MASARYKOVA UNIVERZITA

Pedagogická fakulta

Katedra rodinné výchovy a výchovy ke zdraví

Zvládání stresu u žáků na 2. stupni ZŠ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

BRNO 2010

Vedoucí práce: RNDr. Mgr. Alice Prokopová Ph.D.

Vypracovala: Marta Svobodová

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Zvládání stresu u žáků na 2. stupni ZŠ vypracovala samostatně a čerpala jsem jen z uvedených zdrojů.

V Brně dne 20. 4. 2010

.....

Marta Svobodová

Mé poděkování za laskavé vedení, cenné rady a poskytnutí Tobinova inventáře copingových strategií patří především vedoucí mé práce RNDr. Mgr. Alici Prokopové Ph.D. Za možnost využití dotazníku o výchově děkuji Mgr. Lence Lacinové, Ph.D. a organizaci ELSPAC. Děkuji také řediteli ZŠ Višňové, který mi ochotně umožnil spolupracovat s jejich školou a využít žáky k uskutečnění výzkumu.

A nejvíce pak děkuji hlavně všem přátelům a rodině za trpělivost a psychickou podporu, kterou mi po celou dobu poskytovali.

OBSAH

ÚVOD 6

I. TEORETICKÁ ČÁST 7

1. PSYCHOLOGIE ZDRAVÍ V SOUVISLOSTI SE ZVLÁDÁNÍM 8

1.1. VYMEZENÍ A VÝZNAM PSYCHOLOGIE ZDRAVÍ 8

1.2. ZDRAVÍ Z POHLEDU JEDNOTLIVCE 9

1.3. POJETÍ ZDRAVÍ A PŘEHLED TEORIÍ ZDRAVÍ 9

1.4. KVALITA ŽIVOTA 11

1.5. STRES V KONTEXTU PSYCHOLOGIE ZDRAVÍ 14

2. STRES 15

2.1. VYMEZENÍ POJMŮ STRES A ZÁTĚŽ 15

2.2. FÁZE STRESU 16

2.3. STRESOVÉ SITUACE A JEJICH CHARAKTERISTIKA 17

2.4. STRESORY 17

2.5. STRES U DĚTÍ 19

2.6. DŮSLEDKY STRESU 23

2.7. SOUČASNÁ GENERACE DOSPÍVAJÍCÍCH 24

2.8. ADAPTACE NA STRES 25

3. ZVLÁDÁNÍ, COPING 27

3.1. VYMEZENÍ POJMU COPING 27

3.2. ZPŮSOBY PŘÍSTUPU K PROBLEMATICE ZVLÁDÁNÍ 28

3.3. ZVLÁDÁNÍ KRIZÍ U DĚTÍ 32

4. VÝCHOVA V RODINĚ 34

4.1. VLIV VÝCHOVY NA ADOLESCENTY 34

4.2. ZPŮSOB VÝCHOVY 35

4.3. MODEL DEVÍTI POLÍ 38

4.4. RODINNÉ ROLE 42

II. PRAKTICKÁ ČÁST 44
1. CÍLE VÝZKUMU 45
2. VÝZKUMNÝ SOUBOR 46
2.1. ZÁKLADNÍ ÚDAJE O VÝZKUMNÉM SOUBORU 46
2.2. TECHNICKÁ REALIZACE VÝZKUMU 46
3. POUŽITÉ METODY 48
3.1. TOBINŮV INVENTÁŘ STRATEGIÍ ZVLÁDÁNÍ 48
3.2. DOTAZNÍK PRO ZJIŠŤOVÁNÍ ZPŮSOBU VÝCHOVY V RODINĚ 50
4. VÝSLEDKY 53
4.1. VÝSLEDKY TOBINOVA INVENTÁŘE 53
4.2. VÝSLEDKY DOTAZNÍKU O ZPŮSOBU VÝCHOVY V RODINĚ 54
4.3. SOUHRNNÉ VÝSLEDKY 57
5. DISKUZE 59
ZÁVĚR 61
RESUMÉ 62
LITERATURA 63
PŘÍLOHY 67

Úvod

Stres působí v dnešní době téměř na každého. Aby lidé uspěli v dnešním světě přehlceném technikou, musí se denně vyrovnávat se stále se zvětšujícími nároky svého okolí. V člověku tím vzniká napětí, které pokud nedochází k jeho uvolnění, se v organismu hromadí a může v konečném důsledku vést nejen k psychickým, ale i k somatickým onemocněním a poruchám. Proto je problematika strategií zvládání zátěže a jejich efektivity důležitou oblastí, kde dochází k propojení teoretické a aplikované psychologie. Zkoumání reakcí člověka na zátěž, jeho mechanismu přizpůsobení se a různých způsobů zvládání náročných životních situací má v psychologii velkou tradici. Vědci nacházeli a pojmenovávali nové strategie zvládání zátěže a pokoušeli se množství různých reakcí, chování a jednání v zátěžových situacích zpřehlednit různými způsoby kategorizace, a tím problematiku zvládání zátěže rovněž zpřístupnit systematickému kvantitativnímu výzkumu. Značná pozornost byla v této oblasti výzkumu rovněž věnována rozličným faktorům ovlivňujícím strategie zvládání zátěže a to jak vnějším (situačním), tak vnitřním (osobnostním). Také v psychologickém výzkumu posledních let je otázkám stresu a jeho zvládání věnována značná pozornost.

Rodiče a jejich dospívající děti se vzájemně ovlivňují. Každá rodina je jiná, je svá. A každá rodina se liší v tom, jak přistupuje k výchově dětí. Způsob výchovy se liší i v tom, v jaké době se odehrává. Způsob výchovy rodičů má stěžejní vliv na utváření osobnosti dětí. Ve své práci se věnuji tomu, jaký konkrétní vliv na adolescenty má způsob výchovy a hlavně jak ovlivňuje výchova rodičů jejich strategie zvládání zátěžových situací.

I. Teoretická část

Teoretická část je rozdělena na 4 kapitoly, přičemž každá kapitola obsahuje několik podkapitol. Prvním tématem teoretické části je psychologie zdraví, vymezení pojmů psychologie zdraví a zdraví samotné, a obzvláště pak objasnění souvislosti zvládání stresu a jeho vlivu na zdraví.

V druhé kapitole se stává ústředním tématem stres a jeho vliv na člověka, obzvláště pak na děti. Jsou zde konkrétně popsány stresory jako základní příčiny stresogenních událostí.

Třetí kapitola vysvětluje pojem coping jako proces zvládání zátěžové situace a přibližuje copingové strategie. Důležitou součástí kapitoly je zvládání krizí u dětí.

Poslední kapitola je věnována výchově v rodině, vlivu způsobu výchovy na dítě, výchovným stylům a také vztahům rodičů s dětmi.

1. Psychologie zdraví v souvislosti se zvládáním

„Devět desetin našeho štěstí spočívá výlučně ve zdraví. S ním se stává všechno zdrojem požitku. Naproti tomu bez něho není žádný vnější statek, ať je jakéhokoliv druhu, uchopitelný.“

Arthur Schopenhauer

Problematika stresu a zvládání zátěžových situací tématicky spadá pod soubor *psychologie zdraví*. Chceme-li tedy proniknout do tajů strategií zvládání zátěžových situací, bude užitečné si psychologii zdraví jako samostatnou psychologickou vědní disciplínu více přiblížit.

1.1. Vymezení a význam psychologie zdraví

Psychologie zdraví je speciální psychologická vědní disciplína, která se zabývá rolí psychologických faktorů při udržování dobrého zdravotního stavu, při prevenci nemocí, při zvládání negativních zdravotních stavů nebo emocí, při poskytování psychologické pomoci pacientům v průběhu uzdravování a při vyrovnání se s chronickými nemocemi (Křivohlavý, 2001).

Hlavními charakteristikami psychologie zdraví je soustředění se na psychicky relativně zdravé jedince, tedy na ty jedince, kteří jsou z psychologického hlediska „normální“, nemají tedy žádné vážné psychiatrické potíže. Předcházení zdravotním potížím a s tím spojená prevence. Zde jde především o udržení dobrého zdravotního stavu, o posílení, podporu a utužení zdraví. Své psychologické teorie a poznatky se snaží získávat vědeckými způsoby, „přesně a soustavně“.

Cílem psychologie zdraví je budovat teorii zdravého jednání a chování člověka a získávat solidní poznatky z oblasti psychologie – na jedné straně o tom, co naše zdraví posiluje a na druhé straně o tom, co našemu zdraví škodí (Křivohlavý, 2001).

Křivohlavý (1994) mluví o psychologii zdraví jako o oboru, který se zabývá úlohou psychologických faktorů při udržování zdraví, prevencí nemocí, psychologií zvládání různých onemocnění, otázkami uzdravení a vyrovnáváním se s chronickými nemocemi.

1.2. Zdraví z pohledu jednotlivce

Optimální stav zdraví určité osoby závisí na stavu soboru podmínek, které jí umožňují žít a pracovat tak, aby byly splněny její realisticky zvolené a biologické možnosti. Definice uvažuje o tom, že my všichni máme nějaké možnosti (potenciály), které realizujeme ve výkonech a schopnostech. Pod termínem podmínky si představíme cokoli, co by mohlo ovlivňovat lidskou aktivitu a fungování (Křivohlavý, 2001).

Zdraví lidstva lze zjednodušeně rozdělit na zdraví fyzické, zdraví psychické a tento celek uzavírá zdraví sociální. Zdraví fyzické nebo-li zdraví tělesné je takové, které se týká našeho hmotného těla. Zdraví psychické se naopak týká naší duše. A zdraví sociální je zdraví, které se odráží v našem společenském životě, v tom jakým způsobem koexistujeme mezi lidmi. Pokud se člověk cítí ve všech těchto oblastech v dobré kondici, pak jsou reakce na stresové situace klidnější, aktivněji a s energií zvládáte pracovní povinnosti, více se ovládáte, na provokace reagujete s rozvahou a jste flexibilnější v reakcích na problémy (Křivohlavý, 2001).

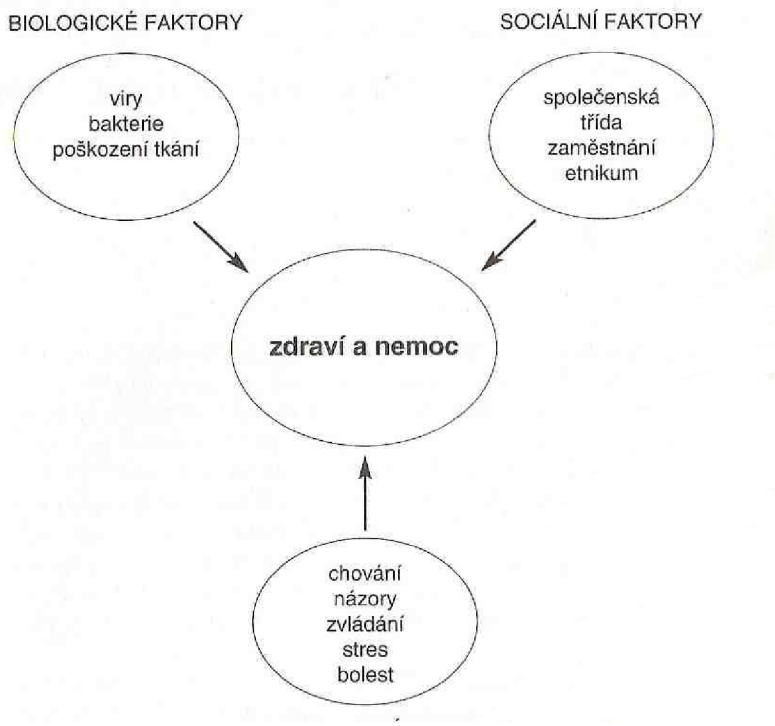
1.3. Pojetí zdraví a přehled teorií zdraví

Světová zdravotnická organizace (Word Health Organization) definovala v roce 1946 zdraví jako stav, kdy je člověku naprosto dobře, a to jak fyzicky, tak psychicky i sociálně. Není tím tedy myšlen pouze stav, kdy je nemoc nepřítomna. Z tohoto pojetí vychází biopsychosociální model zdraví (viz Obr.1), který zohledňuje biologické, psychologické i sociální aspekty. Tento model je tak v protikladu k biomedicínskému modelu rozšířenému v první polovině 20.století, který prosazoval názor, že zdraví znamená absenci nemoci nebo poruchy (Hayes, 2003).

V humanisticky orientovaných teoriích zdraví, je zdraví vymezeno jako schopnost odolávat tlakům životních podmínek, pozitivně reagovat na životní problémy a ovládat je. Křivohlavý (2001) hovoří o tom, že má li člověk tuto sílu, je schopen realizovat svůj potenciál. Velmi blízké tomuto pojetí zdraví je i Míčkovo (1984) širší pojetí duševního zdraví, které nezdůrazňuje nepřítomnost poruch, ale naopak se snaží charakterizovat, popsat projevy optimálního duševního zdraví, což často splývá s popisem optimální životní adaptace.

Lidské zdraví také zahrnuje kvalitu individuálního života. To znamená žití v co nejlepší pohodě při plném využití všech individuálních možností a individuálních předpokladů (Machačová, 1999).

Obr.1: Biopsychosociální model zdraví a nemoci (Hayes, 2003)



V dnešní době se můžeme setkat s velice pestrým objasněním slova „zdraví". Některá pojetí jsou příliš vázána a zužována na zdraví lidského těla, jiná berou zdraví jako zboží a využívají ho ke komerčním účelům. Další pojetí chápou zdraví jako „sílu", kterou v sobě člověk má od narození a hospodaří s ní.

Křivohlavý (2001) ve své knize uvádí čtyři příklady osob různého zaměření a jejich pohled na pojem zdraví: *lékař* vidí zdraví jako nepřítomnost nemoci, *sociolog* vidí zdravého člověka jako takového, který dobře funguje v jemu dostupných sociálních oblastech, *humanista* označí za zdravého člověka toho, který se pozitivně vyrovná s životními strastmi, které se naskytnou a nakonec *idealista* si pod pojmem zdravý člověk představí osobu, které je dobře – fyzicky, psychicky, duchovně a sociálně.

Existuje řada teorií zdraví, ale nejsolidnější monografii zabývající se touto problematikou napsal David Seedhouse. Ten rozdělil teorie zdraví do čtyř oblastí:

- Teorie, které považují zdraví za ideální stav člověka, jemuž je dobře po všech stránkách (wellness).
- Teorie, které chápou zdraví jako fitness – normální zdravé fungování. Fitness je v dnešní době moderní a diskutované téma. Znamená být v dobré fyzické

kondici, být připraven na eventuální úkoly, se kterými je nutno se zdárně vypořádat.

- Teorie, dívající se na zdraví jako na zboží. V této teorii zdraví figuruje jako artikl s nímž obchodují převážně farmaceutické firmy. Berou zdraví jako něco, co se dá koupit (např. lék v lékárně).
- Teorie, které chápou zdraví jako sílu. Síla je něco, co člověku pomáhá překonávat těžkosti a umožňuje mu dosahovat mnohem vyšších cílů než je samo zdraví.

Jiným příkladem uspořádání teorií zdraví je podle toho, zda je zdraví chápáno jako prostředek k určitému cíli, nebo zda je chápáno jako cíl sám o sobě – jako konečný stav veškerého našeho snažení. Zdraví je cíl a prostředek k dosahování vytyčených cílů individuálních osob. Abychom mohli něčeho dosáhnou, potřebujeme být zdraví – je to tedy žádoucí stav, je to stav, který nás naplňuje spokojeností. Naopak „být nemocen" je stav zcela nežádoucí. Ten brání dosažení cílů, znemožňuje jejich úspěšnou realizaci. Určité osoby mohou zdraví vnímat jako cíl sám o sobě. Může se stát i nejdůležitější hodnotou. V běžném životě je toto pojetí dosti reálné. Týká se především lidí těžce nemocných, kteří trpí velkými bolestmi nebo lidí handicapovaných.

1.4. Kvalita života

1.4.1. Objasnění termínu kvalita života

Termín kvalita života je vědecké společnosti znám od 30-tých let 20 století. V 50-tých letech se více rozšířil, ale teprve v 80-tých letech se stal přesněji definovaným pojmem užívajícím se k hodnocení způsobu života jak zdravých osob, tak i osob s nejrůznějšími zdravotními nemocemi a potížemi (Baudiš, Dragomirecká, 2002).

Kvalita života nespočívá kvůli svému multidimenzionálnímu, kulturně podmíněnému, dynamickému a značně subjektivnímu charakteru na jednoznačném teoretickém základu. Spíše bychom mohli tvrdit, že leží na průsečíku mnoha soudobých tendencí a směrů, což má za následek velkou rozmanitost snah ji definičně vymezit (Vaďurová, Mühlpacher, 2005).

O kvalitě života se hovoří v různých souvislostech a v různých vědních disciplínách. Jsou to především psychologie, sociologie, kulturní antropologie, ekologie, medicína. Sociologové sledují kvalitu života u různých sociálních skupin a srovnávají ji a to nejenom v rámci určité populace, ale i mezikulturálně, a hledají faktory, které ji

nejvíce determinují. Psychologové se zaměřují především na subjektivní pohodu jednotlivců a pokouší se ji pomocí různých metod měřit. Ve zdravotnictví se z hlediska kvality života hodnotí poskytovaná péče či jednotlivé zdravotní programy (Payne, 2005).

WHO definuje kvalitu života jako jedincovu percepci jeho pozice v životě v kontextu své kultury a hodnotového systému a ve vztahu k jeho cílům, očekáváním, normám a obavám. Jedná se o velice široký koncept, multifaktoriálně ovlivněný jedincovým fyzickým zdravím, psychickým stavem, osobním vyznáním, sociálními vztahy a vztahem ke klíčovým oblastem jeho životního prostředí (Vaďurová, Mühlpacher, 2005).

Pokud pro vymezení definice použijeme jiného pojmu, můžeme kvalitu života označit podle Nagpala jako komplexní měření fyzické, psychické a sociální pohody, štěstí, spokojenosti a naplnění tak, jak je vnímána každým jedincem nebo skupinou. Stejně tak i další definice vnímají kvalitu života jako „subjektivně pociťované zdraví". Kvalitou života můžeme nazvat využívání důležitých možností svého života. Ty nalézáme v příležitostech ale také omezeních, která každý ve svém životě má a která odrážejí interakci mezi ním a prostředím. Obecně je kvalita života prožitkem, zážitkovým vztahem, reflexí nad vlastní existencí (Řehulková, Řehulka, 2008).

Kvalita života se mění s vzrůstajícím věkem člověka. Lze předpokládat, že změny proběhnou v kvalitativní oblasti, což znamená změnu struktury kvality života. Zachycení kvality života souvisí s kulturními změnami, s proměňující se společností, jejího charakteru a nároků na člověka. Do středu pozornosti výzkumů se dostává stále více oblastí společnosti a skupin obyvatelstva. Badatelé přitom vycházejí z nejrůznějších konceptů a dívají se na ni z nejrůznějších pohledů. A právě a díky tomu, že koncept kvality života prostupuje všemi oblastmi lidského života a jeho pojetí je nejednotné, neexistují jednotné ukazatele pro jeho stanovení. Vymezuje se v závislosti na jeho momentálním účelu. Stejně tak neexistuje jednotný měřící nástroj nebo definice (Payne, 2005).

1.4.2. Kvalita života adolescentů

Kvalita života a kvalita mezilidských vztahů spolu velmi úzce souvisí. V jednotlivých vývojových etapách je kvalita života chápána různě, ale přes všechna tato rozdílné chápání je spojuje několik společných faktorů, které se podílejí na tom, aby byl člověk v kterémkoli věku se svým životem spokojený a prožíval ho naplno

a kvalitně. V současné době je velmi malé množství psychologických výzkumů o kvalitě života dospívajících. Většinou se výzkumníci zabývající se kvalitou života u adolescentů zaměřují na úzce specifikovanou skupinu.

Kvalita života dospívajících je ale ukazuje, v jaké kvalitě budou žít svůj život další generace. S kvalitou života dnešních dospívajících je velmi spojena i budoucnost člověka a kvalita lidského společenství. Existují ovšem také i další důvody, proč je zájem o tuto oblast. Jeden z nejdůležitějších aspektů modelu kvality života je životaschopnost jedince, schopnost vyrovnávat se s různými nároky života. Na rozvoj těchto schopností se podílí mnoho faktorů (Mareš, 2007).

