

Psychologie výchovy a vzdělávání



**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**

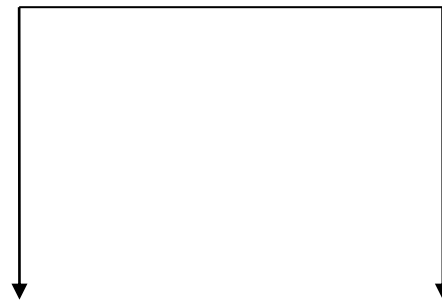
Příklady (tzv. skryté kurikulum)

- 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 oblíbenosti 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 nepochopení 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** – zvládnutí 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

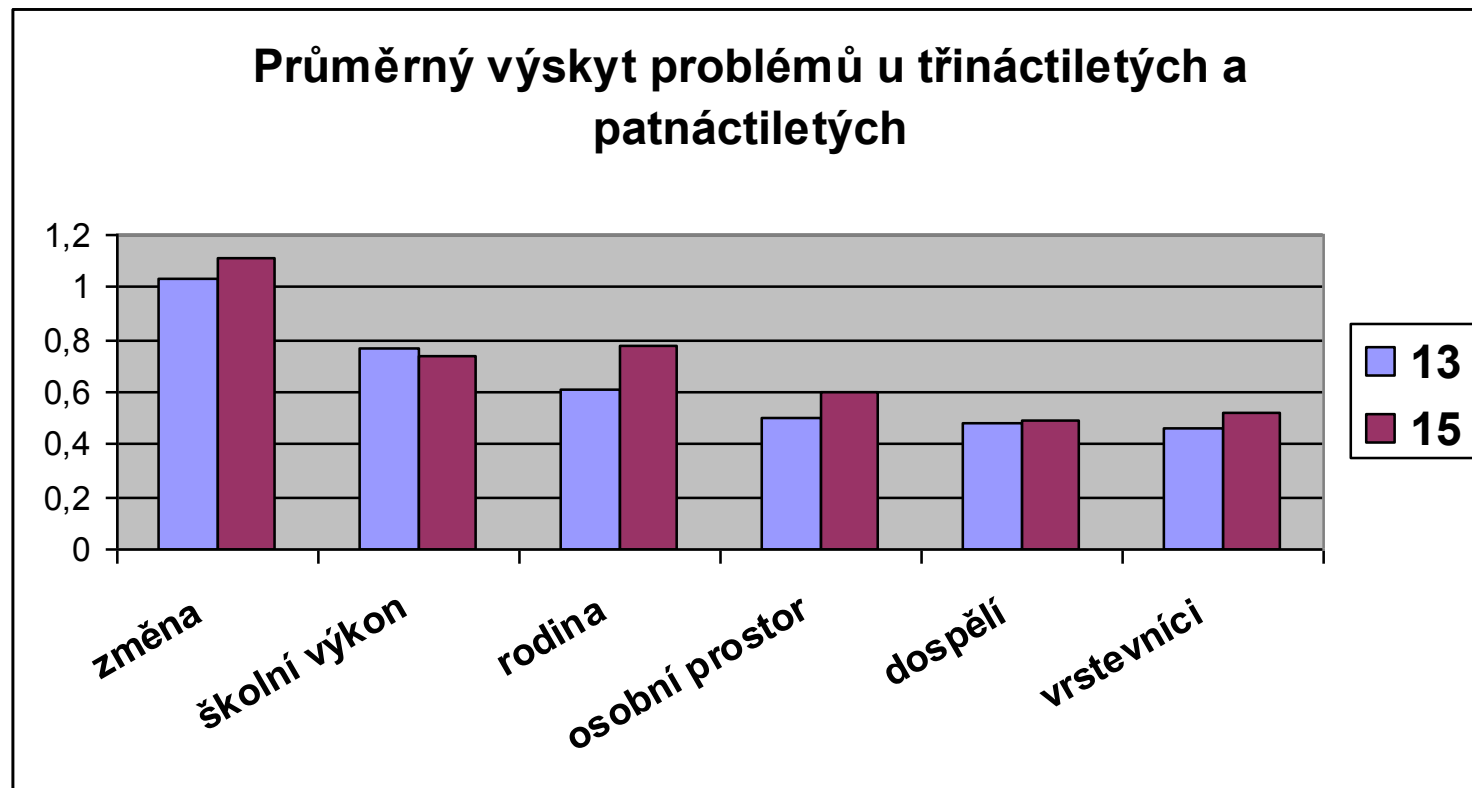
- ❑ **problémy s vrstevníky** nemají vztah k určitému typu řešení, mírně častější je strategie izolace či úniku, naopak mírně méně časté je komplexní aktivní řešení
- ❑ **problémy s udržením integrity „osobního prostoru“** jsou častěji řešeny prostřednictvím izolace, mírně častější je i podlehnutí, ztráta 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

