

CITLIVOST –NÁCTILETÝCH KE ŠKOLNÍ ZÁTĚŽI

(Analýza dotazníku stresových situací)

Eva URBANOVSKÁ

Souhrn:

Dotazník stresových situací vytvořený a aplikovaný v rámci výzkumného šetření katedry psychologie a patopsychologie PdF UP Olomouc zjišťuje míru subjektivní psychické zátěže ve školním prostředí. Umožňuje identifikovat situace, které představují pro žáka nadlimitní zátěž. Původní dotazník byl redukován a podroben faktorové analýze. Vztahy mezi proměnnými (korelace mezi položkami DSS) byly interpretovány na základě tří faktorů vyplývajících z kognitivního zpracování situace hodnotícím subjektem.

Data získaná pomocí upraveného DSS korespondují s daty z předchozího výzkumu (nejvíce stresující jsou situace vyplývající ze vztahu učitel - žák, dívky jsou ke školní zátěži citlivější než chlapci).

Klíčová slova: *míra školní zátěže, zátěžové situace ve školním prostředí, faktorová analýza, kognitivní zpracování stresové situace*

Teoretická východiska

Školní prostředí klade na jedince mnoho požadavků, které ne vždy odpovídají skutečným schopnostem a možnostem dětí vhodně se na ně adaptovat. Snaha vyhovět těmto neadekvátním požadavkům pak představuje pro jedince nadměrnou, nepřiměřenou zátěž a významné riziko pro duševní zdraví jedince.

Co mladé ve škole nejvíce zatěžuje? Jaký je vztah vnímání školní zátěže k vybraným osobnostním charakteristikám? To jsou otázky, jimiž jsme se na katedře psychologie několik let (1999-2004) zabývali v rámci řešení dílčího úkolu výzkumného záměru č. MŠMT 154100020 (41601026) *Výzkum somatického a psychického stavu populace ČR*. Snažili jsme se především identifikovat situace, které pro děti představují nadlimitní zátěž, a ověřit souvislost subjektivní míry psychické zátěže s vybranými osobnostními charakteristikami jedince (míra sebevědomí, frustrační tolerance, sebehodnocení a místo kontroly dané mírou internality/externality).

Mnohaletý široký celosvětový zájem o problematiku stresu v teoretické i empirické rovině je provázen vznikem četného množství pojetí a vymezení pojmu stres a psychická zátěž. (viz např. Lazarus, 1966, 1971; Kagan, Levi, 1971; Selye, 1982; Mc Grath, 1970; Hodges a Felling, 1970; Yungman, 1979 aj.)

V našem výzkumu jsme vycházeli z obecného pojetí stresu, které jej charakterizuje jako stav, kdy je působením fyzických nebo psychologických vlastností podnětové situace jedinec vystaven takovým nárokům, které obvyklými způsoby své činnosti nezvládá a je nucen uplatnit další, mimořádné způsoby vyrovnání se s nimi (Balcar, 1983).

Stres chápeme jako zátěž, vyplývající z nerovnováhy mezi požadavky prostředí a reakčními možnostmi organismu (Mlčák, 1999). Jinak řečeno, jedná se o interakci mezi požadavky, které na jedince daná situace klade a vlastnostmi, jimiž jedinec disponuje ve směru ke zvládnutí těchto požadavků (Havlíková, 1998). Přikláníme se k těm koncepcím, které zdůrazňují interakční model zátěže respektující současné působení osobnostních i situačních faktorů. To zohledňuje například teorie zátěže O. Mikšíka, vycházející z interakce vnějších a vnitřních podmínek jedince. Zátěž je zde chápána jako interakce situačních vlivů a dispozičních podmínek v kontextu interindividuální a intraindividuální variability (Mlčák, 1999).

Zaměřili jsme se na ty zdroje psychické zátěže, které pro děti představuje školní prostředí. Jsme si však plně vědomi toho, že psychickou zátěž dítěte mohou způsobovat různé faktory mimoškolního a rodinného prostředí, z nichž mnohé jsou se školním prostředím ve velmi těsném vztahu vzájemné determinace. Stresory vztahující se ke školnímu prostředí analyzují a systematizují ve svém interakčním modelu školní zátěže Provazník, Havlíková a Komárek (1998), další klasifikace uvádějí Senka (1997), Mlčák (1999), J. R. Nitsch (1981).

U všech stresorů je zaznamenávána velká interindividuální variabilita jejich účinnosti. Tato interindividualita je způsobena rozdílností odolnosti a rozdílností kognitivního zhodnocení situace jedince. Účinnost stresoru je tedy do značné míry determinována především jeho subjektivní interpretací, tj. tím, jak je danou osobou chápán. Kognitivní zhodnocení v situaci střetu jedince se stresem je závislé na interakci charakteristik podnětů s faktory osobnosti jedince, kterými jsou například osobnostní charakteristiky jedince jako temperament, sebepojetí, sebevědomí, sebedůvěra, odolnost vůči stresu, ale také momentální psychofyzický stav a předchozí zkušenosti se zvládáním obdobné situace (Mlčák, 1999).

