

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Kateřina Hamáčková

**Působení stresorů na studenty gymnázia při maturitní zkoušce**

The Effects of Stressors on Grammar School Students during Graduation Exam

Praha 2022

Vedoucí práce: PaedDr. Eva Valášková Vincejová, Ph.D.

## **Poděkování**

Tímto bych ráda poděkovala paní PaedDr. Evě Valáškové Vincejové, Ph.D. za vedení této práce. Také děkuji všem respondentům mého výzkumu, bez jejichž ochoty sdílet se mnou své zkušenosti z maturitní zkoušky by tato práce nemohla vzniknout.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 20.7. 2022

Kateřina Hamáčková

## Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá působením stresu a stresorů na studenty gymnázia ve vztahu k maturitní zkoušce. Pozornost se soustředí také na copingové strategie, které studenti využívají při zvládnutí stresu. V teoretické části jsou představeny klíčové poznatky, přístupy a specifika daných oblastí, na jejichž základech je realizován výzkum. Předmětem výzkumu je popis vnímání stresu, stresorů a copingových strategií z pohledu bývalých studentů gymnázia. Použitou metodou sběru dat je dotazník. Výsledky výzkumu jsou prezentovány v empirické části, kde jsou dále diskutovány.

Klíčová slova:

Stres, stresor, maturitní zkouška, gymnázium, copingové strategie

## Abstract

The bachelor's thesis deals with the effects of stress and stressors on grammar school students in relation to the graduation exam. The focus is also on coping strategies, that are being used by students for the sake of stress management. In the theoretical part, key findings, approaches and specifics of the concerned fields are being introduced, on which basis the reasearch is carried out. The research's subject is a description of the perception of stress, stressors and coping strategies from the point of view of former grammar school students. The data collection method is a questionnaire. The findings of the research are being presented in the empirical part of the thesis, where they are being further discussed.

## Key words

Stress, stressor, graduation exam, grammar school, coping strategies

# Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část .....	9
1 Charakteristika gymnaziálního studenta - maturanta .....	9
2 Stres.....	12
2.1 Vymezení pojmu stres a zátěž.....	12
2.2 Stresové situace .....	14
2.3 Pojetí stresu dle autorů.....	16
2.3.1 Transakční model stresu .....	17
2.3.2 Interakční model stresu .....	18
2.4 Školský stres a zátěž.....	19
2.4.1 Charakteristiky školní zátěžové situace.....	21
2.5 Hodnocení stresu a stresové situace .....	22
2.6 Dopady působení školního stresu .....	23
3 Stresory .....	25
3.1 Vymezení pojmu .....	25
3.2 Školní stresory.....	26
4 Maturitní zkouška jako významný školní stresor.....	29
4.1 Podávání výkonu u maturitní zkoušky .....	30
5 Coping a copingové strategie .....	32
Empirická část.....	35
6 Výzkumné šetření .....	35
6.1 Výzkumný cíl .....	35
6.2 Metoda šetření.....	36
6.3 Charakteristika výzkumného vzorku .....	37
6.4 Vyhodnocení a diskuze dotazníkového šetření.....	38
Závěr .....	53

Seznam použité literatury.....	54
Seznam tabulek a grafů.....	57

## Úvod

Bakalářská práce se věnuje působení stresu a specifických stresorů na studenty gymnázií u příležitosti skládání maturitní zkoušky. Zajímá se též o copingové strategie, které studenti používají, a jak zpětně hodnotí jejich efektivitu při vyrovnávání se se zátěží. Práce se pokouší přinést pohled samotných studentů gymnázií, do dotazníkového šetření tedy byli osloveni absolventi gymnázií s ustanoveným časovým rozpětím konání maturitní zkoušky.

Téma práce bylo vybráno na základě společenské významnosti, neboť se o současné podobě maturitní zkoušky každým rokem živě diskutuje a téměř konstantně probíhají polemiky o jejich nárocích, výpovědní hodnotě, benefitech pro studenty a podobně. Dalším důvodem pro výběr tohoto tématu je skutečnost, že dle prostudované literatury a dalších zdrojů neexistuje bakalářská práce se stejným zaměřením. Bakalářských a diplomových prací na téma stresu a copingu je samozřejmě mnoho, jsou však povětšinou zaměřeny spíše obecněji.

Práce se skládá z teoretické a empirické části. Část teoretická obsahuje pět hlavních kapitol, které společně tvoří teoretický rámec pro výzkumné šetření. První kapitolou je představení studenta gymnázia – maturanta, což je zásadní pro pochopení specifik jeho reakcí na stres. Další kapitolou je shrnutí dosavadních poznatků o stresu, od terminologických základů až po akcentovanou roli hodnocení a možných dopadů působení stresu. Na stres navazuje třetí kapitola, ve které je pozornost věnována stresorům, zejména pak školským. Mezi ty je zařazena i maturitní zkouška, která je jak stresorem, tak sama několik stresorů i obsahuje, či lépe řečeno v průběhu jejího skládání na studenta několik těchto stresorů může působit. Jako poslední kapitola před empirickou částí je zařazena kapitola věnující se copingu a copingovým strategiím. V té je vymezeny určité způsoby a metody zvládání stresu, kterých student po uvážení může využít.

Na teoretickou část navazuje empirická polovina práce, ve které je pomocí dotazníkového šetření realizován výzkum zaměřený na popis působení stresu a stresorů. Výsledky výzkumu jsou dále interpretovány a diskutovány.

# Teoretická část

## 1 Charakteristika gymnaziálního studenta - maturanta

Dříve než lze přistoupit k samotnému jádru teoretického základu, o něž se opírá má práce, považuji za důležité krátce představit svůj výzkumný subjekt, a sice studenta gymnázia v období skládání maturitní zkoušky. Přímo v této kapitole tak bude pozornost věnována dvěma specifickým – zaprvé faktu, že tento student spadá do určité věkové skupiny (nejtypičtěji 18-20 let věku), která vykazuje jisté psychologicko-sociální vývojové znaky, a za druhé typu školy, na níž studuje.

Studenta gymnázia je možné zařadit do období adolescence (též dospívání). Toto období lze obecně definovat jako předěl mezi dětstvím a dospělostí, přičemž je plné změn fyzického a psychického charakteru. P. Macek (2003) adolescenci ve své publikaci diferencuje na tři fáze, maturanta je možné zařadit do fáze poslední, do etapy pozdní adolescence, trvající přibližně od 17 do 20 let, případně i déle.

J. Irvinová (1996, In: Urbanovská, 2010), definuje čtyři nejzásadnější požadavky, které má jedinec během dospívání plnit:

- Formování osobní identity a sebepojetí
- Získávání sociálních zručností a zodpovědnosti
- Dosahování osobní autonomie
- Vývoj charakteru a hodnotového systému

J. Langmeier (2006) tyto jednotlivé body dále rozvíjí. Formování sebepojetí se u dospívajících vyznačuje snahou odpovědět si na otázky, které se vztahují k hledání životního směřování, revizi hodnotového žebříčku a zařazení do určité sociální skupiny – jedinec se tedy snaží poznat a přijmout sám sebe, spolu se svými možnostmi a limity. Toto období je typické také množstvím rozhodnutí a nových zážitků, které musí dotyčný vstřebat, od výběru příští vzdělávací dráhy a povolání, prvních sexuálních zkušeností až po osobní vztah ke spiritualitě – toto všechno a mnoho dalšího má poté samozřejmě vliv na utváření identity. Pozdní adolescenti ve většině případů usilují o autonomii, pokračuje tedy proces odpoutávání se od primární skupiny, a to jak fakticky (například odstěhováním se od rodiny na internát),

tak i abstraktněji formou opouštění jejích vzorců chování, názorů a zájmů. Toto prázdné místo s sebou přirozeně přináší určitou míru nejistoty, což mladí lidé řeší novými vztahy a vzory kupříkladu z vrstevnické skupiny, čímž se mimo jiné připravují na vztahy v dospělosti. I tak si však často ponechávají své morální hodnoty, které byly základy jejich výchovy. Aby bylo takto úspěšné odpoutání možné, je dle autora třeba dosáhnout za prvé **psychické diferenciaci**, tedy schopnosti vnímat se jako individuum odlišné od okolního světa, vidět jeho omezení a chyby, zároveň však přijmout odpovědnost, a za druhé **psychické nezávislosti**, což v praxi znamená schopnost jednat bez závislosti na druhých bez výskytu nepříjemných úzkostných stavů a pocitů viny. Důležitým základem pro žádoucí emancipaci od rodiny jsou dobré vztahy v jejím prostředí. Langmeier uvádí, že čím jistější a bezpečnější vazba mezi rodiči a dětmi, tím snadnější se tento proces stává – bohužel se však lze často setkat s tím, že se rodina snaží o pokračování závislosti (kupříkladu pro obavy z opuštění), či naopak usiluje o předčasné osamostatnění nehledě na jedincův stav a aktuální vyspělost. Posledním rysem adolescence, důležitým pro kontext této práce, je prevalence absolutního pojetí morálky a černobílého vidění světa okolo – autor upozorňuje, že část jedinců je v tomto období přehnaně sebekritická a náchylná k vytváření nereálných scénářů ve vztahu k jejich chování, které následně vedou k neopodstatněným obavám.

Ze stručného popisu specifik dospívání je zřejmé, že se pro většinu mladých lidí nejedná o vyloženě klidné období bez větších požadavků. Vzorek této práce však disponuje i další zvláštností, která na jedince klade větší nároky, a sice studiem na gymnáziu. Gymnázium má jako všeobecně vzdělávací škola poskytující střední vzdělání zakončené maturitní zkouškou mnoho podob – lze se setkat s několika jeho typy (například církevní, humanitně zaměřené atp.), dobou trvání vzdělávání (víceleté či čtyřleté) a dalšími rozděleními. Co je však společné pro všechna gymnázia je fakt, že jedná se o selektivní, stále poměrně prestižní a náročný typ škol, jejichž cílem je jedince připravit na další studium na vysoké či vyšší odborné škole. Do terciálního vzdělávání odchází z gymnázií stabilně každým rokem přes 90 % absolventů (D. Kleňha, J. Vojtěch, 2018), což vypovídá o vysoké efektivitě tohoto typu škol tento požadavek plnit. Maturitní zkoušku pak lze označit jako jakési završení této snahy, jelikož je do jisté míry chápána jako ukončení středoškolského studia a přímo vyžadována při vstupu na vysoké školy.

