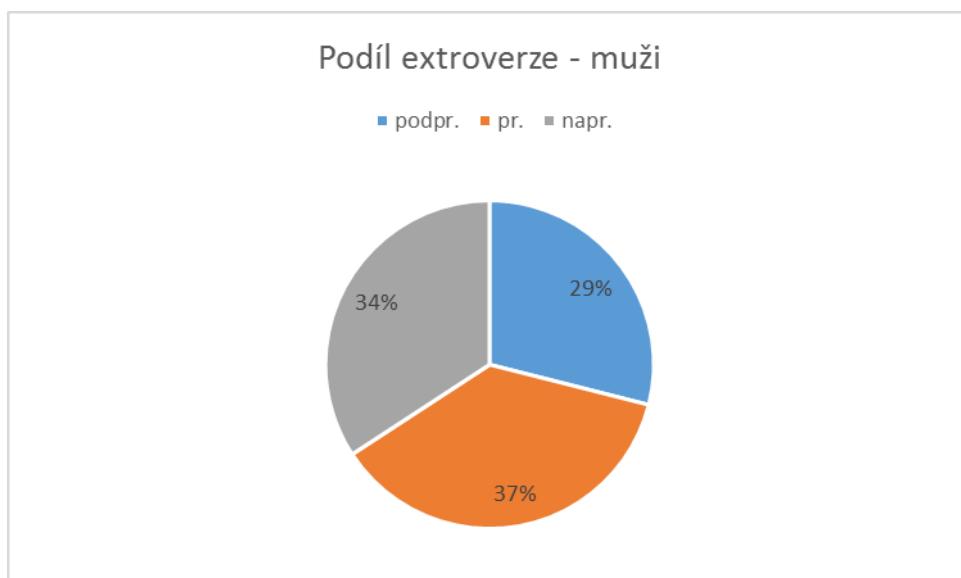
Obrázek 8- Graf č. 8 – Podíl psychotocismu - ženy

Pouze 17 % dívek dosahuje nadprůměrných hodnot ve škále psychotocismu. Je třeba podotknout, že výraz psychotocismus nelze zaměňovat s jinými psychiatrickými pojmy. Dotazník se zaměřuje na normální chování, nikoliv na symptomy. O patologické chování se jedná jen ve vyjimečných případech.

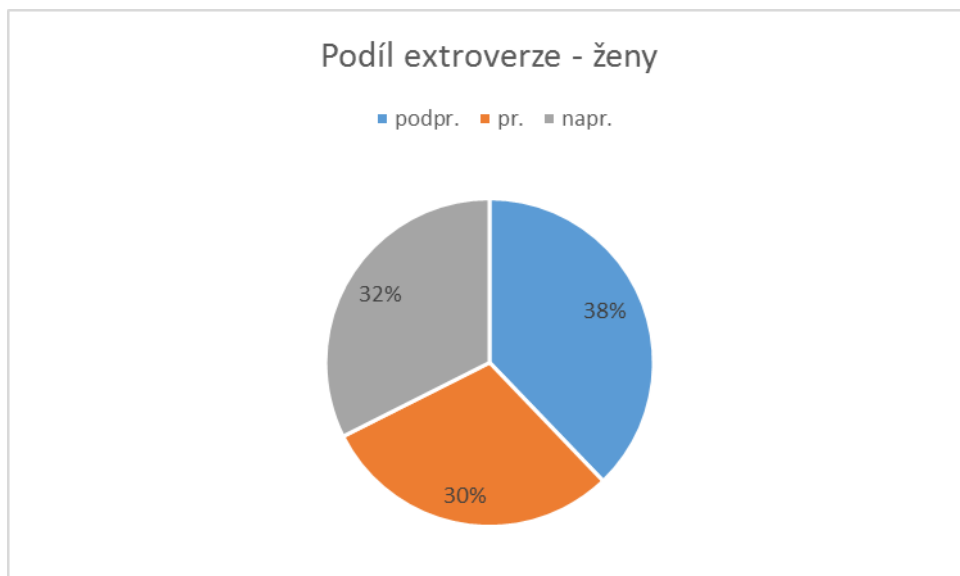
Graf č. 9 představuje skóre v oblasti extroverze, jež vypovídá o temperamentu dotazovaných osob. Z genderového hlediska není v procentuelním vyjádření zkoumaných osob velký rozdíl mezi chlapci a dívkami.



Obrázek 9- Graf č. 9 – Genderové rozdělení extroverze v procentech



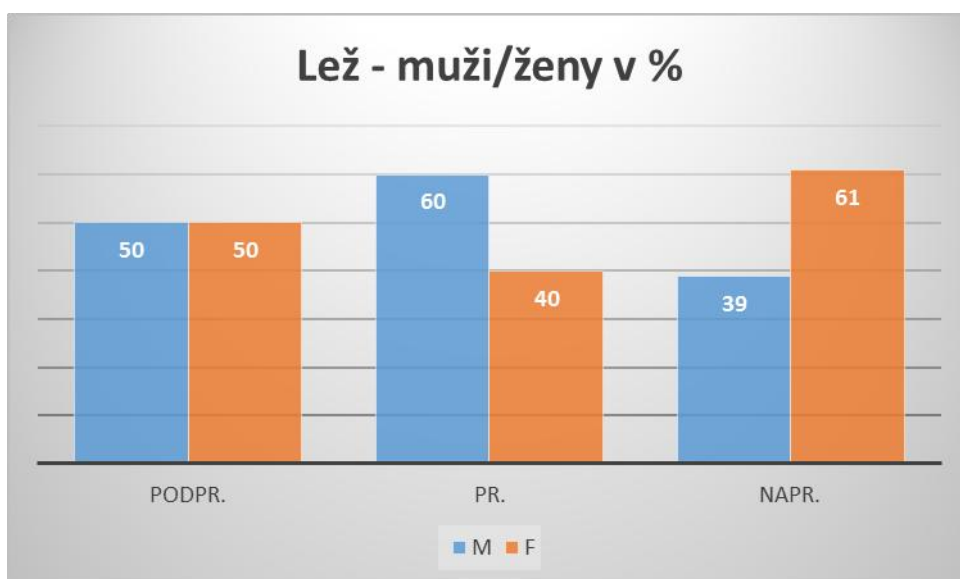
Obrázek 10- Graf č. 10 – Podíl extroverze - muži