Stěžejní pro proces vyrovnání se s zátěžovou situací je podle koncepce Lazaruse a Folkmanové (1984) transakce mezi jedincem a prostředím, kterou usměrňuje proces hodnocení a zvládání. Lazarus rozlišuje hodnocení primární (zda a nakolik je situace ohrožující) a sekundární hodnocení (zmapování zdrojů, které jsou aktuálně k dispozici ke zvládnutí stresogenní situace, co může jedinec v dané situaci udělat). Kognitivní zhodnocení stresogenní situace determinuje následně způsob zvládání zátěžové situace. Zvládání je často chápáno jako vědomé a záměrné úsilí, jež zahrnuje všechny pokusy zvládnout stres. Existuje řada taxonomií strategií zvládání životních nároků. Snad nejznámější a nejčastěji používaná je taxonomie Lazaruse a Folkmanové (1984), rozlišující zvládání zaměřené na problém (zvládnutí stresogenní situace) a zvládání zaměřené na emoce (zvládnutí emočního doprovodu, vnitřního distresu). Jiní autoři, například Poon a Lau (1999) popisují tři typy zvládání podle zdrojů, jež jsou mobilizovány: plánování řešení problému a přehodnocení situace (mobilizace vnitřních zdrojů), hledání sociální opory (mobilizace vnějších zdrojů) a vyhnutí se řešení. Endler a Parker (1990) rozlišují zvládání zaměřené na úlohu, na emoce a vyhnutí.

Procesy primárního a sekundárního zhodnocení situace i proces zvládání zátěže neprobíhají izolovaně, jsou vzájemně propojeny a determinovány.

Ve výše zmíněném výzkumu realizovaném v letech 1999 – 2004 na katedře psychologie a patopsychologie PdF UP Olomouc jsme se zaměřili na oblast primárního hodnocení. Prostřednictvím aplikace baterie pěti testů (dotazník stresových situací, Škála frustrační tolerance, Škála sebevědomí, dotazník internality-externality INTEX-d, Rohnerova škála rodinné diagnostiky – škála sebehodnocení) jsme získali výzkumná data od 1798 respondentů, žáků a studentů moravského regionu ve věku 11-19 let.

Na základě statistického zpracování dat jsme zjistili, že celkově průměrná míra zátěže (2,84) osciluje kolem střední hodnoty. Nejvíce zatěžují situace týkající se vztahu učitel-žák a školního hodnocení. Byly zjištěny rozdíly ve vnímání školní zátěže z hlediska věku i pohlaví (vyšší hodnoty u dívek a ve skupině 15-16 letých) a potvrzen vztah mezi vnímáním psychické zátěže a mírou sebevědomí, frustrační tolerance a sebehodnocení.

Výzkum

V návaznosti na uvedený výzkum jsme se rozhodli pro analýzu, úpravu a redukci původního dotazníku stresových situací (DSS) na 47 položek. Jeho funkčnost a strukturu bylo nutné znovu výzkumně ověřit.

Cíle výzkumu

Cílem výzkumného šetření realizovaného v dubnu – květnu 2006 bylo zejména ověřit strukturu nové verze dotazníku stresových situací (DSS 47) a porovnat získaná data s výsledky DSS v předchozím výzkumu.

Protože mezi jednotlivými škálami, resp. skupinami položek původního dotazníku stresových situací nebyly nalezeny statisticky významné korelace, zaměřili jsme další výzkumné šetření právě na postižení podstaty vzájemných závislostí mezi položkami.

Analýzu vzájemných korelací jednotlivých proměnných s následným shlukováním nám umožnila explorační faktorová analýza. Jejím cílem bylo najít optimální počet faktorů potřebných k vysvětlení vztahů mezi proměnnými a postižení vztahu nalezených faktorů k jednotlivým proměnným, respektive popis těchto faktorů.

Předpoklady výzkumu

Očekávali jsme, že:

- data získaná pomocí upraveného DSS 47 budou korespondovat s daty z předchozího výzkumu (nejvíce stresující situace A, větší citlivost ke školní zátěži u dívek),
- vztahy mezi proměnnými (korelace mezi položkami DSS) bude možné vysvětlit na základě tří faktorů vyplývajících z kognitivního zpracování situace hodnotícím subjektem.

Metodologický postup

Metoda

Ve výzkumném šetření byla použita nová verze dotazníku stresových situací (DSS 47) a metody statistického zpracování (explorační faktorová analýza s rotací faktorů metodou Varimax, t-test, Pearsonův koeficient korelace).