Gymnázia bývají atraktivní též z důvodu vysoké kvality výuky, možností volby zajímavých předmětů, často širokou nabídkou mimoškolních aktivit a programů, v neposlední řadě rovněž rodiči nezřídka upřednostňována z důvodu dojmu lepšího vrstevnického kolektivu a vysoké

prestiže školy. Je proto logické, že poptávka v tomto případě převyšuje nabídku, přestože je situace pro uchazeče dnes mnohem příznivější, než tomu bylo před pár desítkami let.

Prostředí gymnázií tak bývá často charakteristické akademickou soutěživostí, orientací na výkon a možným výskytem elitářství. Tento stav je do jisté míry podporován všemi zúčastněnými – školou a jejími učiteli, vyžadujícími bezpodmínečné splnění nastavených nároků, rodiči, kteří často sami bývají kvalitně vzděláni a přesvědčeni o podobném směřování svých dětí a nakonec samotnými studenty, mezi nimiž lze zcela prokazatelně zjistit vyšší prevalenci jedinců zaměřených na výkon s rozvinutou schopností sebekritiky.

Na mladého člověka, studenta gymnázia, tak doléhají nároky a požadavky jak věku a období, ve kterém se z vývojového hlediska nalézá, tak i typu školy, na které studuje. Je zcela jasné, že toto spojení může vést a často vede k prožívání stresu a s tím spojených nepříjemných pocitů úzkosti a strachu ze selhání. Jelikož výzkumy ukazují, že nejčastějšími stresory, způsobujícími v pozdní adolescenci psychologické obtíže jsou akademické stresory, nejvyšší intenzitu stresu mezi zkoumaným vzorkem středoškoláků vykazují gymnazisté a dále že existuje pozitivní vztah mezi lepším prospěchem a větším stresem, jeví se student gymnázia v období maturitní zkoušky jako ideální předmět dalšího zkoumání.

## 2 Stres

### 2.1 Vymezení pojmu stres a zátěž

Pojem stres je v současné době často diskutovaným tématem a lze říci i fenoménem naší uspěchané, výkonově orientované společnosti. Stále se zvyšující normy a standardy produktivity, flexibility a konkurenceschopnosti zapříčinily otevření diskuze o nadměrné zátěži a jejích dopadech na psychickou a fyzickou rovnováhu. Pojmy jako well – being, work – life balance, burnout syndrom tak již nejsou nic nového jak pro běžnou populaci, tak ani pro odborníky v oblasti pedagogiky a psychologie.

Na jednu stranu je expozice stresu a jeho dopadů krok správným směrem, jelikož tímto způsobem dochází k jakési normalizaci konceptu sebezpečí a nastavování si zdravých hranic jak v pracovním, tak i osobním životě. Na straně druhé však celospolečenský zájem zapříčinil přesun pojmu z odborné terminologie do obecného jazyka, což je v jistém smyslu problematické. Postupem času totiž došlo ke změně významu termínu stres, pod nějž je nyní řazena široká škála jevů ve společnosti, což nutně vede k jeho zobecňování a nadužívání. V. Kebza (2005) například vyzdvihuje obsahový posun, kdy stres je prezentován jako jakákoliv zátěž, ať pozitivní či negativní, také jako forma požadavku, kterému je třeba se podřídit, dále též všechny komponenty stresové reakce.

M. E. Kemeny (2003) ovšem ve svém příspěvku upozorňuje na fakt, že stres často bývá i ve vědecké literatuře definován nepřesným, obecným, až zavádějícím způsobem, pokud je tedy vůbec nějak vymezen. Pro správnou definici a vymezení pojmu je proto třeba nejprve odlišit termíny jako stres, zátěž a s tím spojené stresové a zátěžové situace.

M. Mayerová (1997, s. 49) uvádí, že termín stres byl převzat z angličtiny a lze si pod ním představit „tíseň, nesnáze a tlak“. V zahraničních publikacích se lze setkat i s pojmy jako „strain“ či „load“, které v podobném duchu vykreslují určité břímě, zatížení, námahu, či nesnázi. Na vztah mezi stresem a zátěží může být nahlíženo jako na relaci obecného a konkrétního, například O. Mikšík (2007) vnímá zátěž jednoduše jako působení jistého vlivu či skupiny vlivů na daný subjekt, přičemž hladina prožívané psychické zátěže je velice subjektivní a odráží poměr mezi individuálními předpoklady jedince a nároky prostředí. V tomto pojetí má stres konkrétnější charakter, jelikož jde o specifický poddruh zátěže. Stres

je dle Mikšíka taková zátěž, která ve formě jistého rušivého faktoru působí na organismus v průběhu exekuce vybrané aktivity a výrazným způsobem ji ovlivňuje, přestože je za normálních okolností jedinec plně kompetentní tuto činnost bez velkých problémů zvládnout.

Jiná, rozšířenější pojetí vztahu mezi stresem a zátěží mezi těmito pojmy rozlišují na základě intenzity. Zátěž je chápána jako komplex běžných, standardních požadavků, které jsou pro člověka zcela přirozené a jsou součástí jeho každodenního života. Naopak stres je působení tlaku o takové intenzitě, která dalece převyšuje schopnosti jedince se s takovou situací bez potíží vyrovnat. Takového názoru jsou kupříkladu J. Křivohlavý (2001), K. Paulík (1995) a M. Havlínová (1998). Kebza (2005) tuto myšlenku dále rozvíjí, dle jeho pojetí je zátěž v podstatě nutná pro všechny organismy, bez jejího vlivu by totiž chyběla potřebná stimulace k neustálému vývoji a daný celek by neuspěl v soutěži s ostatními. Uvádí také, že vedle zátěže je zapotřebí i stres, který, přestože svojí délkou a intenzitou převyšuje kapacitu jedince, má také potenciál jedince stimulovat k lepším výsledkům. Má to však 3 podmínky – tento stres by měl být především mírného charakteru, v optimálním časovém rozmezí a mělo by na něj být vhodně reagováno, nejlépe nalezením co nejkvalitnějšího řešení stresové situace, které povede k pozitivnímu výsledku. V této situaci je možno říci, že stres na organismus a jeho zdraví nebude mít s největší pravděpodobností negativní vliv. Na druhou stranu chronický stres působící v dlouhém časovém horizontu, na nějž není adekvátně reagováno je vždy potenciálním nebezpečím.

Výzkumná šetření ukazují, že pro optimální fyzický a psychický stav jedince je ideální tzv. přiměřená míra zátěže. Tato zátěž působí na organismus takovým způsobem, že dojde k jeho aktivaci, což má za následek uspokojující míru adaptace na vzniklou situaci a také její zdárné zvládnutí. S aktivací je spojeno aktivační optimum, které poskytne jedinci přípravu na podání určitého výkonu. Bylo zjištěno, že pro dosažení aktivačního optima je nejvhodnější střední míra aktivace, přičemž přílišná či naopak nedostačující míra aktivace podaný výkon zhoršuje. Tento jev, známý pod pojmem Yerkes – Dodsonův zákon, byl americkými psychology popsán již v roce 1908, a přináší zajímavé podněty i pro další oblasti výzkumu, jako například pro výzkum motivace.

Tyto poznatky samozřejmě nabízí v kontextu práce několik podnětů k úvaze. Do popředí se dostává zejména otázka, zda je vůbec možné nastavit ve velice komplikované struktuře obecné závěrečné zkoušky jakousi přiměřenou míru zátěže, tak aby její požadavky vedly k nastavení vhodné aktivace a aktivačního optima. A pokud ano, není jasné, zda je tak možno

učinit pro většinu studentů, tak aby například jedna skupina nevnímala zátěž jako nedostatečnou a druhá jako nadměrnou. Do hry se dále dostávají další faktory, které jsou vysoce individuální pro každého studenta – například jeho aktuální psychické rozpoložení, různé mimoškolní stresory, které na něj v danou chvíli také působí, míra odolnosti vůči stresu a tak dále. Pro vnímání a zvládání stresu je samozřejmě zásadní hodnocení situace, které je přirozeně velice subjektivní a ne vždy musí odpovídat reálným nárokům.

## 2.2 Stresové situace

Faktorů, které mohou u jedince zapříčinit prožívání stresu, je v současné době mnoho – ať už se jedná o nepříznivou finanční situaci, nadměrné požadavky v pracovním či studijním procesu, nevhodné životní podmínky či globální konflikt – v každém z těchto případů se jedinec ocitne v tzv. stresové, či také stresogenní situaci.

Z. Kolář (2012, s. 363) situaci takového charakteru definuje jako „situace, ve které existuje soubor neobvyklých podnětů, vnějších i vnitřních zátěžových vlivů, kterým jedinec v daném čase a v daném prostředí nedokáže, neumí či nechce čelit.“

R. L. Atkinsonová (2003, s. 487) ve své publikaci uvádí, že velkou většinu těchto situací lze roztrždit do jedné z pěti kategorií, přičemž jedna situace může zapadat do vícero skupin. Jedná se o:

- Traumatické události mimo oblast běžné lidské zkušenosti
- Neovlivnitelné události
- Nepředvídatelné události
- Události představující výzvu pro hranice našich schopností a našeho sebepojetí
- Vnitřní konflikty

Z kontextu práce je jasné, že nemá velký smysl věnovat se první a páté skupině stresových událostí, neboť nestandardní traumatickou událost většina lidí v životě nezažije a ke školnímu prostředí a zkouškám se nevztahuje či jen velmi okrajově, vnitřní konflikty, charakteristické svojí ambivalencí zase souvisí spíše s rozhodováním se mezi spolu neslučitelnými cíli, což sice ve školním prostředí možné je, ovšem i v těchto případech jde primárně o vliv mimoškolních záležitostí, které mohou odvádět pozornost od studia.

Důležité jsou prostřední tři kategorie, které přesně korespondují s třemi charakteristikami stresových událostí – ty se totiž dle Atkinsonové vyznačují jistým stupněm neovlivnitelnosti, nepředvídatelnosti a mírou, která ohrožuje limity našich schopností a sebepojetí.

Na základě četných výzkumů Atkinsonová uvádí, že čím více je situace vnímána jako neovlivnitelná, tím stresovější se stává a naopak – vědomí kontroly nad situací vede k poklesu pocitů úzkosti a to dokonce i tehdy, když jedinec nakonec možnost ovlivnit danou událost či její podmínky nevyužije.