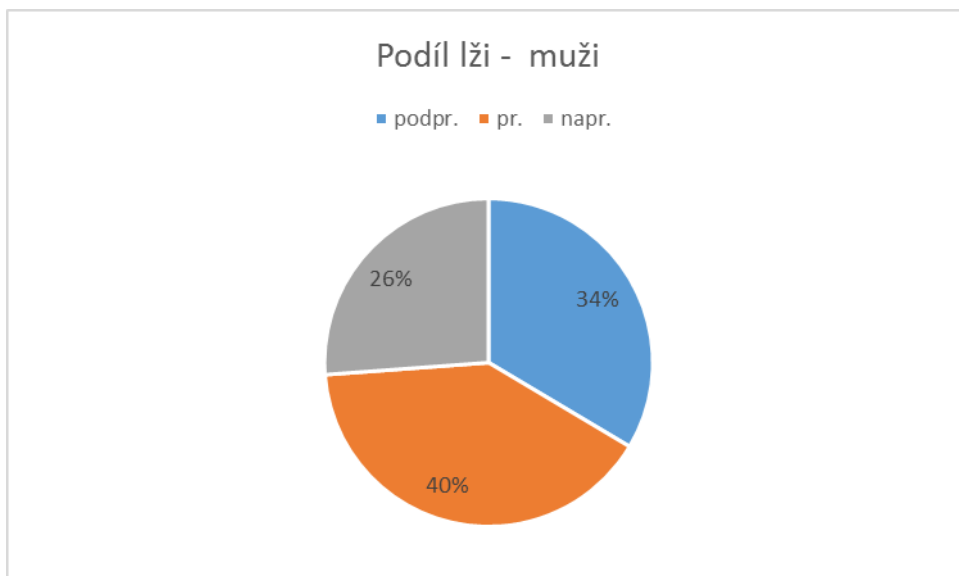
Obrázek 11- Graf č. 11 – Podíl extroverze - ženy

Z výše uvedených grafů vyplývá, že podíl extrovertů a introvertů bandy je vyrovnaný. Výsledek odpovídá pestrému věkovému a oborovému složení probandů.

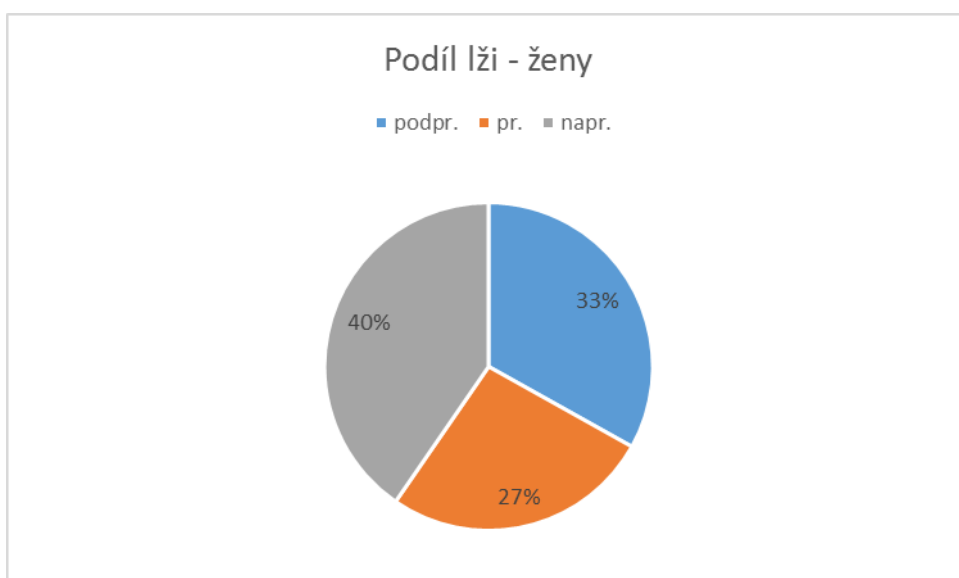
Škála lži má za úkol změřit tendenci respondentů tzv. přikrašlovat si svoje odpovědi. Tento faktor lze označit za typický pro školní prostředí. Výsledky rovněž odráží motivaci dotazovaných osob. Zároveň má lži skóre vypovídací hodnotu ohledně stabilnosti osobnosti.



Obrázek 12- Graf č. 12 – Genderové rozdělení lži skóre v procentech



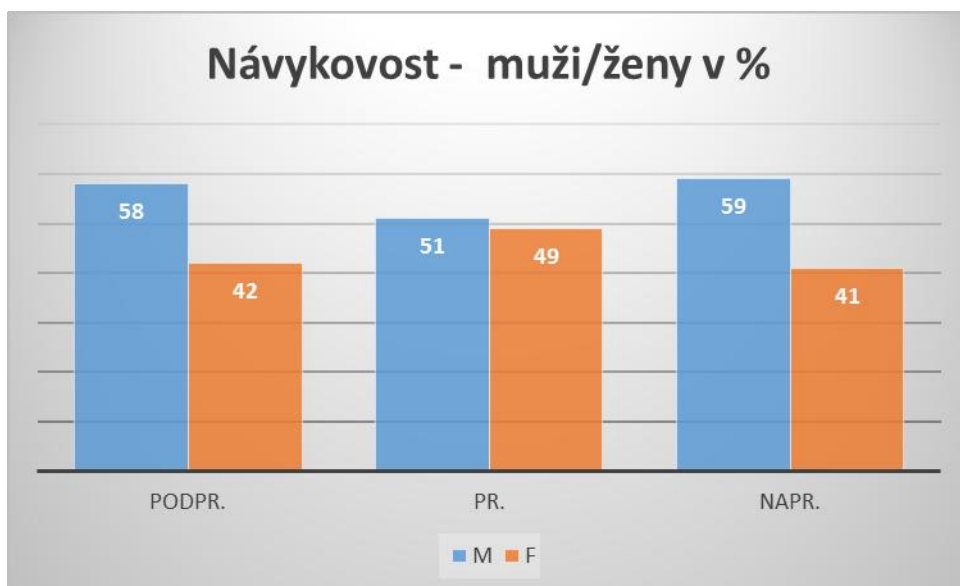
Obrázek 13- Graf č. 13 – Procentuální podíl mužů – škála lži



