

Pedagogická psychologie



**Zvládání (školní) zátěže žáky
a studenty**

Škola jako zdroj zátěže

- Od posouzení připravenosti ke školní docházce je škola zdrojem napětí a stresu (*reakce rodičů*)
- *Zdroje ve škole:*
 - *učitelé*
 - *spolužáci*
 - *rodiče*
 - *požadované činnosti*
 - *požadované tempo*
 - *kvalita činnosti*
- *kurikulum*
- *skryté kurikulum*

Školní zátěžová situace

(academic stressors)

- týká se primárně žáka nebo skupiny žáků
- **vyskytuje se ve škole, nebo s ní těsně souvisí**
- **různé zdroje:** (*vnitřní / vnější; stabilní / nestabilní; žákem ovlivnitelné / neovlivnitelné*)
- **působí:** *dlouhodobě / krátkodobě; spojitě / přerušovaně*
- **funguje:** *reálně / jako hrozba*
- **podoba:** *obvyklé požadavky / výzvy / mezní situace*
- **provázena:** negativními a nepříjemnými emocemi
- **účinek:** *postupná kumulace / aktuální nápor*
- **rozměr:** objektivní i **subjektivní**

Příklady (tzv. skryté kurikulum)

- řešení nepřiměřeně obtížné úlohy
- řešení úlohy nepřiměřeným tempem
- kontakt s učitelem, který má k žákovi negativní vztah (až tzv. Golem efekt)
- rvačka se spolužáky jako výzva a kritérium sociální pozice
- vyrovnání se s vědomím vlastní noblíbenosti mezi spolužáky atd.

výsledkem je tzv. psychosociální stres

Kontinuum stresorů (Wheaton, 1996, s. 48)

makrostresory



traumata



životní události



každodenní starosti



hrozby



chronické stresory



← *diskrétní stresory* *spojité stresory* →

Zvládání zátěže (coping)

- nejednotnost vymezení – řada teorií
 - <http://www.psychosomaticmedicine.org/cgi/reprint/55/3/234.pdf>
- původně – jen zvládání nadlimitní zátěže s důrazem na fyziologické projevy (Selye)
- současná pojetí
 - **obranné vs. zvládací reakce** (Haanová)
 - **transakční model** (Lazarus, Folkmanová)
 - vztah mezi prostředím a osobou; zdůrazňují i jeho procesuální povahu
 - zvládací strategie, zvládací styl vs. aktuální řešený problém
 - **teorie adaptační úrovně** (adaption-level theory; Cohen a Evans)
 - úroveň stresoru posuzujeme podle naší předchozí zkušenosti; známé vnímáme jako méně závažné
 - **vědomá adaptace na stresor** (např. Kohn)
 - daily hassles
- obsahově neutrální kategorie – příklady:
 - **pozitivní** – aktivní přístup, hledání sociální opory...
 - **negativní** – self-handicaping strategies, útěk do nemoci, abúzus, přejídání, „závadové party“...
- hlavní dimenze:
 - **funkce** (zvládnutí situace / emoce); **cíle** (primární / sekundární kontrola); **orientace** (k / od problému); **podstata řídicích procesů** (behaviorální / emocionální)

Zvládání zátěže

- obranné nebo zvládací reakce – funkce
 - redukují distres
 - řídí emoce
 - mají dynamickou povahu
 - jsou potencionálně vratné
 - obsahují dílčí složky
 - rozvíjejí se s věkem

(dle Ericksonová, 1997)

Zvládání zátěže

Obranné reakce

- obsahují implicitní operace
- aktivace intrapsychicky
- obtížněji pozorovatelné
- neuvědomované
- neovlivněné vůlí
- determinovány osobnostně
- základem instinktivní chování
- nepředchází hodnocení situace
- výsledkem automatické chování

Zvládací reakce

- obsahují explicitní operace
- aktivovány okolnostmi
- snadněji pozorovatelné
- uvědomované
- ovládané vůlí
- determinovány osobnostně i situačně
- základem kognitivní procesy
- předchází analýza situace a vlastních možností
- výsledkem je promyšlené chování

Hodnocení zátěže žákem

□ Primární (appraisal)

- hodnocení stresoru a situace (možný problém – rozsah zkušeností žáka; vnímání ovlivněno ego-obranou atd.)

□ Sekundární (secondary appraisal)

- odhad vlastních možností zvládnout stresor
 - úvaha, zda obstojím nebo selžu
 - úvaha, zda mám potenciál řešit problém
 - úvaha, zda zvládnou své vlastní emoce
 - odhad dalšího vývoje problému
- Je důležité, zda žák vnímá situaci jako ovlivnitelnou.
- Nácvik / intervence je snažší u aktivních strategií

Typy zvládnání školních zátěžových situací

Skinnerová, Wellborn, 1997 – analýza teorií

- plánovité řešení problému
- hledání kontaktu s jinými lidmi
- vyhýbání se kontaktu s nepříjemnou situací
- nekontrolované vybití emocí
- absence zvládnání

Ayers et al. (*dotazník HICUPS*) – faktorová an.