V případě, že situace nemůže být nijak ovlivněna, může stres zmírňovat alespoň vědomí předvídatelnosti. Bylo prokázáno (Katz a Wykes, 1985 in Atkinsonová, 2003), že lidé výrazně lépe vnímají a preferují předvídatelné než nepředvídatelné události, přestože jsou obě nepříjemného charakteru, rovněž důsledky prvního scénáře mají na člověka menší negativní vliv. Dle autorky se tak děje z důvodu možnosti lepší přípravy na stresový podnět, případně též díky přítomnosti období klidu, kdy může jedinec sbírat síly a odpočívat, což u událostí nepředvídatelného charakteru není možné a dochází tak k dlouhodobému stresu.

Mohlo by se zdát, že z tohoto hlediska by maturitní zkouška neměla být zdrojem výraznějšího stresu, neboť se jedná o poměrně snadno ovlivnitelnou a dobře předvídatelnou událost, je tomu tak však jen do určité míry – například u maturitní zkoušky sice platí, že je student dopředu seznámen s jejími náležitostmi a průběhem, ovšem samotnou osobní zkušenost s ní ve většině případů nemá, může tedy být těžké adekvátně zhodnotit její nároky a být přesvědčen o možnosti jejího ovlivnění, zejména působí-li na jedince další stresory. Roli navíc hraje i třetí charakteristika stresové události a sice limit, který představuje výzvu pro schopnosti jedince a jeho sebepojetí. Ten může být zdrojem opravdu silného stresu, a to jak z důvodu například množství učiva, které musí jedinec připravující se na zkoušku vstřebat, což jej může dostat až na hranici jeho intelektuálních a fyzických rezerv, tak i z důvodu hrozícího zhoršení sebepojetí – kupříkladu při velké obavě z neúspěchu nebo již reálného selhání může dojít k pochybám o vlastní kompetenci či vybrané životní dráze co se navazujícího studia či práce týče. Na druhou stranu je třeba dodat, že někteří jedinci mohou situaci vnímat odlišně a brát ji jako výzvu, což je lepší jak pro optimální psychický a fyzický stav jedince, tak i pro budování odolnosti (resilience) vůči příštím stresu. Lidé, kteří určitou událost vnímají jako výzvu, se od lidí pojmajících událost jako zátěž liší zejména aktivnějším zapojením do řešení situace, vědomím, že mají nad jejím výsledkem určitou míru kontroly a také životním postojem, který

ovlivňuje hodnocení dané události – ta je následně chápána jako do jisté míry vítaná změna, potřebná k životu, s potenciálem posunout jedince kupředu.

### 2.3 Pojetí stresu dle autorů

Na stres je možno se dívat z mnoha pohledů, přičemž každá z těchto optik akcentuje jiný rozměr problematiky. J. Mareš (2013) uvádí existenci čtyř pojetí stresu, které se od sebe liší názory na jeho podstatu.

Autorem první, nejstarší teorie je kanadský lékař H. B. Selye, který stres pro moderní vědu objevil a je možno jej tak s nadsázkou považovat za „otce stresu“. Ve svém díle velmi akcentuje fyzický rozměr prožívání stresu, jeho vymezení tak z dnešního pohledu není natolik komplexní, jako u ostatních autorů. Zásadní je reakce uvnitř organismu jakožto odpověď na nějaký škodlivý podnět, který může přijít jak z vnitřku, tak i z vnějšího okolí. V jeho pojetí je stres „stav projevující se ve formě specifického syndromu, který představuje souhrn všech nespecificky vyvolaných změn v rámci daného biologického systému“ (Selye, 1966, s.82 In: Urbanovská, 2010). Tento syndrom je znám jako Generální adaptační syndrom (GAS) a představuje tři stupně reakce (dle P. Hartla, H. Hartlové, 2009, s. 580):

- a) poplachová reakce ve fázi šoku, obranné mechanismy začínají pracovat
- b) druhý stupeň odolnosti, v němž dochází k adaptaci na zátěž
- c) vyčerpání projevující se selháním adaptivní reakce, energie je spotřebována až k limitu, což může vést k vážným zdravotním problémům

J. Mareš (2013) dodává, že toto pojetí stresu převzali za své lékaři a dále jej popularizovali, proto je mezi učiteli do jisté míry populární i dnes. Sám Selye ovšem ve svém pozdějším díle uznal významné postavení psychiky při vyrovnávání se se stresem a dokonce se přiklonil k transakčnímu modelu stresu (viz níže v subkapitole 1.2.1).

Druhé pojetí chápe stres jako stimul, vnější podnět, na který musí jedinec reagovat – stres tedy nezačíná působit zevnitř, nýbrž zvenčí. V tomto konceptu mají dle autorů T. Holmes a R. Rahe (1967) tyto externí faktory formu závažných životních situací, například zásadních změn v životě, které byly dále seřazeny na základě jejich závažnosti do 43 událostí. Hlavním účelem výzkumu bylo zjistit, zda stresové události způsobují vznik či rozvoj nemocí. Tak vznikl dotazník SRRS (Social Readjustment Rating Scale), lépe známý pod pojmem Holmesova – Raheova škála, která existuje jak pro dospělé, tak i dětskou populaci a vedle

jasně negativních změn zahrnuje i změny pozitivního charakteru, kupříkladu rozšíření rodiny či snížení frekvence hádek mezi rodiči. Respondenti následně uváděli, zda se s uvedenými změnami v určitém časovém období setkali či nikoliv. Výsledky výzkumu ukázaly, že korelace mezi životními změnami a neduhy prokazatelně existuje, tedy lidé, kteří v testu dosáhli vyššího skóre měli zvýšenou pravděpodobnost zhoršení zdravotního stavu, na druhou stranu nelze doložit, že bodové hodnocení a seřazení událostí v této posloupnosti má nějaké racionální opodstatnění. Koncept stresu jako stimulu obsahuje několik dalších problematických komponentů – kupříkladu pracuje s předpokladem, že všechny životní změny vyžadují po celém spektru jedinců stejné požadavky na zvládnutí, působí na ně podobným způsobem a rovněž mají všichni sdílenou hranici, při jejímž překročení nastávají zmíněné problémy. Taktéž přesvědčení, že jakákoliv životní změna přináší stres, přestože si ji daný člověk může velmi přát, je diskutabilní.

Třetí teorie stresu dle amerického psychologa L. Pearlina staví do popředí tzv. sociální stres, který je velmi komplexního charakteru a trvá po celý život. Pearlin zde „propojil individuální (psychologické) pojetí stresu, sociální kontext stresu (sociologické pojetí) a široký časový rámec (celoživotní cyklus)“ (Mareš, 2013, s. 502). Tento stres je taktéž dynamické povahy, proto každá změna vyvolává další, druhotné změny. Sociální stres má většinou původ v sociálním světě a není ničím neobvyklým, nýbrž je přirozenou součástí jedinceva života.

Posledním významným pojetím je uchopení stresu jako oboustranné transakce mezi jedincem a jeho okolím. Autoři R. Lazarus a S. Folkmannová kladou důraz na subjektivitu prožívání, kdy do stresových komponentů zahrnují jedincovo hodnocení situace, emoce vyvolané stresem, opětovnou evaluaci a tak dále. Shodují se, že člověk je stresu vystaven zejména v případě, převyšují-li požadavky situace jeho osobní zdroje, nebo pokud určitý druh nebezpečí předpovídá. Reakce na situaci se potom rovněž dělí na dvě formy zvládání stresu – zvládání samotného problému a zvládání emocí s tím spojených. Z této koncepce následně vzniká transakční model stresu.

### 2.3.1 Transakční model stresu

Podstatou transakčního modelu stresu je přesvědčení, že pro souhrnnou intenzitu prožívaného stresu je zásadní jeho subjektivní vnímání a hodnocení. Je tak v přímém rozporu s koncepcí Holmese a Raheho, neboť odmítá pasivitu jedince a jistou uniformitu, se kterou zmínění dva

autoři pracují. Dle názoru Lazaruse a Folkmannové (1984) člověk naopak pracuje s danou stresovou situací velice individuálně – vykazuje totiž vlastní prožívání, snaží se o zvládnutí vlastními copingovými strategiemi (ať již pozitivními či negativními) a následně pro sebe a svůj život vyvozuje vlastní závěry. Je tedy možné, že dva lidé vnímají podobnou situaci výrazně odlišně, a to právě na základě těchto determinantů.

E. Urbanovská k tomuto modelu dodává, že pro hodnocení stresu jsou vedle subjektivní interpretace situace a jejího hodnocení velmi důležité i „vlastnosti stresoru, jako je vysoká náročnost, rozsah či rychlost požadovaného splnění, vnímaná a hodnocená neovlivnitelnost nebo nepředvídatelnost“ (Urbanovská, 2010, s. 39).

Transakční model stresu je vedle svého odklonu od dřívějších, jednostranně zaměřených modelů stresu uznávaný i jako základ pro četné studie a výzkumy dopadů stresu. Jeho zásadním nedostatkem je však ne zcela komplexní pojetí, které nedokáže plně zohlednit všechny vlivy, podílející se na výsledném působení stresu na jedince. Přílišná koncentrace na kognitivní složky osobnosti totiž zapříčinila podcenění významu ostatních faktorů, jako například introverze/extraverze, úzkostlivosti, sebekontroly a tak dále. Lazarus si tuto vadu postupem času uvědomil a svoji teorii následně z části upravil, přičemž změna byla patrná zejména v oblasti výsledků stresového působení.

### 2.3.2 Interakční model stresu

Interakční model stresu má dle Urbanovské (2010) svůj původ v sedmdesátých a osmdesátých letech minulého století, kdy docházelo k realizaci zkoumání konkrétních, neměnných rysů osobnosti ve vztahu ke copingu. Zatímco transakční model stresu staví do popředí kognici, interakční pojetí vyzdvihuje v kontextu zvládnání i motivaci a emoce. Klade tak velký důraz na spolupůsobení všech faktorů, a to jak situačních (tedy v jaké situaci se student objektivně nalézá ale také jak ji sám hodnotí), tak i osobnostních (viz výše zmíněná introverze/extraverze, dále například neuroticismus, resilience a podobně). Tyto situační a osobnostní charakteristiky se spolu poté podílí na výběru copingové strategie a jejím uvedení do praxe.