Původní 89-položkový dotazník stresových situací (DSS) použitý v předchozím výzkumu byl sestaven na základě zpracování zpětných reflexí a osobních zkušeností studentů. Při vytváření dotazníku jsme vycházeli z metodiky Hodgese a Fellingina (1970) a Yungmana (1979), kterou jsme aplikovali na školní situaci. Ve spolupráci se studenty bylo popsáno celkem 89 situací možné zátěže

v prostředí základní popřípadě střední školy, které byly kategorizovány do sedmi oblastí: A – vztah učitel a žák, B – školní klasifikace, C – oblast tzv. výchov (tělesná, hudební, výtvarná výchova), D - podmínky učebního procesu, E – interpersonální vztahy žáků, F – školní jídelna a stravování, G – ostatní faktory. Při koncipování a třídění jednotlivých položek jsme ovšem nevycházeli ze žádného z výše uvedených modelů faktorů školní zátěže. Za zajímavé považujeme, že situace vymezené studenty jako potenciálně silně zatěžující nepokrývaly všechny skupiny výše zmíněného interakčního modelu (Havlínová, 1998). Jednotlivé položky mají charakter oznamovacích vět popisujících jednotlivé situace. Na pětibodové škále respondent hodnotí, nakolik je pro něj daná situace nepříjemná, stresující.

Dotazník DSS byl před novým výzkumem upraven. Na základě faktorové analýzy a analýzy položek byl původní počet položek (89) redukován na 47, některé položky byly nově formulovány. Původních sedm kategorií (A-G) bylo redukováno na pět: A – vztah učitel a žák, B – školní klasifikace, D - podmínky učebního procesu, E – interpersonální vztahy žáků, F – ostatní faktory. Kategorie F a G byly sloučeny a kategorie C vyřazena.

Současně jsme vytvořili tři nové kategorie (I, J, K), naznačené předchozí faktorovou analýzou. Tyto škály popisujeme v rámci analýzy výsledků výzkumného šetření.

Statistické výpočty byly provedeny v Centru výpočetní techniky UP Olomouc.

Charakteristika výzkumného souboru

Nová verze dotazníku byla ověřována na vzorku 188 respondentů, žáků a studentů základních a středních škol ve věku 11-19 let převážně z moravského regionu. Z toho bylo 83 mužů a 105 žen. Soubor tvořili převážně žáci 2.stupně základních škol (90), dále nižších gymnázií (42), vyšších gymnázií (35) a středních odborných škol (21). Z hlediska věku byla nejvíce zastoupena kategorie 14-15letých (90), nejméně kategorie 18-19letých (17).

Výzkumné šetření proběhlo v dubnu – květnu roku 2006.

Výsledky výzkumu

Na základě statistického zpracování získaných dat a výpočtu průměrů (viz tabulka č. 1) jsme zjistili, že celková průměrná hodnota míry subjektivní zátěže je 3,11 a odpovídá pásnu střední zátěže. Ve srovnání s předchozím výzkumem (průměr 2,84) je tato hodnota vyšší, což je možné vysvětlit změnou struktury dotazníku, respektive vyřazením položek s nízkým skóre.

Tab.č.1: Přehled průměrných hodnot DSS47

	Průměr	A	B	E	F	D
Prům.celk.	3,11	3,25	3,01	2,65	2,96	3,19
Muži	2,98	3,08	2,95	2,33	2,88	3,07
Ženy	3,22	3,38	3,05	2,90	3,01	3,27
ZŠ	3,09	3,17	3,05	2,73	2,88	3,19
NG	3,15	3,26	3,15	2,31	3,15	3,26
G	3,13	3,39	2,85	2,89	2,89	3,07
SOŠ	3,13	3,32	2,83	2,58	2,97	3,20
11-13 letí	3,12	3,19	3,16	2,72	2,89	3,25
14-15 letí	3,09	3,18	3,05	2,52	2,99	3,19
16-17 letí	3,11	3,35	2,77	2,79	2,94	3,09
18-21 letí	3,24	3,50	3,06	2,83	2,97	3,21

Legenda: ZŠ – 2.st. ZŠ; NG - nižší gymnázium, G – vyšší gymnázium; SOŠ – střední odborná škola.
A,B,D,E,F – kategorie situací,

Opětovně jsou patrné rozdíly ve vnímání školní zátěže z hlediska pohlaví. Dívky vnímají školní stresové situace jako více zatěžující. Rozdíly mezi pohlavími se objevují zejména u situací vztahu žák-žák. Dívky jsou daleko citlivější na problémy vyplývající z interpersonálních vztahů mezi spolužáky.

I když je možné vysledovat rozdíly i z hlediska věku a typu školy (například oblast interpersonálních vztahů mezi spolužáky zatěžuje více žáky na ZŠ než na nižším gymnáziu a více studenty na vyšším gymnáziu ve srovnání s ostatními SOŠ) nepovažujeme za vhodné vzhledem k nerovnoměrnému rozložení vzorku vyvozovat jakékoli zobecňující závěry.

Při pohledu na jednotlivé kategorie situací je patrné, že nejvíce zatěžují respondenty opět situace vztahu učitel-žák (A). Druhou nejvíce zatěžující kategorií jsou situace spojené s vlastním učebním procesem (D) na rozdíl od předchozího výzkumu, kdy toto místo zaujímaly situace spojené se školní klasifikací (B). Nejméně stresující jsou situace týkající se interpersonálních vztahů mezi spolužáky (E).

Ve srovnání s výsledky původního dotazníku došlo pouze k zvětšení rozdílů průměrných hodnot mezi kategoriemi a k přesunu pořadí v případě skóre kategorie D a B. Jde pravděpodobně o změny v důsledku redukce dotazníku i charakteru výzkumného souboru.