Obrázek 14- Graf č. 14 – Procentuální podíl žen – škála lži

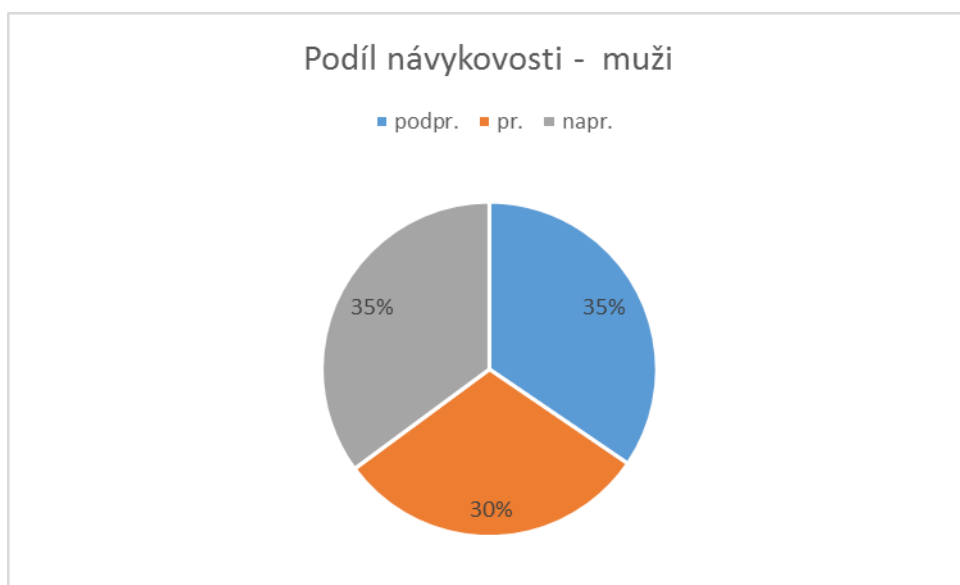
Výzkum potvrdil očekávání. Na základě mých zkušeností mají žákyně větší sklon k vymyšlení si. Často usilují být lepšími než ve skutečnosti jsou. V dotazníkovém šetření se jednalo o 40 % žákyň. Naopak větší průměrnost byla zaznamenána u chlapců. Výsledky odráží vztahy mezi adolescenty. Lhaní představuje jakousi prevenci před zesměšněním ze strany spolužáků.

Následující graf představuje rozložení návykovosti u dívek a chlapců. Nepotvrdil se tak předpoklad vysokého skóre u žen. Důvodem může být to, že většina respondentů z řad dívek je studentkami. Mužskou část respondentů tvoří spíše učni. Právě žáci učebních oborů spíše patří mezi kuřáky nebo experimentují s drogami.

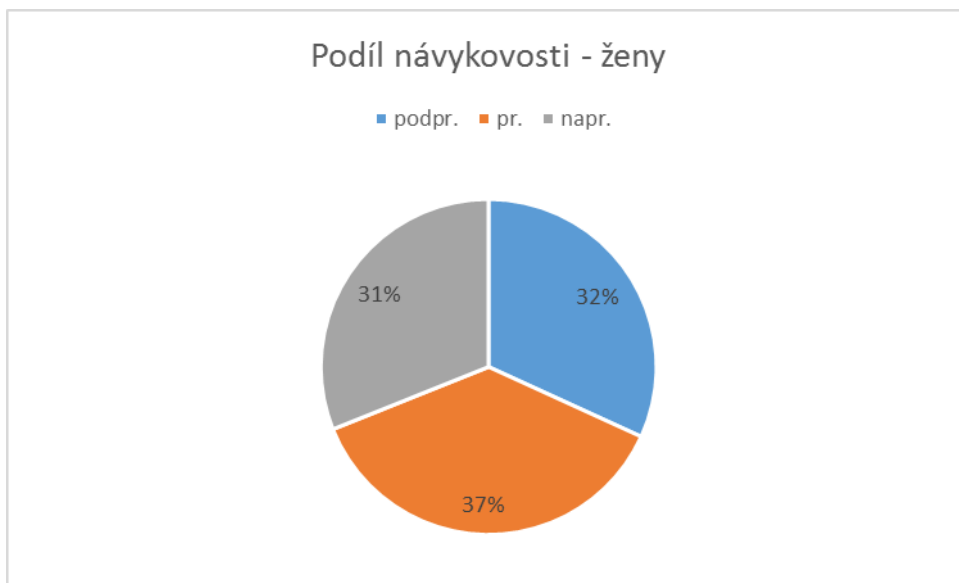


Obrázek 15- Graf č. 15 – Škála návykovosti – genderový podíl v procentech

Z genderového hlediska byl největší rozdíl zaznamenán v nadprůměrné hladině návykovosti. Téměř stejných hodnot dosahovali muži i ženy v oblasti průměru.



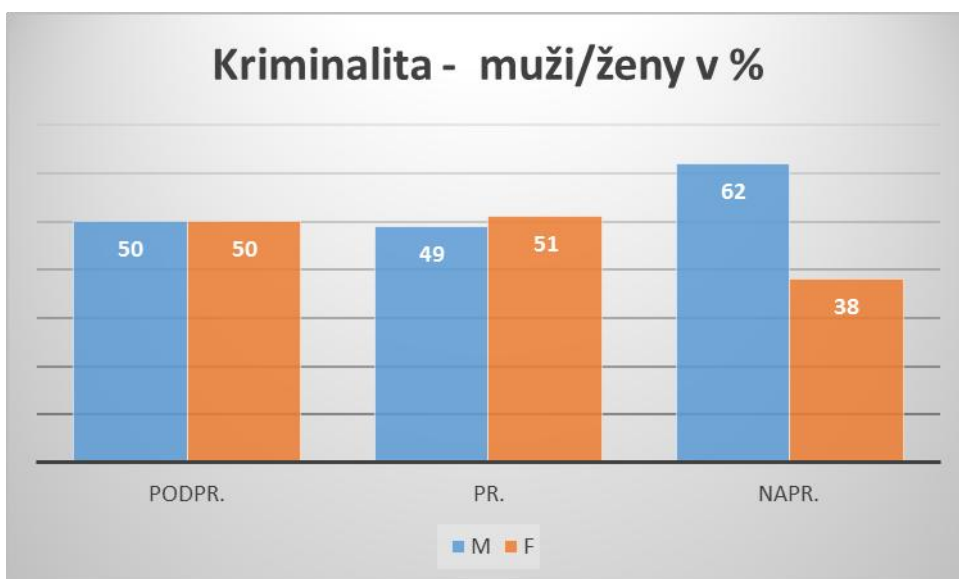
Obrázek 16- Graf č. 16 – Podíl návykovosti - muži



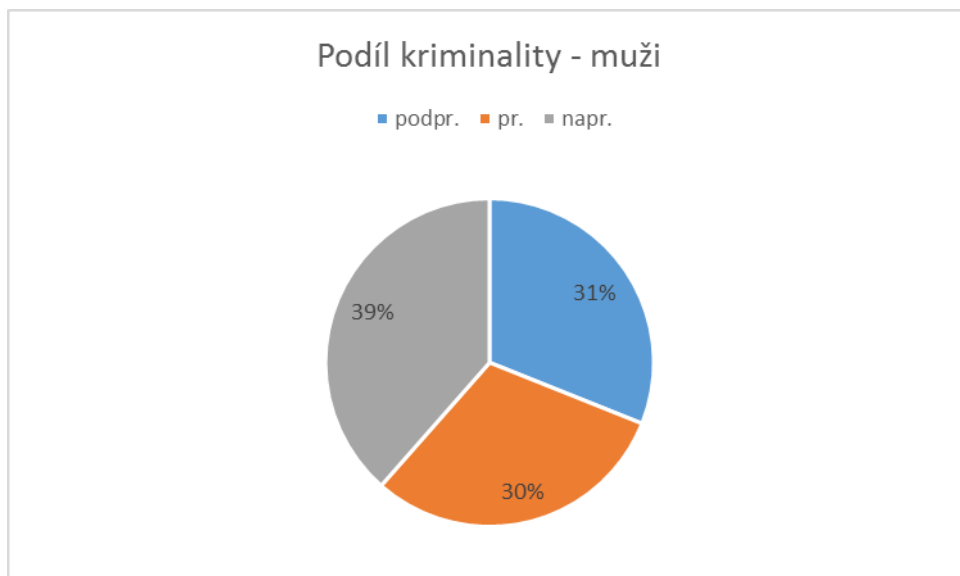
Obrázek 17- Graf č. 17 – Podíl návykovosti - ženy