Chceme-li zkoumat stres a jeho působení, musíme se tedy dle této koncepce zabírat i zkoumáním výše uvedených determinantů a vztahů mezi nimi, neboť se, jak již bylo popsáno, navzájem velmi ovlivňují.

Je možné říci, že v současné vědě se většina výzkumníků přiklání spíše k interakčnímu modelu, neboť na problematiku nahlíží komplexněji a poskytuje tolik potřebnou vícerozměrnost, panuje však konsensus, že transakční model taktéž nabízí cenné poznatky, které jsou v soudobých studiích hojně využívány a dále rozvíjeny.

## 2.4 Školský stres a zátěž

Školský stres je druhem stresu, který se určitým způsobem váže ke školnímu prostředí. Zdrojů tohoto napětí je mnoho – žáka či studenta mohou stresovat například spolužáci, učitelé či rodiče, ale také samotná škola jako instituce, případně též nastavená úroveň učiva, tempo, jakým se látka probírá, a mnoho dalšího. Osobám, pohybujícím se ve školském prostředí je dobře známo, že problémům se zvládnutím různorodých nároků a prožívání stresu jsou vystaveny jak děti, které mají se zvládnutím školních požadavků „objektivní“ potíže například z důvodu určité diagnózy, tak i děti, které jsou označovány jako inteligentní, nadané a bezproblémové.

J. Průcha (2003, s. 242) ve svém slovníku ke školní zátěži píše, že jde o „interakci mezi školními požadavky na dítě a předpoklady dítěte vyrovnat se s touto zátěží“. Předpoklady dítěte poté definuje jako například „vrozené vlastnosti a dispozice, odolnost žáka, získané vědomosti a dovednosti, postupy zvládnutí zátěže a zdravotní stav dítěte“. Nezapomíná však ani na roli dalších vlivů, jako například rodinné a sociální zázemí, hygienické podmínky a tak dále. Ve vztahu ke školnímu stresu zmiňuje také školní úspěšnost a především neúspěšnost, která, přestože je do jisté míry stále zúžena pouze na nedostatečné výsledky ve vztahu ke známkování, znamená z pedagogicko-psychologického hlediska mimo jiné také utvoření negativního vnímání a pocitů vztahujících se k učení jako takovému, ale také k pedagogům a vzdělání jako hodnotě. Na závěr upozorňuje rovněž na fakt, že školní neúspěšnost má tendenci jedince ovlivňovat i nadále, a to například volbou další vzdělávací dráhy a následně při volbě povolání.

Velmi praktický pohled do problematiky školního stresu nabízí T. Novák, poradenský psycholog, který školský stres chápe jako „soubor negativních podnětů, vyplývajících z nedostatečného respektování zásad duševní hygieny ve škole“ (Novák, 2014, s. 65). Za častý zdroj tohoto stresu lze dle autora označit kupříkladu požadavek na vstřebání látky, která žákovi nepřijde ničím zajímavá a/nebo ji nezvládá, dále také kombinace faktorů, které spolu na první pohled nesouvisí, jako například málo pohybových aktivit, nevhodný pitný režim a další. Zmiňuje rovněž takzvané pedagogenie a parentogenie, což jsou neurózy související s neurotickým učitelem či rodičem, kteří z důvodu svého vlastního nadměrného stresu dokáží děti „nakazit“ podobnou neurózou. Tento stav poté může vést k extrémnímu tlaku na výkon, kvůli kterému jsou děti dále stresované a přetěžované, na což navazuje rozvoj trémy a nerozvážených, překotných reakcí, zvláště pak v časové tísní.

Ve vztahu k rodině uvádí Novák stereotyp, dle něhož každé hodné dítě nosí ze školy dobré známky. Pokud tomu tak z různých důvodů není, mohou rodiče dítě negativně hodnotit, a to do té míry, kdy dítěti komunikují zprávu, že láska a přijetí z jejich strany jsou úzce navázané na školní výsledky. Odmítání ze strany nejbližších je poté horší než samotný neúspěch.

Dalším škodlivým postojem je nastavení společnosti, která si velmi zakládá na výsledcích. V České republice je běžné, že školní výsledky jsou součástí jakési prestiže rodiny, jejího sociálního zařazení (zejména co se základní a střední školy týče) a jsou velmi frekventovaným tématem k hovoru.

Při řešení všelijakých potíží s chováním dítěte je tak třeba mít na paměti, že školský stres je jednou z možných příčin tohoto stavu. Novák dále píše, že školským stresem jsou nejvíce ohroženi žáci či studenti, kteří přestupují na novou školu (například vyššího stupně) a ještě nejsou zcela adaptováni. Stresem tohoto typu také více trpí chlapci než dívky, jelikož dívky jsou vůči stresu odolnější, schopné lepší adaptace a pečlivější, na druhou stranu chlapci si prožívaný stres méně rádi připouštějí.

Novák je stejně jako Kolář (2012) toho názoru, že škola by se měla stresu snažit předcházet různými odlehčovacími technikami, zároveň však ale děti na stres připravit a umět s ním pracovat, například pomocí systematického zvyšování psychické odolnosti.

#### 2.4.1 Charakteristiky školní zátěžové situace

Mareš (2007) ke školnímu stresu dodává, že v minulosti se pozornost výzkumníků soustředila právě na popis a analýzu konkrétních stresových situací (například nezvládnutí učiva, výchovné potíže atp.), nezabývala se však do hloubky studentskou percepcí, tedy jak sami studenti stres vnímají a vstřebávají. Důležité je také zaměřit se na to, jaké úsilí studenti vynakládají, aby se se stresem vypořádali.

Tento požadavek je znát na Marešově charakteristice školní zátěžové situace (Mareš, Čáp, 2007, s. 528):

- Primárně se týká žáka jako jednotlivce nebo skupiny žáků
- Vyskytuje se ve škole nebo těsně se školou souvisí
- Má různorodé zdroje (vnější/vnitřní, žákem ovlivnitelné/neovlivnitelné, stabilní/nestabilní apod.)
- Působí na žáka dlouhodobě, nebo krátkodobě, spojitě, nebo přerušovaně
- Je aktuální (funguje reálně), či jen potenciální (funguje jako hrozba)
- Mívá trojí podobu: obvyklých požadavků, nároků nebo závažnější výzvy, anebo dokonce ohrožení bio-psycho-sociální sféry žáka
- Bývá provázána nepříjemnými nebo negativními psychickými stavy žáka
- Mívá dvojitý účinek: buď se její působení postupně kumuluje, až dosáhne kritické hranice, anebo představuje momentální nápor na žáka
- Dá se hodnotit objektivně, ale mnohem důležitější je, jak ji vnímá, prožívá a hodnotí konkrétní jedinec

Je patrné, že maturitní zkouška naplňuje všechny tyto charakteristiky, s potenciální výjimkou u sedmého bodu, jelikož se nedá jasně říci, že tato zkouška musí být pro všechny studenty zdrojem nepříjemných, negativních stavů a pocitů. Zcela jasně tak velmi záleží na individuálním hodnocení konkrétním jedincem, který hodnotí jak význam a důležitost maturitní zkoušky pro svůj další život a svoje okolí, tak hodnocením dokáže do jisté míry ovlivnit i míru a intenzitu stresu, se kterým se bude potýkat.

## 2.5 Hodnocení stresu a stresové situace

Hodnocení již vzniklé potenciálně stresogenní situace a z toho pramenící stres jsou spolu dle mnoha teorií a modelů pevně spjaty, v šedesátých letech minulého století však Lazarus i Arnoldová (v Šolcové, 2007) skrze výzkumy prokázali, že stres může produkovat i samotné očekávání a předjímání určité nepříjemné, jedincem obávané, události.

Lazarus (Lazarus, Folkmanová, 1984) dále vypracoval svůj model zhodnocování, ve kterém hodnocení dělí na dvě (double appraisal) nebo tři úrovně: primární, sekundární a terciální.

Primární hodnocení se zaměřuje na získání dostatku informací, tak aby se jedinec mohl rozhodnout, zda je pro něj situace nějakým způsobem ohrožující. Za možné výstupy je možno označit tři zprávy – situace může buď představovat výzvu (v pozitivním smyslu), potenciální hrozbu, která ovšem může zůstat pouze teoretického rázu a naposled reálné, blížící se riziko. Dle Mareše (2007) je třeba si uvědomit, kolik faktorů se na hodnocení podílí – u mladších jedinců je například důležité zohlednit jejich věk, neboť čím mladší je žák, tím problematičtější pro něj bude objektivní posouzení rizika, rovněž předešlé zkušenosti s daným stresorem hrají svoji roli – žádné či minimální zkušenosti s konkrétním stresem mohou zapříčinit přeceňování, na druhou stranu i rozsáhlé zkušenosti se mohou ukázat kontraproduktivními – to když si jedinec na základě kupříkladu negativního zážitku vytvoří přílišné obavy, které nemají své reálné opodstatnění. Problémem může být i jistá krátkozrakost v hodnotícím procesu, kdy je pozornost upírána pouze na jeden, například nejbližší, aspekt, což může vést k opomenutí podstatného. Mareš dále uvádí zajímavou obrannou techniku, jejímž principem je částečně vědomé podcenění rizika za účelem lepší adaptace na situaci (uklidnění rozbourěných emocí atd.), což má následně pozitivní efekt na výsledek. Odkazuje také na výzkumy (Taylor, Aspinwall, 1996 in Čáp, Mareš, 2007), které dokládají důležitost vlivu osobnostních charakteristik na hodnocení stresové události, kupříkladu úzkostlivost vede často k přeceňování rizik, zatímco nezdolnost a přirozený optimismus přispívají k opaku. I. Plevová a Urbanovská (2007) k primárnímu hodnocení dodávají, že jej velmi ovlivňuje subjektivní důležitost – za více stresové jsou pak označovány ty situace, které vnímá žák či student jako důležitější.

Sekundární hodnocení slouží k analýze dostupných zdrojů, kterých jedinec může využít při řešení nastalé situace. Nastává zde také úvaha nad vhodnou strategií, spolu se snahou predikovat, co se v budoucnu může stát. V tomto momentě se dle Mareše (2013) rovněž

utváří rozhodnutí, zda je možné se se situací vypořádat samostatně, či je třeba říci si o pomoc zvenčí.