Je tedy zcela zřejmé, že základy pro odolnost zvládat životní nároky a vytvářet zdravé vztahy jsou z velké míry formulovány v průběhu dětství a dospívání, proto je potřeba tomuto období věnovat velkou pozornost. U adolescentů je důležité vzít v úvahu při zkoumání kvality života rodinný kontext, jakožto prostředí, ve kterém se tyto kvality spoluvytvářejí. V rodině jsou také poskytovány emoční a sociální potřeby adolescentnímu jedinci a jejich naplnění a rozvíjení je v těsné souvislosti se subjektivním vnímáním životní pohody. Vnímání životní pohody je nezbytnou součástí kvality života ve všech jeho oblastech i těch, které se týkají tělesného a duševního zdraví, ale také sociálního kontextu. V případě onemocnění nebo jakýchkoliv negativních událostí se kvalita života adolescenta proměňuje a naopak, subjektivní pocit spokojenosti nebo nepohody v různých oblastech života včetně rodinných vztahů naše zdraví ovlivňuje pozitivním nebo negativním směrem.

Život v současné dynamicky se rozvíjející společnosti je pro adolescenty stále nepředvídatelný. Mladí lidé jsou v moderním světě nuceni upustit od životního stylu předcházející generace a promýšlet vlastní životní koncepty a cíle. Přestože v období dospívání zažívají mladí lidé i první vážnější neúspěchy a frustrace, přesto zůstává subjektivní hodnocení kvality života dospívajících výrazně vyšší, než u lidí po 30. roce věku. Mladí lidé se lépe dokáží vyrovnat s různými problematickými situacemi, jsou adaptabilnější a flexibilnější, mají vyšší míru životního optimismu. Zvláště u mládeže z rizikových skupin populace ve vztahu k jejich sociokulturnímu kontextu je potřeba sledovat, které aspekty se podílejí na subjektivním hodnocení kvality života (Mareš, 2007).

1.5. Stres v kontextu psychologie zdraví

Nemoc je všeobecně považována za setkání organismu s noxou (škodlivinou) z prostředí. O. Vinař s odkazem na Světovou zdravotnickou organizaci definuje nemoc jako „souhrn reakcí organismu na poruchy rovnováhy mezi ním a prostředím“ (Baštecká, Goldman, 2001). Z této definice je zjevné, že pojem stres má ve vědeckém jazyku i každodenním životě k termínu nemoc velmi blízký vztah. Mohli bychom zaměnit slovo „nemoc“ za slovo „stres“ a nikdo by nic nepoznal.“ Stres je tedy dle tohoto pojetí nedílnou součástí psychologie zdraví (Baštecká, Goldman, 2001).

2. Stres

„Měli bychom si být vědomi nebezpečí, kterým nás všechny ohrožuje stres, i nutnosti s tím něco dělat. Náklady a výdaje za nezodpovědnost v řešení této otázky jsou děsivé.“

J. Knowles

V dnešní době se o stresu a okolnostech s ním souvisejících mluví velice často. Bohužel je však mnohokrát tento pojem používán nadbytečně a v nejasných definicích. Stres bývá chápán především v negativním významu, a to jako stav, který doprovází těžké životní situace. Avšak stres lze považovat i za jednu z podmínek pro přežití organismu. Jistá míra stresu může být užitečná, neboť nás motivuje k činům a slušnému výkonu, ale příliš velký a dlouhodobě působící stres může vést k tělesným i duševním problémům.

2.1. Vymezení pojmů stres a zátěž

Začátek rozvoje bádání o stresu je spojen se jménem experimentálního fyziologa a endokrinologa Hanse Selyeho, který stres popsal poprvé v roce 1936 jako fyziologický, resp. patofyziologický fenomén (Řehulka, 1988).

Slovo **stres** k nám proniklo z anglického „stress“ a to vzniklo z latinského slovesa „stringo, stringere, strinxi, strictum“. Příslušný latinský slovník říká, že znamená „utahovati, stahovati, zadrhovati – jako smyčku kolem krku odsouzence, kterého věší na šibenici“. V technickém smyslu slova je slovo stres blízké svým významem presu – lisu, znamená „působit tlakem na daný předmět“, podobně jako působí lis, jenže ze všech stran najednou. V přeneseném smyslu slova – v oblasti věd o člověku – výroku „být ve stresu“ můžeme rozumět jako „býti vystaven nejrůznějším tlakům“, a proto „být v tísni“ (Křivohlavý, 1994).

Za stres velice často považována jakákoliv **zátěž**, ať už prospěšná nebo škodlivá, přičemž samotného pojmu stres se užívá jako univerzálního pojmu, sloužícího jednak k označení jakéhokoliv požadavku, jemuž je třeba vyhovět, jednak kterékoli části stresové reakce. V odborném jazyce se nyní objevují proti tomuto trendu, v jehož důsledku je pojem stres považován za pojem vágní, inkonzistentní a velmi obtížně definovatelný, vážné výhrady (Kebza, 2005).

Je důležité zmínit rozlišení pojmů zátěž (load) a stres. Zátěž je považována za stimulující faktor, bez jehož působení by organismus stagnoval ve vývoji, pokud ovšem klade takovou úroveň požadavků, jimž je organismus schopen dostát. Z tohoto pohledu stresem rozumíme zátěž, která překračuje únosnou úroveň ať už v intenzitě nebo délce trvání. Dlouhodobě působící stres způsobuje i trvalé poškození organismu (Kebza, 2005).

Obecně je pro definici stresové situace podstatný „poměr mezi mírou (intenzitou, velikostí, tlakem apod.) stresogenní situace (stresoru či stresorů) a „silou" (schopnostmi, možnostmi apod.) danou situaci zvládnout. O stresové situaci (stresu) hovoříme jen v tom případě, že míra intenzity stresogenní situace je vyšší než schopnost či možnost daného člověka tuto situaci zvládnout. Obecně jde o tzv. nadlimitní – nadhraniční zátěž. Ta vede k vnitřnímu napětí a ke kritickému narušení rovnováhy organismu (Křivohlavý, 2001).

2.2. Fáze stresu

H. Selye vytvořil třífázový model stresu, tzv. obecný adaptační syndrom, jenž popisuje jednotliví stádia, kterými organismus prochází, je-li vystaven chronickému nebo nevyhnutelnému stresu. Tento model vyvinul při studiu účinku stresu na zvířata (Lazarus, Lazarus, 2004):

První fáze stresové reakce je **fáze znepokojení** - přiměje zvíře, aby okamžitě a energicky podniklo akci, při níž před stresorem unikne nebo se s ním naopak pustí do boje. Tato reakce se běžně označuje jako útok nebo útěk a zahrnuje rychlý a složitý sled biochemickým událostí, v jejichž důsledku se do krevního řečiště vyloučí několik stresových hormonů.

Další fáze se označuje jako **fáze odporu** - nastává, jakmile se ukáže, že původní reakce není pro zvládnutí situace dostatečná. Během této fáze se tělo snaží odolávat náporu stresu a udržuje v činnosti specifické metabolické procesy, jež se postarají o vysokou hladinu příslušných hormonů v krvi a pomáhají tak organismu vyrovnat se se zátěžovou situací.

Jestliže stres trvá, nastupuje poslední fáze stresové reakce - **fáze vyčerpání.** Nastává tehdy, jakmile organismu dojde obrazně síla. Znamená to vyčerpání zásob tělesné, emoční, intelektuální a chemické energie a tělo je ochromeno lavinou nepolevujícího stresu. Nastávají zdravotní potíže spojené s chronickým stresem.

Z těchto fází stresu tedy vyplývá, že je dobré naučit se stres zvládat dříve, než dojde k narušení zdraví a tím i ke zničení štěstí.

2.3. Stresové situace a jejich charakteristika

Pro lepší představu, co se skrývá za pojmem stresová (stresogenní) situace, nebo-li zátěžová situace, si vymezíme několik charakteristik okamžiků, které k nim vedou. Jedná se o subjektivní faktory, vycházející z kognitivního zhodnocení situace jedincem. Stresová situace se člověku jeví jako nečitelná. Jedinec se v ní velice špatně orientuje, nespatřuje žádnou strukturu a nevidí vztah mezi jejími prvky. Může se mu také jevit jako aktuálně neřešitelná, tj. v daném čase sice jedinec chápe situaci, uvědomuje si své postavení a nenalézá postup řešení, není schopen si vypracovat strategii a koncepci k jejímu rozřešení. Nebo si člověk může být vědom svého postavení v dané situaci, dokáže si i představit, jak a za jakých okolností by ji byl schopný vyřešit, ale chybí mu k tomu prostředky, ať už vnitřní, či vnější povahy. Tento aspekt nazýváme nezvládnutelnost. Situace se člověku jeví jako silně ohrožující. Potenciální změna situace nebo zamýšlené řešení může znamenat buď aktuální nebo následné ohrožení jedince, jeho hodnot, ale i jiných angažovaných osob. Člověk si uvědomuje hendikep nedostatečnosti svých vlastních schopností. Ke stresové situaci se váže také pocit její neovlivnitelnosti. Přesvědčení jedince, že nemůže řídit běh událostí, zvyšuje pocit úzkosti. S tímto aspektem se pojí také nepředvídatelnost situace. Pokud by člověk naopak měl dojem, že sice nemůže danou situaci ovlivnit, ale dokáže předikovat průběh událostí, obvykle to intenzitu stresu snižuje (Křivohlavý, 1994).

2.4. Stresory

Pro odlišení vnitřní těžké, tísnivé situace člověka ve stresové situaci, tj. člověka ve stresu, a okolností, podmínek či podnětů, které na něho doléhají, se používá termín „stresor“. Tento termín můžeme chápat jako „negativně na člověka působící vliv“. Stresorem může být materiální faktor, například nedostatek potravy či tekutiny. Může to být i extrémní změna barometrické tlaku či konkrétní sociální faktor, např. působení jednoho člověka na druhého (působení protivných, agresivních, netaktních, hrubých, neurvalých lidí). Stresorem může být i nedostatek času, situace osamění či naopak nedostatek místa (Křivohlavý, 1994).

Stresory můžeme rozdělit na fyzikální a emocionální. Mezi tzv. fyzikální stresory řadíme jedy a skoro-jedy (alkohol, nikotin, kofein a jiné drogy), radiaci, vyzařování

ultrafialových a infračervených paprsků, nízký obsah kyslíku ve vzduchu (komprese i dekomprese), viry, bakterie, katastrofy (záplavy, zemětřesení), nehody, úrazy, ale i genetickou zátěž, těhotenství, nechtěný sexuální styk (znásilnění) aj. Do druhé skupiny tzv.emocionálních stresorů řadíme úzkostnost (anxiozitu), zármutek, obavy a strach, nenávist, nepřátelství, zlobu, „otrávenost“, nevyspělost, senzorickou deprivaci (nedostatek podnětů pro povzbuzení smyslové činnosti), očekávání (anticipaci), že se něco strašného stane, přílišnou ustaranost, obavy z přestoupení společenského zákazu, nějakého tabu apod. Tyto a jim podobné stresory podněcují organismus, aby s nimi „vytáhl do boje“.

Podobně jako u stresu i u stresorů se můžeme setkat se speciálními termíny pro tzv. malé a velké stresory. Ministresory, případně až mikrostresory, vyjadřují poměrně mírné až velmi mírné okolnosti či podmínky vyvolávající stres. Příkladem může být dlouhodobě pociťovaný nedostatek lásky, který se kumuluje, až dosáhne hranice stresu, takže uvádí člověka do stavu vnitřní tísně. Makrostresory jsou děsivě působící, deptající až vše ničící vlivy (Křivohlavý, 1994).

Stresory vyvolávající nepříznivé či zátěžové situace lze rozdělit na emočně negativní a emočně pozitivní. Stresové mechanizmy neoddělitelně patří k životu, který v mírných dávkách stimulují a v ohrožení zachraňují. Jejich (nezaviněným) nedostatkem je, že se spouštějí i v situacích, kdy je to nejen zbytečné, ale přímo škodlivé (Večeřová Procházková, Honzák, 2008).

Emočně pozitivní stres nazýváme **eustres**, který lze definovat jako uspokojení vitálních potřeb, případně stimulace center libosti v limbickém systému. Eustres je zatěžující situace, ale pro nás často příjemná: narození dítěte, vlastní svatba či svatba někoho blízkého, vítězství v sportovní soutěži jednotlivce či kolektivní, povýšení v zaměstnání, zvýšení platu, pochvala od nadřízeného, výhra v sázkové kanceláři, spokojenost v rodině, výborné studijní výsledky dítěte. Bohužel lze všeobecně říci, že v dnešním světě pozitivní stres zdaleka zaostává za stresem negativní.

Emočně negativní stres nazýváme **distres**, který lze definovat jako neuspokojení vitálních potřeb,stimulace center nelibosti v limbickém systému. Distres je chápán jedinci právě jako nepříjemná, ohrožující, nesnesitelná situace: úmrtí blízké osoby, onemocnění těžkou nevyléčitelnou chorobou, propuštění ze zaměstnání, snížení platu, neshody na pracovišti, rozvod, rozchod, neúspěch v soutěžním utkání, hádky či neshody v rodině. V dnešní uspěchané a informacemi zahlcené době se velmi často setkáváme právě se stresem negativním, který nás může dlouhodobě fyzicky a psychicky

vyčerpávat. Zdrojem takového stresového vypětí může být (a bohužel často bývá) práce. Často se honíme za pracovními úspěchy, chceme v zaměstnání dokázat co nejvíce, chceme a toužíme se postupně dostat na vyšší a vyšší funkce.

2.5. Stres u dětí

I malé a starší děti procházejí mnohými stresy, aniž bychom si to my, dospělí, moc uvědomovali. Jde o tzv. vývojový stres (Hédlová, 2009). Seznámíme se nyní s jednotlivými obdobími vývoje dítěte a uvedeme, jak na nás působí stres již od narození. Větší pozornost pak věnujeme období dospívání. V literatuře je toto období většinou rozděleno na období puberty a období adolescence. Věkové hranice se ale překrývají a proto nebudeme v textu období dělit a budeme používat souhrnný název dospívání.

2.5.1. Ranné dětství (0 – 2 roky)

Nikdo si sice nepamatuje, co v ranném dětství prožíval, ale studie ukazují, že v průběhu prvních dvou let života dítě prožívá stres, který souvisí s jeho potřebou jídla, pití, čistoty a péče. V tomto věku se učí dítě důvěřovat dospělým, kteří ho krmí, udržují v čistotě a chrání před okolním světem, který se dítěti jeví jako nepřátelský. Pokud není péče o dítě dostatečná, dítě trpí nejen stresem, ale také psychickým poškozením, které je může provázet po celý život. Dítě v tomto věku má také za úkol naučit se věcem, které, ačkoliv jsou pro většinu dětí normální, vyvolávají určitý stres. Musí se naučit samo jíst, chodit, koordinovat to, co vidí a slyší s tím, čeho se dotýká, musí se naučit ovládat svá střeva a močový měchýř, postupně se má naučit rozumět řeči a vyslovit první slůvka, začíná také projevovat svůj vztah k okolí (Hédlová, 2009).

2.5.2. Předškolní věk (3 – 5 let)

Ve věku tří až pěti let dělají děti velké pokroky v řeči a psychomotorické koordinaci. Ve skutečnosti se dá na konci tohoto období předpokládat, že budou znát svůj mateřský jazyk. Zdokonalují se také ve schopnosti samostatně se obléct, najíst, projevují se samostatně i v organizaci svého času, který věnují hře, ale i dalším činnostem. V tomto věku se také učí děti základům morálního chování – jsou schopny rozpoznat věci dobré a špatné. Napětí mezi morálními a sociálními požadavky a tím, co si přeje a po čem touží dítě, může vytvářet stres. To se týká zvláště „odbojných“ dětí nebo dětí, jejichž rodiče očekávají perfektní chování (Hédlová, 2009).

2.5.3. Mladší školní věk (6 – 11 let)

Z psychologického hlediska jsou to poměrně klidné roky. Přesto i tento věk s sebou přináší stres. Stresující mohou být např. nároky, jež provázejí začátek školní docházky, nebo když se utvářejí první vztahy hlubšího přátelství. Ve společnosti svých spolužáků i ostatních dětí se dítě musí učit žít ve světě, kde jsou důležitá také přání a potřeby druhých. Takovému učení napomáhá i celá řada činností, jež se v tomto období odehrávají v kolektivu, ať už je to určitá sportovní činnost, různé hry, respektive školní docházka vůbec. Při těchto aktivitách dítě objevuje výhody i nevýhody vzájemné spolupráce, a postupně se ukazuje, že u dětí, stejně jako u dospělých mohou být vztahy zdrojem stresu. Ve škole se dítě učí srovnávat se s dalšími spolužáky, všímá si připomínek učitelů a ostatních dospělých a uvědomuje si, jaké jsou jeho vlastní schopnosti i schopnosti druhých, pokud jde o sportovní aktivity či učení, zaznamenává také úroveň mezilidských vztahů. V průběhu let si začíná vytvářet vlastní názor na svou osobnost, což se také může stát zdrojem stresu. Pokud dítě vidí sebe v horším světle než ostatní, vystavuje se riziku nízkého vědomí vlastní hodnoty (Hédlová, 2009).

2.5.4. Dospívání (11 – 22 roků)

Této věkové skupině budeme věnovat větší pozornost, protože se jedná o naši cílovou skupinu. Dospívání začíná s počátkem puberty. Ohraničuje jej nástup menstruace u dívek a polucí u chlapců. Tyto změny nastávají většinou mezi 11. a 13. rokem u dívek a mezi 13. a 17. rokem u chlapců, ačkoliv je toto rozmezí běžně širší (Barker, 2007).

Menstruace, vývoj genitálií a růst prsou jsou nejnápadnější změny u dívek. Vývoj genitálií, tvorba semene a snížení hlasu jsou jedny z největších změn u chlapců. Tyto změny jsou fyziologické a zahrnují vývoj primárních a sekundárních pohlavních znaků, změny v činnosti žláz s vnitřní sekrecí a změny zevnějšku. Dochází však také k psychologickým změnám, kdy mladý člověk začne přemýšlet o rodinných hodnotách, když si buduje názor na sebe sama, když vyzrává jeho osobnost, když prožívá první citové zkušenosti. Dospívající mladí lidé prožívají také sociologické změny, protože jsou velice závislí na vztahu k druhým lidem. Všechny tyto změny jsou velice důležité a mohou vyvolávat značný stres. Stres ovšem vzniká také v důsledku mnoha úkolů, které dospívající musí zvládnout (Hédlová, 2009). Nyní uvedeme ty nejdůležitější:

- **Sexualita** představuje v adolescenci významnou zkušenost, často zjednodušovanou pouze na otázku kostální sexuality. V dospívání dochází

k prohloubené integraci pohlavní identity (jsem muže, nebo žena), reaktivity (schopnosti prožívat sexuální vzrušení a orgasmus) a objektivní preference. Normálním projevem je masturbace, častěji u chlapců než u dívek. Případné psychické konflikty a pocity viny mohou plynout z nepřijatelnosti fantazií, které masturbaci provázejí. Přechodné homosexuální kontakty se objevují obvykle před patnáctým rokem, spíše u chlapců, a nemají přímou souvislost s homosexuální orientací v dospělosti. První zkušenosti erotického a sexuálního charakteru získávají dospívající většinou během 14.-16. rokem, avšak průměrný první zkušenosti sexuální styku je přibližně 17 let. V literatuře se opakovaně zdůrazňuje potřeba sexuální výchovy a prevence pohlavních nemocí (AIDS), nechtěných a předčasných těhotenství (informace o antikoncepci), rizikového chování (prostituce) apod. (Hort, Hrdlička, 2000).

Přizpůsobení se novému vzhledu. Dospívající procházejí během dvou – tří let více změnami, než v kterémkoli jiném období svého vývoje. To znamená, že se musí naučit akceptovat svůj nový vzhled i tělesné změny, ke kterým u nich dochází. Pokud je tento vývoj oproti ostatním vrstevníkům urychlen, mohou být na to hrdi, mohou však také pociťovat rozpaky a stud. Pokud k těmto změnám dochází později než u druhých, mohou se naopak cítit nejistí. Dospívající mohou mít také pochybnosti, jestli se vůbec kdy stanou mužem nebo ženou (Hédlová, 2009).

- **Vývoj vlastní identity** vede k nalezení sama sebe jako svébytné osoby, která má konzistentní cíle, profesní orientaci, přátelství, sexuální vztahy, morální hodnoty a skupinovou příslušnost. Je schopná nezávislého života a realistického sebehodnocení, sebecenění a sebeutišení. V průběhu dalších vývojových období (např. v různých fázích dospělosti) může docházet k identitním krizím, které jsou provázené životními změnami a případně i psychopalogickými symptomy (Hort, Hrdlička, 2000).