Poslední škálou, kterou dotazník sleduje, je skóre kriminality. Zdůrazňuji, že dotazovaní respondenti nejsou žádní delikventi. Uvedená škála by mohla být využita jako predikátor delikvence a recidivity. Podle předpokladu vysokého skóre dosahovali chlapci.

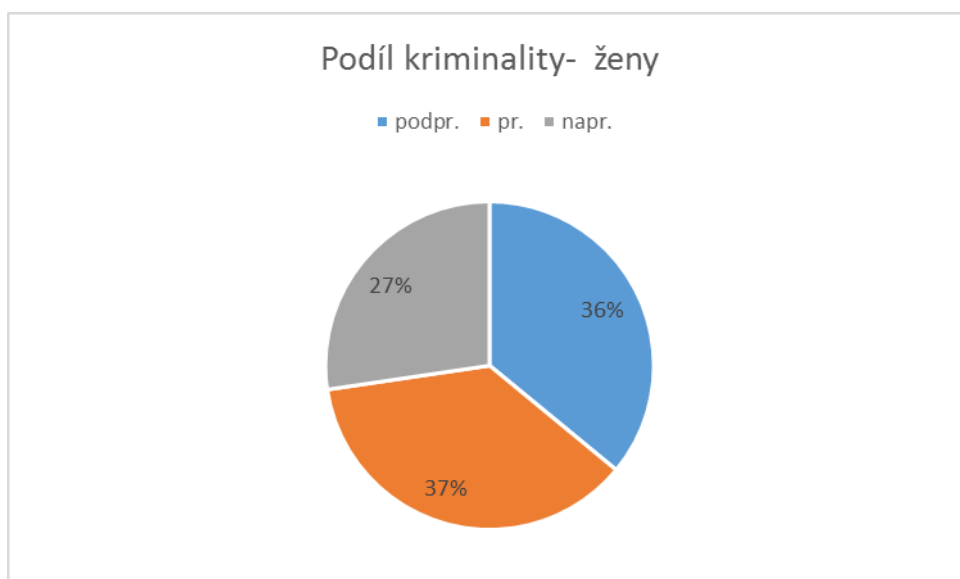
Stejné procentové zastoupení mužů a žen se vyskytuje v podprůměrných hodnotách. Obdobných výsledků bylo dosaženo v oblasti průměru.



Obrázek 18- Graf č. 18 – Škála kriminality – genderové zastoupení v procentech



*Obrázek 19- Graf č. 19 – Podíl kriminality - muži*



*Obrázek 20- Graf č. 20 – Podíl kriminality - ženy*

Při procentovém vyjádření podílu mužů a žen u škály kriminality vykazují dívky horších výsledků na hladině průměrnosti. Nadprůměrný sklon ke kriminalitě se vyskytuje u 39 % chlapců. Dosažené hodnoty by mohly odrážet složení dotázaných respondentů na konkrétní škole. Chlapeckou část tvoří převážně učni, většina dotazovaných dívek jsou studentky. U učňů je větší výskyt kázeňských přestupků různého spektra.

Všechny výše uvedené škály byly rovněž posuzovány podle statistické metody vyhodnocení dat tzv. Test Chí - kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce.

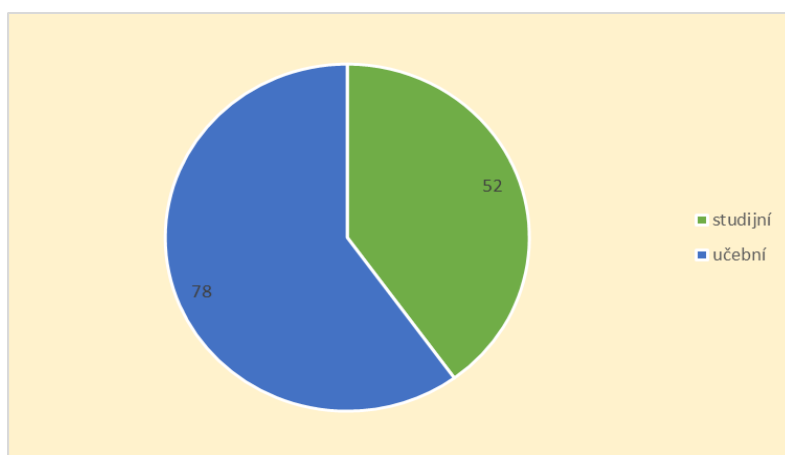
Chí - kvadrát statistické analýzy na 5% hladině potvrdila závislost pouze u psychoticismu. Proto byl u škály psychoticismu proveden nový výpočet na 1% hladině, který potvrdil nulovou hypotézu o nezávislosti jednotlivých znaků.

U ostatních škál se potvrdila nulová hypotéza o nezávislosti jednotlivých znaků při 5% hladině.



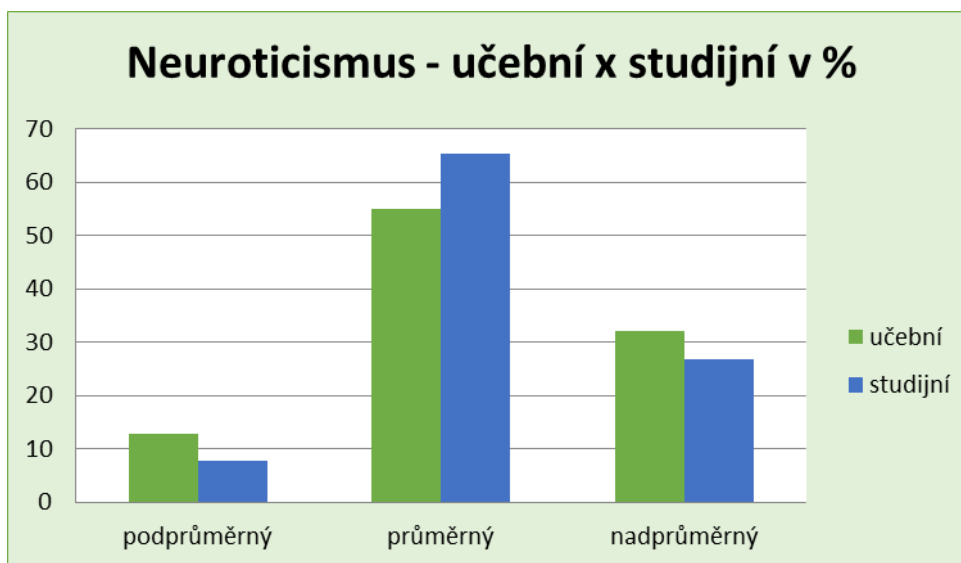
## 5.2 Analýza rozdílů mezi maturitními a nematuritními obory u faktorů EPQ-R