Terciální hodnocení je možné chápat jako fázi přehodnocení, kdy jedinec již vyzkoušel aplikovat určitou strategii, která přinesla lepší informace o vlastnostech situace, jejích skutečných nárocích a v neposlední řadě také zprávu o schopnostech jedince ji zvládnout. Na základě těchto nových dat je možné tzv. opětovné hodnocení, jehož výsledkem může být nová strategie, která by v ideálním případě měla fungovat lépe a přesněji cílit na problém.

## 2.6 Dopady působení školního stresu

V minulých kapitolách se pozornost upírala na popsání působení stresu a jeho podtypu, a sice stresu školského spolu se svými specifiky. Nyní je důležité se ještě před expozicí konkrétních školských stresorů krátce věnovat důsledkům působení stresu a jejich dopadů na jedince.

Zejména fyzickým projevům prožívaného stresu se ve své publikaci věnuje lékařka S. Bartůňková (2010). Stres chápe jako reakci na nějaký podnět, přičemž z kontextu autorčina rozřazení stresorů lze školní stres označit jako určitou reakci na psychosociální stresor. Při působení stresu je poměrně zásadní, zda se jedná o člověka zdravého, či má-li již existující potíže (a to jak fyzického, tak i psychického rázu), případně jisté dispozice k rozvoji určitých stavů či onemocnění. Stresem z přetížení ovšem může trpět jak člověk nemocný či již jinak zatížený, tak i absolutně zdravý – výsledky expozice stresoru jsou však pochopitelně závažnější u prvního případu.

Dle autorky se dopady liší také v závislosti na době, během které je dotyčný stresu vystaven. Krátkodobě působící stresor se u běžného člověka může projevovat celkovou únavou, kterou doprovází psychické stavy úzkosti, deprese a smutku, přičemž samozřejmě záleží na intenzitě stresoru a specifických dané situace. Situace podobného typu pak dle autorky vyvolá výraznější reakci na jedincích „s dispozicí“, kteří mohou reagovat agresivně, což je typické spíše pro mužskou populaci, případně hystericky, což je zase pravděpodobnější pro ženy. Je-li vliv stresové události trvalejšího charakteru, může u zdravého jedince postupem času dojít k „burnoutu“, tedy stavu vyhoření, který je charakteristický citovým vyčerpáním a ztrátou vztahu k činnosti, která stres produkuje či je s ním nějakým způsobem spojená (v souvislosti se školním stresem by se tedy burnout syndrom projevoval nechutí a apatií ke škole a jejímu

prostředí). Mohou se také vyskytnout poruchy přizpůsobení. Vystavení dlouhodobějšímu stresu snáší senzitivnější jedinci hůře než ti přirozeně odolní či s alespoň ti se střední mírou odolnosti, u lidí citlivých se mohou rozvinout neurotické poruchy, různé fobie či obsese, dále také úzkostné poruchy, toxikomanie a další. Bartůňková zmiňuje též psychosomatické poruchy, při kterých stres často hraje podstatnou, ne-li hlavní roli. Pro význam práce není důležité jejich výčet, snad je pouze vhodné zmínit, že se nejčastěji dotýkají zažívacího systému a dále tak jedinci komplikují život a ohrožují jeho well-being.

Psychosomatickým poruchám v souvislosti s prožívaným stresem se ve své publikaci věnuje také P. Říčan, dle kterého mají tyto poruchy tendenci projevit se na nejslabším místě v organismu, kde poté mohou po celý život působit potíže. Uvádí také zajímavou informaci, že čím mladší je jedinec, tím snazší je transformace a přesah negativních emocí (úzkost, strach atp.) do tělesných pochodů, jelikož mladí lidé ještě nemají dostatečně vyvinuty obranné mechanismy proti působící zátěži (Říčan, Krejčířová, 2006).

Co se týče dopadů stresu na kognitivní funkce, udává Atkinsonová (2000) jejich potenciálně značné oslabení z důvodu působení stresorů o subjektivně či objektivně vysoké intenzitě. Toto zhoršení se poté projevuje ve formě potíží s koncentrací, neschopností logicky a lineárně uvažovat a tak dále. Jedinci s tímto problémem tak následně podávají ve stresových situacích horší výkon. Atkinsonová tento jev vysvětluje jednak tím, že analýza informací je narušována zvýšenou hladinou emoční aktivity – čím bouřlivěji tedy jedinec na stresor reaguje, tím horší a častější je zhoršení kognitivních funkcí. Druhým důvodem jsou rušivé myšlenky při kontaktu se stresorem, jejichž předmětem může být například příliš detailní domýšlení důsledků svého jednání, obavy ze selhání a podobně, které se ukazují jako kontraproduktivní, jelikož mohou mít za následek jakési přehlčení a s tím spojenou neschopnost vnímat ty informace a instrukce, které jsou skutečně důležité – student tak vlivem invazivních myšlenek o dopadech neúspěchu nemusí například správně pochopit zadání a být schopen prezentovat fakta, která se naučil.

Na základě těchto poznatků lze říci, že školní zátěž může být jak krátkodobým, tak i dlouhodobým zdrojem stresu, zatímco maturitní zkouška je ve své podstatě stres spíše krátkodobý, ovšem pro mnoho studentů potenciálně velice intenzivní.

## 3 Stresory

### 3.1 Vymezení pojmu

Jako stresor lze chápat veskrze jakýkoliv podnět či okolnost mající za následek jedincův prožitek stresu. M. Nakonečný (Nakonečný, P. Zátka, 1998, s. 41) pojem definuje jako „negativní vliv působící ve stresových situacích, který je fyzické, sociální nebo psychologické povahy“. Za zásadní zdroj mnoha stresorů pak považuje současnou civilizaci a její kulturu, jejímiž znaky jsou kupříkladu nepřetržitý shon a časová tíseň, odlidštěné vztahy mezi lidmi či život v přeplněných velkoměstech v sídlištních betonových panelácích. Urbanovská (2010) akcentuje i vliv informačních technologií, s jejichž rapidním rozvojem a širokým rozšířením souvisí množství informací, které se konstantně dožadují jedincovy pozornosti bez ohledu na to, má-li čas a prostor je dostatečně vstřebat a přehodnotit jejich význam. Připomíná taktéž odlišnou povahu dnešních stresorů, jež ve srovnání se stresory z dob minulých nevyžadují optimalizaci a navýšení fyzických možností, ale jde naopak o situace s frekventovaným výskytem psychosociálního stresu, mezilidských rozepří a požadavků na co nejvyšší výkon v nejkratším možném čase.

Stresory je samozřejmě možné rozdělit do několika kategorií dle definovaných specifik. Urbanovská vhodně shrnuje kategorizace ostatních autorů, když stresory diferencuje dle povahy stresoru a jeho individuálního chápání jedincem, dle intenzity a taktéž na výkonové a mezilidské. V první kategorii jedinec chápe stresor buď jako poškození či ztrátu (například materiálního charakteru, či ztrátu důležitého člověka), nebo ohrožení, či za třetí jako výzvu (možný zisk a úspěch při zdolání nějakého stresoru). Z hlediska intenzity je možné stresory dělit na živelné katastrofy, osobní tragédie a běžné starosti či nepříjemnosti – zde autorka upozorňuje na fakt, že právě běžné každodenní nesnáze (tzv. daily hassles) mohou mít při dlouhodobém působení mnohem horší dopady než časově ohraničené události s výrazně vyšší intenzitou. Třetí kategorii stresorů, a sice stresory výkonové, lze rozlišit například na školní, profesní, sportovní a tak dále. Poslední skupina se soustředí na interpersonální stresory, tedy vztahy kupříkladu k rodičům, učitelům, vrstevníkům a podobně.

## 3.2 Školní stresory

Školní či také školské stresory jsou specifickým typem stresorů, vztahujícím se ke školskému prostředí. Škola, nehledě na svůj druh či zaměření, je zdrojem velkého množství potenciálních stresorů, které se mezi sebou navzájem kombinují a student tedy může pociťovat stres o vysoké intenzitě, přestože jednotlivé stresory samy o sobě nemusí být tak závažné.

Mezi odborníky i laiky se za původ studentského stresu často označují faktory jako hodnocení a známkování, přílišný tlak rodiny na podávání ne vždy realistických výkonů, školní klima poznamenané nepřátelskými vztahy mezi vrstevníky, nevhodné působení učitelů a mnoho dalších. V odborné literatuře se poté lze setkat s opravdu mnoha rozřazeními školních stresorů dle několika kritérií, z důvodu stručnosti budou ale uvedeny pouze ty, jež nejvíce odpovídají kontextu práce.

Havlíková (1998, In: Urbanovská, 2010, s. 17) rozřazuje školní stresory do šesti základních kategorií:

- Pracovní proces (učební činnost žáka)
- Sociální role žáka
- Mezilidské vztahy ve škole
- Životní cíle žáka a potřeba osobního rozvoje
- Rodina žáka ve vztahu se školou
- Škola jako společenská instituce

Z. Mlčák (1999, s. 36) chápe stresory jako „zátěžové podněty“, jejichž úroveň by učitelé měli z požadavku mentální hygieny u žáků kontrolovat, a to jak na kolektivní, tak i na individuální bázi. Jedná se o tyto tři podněty:

- Zátěžové podněty vyplývající z nerespektování úrovně školních předpokladů dětí (např. zátěž, vznikající vlivem nepřiměřené kvantity i kvality učiva)
- Zátěžové podněty rezultující z nerespektování zákonitostí učební aktivity dětí (např. zátěž v důsledku uplatňování nepřiměřených způsobů výuky)
- Zátěžové podněty pramenící z nerespektování výstupních efektů učební aktivity (např. zátěž, která je zapříčiněna nevhodnými způsoby ověřování vědomostí a dovedností)

Ve své publikaci cituje též J. R. Nitsche (1981, In: Mlčák, 1999, s. 36, 37), dle jehož názoru jsou nejvýznamnějšími zdroji školního stresu tyto faktory, zejména přesáhnou-li přiměřenou úroveň:

- Výkonový a zkouškový tlak vyplývající z nutnosti zvládat velké množství látky v krátkém čase i ze zavedeného způsobu hodnocení žáků, při němž jsou akcentovány spíše neznalosti a nedostatky na úkor znalostí a předností žáků
- Konkurence spolužáků, jejímž důsledkem je skutečnost, že úspěchy některých žáků se zákonitě stávají neúspěchy druhých, že dochází k nadměrné interindividuální komparaci výkonů, že se zvyšuje agresivita žáků i jejich úzkost z konkurence. Nepříznivým důsledkem konkurence je i přehnaný důraz na sociální kompetici namísto potřebné kooperace.
- Intelektualizace, která vede k zanedbávání emocionálních aspektů vzdělávání a výchovy, k přehnanému důrazu na kognitivní procesy osobnosti a k podceňování praktických dovedností žáků
- Nedostatek pohybu, který podmiňují přísné předpisy chování, prostorová kapacita tříd, strach pedagogů z úrazu dětí i zastaralé pedagogické představy vztahující se ke školnímu režimu
- Nedostatek volného času vyplývající z nutnosti dětí zvládat nadměrnou domácí přípravu na vyučování i z jejich zvýšené tendence mentálně se zabývat školními problémy
- Cizí ovládnutí rezultující z působení učitelů, kteří příliš zdůrazňují institucionální aspekty své činnosti a svou oficiální roli a tím omezují prostor pro spontaneitu, hravost, kreativitu, kritické myšlení, sebeaktualizaci a sebevyjádření žáků

R. Studentski (1992, In: Urbanovská, 2010, s. 20) pojímá školní stresory trojdimenzionálně, když se soustředí na vztahy mezi učitelem a žákem, skupinou a žákem a naposledy rodinou a žákem. Jeho výčet poté v zásadě odpovídá ostatním výčtům, které zde již byly uvedeny, za pozornost stojí v rovině učitel-žák „nespravedlivé hodnocení, které zahrnuje např. zkoušení z nezadaných úkolů, známkování podle představy, jež si učitel o žákovi vytvořil, nemožnost opravit si známku, utváření atmosféry rivality prostřednictvím systému hodnocení“. V rovině skupina-žák jde o nadřazování se a posměch, spolu s utvářením třídní elity. Za stresory pramenící z rodiny lze označit například vysoká očekávání, tlak na podávání výkonu a dosahování určitého prospěchu, ponižování žáka, nevede-li si ve škole dle přání rodičů, na

druhou stranu také ostentativní nezájem o školu, školní výsledky, a neuznávání vzdělání jako hodnoty.

Další rozřazení školních stresorů se zabírají řazením stresorů dle četnosti jejich výskytu. Z velkého množství klasifikací vyplývá, že nejčastěji se vyskytují stresory, které souvisí s procesem zkoušení a známkování, taktéž s množstvím učiva a zadaných úkolů.

Urbanovská (2010) na závěr připomíná, že jedinec může za stresor považovat v zásadě jakýkoliv podnět, zejména dostane-li se do vzájemného působení s ostatními podněty a dohromady tak pro jedince představují určitou hrozbu.

## 4 Maturitní zkouška jako významný školní stresor

Maturitní zkoušku lze zařadit mezi akademické stresory, které jsou dle výzkumů největším zdrojem stresu pro pozdní adolescenty. Obsahuje poměrně velké množství potenciálních stresorů – po studentech se například očekává podání určitého výkonu, za což jsou ve stejném okamžiku hodnoceni, zkouška je dále velice náročná co do kvantity i kvality informací, které musí student vstřebat – v neposlední řadě se taktéž dá očekávat, že je pro studenty složení této zkoušky velice důležité, což s sebou nese potenciálně větší náchylnost k prožitku stresu spolu s určitými očekáváními, které na sebe klade jak sám jedinec, tak i jeho okolí. Dá se tak říci, že maturitní zkouška je sama o sobě stresorem, ovšem zároveň v jejím průběhu působí menší, konkrétnější stresory, které je možné poměrně dobře identifikovat.

Zde je důležité mít na paměti, že cílem práce není do detailu popsat strukturu a celkovou podobu maturitní zkoušky, ani její faktické nároky a náležitosti, nýbrž pokusit se o přiblížení jejího vlivu v její současné podobě na prožitek stresu u konkrétních studentů gymnázií. Z tohoto důvodu bude popsána její psychologická důležitost pro studenty gymnázií, určité aspekty podávání výkonu, na úkor například polemiky o její efektivitě při prokazování studentských vědomostí a tak podobně.

Samotný název zkoušky – maturita, znamenající v latině zralost či také vyspělost – u mnoha lidí evokuje jakousi zkoušku dospělosti, jejímž úspěšným splněním jedinec přestává být dítětem zcela závislým na rodičích a stává se plnohodnotným členem společnosti. Říčan (2006) vnímá maturitní zkoušku jako jeden z „mezíků dospělosti“, společně například s prvním příjmem ze zaměstnání. Zdůrazňuje též důležitost předělových rituálů spojených s dospíváním, o nichž lze říci, že se z naší společnosti z velké části postupně vytratily.

R. Slavík (2020) ve své disertační práci na téma testové úzkosti v kontextu maturitní zkoušky označuje tuto zkoušku jako tzv. přechodový rituál, jelikož znamená přechod z jedné sociální skupiny do druhé. Odkazuje též na práci A. Gennepa (1997, In: Slavík, 2020), který v její podstatě vidí 3 rituální stupně, a sice fázi odloučení, pomezí a přijetí.

Pro demonstraci psychologické významnosti maturitní zkoušky zmiňuje Slavík i výzkum T. Marčíkové (2007, In: Slavík, 2020), který se zabýval studentskou percepcí iniciačních rituálů. Bylo zjištěno, že jak čeští, tak i francouzští studenti tímto způsobem maturitní zkoušku vnímají, přičemž jsou pro ně nejpodstatnější její důsledky, tedy například ukončení docházky

na střední školu, což s sebou nese určitá specifika. Výzkum dále ukázal, že jistá část studentů výsledky maturity chápala jako afirmaci svých kompetencí.

#### 4.1 Podávání výkonu u maturitní zkoušky

Podávání výkonu a prožívání stresu či úzkosti spojené se zkoušením či procesem hodnocení u maturitní zkoušky zcela bezpochyby souvisí s faktem, že jde často o první studentovo setkání s takovým typem zkoušky, která je rozložená do několika týdnů, složená ze čtyř či pěti předmětů, které jsou hodnoceny více než jedním způsobem a více než jedním pedagogem – a to vše před očima mnoha lidí, ať již z řad učitelů, spolužáků, kamarádů či dokonce rodiny.

Slavík se v další části své práce soustředí na sociální facilitaci a inhibici v kontextu maturitní zkoušky, přičemž velice vhodně shrnuje dosavadně zjištěné zajímavé poznatky významných autorů. Jejich výčet je poměrně rozsáhlý, přesto je adekvátní určité poznatky uvést, jelikož se dobře hodí do kontextu této práce. Jedná se zejména o tato zjištění:

- Přítomnost ostatních lidí může mít vliv na jedincův výkon, a to jak v pozitivním, tak i negativním smyslu. H. A. Landsberger (1958, In: Slavík, 2020) zmiňuje například tzv. Hawthornský efekt, tedy určitou změnu chování v důsledku pozornosti, které se jedinci dostává, přestože situační podmínky mohou zůstat beze změny
- Přítomnost ostatních lidí se na jedincově výkonu pozitivně odrazí pouze v případě, jedná-li se o činnost veskrze nekomplikovanou a již dobře zvládnutou, v opačném případě, jde-li o činnost náročnou a/nebo jedincem ne zcela osvojenou, má přítomnost efekt negativní a podávaný výkon se tedy stává horším (Zajoncův výzkum dle V. J. Genzera, 1968, In: Slavík, 2020)
- Jedinci, vyznačující se celkově menší mírou úzkosti, byli za přítomnosti publika schopni lepšího výkonu, než jedinci s vyšší mírou úzkosti, přestože podmínky měly obě skupiny stejné (G. L. Underwood, 1976, In: Slavík, 2020)
- Charakter publika má vliv na podávaný výkon – je-li přihlížejícím někdo, kdo je jedincem považován z nějakého důvodu za autoritu, pocit tlaku na podání dobrého výkonu narůstá. Dle T. Kushnira (1986, In: Slavík, 2020) je vliv autority, kupříkladu experta v daném oboru, co se týče podání výkonu negativní – Slavík zde upozorňuje

na fakt, že pedagog je na jednu stranu nepostradatelný, na druhou stranu však může jeho přítomnost výkon studentů zhoršit

Na základě těchto zjištění lze odhadnout, že zde existuje riziko, že bude určitá část studentů, zejména ta s vyšší mírou úzkosti, náchylnější k podávání horšího výkonu u maturitní zkoušky. Tento scénář se stává ještě pravděpodobnějším, jsou-li aplikovány i další poznatky z výzkumů zmíněných výše – a sice že maturitní zkouška představuje náročnou situaci, na kterou se nelze zcela perfektně připravit a za další přítomnost učitele jako autority a experta v oboru, kvůli čemuž bude student pociťovat tlak na podání odpovídajícího výkonu a výsledek bude horší.

Tyto informace mohou být poté v praxi využity mnoha způsoby, pro učitele a jejich chování je nejspíše nejzásadnější uvědomění si vlastního vlivu a návazná snaha o minimalizaci negativního působení. V ideálním případě by se pedagogové měli snažit působení stresu a invazivních myšlenek poznamenaných úzkostí u svých studentů co nejvíce korigovat a na studenty pozitivně působit například poskytováním podpory před, v průběhu, a v případě potřeby i po maturitní zkoušce.

## 5 Coping a copingové strategie

Posledním tematickým celkem před praktickou částí je problematika copingu a s tím spojených copingových strategií. Jedná se o téma velice široké, proto budou uvedeny pouze klíčové přístupy a rozdělení.

Ještě předtím je však třeba rozlišit co je a není coping, jelikož je zde reálné riziko směšování více způsobů zvládání stresu, z nichž ne všechny jsou relevantní pro tuto práci. Urbanovská (2010) způsoby zvládání stresu rozděluje na dvě kategorie – první jsou obranné a adaptační procesy, druhé procesy zvládací (coping). První kategorie může být charakterizována jako jakýsi náhradní přístup k přizpůsobení se stresu a jeho požadavkům, jelikož není plnohodnotný – neposkytuje totiž reálné a aktivní východisko situace, ale pouze její jisté zkreslení. Obranné reakce dále probíhají často bez jedincova povšimnutí, nemůže je tedy ovládat a není lehké je monitorovat. Na druhou stranu coping jako druhý způsob zvládání stresu je uvědomovaný a přichází s určitým řešením působícího stresu, přestože konkrétní vybraná copingová strategie nemusí být vždy vhodně zvolená a aplikovaná.