  Až doposud budovali děti svoji identitu na rodině, škole nebo kamarádech. Od nynějška budou muset využít všech svých dosavadních zkušeností k rozvoji vlastní jedinečné osobnosti (Hédlová, 2009).
- **Vztahy s vrstevníky** prochází různými změnami. V pubertě je typické vyhledávání vrstevníků stejného pohlaví v partě, později je větší význam přičítán párovému přátelství. V adolescenci se již rozvíjejí hluboké vztahy a více

než 75 % adolescentů probírá svoje emocionální problémy s vrstevníky (Hort, Hrdlička, 2000).

Vytvoření uspokojivých vztahů s vrstevníky tejného i opačného pohlaví. Dospívající se učí hodnotám, chování a postojům ve skupině svých vrstevníků. Tato skupina či parta může dospívajícího ovlivnit víc než jeho rodina. Proto je důležité, aby si mladí lidé moudře vybírali kamarády (Hédlová, 2009).

- **Vztahy s rodiči** - jedním z významných vývojových úkolů dospívání je uvolnění dítěte z primární rodiny. Průběh adolescenční separace je nepochybně závislý na předchozím vztahu dítěte k rodičům, na typu rodiny (ztíženou adolescenční separaci má dítě vychovávané pouze jedním rodičem) a způsobu reakce rodičů na separační projevy dítěte. Komplikovaná separace může přetrvávat v podobě tzv. hostinní závislosti, kdy adolescent na jedné straně rodiče odmítá a na straně druhé se od nich nedokáže odpoutat (Hort, Hrdlička, 2000).

  Vytvoření citové a psychologické nezávislosti na rodičích. Dospívající lidé jsou rádi členy rodiny, ve které vyrůstají, a to nejen proto, že jim poskytuje praktické zázemí (jídlo, oblečení, hmotné zabezpečení), ale také z toho důvodu, že v rodině i nadále mohou zažívat pocit bezpečí a lásky. Přesto není nic neobvyklého, jestliže mezi rodiči a dětmi vzniknout určité neshody. Jedině tam, kde jsou vztahy mezi rodiči a dětmi založeny na vzájemné úctě a uznání, mohou dospívající mladí lidé s úspěchem dosáhnout tolik potřebné nezávislosti (Hédlová, 2009).
- **Volba hodnotového žebříčku** - v mladším věku dítě přijalo řadu pravidel, která určovala, co je dobré a co špatné, co by mělo dělat a co ne. Možná, že od svých rodičů přijalo některé náboženské praktiky a byly mu vštěpovány určité věroučné body. Dospívající člověk však všechny tyto etické a morální hodnoty zpochybňuje, aby učinil svá vlastní rozhodnutí (Hédlová, 2009).
- **Vývoj sebeovládání a zralého chování** - dospívající trpí výkyvy nálad, které mohou v mnoha případech vést ke společensky nepřijatelnému, násilnickému chování. Pokud zajde jednotlivec nebo parta příliš daleko, může to být začátek zločinnosti mladistvých (Hédlová, 2009).
- **Vývoj sociální kompetence** - předpokládá výběr přiměřeného studijního oboru nebo pracovního začlenění. Problém může nastat při neúspěchu, nemožnosti sladit vlastní zájmy, představy rodičů a zájem společnosti. Na úspěchu ve

studijním či profesním začlenění se nepodílí jen inteligence a specifické schopnosti, ale také motivace, připravenost akceptovat sociální normy a hodnoty a schopnost snášet frustraci při neúspěchu (Hort, Hrdlička, 2000).

Učit se využívat novou intelektuální kapacitu. Dospívání je jedním z období prudkého rozvoje mentálních schopností. To má svůj význam ve vzdělání, třebaže by školní osnovy měly brát v úvahu také rozdílná vývojová stadia u každého jednotlivce. Jelikož však tyto rozdíly osnovy opomíjejí, můžeme se setkat s některými studenty, kteří nejsou schopni pochopit určité věci např. v matematice nebo filozofii, i když o jeden nebo dva roky později by s tím neměli žádný problém. Jednoduše ještě nedosáhli určitého stadia intelektuální zralosti (Hédlová, 2009).

Vezmeme-li v úvahu takové množství změn, je jasné, že dospívající člověk trpí stresem víc než kterákoliv jiná věková skupina. To je také jeden z významných důvodů, proč v mnoha zemích neustále stoupá počet sebevražedných pokusů mladistvých.

2.6. Důsledky stresu

Jak už bylo zmíněno, stres nelze chápat pouze jako negativního činitele. Aktivační a rozvíjející role zátěže a zvládaného stresu je dnes již dostatečně potvrzena. Charakteristika účinku stresu je ovlivňována mnoha okolnostmi nejen na straně působícího stresoru či komplexu stresorů, ale též na straně subjektu na nějž stresor působí, přičemž tyto vztahy jsou též významně ovlivněny sociálním kontextem situace, v níž ke vlivu stresoru dochází (Kebza, 2005).

Zvláštní pozornost je věnována vztahu mezi působením stresorů a depresí. Křivohlavý (2001) rozhodně tvrdí, že stres jednoznačně zhoršuje depresi. Zároveň platí, že míra deprese je výrazně vyšší u pacientů trpících nemocemi, které jsou pro pacienta výrazně stresogenní, jako je Alzheimerova nemoc nebo rakovina. Naproti tomu dosud nebyl prokázán vliv stresu na zrod fobií a obsesí. Výraznou roli hrály stresogenní faktory při vzniku tzv. posttraumatické stresové poruchy. V neposlední řadě byly též uskutečněny výzkumy zabývající se vlivem stresu na identitu. Některé lidi uvádějí do napětí až stresu také pozitivní události a zjišťovali jaký vliv mají tyto podněty (eustres) na různé lidi. Došli k teorii, že osoby s nízkým pocitem sebehodnocení neumějí přijímat kladné věci. Když jim něco nezapadá do vlastního „nízkého“ pojetí své identity, přestože to může být věc spíš kladná (např. narození dítěte), dochází k narušení jejich identity. Jako reakce na převážně pracovní stres se také vyskytuje to, čemu říkáme

syndrom vyhoření (burnout syndrom). Jedná se o psychosociálním stresem vyvolaný stav vyčerpání, zklamání, pasivity. Je popisován jako emocionální vyčerpání, zapříčiněný nadměrnými psychickými a emocionálními nároky. Z počátku byl popsaný u některých zaměstnaneckých kategorií pracujících s jinými lidmi (typicky u lékařů, zdravotních sester, učitelů). Později se ukázal, že je to jev mnohem rozšířenější než jen u těchto psychology zkoumaných kategorií, dokonce u kategoriích nezaměstnaneckých (Kebza, 2005).

Působení zátěžové situace, která vede k nízké nebo zcela nulové zvládací efektivitě, působí ve vztahu ke zdraví jako výrazný rizikový faktor. Uvedeme několik nejčastěji předpokládaných stresových nemocí. Jsou to nemoci trávícího traktu, například žaludeční vředy, ischemická choroba srdeční, jako nejčastěji uváděná stresová nemoc, vysoký krevní tlak, astma, migréna, reumatická artritida, poruchy menstruačního cyklu a celkové snížení imunity. Křivohlavý (1994) odkazuje též na studie prokazující vztah mezi stresem a rakovinou a připomíná též vliv stresu na genitourinální systém, který může vyústit až v impotenci nebo účinky stresu na pohybový aparát (bolesti zad, bolesti v oblasti hrudníku).

2.7. Současná generace dospívajících

V posledních desetiletích se obraz, průběh a význam období adolescence výrazně změnil. Většina současných adolescentů již nepociťuje svoje dospívání jako období plné krizí, konfliktů, střetů s autoritami a společenskými normami. Častěji si ho uvědomuje (ve srovnání s minulostí) jako volný prostor, který je třeba zaplnit. Dnešní dospívající se od generací předchozích odlišují především jinou osobní zkušeností. To, co bylo na počátku devadesátých let mladými lidmi oceňováno jako nové možnosti (svoboda názorů a postojů, možnost kvalitního vzdělání, cestování do zahraničí, prostor pro seberealizaci), je současnými adolescenty vnímáno jako samozřejmá realita. Běžnými atributy jejich života se také stávají charakteristiky, které nově provázejí život v současné Evropě (rozvoj informačních technologií, globalizace kultury, revitalizace tradičních hodnot, nejednoznačná identita, odklad rodičovství atd.). Styk života současné mládeže rovněž charakterizuje relativně vysoká míra individuální svobodné volby, je však také doprovázena vyšší mírou osobní a sociální nejistoty. Současně však nelze říci, že dnešní generace českých adolescentů je radikálně jiná, než byli jejich předchůdci na počátku devadesátých let (Macek, 2003).

2.8. Adaptace na stres

Pojem adaptace pochází z latiny a znamená připravit se nebo být připraven na nějakou zátěž. Tento termín použil ve svém pojetí stresu již Selye, jenž mluvil o stresu jako o všeobecném adaptačním syndromu. Pojmem adaptace se zabývali následně další známí psychologové jako Křivohlavý, Lazarus aj.

Konflikty, stres, frustrace i psychotraumatizace jsou součástí našeho života. Vyvolávají určité reakce nebo určitým způsobem ovlivněné chování. Mají vliv na naše myšlení a na činnost fantazie. Některé z těchto projevů mohou mít neadaptivní ráz, mohou vést k poruchám přizpůsobení člověka požadavkům prostředí. Toto konstatování potvrzují mnohé zkušenosti těch, kteří si prošli v životě mimořádně obtížnými podmínkami. Nejvíce výstižná je výpověď A. Schweitzera: „Kdo chce vykonat v afrických poměrech kus dobra, musí neustále zápasit s tím, aby se nedal ubít velkými i malými obtížemi všedního života a aby se vzchopil vždy znovu a radostně k nové práci“ (Křivohlavý, 1994).

S existencí stresu je třeba počítat i při pohledu do budoucnosti, na to nás upozorňují prognostici. Svět prochází v současné době změnami nevídaného rozměru. Lze tyto změny přirovnat k tomu, co se událo v neolitické době, kdy se přešlo od loveckého způsobu života k zemědělskému. To znamená, že životní styl, normy chování, stupeň přijímání autority, věření tomu co vidíme apod., prochází nyní co nejhlubšími převraty. Protože jsou tyto změny hlubší a rychlejší než kterékoliv změny v minulosti, je jejich vliv daleko závažnější, než tomu bylo v minulých stoletích. Soudobý člověk si klade otázku, zda má dostatek přirozených adaptačních schopností nezbytných k tomu, aby bez negativních následků obstál v psychickém klimatu, které vzniklo jako vedlejší produkt jeho vlastní práce, technické vynalézavosti, organizačních opatření a ovlivňování přírodních zdrojů. Zdá se, že se člověk opravdu naučil měnit hmotný svět rychleji, než je schopen se mu přizpůsobit. Zvyšovat odolnost vůči životním situacím, stresu, frustracím a konfliktům je proto naším stále aktuálnějším problémem (Křivohlavý, 1994).

Stres je v našem životě běžným jevem a jeho důsledky mají negativní vliv na náš zdravotní a psychický stav a proto není zbytečné se snažit poznat, jak se s ním dá bojovat a jak ho lze zvládat. Jedním z kladů výzkumu adaptace (přizpůsobení na stres) a copingu (zvládání stresu) je to, že se znovu zavádějí do psychologie témata vůle k životu, odvahy zvládat překážky a výdrže v obtížných životních situacích, tj. tematiku,

která je nedílnou součástí lidské povahy stejně jako snahy o uspokojování nepodstatných tužeb a přání, která se dnes hromadí v mnoha pojednáních o psychologii lidského chování (Křivohlavý, 1994).

Adaptace i zvládání těžkostí (coping) lze vysvětlit jako koncepce vztahující se k aktivitě jedince v těžké situaci. Přitom se ale tyto pojmy od sebe významově liší. Adaptací rozumíme vyrovnání se se zátěží v relativně normálních, obvyklých mezích, zatímco coping používá pro zvládání nadlimitní (enormně intenzivní a dlouhodobě působící) zátěže. Další rozdíl spočívá v možnosti využití či nevyužití dosavadních znalostí a dovedností jedince. Při adaptaci člověk používá takové postupy, které již zná, avšak při copingu své znalosti a dovednosti využít nemůže, protože se musí vyrovnat se situacemi, s nimiž do té doby nikdy do styku nepřišel. Navíc coping má jakýsi charakter boje, nejde tedy pouze o vyrovnání se se stresovou situací, ale i o schopnost se s danými podmínkami poprat a přizpůsobit si je. Lze tedy říci, že coping je jakýmsi vyšším stupněm přístupu ke stresu než adaptace (Křivohlavý, 1994).

Lazarus se na rozdílnost těchto pojmů dívá z jiného pohledu - z hlediska efektivity zvládání. Vysvětluje, že coping vždy nemusí být adaptivní reakcí, ale může se objevit i maladaptivní chování. Navíc i na první pohled jevící se maladaptivní jednání je možno nahlížet jako na přiměřené a vhodné v dané situaci – díky němu může mít jedinec realistická očekávání nebo mu může pomoci zvýšit toleranci k nevyhnutelným událostem (Lazarus, 1999).

3. Zvládání, coping

„Adaptibilita a coping je pravděpodobně nejtypičtější charakteristikou života. Je to to, co vyjadřujeme termínem život. Ztráta této schopnosti je pak to, co označujeme slovem smrt.“

H. Selye

3.1. Vymezení pojmu coping

Termín coping pochází z řeckého slova colaphos, které se používá v boxu k označení přímého úderu. V anglickém jazyce coping znamená umět se vypořádat s obtížnou situací, poradit si s náročným úkolem. A v této podobě jej následně přijala i čeština (Křivohlavý, 1994).

V české literatuře je někdy místo termínu coping používán počeštěný výraz koupink (např. Křivohlavý, 1994). V této práci se ale budeme držet výrazu coping, protože nepokládáme za nutné běžně používaný anglický výraz coping překládat.

Každý člověk je jiný, a proto neexistuje jeden nejlepší způsob, jak zvládat stres. Programy zaměřené na zvládání musí být přizpůsobeny individuálním potřebám, silám a omezením. Některým lidem prospívají relaxační techniky, jiným zase tělesný pohyb, dalším pomáhá meditace a techniky mentálního soustředění. Někomu pomůže, když se naučí rozeznat a změnit myšlenky a postoje, jež stres vyvolávají. Mnozí lidé potřebují na míru ušitý postup, jehož součástí jsou různé techniky (Lazarus, Lazarus, 2004).

Hartl a Hartlová (2000) definují coping jako schopnost člověka vyrovnat se adekvátně s nároky, které jsou na něj kladeny, případně zvládat nadlimitní zátěže. Může mít i podobu změny vnímání situace nebo změny postoje.

Termínem coping je tedy v psychologické literatuře označována problematika zvládání (čelení) stresu . Lazarus (1966) zvládání definuje jako proces řízení vnějších i vnitřních faktorů, které jsou člověkem ve stresu hodnoceny jako ohrožující jeho zdroje, jádrem zvládání je využívání snah (jak intrapsychických, tak typu určité aktivity) řídit (monitorovat, ovládnout, minimalizovat, zmenšovat, tolerovat) vnitřní či vnější požadavky, které těžce doléhají na člověka (Křivohlavý 2001).

Lazarus, Folkmanová (1984) rozlišují postupy zvládání směřované na prožitky související se stresovou situací, obzvláště pak na zvládnutí emocí, spojených s celkovým zvládáním stresové situace. Jde o situace, kdy je samotný problém

neovlivnitelný. Dále pak postupy orientované více na samotný problém, který je podstatou situace, jíž je třeba zvládnout.

K moderování stresu dochází řadou různých faktorů. Patří sem jednak osobnostní charakteristiky lidí bojujících se stresem, jednak styly zvládání, strategie zvládání, techniky zvládání. Patří sem i využívání tzv. vnějších zdrojů. Zvládání stresu a životních těžkostí je tak chápáno jako dynamický proces, v jehož rámci dochází k vzájemným interakcím mezi člověkem a stresovou situací (Křivohlavý, 2001).

3.2. Způsoby přístupu k problematice zvládání

Způsobům, jak se lidé dostávají do těžkostí, problémů, konfliktů a krizí, věnovali psychologové pozornost stejně tak, jako ji věnovali způsobům, jak tyto situace řešit. Ať již tvořivě (nadějně), nebo bořivě (beznadějně). Podle Křivohlavého (1994) lze dělit řešení životních obtíží do tří skupin:

- **Řešení problémů heuristickým způsobem**
- **Řešení životních těžkostí pomocí obranných mechanismů**
- **Zvládání stresu pomocí souboru vhodných strategií**

Heuristickými postupy rozumíme ty, při kterých člověk sám objevuje nové způsoby a nové cesty. Hlavní důraz je tedy kladen na podněcování vlastního myšlení a předpokládá se, že jde o úlohy, které člověk řešit umí a tedy může, že je tedy problém řešitelný.

Společným znakem obranných mechanismů a strategií zvládání krizových situací a zároveň odlišným znakem od heuristických postupů je, že se vztahují na situace, které se pro danou osobu zdají neřešitelné. Rozdílným znakem obranných mechanismů a strategií zvládání pak je jejich různý vztah k realitě. Zatímco obranné mechanismy jsou definovány jako iluzorní, klamná, šalebná, iluzivní a matoucí pojetí skutečnosti a fantazijní či neuskutečnitelné způsoby těchto obtíží, jsou strategie zvládání jednoznačně definovány jako ty, které berou ohled na realitu a respektují ji.

3.2.1. Obranné mechanismy - jak stres neřešit

Obranné mechanismy jsou charakterizovány jako jakýkoliv druh činnosti včetně myšlení a cítění, jehož účelem je odvést pozornost a povědomí o nepříjemném či zahanbujícím faktu nebo skutečnosti, která vzbuzuje úzkost. Ohrožena přitom může být sebeúcta, sebevědomí, sebehodnocení, vlastní jádro našeho „já“. Jde o nevědomé

procesy, které nastupují automaticky, aniž bychom si toho my sami byli vědomi, kdykoliv se objeví ohrožení a vypořádat se s ním je pro nás příliš těžké.

O třídění obranných mechanismů se z velké části zasloužil S. Freud, který popsal celkem devět druhů obranných mechanismů. Jeho dělení je sice přehledné, ale jde o velké množství skupin a proto se vyskytly snahy o zjednodušení této palety iluzorních způsobů řešení stresů a životních těžkostí a výsledkem je rozdělení do pěti skupin, podle Ihilevicha a Glesera (Křivohlavý, 1994):

- **Nepřiměřené či přehnaně agresivní a hostinní reakce** - zdánlivá přeměna toho, kdo je ohrožen, v toho, kdo sám má dost síly (kladný dojem síly a moci, pocitu nadvlády, dominance a schopnosti řídit chod dění).
- **Sebeobviňující reakce** - snahy o obviňování vlastní osoby, které přesahují únosnou míru (předstih skutečnosti - tím, že se někdo až příliš ponižuje, zabraňuje druhým v tom, aby ho nečekaně ponížili).
- **Projekce** - vlastní negativní záměry podsouváme druhým lidem (někdo se chce ospravedlnit na úkor jiných lidí - patří sem žárlivost, hledání obětního beránka, různé předsudky, pověry).
- **Vytěsňování a popírání** - snaha vnímané druhy ohrožení nebo konflikty odstranit z vědomí popíráním, vyvracením, opomenutím vzít to či ono na vědomí, negací, protikladným chováním, přehnaně veselou náladou apod. (když to nevidím, tak mě to netrápí).
- **Intelektualizace a racionalizace** - skutečnost je falšována tím, že je interpretována jinak, než by měla být (využívá se vyšší míry zobecnění, obecných výkladových principů, šablon, stereotypů, zdánlivě samozřejmých pravd i banalit, otřepaných frází a samozřejmostí - tím se pozornost odvádí od konkrétní věci k obecnému ideálu).

Tato kapitola je sice návodem k tomu, jak stresové situace neřešit, není to ale naprosto vždy platné pravidlo. V životě mohou nastat i situace, na jejichž zvládnutí - například díky překvapující náhlosti životní krize - prostě nestačíme. Například v případě ztráty blízkého při nehodě je velice těžké zvolit ty nejsoucnější způsoby řešení. Zde může jako vhodný způsob k překlenutí doby, než se podaří sebrat dostatek sil k vhodnému a správnému způsobu řešení situace, postačit například popírání.