- aktivní zvládací strategie
- strategie odvádějící pozornost
- strategie vyhýbání se
- strategie vyhledávání sociální opory

Faktory komplikující zvládání

□ **Vnitřní**

- naučená bezmocnost
- pesimistický vysvětlovací styl
 - příčiny neúspěchu stabilní, globální a vnitřní; úspěchu nestabilní, lokální a vnější
(Eisner, Seligman, Taylor)

□ **Vnější**

- *rozporné výchovné styly rodičů, či jejich chybění, nepříznivé vlivy vrstevníků, nepříznivé vlivy školy, nepříznivé vlivy komunity (např. etnicita – Gonzales, Kim 1997)*

Faktory usnadňující zvládání

Vnitřní

- **osobnost:** temperament, well-being, sebedůvěra, self-efficacy, smysl pro humor...
- odolnost (resiliency) a nezdolnost (hardiness)
- optimistický vysvětlovací styl
- naděje
- vnímaná kontrola a řízení
- vnímaná osobní zdatnost (self-efficacy)
- Vnější
 - sociální opora
- J. Křivohlavý - Psychologie zdraví (Portál, Praha 2001)

Metody - příklady

□ **Pozorování**

- (Coping Inventory – Zeitlin)

□ **Rozhovor**

- (standardizovaná či polostandardizovaná podoba)
- *často problematický u chlapců (neradi hovoří o problémech)*

□ **Dotazníky a posuzovací škály**

- klasika žánru (pro dospělé) - Ways of Coping Questionnaire - Susan Folkman & Richard S. Lazarus
- *diskutabilní psychometrické parametry (self-report); často průřezový charakter, problematické statistické zpracování (FA); Lazarus doporučuje klastrovou analýzu (zajímá nás právě individuální specifičnost)*
- *přehled metod – Čáp, Mareš, s. 548-549*
- *v ČR v současnosti neexistuje standardizovaný nástroj; převažují metody pro experimentální použití – např.:*
 - CTK (T. Kohoutek, inspirováno Seifke-Krenke, Lazarus, Folkman)

Metody – inventáře situací (př. CTK)

	vůbec neplatí	trochu platí	docela platí	platí
1. Hádáme se s rodiči.	0	1	2	3
2. Rodiče se mezi sebou hádají.	0	1	2	3
3. Špatně se snášíme se sourozencem/sourozenci.	0	1	2	3
4. V naší rodině došlo k nějaké závažné nepříznivé události.	0	1	2	3
5. Mám pocit, že mě rodiče příliš omezují.	0	1	2	3
6. Rodiče nejsou spokojeni s mými kamarády.	0	1	2	3
7. Rodiče jsou nespokojeni s mým školním prospěchem.	0	1	2	3
8. Rodiče nesouhlasí s tím, jak se chovám a jak se upravuji.	0	1	2	3
9. Mám pocit, že nemůžu zvládnout učivo tak, jak bych měl/a.	0	1	2	3
10. Často nosím poznámky.	0	1	2	3
11. Mám neshody a problémy s některými z učitelů.	0	1	2	3
12. Škola mě nebaví, nejraději bych už do školy nechodil/a.	0	1	2	3
13. V naší třídě jsou špatné vztahy.	0	1	2	3
14. Někteří z mých vrstevníků se ke mně chovají nepřátelsky.	0	1	2	3
15. Mám potíže s láskou.	0	1	2	3
16. S většinou svých vrstevníků si nerozumím.	0	1	2	3
17. Schází mi dobrý kamarád/kamarádka.	0	1	2	3
18. Mám málo volného času, který bych mohl/a trávit s kamarády/kamarádkami.	0	1	2	3
19. Mám zdravotní problémy.	0	1	2	3
20. Jsem nespokojený/á se svými schopnostmi, s tím, co dovedu.	0	1	2	3
21. Trápí mě, že nevím, co chci dělat po ukončení školy.	0	1	2	3
22. Mám více neshod s dospělými než dřív.	0	1	2	3
23. Nemůžu se věnovat tomu, co chci a co plánuji.	0	1	2	3
24. Nevím si rady s některými svými pocity, které jsem dříve neznal/a.	0	1	2	3
25. Na řadu věcí se teď dívám o hodně jinak, než když jsem byl/a mladší.	0	1	2	3
26. Mám pocit, že nevím, co vlastně chci.	0	1	2	3
27. Představuji si, že bych chtěl/a hodně věcí ve svém životě změnit.	0	1	2	3
28. S mnoha lidmi si rozumím lépe než dřív.	0	1	2	3