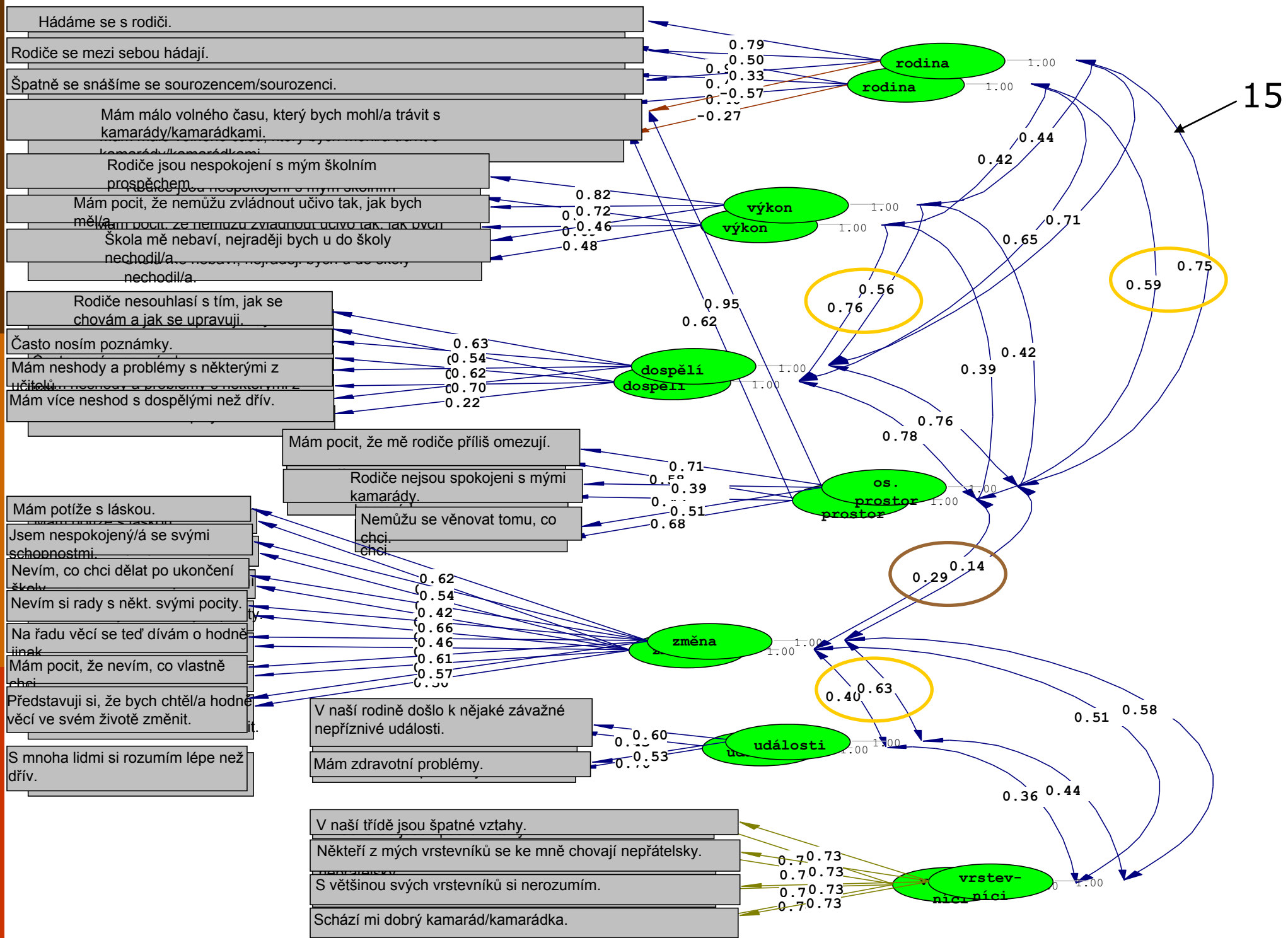
□ RMSEA=0.046

□ Chi-Square=994.34

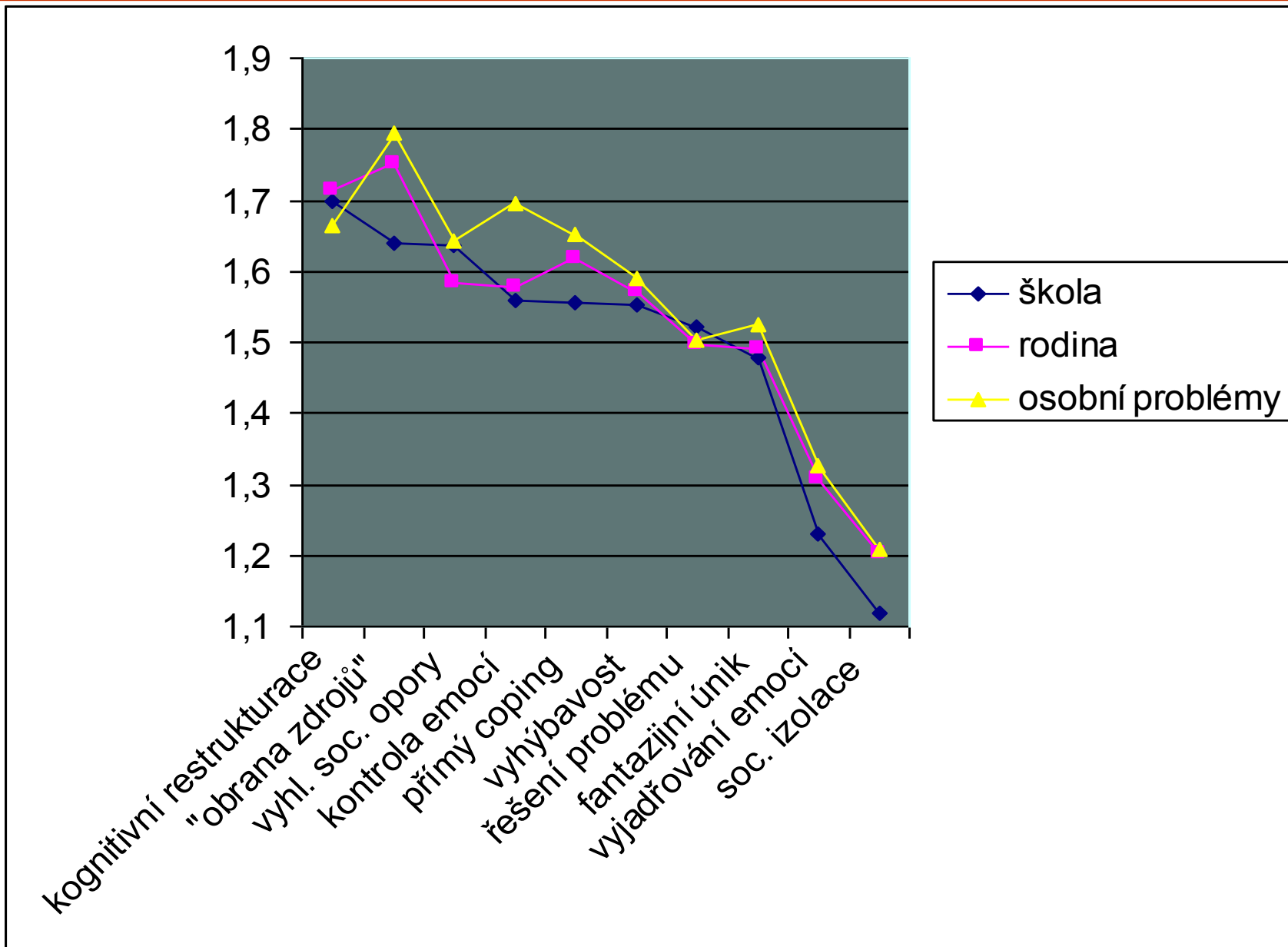