V tabulce č. 2 jsou uvedeny položky, které u našeho výzkumného vzorku představují největší zátěž. I když pořadí položek podle míry zátěže není zcela totožné s výsledky předchozího výzkumu, lze konstatovat, že uvedené položky se objevují mezi nejvýrazněji zatěžujícími opakovaně.

Tab.č. 2: Nejvíce stresující položky

č.pol.	F	K	skór	text
39 IA	I	A	3,86	Učitel si prohlíží Tvé osobní věci
47 IA	I	A	3,85	Učitel při mluvení prská nebo je mu cítit z úst
36 JD	J	D	3,73	Píšeš více písemek v jeden den
34 IA	I	A	3,72	Není ti dobře a učitel tě nepustí na WC
21 IA	I	A	3,70	Učitel nikdy neuzná Tvůj názor
30 IF	I	F	3,69	V jídelně kuchařky dávají jídlo na talíř rukama
13 IA	I	A	3,67	Učitel některým žákům viditelně nadřazuje
38 JD	J	D	3,62	Nepřipravil ses na hodinu a hrozí Ti vyvolání (učitel tě neomluvil)
11 JD	J	D	3,59	Do druhého dne se máš naučit velké množství učiva
22 IB	I	B	3,52	Známka se Ti zdá být nespravedlivá
26 JD	J	D	3,52	Píšeš nečekanou písemku, tzv. přepadovou

Faktorová analýza

Získaná data jsme podrobili faktorové analýze s následnou rotací faktorů metodou Varimax (s normalizací podle Kaisera), výpočty byly získány pomocí programu SPSS. Stejně výsledky byly dosaženy i pomocí programu STATISTICA, ale faktorové zátěže byly neseříděné.

Na základě teoretické analýzy a extrakce vlastních čísel metodou hlavních komponent jsme se rozhodli pro analýzu pomocí tří faktorů. Tři hlavní faktory vysvětlují celkem 37,05% rozptylu.

Tab.3: Vlastní čísla - Extrakce metodou hlavních komponent

Hodn.	VI. čísla (dataFA) Extrakce: Hlavní komponenty			
	v. číslo	% celk. rozptylu	Kumulativ. vlast. číslo	Kumulativ. %
1	10,93	23,25	10,93	23,25
2	3,58	7,62	14,51	30,87
3	2,91	6,18	17,41	37,05
4	2,08	4,43	19,49	41,47
5	1,70	3,62	21,19	45,09
6	1,47	3,12	22,66	48,22
7	1,33	2,83	23,99	51,04
8	1,29	2,74	25,28	53,78
9	1,21	2,57	26,49	56,35
10	1,14	2,42	27,62	58,77
11	1,11	2,36	28,73	61,13
12	1,05	2,23	29,78	63,36
13	0,99	2,11	30,77	65,47
14	0,96	2,05	31,73	67,51
15	0,93	1,98	32,66	69,49

Hodnoty v tabulce č.3 ukazují procento celkového rozptylu u jednotlivých faktorů, tzn. kolik variability vysvětluje každý z faktorů. Je patrné, že příspěvek prvního faktoru je nejvýraznější, druhého a třetího nižší, u dalších faktorů již velmi malý.

Výsledek faktorové analýzy (faktorové řešení) je uveden v tabulce č. 4:

Tab. 4: Výsledek faktorové analýzy DSS 47 s popisem položek (faktorové řešení)

<i>Položka</i>	<i>Faktor1</i>	<i>Faktor2</i>	<i>Faktor3</i>	<i>Popis situace</i>
39 IA	0,8066	-0,0747	-0,0211	Učitel si prohlíží Tvé osobní věci
21 IA	0,7777	0,0587	0,1530	Učitel nikdy neuzná Tvůj názor
35 IF	0,7503	0,0282	0,0655	Máš žízeň a nesmíš se napít
30 IF	0,7313	0,0348	-0,0162	V jídelně kuchařky dávají jídlo na talíř rukama
43 IA	0,6773	0,2915	0,0738	Učitel Ti dal špatnou známku, protože Tvou odpověď nemohl přečíst
34 IA	0,6712	0,0600	0,2490	Není ti dobře a učitel tě nepustí na WC
22 IB	0,6575	0,3518	0,0581	Známka se Ti zdá být nespravedlivá
47 IA	0,6410	0,0234	0,0333	Učitel při mluvení prská nebo je mu cítit z úst
25 IA	0,6339	0,2041	0,1790	Učíš se, aby ses zlepšil a učitel to neocení
17 IA	0,6177	0,1808	0,2913	Píšeš písemku a učitel u toho neustále mluví a jinak vyrušuje
5 IA	0,6132	-0,0424	-0,0116	Učitel se Tě v hodině fyzicky dotýká
6 IF	0,5883	0,0713	0,0305	V jídelně Tě nutí sníst celou porci
29 IA	0,5803	0,1530	0,1417	Během zkoušení opravuje učitel každé nespisovné slovo (skáče do řeči)
9 IA	0,5348	0,2529	0,0012	Učitel slíbí, že nebude zkoušet a nedodrží to
13 IA	0,5272	0,1748	0,1632	Učitel některým žákům viditelně nadřzuje
18 IF	0,5234	-0,2392	0,3038	Školník bezdůvodně napomíná a trestá žáky
20 KA	0,5223	-0,1702	0,1509	Učitel po Tobě hází nějakým předmětem (křída, houba,