Metody – inventáře reakcí (př. CTK)

	vůbec neplatí	trochu platí	docela platí	platí
1. Usiluji o to otevřeně si prosadit svou.	0	1	2	3
2. Obrátím se na někoho, kdo mi může poradit, co mám dělat.	0	1	2	3
3. Hledám nějaké rozptýlení, zábavu, která by mě přeladila.	0	1	2	3
4. Nechci, aby na mě druzí viděli, že něco není v pořádku.	0	1	2	3
5. Nedělá mi obtíže vyříkat si problém s tím, koho se týká.	0	1	2	3
6. Zpětně si uvědomím, že se vlastně tolik nestalo a nemá smysl se tím dále zabývat.	0	1	2	3
7. Promyslím, jak by se dal problém řešit.	0	1	2	3
8. Představuji si, jak by bylo dobře, kdyby problém prostě nebyl.	0	1	2	3
9. Neskrývám svoje pocity a dávám je otevřeně najevo.	0	1	2	3
10. Snažím se něco aktivně podniknout, abych problém vyřešil/a.	0	1	2	3
11. Představuji si, jak se problém vyřeší sám.	0	1	2	3
12. Omlouvám se a snažím se napravit, co se stalo.	0	1	2	3
13. I když se snažím ovládat a jednat rozumně, často se mi to nakonec nepodaří.	0	1	2	3
14. Raději „vypnu“ a od problému si odpočinu u televize apod..	0	1	2	3
15. Jsem zvyklý/á řešit věci v klidu.	0	1	2	3
16. Snažím se zapomenout na to, co se stalo.	0	1	2	3
17. Svěřím se kamarádovi/kamarádce, vypovídám se.	0	1	2	3
18. Snažím se dělat něco, u čeho můžu na problém zapomenout.	0	1	2	3
19. Pohovořím si s učitelem.	0	1	2	3
20. Nechci, aby o mém problému kdokoli věděl.	0	1	2	3
21. Snažím se najít si o problému co nejvíce informací v knihách, na internetu a podobně.	0	1	2	3
22. Snažím se přijít na to, kde jsem sám/sama udělal/a chybu.	0	1	2	3
23. Myslím na neskutečné nebo fantastické věci, abych se cítil/a lépe.	0	1	2	3

Metoda, vzorek

- **Metoda: Pilotní verze dotazníku** pro zjišťování struktury zvládání zátěže dětmi ve třech různých životních kontextech – v rodině, ve škole a v kontaktu s vrstevníky.
- Metoda umožňuje identifikovat vztah mezi **kategoriemi problémů**, intenzitou jejich prožívání a **stylem jejich zvládání**.
- **Výzkumný vzorek** přímo vychází ze vzorku longitudinálně sledovaného v ČR v rámci psychologické části mezinárodní studie ELSPAC. Interpretace faktorové struktury dotazníku zvládání zátěže se opírají o výsledky 390 (longitudinálně 150; z toho 80 ve školním prostředí ve 13 letech) dětí vyšetřených individuálně ve věku 13 a 15 let.

Okruhy problémů (faktorová struktura)

- ❑ **problematické vztahy s vrstevníky a v kolektivu**, který pokrývá oblast od absence dobrého kamaráda/ kamarádky (Lerner, 1985, Macek 1999), přes vztahy ve třídě, nepřátelské chování po neporozumění s většinou vrstevníků jako takových
- ❑ **problémy s udržením „osobního prostoru“** – (Noack, 1992, Seltzerová, 1989) subjektivně málo volného času, nemožnost věnovat se tomu co chci a co plánuji, pocit omezování ze strany rodičů, neshody s dospělými, špatné vztahy se sourozenci
- ❑ **problémy týkající se schopností a školní výkonnosti** – zvládání školní zátěže (Čáp, Mareš, 2001) zahrnuje i aspekt postoje rodičů, vztahu ke škole a představ o vlastní profesní budoucnosti
- ❑ **neshody s dospělými** – (Macek, 1999) nejvíce sycen položkami „často nosím poznámky“ a „mám neshody a problémy s některými z učitelů“, ale týká se i postojů rodičů ke školnímu výkonu, chování a úpravě zevnějšku a neshod s dospělými obecně
- ❑ **otázky, související se změnou prožívání, sociálních vztahů a identity** (Macek, 1999), který je překvapivě sycen položkami s pozitivním i negativním obsahem (lepší porozumění s mnoha lidmi, změna pohledu na mnoho věcí, stejně jako bezradnost ohledně dosud neznámých pocitů, chuť mnoho věcí změnit, pocit, že nevím, co chci, a potíže s láskou)
- ❑ **problémy v rodině** – signalizuje přetrvávající význam rodičů (Macek, Osečková, 1996); nejvíce je sycen položkami, které identifikují konfliktní vztahy rodičů mezi sebou, rodičů a respondenta, ale zahrnuje též incidenci blíže nespecifikované závažné nepříznivé události a zdravotních problémů respondenta

Typy reakcí na problémy (faktorová struktura)

