

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
FILOZOFICKÁ FAKULTA**

PSYCHICKÁ ZÁŤAŽ ŠTUDENTOV STREDNÝCH ŠKÔL

Bakalárska práca

Študijný program: Učiteľstvo akademických predmetov

Ruský jazyk a literatúra - psychológia

Školiace pracovisko: Katedra pedagogickej a školskej psychológie

Školiteľ: PhDr. Viktor Gatiaľ, PhD.

Nitra 2010

Miriama Pazderová

Pod'akovanie

Ďakujem svojmu školiteľovi PhDr. Viktorovi Gatialovi, PhD. za pomoc pri vypracovaní tejto bakalárskej práce, za cenné rady, pripomienky, odborné vedenie a podnety pri konzultáciách.

Abstrakt

PAZDEROVÁ, Miriama: *Psychická záťaž študentov stredných škôl*. [Bakalárska práca] / Miriama Pazderová. – Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Filozofická fakulta; Katedra pedagogickej a školskej psychológie. – Konzultant: PhDr. Viktor Gatiaľ, PhD. Stupeň odbornej kvalifikácie: Bc. (Bakalár). – Nitra: FF UKF, 2010.

Hlavnou témou bakalárskej práce je psychická záťaž študentov stredných škôl. Práca je rozdelená na tri kapitoly. V prvej kapitole charakterizujeme osobnosť človeka v období adolescencie, jeho telesné, psychické vývinové štádiá, rozvoj citov v tomto období. V druhej kapitole sme sa zamerali na psychickú záťaž a stres, fyziológiu stresovej reakcie, emocionálne a fyziologické príznaky stresu, stresory v školskom prostredí. V tretej kapitole uvedieme ako zvládať záťaž s dôrazom na vývinové štádium adolescencie, špecifické zvládacie stratégie školskej záťaže, prehľad vplyvov záťaže žiaka v školskom prostredí, diagnostiku zvládania školskej záťaže.

Kľúčové slová: Psychická záťaž, Stres, Adolescencia, Coping, Vplyvy záťaže, Školské prostredie

Abstract

PAZDEROVÁ, Miriama: *Mental stress of the high school students*. [Bachelor thesis] / Miriama Pazderová. – Constantine the Philosopher University in Nitra. Faculty of Arts; Department of the Pedagogical and Educational psychology. – Supervisor: PhDr. Viktor Gatial, PhD. Qualification: Bachelor degree. – Nitra: FA UKF, 2010.

The main subject of the bachelor thesis is mental stress of the high school students. Work is divided into three chapters. In the first of them we describe human personality on the period of adolescence, his or her physical and mental phases of development and development of feelings. In the second chapter we focused on mental stress, physiology of the stress reaction, emotional and physiological stress symptoms and stressors in school surrounding. In the third chapter we name ways, how to manage the stress with the emphasis on the adolescent phase of development, specific strategies how to manage school stress, survey of effects of stress on a student at school and diagnostics of getting control over school stress.

Key words: Mental stress, Stress, Adolescence, Coping, Effect of stress, School surrounding

Obsah

Úvod.....	7
1 Osobnosť adolescenta	9
1.1 Utváranie osobnosti v adolescencii.....	10
1.2 Všeobecná charakteristika adolescencie	10
1.3 Telesný vývoj v adolescencii	11
1.4 Psychický vývin v adolescencii	12
1.5 Rozvoj citov adolescentov	13
2 Psychická záťaž, stres	15
2.1 Fyziológia stresovej reakcie.....	17
2.1.1 Fyziologické príznaky stresu.....	17
2.1.2 Emocionálne - citové príznaky stresu.....	18
2.2 Zdroje školskej záťaže	18
2.3 Stresory	19
2.4 Sresory v školskom prostredí.....	22
2.4.1 Osobnosť učiteľa	22
2.4.2 Tréma zo skúšania, školská anxieta.....	22
2.4.3 Dĺžka a štruktúra vyučovacej hodiny	23
2.4.4 Prestávkový režim	23
2.4.5 Konkurencia medzi spolužiakmi	23
2.4.6 Počet vyučovacích hodín v rámci dňa	24
2.4.7 Požiadavky na rozvrh hodín	24
3. Zvládanie stresu, psychickej záťaže	25
3.1 Zvládanie školskej záťaže	28
3.2 Diagnostika zvládania	29

3.3 Výskumy zvládania školskej záťaže	30
3.4 Odporúčania pre prax	32
Použitá literatúra	35

Úvod

„Týka sa to každého, všetci o tom hovoria, ale len málokto si dal tú námahu, aby objasnil, čo je v skutočnosti stres.“

Hans Selye, 1966

So životom človeka je tesno späté každodenné spoznávanie skutočnosti. Človek sa učí nielen v škole, ale aj v každodenných situáciách vo svojom živote. V súčasnej hektickej dobe, kde je obrovský nárast informácií vo všetkých sférach života, je preto veľmi dôležité, aby človek zosúladiť formu a obsah vzdelávania k možnostiam a psychickému rozvoju svojho dieťaťa. Pri zohľadňovaní týchto požiadaviek preto nesmieme vynechať skutočnosti, ktoré sa týkajú školskej zaťažnosti žiakov, neprospevania, zlyhávania, osobnej výkonnosti, ale aj úspešnosti žiakov.

Život človeka nie vždy prebieha v priaznivých podmienkach. Závist, úsilie presadiť sa, podozrievavosť, pocit osamelosti vedú k narušeniu psychickej rovnováhy mladého človeka. Psychická záťaž a stres sú od nepamäti prirodzenosťami života človeka a charakteristickými znakmi ľudskej existencie. Vekom sa množstvo záťaže a stresorov zvyšuje a je na každom jednotlivcovi ako sa ju naučí zvládať a vysporiadať sa s nimi. V dnešnej dobe plnej vysokých pracovných požiadaviek, v zmenách v životnom štýle je to o to ťažšie a aj pre dospelého človeka je ťažké s takýmito požiadavkami sa vysporiadať a dokázať ich zvládať vo svoj prospech. V tejto súvislosti hovoríme o zvládacích procesoch.

V školskom veku predstavuje učenie základnú činnosť žiakov. Cieľom školy a učebného procesu by malo byť poskytnutie žiakom harmonického a všestranného rozvoja osobnosti. Preto musí byť učenie aktívny proces, ktorý je spojený s riešením úloh, problémov a poznávaním okolitého sveta, no najmä seba samého.

Výskumom záťaže a stresu a aplikovaním získaných poznatkov je možné zlepšiť kvalitu života a to odbúraním niektorých záťažových faktorov. V súčasnosti sa v skúmaní záťaže a stresu zdôrazňuje hlavne aktivita, aby človek vedel sám zhodnotiť a posúdiť svoje schopnosti a dokázal ich prijať.

Bakalárska práca je rozdelená na tri kapitoly. V jednotlivých kapitolách našej práce rozoberáme záťažové faktory, situácie študentov stredných škôl, prehľad vplyvov záťaže na osobnosť a výkon študenta, možnosti zvládania a prevencie záťažových situácií.

Na to aby sme stresu správne porozumeli je potrebné poznať jeho formy. Našou úlohou bolo priniesť teoretické poznatky a priblížiť problematiku školskej záťaže stredoškôľakov.

1 Osobnosť adolescenta

Pod pojmom osobnosť sa najčastejšie chápe celok a jednota psychických stavov a vlastností v protiklade k relatívne samostatnému priebehu psychických procesov a funkcií (Kuric a kol., 1986). Boroš (2002) osobnosť vymedzuje ako celkovú organizáciu duševného života, ktorá v sebe zahŕňa všetky jednotlivé duševné funkcie a je integrovaným súhrnom čŕt a zvláštností človeka, cez ktoré sa lámu všetky vonkajšie vplyvy. Iní autori zdôrazňujú ako podstatný znak osobnosti sebauvedomovanie vlastného psychického prežívania a miesta v reálnom svete.

Vnímanie samo o sebe ako duševný proces neexistuje, ale existuje človek, ktorý vníma. Taktiež môžeme povedať, že myslenie, pozornosť, vôľa, cítenie a emócie samo o sebe neexistujú, všetko sa deje prostredníctvom človeka, teda prostredníctvom jeho osobnosti (Boroš, 2002).

V každom vývinovom období človeka sú procesy myslenia, vôle, cítenia rôzne. Je to spôsobené tým, že sa človek celý život mení, z dieťaťa sa stáva dospelý.

Adolescencia je špecifickým obdobím v psychickom vývine človeka. Termín adolescencia je odvodený z latinského slova *adolescere* (dorastať, dospievať, mohutnieť). Ako termín označuje určité obdobie života človeka a prvýkrát bolo použité v 15. storočí. Označenie adolescenti sa voľne používa aj na označenie dospievajúcich alebo dorastu a taktiež na označenie širšej mládeže.