				klíče....)
14 IF	0,4798	0,0060	-0,0306	Poliješ se v jídelně
1 IA	0,4680	-0,0055	0,2643	Učitel Tě poníží a zesměšní před celou třídou
44 ID	0,4479	0,3841	0,1273	Zadané otázky nerozumíš
8 KA	0,4441	0,2028	0,2407	Učitel dělá rozdíly mezi žáky s dobrými a špatnými známkami
2 IB	0,3503	0,1582	0,1979	Známku, kterou dostaneš, už si nemůžeš opravit
40 ID	0,3067	0,0438	0,1052	Jsi zkoušený a učitel si při tom něco píše (neposlouchá)
10 IB	0,2981	0,1273	0,2886	Neseš domů vysvědčení s nepříliš dobrými známkami
36 JD	0,2105	0,6733	-0,0153	Píšeš více písemek v jeden den
15 JD	-0,2431	0,5946	0,1082	Jsi zkoušený u tabule
26 ID	0,2372	0,5650	0,1880	Píšeš nečekanou písemku, tzv. přepadovou
31 JD	-0,2968	0,5516	0,2014	Učitel hledá v seznamu, koho vyvolá
27 JD	-0,0167	0,5500	-0,0629	Píšeš písemnou práci, na jejímž výsledku Ti velmi záleží.
41 JF	-0,2260	0,5449	-0,2084	Rodiče jdou na třídní schůzky
38 KD	0,3635	0,4755	0,2123	Nepřipravil ses na hodinu a hrozí Ti vyvolání (učitel tě neomluvil)
11 JD	0,3643	0,4649	0,0973	Do druhého dne se máš naučit velké množství učiva
7 JD	0,2334	0,4417	-0,1209	Výuka odpoledne trvá dlouho
23 JD	0,0387	0,4328	0,1362	Recituješ básně před celou třídou
19 JD	0,3402	0,4267	0,1756	Máš vypracovat náročný samostatný úkol
3 JB	0,1471	0,2500	0,0310	Musíš doma nechat podepsat špatnou známku
32 KA	-0,0196	0,0762	0,6198	Učitel Tě za trest pošle za dveře
28 KE	0,2955	0,0236	0,6150	Třídy spolu soupeří a chovají se nepřátelsky
46 KD	-0,3257	0,0945	0,5636	Při vyučování je ve třídě hluk (žáci jsou neukáznění, hlasitě se baví)
24 KE	0,3036	0,0279	0,5572	Starší spolužáci se posmívají mladším
42 KA	0,0939	-0,1279	0,5309	Učitel mluví sprostě
4 KE	0,3470	-0,0485	0,5151	Spolužák Ti hrubě nadává
33 KF	-0,0994	0,1985	0,4654	Starší spolužáci se v jídelně automaticky předbíhají
12 KE	0,0873	0,0079	0,4620	Ve třídě jsou malé skupinky, které mezi sebou soupeří
16 KA	0,1394	0,0735	0,4560	Učitel na Tebe zvýší hlas nebo přímo křičí
37 KA	0,3896	-0,0923	0,4367	Učitel Tě zaslouženě, ale velmi důrazně kárá před ostatními
45 JD	0,0643	0,2043	0,4322	Třída je neútná

Legenda: zvýrazněné hodnoty vyznačují příslušnost uvedených položek k danému faktoru

Diskuse

Je patrné, že některé položky jsou nevyhraněné, nejednoznačné, přispívají stejnou měrou do různých faktorů. Přesto se pokusíme výsledek interpretovat a tyto faktory charakterizovat. Východiskem pro následující interpretaci je aspekt individuálně rozdílných způsobů kognitivního zpracování stresové situace.

Faktor 1 je sycen 24 položkami, které znamenají zásah do soukromí, nerespektování žákovy osobnosti, ponížení, porušování, omezování osobních práv a svobody, nerespektování či porušení hygienických pravidel, navozují pocity nespravedlnosti a bezmoci. Jsou zde zastoupeny situace různých kategorií (A,B,D a F), v nichž jedinec pociťuje ohrožení vlastního „já“, sebeucty, což je zejména v období dospívání spojeno s intenzivním prožíváním negativních emocí. Zároveň jde o situace, v nichž jedinec

jen stěží může vzdorovat autoritě (učitele či jiné dospělé osoby), je do značné míry závislý na jejím rozhodnutí. Především jsou to položky, v nichž jedinec ztrácí, respektive ani nezískal kontrolu nad situací, nemůže jejich průběh zvrátit ani nijak ovlivnit nebo jen velmi obtížně.