3.2.2. Strategie zvládání

Postupy užité ke zvládnutí zátěžové situace bývají označovány jako strategie zvládání. Jsou výsledkem jak zvládacích procesů (transakci mezi jedincem a prostředím), tak i zvládacích schopností a zdrojů. Vymezení pojmu strategie zvládání v sobě skrývá jisté nesrovnalosti - zatímco někteří autoři požadují, aby jim byly označovány pouze cílené vědomé snahy jedince, jiní za ně považují i aktivity samovolné, jež nemusí podléhat kontrole. Oproti zvládacím strategiím jako reakcím na stresovou situaci lze vymezit zvládací styly, které představují konzistentní trvalejší způsoby zvládání různých typů stresových situací (Mareš, 2001).

V odborné literatuře se setkáváme s pojmy copingová strategie nebo copingový styl. Rozdílnost mezi těmito termíny je v několika základních charakteristikách. Zvládací strategie je konkrétní a jedinečnou aktivitou, jež je vrozená i získaná, má malou stabilitu, ale dynamika změn bývá velká. Navíc je spojena s aktuálním uvažováním a hodnocením dané situace. Znamená to tedy, že je silně vázaná na kontext. Naopak zvládací styl se opírá o osobní dispozice a nabývá charakteru jedincových rysů chování. Jeho původ je tedy převážně vrozený, vázanost na kontext je nízká a oproti zvládací strategii je stabilnější. Jde tak o obvyklou, typickou činnost (Čáp, Mareš, 2007).

Existuje mnoho různých klasifikací zvládacích strategií pracujících s různým počtem kategorií na různých úrovních abstrakce (tj. na úrovni strategie i superstrategie) (Schwarzer, Schwarzer , 1996).

Tyto různé úrovně dobře ozřejmuje následující dělení:

- behaviorální úroveň zvládání - zvládací reakce (jednotka chování, např. vypnutí vařiče), zvládací jednání (jednání vedoucí k vyřešení problému),
- konceptuální úroveň zvládání - zvládací strategie (např. využití sociální opory), superstrategie (např. vigilance-kognitivní vyhnutí) (Schwarzer, Taubert, 2002).

Nejbazálnější reakcí na zátěžovou situaci jsou tendence k agresi nebo úniku. Tyto reakce převažují u dětí a zvířat. Od agresivních a únikových reakcí lze odvozovat konfrontační a únikové strategie zvládání, resp. strategie aktivní a pasivní, pod které řadíme následující postupy:

- aktivní - snaha zdolat překážky, otevřená agrese, kompenzace, únik do horlivé činnosti,

- pasivní - rezignace, únik do fantazie, únik k alkoholu a drogám, únik do choroby, sociální izolace (Bratská, 2001).

Obecně přijímané rozlišení zvládácích strategií podle jejich zaměření na problém nebo emoce pochází od R. S. Lazaruse a S. Folkmanové. Orientací na problém označili snahy ovlivnit problematickou transakci mezi jedincem a prostředím, orientací na emoce snahy regulovat samotnou emoční odpověď, zvládat distresové emoce (Smith, Lazarus, 1990).

Zvládání zaměřené na problém spočívá v získávání informací a cíleném jednání, konkrétnější podoba strategií orientovaných na problém je závislá na podobě situace, v níž jsou užity. Zvládání zaměřené na emoce zahrnuje podle Lazaruse a Folkmanové kognitivní procesy sloužící k snížení emoční tísně (jako vyhnutí, zaujetí odstupu nebo přijetí), strategie zvyšující emoční tíseň (sebeobviňování), snahy změnit způsob vnímání situace, strategie s takovým nepřímým efektem (fyzická aktivita, vyhledání emoční opory, meditace aj.). Lazarus nicméně podotýká, že rozlišení strategií orientovaných na problém a na emoce je umělé; ve skutečnosti může jedna strategie plnit obě tyto funkce a snahy, které jedinci v zátěžové situaci vyvíjejí, jako celek plní obě dvě funkce (Lazarus, Folkmanová, 1984).

Mnohé kategorizace zvládacích strategií vznikly na základě faktorové analýzy empirických dat. Schwarzer vypracoval následující typologii zvládání (Schwarzer, Taubert, 2002; Schwarzer, Knoll, 2003):

- Reaktivní zvládání - představuje zvládání minulé nebo současné stresové situace, jeho účelem je kompenzace nebo přijetí škody či ztráty, jako jsou např. rozvod, ztráta práce, nehoda, kritika ze strany jiných nebo ponížení. Může být orientované na problém, na emoce nebo na sociální vztahy. Jeho předpokladem je odolnost a víra ve schopnost překonat neúspěchy.
- Anticipační zvládání - je zaměřeno k události, která ještě nenastala, ale reálně hrozí (např. návštěva zubaře, vystoupeni na veřejnosti, adopce dítěte, zkouška, odchod do důchodu aj.). Je tedy zvládáním hrozby nebo výzvy, které lze souhrnně označit jako zvládání rizik. Jeho zdrojem může být víra ve schopnost zvládnout situaci.
- Preventivní zvládání - jsou jím označovány snahy připravit se na nejisté události, které by mohly vzniknout ve vzdálenější budoucnosti (jako např. ztráta práce, zločin, nemoc, ztráta fyzických schopností, katastrofa); jeho cílem je posílení zdrojů odolnosti vůči dopadům těchto možných situací. Jedná se opět

o zvládání rizik, zakládající se na víře ve schopnost zvládnout situaci. Na rozdíl od anticipačního zvládání není vyvoláváno situační úzkostí, ale spíše určitou mírou rysové úzkostnosti nebo racionálním zájmem o možná nebezpečí.

- Proaktivní zvládání - oproti předchozím typům je proaktivní zvládání zvládáním pozitivním, které se nevztahuje k hrozbám, škodám a ztrátám, ale k dosahování cílů představujících výzvu a možnost osobního růstu. Lze ho tedy chápat jako zvládání cílů, které si jedinec proaktivně klade jako příležitosti vlastního rozvoje. Tento typ zvládání vyžaduje víru ve schopnost pokračovat v započatém jednání i za nepříznivých podmínek (Schwarzer, Taubert, 2002; Schwarzer, Knoll, 2003).

3.3. Zvládání krizí u dětí

Součástí běžného dne jsou situace, kdy my i děti prožíváme nejrůznější drobné a větší krize. Jsou to okamžiky, které nás rozhodí, navodí vztek, smutek nebo podobnou emoci. Když se chceme z krize dostat, potřebujeme nabýt zpět ztracenou rovnováhu. Děti často reagují n krize bezprostředně, Čím je dítě menší, tím je jeho reakce bezprostřednější a bouřlivější. U malých dětí se stres rychle projeví i ve fungování těla. Podle toho, o jak závažnou záležitost jde, lze počítat s tím, že se dítě během několika hodin nebo dnů z krize vzpamatuje a nebude pro ně mít závažnější následky. Výjimkou jsou náročnější zátěžové situace – traumatické situace. Zvládnutí vyšší zátěže může trvat týdny i měsíce, zpracování traumatického zážitku měsíce až roky (Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová, 2009).

Se stresem se chlapci a děvčata vypořádávají různě. I když to nelze tvrdit o všech dětech, jsou chlapci často svým chováním nápadnější. Začnou být agresivní, neklidní, často bývají v opozici. Děvčata bývají klidnější, zdánlivě se lépe přizpůsobí, problémy řeší spíše vnitřně. Mnohdy se u nich objeví různé psychosomatické projevy – bolesti břicha nebo hlavy, kožní problémy, častější onemocnění apod. (Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová, 2009).

Děti v pubertě a adolescenti se často stydí za to, že rodina není v pořádku. Někdy také přebírají odpovědnost a stávají se náhradou za rodiče, který z rodiny odešel (často se tak stává mezi matkou a synem, kdy syn nahradil otce). Děti jsou někdy obdivuhodné v tom, jak dokáží v dobách krize převzít odpovědnost za rodinu (Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová, 2009).

Podle údajů z počátku devadesátých let více než 80 % dospívajících zvládá úspěšně překážky a problémy, které souvisejí s plněním vývojového úkolu adolescence. Tento poznatek je možní vztáhnout i na české adolescenty. Podle projektu Euronet Pilot Study z roku 1998 dávají adolescenti přednost racionální analýze a aktivním způsobům jednání. Pasivní, ale spíše na jednání orientované chování a také poučení z vlastní chyby nebyly hodnoceny jako příliš obvyklé. Podobný výsledek měly i emocionální a spíše pasivní reakce. Jako netypické bylo hodnoceno hledání pomoci u sourozenců a hledání pomoci u jiných lidí. Také fantazijní úniky jsou pro adolescenty nejméně typické. Ukázalo se, že ve střední adolescenci jsou nejfrekventovanější strategie, jejichž základem je aktivní přístup k problému a zaměření na jeho včasné vyřešení (Macek, 2003).

4. Výchova v rodině

„Výchova dětí je činnost, při níž musíme obětovat čas, abychom ho získali.“

Jean Jacques Rousseau

Výchova se tradičně chápe jako záměrné a k určitému cíli směřující působení dospělých na děti s použitím určitých výchovných prostředků a metod (např. přesvědčování, odměny a tresty). Takto chápaná výchova tedy patří mezi vnější podmínky, které formují, determinují vývoj osobnosti, vedle vlivu ostatních podmínek, zejména dědičnosti a nahodilých vlivů prostředí společenského a přírodního (Čáp, 1996).

Nemálo rodičů se snaží zvládat krizi dospívajícího věku svých dětí tím, že se chopí uzdy a přebírají naprostou kontrolu. Někteří rozkazují a nařizují, jsou přísní ve všem, co dělají, bojují s dospívajícím jako o život. Jiní se snaží zabránit jakémukoliv konfliktu, jakmile se situace vyhrotí, stáhnou se, nesnaží se výchovně působit na dospívající, nezasahují jim do života. Oba přístupy mají výrazné zápory: autoritářští rodiče si zpravidla vysloužívzpouru, čímž se konflikty vyhrotí, případně začnou děti před rodiči plno věcí tajit a nesvěřují se jim se svými problémy. Děti příliš liberálních rodičů mívají pocit, že se o ně rodiče nezajímají, že je ani nemají rádi, navíc bez dohledu a pozornosti rodičů mnohem snáze sklouznou k problematickému, nebezpečnému chování (Sherry, 2006).

4.1. Vliv výchovy na adolescenty

Rodiče při svém působení na adolescenty používají určité prostředky, pomocí kterých chtějí dosáhnout svého cíle. Svým působením dospívajícího formují a ten na vnímaný vliv rodičů reaguje, takže zpětně působí na rodiče, čímž ovlivňuje i jejich způsob výchovy. Jiný úhel pohledu říká, že vychovávat znamená především respektovat osobnost vychovávaného se všemi jejími zvláštnostmi a bezpodmínečně ho milovat. Výchova je podle nich záležitostí srdce a vyžaduje mnoho trpělivosti. Nedostatek respektu se může projevit u příliš autokratické výchovy, kde je osobnost adolescenta spíše potlačována, kde se nemůže projevit úplně otevřeně a vyvíjí se a projevuje spíše skrytě a před těmi lidmi, před kterými se cítí v bezpečí (Prekopová, Schweizerová, 2003).

Na dítě působí se svým určitým záměrem a cílem nejen rodiče, učitelé a výchovné instituce, ale také třeba sportovní oddíly, organizace mládeže (skaut), některé publikace (časopisy), televize, atd., takže rozlišování „záměrných“ vlivů výchovy a „živelných“ vlivů sociálního prostředí je obtížné. Výchova navíc není jen jednosměrné působení, protože vychovávaní působí také na své vychovatele. Adolescenti mohou rodiče ovlivnit např. i tím, že je často naučí mnoha dovednostem, kterým oni předtím úplně nerozuměli (Čáp, 1996).

Rodičovské postoje se vyvíjejí během soužití s dítětem. Rodiče občas vyžadují od dospívajících určité chování, ale sami se tak nechovají, což jim adolescenti mohou vyčítat. Pokud je budou rodiče chtít přesvědčit o správnosti tohoto chování, měli by jít sami příkladem (Matějček, 1996).

Vzájemný vztah mezi rodiči a adolescenty má také velký vliv. Důležité je, aby adolescent cítil určitou svobodu a nezávislost, ale zároveň měl u rodičů bezpečné „zázemí“. Existuje vzájemná souvislost mezi aspekty nezávislosti a aspekty attachmentu. Tyto dva pojmy podle nich nejsou v opozici, ale vzájemně se doplňují, což koresponduje s mým názorem. Dospívající potřebují určité bezpečné zázemí, ze kterého „objevují“ svět (Noom, Dekovićová, Meeus, 1999).

Puberta je stadium, v němž se dítě osamostatňuje a zbavuje se závislosti na svých rodičích. Mezi rodiči a dospívajícími se díky pubertálním změnám vyskytují konflikty častěji než tomu bylo v předchozích obdobích, ale neplatí již univerzálně názor, že konflikt mezi dětmi a rodiči je nezbytný pro získání autonomie mladého člověka. Rodiče na dospívání svých dětí nereagují vždy zrale a s nadhledem. Například v období pubescence, kdy je egocentrismus dospívajících největší, se řada rodičů ještě pokouší zvýšit kontrolu, což automaticky zvyšuje napětí a provokuje častější konflikty. Je to často projev vlastní nejistoty ve vztahu k dětem (Macek, 2003).

4.2. Způsob výchovy

Výchova v rodině zahrnuje množství činností a vzájemného působení dospělých s dětmi a mladistvými. Ve snaze o dosažení svých výchovných cílů přitom dospělí používají rozmanité výchovné prostředky a metody, jako je kladení požadavků a kontrola jejich plnění, vysvětlování a přesvědčování, pochvaly a napomínání, odměny a tresty, působení osobním příkladem, činností, atd. Přitom stejný výchovný prostředek nebo postup je někdy účinný a jindy neúčinný. Dokonce může vést k pravému opaku, kdy se dospívající např. nepůjde učit jen proto, že mu to rodiče neustále přikazují. To

závisí na vychovávajícím i na vychovávaném, na jejich vzájemném vztahu, na okamžité situaci a na mnoha dalších podmínkách (Čáp, 1996).

Způsob výchovy znamená celkovou interakci a komunikaci dospělých (matky, otce, učitele, rodiny, školy atd.) s dítětem. Projevuje se volbou a způsobem užití výchovných prostředků, postupů a metod, tomu odpovídajícím prožíváním a chováním dítěte, které opět ovlivňuje prožívání a chování dospělého. Způsob výchovy vyjadřuje to podstatné ve výchově, co ovlivňuje volbu dílčích prostředků či postupů (Čáp, 1996).

Různé formy způsobu výchovy odlišují podstatně různé formy výchovného působení různých dospělých. Vysvětlují odlišné reakce dětí na různé dospělé, vysvětlují i odlišné účinky téhož výchovného postupu, prostředku či metody, když jich užívají různí dospělí, a to ve vztahu k různým dětem, podle toho, na jaký způsob výchovy jsou různé děti navyklé (Čáp, 1996).

Někteří autoři se při zkoumání výchovy v rodině zaměřují na rodičovské postoje k výchově, kterých se uvádí větší počet. Především je to postoj láskyplný, milující, akceptující a naproti tomu může být i postoj záporný, zavrhující a nenávistný. Dále rozlišujeme postoj vyjádřený vzbuzováním pocitu viny, vštěpování stálé úzkosti, nepřátelská kontrola, kontrola odnětím lásky, nepřátelská rezervovanost, chladnost a lhostejnost, vynucování, zanedbávání, ochraňující postoj, symbolické odměňování láskou, přímé odměňování láskou, symbolické trestání odnětím lásky, přímé trestání, postoj nedůsledný až chaotický, autoritativní kontrola, demokratické postoje aj. (Čáp, 1996).

4.2.1. Liberální způsob výchovy

Při liberálním (slabém) vedení rodič nebo vychovatel řídí děti málo nebo vůbec ne a neklade přímo požadavky. Pokud vysloví požadavek, tak nekontroluje a nepožaduje jeho důsledné plnění. To může vést k tomu, že jej adolescent přestane respektovat (Čáp, Mareš, 2007).

Rodiče kompenzují nedostatek citových projevů zahrnováním dítěte dárky či penězi, nezajímají se o jeho záliby, zážitky nebo případné starosti, takže vlastně dítě zanedbávají. I ono se bude v životě cítit svým způsobem nejisté. Pod vlivem této výchovy si nevytyčuje vyšší životní cíle a nezvykne si v životě překonávat překážky. Nerozvíjí se jeho vytrvalost a charakterová aktivnost, nedůvěřuje svým schopnostem (Voborníková, 2009).

Tento způsob výchovy se vyznačuje minimálními nároky a kontrolou. Také může být výrazem bezradnosti rodičů a vychovatelů. Rodiče často nechápou, proč se adolescentům tak často mění nálada, proč se střídají jejich názory, atd., proto už se nesnaží nějak je ovlivňovat a čekají, až je to „samo přejde“. Vychovatelé mají přímo povinnost jasně stanovit pravidla soužití, přiměřeně regulovat způsob součinnosti, určovat, co je důležité a kde je možné ponechat větší svobodu (Čačka, 2000).

4.2.2. Autokratický (autoritativní) způsob výchovy

Pro tento způsob výchovy jsou typické především příkazy a tresty, rodič má zpravidla malé pochopení pro potřeby a přání dětí. Děti tak mají malý prostor pro samostatné rozhodování a jednání. Tento způsob vychovává submisivní, závislé a málo iniciativní osobnosti, někdy také osoby agresivní k autoritám. Při tomto stylu si dítě zvykne se podřizovat autoritě a přijímat její názory. Bude celkově méně aktivní, protože nechce riskovat trest. Bývá celkově úzkostnější a méně tolerantní k druhým osobám. Když se potom ocitne mezi svými vrstevníky s odlišnými normami, jeho aktivita zesílí a chová se „zakázaným“ způsobem. Může docházet až k agresivnímu prosazování vlastního já (Voborníková, 2009).

Pokud rodiče na adolescenty působí příliš z pozice moci, kterou jako rodiče mají, dospívající může být velmi zraněn tím, že jej dospělí neberou vážně jako „partnera“, který je v diskusi na stejné úrovni. Dominantní chování trvá inertně na jedincových názorech, cílech a metodách a neprojevuje ochotu přihlížet k potřebám a cílům druhých, je v rozporu s vědeckým přístupem, který respektuje vývoj a možnost změn. Toto chování souvisí s fanatismem, ješitností a diktátorským postojem (Čáp, 1996).

4.2.3. Demokratický (integrační) způsob výchovy

Demokratický výchovný styl bývá často označen jako nejvhodnější. Představuje určitou kombinaci výše popsaných stylů. Jako nejlepší bývá tento styl volen proto, že vytváří příznivou citovou atmosféru a důvěru mezi lidmi a také učí spolupráci mezi lidmi. Tento styl nejvíce pomáhá rozvíjet sociálně zralou osobnost.

Při demokratickém způsobu výchovy u dítěte podporujeme příznivé rysy charakteru (vytrvalost nebo sebeovládání), klademe na ně přiměřené požadavky a bereme je jako plnoprávného člena rodiny, který má ovšem také své povinnosti

a jejich plnění považujeme za samozřejmé. Rodiče neužívají přísných trestů a vztahy mezi dítětem a rodiči jsou přátelské (Voborníková, 2009).

U dětí se rozvíjí svědomitost i celková stabilita osobnosti. Výchova je důsledná, avšak jemná. Pravidla existují, na jejich dodržování se dbá v souladu s potřebami všech členů rodiny. Rodiče dětem naslouchají, takže mohou usoudit, zda je dobré udělat v zajetých stereotypech občas výjimku (Voborníková, 2009).

4.3. Model devíti polí

Na základě dlouhodobého studia výchovy a jejího vlivu na dítě vyvinul J. Čáp postupně vlastní model stylů výchovy. Jedná se o model devíti polí, ve kterém se zjišťují jednotlivé komponenty výchovy obou rodičů – kladný a záporný komponent a komponent požadavků a volnosti. Kladný a záporný komponent otce i matky se zobecňuje do emočního vztahu rodičů k dítěti. Z komponentů požadavků a volnosti obou rodičů odvozujeme výchovné řízení v rodině. Kombinováním emočního vztahu rodičů a výchovného řízení v rodině vzniká větší počet různých stylů výchovy v rodině a podle dosavadních zkušeností jsou uspořádány do devíti základních polí modelu (viz Tab. 1). Tento model na rozdíl od ostatních zohledňuje také ambivalentní vztah dítěti a rozporné výchovné řízení.