Adolescencia vyplňuje predovšetkým druhé desaťročie života, je to dospievanie a mladosť súčasne. Konkrétne časové vymedzenie a špecifikácia tohto obdobia sú pritom u jednotlivých autorov odlišné. V európskej psychológii sa adolescencia tradične oddeľovala od pubescencie. Pubescencia sa ale obvykle ohraničuje časovým intervalom 11-15 rokov. Adolescencia je väčšinou datovaná od 15 do 20 (22) roku. Začiatok tohto obdobia je dávaný do súvislosti s reprodukčnou zrelosťou a v priebehu tohto obdobia sa končí telesný rast. Pre ukončenie adolescencie biologické kritériá až takú váhu nemajú, dôležitejšie sú psychologické (dosiahnutie osobnej autonómie), prípadne sociologické (rola dospelého) a pedagogické kritériá (ukončenie vzdelania a získanie profesijnej kvalifikácie).

1.1 Utváranie osobnosti v adolescencii

Základnou zvláštnosťou vývinu osobnosti v adolescencii je zosilnenie úlohy mravného uvedomenia v celom správaní žiaka. V tomto období sa vytvára schopnosť uvádzať jednotlivé mravné normy do vzájomného vzťahu, čo vedie k jeho väčšej sústavnosti vo vedomí chlapcov a dievčat, k schopnosti porovnávať svoje vlastné správanie a správanie iných ľudí s týmito normami a k potrebe konať v zhode s nimi. Mravné city adolescentov sú spojené s uvedomovaním mravných zásad a noriem. V živote adolescentov sú veľmi dôležité city týkajúce sa vzájomných vzťahov k druhým ľuďom, zvlášť city osobných priateľstiev. Priateľské zväzky, ktoré vznikajú v tomto veku majú často trvalý ráz, niekedy trvajú aj dlhé roky.

1.2 Všeobecná charakteristika adolescencie

Adolescenciou sa nazýva vývojové obdobie na ceste k dospelosti. Na konci tohto obdobia sa mladý človek stáva emocionálne nezávislým na rodičoch a začína si hľadať svoje životné poslanie a samostatne riešiť svoje problémy.

V štádiu adolescencie sa v organizme odohrávajú určité biologické a fyziologické zmeny, ktoré postupne vedú k úplnej telesnej dospelosti. Dotvára sa psychická stránka osobnosti, čo sa prejavuje predovšetkým v dosahovaní rovnováhy medzi vnútorným svetom a sociálnou interakciou so svetom vonkajším. Adolescent dospieva v ľudskú osobnosť, ktorá sa spoločensky zaraďuje medzi dospelých ako ich rovnocenný partner. Na konci adolescencie väčšina adolescentov telesne i duševne dospieva a usiluje sa o ekonomickú nezávislosť a osobnú samostatnosť.

Hlavnou úlohou adolescenta je pripraviť sa kvalifikovane a úmerne vlastným možnostiam na životné povolanie a dozrieť v samostatnú vyspelú osobnosť. Po dosiahnutí pohlavnej zrelosti nasleduje obdobie duševného dozrievania. Počas neho sa adolescent musí vyrovnáť so značným počtom životných problémov, vytýčiť si životné ciele a konkrétne úlohy pre prípravu na budúce povolanie.

Za najzávažnejšie problémy a úlohy tohto obdobia označili adolescenti tieto skutočnosti:

- Prípravu na povolanie a voľbu povolania. Adolescent prekonáva mnoho ťažkostí, ktoré so sebou prináša voľba povolania, maturita, rozhodovanie sa

o ďalšom štúdiu, možnosť študovať na vysokej škole, ukončenie štúdia a získanie primeranej profesie,

- lásku, erotiku, sexualitu a prípravu na manželstvo a rodinný život. Tu sa objavujú problémy ako je správne chápanie lásky a manželstva, voľba životného partnera, erotické a sexuálne vzťahy, komplikácie pri zakladaní rodiny, rôzne neúspechy a sklamanie v partnerovi,
- formovanie vlastnej osobnosti. Adolescenti prekonávajú ťažkosti pri sebvýchove, pri osvojovaní svetonázoru, pri prenikaní do systému hodnôt, pri osvojovaní etických zásad a vlastností. Do zložitých životných situácií ich privádzajú rozpory v morálke, pretváranka a nezodpovedné správanie dospelých, presadzovanie správnych názorov, komplexy menejcennosti a pod.,
- problémy sociálnych vzťahov. Za zložité a ťažké pokladajú vytváranie správnych vzťahov ku kolektívu a vzťahov medzi adolescentmi a dospelými ako aj vytváranie žiaducich spoločenských vlastností a spoločenského správania. Dominujú tu predovšetkým také problémy ako porozumenie si s rodičmi, učiteľmi, pridržiavanie sa spoločenským požiadavkám, priateľstvá a kamarátstva, vytváranie dôverných vzťahov a pod.,
- zaujatie správneho stanoviska. Adolescenti sa často javia ako rozpačití a nerozhodní, keď majú preukázať intelektuálnu a voľnú spôsobilosť v zaujatí správneho stanoviska k závažným osobným a spoločenským problémom,
- iné závažné problémy. Bývajú to zvlášť významné, silné a nepríjemné udalosti a životné zážitky, ktoré často poznamenávajú ďalší život adolescenta, ako napríklad tragické úmrtie jedného z rodičov alebo oboch, úmrtie súrodencov, nevyliciteľné choroby, drastický rozchod s rodičmi alebo rozchod rodičov a pod.

1.3 Telesný vývoj v adolescencii

V období adolescencie sa v podstate končí tesný vývoj človeka. V porovnaní s pubertou sa výrazne spomaľuje rast tela a svoju definitívnu výšku človek dosahuje v 17. až 18. roku života.

Telesné zmeny v adolescencii sa netýkajú len výšky a váhy, ale i telesných funkcií a proporcií, takže koncom tohto obdobia získava organizmus svoju definitívnu

podobu. Závažnejšie telesné zmeny v tomto období sa vyskytujú len pri oneskorenej puberte.

Z činnosti jednotlivých orgánov sa stráca disharmónia, pohyby sú opäť ladné a harmonické, pravidelný a primeraný šport a rôzne pohybové cvičenia spolu s prácou organizmus len otužujú a upevňujú.

V adolescencii sa zväčšuje svalová sila, zvlášť u chlapcov, u dievčat menej. Na konci adolescencie sa organizmus celkom vyrovnáva organizmu dospelého človeka a taktiež v pracovnej činnosti je schopný rovnakého pracovného zaťaženia.

1.4 Psychický vývin v adolescencii

Najvýznamnejšie zmeny sa počas adolescencie odohrávajú v psychike. Postupne sa stráca pubertálna rozpornosť a duševná nevyrovnanosť, nezdravé úsudky ustupujú a sú nahradzované uvážlivosťou a triezvym hodnotením okolitého sveta. Charakteristickým znakom tohto obdobia je ústup od prehnanej, mnohokrát aj naivnej romantickosti. Nastáva príklon k reálnemu životu a jeho problémom, zvlášť z hľadiska vlastného životného cieľa a voľby povolania. Život mladých ľudí je bohatý na zážitky, túžby a nadšenia, ani romantickosť nezaniká, prejavuje sa však v činoch, ktoré sa bezprostredne vťahujú k spoločenskému životu a miesto nereálneho snenia sa uplatňujú tvorivé schopnosti vychádzajúce z vlastného sebahodnotenia.

Závažné zmeny nastávajú pri dotváraní a obohacovaní poznávacích procesov. Už v období puberty sa rozumové schopnosti dospievajúceho dostávajú takmer na taký stupeň, na akom sú u dospelého človeka, ale zásadný rozdiel je v tom, že dospievajúci človek má menej skúseností, preto často zovšeobecňuje unáhlene.

Ustálenie a dozrievanie psychických procesov adolescenta sa prejavuje taktiež v jeho schopnosti úmyselného a trvalejšieho sústredenia vedomej činnosti, zameranosti vedomia na určité javy a činnosti. V dospievaní už jasne prevláda úmyselná pozornosť nad mimovoľnou. S ustáľovaním psychiky sa postupne ustáľuje taktiež pozornosť, až kým nedosiahne plnú kvalitu.

Vo vývine pamäte sa kvalitatívne zmeny prejavujú už v dospievaní, keď výrazne prevláda logické zapamätávanie nad mechanickým zapamätávaním, avšak i v adolescencii sa pamäť po kvalitatívnej stránke naďalej zdokonaľuje, a to až do konca tohto obdobia. Tým, že sa adolescenti viac prikláňajú k životnej realite, usmerňuje sa aj

činnosť fantázie. Len pri nedostatočnej výchove sa a nevhodnom vplyve prostredia sa môže fantázia uplatňovať nezdravo, pre spoločnosť nežiaducim smerom.

Ako ukazujú niektoré výskumy, taktiež v adolescencii ešte niektorí mladí ľudia, uvažujú povrchno, čo nevyplýva z nedostatočných rozumových schopností, ale z menej životných skúseností a zo slabšej životnej praxe.