Jelikož se výzkum uskutečnil ve střední škole, kde jsou jak studijní, tak učební obory, bylo dotazníkové šetření porovnáváno také z hlediska poměru jednotlivých škál u studentů a učňů. Graf č. 21 znázorňuje podíl respondentů studujících obory zakončené maturitní zkouškou a respondentů, kteří se vzdělávají v některém z učebních oborů.



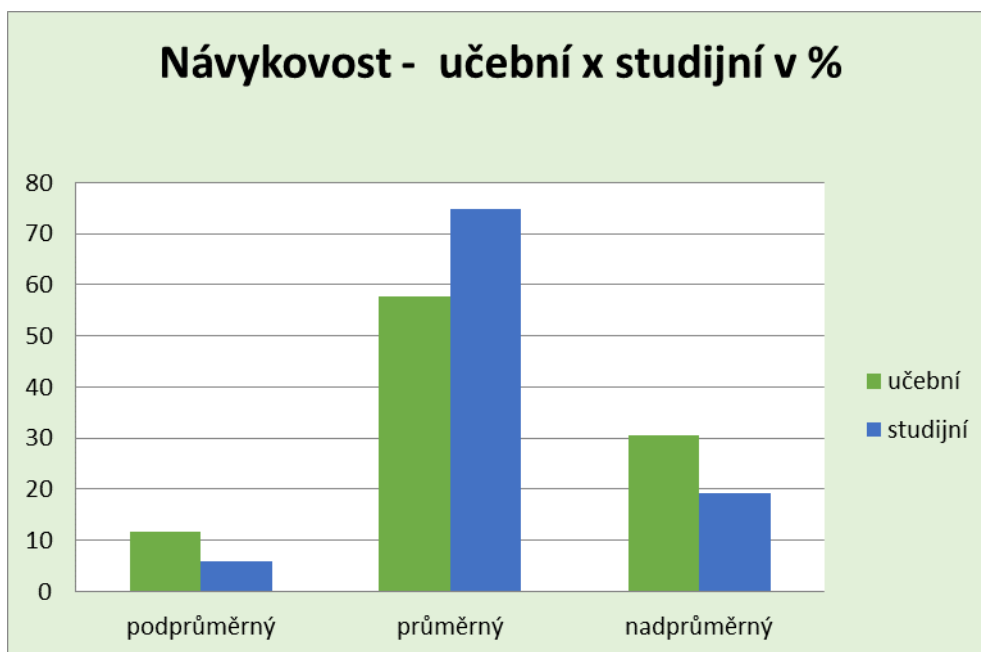
Obrázek 21- Graf č. 21 – Podíl počtu respondentů z hlediska studijních a učebních oborů

Graf č. 22 zkoumá míru neuroticismu. Z průzkumu je patrné, že není výrazný rozdíl mezi uční a studenty. Nedošlo ani k potvrzení statistické metody Chí – kvadrát, která po výpočtu na hladině významnosti 5 % nezamítá nulovou hypotézu o nezávislosti jednotlivých znaků.



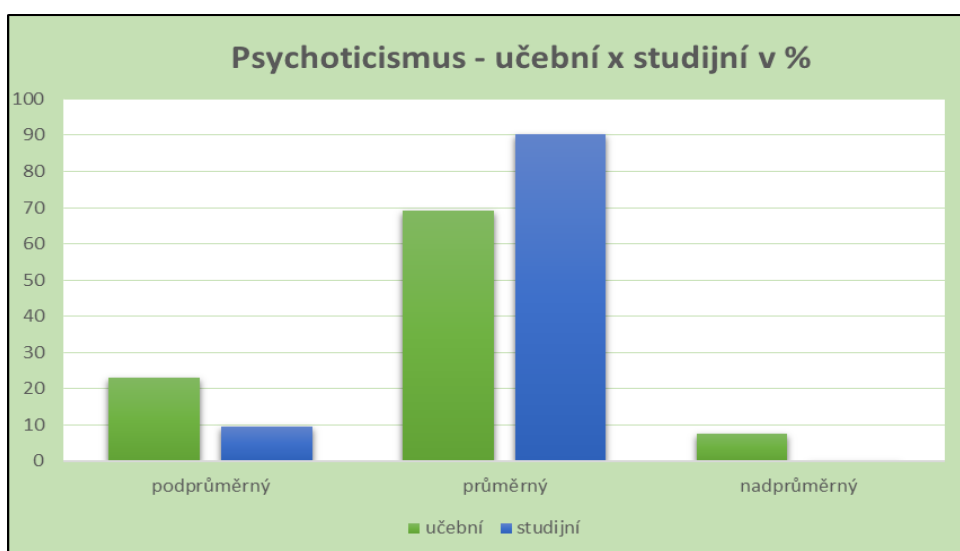
Obrázek 22- Graf č. 22 – Procentuální výskyt neuroticismu – učební a studijní obory

Podle mého názoru výsledek odráží skutečnost, že žáci jsou do všech oborů přijímáni bez přijímacích zkoušek. Z důvodu špatné školské politiky a rozdělování finančních prostředků do škol nastupují do studijních oborů žáci, jejichž prospěch ze základní školy neodpovídá požadavkům zvoleného oboru ukončeného maturitní zkouškou. Není proto rozdíl v motivaci ke studiu. Ze zkušenosti mohu konstatovat, že dochází ke snižování úrovně studentů jak z hlediska vědomostí, tak z hlediska kázeňského.