Tab. 1: Model devíti polí způsobu výchovy v rodině (Čáp, 1999)

<table>
<tr><th>Řízení
Emoční vztah</th><th>Silné</th><th>Střední</th><th>Slabé</th><th>Rozporné</th></tr>
<tr><td>Záporný</td><td colspan="2">1. výchova autokratická, tradiční patriarchální</td><td>2. liberální výchova s nezájmem o dítě</td><td>3. pesimální forma výchovy</td></tr>
<tr><td>Záporně-kladný</td><td colspan="4">9. emočně rozporná výchova, jeden z rodičů zavrhující, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici</td></tr>
<tr><td>Kladný</td><td rowspan="2">4. výchova přísná a přitom laskavá</td><td rowspan="2">5. optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením</td><td>6. laskavá výchova bez požadavků a hranic</td><td rowspan="2">7. rozporné řízení, relativně vyvážené kladným emočním vztahem</td></tr>
<tr><td>Extrémně kladný</td><td>8. kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem</td></tr>
</table>

Pro lepší porozumění tomuto teoretickému přístupu podáváme v následující části charakteristiku různých forem emočního vztahu, výchovného řízení a jednotlivých způsobů výchovy v rodině, tedy jednotlivých polí modelu výchovy.

Emoční vztah - základním předpokladem příznivého vývoje osobnosti je láskyplný vztah. Psychologové zabývající se výchovou, shodně uvádí emoční vztah k dítěti jako klíčový moment ve stylu výchovy. Emoční vztah rodičů k dítěti je v tomto modelu způsobu výchovy dán kombinací kladného a záporného komponentu výchovy a má čtyři základní formy: kladný, extrémně kladný, záporný a záporně-kladný emoční vztah.

- *Kladný emoční vztah* se projevuje porozuměním, důvěrou, laskavostí, zájmem o dítě a jeho prožívání, projevuje se schopností naslouchat dítěti, podporou a ochotou pomoci v případě obtíží. Rodiče jsou ve styku s dítětem schopni přirozeně projevovat svoji radost a dobrou náladu, dítěti dávají najevo, že jej mají rádi, komunikují s ním. Nešetří pochvalou a uznáním za dobrý výkon či chování dítěte. Rodiče a děti spolu tráví mnoho času.
- *Extrémně kladný emoční vztah* je krajní formou kladného emočního vztahu, je tedy charakterizován vysokým podílem kladných projevů rodiče k dítěti a minimem či spíše absencí projevů vztahu záporného.
- *Záporný emoční vztah* se vyznačuje absencí pozitivních projevů, nebo jich je málo. Rodiče neprojevují o dítě zájem, jsou lhostejní k problémům, ale i úspěchům dítěte. Zřídka chválí, dobrý výkon považují za samozřejmou povinnost. Společně vykonávaných činností je minimum, běžné jsou také nedorozumění a konflikty. Časté jsou výčitky, např. o nevděčnosti dítěte, také srovnávání s úspěšnějšími dětmi, ponižování, ironizování a trestání. Extrémní podobou záporného emočního vztahu je až nenávist vůči dítěti.
- *Záporně-kladný emoční vztah* rodičů k dítěti je specifickou kombinací emočního vztahu obou rodičů v rodině jako celku, kdy jeden z rodičů je vnímán jako záporný a druhý jako extrémně kladný (Čáp, 1996).

Výchovné řízení rodičů - je dáno kombinací komponentu požadavků a volnosti a má tyto čtyři základní formy: silné, střední, slabé a rozporné výchovné řízení rodičů.

- *Silné výchovné řízení* se projevuje, tím, že dospělý mnoho přikazuje a zakazuje, nedává dítěti prostor pro rozhodování, samostatnost a iniciativu. Do podrobností kontroluje dodržování příkazů a zákazů. Po dítěti požaduje maximální výkon

bez ohledu na schopnosti a možnosti dítěte. Rozhoduje za dítě bez ohledu na jeho názory, potřeby a zájmy. Často užívá trestů.

- *Slabé řízení* představuje absenci jakýchkoliv požadavků nebo jsou nepřiměřeně nízké a nekontroluje se jejich plnění. Rodiče podléhají nevhodným přáním dítěte. Někteří rodiče se snaží odstraňovat dítěti veškeré překážky a plní požadavky za dítě, jiní jsou k dítěti lhostejní a nechají dítě dělat, co chce.
- *Rozporné řízení* je charakteristické silnou ambivalencí ve výchovném vedení dítěte. Rodič někdy projevuje řízení silné, jindy slabé. Příznačná je volnost, nezájem o dítě a jeho povinnosti, nepřítomnost kontroly jejich plnění, po které následuje jejich vyžadování, přísné tresty při jejich nesplnění apod. Další možností je, že jeden z rodičů vykazuje silné řízení a ten druhý se snaží je zmírnit řízením slabým.
- *Střední řízení* se vymyká uvedeným extrémům. Požadavky se kladou a kontrolují, ale v rozumné míře a laskavé formě. Dítě převzalo roli odpovědného člena rodiny a považuje za samozřejmé dodržování norem (Čáp, 1996).

Styly rodinné výchovy - konkrétní způsoby výchovy v rodině, jsou v tomto výchozím teoretickém modelu reprezentovány jednotlivými poli, které se svou charakteristikou vzájemně liší. J. Čáp (1996) jednotlivá pole charakterizuje následovně:

- **Pole 1**: *Záporný emoční vztah a silné nebo střední výchovné řízení.*

Jde o autokratickou, patriarchální výchovu. Rodiče dítě hodnotí negativně, kritizují je, zdůrazňují jeho nedostatky, podceňují jeho schopnosti nebo naopak mají na dítě nepřiměřené požadavky, přičemž dobrý výkon je považován za samozřejmost. Časté jsou fyzické či psychické tresty a vyhrožování dítěti. Ve výchově chybí podpora dítěte, pochvala a projevy uznání.

- **Pole 2**: *Záporný emoční vztah a slabé výchovné řízení.*

Tento výchovný styl je charakteristický spíše nezájmem a lhostejností k dítěti než otevřeným nepřátelstvím. Rodiče se o dítě a jeho potřeby nezajímají, nejsou ochotni být mu oporou či pomáhat mu, víceméně se od dítěte distancují. Na dítě nejsou kladeny žádné nebo pouze minimální požadavky, přičemž kontrola jejich plnění je nízká. Rodiče nedůvěřují schopnostem dítěte.

- **Pole 3**: *Záporný emoční vztah a rozporné výchovné řízení.*

Tato forma výchovy má za následek největší míru lability dítěte. Jde o formu výchovy, která dezorganizuje chování a prožívání dítěte. Příznačná je trvalá nejistota dítěte, přičemž není jasné jaká reakce (odměna, trest či lhostejnost) ze strany rodiče bude následovat za jaký jeho způsob chování. Charakteristické je vyžadování plnění úkolů s následnou absencí kontroly jejich plnění.

- **Pole 4**: *Kladný nebo extrémně kladný emoční vztah a silné výchovné řízení.*

Jde o výchovu přísnou, důslednou, ale laskavou, pro níž je charakteristická vzájemná důvěra. Rodiče jsou pro dítě autoritou a zároveň blízkým člověkem, který dítěti rozumí. Požadavky a zákazy bývají vyšší, pro dítě srozumitelné a dítě je akceptuje, protože vztah k rodičům je příznivý.

- **Pole 5**: *Kladný nebo extrémně kladný emoční vztah a střední výchovné řízení.*

Charakteristický je partnerský, rovnocenný vztah mezi dítětem a rodiči, způsob výchovy je demokratický a přátelský. Dítě považuje rodiče za přirozenou autoritu a jejich požadavky respektuje a přijímá jako něco přirozeného. Rodič bývá pro dítě přítelem, kterému důvěřuje a může se mu svěřit.

- **Pole 6**: *Kladný emoční vztah a slabé výchovné řízení.*

Výchova je laskavá, ale bez požadavků na dítě, charakteristická bývá pro vztah matky s dcerou (vztah je spíš kamarádský, mají společné zájmy apod.). Rodiče jsou k dítěti přátelští, ale na dítě nevyvíjí žádné nároky ani požadavky a plnění úkolů nekontrolují, často odstraňují dítěti všechny překážky, dítě rozmazlují.

- **Pole 7**: *Kladný nebo extrémně kladný emoční vztah a rozporné výchovné řízení.*

Tato forma způsobu výchovy je spojením příznivého emočního klimatu a přátelského vztahu rodičů s výchovným řízením od přísného, vyžadujícího až po značnou volnost ve vedení a absenci požadavků na dítě. Tento výchovný styl bývá charakterizován jako „laskavá přísnost“.

- **Pole 8**: *Extrémně kladný emoční vztah a slabé výchovné řízení.*

Charakteristický je velmi přátelský až kamarádský vztah s rodiči. Dítě plní požadavky z vlastní iniciativy, bez kontroly ze strany rodičů.

- **Pole 9**: *Záporně – kladný emoční vztah a silné, střední, slabé nebo rozporné výchovné řízení.*

Emočně rozporná výchova vzniká kombinací záporného emočního vztahu jednoho rodiče a extrémně kladného emočního vztahu rodiče druhého. Dítě vnímá jednoho rodiče jako odmítajícího, zavrhujícího, s druhým pak může být oproti tomu v koalici. Tento způsob výchovy pak zvyšuje labilitu dítěte (Čáp, 1996).

4.4. Rodinné role

Každý člověk je jedinečný a přistupuje k výchově svých dětí svým vlastním způsobem. Proto je jen málokdy přístup otce a matky totožný, každý z rodičů působí na sebehodnocení jejich dospívajícího dítěte jinak. Vliv na sebehodnocení adolescenta může mít i to, že je vychováván jen jedním rodičem v neúplné rodině. A v neposlední řadě je důležité i to, jak vychovává a působí otec na dceru a otec na syna a jakým způsobem matka na dceru a matka na syna, protože vliv na sebehodnocení může být jiný, pokud se k dceři chová např. autoritativně otec a pokud se k ní chová autoritativně matka. Další roli hraje i fakt, zda dítě bylo chtěné a plánované nebo neplánované.

- **Vztah dcery k rodičům**

Matka je často viděna jako utěšovatelka, poskytuje náruč a projevuje city, ale pro dceru je matka také vzorem, jak se chovat nebo naopak jak se nechovat a dcera se s ní srovnává. Matka je vzor, vůči kterému je koncipována vlastní identita a k odpoutávání adolescentní ženy dochází ve střetech s vlastní matkou. Dívky pociťují stín nežité stránky života svých matek a začínají idealizovat to, co se v životě matek nedostalo ke slovu. Pokud často používají větu: „Chci dělat všechno jinak než matka“, může to přirozeně ukazovat na to, že dotyčná žena má negativní mateřský komplex, jak jej popsal Jung, je to však také standardní věta při odpoutávání. Dcera nemá svou vlastní pozici, ale je nejprve v postavení „proti“. To může být začátek v nalézání identity (Kastová, 2004).

V **otci** může dospívající dívka vidět vzor pro svého budoucího partnera nebo naopak může vidět, jaký by její budoucí partner být určitě neměl. Dospívající dívky se (na rozdíl od chlapců) nesnaží s otcem tolik soupeřit, naopak jim může imponovat, že jejich otec se umí o všechno postarat a je ze všech nejlepší, proto by přílišné projevy autority nemusely snižovat jejich sebehodnocení tolik jako chlapcům (Kastová, 2004).

- **Vztah syna k rodičům**

U **matky** syn opět může sledovat, jaké vlastnosti by měla nebo neměla mít jeho budoucí partnerka. Pokud se k synovi matka chová příliš autoritativně a snižuje tak jeho sebehodnocení, může mít v pozdějším životě problémy při navazování vztahu s budoucí partnerkou. Případně může vyhledávat ženy, které také budou autoritativní a „postarají se o něj“ a on bude ve vztahu spíše v submisivní roli (Kastová, 2004).

Stejně jako se dcera srovnává s matkou, syn se srovnává s **otcem** a také on se rozhoduje, co z jeho chování se mu líbí a chce to dělat stejně a co se mu naopak nelíbí. Tendence k soupeření může způsobit, že toto srovnávání probíhá bouřlivě a pokud se k tomu přidruží příliš autokratická výchova, kdy otec synovi neumožní v ničem „zvítězit“, naopak trvá pořád na svých pravidlech a na tom, že jenom on má pravdu, může tím výrazně snižovat synovo sebehodnocení (Kastová, 2004).

II. Praktická část

Praktická část je rozdělena do pěti kapitol. V první kapitole se seznámíme s konkrétními cíli výzkumu.

Druhá kapitola je věnována zkoumanému souboru. Jsou zde tedy blíže charakterizováni respondenti a kromě toho i samotná realizace výzkumu

Třetí kapitola teoretické části obsahuje popis dotazníku, kterým byl průzkum realizován, tedy zvolené metody. Konkrétně se jedná o Tobinův inventář copingových strategií a dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině. Kromě samotného popisu dotazníků kapitola obsahuje také návody, jak tyto dotazníky správně vyhodnotit.

Ve čtvrté kapitole jsou uvedeny konkrétní výsledky výzkumu, nejdříve v tabulkách a poté i slovně popsány.

Poslední kapitolou teoretické části je diskuze. Jedná se o úvahy nad výsledky, hledání souvislostí a vztahů mezi copingovými strategiemi a způsobem výchovy.

1. Cíle výzkumu

Prvním z cílů výzkumu v mé diplomové práci je zjistit, jaké copingové strategie volí žáci na 2. stupni základních škol v zátěžových situacích, zda se u nich vyskytují častěji příklonové strategie obecně se vyznačující aktivním jednáním a zvládáním stresového prostředí, nebo strategie odklonu, kde se vyskytují prvky izolace od vztahu jedinec – prostředí.

Druhou ze zkoumaných oblastí je způsob výchovy v rodině. Zde je hlavním cílem odhalit, jak hodnotí dospívající emoční vtah rodičů k nim samotným, zda je kladný či záporný a jak vidí rodičovské výchovné řízení, zda je slabé, střední, silné či rozporné.

Posledním cílem výzkumu je zhodnotit výsledky obou částí dotazníku a zjistit, jaký vliv má na volbu copingové strategie výchova v rodině.

2. Výzkumný soubor

V kapitole objasníme základní charakteristiku zkoumaného souboru a také se seznámíme s samotnou realizací výzkumu.

2.1. Základní údaje o výzkumném souboru

Výzkumný soubor tvořili žáci 8. a 9. ročníku v ZŠ Višňové, což je vesnická škola nacházející se v okrese Znojmo a čítající téměř 200 žáků. Respondenti pocházejí většinou přímo z obce Višňové nebo z okolních malých obcí.

V 8. ročníku se výzkumu účastnilo celkem 23 žáků, z toho 14 chlapců a 9 dívek. Věk žáků byl v rozmezí 13-14 let. V 9.ročníku byl počet respondentů nižší, celkem 15 žáků, z toho 8 chlapců a 7 dívek. Zde se věk respondentů pohyboval v rozmezí 14-15 let.

Celkem se tedy výzkumu zúčastnilo 38 respondentů:

- 22 chlapců (58 %)
- 16 dívek (42 %)

Počet respondentů považuji pro svůj výzkum za dostačující. Žádný z dotazníků nebyl navrácen prázdný a byly vyplněny všechny položky.

2.2. Technická realizace výzkumu

Při výběru školy jsem se řídila ochotou spolupracovat na výzkumu. Na ZŠ Višňové jsem se ihned setkala s kladným přístupem, jelikož jsem sama tuto základní školu navštěvovala a osobně znám většinu učitelů.

Druhou školou, na které jsem měla v plánu výzkum realizovat, byla ZŠ Vedlejší v Brně - Bohunicích. Zde jsem se ale setkala s nesouhlasem vedení. I přes skutečnost, že jsem zde vykonávala svoji odbornou praxi, mi vedení neumožnilo výzkum uskutečnit. Hlavním argumentem byla časová náročnost dotazníku a také fakt, že dotazníky jsou příliš osobní a rodiče by s jeho vyplněním nesouhlasili. Po této zkušenosti jsem zůstala u jedné výzkumné školy.

Výzkum byl realizován v lednu 2010 v době výuky. Ředitel využil hodiny, kdy měl on sám v těchto třídách učit a uvolnil je pro dotazování. Pro uskutečnění výzkumu

byly vyhrazeny dvě vyučovací hodiny, pro každou třídu jedna. Vedení školy mi umožnilo a také doporučilo, abych byla při zadání dotazníku ve třídě s žáky sama, což mi umožnilo získat větší důvěru žáků. Nemuseli se bát, že zodpovězené dotazníky budou analyzovat jejich učitelé a to motivovalo žáky k větší otevřenosti a upřímnosti. Vyplňování dotazníků trvalo žákům v průměru 35 minut, k dispozici měli ale tolik času, kolik potřebovali.

3. Použité metody

V této kapitole se blíže seznámíme s použitými metodami. Respondentům byl zadán dotazník (viz Příloha 1, 2), který se skládá ze dvou dílčích částí. První část tvoří Tobinův inventář strategií zvládání a druhou Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (Doleželová, 2007). Kromě toho byli respondenti v úvodu dotazování na svůj věk a třídu. Dotazníky jsou upraveny podle pohlaví, zvlášť pro dívky a pro chlapce, aby byly respondentům otázky bližší a osobnější.

3.1. Tobinův Inventář strategií zvládání

Tobinův inventář strategií zvládání (Coping Strategy Inventory - CSI) vytvořili v roce 1984 psychologové Tobin, Holroyd a Reynolds. Autoři vycházeli ze známých teoretických modelů Lazaruse a Folkmanové s využitím položek již existující škály. Dotazník je koncipován jako hierarchický, skládá ze tří úrovní:

- **Terciární úroveň** obsahuje faktory příklonu či odklonu, příklonové strategie se obecně vyznačují aktivním jednáním a zvládáním stresového prostředí. Naproti tomu odklon implikuje strategie, kde se vyskytují prvky izolace od vztahu jedinec - prostředí. Charakteristikou odklonového jednání je nesdílení vlastních pocitů s druhými, vyhýbání se myšlenkám na stresovou situaci.
- **Sekundární úroveň** člení příklonové a odklonové strategie na čtyři subkategorie, a to podle toho, zda převažuje orientace na řešení problému či naopak orientace na udržení přijatelné emoční pohody.
- **Primární úroveň** nyní specifikuje osm faktorů: řešení problému, kognitivní restrukturace, vyjádření emocí, vyhledání sociální opory, vyhýbání se problému, fantazijní únik, sebeobviňování a sociální izolace.

Respondent je v úvodu požádán, aby si vybavil stresující událost a svůj postup při jejím řešení pak zhodnotil pomocí inventáře. Každá ze strategií je zjišťována 9 položkami a respondenti v nich vyjadřují míru souhlasu či nesouhlasu s tvrzením na škále od 1 do 5.

Tab. 2: Třídění copingových strategií (Balaštíková, Blatný, 2004)

Třídění copingových strategií			Zkratky
Příklonové strategie	Zaměřené na problém	Řešení problému	**ŘP**
		Kognitivní restrukturace	**KR**
	Zaměřené na emoce	Vyjádření emocí	**VE**
		Sociální podpora	**SP**
Odklonové strategie	Zaměřené na problém	Vyhýbání se problému	**VP**
		Fantazijní únik	**FU**
	Zaměřené na emoce	Sebeobviňování	**SO**
		Sociální izolace	**SI**

Význam jednotlivých zvládacích strategií lze charakterizovat následovně:

- Řešení problému - jedná se o behaviorální i kognitivní aktivity vedoucí k eliminaci zdroje stresu prostřednictvím změny zátěžové situace samotné.
- Kognitivní restrukturace - zde se jedná o kognitivní změnu významu zátěžové situace, tak aby se stala subjektivně méně ohrožující.
- Vyjádření emocí - volnění a exprese emocí.
- Vyhledání sociální opory - potřeba vyhledat emoční podporu u druhých lidí, a to zejména rodiny a nejbližších přátel.
- Vyhýbání se problému - odmítání problému, a to jak behaviorální, tak i vyhýbání se kognitivním procesům, které se k problému vztahují.
- Fantazijní únik - kognitivní strategie která odráží neschopnost či neochotu přizpůsobit se situaci nebo ji změnit.
- Sebeobviňování - příčiny vzniku zátěžové situace přisuzujeme sami sobě.
- Sociální izolace - izolace od rodiny a přátel, a to zvláště v souvislosti s emocionální reakcí na stresor (Blatný, Osecká, 1998).