O tom, že sa myslenie adolescenta dostáva na vysoký stupeň nás presvedčuje jeho snaha viesť časté rozumové spory a uvádzať dôvody, ktorými obhajuje svoje názory a presvedčenia. V myslení sa odráža dokonalá schopnosť analýzy a syntézy, dôvtipu a systematickosti. Snaha filozofovať, hľadať príčiny a vzťahy vecí sa v tomto veku prejavuje s veľkým citovým zaujatím, s romantickým podfarbením a strhujúcim nadšením. Hľadanie príčin, túžba po poznaní prináša svoje ovocie, pretože adolescenti stále viac prenikajú do oblasti pre nich skôr nepochopiteľných.

1.5 Rozvoj citov adolescentov

V adolescencii sa prehĺbuje uvažovanie mladého človeka o vlastnej osobe, pozornosť sa zameriava na zisťovanie nedostatkov a programovo sa vytyčujú ciele pre pozitívne formovanie vlastnej osobnosti po mravnej aj charakterovej stránke. Dochádza ku konfrontácii vlastných názorov s názormi ostatných ľudí, vlastných schopností so schopnosťami vrstovníkov a k reálnym objektívnym záverom sebapoznania, sebaoceňovania a sebahodnotenia.

Citová labilita, ktorou sa vyznačovalo predchádzajúce obdobie, sa v adolescencii postupne stráca a v citovej oblasti sa taktiež dosahuje žiaduca zrelosť. Tento proces citového dozrievania nebýva ani v adolescencii ľahký a často môže mať ešte búrlivý priebeh. Predovšetkým v takom prostredí, kde sa s adolescentom jedná nešetrne, pretrváva zvýšená výbušnosť, vzrušivosť a negativizmus z predchádzajúceho obdobia.

City sa obohacujú tiež po kvalitatívnej stránke, dochádza k akémusi zvrúcneniu, ktoré je akoby pevnejšie spojené s určitými stránkami osobnosti adolescenta, predovšetkým v spojitosti so spoločenským postavením, so záujmami.

Snahy adolescentov o to, aby sa úplne vyrovnali dospelým ich vedú k intenzívnemu zdokonaľovaniu schopností v práci, v športe, v kultúrnej oblasti a i.

Zvýšený záujem o kultúrny život a o najrôznejšie druhy umenia umožňuje rozvíjať a prehĺbovať estetické city a zážitky tesne spojené s mravným a politickým cítením. Návštevy divadelných a filmových predstavení, estrád, koncertov, tanečných,

speváckych programov majú na rozvíjanie a obohacovanie estetického cítenia veľmi pozitívny vplyv. Podobný vplyv má čítanie hodnotnej umeleckej literatúry súčasnej i klasickej, návštevy výstav rôznych druhov umenia, záujem o pobyt v prírode, taktiež aktívna umelecká tvorivosť.

Významné zmeny sa u adolescentov prejavujú tiež v oblasti erotických citov, v podobe silných a vrúcnych milostných vzťahov, v túžbe po zblížení s milovanou osobou a po opätovanej láske.

2 Psychická záťaž, stres

„Psychická záťaž je popisovaná viacerými charakteristikami. Napríklad ako obtiažna adaptácia na prostredie alebo ako vzťah medzi požiadavkami na činnosť človeka a súborom vlastností (vrodenných aj získaných), ktorými je vybavený na zvládnutie týchto požiadaviek. Stupeň záťaže závisí aj od možností človeka. V psychológii rozlišujeme tri stupne psychickej záťaže.

- **Ťažká psychická záťaž** – nastáva pri ohrození života, pri závažnej havárii, pri úmrtí blízkej osoby a pod.,
- **stredná psychická záťaž** – badať zvýšené nároky na aktivitu človeka, je to záťaž pri ktorej podmienky vyvolávajú úzkosť a pod.,
- **ľahká psychická záťaž** – bežné vykonávanie rôznych činností, pri ktorom rušenie nedosahuje hraničný prah stresora.

Stav psychickej záťaže, ktorý vzniká pôsobením nejakého rušivého faktora na človeka počas uspokojovania potreby alebo dosahovania cieľa, a ten svojím tlakom sťažuje alebo znemožňuje uspokojenie potreby alebo dosiahnutie cieľa sa nazýva stres. Podľa Selyeho je stres extrémne vyhrotená frustračná alebo konfliktová situácia. Ďalej tvrdí, že stres je v živote človeka neodstrániteľný a do istej miery je aj potrebný. Stres v pôvodnom fyzikálnom význame znamenal stav napätia až deformácie. Stresová reakcia organizmu (nastávajúca po najrôznejších záťažoch stereotypne) prebieha v troch štádiách (GAS – generálny adaptačný syndróm):

- **Štádium alarmu** (poplachová reakcia) – znamená nehospodárnu mobilizáciu všetkých pomocných mechanizmov zachovania života. Pokým organizmus rozozná podnet ako stresový, tak vyvolá nepokoj,

Prejavy poplachovej reakcie:

- zvýšenie napätia kostrového svalstva a jeho zvýšeným zásobovaním krvou
- zúžením ciev v koži (aby telo pri zranení nekrvácalo)
- znížením napätia hladkého svalstva tráviaceho traktu
- rozšírenie zreníc
- odkrvenie prstov
- husia koža
- pulz sa zrýchľuje a stúpa krvný tlak, pretože je potrebné napumpovať viac krvi do veľkých svalov

- zrýchľuje a prehľbuje sa dych k zisteniu kyslíka
- cievy na periférii sa zužujú (blednutie a chlad)
- cievy vo veľkých svaloch sa rozširujú (ťaž v končatinách)
- zvyšuje sa napätie svalstva
- zvyšuje sa sekrécia na ochladenie tela
- rozširujú sa zreničky a zaostrujú sa na diaľku
- krv sa premiestňuje do dôležitých oblastí pre boj alebo útek (svaly) a obmedzuje sa ich prísun do oblastí v danú chvíľu nepodstatných (tráviaci systém)
- z nadobličiek je vylučovaný adrenalín
- vyššie hladiny cukru poskytujú telu viac energie
- stúpa celková aktivita

V tejto fáze je pripravený na reakciu typu „boj alebo uteč“ (Křivohlavý, 2001),

- **štádium odolnosti** (rezistencie) – znižuje sa zmätok poplachovej reakcie a organizmus si zvyká na stres a bráni sa za cenu likvidácie svojich rezerv, jedná sa o rozvoj špecifických spôsobov obrany organizmu, adaptačná reakcia prichádza vo chvíli, keď sa poplachová reakcia vyčerpala,
- **štádium vyčerpania** (exhauscia) – znamená zlyhanie organizmu po vyčerpaní rezerv, v tejto fáze organizmus so stresorom bojuje a rúca sa a stresor naďalej pretrváva (Bobříková, 2007), (Křevová, Godiš, 2009).

„Stresor je príčinou stresu, stresormi však nie sú len nepríjemné situácie, ale aj príjemné životné situácie (svadba, narodenie dieťaťa). Stresorom môže byť takisto nuda, osamelosť, odlúčenie, nedostatok podnetov a pohybu, podceňovanie a vlastná predstava dostatočného nevyužitia. Nepríjemné stresové zážitky označujeme slovom *distres* a príjemné slovom *eustres*. Pokiaľ všeobecne používame slovo *stres*, väčšinou sa za ním skrýva *distres*“ (Křevová, Godiš, 2009).

„Křivohlavý (2001) definuje *distres* ako situáciu subjektívne prežívaného ohrozenia danej osoby s jeho sprievodnými, často výrazne negatívnymi emocionálnymi príznakmi. K *distresu* dochádza tam, kde sa domnievame, že nemáme dosť síl a možností, teda tam, kde nie sme schopní zvládnuť to, čo nás ohrozuje, a emocionálne nám nie je dobre. *Distres* znamená, že človek určitú situáciu chápe ako čosi negatívne a vníma ju ako nepríjemnú.

Príkladom *eustresu* môže byť napríklad situácia, kde sa snažíme zvládnuť niečo, čo nám prináša radosť, avšak vyžaduje určitú námahu. *Eustres* znamená, že človek, aj

keď je v záťaži, vníma ju a hodnotí ako výzvu a prežíva ju stenicky“ (Dobříková, 2007, s. 7)

Mnohí autori používajú na označenie pojmu psychická záťaž slovo stres, čiže ho chápu ako jeho synonymum. V odborných textoch, v niektorých cudzích jazykoch sa z lexikálneho, teda aj významového hľadiska nerozlišuje rozdiel medzi týmito dvoma pojmami, keďže naň majú jedno a to isté pomenovanie. Ale aj napriek tomu niektorí odborníci, tieto dva pojmy diferencujú a navrhujú pojmom stres označovať len ťažkú psychickú záťaž. Môžeme teda povedať, že drvivá väčšina odborníkov, ktorý sa psychickou záťažou a stresom zaoberajú, dávajú do úzkej súvislosti tieto dva pojmi.