Nakonečný (1997, s. 41) vnímá coping jako „zvládnutí nebo zvládávání působícího stresoru, tj. nasazení sil k boji se stresem, přičemž se tu opět uplatňuje hledisko jednoty osobnosti a jejího životního prostředí, zvládnutí stresu je nejen záležitostí postižené osoby, jejích osobnostních vlastností, ale i jejího, především ovšem sociálního zázemí (pomoc rodiny, přátel atp.)“.

Atkinsonová (2000) uvádí dvě hlavní formy copingu – zvládání zaměřené na problém a zvládání zaměřené na emoce, přičemž většina lidí tyto formy kombinuje. První forma je charakteristická identifikací problému, jeho analýzou a následně volbou z několika možných řešení, z nichž jedinec to nejlépe vnímané nakonec aplikuje do praxe. Taktika zaměřená na problém však může mít podobu i opuštění snahy změnit vnější podmínky, za kterých je problém řešen, a naopak pokoušení se o změnu nazírání na problém, což může znamenat kupříkladu úpravu vytyčených cílů. Konkrétně pro studenta gymnázia u maturitní zkoušky by zvládání zaměřené na problém mohlo vypadat například jako domluvení si doučování z látky, s jejímž zvládnutím má problémy a obává se jejího přezkušování, nebo také jako realistické zhodnocení svých možností a opuštění od cíle ve formě samých jedniček jako jediného přijatelného standardu. Je jasné, že tento způsob zvládání má vysokou pravděpodobnost úspěšnosti. Druhý typ zvládání, zaměřený na emoce, je častý jak v situacích, kdy lidé chtějí

předejít působení nepříjemných pocitů, které by mohly intervenovat při aktivním zvládnání problému, tak i u událostí, které nemohou sami ovlivnit. Některé taktiky, spadající pod toto zvládnání, mohou být adaptivní (funkční), například fyzická aktivita, kontakt s přáteli, jiné mohou být maladaptivní (nefunkční), kupříkladu užívání omamných látek. Atkinson uvádí, že za vhodný způsob zvládnání lze označit přijímání podpory od blízkých sociálních kontaktů, které dotyčný vyhledá, rovněž sdílení a diskutování svých problémů s těmito lidmi může přinášet kýženou úlevu, ovšem za předpokladu, že jsou vztahy mezi těmito lidmi zdravé, v opačném případě mohou působit negativně. Další nevhodnou taktikou jsou pokusy o popírání a vytěšňování z vlastního vědomí, což je jednak velice náročné, a za druhé neefektivní až nebezpečné.

Co se týče rozdělení copingových strategií dle jejich typů, nabízí se opravdu mnoho a mnoho kategorizací, přičemž jejich rozpětí je od dvou až do dvaceti různých typů zvládnání. Pro potřeby výzkumu bude použito následující zobecnění na pět různých typů copingu, vyznačujících se aktivitami, které jsou nejvíce typické a výstižné pro daný typ zvládnání (dle E. Skinnerové a J. Wellborna, 1997, In: Čáp, Mareš, 2007, s. 547 a 555):

- 1) Plánovité řešení problému (řešení problému, kognitivní rozhodování, spoléhání na sebe sama, přímé jednání, logická analýza problému apod.)
- 2) Hledání kontaktů s jinými lidmi (hledání sociální opory, hledání sociální opory zaměřené na problém, sociální opora zaměřená na zklidnění emocí, hledání porozumění u druhých)
- 3) Vyhýbání se kontaktům s nepříjemnou situací (odvádění pozornosti, kognitivní vyhýbání se, distancování se, útěk, popření, stáhnutí se do sebe, uvažování založené na vlastních přáních, nikoli na reálném stavu věcí)
- 4) Nekontrolované vybití emocí (fyzické ventilování emocí, agrese související s problémem či emocemi, konfrontační zvládnání zátěže, zlost, vztek, externalizace chování, verbální nebo fyzické konflikty, obviňování jiných lidí)
- 5) Absence zvládnání (nicnedělání, naučená bezmocnost, rezignování apod.)

Definovat jasně a nade vší pochybnost, které strategie jsou z toho výčtu žádoucí a které nikoliv, je poměrně náročné, jelikož dle autorů záleží zejména na situaci, kterou daný jedinec řeší. Pokud je stanoveno, že při rozřazování na pozitivní a negativní strategie je rozhodující míra efektivity dané strategie (tedy zda její aplikací došlo ke snížení stresu a například

vyřešení problému), ukazuje se jako efektivní zejména první strategie, která je uznávána všemi autory, za ní poté následuje strategie druhá, kterou někteří uznávají, jiní zase rozporují její vhodnost pro určité typy situací. Jako negativní strategie poté bývají označovány zbylé tři typy aktivit, je ovšem třeba si uvědomit, že například v případech, kdy jedinec vnímá nějakou situaci jako vlastní iniciativou neovlivnitelnou, nemusí být praktikování určitého aspektu těchto strategií na škodu. Pro účely výzkumu této práce jsou tedy první dvě strategie brány jako spíše pozitivní a ostatní tři jako spíše negativní, nicméně největší důraz v jejich posuzování při šetření je kladen na vlastní hodnocení efektivity dané vybrané strategie samotným bývalým studentem.

Coping a jeho strategie je třeba dále třeba zasadit do kontextu věkové skupiny. Několik autorů za specifikum adolescentního copingu a výběru copingové strategie považuje skutečnost, že adolescenti ještě nestihli za svůj krátký život nasbírat dostatečné zkušenosti, v mnoha situacích se ocitají poprvé v životě, proto pro ně může být náročné vhodně zvolit konkrétní strategii a dále ji adekvátně aplikovat, jelikož může dojít kupříkladu k přecenění individuálních limitů a kompetencí.

Adolescentní copingové strategie byly napříč zeměmi zkoumány ve studii (T. Gelhaar a další, 2007), která nechala respondenty vybírat z 20 copingových strategií tu, kterou nejčastěji používali při vypořádávání se s problémy z osmi různých kategorií (kupříkladu problémy související se školou, rodiči, vrstevníky, budoucností atp.). Chorvatští, čeští, němečtí, italští, norští, portugalské a švýcarské adolescenti ve věku 11 až 20 let dle výsledků šetření nejfrekventovaněji užívali funkční formy copingu, zejména aktivní coping. Ve výsledcích se také projevily genderové rozdíly, kdy děvčata více preferovala aktivní coping a vyhledávání pomoci a podpory ve svém sociálním okruhu, zatímco chlapci měli tendenci problémy od jisté míry popírat. Tato zjištění se ve většině bodů shodují se zjištěními ostatních autorů.

Autoři, zabývající se problematikou stresu, stresorů a/nebo copingových strategií u dětí či adolescentů se také z většiny shodují na tom, že by škola měla své žáky či studenty na působení stresu a potřeby se s ním nějakým způsobem vypořádat systematicky připravovat, jak již bylo zmíněno v předešlých kapitolách této práce. Tento požadavek však zůstává poněkud vágního a nejasného charakteru, jelikož dle rešerše dostupné literatury na toto téma prozatím nebyla ustanovena jasná a především konkrétní celosystémová doporučení, jak přesně a v jaké míře, předmětu a formě by to škola, její učitelé, školní psycholog, výchovný poradce a další měli činit.

## Empirická část

### 6 Výzkumné šetření

Výzkumné šetření je zaměřeno na působení stresu a specifických stresorů na studenty gymnázia u maturitní zkoušky. Pozornosti se dostává též copingovým strategiím, které studenti při této příležitosti používají a jejich názory na jejich efektivitu. Diskutován je rovněž vliv stresového působení na podávaný výkon, stejně tak jako podpora ze strany učitelů, která je studentům při závěrečné zkoušce poskytována. To vše je zaznamenáváno skrze optiku samotných absolventů gymnázia, kteří maturitní zkouškou prošli. Praktická část si tak neklade za cíl podat podrobnou zprávu o **skutečném** stavu těchto věcí, nýbrž přichází s popisem vnímání daných aspektů maturitní zkoušky **samotnými bývalými studenty**. Tomu jsou přizpůsobeny metody získávání informací a samozřejmě výběr výzkumného vzorku.

Z tohoto důvodu nejsou součástí práce doprovodné výzkumné metody, ani pohled či názor jiných stran (učitelů, rodičů, školních psychologů atp.). Akceptována je též jistá míra zkreslení, která se přirozeně musí při zkoumání subjektivního vnímání určité problematiky dostavit, v případě tohoto výzkumu též z důvodu času, který uběhl od absolvování maturitní zkoušky.

#### 6.1 Výzkumný cíl

Hlavním cílem práce je shromáždit data, která popisují působení stresu a stresorů na studenty gymnázia u příležitosti skládání maturitní zkoušky.

Díličními cíli je pak:

- 1) Zjistit, jaké stresory nejvíce působí na studenty u maturitní zkoušky
- 2) Jaké copingové strategie maturující gymnazisté nejčastěji volí a jak hodnotí jejich efektivitu

## 6.2 Metoda šetření

Výzkumné šetření kvantitativního charakteru bylo realizováno skrze dotazník, který byl po dobu osmi dnů šířen prostřednictvím sociálních sítí do skupin sdružující současné a bývalé gymnazisty a rovněž vysokoškolské studenty.

Spolu s odkazem na výzkum byly sdíleny i požadavky, které bylo pro participaci na výzkumu nutné splnit. Šlo o dvě podmínky:

- Absolvování maturity na gymnáziu
- Rok absolvování maturitní zkoušky mezi lety 2011-2022

První kritérium je z kontextu práce jasné, druhá podmínka byla stanovena z důvodu potřeby relativně homogenního vzorku, což státní maturita, která byla poprvé zavedena právě v roce 2011, splňuje.