V situacích sycených prvním faktorem se pak může jako efektivnější, adaptivnější jevit coping zaměřený na zvládání emocí, protože tak může jedinci pomoci akceptovat skutečnost a chránit se před přílišnou zátěží (Medved'ová, 2001a.) Zřejmě tedy budou situace tohoto faktoru souviset s připraveností jedince zvládat emoce a nastartovat obranné mechanismy. Proto si dovoluujeme označit tento faktor jako **zaměření na emoce (pasivní zvládání)**.

Faktor 2 sytí 12 položek, které souvisejí především s přípravou na výkon, podáváním výkonu a jeho hodnocením. Jsou to situace, jejichž průběh a důsledky jsou do značné míry závislé na vlastní aktivitě a přístupu subjektu (tedy žáka či studenta). V prostředí, v němž má jedinec určitou kontrolu nad situací se jako účelnější jeví coping zaměřený na problém (Carver a kol., 1989; Aldwin, 1991). Proto si dovoluujeme označit tento faktor jako **zaměření na problém (aktivní zvládání)**. V tomto faktoru jsou zastoupeny téměř výhradně položky kategorie D – učební proces (až na dvě situace spojené s hodnotícím postojem rodičů). Je zajímavé, že kategorie D vystupuje podle faktorové analýzy jako relativně samostatný faktor, zatímco ostatní faktory jsou syceny položkami různých kategorií. Významnou roli v těchto situacích hraje i jistá předvídatelnost stresoru, podmíněná ovšem osobními zkušenostmi žáka či studenta. Dá se říci, že jedinec na základě své zkušenosti, dokáže odhadnout další průběh dané situace nebo dokáže vzniku těchto situací také předcházet. V tom případě by to mohlo znamenat, že skóre dosažené v tomto faktoru aktivní zvládání bude úzce souviset se školní úspěšností, a vlastnostmi jako je svědomitost, pečlivost, důslednost. Těsnou souvislost svědomitosti (a dalších charakteristik) s adaptivním zvládáním prokázala ve svých výzkumech Medved'ová (2004).

Faktor 3 sytí 11 položek, které souvisejí především s projevy nepřátelství a soupeření, vulgárními a agresivními projevy, tvrdšími tresty učitele, hlučnou a nepříjemnou atmosférou ve třídě. Položky sycené tímto faktorem spojuje z hlediska sekundárního hodnocení nutnost vyrovnat se s agresivními výpady, projevy nepřátelství osob a fyzikální nepřízní prostředí. V tomto faktoru jsou zastoupeny všechny položky kategorie E (vztah žák-žák), dále položky kategorií A, D a F.

Sledujeme-li klasifikaci zvládání stresogenních nároků podle Endlera a Parkera (1990), kteří rozlišují zvládání zaměřené na úlohu, emoce a vyhnutí, pak se nabízí pro interpretaci třetího faktoru právě zaměřenost na **zvládání vyhnutím**. Tato úvaha se zdá být odvážná, nicméně i vzhledem k zjištěným pohlavním rozdílům (viz níže) dává podnět k dalšímu promyšlení a případnému výzkumnému ověření.

Srovnání průměrných hodnot tří faktorů

Tab. 5: Přehled průměrných hodnot faktorů F1 – F3

Průměr	F1	F2	F3
Celý soubor	3,16	3,22	2,61
Muži	3,03	3,14	2,40
Ženy	3,27	3,28	2,77

(F1) - Faktor 1 – zaměření na emoce (pasivní zvládání)

(F2) - Faktor 2 – zaměření na problém (aktivní zvládání)

(F3) - Faktor 3 – vyrovnání se s agresivitou, nepřízní prostředí (zvládání vyhnutím)

Protože faktor 1 sytí především položky kategorie A (nejvíce stresující), předpokládali jsme, že míra subjektivní zátěže tohoto faktoru bude také nejvyšší. Na základě výpočtu a srovnání průměrných hodnot v rámci nalezených faktorů (škál) F1 – F3 (viz tabulka č. 5) jsme ovšem zjistili, že největší průměrná míra zátěže je u faktoru F 2 (učební proces). Z toho vyplývá, že i když respondenti prožívají jistou bezmoc a nemohou situaci změnit, nemusí to pro ně znamenat ve všech případech největší zátěž. Toto zjištění by odpovídalo z literatury obecně známým i výzkumně potvrzeným předpokladům o zkoušení, tlaku na výkon a očekávání hodnocení jako nejvýznamnějším stresoru ve škole (viz např. Medved'ová, 2001b, 2003, Koubeková, 2000).

Na druhé straně je nutné upozornit na to, že mezi nejvíce stresujícími položkami jsou právě položky faktoru F 1 (bezmoc, pasivní zvládání). To znamená, že jako celek skupina F 2 zatěžuje nejvíc, ale škála F 1 obsahuje nejvíce nepříjemné položky.

Dále je zajímavé, že přestože jsou situace faktoru F3 naplněny agresivitou, průměrná míra subjektivní zátěže, kterou pro respondenty znamenají, je ve srovnání s ostatními faktory výrazně nižší. Je možné, že se v odpovědích našich respondentů reflektuje i osobní zkušenost s danými situacemi a četnost jejich výskytu, což by bylo pozitivní zjištění. Na druhé straně je možné zvažovat i jistou necitlivost, otrlost. Tuto skutečnost jsme však neověřovali.