2.1 Fyziológia stresovej reakcie

Človek reaguje na stresory aj na fyziologickej úrovni. Úlohou fyziologických zmien je aktiváciou organizmu zabezpečiť adaptáciu na stres. Křivohlavý (1994) popisuje fyziologické, emocionálne a behaviorálne príznaky stresu:

2.1.1 Fyziologické príznaky stresu

- Palpitácia – búšenie srdca a často aj nepravidelná činnosť srdca,
- bolesť a zvieranie na hrudnej kosti,
- nechutenstvo a plynatosť – tlak v brušnej (abdominálej) oblasti,
- kŕčovité, zvierajúce bolesti v dolnej časti brucha, prípadne spojené s hnačkou,
- časté nutkanie na močenie,
- zníženie a nedostatok sexuálnej túžby, prípadne sexuálna impotencia či frigidita
- zmeny (nepravidelnosti) v menštruačnom cykle,
- bodavé, pichavé a rezavé bolesti rúk a nôh,
- svalové napätie v krčnej oblasti a v dolnej časti chrbtice, často spojené s bolesťami,
- silné bolesti hlavy – často začínajúce vzadu na zátylku (krčnej oblasti) a rozširujúce sa dopredu od temena hlavy k čelu,
- častejšia migréna – záchvatová bolesť jednej polovice hlavy,
- exantém
- nepríjemné pocity v krku,
- problémy so sústredením videnia na jeden bod, prípadne dvojité videnie.

2.1.2 Emocionálne - citové príznaky stresu

- Prudké a výrazné zmeny nálad,
- nadmerné zaťažovanie sa vecami, ktoré z ďaleka nie sú také dôležité,
- neschopnosť prejavovať emocionálnu náklonnosť a sympatiu, či nesympatiu,
- nadmerné starosti o vlastný zdravotný stav, prípadne o fyzický zjav,
- nadmerné denné snívanie a stiahnutie sa zo sociálneho styku (obmedzenie kontaktu a komunikácie s druhými ľuďmi),
- nadmerné pocity únavy,
- ťažké sústredenie (koncentrácia) pozornosti (nepozornosť v práci, spoločenskej interakcii a pod.)
- zvýšená podráždenosť, prchkosť (iritabilita) a anxiozita.

2.2 Zdroje školskej záťaže

„Výchovno-vzdelávacia činnosť detí a mládeže musí byť vykonávaná tak, aby boli dodržané požiadavky ochrany zdravia žiakov. Požiadavkou je primeranosť duševnej záťaže so zreteľom na vekové a individuálne vývinové zvláštnosti žiakov a mládeže s vylúčením negatívnych vplyvov na zdravie.

Je nevyhnutné uplatňovať také formy výučby, ktoré podporujú a rozvíjajú telesné a duševné zdravie, vedú k rozvoju individuálnych schopností detí a mládeže a zvyšujú efektivitu práce. Všetky formy výučby musia prísne rešpektovať psychický, telesný a sociálny vývin a zdravotný stav jednotlivca a musia byť zamerané na kompenzáciu nepriaznivých učebných a režimových záťaží. Z dôvodu ochrany zdravia detí a mládeže v školách sa musia presadzovať opatrenia na odstraňovanie rizík, z ktorých medzi najzávažnejšie v praxi patria:

- Psychické preťažovanie, zvyšovanie duševného napätia, neakceptovanie požiadavky primeranosti záťaže a postupnosti vo vyučovaní, emočné stresy pri skúškových situáciách a pri práci v časovej tiesni,
- nadmerná statická záťaž z dlhodobého sedenia a nedostatku telesného pohybu,
- nedostatočný výchovný vplyv školy pri vytváraní osobných postojov a návykov žiakov dôležitých na ochranu a upevňovanie ich zdravia.

Z dôvodu predchádzania vzniku predčasnej únavy žiakov sa pri vyučovaní kladie dôraz na racionálne striedanie práce s oddychom a na striedanie rôznych foriem

činností. Využíva sa najmä názorný spôsob vyučovania založený na vnímaní skutočností a poznatkov prostredníctvom viacerých zmyslových orgánov (audiovizuálna výučba, názorné učebné pomôcky, praktické ukážky).

Pedagógovia nesmú žiakov vystavovať stavom napätia vyplývajúcich z časového stresu pri príprave na vyučovanie alebo pri skúšaní. Z tohto dôvodu by sa v jednom dni mala zaradiť iba jedna písomná skúška. Pri kontrole vedomostí by sa mali zohľadňovať objektívne podmienky, ktoré má žiak na prípravu (dlhšia absencia v škole, zdravotné alebo rodinné problémy).

Ako vyplýva z vyššie uvedeného, nesprávne realizovaná výchovno-vzdelávacia činnosť spôsobuje najmä vznik únavy a neurotických prejavov, ako dôsledok neprimeranej záťaže žiakov v škole.

Únava sa prejavuje najmä poruchou činnosti centrálnej nervovej sústavy a znížením celkovej výkonnosti organizmu. U žiakov možno pozorovať nezáujem o prácu, zníženú schopnosť zapamätať si učivo, slabú pozornosť a koncentráciu, bolesti hlavy a pod.

Neurotické prejavy, niekedy podobné prejavom únavy, spočívajú v somatických poruchách (neúmerná telesná a duševná únava, nechutenstvo, pocit na vracanie, resp. vracanie, nočné pomočovanie), poruchách spánku (nočný strach, poruchy zaspávania) a v psychosomatických poruchách (rečové poruchy – koktanie, obhrýzanie nechto, trasenie rúk, hlasu).

2.3 Stresory

Pojem stresor sa používa v zmysle podnetu spúšťajúceho stresovú reakciu. Stresory sa definujú napríklad ako „podnety rozličného druhu, ktoré od organizmu vyžadujú, aby sa adaptoval alebo prispôbil“ (Kaplan, Sallis, Patterson, 1996, s. 108).

Vo výskumných laboratórnych podmienkach sa ako stresory používajú rôzne situácie psychickej alebo fyzickej záťaže. Napríklad Macháčová a Boschek (1997) použili test číselného štvorca, Huber a Gramer (1993) vystupňované cvičenie na stacionárnom bicykli. Medveďová pri výskume zameranom na raných adolescentov ako stresor použila predstavu sporu s priateľom, rodičom a predstavu veľmi zlej známky. Lazarus (1993) a spolupracovníci ako stresujúci podnet použili filmy. Najväčší vplyv na respondentov mal film o tragických nehodách pri používaní motorovej pily a film o rituálnych úpravách genitálií pri dosiahnutí dospelosti v austrálskych domorodých

kmeňoch.

Tieto laboratórne stresory však nie vždy dobre reprezentujú skutočné životné podmienky. Existujú viaceré prístupy k definovaniu stresorov v bežnom živote. Praško (2003) rozdeľuje stresory na 4 kategórie:

- Vzťahové stresory – sem zaraďuje najmä problémy s partnerom, rodičmi, deťmi – v rôznych obdobiach života a z pozície rôznych rolí,
- pracovné a výkonové stresory – sem patria finančné problémy, konfliktné pracovné vzťahy, nudnosť, nezmyselnosť práce, neschopnosť povedať nie pri preťažovaní, nedostatočné ohodnotenie práce, práca v ťažkých vonkajších podmienkach, workoholizmus vlastný alebo partnerov, meniace sa podmienky práce alebo časový tlak,
- choroby, závislosti a handicapy – zaraďuje sem telesnú alebo psychickú chorobu, vlastnú alebo člena rodiny, zhoršovanie telesného a psychického stavu rodičov, vlastnú závislosť na drogách, alkohole alebo liekoch, závislosť u partnera alebo detí, telesný alebo psychický handicap člena rodiny.

Atkinson a kol. (1995) z iného uhla pohľadu uvádzajú, že udalosti, ktoré vnímame ako stresové obvykle spadajú do jednej alebo do viacerých z nasledujúcich kategórií:

- Neovplyvniteľné udalosti – tieto udalosti nemôžeme riadiť, mať ich pod kontrolou, zabrániť im, ani prerušiť ich, spadajú sem závažné (napríklad smrť partnera) aj menej závažné situácie (napríklad reorganizácia v práci), autori uvádzajú, že naše vnímanie neovplyvniteľnosti situácie je pre hodnotenie ich stresovosti rovnako dôležité ako ich skutočná neovplyvniteľnosť.
- nepredvídateľné udalosti – možnosť predvídať výskyt stresovej udalosti (aj keď ju nemôžeme ovplyvniť) obvykle znižuje intenzitu stresu, táto hypotéza bola veľakrát testovaná na zvieratách (napríklad Abbot, Schoen, Badia, 1984; Katz, Wykes, 1985; Selingman, Binik, 1977; podľa Atkinsona a kol., 1995), dve vysvetlenia – na jednej strane určitý varovný signál umožní človeku alebo zvieraťu spustiť prípravný proces, ktorý zmierni negatívny vplyv škodlivého procesu, druhým vysvetlením je, že zatiaľ čo pri predvídateľnom šoku neexistuje obdobie, kedy sa človek alebo zviera môžu cítiť bezpečne, u predvídateľného šoku môže odpočívať, pokiaľ ho signál neupozorní na prichádzajúci šok,