□ df=549

□ Pvalue=0.0000

□ RMSEA=0.056

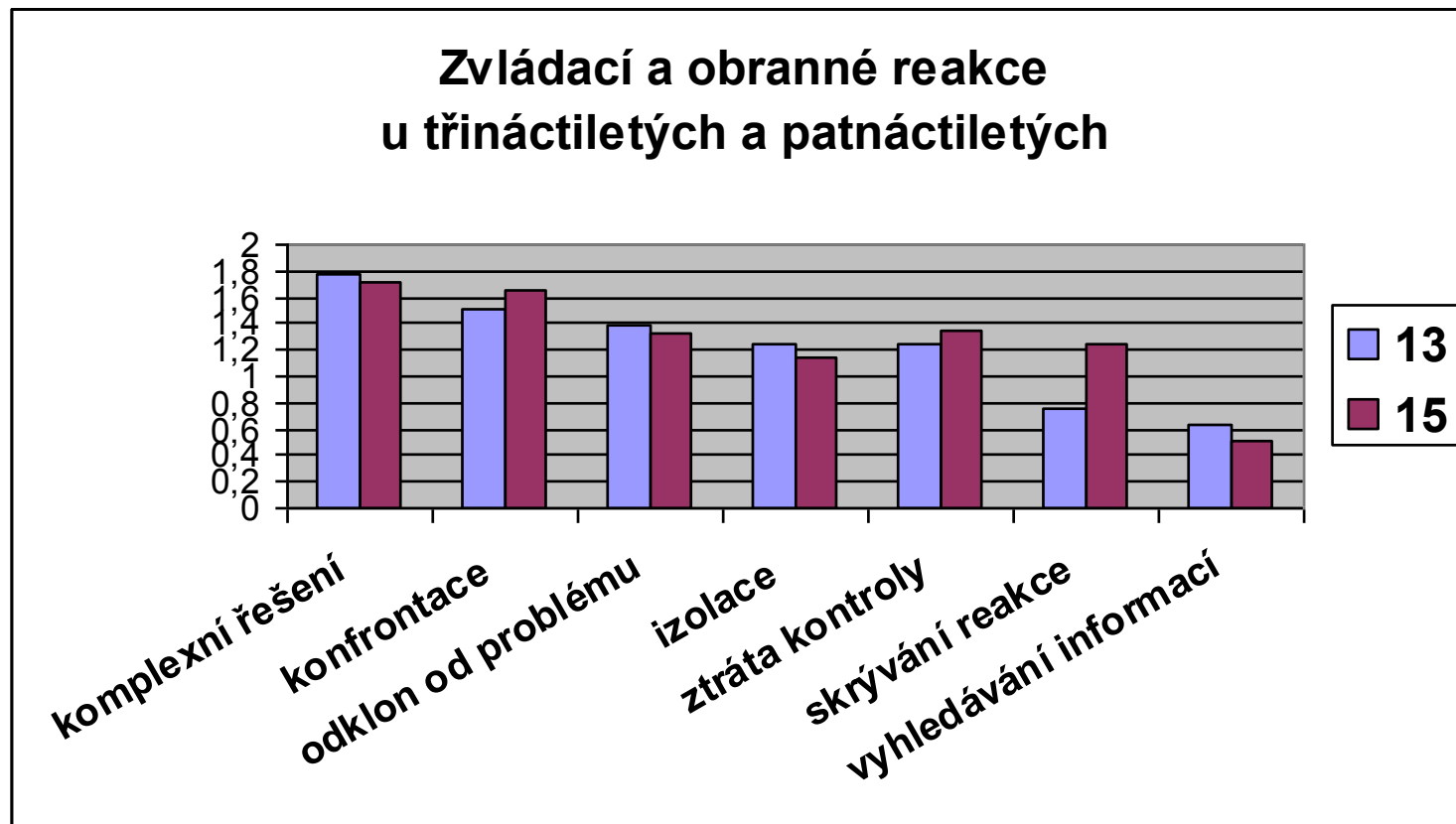


Prům. preference strategií v jednotlivých oblastech – ELPAC ČR 13 let



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.