Tab. 3: Strategie s příslušnými položkami

	Jednotlivé položky								
ŘP	10	23	35	37	39	42	53	60	61
KR	15	27	36	45	57	58	65	71	72
VE	5	20	26	33	38	40	51	66	68
SP	4	11	12	16	21	25	32	34	62
VP	7	13	14	18	29	30	54	70	9
FU	1	2	3	8	22	31	43	49	36
SO	19	24	46	47	48	52	56	63	69
SI	6	17	28	44	55	59	41	64	67

Na řádku, příslušejícím ke konkrétní copingové strategii, najdeme čísla položek, jimiž je tato strategie „sycena“ (viz Tab. 3) a výsledné skóre je pak prostý součet těch čísel, které jsme k položkám přiřadili. Minimální hodnota jednotlivých strategií je tedy 9, maximální 45.

3.2. Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině

Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině vytvořil Čáp a Boschek v roce 1994). Jde o standardizovanou metodu. Dotazník obsahuje 40 položek, které se hodnotí na tříbodové škále zahrnující odpovědi ano, zčásti, ne, a to zvlášť pro matku a zvlášť pro otce. Pro každý komponent výchovy je tak použito deset výroků. Kombinací všech těchto složek u matky a otce dohromady získáme celkový způsob výchovy v rodině, jenž představuje model devíti polí.

Tab. 4: Složky dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině

Komponent	**Položky**										**Rodičovský postoj**	Zkratky
Kladný	**1**	**5**	**9**	**13**	**17**	**21**	**25**	**29**	**33**	**37**	Pozitivní	**K**
Záporný	**2**	**6**	**10**	**14**	**18**	**22**	**26**	**30**	**34**	**38**	Hostilní	**Z**
Požadavků	**3**	**7**	**11**	**15**	**19**	**23**	**27**	**31**	**35**	**39**	Direktivní	**P**
Volnosti	**4**	**8**	**12**	**16**	**20**	**24**	**28**	**32**	**36**	**40**	Autonomní	**V**

S jednotlivými komponenty výchovy otce a matky lze pracovat odděleně jako s rodičovskými postoji. Kombinováním jednotlivých komponentů výchovy se však přechází k syntetičtějšímu vystižení rodinné výchovy. Kombinováním jednotlivých komponentů výchovy lze tedy synteticky vystihnout emoční vztah rodičů k dítěti, výchovné řízení v rodině a následně celkový způsob rodinné výchovy reprezentovaný jedním z devíti polí. Emoční vztah jednotlivých rodičů vzniká syntézou kladného a záporného komponentu výchovy (Tab. 5). Styl řízení jednotlivých rodičů vzniká syntézou komponentů požadavku a volnosti. Syntézou emočního vztahu otce a matky dospějeme k emočnímu vztahu v rodině jako celku. Podobně syntézou stylu řízení otce a matky dospějeme k výchovnému řízení v rodině jako celku.

Tab. 5: Vyhodnocení emočního vztahu jednotlivého rodiče k dítěti (Čáp, Boschek, 1994)

Kladný komponent / **Záporný komponent**	1.tercil (10-24)	2.tercil (25-27)	3.tercil (28-30)
1.tercil (10)	Střední	Extrémně kladný	
1.tercil (11)		Kladný	Kladný
2.tercil (12-14)	Záporný	Střední	Kladný
3.tercil (15-30)	Záporný	Záporný	Záporný

Vyhodnocení emočního vztahu k dítěti v rodině jako celku (Čáp, Boschek, 1994):

- Záporný - jeden nebo oba rodiče mají záporný emoční vztah.
- Kladný - oba rodiče mají kladný nebo jeden kladný a druhý střední emoční vztah
- Extrémně kladný - jeden z rodičů má Z=10, druhý maximálně Z=11, přitom oba mají K=25.
- Záporně kladný - jeden z rodičů má záporný a druhý má extrémně kladný emoční vztah.
- Střední - pokud má jeden z rodičů střední emoční vztah, hodnotíme emoční vztah v rodině podle vztahu druhého rodiče; pokud mají střední vztah oba rodiče posuzujeme podle hodnot skórů K a Z.

Vyhodnocování výchovného řízení jednotlivého rodiče (Čáp, Boschek, 1994)

Vyhodnocuje se vzájemným vztahem komponentu požadavků a volnosti. Pokud má rodič vysoký komponent P(18-30) a přitom:

- vysoký komponent V(18-30), jde o rozporné řízení,
- nižší komponent V(10-17), jde o silné řízení.

Pokud má rodič nižší komponent P(10-17), pak sledujeme jen komponent volnosti:

- při V(10-13) jde o silné řízení,
- při V(14-17) jde o střední řízení,
- při V(18-30) jde o slabé řízení.

Vyhodnocování výchovného řízení v rodině jako celku (Čáp, Boschek, 1994):

- Oba rodiče vykazují stejný způsob řízení, pak je tím vyjádřen i způsob řízení v rodině jako celku.
- Jeden rodič má silné a druhý slabé řízení, pak je celkové řízení rozporné.
- Jeden z rodičů má střední řízení a druhý silné, výsledné řízení je spíše silné.

- Jeden z rodičů má střední řízení a druhý slabé, výsledné řízení je spíše slabé.
- Pokud jeden z rodičů vyjadřuje řízení rozporné, posuzuje se řízení v rodině jako rozporné.

Syntézou emočního vztahu a výchovného řízení v rodině jako celku dospějeme ke způsobu výchovy v rodině jako celku – 9 polí (viz kapitola 4.3.). Autoři však zdůrazňují, že tato syntéza není pouze kvantitativní, ale vzniklé kategorie jsou kvalitativně odlišné. Kombinace jednotlivých komponentů výchovy tedy nelze vysvětlit z těchto komponentů samých nebo jejich zprůměrnění.

4. Výsledky

V této kapitole se blíže seznámíme s konkrétními výsledky dotazníků. Nejdříve se zaměříme na výsledné hodnoty Tobinova inventáře a poté na hodnoty dotazníku o výchově. Po zhodnocení obou jmenovaných dotazníků sloučíme výsledky a zjistíme konkrétní souvislosti mezi výchovou v rodině a copingovými strategiemi.

4.1. Výsledky Tobinova inventáře

V následující tabulce jsou uvedeny výsledné hodnoty Tobinova inventáře. Jednotlivé položky inventáře byly sečteny (podle Tab. 3) a výsledné hodnoty jsou zprůměrněné.

Tab. 6: Průměrné výsledky Tobinova inventáře strategií zvládání

	ŘP	KR	VE	SP	VP	FU	SO	SI
Chlapci								
9.třída	28,125	30,125	23,5	25,875	28,5	34,375	*22,375*	24,25
8.třída	26,643	28,929	23,571	26	23,643	28,571	*21,071*	22,714
Celkem	**27,182**	**29,364**	**23,545**	**25,955**	**25,409**	**30,682**	***21,545***	**23,273**
Dívky								
9.třída	23,143	31,857	*19,143*	26,286	21,714	34,143	24,143	22,429
8.třída	22	27,778	25,889	24,111	25,444	36,444	*20,444*	24
Celkem	**22,5**	**29,563**	**22,938**	**25,063**	**23,813**	**35,438**	***22,063***	**23,313**
Třídy								
9.třída	25,2	*12,4*	15,2	20	26,067	13,8	16,867	19,867
8.třída	23,652	*15*	16,652	18,348	25,261	15,348	17,652	18,913
Celkem	**25,211**	**29,447**	**23,289**	**25,579**	**24,737**	**32,684**	***21,763***	**23,289**

Ve výsledcích jsou uváděny vždy tři strategie s nejvyššími hodnotami (v Tab. 6 vyznačeny podtržením) a strategie s hodnou nejnižší (v Tab. 6 vyznačena kurzívou). Nejdříve zhodnotíme výsledky podle pohlaví. Z tabulky vyplývají následující závěry:

- Jak u chlapců tak i u dívek je nejužívanější copingová strategie **fantazijní únik**, tedy odklonová strategie zaměřená na problém. U dívek je hodnota 35,438 a u chlapců 30,682.

- Druhá nejužívanější strategie je opět shodná, jak u chlapců tak i u dívek, jedná se o **kognitivní restrukturaci**, tedy příklonová strategie zaměřená na problém. Zde je hodnota téměř shodná - chlapci 29,364, dívky 29,563.
- Třetí nejčastější strategie se v pohlaví liší. U chlapců se jedná o **řešení problému**, teda příklonová strategie zaměřená na problém a hodnota je 27,182. U dívek měla třetí nejvyšší hodnotu **sociální podpora**, tedy příklonová strategie zaměřená na emoce, hodnota je 25,063.
- Nejnižší hodnotou byla u obou pohlaví odklonová strategie zaměřená na emoce - sebeobviňování.

Nyní výsledky zhodnotíme v rámci tříd:

- V 8. i 9.ročníku je nejčastější strategií **vyhýbání se problému**, tedy odklonová strategie zaměřená na problém. V 8.třídě je hodnota 25,261 a ve třídě 9. se jedná o hodnotu 26,067.
- I druhá nejčastější strategie je shodná, jedná se o **řešení problému**, tedy příklonovou strategii zaměřenou na problém. Zde je hodnota pro 8.třídu 23,652 a pro 9.třídu 25,2.
- Třetí strategie je odlišná. V 9.třídě je to **sociální podpora**, tedy příklonová strategie zaměřená na problém a hodnota je 20. V 8.třídě je to **sociální izolace**, tedy odklonová strategie zaměřená na emoce a hodnota je 18,913.
- Strategie s nejnižší hodnotou je u obou tříd stejná, jedná se o **kognitivní restrukturaci**, tedy příklonovou strategii zaměřenou na problém a hodnoty jsou v 8.třídě 15 a v 9.třídě 12,4.

Celkové výsledky Tobinova inventáře copingových strategií jsou shodné s průměrnými výsledky dívek:

- Nejčastější strategií je **fantazijní únik** s průměrnou hodnotou 32,684.
- Druhou nejužívanější strategií je **kognitivní restrukturace** s hodnotou 29,447.
- Na třetím místě je **sociální podpora** s hodnotou 25,579.
- Nejméně častou strategií zvládání je **sebeobviňování** s hodnotou 21,763.

4.2. Výsledky dotazníku o způsobu výchovy v rodině

V následující tabulce jsou uvedeny výsledné hodnoty dotazníku pro zjišťování způsobu výchovu v rodině. Jednotlivé položky dotazníku byly podobně jako u předchozího sečteny (podle Tab. 4) a výsledné hodnoty zprůměrněné.

Tab. 7: Průměrné výsledky dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy

		K	Z	P	V
Chlapci					
9.třída	otec	24,625	13,5	16,625	21,375
	matka	25,25	14,875	18,25	21,625
8.třída	otec	23,643	15,643	17,071	18,357
	matka	25,929	14,857	17,929	19,214
Celkem	otec	**24**	**14,864**	**16,909**	**19,455**
	matka	**25,682**	**14,864**	**18,045**	**20,091**
Dívky					
9.třída	otec	25,857	11,143	13,571	18,429
	matka	27	12,571	15,286	17,857
8.třída	otec	23,667	14	16	18,333
	matka	24,222	16,111	17,222	18,444
Celkem	otec	**24,625**	**12,75**	**14,938**	**18,375**
	matka	**25,438**	**14,566**	**16,375**	**18,188**
Třídy					
9.třída	otec	25,2	12,4	15,2	20
	matka	26,067	13,8	16,867	19,867
8.třída	otec	23,652	15	16,652	18,348
	matka	25,261	15,348	17,652	18,913
Celkem	otec	**24,263**	**13,974**	**16,079**	**19**
	matka	**25,579**	**14,737**	**17,342**	**19,289**

Nejdříve uvedeme výsledky v kategorii chlapci. Z tabulky vyplývají následující závěry:

- U chlapců v 9. ročníku se projevil záporný emoční vztah rodičů a rozporné výchovné řízení, tedy **pole 3** - pesimální forma výchovy.
- Chlapci v 8. ročníku cítí emoční vztah rodičů také jako záporný, ovšem výchovné řízení zde je slabé, tedy **pole 2** - liberální výchova s nezájmem o dítě.
- Výsledná hodnota pro všechny chlapce je stejná jako u chlapců v 9. ročníku, tedy **pole 3** - pesimální forma výchovy.

Nyní se zaměříme na výsledky dívek:

- U dívek v 9. ročníku se jako u jediné kategorie projevil kladný emoční vztah a spíše slabé výchovné řízení, tedy **pole 6** - laskavá výchova bez požadavků a hranic.

- Dívky v 8. ročníku mají stejné výsledky jako chlapci v 8. ročníku, tedy záporný emoční vztah, slabé výchovné řízení a **pole 2.**
- Celkový emoční vztah u dívek je záporný a slabé výchovné řízení, tedy **pole 2** - liberální výchova s nezájmem o dítě.

Nyní uvedeme výsledky rozdělené podle tříd a nakonec celkový výsledek:

- V 9. třídě se celkově projevil záporný emoční vztah a slabé výchovné řízení, tedy **pole 2** - liberální výchova s nezájmem o dítě.
- V 8. třídě jsou souhrnné výsledky stejné jako v 9.třídě, tedy opět **pole 2.**
- Celkové výsledky pro všechny respondenty opět spadají do **pole 2** - liberální výchova s nezájmem o dítě.

Předchozí hodnoty jsou průměrné a mohou být zkreslené. Proto budou nyní uvedeny konkrétní hodnoty emočních vztahů rodičů a výchovného řízení vyvozené z Tab. 9 a Tab. 10 (viz Přílohy). Nejdříve se zaměříme na emoční vztah rodičů každého zvlášť a poté jako celku:

- Nejvyššího výsledku dosáhl záporný emoční **vztah matky** a to celkem u 19 žáků (50 %). Kladný emoční vztah matky pociťuje celkem 17 respondentů (45 %). Zbývající 2 respondenti (5 %) vyhodnotili vztah matky jako střední.
- **Vztah otců** se nejčastěji projevuje jako kladný u 17 žáků (45 %). Hodnota záporného vztahu je nižší, celkem 14 žáků (37 %). Zbývajících 7 žáků (18 %) označilo vztah otec jako střední.
- Nejčetnějším **poměrem vztahu k dítěti otec-matka** se projevil kladný-kladný a to celkem u 14 respondentů (37 %). Opačný stav, kdy oba rodiče mají vztah záporný, vyhodnotilo 13 žáků (34 %). Stav, kdy otec má vztah kladný a matka záporný, vyhodnotili 3 žáci (8 %) a opačná situace, kdy otec má záporný a matka kladný vztah, nastala u 2 žáků (5 %). Ve 2 případech (5 %) se vztah obou rodičů projevil jako střední a po bližším přezkoumání hodnot byl vyhodnocen jako kladný. 3 žáci (8 %) vyhodnotili vztah otce jako střední a matky jako záporný a poslední určil vztah otce jako střední a matky jako kladný (3 %).

Nyní se uvedeme výchovné řízení rodičů každého zvlášť a poté jako celku:

- **Řízení matky** se nejčastěji projevilo jako slabé (14 respondentů, 37 %), rozporné řízení označilo 11 žáků (29 %), střední řízení matky 9 žáků (24 %) a zbývající 4 žáci (10 %) označili řízení matky jako silné.

- **Řízení otce** je stejně jako u matky nejčastěji slabé, celkem u 19 respondentů (50 %), 8 respondentů (21 %) je označilo jako střední, 7 respondentů jako rozporné (19 %) a zbývající 4 respondenti jako silné (10 %).
- **Řízení v poměru otec-matka** je nejčetnější v kombinaci, kdy oba rodiče mají slabé řízení (12 žáků, 32 %). Naopak situace, kdy mají oba rodiče řízení silné, se objevila pouze u 2 žáků (5 %). Situace, kdy oba rodiče mají řízení střední nastala u 6 žáků (17 %). U obou rodičů rozporné řízení vyhodnotilo 5 žáků (13 %) stejně jako stav, kdy řízení otce je slabé a matky rozporné (5 žáků, 13 %). Zbývající kombinace řízení se vyskytují v nižších počtech (otec uváděn vždy první, matka druhá): rozporné-silné, slabé-střední a střední slabé mají vždy 2 žáci (5 %), silné-rozporné a silné-střední má vždy 1 žák (2,5 %).

4.3. Souhrnné výsledky

Nyní vyjádříme dílčí dotazníky v procentech a poté sloučíme výsledky Tobinova inventáře a dotazníku o způsobů výchovy dohromady.

Tab. 8: Souhrnné výsledky

Respondent	Copingová strategie	Způsob výchovy	Respondent	Copingová strategie	Způsob výchovy
Chlapci			**Dívky**		
1.	FU	9	**23.**	FU	8
2.	FU	9	**24.**	FU	6
3.	FU	3	**25.**	SO	9
4.	SP	3	**26.**	SP	4
5.	FU	3	**27.**	FU	6
6.	ŘP	2	**28.**	KR	9
7.	ŘP	7	**29.**	SO	1
8.	KR	2	**30.**	FU	2
9.	FU	6	**31.**	KR	5
10.	FU	7	**32.**	FU	6
11.	VP	8	**33.**	FU	2
12.	VE	3	**34.**	FU	8
13.	SI	3	**35.**	SI	1
14.	SO	3	**36.**	VE	1
15.	KR	5	**37.**	FU	3
16.	KR	7	**38.**	KR	6
17.	SP	6			
18.	ŘP	2			
19.	FU	9			
20.	FU	2			
21.	SP	1			
22.	SP	5			

Z Tab. 8 vyplývá následující. Nejdříve vyjádříme počty (n) a procentuální výsledky (%) týkající se Tobinova inventáře, tučně jsou vyznačeny nejvyšší hodnoty:

Chlapci	**n**	**%**
Řešení problému	3	14
Kognitivní restrukturace	3	14
Vyjádření emocí	1	4,5
Sociální podpora	4	18
Vyhýbání se problému	1	4,5
Fantazijní únik	**8**	**36**
Sebeobviňování	1	4,5
Sociální izolace	1	4,5

Dívky	**n**	**%**
Řešení problému	0	0
Kognitivní restrukturace	3	19
Vyjádření emocí	1	6
Sociální podpora	1	6
Vyhýbání se problému	0	0
Fantazijní únik	**8**	**50**
Sebeobviňování	2	13
Sociální izolace	1	6

Celkem	**n**	**%**
Řešení problému	3	8
Kognitivní restrukturace	6	16
Vyjádření emocí	2	5
Sociální podpora	5	13
Vyhýbání se problému	1	3
Fantazijní únik	**16**	**42**
Sebeobviňování	3	8
Sociální izolace	2	5

Nyní vyjádříme stejným způsobem výsledy dotazníku o způsobu výchovy:

Chlapci	**n**	**%**
Pole 1	1	4,5
Pole 2	4	18
Pole 3	**6**	**27**
Pole 4	0	0
Pole 5	2	9
Pole 6	2	9
Pole 7	3	14
Pole 8	1	4,5
Pole 9	3	14

Dívky	**n**	**%**
Pole 1	3	18,5
Pole 2	2	12,5
Pole 3	1	6
Pole 4	1	6
Pole 5	1	6
Pole 6	**4**	**25**
Pole 7	0	0
Pole 8	2	13
Pole 9	2	13

Celkem	**n**	**%**
Pole 1	4	10
Pole 2	6	16
Pole 3	**7**	**18**
Pole 4	1	3
Pole 5	3	8
Pole 6	6	16
Pole 7	3	8
Pole 8	3	8
Pole 9	5	13

Skutečnosti, které vyplývají z uvedených přehledů jsou dále analyzovány a porovnávány v následující kapitole.

5. Diskuze

Jako nejčastější copingová strategie se u žáků na 2. stupni ZŠ projevila odklonová strategie zaměřená na problém, fantazijní únik, který se vyznačuje neochotou a neschopností přizpůsobit se problémové situaci nebo ji změnit. Byla diagnostikována celkem u 16-ti žáků (tedy 42 % respondentů). Takový výsledek považuji za převažující a proto se mu budu nyní věnovat blíže a srovnávat s nejvíce se projevujícími formami výchovy.