- výzva pre hranice našich možností – niektoré situácie sú pomerne dobre ovplyvniteľné aj predvídateľné a aj napriek tomu ich vnímame ako stresové, pretože predstavujú výzvu na hranici našich schopností, napríklad veľmi náročná skúška na vysokej škole,
- vnútorné konflikty – nevyriešené konflikty môžu byť na vedomej aj nevedomej úrovni, autori uvádzajú štyri najčastejšie zdroje konfliktov medzi dvoma motívmi – nezávislosť proti nezávislosti, intimita proti osamelosti, spolupráca proti súťaženiu, vyjadrenie impulzu proti morálnym zásadám; snaha o nájdenie kompromisu medzi protichodnými motívmi môže viesť k značnému stresu,
- traumatické udalosti – sú to mimoriadne nebezpečné udalosti, ktoré sa vymykajú bežnej ľudskej skúsenosti, zahŕňajú prírodné katastrofy, nehody, fyzické útoky (znásilnenie, pokus o vraždu) a katastrofy spôsobené človekom (napríklad vojny, jadrové nehody); u ľudí, ktorí zažili podobnú udalosť sa môže vyvinúť tzv. posttraumatická stresová porucha, ktorá sa začala skúmať najmä po vietnamskej vojne; u veteránov sa objavili podobné ťažkosti (nespavosť, depresia, agresivita, nepokoj a iné), objavili sa najmä u vojakov, ktorí sa aktívne zúčastnili, alebo boli svedkami krutostí voči civilnému obyvateľstvu (Schreiber, 1992)

Jeden z najvýznamnejších odborníkov na výskum stresu, Lazarus (1993), sa zaoberal otázkou, ako všeobecne definovať psychologické aspekty stresovej situácie a definoval tri základné druhy stresorov:

- Poškodenie (harm) – psychologické poškodenie, ktoré sa už stalo, napríklad nevratná strata,
- hrozba (threat) – anticipácia poškodenia, ktoré sa ešte nestalo, ale je bezprostredne hroziace,
- výzva (challenge) – vychádza z náročných požiadaviek prostredia, ktoré prekonáme, ak efektívne zmobilizujeme a rozvineme svoje copingové zdroje, mobilizuje k prekonaniu prekážok.

Každý druh stresoru má samozrejme odlišné psychologické dôsledky. Zátťažová situácia má podobný význam ako stresor. Náročnými životnými podmienkami a situáciami sa podrobne zaoberal Mikšík, ktorý popisuje tieto základné typy zátťažových situácií (Bratská, 2001, s. 47-52):

- Neprimerané úlohy a požiadavky – sú to požiadavky prekračujúce telesné

a duševné sily človeka, prípadne úlohy, ktoré neuspokojujú jeho potreby, ambície a tendencie,

- problémové situácie – vznikajú v nových, doposiaľ nezažitých situáciách, Mikšík ich rozdeľuje na situácie adjustačného typu a situácie kreatívneho typu,
- situácie vyrovnávania sa s prekážkami – prekážky brániace v dosiahnutí cieľa vyvolávajú frustráciu,
- konfliktné situácie – vznikajú v procese rozhodovania medzi nezlučiteľnými protikladnými tendenciami,
- stresové situácie – v týchto situáciách rušivé okolnosti narúšajú optimálny alebo úspešný priebeh cieľovej činnosti, môžu nadobudnúť rôzne podoby – nepriaznivé prostredie, časový deficit, nevyhnutné realizovanie činnosti v podmienkach ohrozenia, anticipácia dôsledkov chybného výkonu.

2.4 Sresory v školskom prostredí

2.4.1 Osobnosť učiteľa

Ak chceme porozumieť správaniu žiakov, musíme brať do úvahy nielen ich samotných, ale aj rôzne vplyvy, ktoré na nich pôsobia. V školských podmienkach je dôležitým faktorom aj učiteľ. Učiteľ môže mať vplyv nielen na učebné výkony žiakov, ale aj na celkový postoj žiakov ku škole. Vlastnosti učiteľa a vzťah, ktorý má ku žiakom vypestovaný sa odzrkadľujú aj na správaní žiakov na jeho vyučovacej hodine. Atmosféra v triede sa utvára aj práve týmito vzťahmi, ale aj jeho štýlom učenia. U žiaka, ktorý má negatívny postoj voči učiteľovi je potom aj postoj ku škole negatívny. Mnohí žiaci označujú skúšanie ako záťažovú situáciu. Ak počas skúšania učiteľ aj napriek snahe žiaka počas jeho odpovede prerušuje, ak sa spáva ironicky, má nevhodné poznámky, potom takéto správanie môže u žiaka vyvolať negatívny postoj nielen k samotnému učiteľovi, ale aj k danému predmetu.

Učiteľa charakterizuje najmä to, že má prevahu nad žiakmi, je autoritou a žiaci si na základe toho uvedomujú, kde sú hranice disciplíny na jeho vyučovacej hodine.

2.4.2 Tréma zo skúšania, školská anxieta

„Tréma je osobitný duševný stav charakterizovaný syndrómom zvýšeného vzrušenia, napätia a strachu, ktorý sa viaže na negatívne očakávania subjektu ohľadom

kvality výkonu v osobne významných a vysoko náročných situáciách“ (Kondáš, 1979). Pri rôznych výskumoch žiaci uvádzali zážitky z trémy pri skúšaní v škole, najmä pred tabuľou, pri vystupovaní na verejnosti, pri maturitách, štátnych skúškach. Tréma je úzko spojená so sebavedomím daného žiaka a hlavne s očakávaniami subjektu, čo sa týka jeho podaného výkonu a následne strach pred zosmiešnením zo strany učiteľa, ale aj spolužiakov. Fyziologické prejavy trémy sú podobné ako pri strese, napríklad potenie dlaní, chvenie hlasu a i.

Daniel (2005) definuje anxiétu ako úzkostlivosť, zvýšenú pohotovosť na reakciu strachu, ktorá je sprevádzaná predtuchou nejasného nebezpečenstva, hrozby, ktorú subjekt nie je schopný presne určiť. V školskom prostredí je to zväčša strach z vyvolávania pred tabuľu a strach z toho, že žiak dostane tzv. okno.

2.4.3 Dĺžka a štruktúra vyučovacej hodiny

Dĺžka vyučovacej hodiny je 45 minút. Štruktúra vyučovacej hodiny musí zohľadňovať čas aktívnej pozornosti žiakov, ktorý je v priemere u stredoškolákov 30-35 minút. Keďže aktívna pozornosť žiakov nie je na rovnakej úrovni počas celej vyučovacej hodiny, táto sa delí na časové úseky, v ktorých dochádza k striedaniu činností. Z dôvodu ochrany zdravia žiakov pred únavou z jednostrannej záťaže by bolo vhodné zaradiť do vyučovacích hodín krátke oddychové a telovýchovné chvíľky.

2.4.4 Prestávkový režim

Prestávkovým režimom sa označuje spôsob zaradovania prestávok (čas a dĺžka) v rámci vyučovacieho dňa. Zaradovanie prestávok je nutné na obnovenie zníženého funkčného stavu organizmu žiakov a mládeže vplyvom vyučovania a na kompenzáciu nadmernej statickej záťaže počas vyučovacích hodín. Prestávky sa majú využívať na aktívny oddych vonku. Prestávka určená na konzumáciu desiatej sa zaraduje po 1. alebo 2. vyučovacej hodine a trvá 15 minút. Hlavná prestávka je po 2. alebo 3. vyučovacej hodine v dĺžke 20-30 minút. Ostatné prestávky musia byť minimálne 10-minútové a prestávka na obed minimálne 45-minútová. Zaradovanie 5-minútových prestávok je z hľadiska ochrany zdravia žiakov nevyhovujúce.

2.4.5 Konkurencia medzi spolužiakmi

Pod týmto pojmom sa v tomto prípade rozumie to, že niektorí žiaci si úspech

svojich spolužiakov vysvetľujú ako vlastné zlyhanie, neúspech. Porovnávajú sa s nimi, porovnávajú svoje schopnosti, vlastnosti, vedomosti.

2.4.6 Počet vyučovacích hodín v rámci dňa

Počet vyučovacích hodín v rámci dňa musí byť stanovený tak, aby neprekračoval stanovený limit pracovného času žiakov. Denný limit predstavuje povinné vyučovanie a čas stanovený domácej príprave na vyučovanie. U stredoškolákov je to 7 až 8 hodín. Celkový počet povinných vyučovacích hodín v jednom dni sa má pohybovať v rozsahu 6-8 hodín. Voľba nepovinných predmetov a záujmových krúžkov musí zohľadňovať celkové zaťaženie a fyziologické možnosti žiaka. Pedagógovia by mali zadávanie domácich úloh koordinovať tak, aby neboli prekračované limity časovej pracovnej záťaže žiakov v škole a doma. Počas voľných dní a v období prázdnin, určených najmä na oddych, sa nemajú zadávať rozsiahlejšie domáce úlohy.

2.4.7 Požiadavky na rozvrh hodín

Pri zostavovaní rozvrhov hodín sa musia rešpektovať zmeny výkonnosti organizmu žiakov podliehajúce dennému a týždňovému biologickému rytmu organizmu. Psychicky náročné predmety sa musia striedať s predmetmi psychicky menej náročnými, resp. nenáročnými.