- ❑ Nejsilnější je faktor **komplexního řešení**, zahrnující položky aktivního řešení problémů, ale též různých způsobů vyhledávání sociální opory, regulace emoční reakce, vyhledávání informací a úsilí o restrukturování problému (změny přístupu), a parciálně úsilí o odčinění problému
- ❑ Dále faktor **odklonu od problému** – okruh reakcí, jimž je společná snaha problému se vyhnout – neřešit jej, nemyslet na něj, „odpočinout si“ ...
- ❑ Faktor **izolace – skrývání problému** před ostatními
- ❑ Faktor převážně **aktivního a konfrontačního řešení** – zde jsou charakteristickými aspekty aktivita, hájení vlastních zájmů a pozic, projevování svých emocí, konfrontace s původcem problému, ale rovněž následné restrukturování a redefinování problému
- ❑ Faktor **ztráty kontroly, „pocitu nezvládnutí“** – jak ve vnitřním (muset na problém pořád myslet) tak ve vnějškovém (rozčítit se, „vybuchnout“) kontextu; faktor je negativně sycen položkami „jsem zvyklý řešit věci v klidu“ a „mohu si o problému bez obav pohovořit s rodiči“; podobně jako předchozí faktor je spojen s tendencí ke konfrontaci a k hájení svých zájmů
- ❑ Faktor **vyhýbavosti**, stažení se ze situace – především úsilí vyhýbat se původci problému, ale též tendence k fantazijnímu úniku a vyhledávání samoty
- ❑ Faktor **skrývání reakce na problém**
- ❑ Faktor sycený solitérní položkou **„poradím se s učitelem“** (pozn. v 15 letech souvisí s vyhledáváním informací)

Souvislosti typu „školních“ problémů a jejich řešení

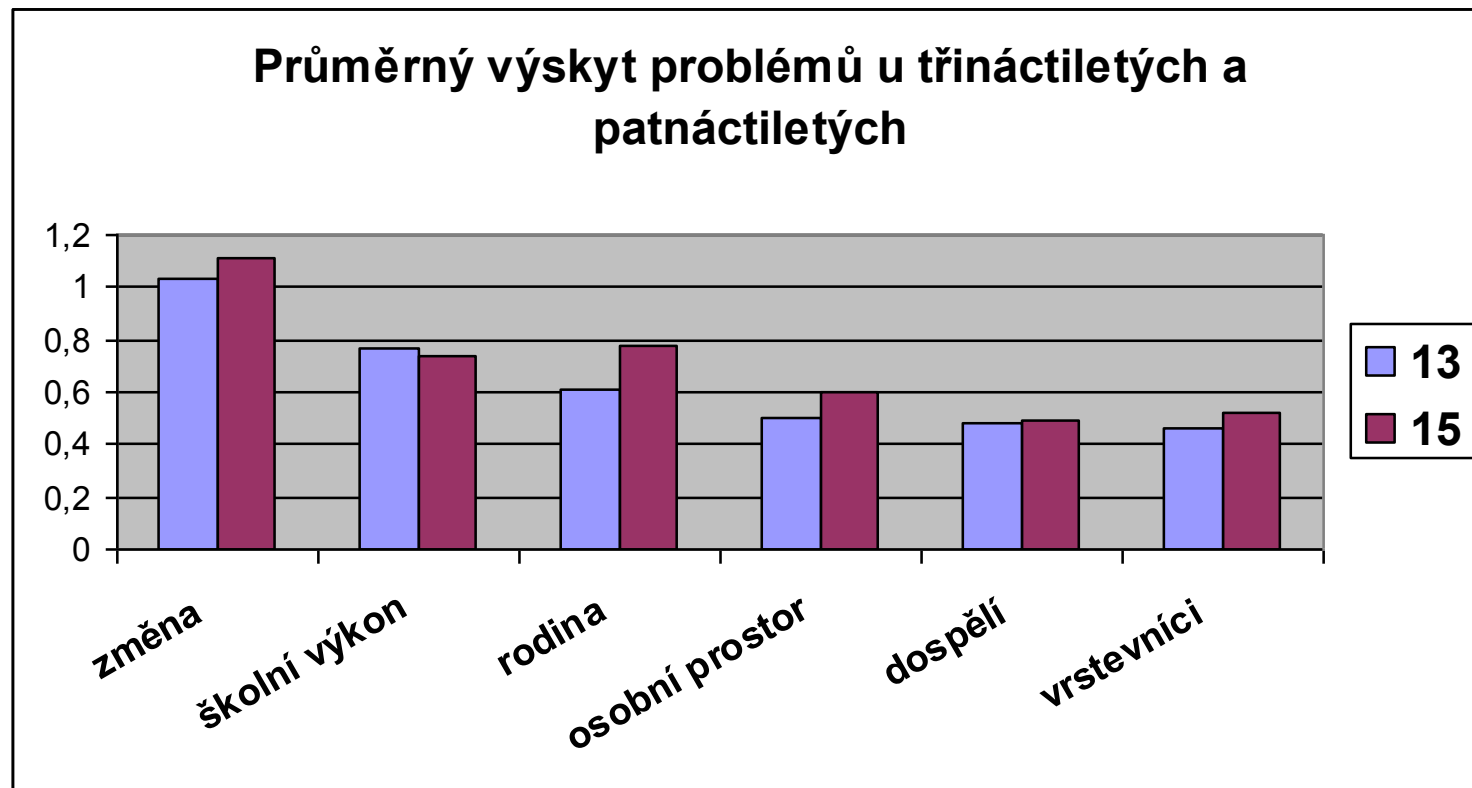
- ❑ **problémy s vrstevníky** nemají vztah k určitému typu řešení, mírně častější je strategie izolace či úniku, naopak mírně méně časté je komplexní aktivní řešení
- ❑ **problémy s udržením integrity „osobního prostoru“** jsou častěji řešeny prostřednictvím izolace, mírně častější je i podlehnutí, ztráta kontroly nad tímto typem problémů a jejich důsledky
- ❑ **problémy, spojené se schopnostmi a školním výkonem** nacházejí své řešení často v odklonu či podlehnutí a ztrátě kontroly, mírně častěji také v izolaci
- ❑ **neshody s dospělými častěji** souvisejí s podlehnutím a ztrátou kontroly, mírně častěji také s aktivním prosazováním a méně často s komplexním řešením
- ❑ **vnímaná změna vlastních postojů, vztahů a identity** je zvláštní faktor problémů – položky byly zařazeny mimo jiné pro zachycení vývojové změny, vyjádřené, jak vzrůstající kognitivní komplexitou, tak například i emoční labilitou a nejasnostmi ohledně vlastní identity. Podle očekávání souvisí takto pojatá vývojová změna s vyšší incidencí komplexního aktivního řešení problému, ale mírně častěji též s ostatními strategiemi kromě skrývání problému, izolace a svěřování učiteli.