Obrázek 23- Graf č. 23 – Procentuální výskyt návykovosti – učební a studijní obory

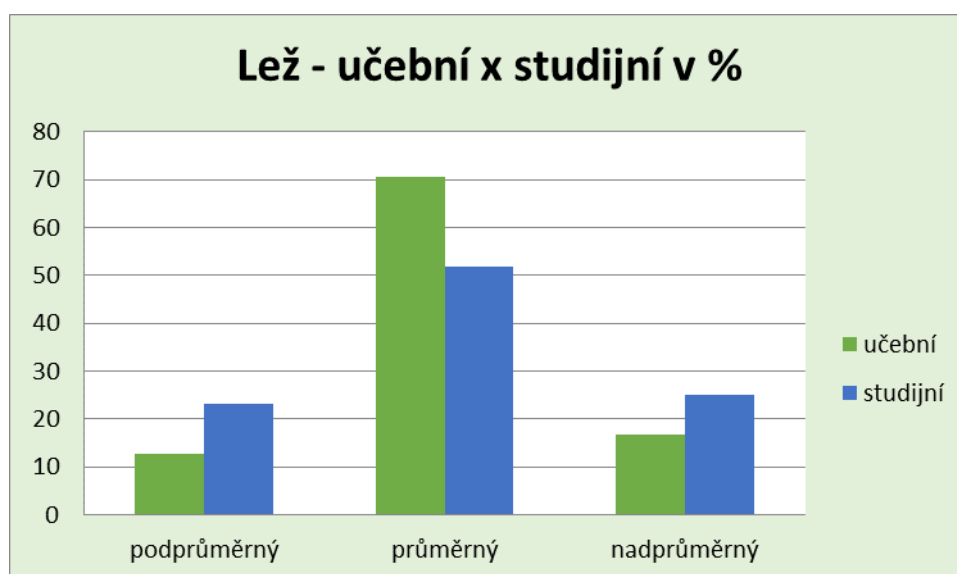
Výše uvedený graf neukazuje výrazné rozdíly mezi studenty a uční z hlediska návykovosti. Statisticky se opět potvrdila nulová hypotéza na hladině významnosti 5 %, tzn. nepotvrdil se u škály návykovosti vztah. Předpokládala jsem výrazný podíl návykovosti u učňů, ale výsledek odráží mizející rozdíl mezi žáky, kteří navštěvují studijní nebo učební obor.



Obrázek 24- Graf č. 24 – Procentuální výskyt psychoticismu – učební a studijní obory

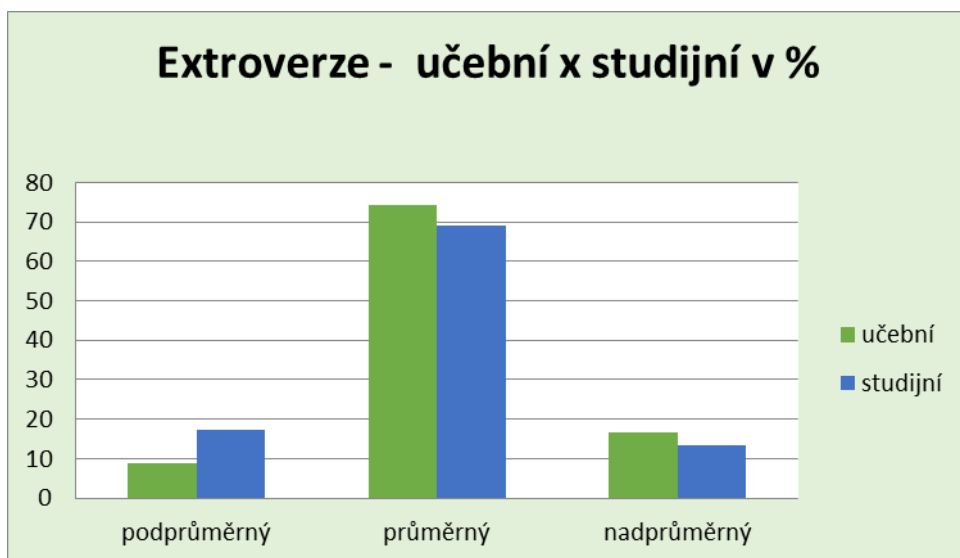
Výsledek statistického šetření pro škálu psychotocismu na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu ( $H_0$ ) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítá a přijímá hypotézu  $H_1$ , která nám říká, že zde určitá závislost existuje. Potvrdil se tak statistický rozdíl mezi obory zakončené maturitou a obory zakončené výučním listem.

Co se týče srovnání psychotocismu u studentů a učňů, výsledek odráží má očekávání. Velkou část respondentů z řad studentů tvořily žákyně oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika. Předpokládá se u nich velká míra citu, empatie a vnímání.



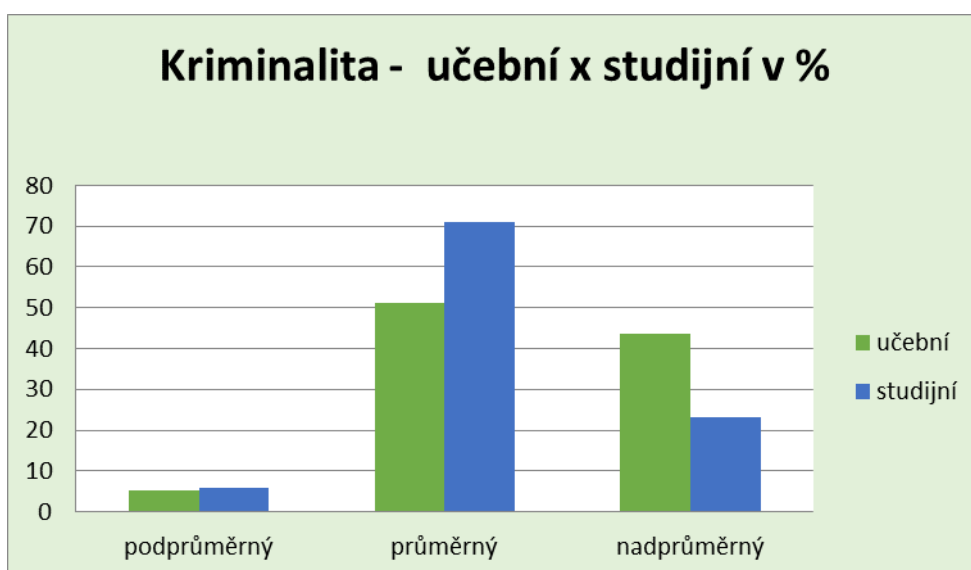
Obrázek 25- Graf č. 25 – Procentuální rozdíl ve škále lži – učební a studijní obory

Z hlediska skóre lži ukazuje graf výraznější rozdíl, ale statisticky se vztah mezi znaky nepotvrdil. Výsledné hodnoty souvisí s průzkumem škály lži z genderového hlediska. Mezi probandy studijních oborů patřily převážně dívky.



Obrázek 26- Graf č. 26 – Procentuální podíl extroverze – učební a studijní obory

Statistické šetření škály extroverze rovněž nepotvrdilo odlišnost mezi žáky učebních a studijních oborů.



Obrázek 27- Graf č. 27 – Procentuální podíl škály kriminality – učební a studijní obory

Přestože u škály kriminality nedošlo k potvrzení statistické metody Chí – kvadrát, graf znázorňuje určité rozdíly mezi uční a studenty. Tento rozdíl mohu z pohledu pedagogické praxe potvrdit. Jako třídní učitelka jednoho z učebních oborů často řeším kázeňské přestupky od krádeží, ničení majetku školy po šikanu a píši zprávy pro probační úřad.