Korelace tří faktorů

Vzájemnou souvislost nalezených tří faktorů jsme sledovali pomocí výpočtu Pearsonova korelačního koeficientu (viz tabulka 6).

Tab. 6: Korelace tří faktorů (Pearsonův koeficient korelace)

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Faktor 1	-	0,29	0,39
Faktor 2	0,29	-	0,21
Faktor 3	0,39	0,21	-

Z vypočtených hodnot je patrná korelace mezi všemi třemi naznačenými škálami. Vzájemná propojenost zřejmě vyplývá ze skutečnosti, že všechny položky v rámci všech faktorů měří určité aspekty školního stresu jako komplexního jevu.

Rozdíly pohlaví

Výsledky v tabulce č. 5 upozorňují na pohlavní rozdíly hodnocení položek v rámci jednotlivých škál F1 – F3. Statistickou významnost rozdílu jsme ověřovali pomocí Mann-Whitneyova U testu a t-testu (viz tabulka č.7 a graf č. 1).

Tab. 7 : Mann-Whitneyův U test (data faktorové analýzy) dle proměnné: Pohlaví

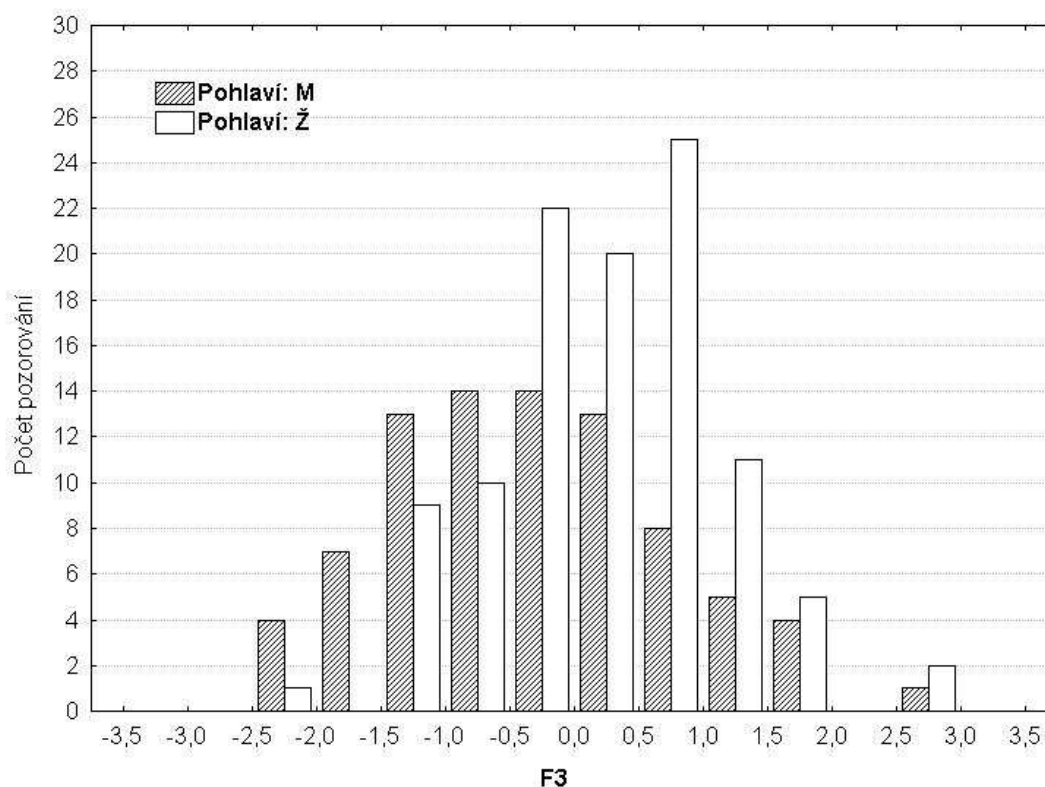
Prom.	Sčt poř. M	Sčt poř. Ž	U	Z	Úroveň p	N plat M	N plat Ž
Faktor1	7394,00	10372,0	3908,0	-1,21327	0,225029	83	105
Faktor2	7710,00	10056,0	4224,0	-0,36034	0,718596	83	105

Faktor3	6420,00	11346,0	2934,0	-3,84223	0,000122	83	105
---------	---------	---------	--------	-----------------	-----------------	----	-----

Tučně označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05000$

Z dosažených výsledků vyplývá prokázaný statisticky významný rozdíl v odpovědích mužů a žen u položek faktoru F 3. Ženy vykazují v těchto položkách výrazně vyšší hodnoty. Vzhledem k tomu, že jde o situace spojené s agresivitou, hrubým chováním, soupeřením, nepřátelskými postoji a hlučným, neútluným prostředím, je možné vysvětlit tento rozdíl známými interpohlavními rozdíly prezentovanými běžně v literatuře. Ženy vnímají a hodnotí tyto aspekty sociálního i fyzikálního prostředí daleko citlivěji nežli muži.