Sociální pozice (SORAD) , problémy a jejich řešení

- čím více respondent **reflektuje problémů s vrstevníky**, tím méně jej vidí spolužáci jako ochotného pomáhat a důvěryhodného čím více respondent reflektuje problémy s vrstevníky, tím méně vidí své spolužáky jako ochotné pomáhat a důvěryhodné
- čím respondent **reflektuje více problémů se školní výkonností**, tím méně jej spolužáci vnímají jako vlivného
- čím respondent **reflektuje více neshod s dospělými**, tím méně jej jeho spolužáci vnímají jako sympatického, ochotného pomáhat a důvěryhodného a zároveň jej vnímají jako více konfliktního
- čím více respondent **reflektuje problémy v rodině**, tím více vidí jako konfliktní i své spolužáky
- subjektivní **reflexe problémů s integritou osobního prostoru**, podobně subjektivní reflexe změny, vývoje postojů, vztahů a identity nemá typické obecné souvislosti s hodnocením vlastní pozice i pozice spolužáků

Stabilita a změny v pocíťovaných problémech

- Průměrný výskyt percipovaných problémů se ve 13 a 15 letech příliš neliší; malý nárůst vidíme u okruhu **vývojových změn** a problémů s udržením **osobního prostoru** a **problémů s vrstevníky** (statisticky neprůkazný na našem vzorku), průkazný je nárůst u **problémů v rámci rodiny**