### 5.3 Vztahy mezo škálami EPQ-R

Dalším úkolem šetření bylo porovnat vztahy mezi jednotlivými škálami. Po vyhodnocení grafů lze konstatovat, že s rostoucím neuroticismem stoupá návykovost. Tyto dvě škály spolu úzce souvisí. Se stoupající labilitou mají žáci větší potřebu zakouřit si.

Naopak rostoucí tendence u lži skóre se neprojevily.

Co se týče vztahu extroverze a neuroticismu, nadprůměrných extrovertů je více v kategorii psychicky labilních jedinců. Vyhraněných extrovertů je téměř o polovinu méně v kategorii psychicky stabilních respondentů.

Zrovna tak jedinců, kteří jsou méně sociálně citliví, je více v kategorii psychicky stabilních oproti emocionálně labilních.

Výsledky dále ukazují, že ti jedinci, jenž nemají tendenci ke kriminalitě patří do kategorie emocionálně stabilních. V kategorii psychicky labilních se vyskytuje 71 % jedinců se sklonem k porušování norem. Lze konstatovat, že se jedná spíše o vývojový fenomén jak řešit svoji labilitu v období adolescence.

Vztahy návykovosti a kriminality s mírou lability a stability by bylo dobré statisticky potvrdit Chí – testem ( Test o nezávislosti faktorů). Povaha dat však nespĺňuje podmínky pro jeho použití, protože ve dvou kategoriích je nulové sycení.

### 5.4 Identifikace stresorů

Součástí výzkumné části je anonymní anketa, jejímž úkolem bylo zjistit, co žáci považují za stresující faktory na konkrétní škole, a který z těchto faktorů je nejsilnější.

Všeobecně víme, že paleta faktorů vedoucích ke stresu je poměrně rozsáhlá. Stejně tak pestré byly odpovědi respondentů.

Z fyzikálních stresorů se ve velké míře objevoval nepohodlný nábytek (14 dotazovaných), zima nebo naopak horko v učebnách ( 37 dotazovaných). Nejvíce však žáky stresuje hluk (47 dotazovaných). Uvedené výsledky nepochybně souvisí s polohou školy. Ta se nachází u hlavní silnice v těsné blízkosti frekventované křižovatky. Hluk jako stresor zmiňovali všichni žáci, jejichž třídy jsou umístěny směrem k silnici. Vztah zde můžeme najít i s výše uvedeným stresorem – horkem. Vzhledem k hluku z ulice se téměř nedá větrat. Problém hluku se nejvíce odráží ve výuce cizích jazyků, a to při poslechových

cvičeních. Žáci také zmiňovali jako problém krátké přestávky (19 dotázaných) a nemožnost si zakouřit.

Dalším poměrně často uváděným stresujícím faktorem byl nezajímavý výklad učitele a rovněž žáci opakovaně uváděli konkrétního učitele, jehož výklad nechápou. (22 dotazovaných). Část respondentů (13 dotazovaných) označila za stresující faktor chování učitele k žákovi. Zřejmě proto, že v době získávání dat se v konkrétní třídě řešil určitý konflikt. 14 dotazovaných stresuje množství učiva a testů během jednoho dne.

Nejvíce však studenty a učně zatěžují špatné vztahy mezi spolužáky, a to polovinu dotázaných.

Za zajímavé zjištění považují to, že pouze 5 žáků stresuje špatný prospěch. Tento výsledek může korespondovat s nízkou motivací ke studiu.

## 6 SHRnutí A INTERPRETACE ZÁVĚRU

Z výše uvedeného dotazníkového šetření vyplývá několik zásadních faktů:

- Vyšší míra neurotičnosti se projevuje u dívek
- Z hlediska neurotičnosti není mezi studijními a učebními obory rozdíl
- Rovněž škála extroverze nevykazuje rozdíl mezi uční a studenty
- Chlapci mají větší sklon k psychoticismu
- U dívek se více vyskytuje tendence ke lhaní a vymýšlení si
- Pouze u škály psychoticismu se potvrdil vztah o závislosti jednotlivých znaků
- S rostoucím neuroticismem stoupá návykovost
- U učebních oborů je vysoká tendence k porušování norem
- K zásadním stresovým faktorům patří vztahy mezi žáky
- Závažnou zátěž představuje hluk a horko ve třídách
- Nejméně žáky stresuje špatný prospěch

Tématem práce byla problematika neurotizujících faktorů na střední škole.

Podle výsledků je možné vyslovit níže uvedené skutečnosti.

Potvrdila se stanovená hypotéza č. 1:

Dívky na střední škole vykazují vyšší hladinu neuroticismu.

Pohlaví hraje v oblasti emocionální lability a stability důležitou roli. Toto můžeme konstatovat na základě získaných dat. Údaje byly zpracovány jak pomocí grafů, tak statistickou metodou Chí - Test.

Dále byla stanovena hypotéza č. 2:

Žáci studijního oboru s maturitou budou vykazovat vyšší hodnotu neuroticismu než žáci učebního oboru bez maturity.

Výsledná data, která byla opět vyhodnocena graficky a statistickou metodou Chí – Test o nezávislosti v kontingenční tabulce, prokázala nepotvrzení této hypotézy. Současný trend nekonání přijímacích zkoušek vede ke snižování rozdílů mezi studenty a uční.



## ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zmapovat neurotizující faktory na střední škole. Práce měla za úkol zjistit, co žáci střední školy považují za zátěžové a stresující faktory, a který z těchto faktorů považují za nejsilnější. Dalším dílčím cílem bylo, zjistit z uvedených dat, zda se vyšší míra neurotičnosti vyskytuje spíše u studentů nebo u učňů.

V teoretické části jsem se nejprve věnovala charakteristice neuroticismu a neurotických poruch. Podrobněji jsem specifikovala vývojové období adolescence. Dále jsem se zaměřila na obecnou charakteristiku stresorů a zátěžových situací.

Pro výzkumnou část diplomové práce jsem zvolila metodu dotazníkového šetření a anonymní anketu. V anketě žáci uváděli stresory, které je zatěžují v prostředí školy. Dotazník se zabýval škálou neuroticismu, psychoticismu, extroverze, návykovosti, lži a kriminality. Skládal se z uzavřených otázek.

Šetření proběhlo na Střední odborné škole a Středním odborném učilišti v Horšovském Týně.

Získaná data byla zpracována pomocí grafů a statistické metody Chí – Test.

Výzkum jsem nejprve prováděla z genderového hlediska. Dále jsem jednotlivé škály jsem porovnála z hlediska rozdílu mezi učebními a studijními obory.