V rámci vyučovacieho dňa sa náročná psychická práca zaraďuje v čase najvyššej psychickej výkonnosti, ktorá je medzi 9. a 11. hodinou dopoludnia, a psychicky nenáročné predmety v čase nižšej psychickej výkonnosti, t. j. na koniec vyučovacieho dňa.

V rámci vyučovacieho týždňa sa na pondelok, najmä na prvé vyučovacie hodiny, keď je úroveň výkonnosti v dôsledku fázy zapracovávaní sa po dvoch voľných dňoch nižšia, zaraďuje psychicky menej náročná činnosť. Psychicky náročné predmety sa zaraďujú na utorok a stredu, keď žiaci dosahujú maximum výkonnosti, a na štvrtok a piatok predmety menej psychicky náročné. Podobne sa postupuje aj pri stanovovaní počtu hodín v jednotlivých dňoch v týždni. Popoludňajšie vyučovanie sa odporúča zaraďovať na utorok. Vzhľadom na najnižšiu výkonnosť žiakov v týždni sa telovýchovnú, prípadne športovú činnosť odporúča zaraďovať na štvrtok odopoludnia. Za nevhodné sa považuje zaraďovanie nultých hodín. Na zmeny výkonnosti žiakov počas týždňa treba prihliadať aj pri zadávaní domácich úloh“ (Úrad verejného zdravotníctva).

3. Zvládanie stresu, psychickej zát'aže

Na označenie zvládania stresu a jeho mechanizmov zvládania sa používa anglické slovo coping (*cope* = vedieť si rady, vyrovnať sa). Problematiku copingu môžeme považovať ako oblasť, ktorá je najrozpracovanejšia vo výskume stresu v našej aj zahraničnej psychológii. Coping sa všeobecne charakterizuje (Čanigová, 2001, s. 357) ako „súhrn kognitívnych a behaviorálnych snažení zvládnuť vnútorné a vonkajšie požiadavky, ktoré ohrozujú alebo prevyšujú naše možnosti alebo zdroje; prejav osobnosti počas zát'aže alebo stresu“.

Podľa Folkmanovej (1999) je skúmanie copingu dôležité hlavne z týchto dôvodov:

- Coping v sebe zahŕňa špecifické spôsoby správania, ktoré nám pomáhajú definovať spojenia medzi psychologickými a biologickými procesmi,
- copingové procesy sa zapájajú do regulácie pozitívnych aj negatívnych emócií,
- z klinickej perspektívy je coping vhodné miesto na intervenciu.

Podľa Junkovej (2001) zvládanie sleduje najmä tieto ciele:

- Zmeniť situáciu, v ktorej vzniká stres,
- zvládnuť situáciu tak, aby sa hrozba znížila,
- udržať symptómy stresu v zvládateľných medziach.

Baumgartner (2001) rozdeľuje základné prístupy ku skúmaniu copingu takto:

- Dispozičný – tento prístup zdôrazňuje hlavne črty osobnosti alebo štýly (stabilné osobnostné charakteristiky),
- situačný – copingové reakcie sú determinované typom danej situácie,
- interakčný, transakčný – coping je kontextuálny (mení sa v čase a v závislosti od situácie), ale závisí aj od osobnosti (emocionálne, kognitívne a motivačné faktory).

Do poslednej skupiny sa zaraďuje aj Lazarusov kognitívno-transakčný model. Podľa neho je coping proces (zmena okolností alebo ich interpretácie) a je kontextuálny. Svoje zistenia zhrnul Lazarus (1993) takto:

- Coping je komplexný a väčšina ľudí využíva väčšinu základných stratégií,
- coping závisí od kognitívneho hodnotenia a to posúdi, či sa daná situácia dá aj nejako zmeniť, ak áno, nastúpi coping, ktorý je zameraný na problém, ak sa situácia nedá zmeniť, nastúpi coping, ktorý je zameraný na emócie,

- pri konštantných stresových stimuloch (zdravie, práca) muži aj ženy používajú podobné copingové vzorce,
- niektoré copingové stratégie sú stabilné v odlišných stresových podmienkach, kým iné sú spojené len so špecifickou situáciou,
- copingové stratégie sa menia v rôznych štádiách zvládania danej situácie,
- coping má rôzne emocionálne dôsledky, je mediátorom emócií. Lazarus hlavne zdôrazňuje miesto emócií v copingu a v skúmaní stresu vôbec, copingový proces pochopíme oveľa lepšie, ak pochopíme celkové ciele, situačné záujmy a emócie,
- užitočnosť copingovej stratégie, vzorca závisí od typu situácie, osobnosti a od oblasti dôsledkov, ktoré sledujeme.

Podľa tejto teórie existujú dva základné typy copingu (Lazarus, 1993; Folkman, Moskowitz, 2000):

- Coping, ktorý je zameraný na problém – zhrňa myšlienky a inštrumentálne správanie, ktoré ovláda alebo rieši príčiny distressu, používa sa skôr v situáciách, kedy má jedinec pocit kontroly nad situáciou,
- coping, ktorý je zameraný na emócie – mení sa spôsob akým interpretujeme dianie, snaha zmierniť citové rozpoloženie, vyjadrovanie emócií.

Oba tieto typy copingu sú dôležité, ak sú vhodne použité, majú priaznivý vplyv na duševné aj fyzické zdravie. Baumgartner (2001) vyčleňuje aj tretí základný typ copingu:

- Orientácia na únik – efektivita únikových stratégií je síce sporná (väčšinou sa hodnotia negatívne), ale niekedy sú konštruktívne, napríklad ako redukcia anxiety v situáciách, v ktorých nemôžeme nijako ovplyvniť výsledok situácie (napríklad čakanie na výsledok testov).

Existujú aj iné rozdelenia copingových stratégií (Praško, Prašková, 2001):

- Ústup/popretie – bagatelizácia, odmietanie zodpovednosti, rezignácia, vyhýbanie, uzatváranie sa do seba,
- únik k náhradným aktivitám – odvedenie pozornosti, náhradné uspokojenie (cigarety, alkohol, lieky, jedlo), pohyb, agresia,
- vedomá snaha situáciu riešiť – zmena situácie, zmena pohľadu na situáciu, nácvik schopnosti zvládať situáciu

Na meranie copingu je veľké množstvo konkrétnych metodík, obvykle sú to dotazníky, ktoré sú založené na subjektívnej výpovedi osoby. Hodnotia spôsoby, akými

zvláda situácie vo svojom živote.

Najčastejšie používané kombinácie stratégií zvládania stresu sú (Osuský, 2003):

- Pozitívna reinterpretácia a rast (Positive reinterpretation and growth),
- mentálne uvoľnenie (Mental disengagement),
- zameranie na emócie a ich ventilácia (Focus on and venting of emotions),
- používanie inštrumentálnej sociálnej opory (Use of instrumental social support),
- aktívne zvládanie (Aktive coping),
- popretie (Denial),
- humor,
- uvoľnené správanie (Behavioral disengagement),
- používanie emocionálnej sociálnej opory (Use of emotional social support),
- užívanie alkoholu, cigariet (Substance use),
- akceptácia (Acceptance),
- plánovanie (Planning),
- zvládanie pomocou náboženstva (Suppression of competing activities),
- samota (Solitude),
- sebaobviňovanie (Self – blaming),
- aktívne hľadanie informácií (Active information seeking),
- agresia (Aggression), (<http://www.psy.miami.edu>)

Osuský (2003) definoval 6 faktorov dimenzií zvládania:

- Coping zameraný na riešenie (solution oriented coping),
- negatívna abreakcia (negative abreaction),
- pasívny coping (passive coping),
- izolácia (Seclusion),
- vyhľadávanie sociálnej opory (Social support seeking),
- zaujatie pozitívneho postoja (Adopting positive sttitude).

Najčastejšie používané typy kombinácií stratégií copingu:

- Pasívny coping s výčitkami svedomia (Passive remorse coping). Obsahuje stratégie ako vyhýbanie, hľadanie sociálnej opory a negatívnu abreakciu,
- samotársky neriešiaci typ (reclusive non-coper). Copingové stratégie nie sú zamerané na riešenie, sú pasívne,
- aktívne sociálne orientovaný typ (active social oriented type). Používa aktívne aj pasívne stratégie. Snaží sa zabrániť samote, vyhľadáva sociálnu oporu. Často sa

volí pozitívny postoj.

- individualista (individualistic coping) kombinuje pozitívne aj negatívne stratégie zvládania. Používa hľadanie riešenia, samotu aj pozitívny postoj.
- orientovaný na riešenie (solution oriented). Čiastočne pozostáva z údajov respondentov, ktorí neodpovedali v súlade so svojím správaním, ale reagovali sociálne žiaduco, opatrne.