Problémy ve 13. a 15 letech - modely

□ Chi-Square=615.64

□ df=343

□ Pvalue=0.0000

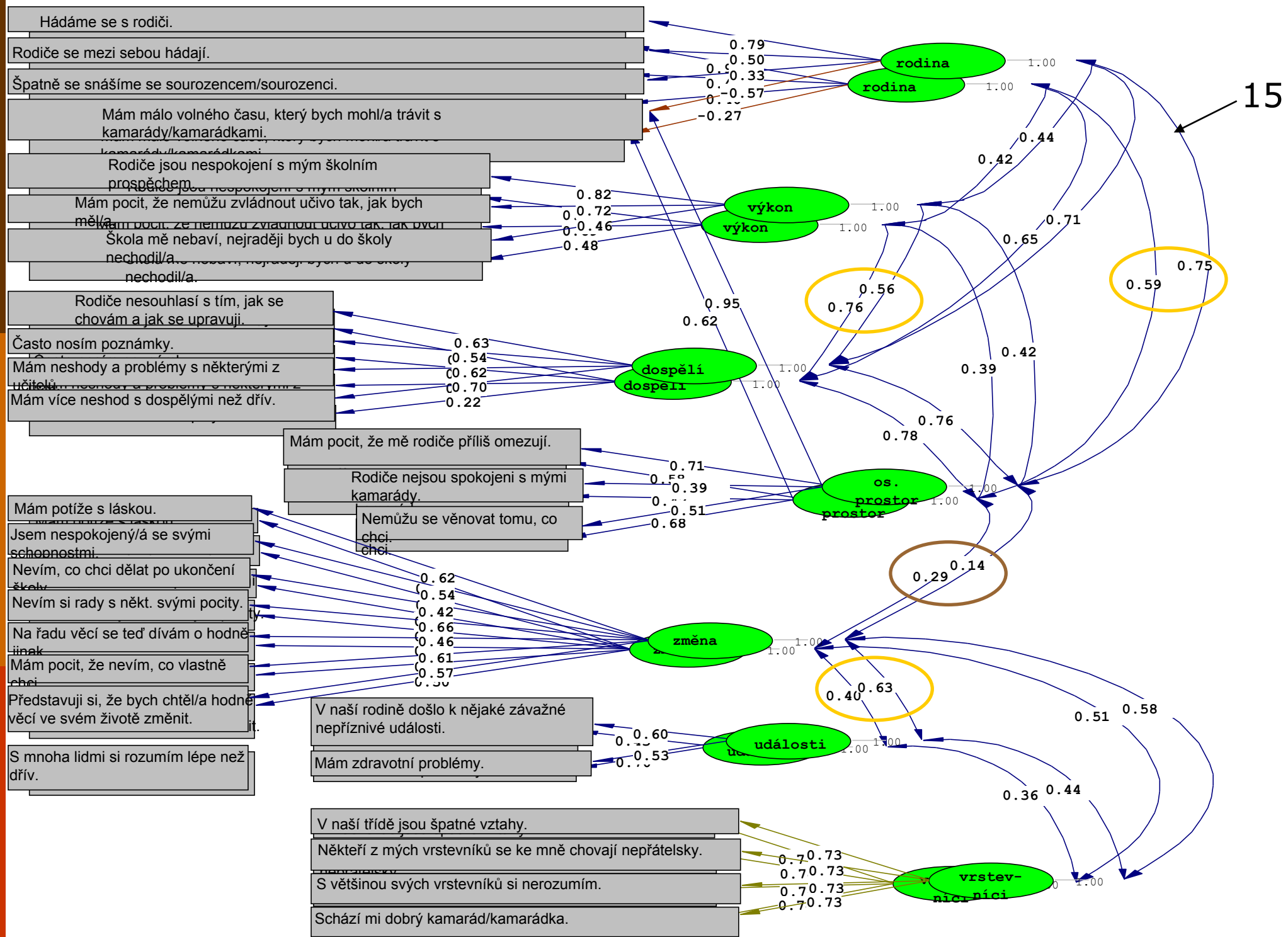
□ RMSEA=0.046

□ Chi-Square=994.34

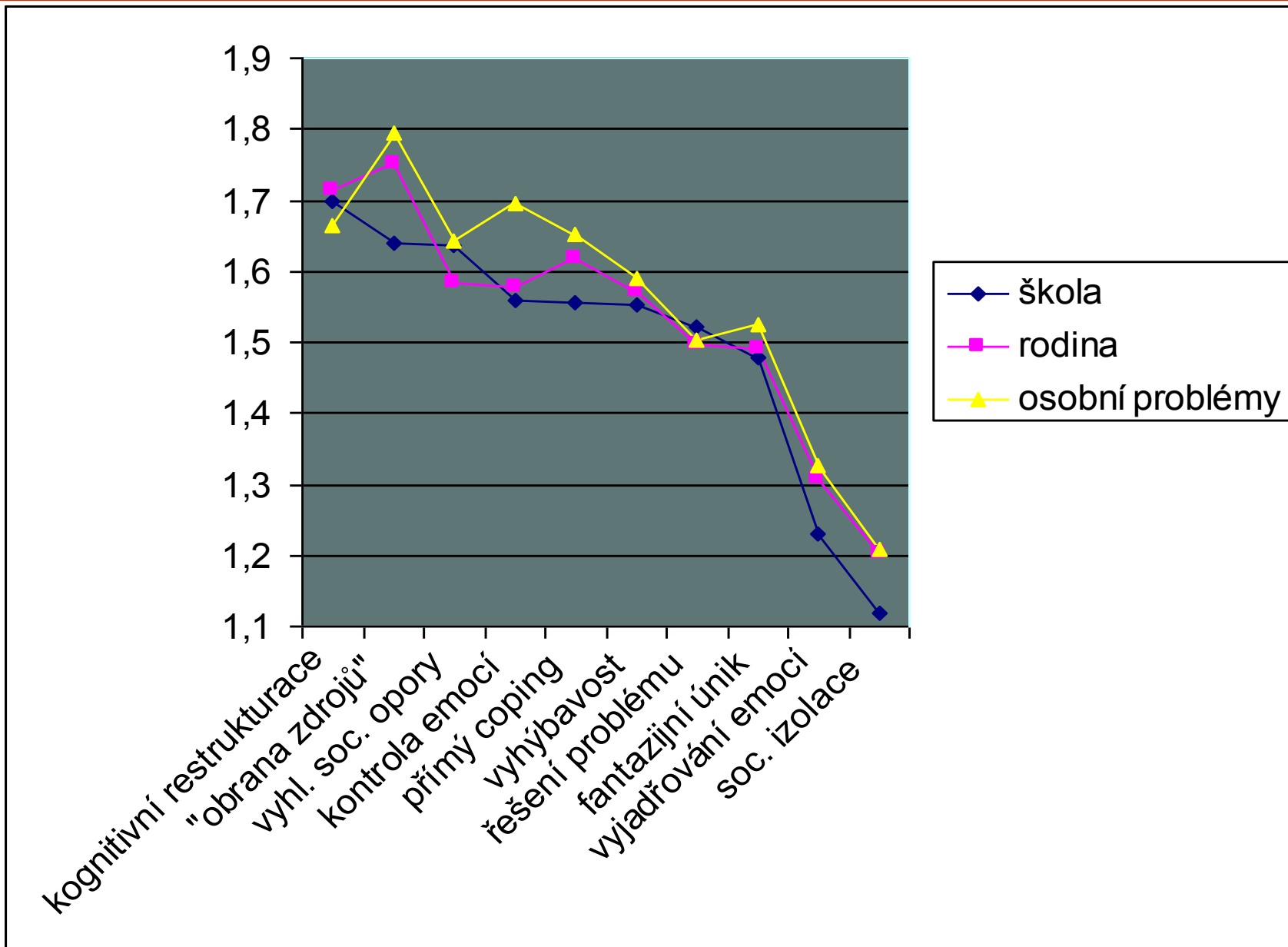
□ df=549

□ Pvalue=0.0000

□ RMSEA=0.056

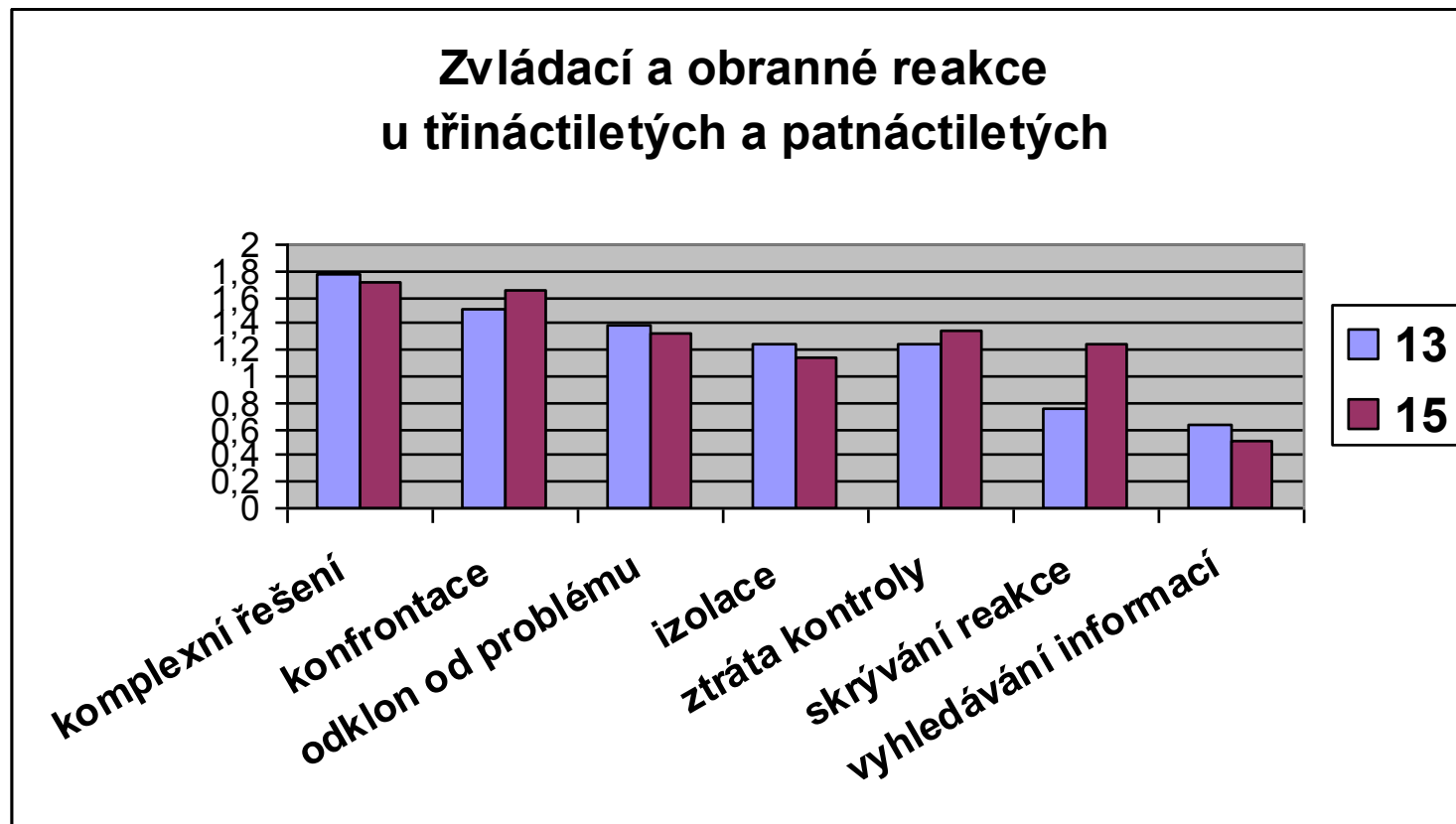


Prům. preference strategií v jednotlivých oblastech – ELPAC ČR 13 let



Stabilita a změny ve zvládacích strategiích mezi 13 a 15 lety

- výskyt většiny typů copingových reakcí mezi 13 a 15 lety zůstává stabilní, dochází k nárůstu – poněkud paradoxně souběžně – u **skrývání reakce** ($p=,000$) a u **konfrontace** ($p=,033$)