Diplomová práce měla také za úkol ověřit stanovené hypotézy. Provedeným výzkumem byla potvrzena hypotéza č. 1, která zněla, že u dívek na střední škole se vyskytuje vyšší hladina neuroticismu. Pohlaví má značný vliv na emocionální labilitu a stabilitu.

Výsledky výzkumu nepotvrdily hypotézu č. 2, která zní, že žáci studijního oboru s maturitou budou vykazovat vyšší hodnotu neuroticismu než žáci učebního oboru bez maturity.

Šetření rovněž prokázalo, že největším stresujícím faktorem jsou pro respondenty vztahy se spolužáky. Velkou zátěž představují nevyhovující podmínky ke studiu. Za zmínku stojí v první řadě hluk, horko a nevyhovující nábytek. Zajímavým zjištěním je skutečnost, že minimum žáků považuje neprospěch za stresor.

Závěrem bych chtěla konstatovat, že výsledky této práce je možné brát jako určité doporučení ke zkvalitnění pedagogické praxe.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce byla zaměřena na výzkum faktorů neurotičnosti na střední škole. V teoretické části jsou charakterizovány neuroticismus a neurotické poruchy. Poté se problematika zaměřuje na vývojové období adolescence, stresory a zátěžové situace.

Výzkum je koncipován jako dotazníkové šetření u adolescentů navštěvujících střední školu. K ověření navržených hypotéz jsme použili psychologické dotazníky EPQ – R.

## **ABSTRACT**

The diploma work has been focused on the research of factors of the neuroticism of the pupils at secondary school. The theoretical framework defines the issue of neuroticism and neurotic disorders. The theoretical part deals with developmental characteristics of adolescence or even the issue of school load.

The practical part analyzes adolescents' approach to this topic. To verify the suggested hypothesis, we used psychological questionnaires EPQ – R.

## SEZNAM LITERATURY

ČÁP, Jan; DYTRICH, Zdeněk: *Utváření osobnosti v náročných životních situacích*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968.

ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367273-7.

HARTL, Pavel: *Psychologický slovník*. Praha: Nakladatelství Jiří Budka, 1993. ISBN 80-9015-490-5.

HOLEČEK, Václav; MIŇHOVÁ, Jana; PRUNNER, Pavel: *Psychologie pro právníky*. 2. rozšířené vydání, Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007. ISBN 978-80-261-0076-8.

HŘÍCHOVÁ, Miloslava; MIŇHOVÁ, Jana; NOVOTNÁ, Lenka: *Vývojová psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2012. ISBN 978-80-261-0115-4.

KASSIN, Saul: *Psychologie*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1716-3.

KNOBLOCH, Ferdinand: *Neuróza a ty*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1962.

KRATOCHVÍL, Stanislav: *Jak žít s neurózou. – O neurotických poruchách a jejich zvládnutí*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-553-1.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro: *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2009. 3. vydání. ISBN 978-80-7367- 568-4.

LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana: *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

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

MACEK, Petr; LACINOVÁ, Lenka: *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister & Principal, 2006. ISBN 80-7364-034-1.

MALÁ, Eva; PAVLOVSKÝ, Pavel: *Psychiatrie*. Praha: Portál, 2002.  
ISBN 80-7178-700-0.

MARHOUNOVÁ, Jana: *Dospívání*. Praha: Empatie, 1996, 1. vydání.  
ISBN 80-901618-7-1.

MIŇHOVÁ, Jana: *Psychopatologie pro právníky*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006. ISBN 8086898-70-9.

PROVAZNÍK, Karel: *Hygiena školní práce*. Praha: Avicenum, 1985.  
ISBN 08-06885.

RABOCH, Jiří, ZVOLSKÝ, Jan: *Neurotické poruchy*. Psychiatrie. Galén: Praha, 2001. ISBN 80-7262-140-8.

ŘÍČAN, Pavel: *Psychologie osobnosti – obor v pohybu*. Praha: Grada, 2007.  
ISBN 978-80-247-1174-4.

ŘÍČAN, Pavel: *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.

SENKA, Jan: *B-J.E.P.I. Osobnostný dotazník pre deti - Príručka* (Eysenck H.J.Eysenck S.B.G.). Bratislava, 1994.

VÁGNEROVÁ Marie; *Vývojová psychologie: dětství, dospělost a stáří*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

## SEZNAM GRAFŮ

Obrázek 1- Graf č. 1: Rozložení respondentů podle tříd a pohlaví .....	44
Obrázek 2- Graf č. 2 – Rozložení respondentů podle pohlaví.....	45
Obrázek 3- Graf č.3 – Genderové rozdělení neuroticismu v procentech.....	47
Obrázek 4- Graf č. 4 – Podíl neuroticismu - muži.....	48
Obrázek 5- Graf č. 5 – Podíl neuroticismu – ženy.....	48
Obrázek 6- Graf č. 6 – Škála psychoticismu v procentech.....	49
Obrázek 7- Graf č. 7 – Podíl psychoticismu - muži.....	49
Obrázek 8- Graf č. 8 – Podíl psychoticismu - ženy .....	50
Obrázek 9- Graf č. 9 – Genderové rozdělení extroverze v procentech.....	51
Obrázek 10- Graf č. 10 – Podíl extroverze - muži.....	51
Obrázek 11- Graf č. 11 – Podíl extroverze - ženy.....	52
Obrázek 12- Graf č. 12 – Genderové rozdělení lži skóre v procentech.....	52
Obrázek 13- Graf č. 13 – Procentuální podíl mužů – škála lži.....	53
Obrázek 14- Graf č. 14 – Procentuální podíl žen – škála lži .....	53
Obrázek 15- Graf č. 15 – Škála návykovosti – genderový podíl v procentech .....	54
Obrázek 16- Graf č. 16 – Podíl návykovosti - muži .....	54
Obrázek 17- Graf č. 17 – Podíl návykovosti - ženy.....	55
Obrázek 18- Graf č. 18 – Škála kriminality – genderové zastoupení v procentech .....	55
Obrázek 19- Graf č. 19 – Podíl kriminality - muži .....	56
Obrázek 20- Graf č. 20 – Podíl kriminality - ženy .....	56
Obrázek 21- Graf č. 21 – Podíl počtu respondentů z hlediska studijních a učebních oborů.....	58
Obrázek 22- Graf č. 22 – Procentuální výskyt neuroticismu – učební a studijní obory .....	59
Obrázek 23- Graf č. 23 – Procentuální výskyt návykovosti – učební a studijní obory .....	60
Obrázek 24- Graf č. 24 – Procentuální výskyt psychoticismu – učební a studijní obory.....	60
Obrázek 25- Graf č. 25 – Procentuální rozdíl ve škále lži – učební a studijní obory .....	61
Obrázek 26- Graf č. 26 – Procentuální podíl extroverze – učební a studijní obory .....	62
Obrázek 27- Graf č. 27 – Procentuální podíl škály kriminality – učební a studijní obory ..	62