3.1 Zvládanie školskej záťaž

Za školskú záťažovú situáciu považujeme aktuálnu alebo len potenciálnu situáciu, ktorú žiak sám považuje za nepríjemnú, náročnú, ťažko zvládnuteľnú, prípadne situáciu, ktorá ho ohrozuje alebo je pre neho (somaticky či psychosociálne) nebezpečná. Napríklad nespravodlivé hodnotenie zo strany učiteľa či spolužiakov, zlá známka, verejné vystúpenie, výsmech učiteľa či spolužiakov, alebo ak úloha, ktorú rieši presahuje jeho možnosti, úlohy s neprimerane krátkym časovým limitom, situácie s nejasnými alebo stále sa meniacimi pravidlami, nutnosť predviesť činnosť, ktorú dokonale neovláda (výkony na telesnej, výtvarnej alebo hudobnej výchove), šikanovanie zo strany spolužiakov a pod.

Pri definovaní pojmu zvládania záťaž sa pred nami vynárajú určité problémy, pretože existuje veľa teoretických poňatí zvládania, no táto tematika sa stále vyvíja. Napríklad psychoanalytické poňatie zdôrazňuje, že zvládanie záťaž súvisí s dozrievaním ega, teda čím je ego „zrelšie“, tým lepšie záťaž zvláda. Zvládanie definujú psychoanalyticky orientovaní odborníci ako realistické a flexibilné myslenie a jednanie, ktoré rieši problémy, prípadne redukuje záťaž pomocou empatie, projekcie a fragmentácie. Za klasickú sa však považuje definícia R. S. Lazarusa a S. Folkmanovej (1984), ktorí reprezentujú transakčný, kognitívno-fenomenologický prístup. Tento prístup zvládanie vymedzuje ako stále sa meniace kognitívne a behaviorálne úsilie jednotlivca zvládnuť, poprípade tolerovať alebo redukovať požiadavky, ktoré zaťažujú či dokonca prevyšujú jeho psychické zdroje. Donedávna sa predpokladalo, že nejde o akúkoľvek záťaž, ale o záťaž, ktorá sa stáva pre jednotlivca až nadlimitnou. (Lazarus, Folkmanová, 1984, s. 141)

V posledných rokoch sa spektrum záťažových situácií obohacuje nielen o závažné, veľké, traumatizujúce okolnosti, ale o drobné, bežné, každodenné nepríjemnosti (daily hassles), ktoré sú síce malé, ale pôsobia dlhodobo a ich účinok sa

môže kumulovať.

Novšia definícia od P. M. Kohna hovorí, že zvládanie sa dá definovať ako vedomé adaptovanie sa na stresor. Tým sa líši od obrannej reakcie, ktorá býva neuvedomovaná. Zvládanie zahŕňa buď reakciu na bezprostredný stresor (zvládacia reakcia) alebo konzistentný spôsob, čím sa jedinec vyrovnáva so stresormi pôsobiacimi v rôznej dobe a v rôznych situáciách (zvládací štýl). Stresory zahŕňajú tak každodenné problémy, ako aj traumatizujúce a závažné negatívne udalosti (Kohn, 1996, s. 185).

Treba však dodať niekoľko vysvetľujúcich poznámok. Zvládanie záťaže je pojem obsahovo neutrálny, zahŕňa preto nielen stratégie úspešné, produktívne, ale taktiež stratégie čiastočne úspešné a stratégie neúspešné, neproduktívne, či škodlivé. Zahŕňa tak postupy individuálne špecifické ako aj postupy typické pre určitú skupinu žiakov. Obsahuje nielen primárne hodnotenie záťaže (teda detský subjektívny pohľad na závažnosť hroziaceho či prebiehajúceho distresu), ale i hodnotenie sekundárne (detské subjektívne posúdenie vlastnej kompetentnosti, vlastných možností vyrovnáť sa s danou záťažou). Pri oboch hodnoteniach sa žiak môže dopúšťať chýb: môže závažnosť hrozby i svoje zvládacie kapacity preceňovať alebo podceňovať.

3.2 Diagnostika zvládania

Pri diagnostikovaní postupov zvládania psychickej záťaže žiakmi, treba mať na pamäti prinajmenšom tri pohľady na daný fenomén. Prvý akceptuje priebeh, proces, a hovorí o zvládacích stratégiách používaných v špecifických situáciách. Zisťuje, ako osoba uvažuje a koná v danej konkrétnej situácii. Druhý pohľad kladie dôraz na dispozície k zvládaniu, na osobnostné rysy a hovorí o zvládacích štýloch. Tretí pohľad zdôrazňuje závažnosť zvládania na určitý kontext. To, čo sa osvedčí v jednej situácii a v jednom kontexte, sa ale môže ukázať nevhodným v analogickej situácii, ale zasadené do iného kontextu.

Diagnostické metódy použiteľné pre skúmanie zvládania školských záťažových situácií môžeme rozdeliť do dvoch veľkých skupín. Metódy priame sa z pravidla opierajú o pozorovanie žiaka. Môže ísť o pozorovanie žiaka v prirodzených situáciách (pozorovanie nezúčastnené alebo zúčastnené), či v situáciách laboratórnych, lepšie kontrolovateľných. Metódy nepriame sa obvykle opierajú o rozhovor, či dotazníkové skúmania. Rozhovorom zisťujeme postupy, aké žiak používa v školských záťažových situáciách a to nielen z výpovedí samotného žiaka (hrozí určité riziko skreslenia), ale

i z postrehu spolužiakov, učiteľov a rodičov. Z dotazníkových metód sú veľmi dôležité okrem bežných dotazníkov a posudzovacích škál aj projektívne metódy a písomné riešenia predkladaných hypotetických záťažových situácií. Dá sa teda uvažovať o reálnom konaní žiaka, keď žiak reaguje na problémovú situáciu prezentovanú pomocou videa (princíp kinoautomatu). Solídny prehľad konkrétnych metód a výsledkov nimi získaných, nielen v školskom kontexte uvádza T. Ayers so svojimi spolupracovníkmi (1998). Detailnejší prehľad metodologických problémov všeobecne spojených s diagnostikou detského zvládania záťaže uvádza J. Mareš (1999).

3.3 Výskumy zvládania školskej záťaže

Výskumy zvládania školskej záťaže sú záležitosti posledných rokov. Doteraz sa najčastejšie skúmali tieto typy žiakov:

- Ktorí majú problémy so správaním,
- ktorí prospechovo upadajú,
- ktorí majú problémy s autonómiou a autoreguláciou,
- ktorí nezvládajú vonkajšie tlaky (zo strany rodičov a učiteľov),
- ktorí hľadajú sociálnu oporu,
- žiaci s naučenou bezmocnosťou.

Prehľadová štúdia zhrňujúca doterajšie americké výskumy (Skinner, Wellborn, 1997) konštatuje, že výskumy zaoberajúce sa zvládaním školskej záťaže (coping in academic domaine) nastoľujú najmenej tri veľké okruhy problémov.

Prvý okruh upozorňuje, že žiakovo prežívanie pocitov záťaže nebýva ani tak záležitosťou objektívnych charakteristík školského prostredia, jednotlivých školských situácií, školského kontextu, ale interakcie žiaka s týmto kontextom a spôsobom žiakovho interpretovania tohto kontextu i seba samého. Záujem sa potom sústreďuje napríklad na sociálnu percepciu, hodnotenie sociálneho prostredia, žiakovho sebapoňatia, vnímanú osobnú zdatnosť (self-esteem), kauzálnu atribúciu úspechu i neúspechu a motiváciu žiakov.

Druhý okruh upozorňuje, že nejde len o žiakovo prežívanie pocitu záťaže, ani len o interakciu s prostredím a interpretáciu prostredia a seba samého. Dôležité je hlavne žiakovo reálne konanie v záťažovej situácii. U tohto prístupu je kľúčový presný popis a analýza používaných stratégií a hľadania determinantov, ktoré by vysvetlili prečo žiak použil práve túto stratégiu zvládania a nie inú.

Tretí okruh dodáva, že síce platí všetko predchádzajúce (prežívanie pocitu záťaž, interakcie, reálne konanie, interpretovanie), ale pribúda otázka, či žiak dokáže zhodnotiť účinnosť svojho konania (hodnotí ho reálne alebo jeho efektívnosť preceňuje či podceňuje). Dokáže si domyslieť krátkodobé a hlavne dlhodobé dôsledky svojich zvládacích postupov.

Pre popis a rozbor žiakových zvládacích postupov diagnostikuje práca J. M. Browna a kol. (1986).