Nejčastější formou výchovy se u těchto adolescentů projevila laskavá výchova bez požadavků a hranic (pole 6) a to celkem u 4 žáků, tedy u 25 %. Pro tento způsob výchovy je typický kladný emoční vztah a slabé výchovné řízení.

Ze způsobů výchovy se nejčastěji, mezi všemi respondenty, vyskytovala pesimální forma výchovy (pole 3), která je charakteristická pro záporný emoční vztah rodičů k dítěti a rozporným výchovným řízením. Přesto, že se tato forma výchovy projevila jako nejčastější (celkem u 7 respondentů, 18 %), ji nemůžeme pevně spojovat s nejčastější copingovou strategií, protože se u žáků s výslednou strategií fantazijní únik objevuje pouze 3krát.

Průměrné hodnoty způsobu výchovy sice ukazují na pesimální formu výchovy, která je určená záporným emočním vztahem rodičů a slabým řízením. Ale jak můžeme vidět ve výše uvedeném textu s výsledky, nejčastější vztah rodičů je kladný u otce i u matky (14 respondentů, 37 %).

Stejně často jako pole 3 (18,75 %) se u žáků s fantazijním únikem objevuje také pole 2 (liberální výchova s nezájmem o dítě) a pole 9 (emočně rozporná výchova, jednoho z rodičů vnímá dítě jako odmítajícího a druhého jako extrémně kladného). Každý z těchto tří způsobů výchovy se projevil u 3 žáků.

Poslední dvě formy výchovy, které se objevily u žáků s copingovou strategií fantazijní únik jsou pole 8 (kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem) a pole 7 (rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem). Pole 8 se projevilo u 2 respondentů (12,5 %) a pole 7 u jednoho (tedy 6,25 %).

Výchovné formy, které se u žáků s fantazijním únikem nevyskytly ani jednou jsou pole 1 (autokratická, tradiční patriarchální výchova), pole 4 (přísná a přitom laskavá výchova) a pole 5 (optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením).

Jak už bylo zmíněno, celkové prvenství ve formách výchovy mezi všemi dotazovanými získala forma pesimální (pole 3). Druhými nejčastějšími formami výchovy jsou liberální výchova s nezájmem o dítě (pole 2) a laskavá výchova bez požadavků a hranic (pole 6). Každá z těchto forem výchovy se jako výsledná projevila u 16 % respondentů, tedy každá u 6-ti žáků (pouze o jednoho respondenta méně než pole 3). Z uvedeného tedy vyplývá, že rozdíly mezi jednotlivými způsoby výchovy nejsou vůbec velké. Kromě pole 4 (přísná a přitom laskavá výchova), které bylo vyhodnoceno pouze u jediného respondenta, jsou jednotlivé způsoby výchovy zastoupeny v relativně vyrovnaných počtech.

Nedá se tedy z výzkumu na rozdíl od „vítězné" copingové strategie jednoznačně vyvodit jediná forma výchovy, která by výrazně převyšovala ostatní a byla tak charakteristická pro náš výzkumný soubor.

V mém výzkumu se tedy neprokázal žádný vztah mezi různými způsoby rodinné výchovy a danými typy copingu. Proto bych doporučovala zvětšit vzorek respondentů tak, aby jednotlivé kategorie výchovy měly vyšší zastoupení.

Závěr

Všichni adolescenti, kteří se účastnili mého výzkumu, se téměř denně setkávají se stresem a zátěžovými situacemi. Ať už se jedná o problémy spojené se školou a školním prospěchem, o problémy mezi přáteli, o neshody objevující se v rodině či mnoho dalších, vždy se u adolescentů projeví určitý postup, jak danou situaci řeší.

Tato diplomová práce přináší vhled do těchto situací. Popisuje stres a stresové situace v souvislosti psychologie zdraví. Práce upozorňuje na přímou spojitost mezi dlouhodobým působením zátěžových situací a zdravím.

Cílem mé diplomové práce bylo prozkoumat zvládání zátěže u dospívajících a také nejčastější způsob výchovy v rodině. V dotazníku o výchově žáci hodnotí chování a emoční vztah k sobě samým. Kromě těchto dílčích výsledků bylo cílem práci zjistit a prozkoumat možný vzájemný vztah mezi výchovnými styly a zvládácími strategiemi.

Žáci účastnící se výzkumu nejčastěji řeší tyto zátěžové situace pasivním, ne příliš efektivní strategií odklánějící se od problému - fantazijním únikem, což je kognitivní strategie, která odráží neschopnost či neochotu přizpůsobit se situaci nebo ji změnit.

Závěrem mohu konstatovat, že cíle práce byly splněny, ale vztah mezi způsobem zvládání zátěžových situací a způsobem rodinné výchovy prokázán nebyl. Nevylučuji, že k neprůkaznosti výsledků nepřispěl relativně nízký počet respondentů a proto bych pro příště doporučovala tento počet zvýšit a do výzkumu zařadit adolescenty z více oblastí České republiky a tím zvýšit reprezentativnost výběrového souboru. Přesto považuji svoji práci a především výzkum za velice přínosný, protože mi umožnil nahlédnout do světa současných adolescentů a alespoň částečně pochopi jejich pohled na výchovu v rodině.

Resumé

Diplomová práce „Zvládání stresu u žáků na 2. stupni ZŠ“ nám podává podrobné teoretické informace o stresu, nejčastějších stresorech, důsledky působení stresu a to vše především u žáků na 2. stupni základních škol, tedy u dospívajících.

Kromě stresu a zátěžových situací samotných je v práci věnována podstatná část teorie copingovým strategiím a výchově v rodině. Těmito tématy se zabývá i výzkumná část, při které byl využit Tobinův inventář strategií zvládání a dotazník o způsobu výchovy v rodině vytvořený organizací ELSPAC. Kombinací těchto dotazníků měly být prokázány souvislosti mezi výchovou v rodině a zvolenými copingovými strategiemi.

Z provedeného výzkumu lze vyvodit jediný výsledek a tím je skutečnost, že žáci volí jako copingovou strategii nejčastěji fantazijní únik. Další souvislosti mezi zvolenou zvládací strategií a způsobem výchovy v rodině nebyly prokázány.

Literatura

Knižní zdroje

BRATSKÁ, Mária. *Zisky a straty v záťažových situáciách alebo Príprava na život*. Bratislava: Práca, 2001. 290 s. ISBN není.

BARKER, Philip. *Základy dětské psychiatrie*. Praha: Triton, 2007. 252 s. ISBN 978-80-7254-955-9.

BAŠTECKÁ, Bohumila, GOLDMAN, Petr. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál, 2001. 436 s. ISBN 80-7178-550-4.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. 378 s. ISBN 80-7239-060-0.

ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.

ČÁP, Jan, BOSCHEK, Petr. *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině: Příručka*. Brno: Psychodiagnostika, 1994. 108 s. ISBN není.

ČÁP, Jan., MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. 776 s. ISBN: 80-7178-303-X.

HAYES, Nicky. *Aplikovaná psychologie*. Praha: Portál, 2003. 220 s. ISBN 80-7178-807-4.

HORT, Vladimír, HRDLIČKA, Michal. *Dětská a adolescenční psychiatrie*. Praha: Portál, 2000. 492 s. ISBN 80-7178-472-9.

HOSKOVCOVÁ, Simona, SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ, Lucie. *Výchova k psychické odolnosti dítěte*. Praha: Grada, 2009. 224 s. ISBN 978-80-347-2206-1.

KASTOVÁ, Verena. *Otcové - dcery, matky - synové*. Praha: Portál, 2004. 165 s. ISBN 80-7178-838-4.

KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia, 2005. 264 s. ISBN 80-200-1307-5.

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

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. 280 s.ISBN 80-7178-551-2.

LAZARUS, Arnold A., LAZARUS, Clifford N. *101 strategií jak se nezbláznit v šíleném světě*. Praha: Portál, 2004. 176 s. ISBN 80-7178-834-1.

LAZARUS, Richard S. *Psychological stress and the coping process*. New York, McGraw Hill, 1966. 466 s. ISBN není.

MACEK, Petr. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003. 144 s. ISBN 80-7178-747-7.

MACHAČOVÁ, Helena. *Behavioural prevention of stress*. Praha: Karolinum, 1999. 190 s. ISBN 80-7184-821-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. 143 s. ISBN 80-7178-494.

MAREŠ, Jiří. *Kvalita života: u dětí a dospívajících II*. Brno: MSD, 2007. 259 s. ISBN 978-80-7392-008-1.

MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena.* Praha : SPN, 1984. 208 s. ISBN 14-400-84.

PAYNE, Jan a kol.: *Kvalita života a zdraví*. Praha: Triton, 2005.629 s.ISBN 80-7254-657-0.

PREKOPOVÁ, Jiřina, SCHWEIZEROVÁ, Christel. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Praha: Portál, 2003. 156 s. ISBN 978-80-7367-495-3.

ŘEHULKA, Evžen. *Psychohygienické otázky pedagogické psychologie*. Praha: SPN, 1988. 92 s. ISBN 17-099-88.

ŘEHULKOVÁ, Oliva, ŘEHULKA, Evžen a kol. *Kvalita života v souvislostech zdraví a nemoci.* Brno: MSD, 2008. ISBN 978-80-7392-073-9.

SHARRY, John. *Řešíme problémy s výchovou dětí a dospívajících*. Brno: Computer Press, 2006. 143 s. ISBN 80-251-1295-0.

VAĎUROVÁ, Helena, MÜHLPACHR, Pavel. *Kvalita života : teoretická a metodologická východiska*. Brno : MU, 2005. 143 s. ISBN 80-210-3754-7.

Články z časopisů

BALAŠTÍKOVÁ, Veronika, BLATNÝ, Marek, KOHOUTEK, Tomáš. *Aspekty sebepojetí jako determinanty výběru strategií zvládání u adolescentů*. Československá psychologie, 2004, roč. 48, č. 5, s. 410-415.

BLATNÝ, Marek, OSECKÁ, Liduška. *Zdroje sebehodnocení a životní spokojenosti: osobnost a strategie zvládání*. Československá psychologie, 1998, roč. 42, č. 5, s. 385-394.

BAUDIŠ, Petr, DRAGOMIRECKÁ, Eva. *Psychiatricky nemocný a kvalita života*. Praktický lékař, 2002, roč. 10, s. 628-632.

ČÁP, Jan. *Styly rodinné výchovy*. Psychologie dnes, 1999, roč. 5, č. 8, s. 23 - 24.

MAREŠ, Jiří. *Zvládání zátěže pomocí strategií záměrného sebeznevýhodňování*. Československá psychologie, 2001, roč. 45, č. 4, s. 311-322.

Internetové zdroje

DOLEŽELOVÁ, Ivana. *Zvládání školní zátěže z pohledu dospívajících* [online]. c2007, poslední revize 11.10.2008 [cit. 6-1-2010]. Dostupné z IS MUNI: <http://is.muni.cz/th/144535/fss_b/>.

HÉDLOVÁ, Iva. *Stres u dětí* [online]. c2009, poslední revize 17.10.2009 [cit. 17-3-2010]. Dostupné z Střípky: <http://www.stripky.cz/449-stres-dite.html>.

LAZARUS, Richard S., FOLKMAN, Susan. *Stress, appraisal and coping* [online]. c1984, [cit. 2-3-2010]. Dostupné z Google: <http://www.google.com/books?hl= cs&lr=&id=i-ySQQuUpr8C&oi=fnd&pg=PR5&dq=Stress,+appraisal+and+coping&ots=DcJNouggTc&sig=VyEu1pMdOh_Nk0VbK-Gjv393FL4#v=onepage&q&f= false>.

LAZARUS, Richard S. *Stress and Emotions: A New Synthesis* [online]. c1999, [cit. 4-3-2010]. Dostupné z Google: <http://www.google.com/books?id=mATTP46QIp4C&printsec=frontcover&dq=Stress+and+Emotions:+A+New+Synthesis&lr=&hl=cs&cd=1#v=onepage&q=Stress%20and%20Emotions%3A%20A%20New%20Synthesis&f=false>.

MILLOVÁ, Katarína, BLATNÝ, Marek, KOHOUTEK, Tomáš. *Osobnostné aspekty zvládania záťaže*. E-psychologie [online]. 2008, roč. 2, č. 1 [cit. 17-3-2010]. Dostupné z WWW: <http://e-psycholog.eu/pdf/millova-etal.pdf>. ISSN 1802-8853.

NOOM, Marc J., DEKOVIC, Maja, MEEUS, Wim H. J. *Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: a double-edged sword?* [online]. c1999, [cit. 4-3-2010]. Dostupné z Science Direct: <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=1203665>.

SCHWARZER, Ralf, KNOLL, Nina. *Positive coping: Mastering demands and searching for meaning* [online]. c2003 [cit. 11-2-2010]. Dostupné z WWW: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/materials/s_knoll_coping.pdf >.

SCHWARZER, Ralf, SCHEARZER, Christine. *A critical survey of coping instruments* [online]. c1996 [cit. 1-3-2010]. Dostupné z WWW: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1996-97004-006>.

SCHWARZER, Ralf, TAUBERT, Steffen. *Tenacious goal pursuits and striving toward personal growth: Proactive coping* [online]. c2002 [cit. 28-1-2010]. Dostupné z WWW: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/materials/s_taubert_ proactive.pdf>.

SMITH, Craig A., LAZARUS, Richard S. *Emotion and adaptation* [online]. c1990 [cit. 20-1-2010]. Dostupné z WWW: <http://www.google.com/books?hl=cs&lr=&id=kB19aJKJLoEC&oi=fnd&pg=PA38&dq=Emotion+and+adaptation&ots=trnw6p7H7y

&sig=Me4jCtnYwapnCYWx6t4qsSyykfw#v=onepage&q=Emotion%20and%20adaptation&f=false>.

VEČEŘOVÁ PROCHÁZKOVÁ, Alena, HONZÁK, Radkin. *Stres, eustres a distres* [online]. c2008, poslední revize 8.4.2008 [cit. 24-3-2010]. Dostupné z Solen: <http://www.solen.cz/pdfs/int/2008/04/09.pdf>.

VOBORNÍKOVÁ, Vendula. *Jak vychovávat dítě?* [online]. c2009, poslední revize 17.3.2009 [cit. 4-3-2010]. Dostupné z Baby Web: <http://www.babyweb.cz/Clanky/a2204-Jak-vychovavat-dite.aspx>.

Přílohy

Příloha 1 - Dotazník pro chlapce

Věk: **Třída:** **M**

Vzpomeň si, prosím, na nějakou pro Tebe velmi nepříjemnou (stresující, těžkou) situaci, která Tě v poslední době potkala (zhruba v posledním roce) a stručně se ji pokus popsat:

Na stupnici zakroužkuj, jak jsi tuto situaci vnímal **ve chvíli, kdy nastala**.
Situace pro Tebe byla:

Řešitelná	1	2	3	4	5	Neřešitelná
Ovlivnitelná	1	2	3	4	5	Neovlivnitelná
Závažná	1	2	3	4	5	Nezávažná
Vámi zaviněná	1	2	3	4	5	Nezaviněná Vámi
Známá	1	2	3	4	5	Neznámá

Pokus se teď odpovědět na otázku: **CO JSI V TÉ SITUACI DĚLAL?**
Odpověz, prosím, tak, že vyjádříš míru svého souhlasu či nesouhlasu s nabídnutými tvrzeními:

---

1 - toto rozhodně nesouhlasí
2 - spíše to nesouhlasí
3 - možná trochu
4 - spíše to souhlasí
5 - toto určitě souhlasí

1.	1 2 3 4 5	Přál jsem si, aby se všechno buď vrátilo zpátky nebo aby to už bylo za mnou.
2.	1 2 3 4 5	Přál jsem si, aby k takové situaci nikdy nedošlo.
3.	1 2 3 4 5	Přál jsem si, abych to dokázal změnit.
4.	1 2 3 4 5	Hledal jsem u někoho porozumění a pochopení.
5.	1 2 3 4 5	Hledal jsem způsob, jak si ulevit.
6.	1 2 3 4 5	Strávil jsem více času sám.
7.	1 2 3 4 5	Zkusil jsem na tu věc zapomenout.
8.	1 2 3 4 5	Přál jsem si, abych se do takové situace nedostal.
9.	1 2 3 4 5	Rozhodl jsem se, že to nebudu brát moc vážně.
10.	1 2 3 4 5	Bojoval jsem za to, co jsem chtěl.
11.	1 2 3 4 5	Vykládal jsem někomu, jak se cítím.
12.	1 2 3 4 5	Vykládal jsem to někomu, kdo už byl v podobné situaci.
13.	1 2 3 4 5	Nedovolil jsem, aby mě to ovlivnilo, nemyslel jsem na to moc.
14.	1 2 3 4 5	Přestal jsem na to myslet, protože mě to unavovalo.
15.	1 2 3 4 5	Snažil jsem se uvažovat o situaci s chladnou hlavou.
16.	1 2 3 4 5	Snažil jsem se být s lidmi, které mám rád.
17.	1 2 3 4 5	Vyhýbal jsem se své rodině a svým přátelům.
18.	1 2 3 4 5	Rozhodl jsem se, že to ve skutečnosti není můj problém.
19.	1 2 3 4 5	Obviňoval jsem se.
20.	1 2 3 4 5	Snažil jsem se zbavit napětí, aby to neovlivnilo mé záležitosti.
21.	1 2 3 4 5	Vykládal jsem to někomu, kdo je mi blízký.
22.	1 2 3 4 5	Doufal jsem, že se problém vyřeší sám.
23.	1 2 3 4 5	Snažil jsem se co nejvíc vyřešit problém.
24.	1 2 3 4 5	Kritizoval jsem se za to, co se stalo.
25.	1 2 3 4 5	Vypovídal jsem se někomu.
26.	1 2 3 4 5	Bylo to hrozné a já jsem vybuchl.
27.	1 2 3 4 5	Myslel jsem na to, co mi umožnilo, abych se cítil lépe.
28.	1 2 3 4 5	Snažil jsem se nedat nic najevo.
29.	1 2 3 4 5	Snažil jsem se na to nemyslet a nic nedělat.
30.	1 2 3 4 5	Vyhýbal jsem se člověku, který mi způsobil ty nepříjemnosti.
31.	1 2 3 4 5	Představoval jsem si, jak by se to mohlo obrátit.
32.	1 2 3 4 5	Dovolil jsem přátelům, aby mi pomohli.
33.	1 2 3 4 5	Neovládl jsem se.
34.	1 2 3 4 5	Snažil jsem se být s přáteli.
35.	1 2 3 4 5	Soustředil jsem se na to, co jsem musel udělat, na další krok.

1 - toto rozhodně nesouhlasí
2 - spíše to nesouhlasí
3 - možná trochu
4 - spíše to souhlasí
5 - toto určitě souhlasí

36. 1 2 3 4 5 Přesvědčoval jsem se, že věci nejsou tak špatné, jak vypadají.
37. 1 2 3 4 5 Věděl jsem, co by bylo třeba udělat, aktivně jsem se snažil dosáhnout nějakého řešení.
38. 1 2 3 4 5 Neovládl jsem své city.
39. 1 2 3 4 5 Pustil jsem se do řešení problému.
40. 1 2 3 4 5 Poněkud mne přemohly city.
41. 1 2 3 4 5 Nedopustil jsem, aby jiní věděli, jak jsem se cítil.
42. 1 2 3 4 5 Udělal jsem si plán a choval se podle něho.
43. 1 2 3 4 5 Doufal jsem, že když budu čekat dost dlouho, vše se obrátí k lepšímu.
44. 1 2 3 4 5 Vyhýbal jsem se lidem.
45. 1 2 3 4 5 Uvědomil jsem si, co je skutečně důležité.
46. 1 2 3 4 5 Říkal jsem si, že kdybych nebyl tak neopatrný, tak by se to nestalo.
47. 1 2 3 4 5 Říkal jsem si, jak jsem hloupý.
48. 1 2 3 4 5 Uvědomil jsem si, že si problém vyřeším sám.
49. 1 2 3 4 5 Doufal jsem, že se stane nějaký zázrak.
50. 1 2 3 4 5 Myslel jsem na fantastické nebo neskutečné věci, abych se cítil lépe.
51. 1 2 3 4 5 Byl jsem vzteklý, skutečně vyvedený z míry.
52. 1 2 3 4 5 Udělal jsem chybu a tak jsem musel nést následky.
53. 1 2 3 4 5 Byla to složitá situace a já jsem se ji snažil řešit z více stran.
54. 1 2 3 4 5 Choval jsem se, jako by se nic nestalo.
55. 1 2 3 4 5 Nechal jsem si své myšlenky a city pro sebe.
56. 1 2 3 4 5 Nejraději bych si nafackoval za to, co se stalo.
57. 1 2 3 4 5 Uvažoval jsem o tom znovu a znovu, a nakonec se mi to jevilo v úplně jiném světle.
58. 1 2 3 4 5 Snažil jsem se najít lepší stránku věci.
59. 1 2 3 4 5 Nevykládal jsem to ostatním.
60. 1 2 3 4 5 Udělal jsem něco, co problém vyřešilo.
61. 1 2 3 4 5 Věnoval jsem mnoho úsilí řešení problému.
62. 1 2 3 4 5 Požádal jsem lidi, kterých si vážím, o radu.
63. 1 2 3 4 5 Protože to všechno byla moje vina, raději bych se neviděl.
64. 1 2 3 4 5 Nedopustil jsem, aby se rodina a přátelé něco dozvěděli.
65. 1 2 3 4 5 Když jsem se na to začal dívat z jiného úhlu, nevypadalo to tak hrozně.
66. 1 2 3 4 5 Neovládl jsem se a tím se mi ulevilo.
67. 1 2 3 4 5 Stáhl jsem se od ostatních.
68. 1 2 3 4 5 Moje pocity mě zcela ovládly.
69. 1 2 3 4 5 Uvědomil jsem si, že jsem odpovědný za své potíže a skutečně jsem se poučil.
70. 1 2 3 4 5 Spal jsem více než obvykle.
71. 1 2 3 4 5 Snažil jsem se najít jiný pohled na situaci.
72. 1 2 3 4 5 Podíval jsem se na věc v jiném světle.