Graf č. 1: Rozdíly pohlaví - faktor 3



Závěr

Přes některé uvedené rozdíly můžeme konstatovat, že data získaná pomocí upraveného DSS korespondují s daty z předchozího výzkumu (nejvíce stresující situace A, větší citlivost ke školní zátěži u dívek).

Na základě provedené faktorové analýzy DSS 47 jsme naznačili tři základní faktory. K jejich interpretaci se nám jeví nejvhodnější přístup z aspektu sekundárního hodnocení stresogenní situace, determinující aplikovaný způsob copingu. Jednotlivé faktory jsou syceny položkami s popisem situací, jejichž hodnocení je pravděpodobně spojeno s určitým typem zvládnání. Na základě toho můžeme pojmenovat tyto faktory jako: zaměření na emoce (pasivní zvládnání), zaměření na problém (aktivní zvládnání) a vyrovnání se s agresivitou, nepřízní prostředí (zvládnání vyhnutím). Jestli námi naznačené tři faktory souvisejí se zaměřeností na určitý typ zvládnání, případně s dalšími osobnostními charakteristikami, bude předmětem dalšího výzkumu.

Analýza výsledků našeho výzkumu ukazuje na to, že již samotné hodnocení stresové situace je determinováno aktuální připraveností jedince situaci zvládat. V procesu kognitivního zpracování

člověk hodnotí nejen nakolik je situace zatěžující, ale současně vyhodnocuje, zda může situaci nějak ovlivnit. Pokud tedy má respondent vypovídat o subjektivní míře zátěže v popisovaných situacích, pak zřejmě do tohoto primárního hodnocení promítá rovněž výsledek souběžně probíhajícího hodnocení sekundárního.

Literatura

- BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: SPN, 1983.
- BINAROVÁ, I.; PETROVÁ, A.; PLEVOVÁ, I.; URBANOVSKÁ, E. Výzkum vzájemného vztahu působení zátěžových situací a některých osobnostních charakteristik dětí a mládeže. In KRÁTOŠKA, J.; ŠTEIGL, J.; KONEČNÝ, J. (eds.) *Antropologický obraz populace moravských lokalit*. Svazek 5. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1148-2 (svazek 5) ISBN 80-244-1151-2 (soubor)
- ENDLER, N. S., PARKER, J. D. Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology* 58, 1990, s. 844-854.
- HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 1998.
- HODGES, F.-FELLING, J.P. J. *Consult. and Clinical Psychol.*, 34, 1970, 3, s.333-337.
- KOUBEKOVÁ, E. Škola – možný zdroj školských stresov. *Vychovávateľ*, roč. 44, 2000, č. 5-6, s. 10-11.
- LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer, 1984.
- MEDVEĎOVÁ, Ľ. Vplyv agresora a subjektívnej percepcie jeho zvládnuteľnosti na preferenciu a úroveň stratégií zvládania v ranej adolescencii. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 36, 2001, č.4, s.291-310. (cit. Jako Medveďová, 2001a)
- MEDVEĎOVÁ, Ľ. Identifikácia stresorov u žiakov v škole v období puberty. In: SARMÁNY-SCHULER, I. (Eds.) *Psychológia pre bezpečný svet človeka*. Bratislava: STIMUL, 2001, s. 544-548. ISBN 80-88982-53-7.
- MEDVEĎOVÁ, Ľ. Stres a jeho zvládanie v školskom veku. In MATULA, Š.; ŠIPOŠ, J. (eds.) *Dieťa v ohrození XI. Zdravotný, sociálny a psychický stav detí a mládeže: Status quo a perspektívy*. Bratislava: VÚDPaP, 2003. CD, ISBN 80-967423-5-3.
- MEDVEĎOVÁ, Ľ. Zdroje stresu a zdroje jeho zvládania deťmi a adolescentmi. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 39, 2004, č.2-3, s.108-120.
- MLČÁK, Z. *Psychická zátěž u dětí základní školy*. Ostrava: OU, 1999.
- NITSCH, J. R. *Stress – Theorien. Untersuchungen, Massnahmen*. Bern, Stuttgart, Sien: H. Huber, 1981.
- POON, W.-T., LAU, S. Coping with failure: Relationship with self-concept discrepancy and attributional style. *Journal of Social Psychology* 139, 1999, 5, 639-654.
- SENKA, J. Výsledky skúmania zvládacích procesov vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, ročník 32, 1997, 2, 131-139.
- ŠOLCOVÁ, I.; LUKAVSKÝ, J.; GREENGLASS, E. Dotazník proaktivního zvládání životních nároků. *Československá psychologie*, ročník L, 2006, č. 2, s. 148 – 162.
- YUNGMAN, B. H. Assessing Behavioral Adjustment to School. *Br. J. Educ. Psychol.*, 1979, 49, s. 58-264.

Kontakt na autora:

PhDr. Eva URBANOVSKÁ, Ph.D.

Katedra psychologie a patopsychologie PdF UP Olomouc

Zižkovo nám. 5

772 41 Olomouc

e-mail: urbanove@pdfnw.upol.cz, evaurb@volny.cz

tel: 585 635212