Skôr pozitívne	Skôr negatívne
Upokojuvanie a povzbudzovanie seba samého	Sústredenie sa na negatívne stránky
Odvádzanie pozornosti od nepríjemných vecí	Snaha vyhnúť sa problémom alebo útek
Relaxovanie, dýchanie z hlboka	Strach z nepríjemných následkov
Zákaz neustále sa zaoberať problémami	Strach z reakcií ostatných ľudí
Sústredenie sa na danú úlohu	Dávať vinu len sebe samému
Rozhovor s kýmkoľvek, kto je po ruke	Úzkostné anticipovanie ďalšieho priebehu udalostí
Riešenie vzniknutého problému	Vtieravé myšlienky

Tab. 1: Ukážka typických stratégií žiaka ako zvládať školské záťažové situácie (Brown a kol., 1986)

Metodologické a praktické postupy pri zvládaní školskej záťaže:

- Čo vlastne považuje konkrétny žiak za záťažovú situáciu (ukazuje sa totiž, že medzi žiakmi existujú výrazné rozdiely v tom, čo sami považujú a hodnotia ako záťaž, distres,
- žiak občas hľadá v záťažovej situácii sociálnu oporu u iných ľudí (keď tak koná, aké postupy volí, aby dal najavo, že práve teraz potrebuje oporu, a u koho oporu v jednotlivých školských situáciách hľadá),

- naučiť žiaka účinným postupom zvládania školskej záťaže (kedy a ako, kto by to mal robiť, aké postupy voliť a podľa čoho hodnotiť).

3.4 Odporúčania pre prax

Na našich školách sa o tejto oblasti málo vie, treba sa hlavne zamerať na tieto tri:

Prvá oblasť sa týka učiteľov (učiteľov v činnnej službe a budúcich učiteľov). V učiteľovej moci je ovplyvňovať „podobu“ školských situácií a čiastočne ovplyvňovať aj osobnosť žiaka. Ovplyvňovať školskú situáciu je relatívne jednoduchšie ako ovplyvniť osobnosť žiaka. Patrí sem napríklad zmena žiakovho presvedčenia o svojich možnostiach vyrovnáť sa so vznikajúcimi stresovými situáciami, o svojej kapacite zvládnuť záťaž (nadväzovať dobré vzťahy, cítiť sa kompetentným, cítiť sa nezávislejším na iných ľuďoch).

Druhá oblasť je širšia a vzťahuje sa na koncepcie výuky, ktoré sú používané na našich školách. Cieľom nie je zbaviť žiakov akejkoľvek záťaže v škole, ale navodiť u nich eustres, rozvojatvorivú záťaž a cvičiť žiakov, ako majú túto záťaž účinne zvládať. Znamená to tiež vekovo odstupňovaný prístup k žiakom rôzneho veku. K rovnako starým žiakom voliť citlivý, no individuálne rozdielny prístup. Medzi konkrétne postupy patrí nácvik hodnotenia náročnosti danej situácie, nácvik sebareflexie, autoregulácie, spôsob vyhľadania sociálnej opory, viesť žiakov k autonómii a pod.

Tretia oblasť je ešte širšia a zahrňuje tvorbu podpornej siete – fungujúce a dostupné siete sociálnej opory. Zahrňuje rodinu (a poradenstvo pre rodičov), učiteľov (vrátane výchovných poradcov), vrstovníkov (vrátane peer programov), školských psychológov, odborníkov v pedagogicko-psychologických poradniach, v špeciálnych pedagogických centrách, linky dôvery a pod.

No najmä je potrebné založiť domáce interdisciplinárne výskumy, prehĺbiť už existujúcu spoluprácu a nadviazať ďalšiu. Nevládanie záťaže môže vyústiť do mimoriadnych udalostí, keď žiaci volia útek z domova, pokúšajú sa o samovraždu, alebo ju skutočne aj dokonajú. V školskej praxi sa málo hovorí o zvládaní záťaže (žiakov, ale i učiteľov) (Mareš, 1999).

Záver

Dnešná doba je charakteristická obrovským pracovným tempom a tlakom nových informácií nielen na dospelých a pracujúce osoby, ale aj pre žiakov – adolescentov. Duševný vývin človeka je výsledkom biologických, ale aj sociálnych faktorov. Teda vnútorné zákonitosti a proces výchovy, ale aj rodiny a prostredia podmieňujú psychický vývin.

Obdobie adolescencie je charakteristické tým, že sa u adolescentov vytvára nová kvalita sebauvedomovania – mladý človek si uvedomuje ako intenzívne všetko prežíva, ako myslí a ako komunikuje s inými ľuďmi. Je si vedomý svojich potrieb a priání. Teda obdobie dospievania je významnou etapou celoživotného utvárania človeka.

Práve tu sa vynára otázka, čo nás v tomto období najviac ovplyvňuje. Nezastupiteľnú úlohu zohráva rodina, priatelia, prostredie, ale jedným z hlavných faktorov je aj škola. Ako aj v iných oblastiach života, aj tu sa nároky na žiakov zvyšujú. Práve preto netreba prehliadať skutočnosť, že na každého žiaka škola inak vplyva. Je to spôsobené individualitou každého žiaka, fyzickou, kognitívnou, emocionálnou, sociálnou. Neprimerané nároky v škole, alebo ak žiak nedokáže plniť požiadavky, ktoré sú naň kladené, môže žiak vnímať nielen ako fyzickú, ale aj ako psychickú záťaž, stres.

Stres sa odzrkadľuje aj na prospechu žiakov. Preto v prípade neprospechu nemožno poukazovať len na žiaka, ale treba za tým hľadať aj vonkajšie vplyvy, ktoré možno označiť ako stresové, záťažové faktory.

Naučiť sa zvládať psychickú záťaž práve v tomto významnom období, pretože v období adolescencie sa osobnosť človeka len formuje, je dôležité hlavne z toho dôvodu, že sa mladý človek naučí v neskoršom živote zvládať psychickú záťaž aj v iných sférach života, čo bude veľmi prospešné aj do jeho budúcnosti. Ak si žiak osvojí zvládanie záťažových situácií, potom záťažové situácie vo všeobecnosti nemožno považovať za nežiaduce, pretože nás učia hľadať nové cesty a možnosti riešenia problémov aj v našom ďalšom živote, či už v osobnom, pracovnom alebo partnerskom.

Zvládanie záťaže a zvlášť zvládanie školskej záťaže sú pre žiaka mimoriadne dôležitými činnosťami. Stredoškóľáci, čiže adolescenti, sú práve v tom veku, keď sa musia prispôbovať nielen fyziologickým zmenám, ktoré sa s nimi dejú, ale aj prispôbovať očakávaniam spoločnosti a prostredia. Čeliť problémom, konfliktom, každodennému stresu je ťažké aj pre dospelého človeka, nie to ešte pre jedinca vo vývine.

Pôsobením výchovno-vzdelávacieho procesu sa dá zvýšiť psychická odolnosť a znížiť tak negatívny vplyv záťaže na žiakov. Ale musíme mať stále na zreteli, že príliš časté vystavovanie sa psychickej záťaži neprospieva optimálnemu utváraniu a rozvoju osobnosti človeka, môže viesť až k depresii. Preto si už v čo najmladšom veku treba osvojiť stratégie zvládania záťaže. Školský systém by mal byť postavený tak, aby žiaka naučil efektívne zvládať stres a záťažové situácie.

Použitá literatúra

- ANTALÍKOVÁ, B. *Vplyv stresu na edukáciu v zdravotníckom školstve v Slovenskej republike*. Trnava. Trnavská univerzita. 2005
- BARTKO, D. *Moderná psychohygienu*. Druhé vydanie. Bratislava. Obzor. 1968
- BOROŠ, J. *Rozumiete dospievajúcim?*. Bratislava. Smena. 1977
- BOROŠ, J. *Úvod do štúdia psychológie*. Trenčín. IRIS. 2002. ISBN 80-89018-35-1
- ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno. Doplněk. 2000. ISBN 567-89-3864-87
- DANIEL, J. a kolektív. *Prehľad všeobecnej psychológie*. Dunajská Streda. Enigma. 2005. ISBN 80-89132-05-7
- DOBRÍKOVÁ, P. *Zvládanie záťažových situácií*. Bratislava, Slovak Academic Press. 2007. ISBN 978-80-89271-20-7
- KOLAŘÍKOVÁ, O. *Problémy struktury osobnosti*. Praha. Academia. 1981
- KOUBEKOVÁ, E. *Stres a spôsoby jeho zvládania u detí staršieho školského veku*. *Pedagogická revue*. 2002. Ročník 54. č. 5 ISSN 5674-864-76-9
- KURIC, J. a kolektív. *Ontogenetická psychologie*. Praha. SPN.
- MACEK, P. *Adolescence*. Druhé vydanie. Praha. Portál. 2003. ISBN 80-7178-747-7
- MAREŠ, J. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa. Zvládání školních zátěžových situací žáky*. 1999. Ročník 34. č. 3
- SMIRNOV, A. A. a kolektív. *Psychologie*. Praha. SPN. 1961
- ŠRAMOVÁ, B. *Osobnosť v procese ontogenézy*. Prešov. Melius. 2007. ISBN 978-80-969673-0-8
- UČITELSKÉ NOVINY. *Duševná záťaž žiakov musí byť primeraná*. 2009. 2.-3. týždeň. ISSN 0139-5769
- WALTON, F. X. *Ako porozumieť deťom a adolescentom*. Bratislava. Nové Zámky. Slovenská adlerovská spoločnosť. Psychoprof. 2008. ISBN 978-80-970089-0-1
- ŽIAKOVÁ, E. *Prežívanie sociálnej a emocionálnej osamelosti u adolescentov a adolescentiek*. Bratislava. Stimul. 2007. ISBN 9567-594-34-5