V následují části dotazníku vyznač u každé otázky křížek X v levém sloupci pro otce a v pravém sloupci pro matku. Nepřemýšlej dlouho, žádná odpověď není chybná.

Otec				Matka		
Ano	**Zčásti**	**Ne**		**Ano**	**Zčásti**	**Ne**
			1. Má opravdový zájem o to, co dělám.			
			2. Vyčítá mi, že jsem ho(ji) zklamal.			
			3. Podrobně mi určuje, jak mám co dělat.			
			4. Nechá mě dělat, co mě baví, i když mám pomáhat v domácích pracích.			
			5. Jedná se mnou přátelsky.			
			6. Přeje si, ať mu(jí) dám pokoj se svými problémy.			
			7. Chce vždy přesně vědět, co a jak dělám.			
			8. Velmi málo kontroluje splnění příkazů a dodržování zákazů.			
			9. Považuje za důležité vše, co mne zajímá a co mám rád.			
			10. Říká mi, že jsem nevděčný syn.			
			11. Očekává, že vždy okamžitě poslechnu.			
			12. Často se mi daří umluvit ho(ji) a tak se vyhnout povinnosti nebo trestu.			
			13. Bere vážně mé názory a má přání.			
			14. Říká často o některém dítěti nebo o mém sourozenci, že je lepší než já.			
			15. Snaží se rozhodovat za mne.			
			16. Často si můžu dělat, co chci.			
			17. Často se spolu smějeme a máme dobrou náladu.			
			18. Chová se ke mně chladně, málo přátelsky.			
			19. Stále mi něco přikazuje a zakazuje.			
			20. Byl ochoten(byla ochotna) zastávat se mne, když něco neumím nebo něco provedu.			
			21. Když se mi něco nepovede, snaží se mě povzbudit a pomoci mi.			
			22. Připomíná mi, jak se pro mne obětuje a kolik toho pro mě dělá.			
			23. Je ke mně velmi přísný(á).			
			24. Nechá mě chodit, kam se mi líbí.			
			25. Je pro mne příjemné dělat s ním(s ní) společně nějakou práci.			
			26. Stěžuje si na mne.			
			27. Často mluví o mých chybách			
			28. Dává mi hodně dárků nebo peněz.			
			29. Když se u nás doma uvažuje o tom, co dělat v neděli nebo o dovolené, nebo co koupit, bere ohled na moje návrhy.			
			30. Často na mne křičí a rozčiluje se.			
			31. Přísně mě trestá.			
			32. Nechá mě, abych chodil k jídlu a spát v takovou dobu, kdy mi to vyhovuje.			
			33. Důvěřuje mi.			
			34. Zesměšňuje mé názory.			
			35. Zakazuje mi běhat venku s dětmi a dělat to, co ostatní děti			
			36. Omlouvá a chrání mě, když mě druhý z rodičů hubuje a chce mě potrestat.			
			37. Když ve volném čase něco podniká společně se mnou, působí mu(jí) to radost.			
			38. Stále mě z něčeho podezírá.			
			39. Přísně požaduje, abych měl jen nejlepší školní prospěch.			
			40. Spokojí se s mou výmluvou i když šlo o něco vážného			

Děkuji za vyplnění dotazníku

Příloha 2 - Dotazník pro dívky

Věk: **Třída:** **Ž**

Vzpomeň si, prosím, na nějakou pro Tebe velmi nepříjemnou (stresující, těžkou) situaci, která Tě v poslední době potkala (zhruba v posledním roce) a stručně se ji pokus popsat:

Na stupnici zakroužkuj, jak jsi tuto situaci vnímala **ve chvíli, kdy nastala**.
Situace pro Tebe byla:

Řešitelná	1	2	3	4	5	Neřešitelná
Ovlivnitelná	1	2	3	4	5	Neovlivnitelná
Závažná	1	2	3	4	5	Nezávažná
Vámi zaviněná	1	2	3	4	5	Nezaviněná Vámi
Známá	1	2	3	4	5	Neznámá

Pokus se teď odpovědět na otázku: **CO JSI V TÉ SITUACI DĚLALA?**
Odpověz, prosím, tak, že vyjádříš míru svého souhlasu či nesouhlasu s nabídnutými tvrzeními:

---

1 - toto rozhodně nesouhlasí
2 - spíše to nesouhlasí
3 - možná trochu
4 - spíše to souhlasí
5 - toto určitě souhlasí

1.	1 2 3 4 5	Přála jsem si, aby se všechno buď vrátilo zpátky nebo aby to už bylo za mnou.
2.	1 2 3 4 5	Přála jsem si, aby k takové situaci nikdy nedošlo.
3.	1 2 3 4 5	Přála jsem si, abych to dokázala změnit.
4.	1 2 3 4 5	Hledala jsem u někoho porozumění a pochopení.
5.	1 2 3 4 5	Hledala jsem způsob, jak si ulevit.
6.	1 2 3 4 5	Strávila jsem více času sama.
7.	1 2 3 4 5	Zkusila jsem na tu věc zapomenout.
8.	1 2 3 4 5	Přála jsem si, abych se do takové situace nedostala.
9.	1 2 3 4 5	Rozhodla jsem se, že to nebudu brát moc vážně.
10.	1 2 3 4 5	Bojovala jsem za to, co jsem chtěla.
11.	1 2 3 4 5	Vykládala jsem někomu, jak se cítím.
12.	1 2 3 4 5	Vykládala jsem to někomu, kdo už byl v podobné situaci.
13.	1 2 3 4 5	Nedovolila jsem, aby mě to ovlivnilo, nemyslela jsem na to moc.
14.	1 2 3 4 5	Přestala jsem na to myslet, protože mě to unavovalo.
15.	1 2 3 4 5	Snažila jsem se uvažovat o situaci s chladnou hlavou.
16.	1 2 3 4 5	Snažila jsem se být s lidmi, které mám ráda.
17.	1 2 3 4 5	Vyhýbala jsem se své rodině a svým přátelům.
18.	1 2 3 4 5	Rozhodla jsem se, že to ve skutečnosti není můj problém.
19.	1 2 3 4 5	Obviňovala jsem se.
20.	1 2 3 4 5	Snažila jsem se zbavit napětí, aby to neovlivnilo mé záležitosti.
21.	1 2 3 4 5	Vykládala jsem to někomu, kdo je mi blízký.
22.	1 2 3 4 5	Doufala jsem, že se problém vyřeší sám.
23.	1 2 3 4 5	Snažila jsem se co nejvíc vyřešit problém.
24.	1 2 3 4 5	Kritizovala jsem se za to, co se stalo.
25.	1 2 3 4 5	Vypovídala jsem se někomu.
26.	1 2 3 4 5	Bylo to hrozné a já jsem vybuchla.
27.	1 2 3 4 5	Myslela jsem na to, co mi umožnilo, abych se cítila lépe.
28.	1 2 3 4 5	Snažila jsem se nedat nic najevo.
29.	1 2 3 4 5	Snažila jsem se na to nemyslet a nic nedělat.
30.	1 2 3 4 5	Vyhýbala jsem se člověku, který mi způsobil ty nepříjemnosti.
31.	1 2 3 4 5	Představovala jsem si, jak by se to mohlo obrátit.
32.	1 2 3 4 5	Dovolila jsem přátelům, aby mi pomohli.
33.	1 2 3 4 5	Neovládla jsem se.
34.	1 2 3 4 5	Snažila jsem se být s přáteli.
35.	1 2 3 4 5	Soustředila jsem se na to, co jsem musela udělat, na další krok.

1 - toto rozhodně nesouhlasí
2 - spíše to nesouhlasí
3 - možná trochu
4 - spíše to souhlasí
5 - toto určitě souhlasí

36. 1 2 3 4 5 Přesvědčovala jsem se, že věci nejsou tak špatné, jak vypadají.
37. 1 2 3 4 5 Věděla jsem, co by bylo třeba udělat, aktivně jsem se snažila dosáhnout nějakého řešení.
38. 1 2 3 4 5 Neovládla jsem své city.
39. 1 2 3 4 5 Pustila jsem se do řešení problému.
40. 1 2 3 4 5 Poněkud mne přemohly city.
41. 1 2 3 4 5 Nedopustila jsem, aby jiní věděli, jak jsem se cítila.
42. 1 2 3 4 5 Udělala jsem si plán a chovala se podle něho.
43. 1 2 3 4 5 Doufala jsem, že když budu čekat dost dlouho, vše se obrátí k lepšímu.
44. 1 2 3 4 5 Vyhýbala jsem se lidem.
45. 1 2 3 4 5 Uvědomila jsem si, co je skutečně důležité.
46. 1 2 3 4 5 Říkala jsem si, že kdybych nebyla tak neopatrná, tak by se to nestalo.
47. 1 2 3 4 5 Říkala jsem si, jak jsem hloupá.
48. 1 2 3 4 5 Uvědomila jsem si, že si problém vyřeším sama.
49. 1 2 3 4 5 Doufala jsem, že se stane nějaký zázrak.
50. 1 2 3 4 5 Myslela jsem na fantastické nebo neskutečné věci, abych se cítila lépe.
51. 1 2 3 4 5 Byla jsem vzteklá, skutečně vyvedená z míry.
52. 1 2 3 4 5 Udělala jsem chybu a tak jsem musela nést následky.
53. 1 2 3 4 5 Byla to složitá situace a já jsem se ji snažila řešit z více stran.
54. 1 2 3 4 5 Chovala jsem se, jako by se nic nestalo.
55. 1 2 3 4 5 Nechala jsem si své myšlenky a city pro sebe.
56. 1 2 3 4 5 Nejraději bych si nafackovala za to, co se stalo.
57. 1 2 3 4 5 Uvažovala jsem o tom znovu a znovu, a nakonec se mi to jevilo v úplně jiném světle.
58. 1 2 3 4 5 Snažila jsem se najít lepší stránku věci.
59. 1 2 3 4 5 Nevykládala jsem to ostatním.
60. 1 2 3 4 5 Udělala jsem něco, co problém vyřešilo.
61. 1 2 3 4 5 Věnovala jsem mnoho úsilí řešení problému.
62. 1 2 3 4 5 Požádala jsem lidi, kterých si vážím, o radu.
63. 1 2 3 4 5 Protože to všechno byla moje vina, raději bych se neviděla.
64. 1 2 3 4 5 Nedopustila jsem, aby se rodina a přátelé něco dozvěděli.
65. 1 2 3 4 5 Když jsem se na to začala dívat z jiného úhlu, nevypadalo to tak hrozně.
66. 1 2 3 4 5 Neovládla jsem se a tím se mi ulevilo.
67. 1 2 3 4 5 Stáhla jsem se od ostatních.
68. 1 2 3 4 5 Moje pocity mě zcela ovládly.
69. 1 2 3 4 5 Uvědomila jsem si, že jsem odpovědná za své potíže a skutečně jsem se poučila.
70. 1 2 3 4 5 Spala jsem více než obvykle.
71. 1 2 3 4 5 Snažila jsem se najít jiný pohled na situaci.
72. 1 2 3 4 5 Podívala jsem se na věc v jiném světle.

V následují části dotazníku vyznač u každé otázky křížek X v levém sloupci pro otce a v pravém sloupci pro matku. Nepřemýšlej dlouho, žádná odpověď není chybná.

Otec				Matka		
Ano	**Zčásti**	**Ne**		**Ano**	**Zčásti**	**Ne**
			1. Má opravdový zájem o to, co dělám.			
			2. Vyčítá mi, že jsem ho(ji) zklamala.			
			3. Podrobně mi určuje, jak mám co dělat.			
			4. Nechá mě dělat, co mě baví, i když mám pomáhat v domácích pracích.			
			5. Jedná se mnou přátelsky.			
			6. Přeje si, ať mu(jí) dám pokoj se svými problémy.			
			7. Chce vždy přesně vědět, co a jak dělám.			
			8. Velmi málo kontroluje splnění příkazů a dodržování zákazů.			
			9. Považuje za důležité vše, co mne zajímá a co mám ráda.			
			10. Říká mi, že jsem nevděčná dcera.			
			11. Očekává, že vždy okamžitě poslechnu.			
			12. Často se mi daří umluvit ho(ji) a tak se vyhnout povinnosti nebo trestu.			
			13. Bere vážně mé názory a má přání.			
			14. Říká často o některém dítěti nebo o mém sourozenci, že je lepší než já.			
			15. Snaží se rozhodovat za mne.			
			16. Často si můžu dělat, co chci.			
			17. Často se spolu smějeme a máme dobrou náladu.			
			18. Chová se ke mně chladně, málo přátelsky.			
			19. Stále mi něco přikazuje a zakazuje.			
			20. Byl ochoten(byla ochotna) zastávat se mne, když něco neumím nebo něco provedu.			
			21. Když se mi něco nepovede, snaží se mě povzbudit a pomoci mi.			
			22. Připomíná mi, jak se pro mne obětuje a kolik toho pro mě dělá.			
			23. Je ke mně velmi přísný(á).			
			24. Nechá mě chodit, kam se mi líbí.			
			25. Je pro mne příjemné dělat s ním(s ní) společně nějakou práci.			
			26. Stěžuje si na mne.			
			27. Často mluví o mých chybách			
			28. Dává mi hodně dárků nebo peněz.			
			29. Když se u nás doma uvažuje o tom, co dělat v neděli nebo o dovolené, nebo co koupit, bere ohled na moje návrhy.			
			30. Často na mne křičí a rozčiluje se.			
			31. Přísně mě trestá.			
			32. Nechá mě, abych chodila k jídlu a spát v takovou dobu, kdy mi to vyhovuje.			
			33. Důvěřuje mi.			
			34. Zesměšňuje mé názory.			
			35. Zakazuje mi běhat venku s dětmi a dělat to, co ostatní děti			
			36. Omlouvá a chrání mě, když mě druhý z rodičů hubuje a chce mě potrestat.			
			37. Když ve volném čase něco podniká společně se mnou, působí mu(jí) to radost.			
			38. Stále mě z něčeho podezírá.			
			39. Přísně požaduje, abych měla jen nejlepší školní prospěch.			
			40. Spokojí se s mou výmluvou i když šlo o něco vážného			

Děkuji za vyplnění dotazníku

Příloha 3 - Souhrn výsledků jednotlivých respondentů

Tab. 9: Výsledky Tobinova inventáře u jednotlivých respondentů

Tobinův inventář strategií zvládání								
	ŘP	KR	VE	SP	VP	FU	SO	SI
Chlapci - 9. třída								
1.	23	30	38	27	25	39	41	34
2.	21	27	19	22	36	38	15	29
3.	23	22	21	21	29	33	11	19
4.	20	29	21	32	28	28	18	26
5.	32	31	22	26	32	41	17	25
6.	41	37	22	17	26	41	28	16
7.	42	38	27	36	29	33	33	25
8.	23	27	18	26	23	22	16	20
Chlapci - 8. třída								
9.	23	24	23	26	20	30	25	24
10.	29	35	33	31	24	40	36	30
11.	27	30	25	20	35	31	14	22
12.	24	28	34	21	24	25	31	25
13.	27	28	28	19	29	26	26	30
14.	25	29	27	27	25	33	33	22
15.	16	29	14	17	24	17	16	17
16.	28	36	18	13	35	26	11	39
17.	16	17	15	28	18	27	18	19
18.	43	40	22	38	24	26	9	15
19.	23	25	18	22	17	27	10	18
20.	30	31	25	26	23	33	19	15
21.	29	36	29	37	22	28	28	32
22.	33	17	19	39	11	31	19	10
Dívky - 9. třída								
23.	23	30	12	14	21	37	16	35
24.	24	37	18	20	33	39	18	25
25.	20	38	25	28	33	30	43	23
26.	31	32	24	37	19	37	32	24
27.	21	25	19	27	18	37	9	19
28.	11	30	13	29	18	29	10	15
29.	32	31	23	29	10	30	41	16
Dívky - 8. třída								
30.	29	22	31	12	18	36	16	24
31.	34	36	19	27	29	30	15	30
32.	37	35	20	43	23	41	31	13
33.	14	19	21	14	24	41	16	27
34.	15	26	18	27	26	32	10	14
35.	20	16	33	13	31	38	35	41
36.	19	17	36	20	24	35	14	21
37.	19	37	24	29	28	41	38	30
38.	11	42	31	32	26	34	9	16

Tab. 10: Výsledky dotazníku o způsobu výchovy u jednotlivých respondentů

Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině					
		K	Z	P	V
Chlapci - 9. třída					
1.	otec	23	12	18	19
	matka	26	11	19	17
2.	otec	30	11	17	19
	matka	28	15	23	18
3.	otec	26	13	18	22
	matka	26	15	18	24
4.	otec	23	13	16	21
	matka	27	15	20	21
5.	otec	17	13	18	19
	matka	16	15	20	19
6.	otec	22	17	11	26
	matka	24	18	11	26
7.	otec	29	15	21	22
	matka	28	15	21	25
8.	otec	27	14	14	23
	matka	27	15	14	23
Chlapci - 8. třída					
9.	otec	27	13	15	20
	matka	25	13	16	20
10.	otec	30	14	19	22
	matka	29	13	20	16
11.	otec	26	10	17	16
	matka	29	10	16	19
12.	otec	17	20	22	17
	matka	23	18	24	21
13.	otec	20	20	17	20
	matka	26	19	20	21
14.	otec	22	16	20	19
	matka	22	21	24	20
15.	otec	27	11	17	15
	matka	27	11	17	15
16.	otec	30	10	14	23
	matka	28	13	21	21
17.	otec	30	13	15	25
	matka	30	12	16	25
18.	otec	15	28	15	15
	matka	15	23	15	18
19.	otec	11	21	24	13
	matka	29	13	18	21
20.	otec	25	14	16	18
	matka	24	16	16	18

21.	otec	21	18	15	17
	matka	26	15	14	17
22.	otec	30	11	13	17
	matka	30	11	14	17
Dívky - 9. třída					
23.	otec	29	10	11	24
	matka	29	10	12	25
24.	otec	24	10	14	19
	matka	26	11	16	16
25.	otec	28	12	14	18
	matka	24	13	17	15
26.	otec	25	11	13	12
	matka	30	11	17	15
27.	otec	30	12	12	20
	matka	30	13	12	20
28.	otec	27	11	14	22
	matka	26	16	17	19
29.	otec	18	12	17	14
	matka	24	14	16	15
Dívky - 8. třída					
30.	otec	20	16	14	19
	matka	19	14	15	21
31.	otec	26	12	11	16
	matka	27	12	12	15
32.	otec	30	13	15	20
	matka	30	14	16	18
33.	otec	26	10	12	17
	matka	26	11	16	16
34.	otec	29	10	11	21
	matka	28	11	13	20
35.	otec	17	17	21	12
	matka	16	30	23	17
36.	otec	18	15	20	17
	matka	25	17	21	16
37.	otec	19	22	26	22
	matka	19	24	26	22
38.	otec	28	11	14	21
	matka	28	12	13	21