Reakce na problém ve 13 a 15 letech - modely

□ Chi-Square=1231.22

□ df=549

□ Pvalue=0.0000

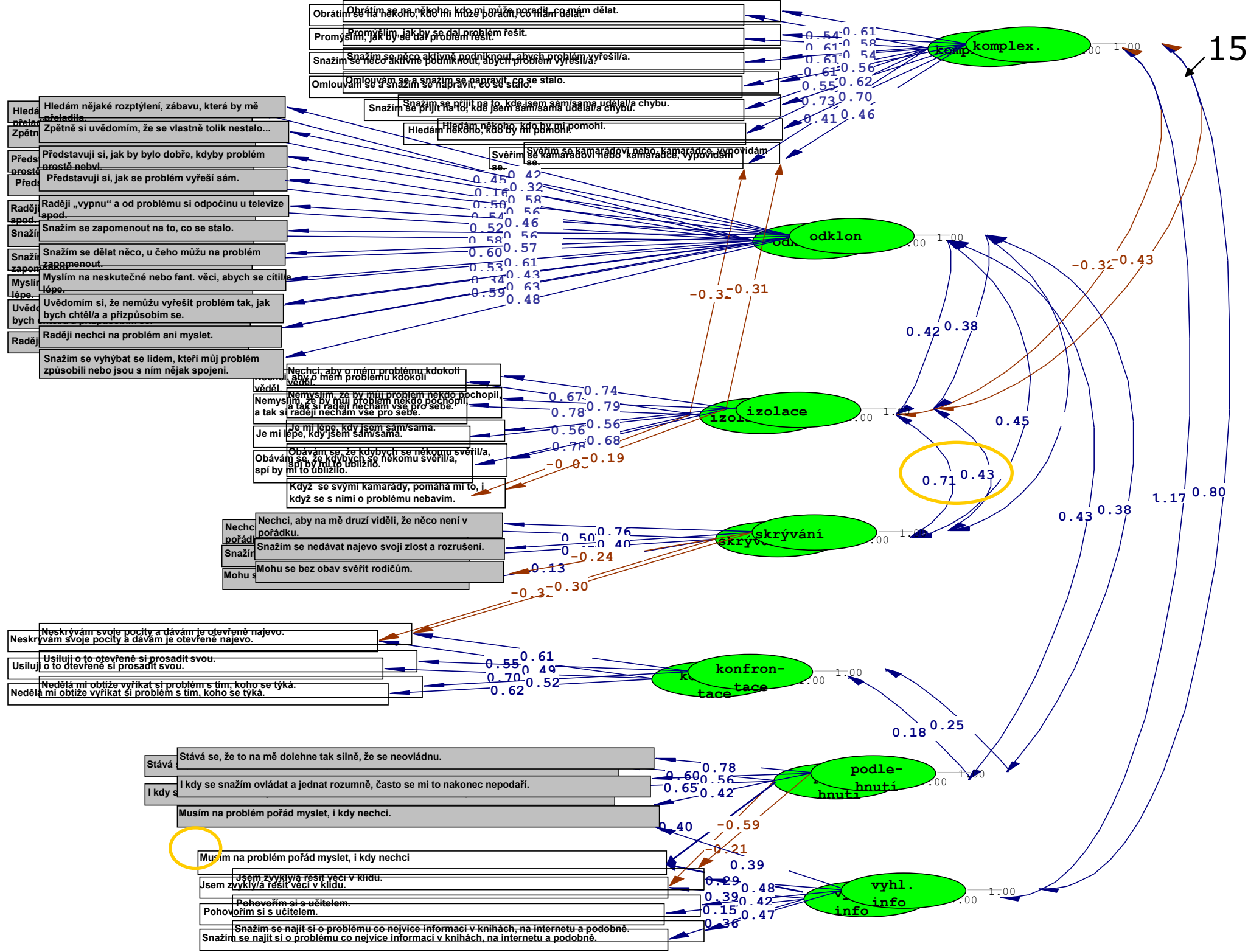
□ RMSEA=0.056

□ Chi-Square=994.34

□ df=549

□ Pvalue=0.0000

□ RMSEA=0.056



Problémy a reakce na ně – shody mezi třináctiletými a patnáctiletými

- Oblasti, kde jsou problémy „nejpalčivější“, zůstávají (s výjimkou problémů v rodině) shodné
- I většina strategií má tendenci ke stabilitě – výjimku tvoří **konfrontační a únikové strategie**
- V obou věkových úrovních je nejvlastnějším, **obecným indikátorem intenzity prožívání problému ztráta kontroly**, emoční rozrušení spíše než volba některého „strategičtějšího“ postupu;
 - ta však může představovat jen první důsledek hodnocení problému, první fází v reakci na něj -viz např. Lazarus, 1991, 1999)

Problémy a reakce na ně – posuny a trendy

- **Častější výskyt problémů v rodině u patnáctiletých**
- **Častější konfrontační, ale především únikové reakce u patnáctiletých**
- **Většina reakcí i problémů je do značné míry stabilní - patrně je svým nejsilnějším prediktorem**

Literatura (výběr)

- Čáp, Jan, Mareš, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha, Portál, 2000. s. 527-563
- Frydenberg, Erica. *Adolescent Coping : Theoretical and Research Perspectives*. Routledge 1996.
 - <http://site.ebrary.com/lib/masaryk/Top?channelName=masaryk&cpage=1&docID=10057307&f00=text&frm=smp.x&hitsPerPage=10&layout=document&p00=coping&sortBy=score&sortOrder=desc>
- Lazarus, Richard S. *Stress And Emotion: A New Synthesis*. Springer, 2006.