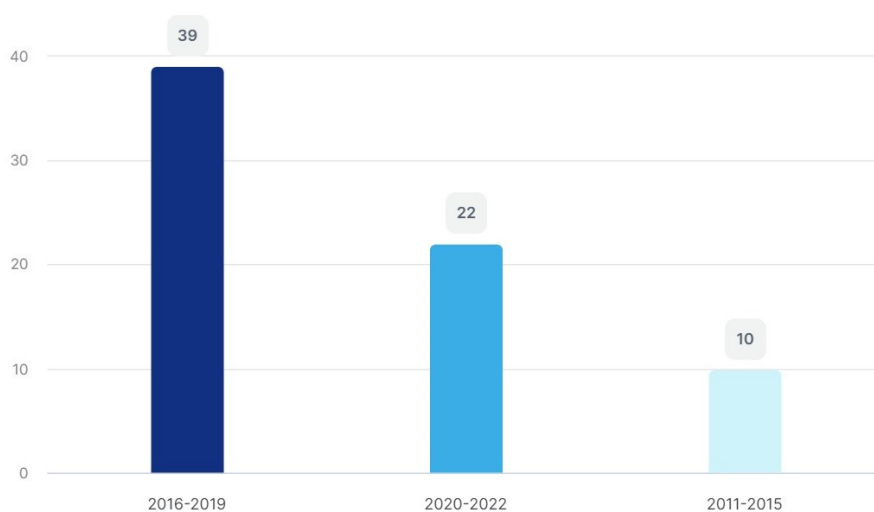
Dotazník byl vytvořen na platformě Survio, která zároveň umožňuje i vytváření tabulek a grafů. V dotazníku bylo celkem 14 otázek, z nichž většina byla uzavřeného typu, jedna otázka pak typu polouzavřeného (polootvřeného).

Co se týče statistiky dotazníku, celkem odkaz navštívilo 106 potenciálních respondentů, z nichž 71 dotazník vyplnilo, 35 nikoliv, což vypovídá o 67% úspěšnosti vyplnění.

### 6.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Jak již bylo řečeno, výzkumný vzorek se sestával ze 71 respondentů. Účelem první otázky bylo jednak získat informace o období konání maturitní zkoušky, tak také o aktuálním věku skupiny.

#### 1. V jakém roce jsi skládal/a maturitní zkoušku?



Graf č. 1: Rok složení maturitní zkoušky

*Zdroj: vlastní šetření*

Z grafu je patrné, že nejvíce respondentů maturovalo mezi lety 2016-2019 (54,9 %), za nimi následovali maturanti z roku 2020-2022 (31 %), nejmenšího zastoupení pak dosáhli nejstarší absolventi z let 2011-2015 (14,9 %). Z grafu lze také odhadnout, že výzkumnému vzorku je v této chvíli mezi cca 19-31 lety.

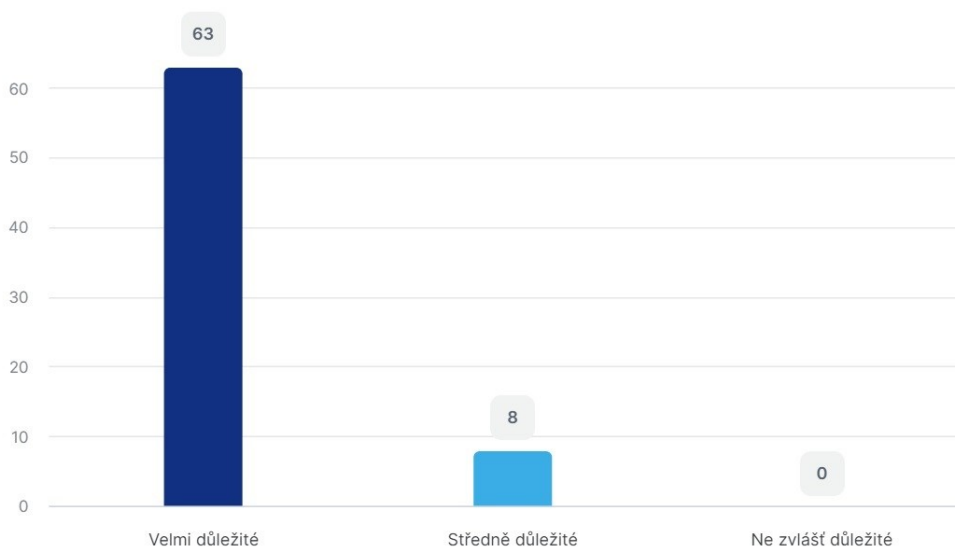
Ačkoliv jsou podmínky, za kterých maturanti z let 2020-2022 skládali maturitní zkoušku, specifické přítomností pandemie Covidu-19 a s tím souvisejícími pozměněnými nároky, nebyly zjištěny žádné zvláštnosti, které by se k této skupině vztahovaly, a které by zároveň neplatily i pro ostatní respondenty.

## 6.4 Vyhodnocení a diskuze dotazníkového šetření

Na následujících stranách budou postupně sdíleny a diskutovány výsledky každé jedné otázky z dotazníkového šetření, přičemž bude snaha zjištěná data propojovat s poznatky z ostatních otázek (pomocí kontingenčních tabulek) a hledat mezi nimi souvislosti. Informace budou rovněž porovnávány s některými zjištěními z výzkumů, které byly již zmíněny v teoretické části. Je třeba mít na paměti, že výzkumný vzorek této práce je v porovnání s čísly tuzemských a zahraničních sofistikovanějších výzkumů mnohem menší, i tak je zde však snaha určité poznatky rozšířit o aspekt jejich role přímo u studentů gymnázií u maturitní zkoušky.

### Otázka č.2

#### 2. Jak důležité pro tebe bylo úspěšné zvládnutí maturitní zkoušky?



Graf č. 2: Důležitost úspěšného zvládnutí maturitní zkoušky

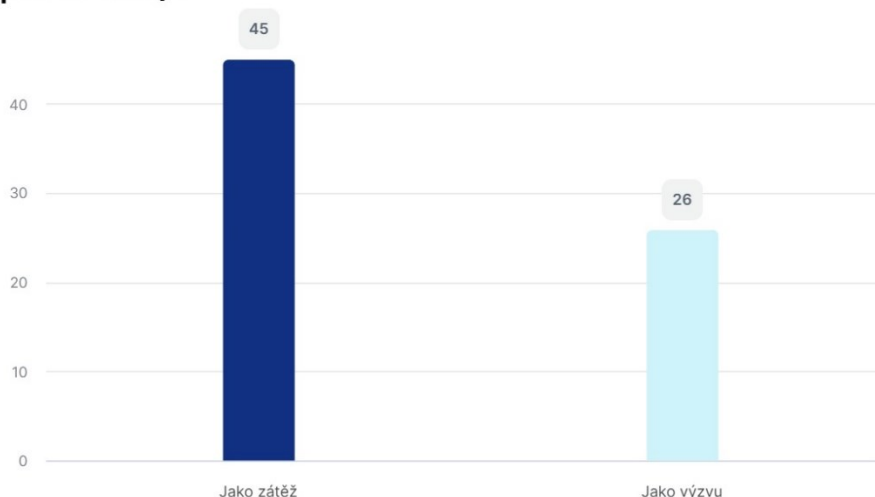
*Zdroj: vlastní šetření*

Z výsledků je patrné, že naprostá většina studentů (88, 7 %), vnímala úspěšné zvládnutí maturitní zkoušky jako velmi důležité, což bylo očekáváno. Zcela jasně a nade vší pochybnost se však nepotvrdil očekávaný pozitivní vztah mezi vnímanou větší mírou důležitosti a intenzivněji prožívaným stresem či větší zátěží, tak jak to uvádí Plevová s Urbanovskou

(2007). Zde je ovšem znovu vhodné připomenout, že na definitivní soudy nemá tento výzkum dostatek respondentů.

### Otázka č. 3

**3. Vnímali/a jsi maturitní zkoušku spíše jako zátěž (tzn. spíše negativně) či jako výzvu (tzn. spíše pozitivně)?**



Graf č. 3: Vnímání maturitní zkoušky

*Zdroj: vlastní šetření*

Cílem této otázky bylo zjistit, jak bývalí studenti maturitní zkoušku vnímali. Z grafu lze vyčíst, že téměř dvě třetiny respondentů vyhodnotili maturitu jako zátěž, zatímco jedna třetina jako výzvu.

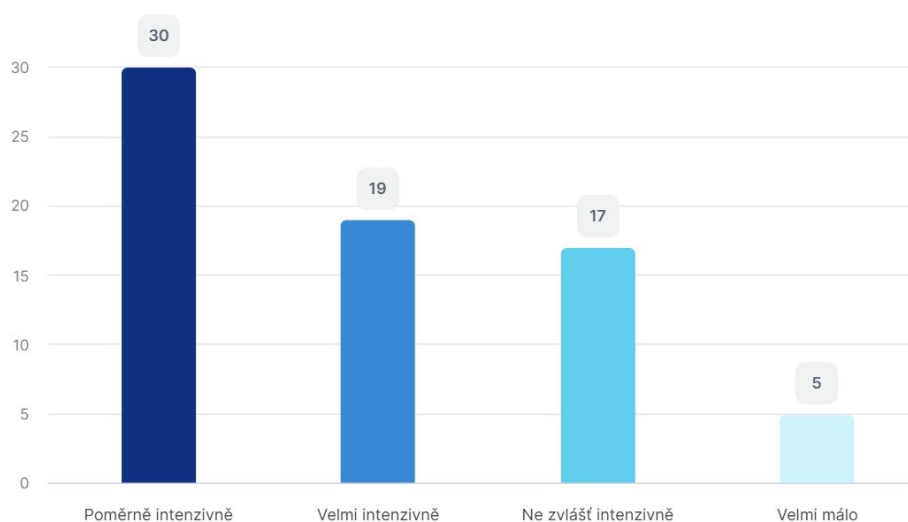
Vedle toho byly vzájemným porovnáním otázek v jednotlivých dotaznících zjištěny zajímavé souvislosti. První z nich je zjištění, že pokud vnímali respondenti maturitu jako zátěž, vnímali stres s ní spojený intenzivněji a pozorovali na sobě větší dopady stresu než ti, kteří jí považovali za výzvu.

Potvrzená byla v tomto kontextu také informace z Atkinsonové (2000), že jedinci, kteří vnímají situaci jako výzvu, volí aktivnější a pozitivnější copingovou strategii nežli ti, co ji vnímají jako zátěž – přesněji 21 z 26 respondentů, hodnotící maturitu jako výzvu, využívalo buď strategii „logické analýzy situace, samostatného přímého jednání“ nebo „hledání sociálních kontaktů za účelem pomoci a podpory“, které lze označit jako adaptivní způsoby zvládnání.

Posledním zajímavým poznatkem je to, že jedinci, vnímající maturitu jako výzvu, měli spíše tendenci spatřovat v prožitku stresu u maturitní zkoušky určitou užitečnost do budoucna ve srovnání s těmi, vnímající ji jako zátěž, což také odpovídá Atkinsonové, když o lidech, vnímající událost jako výzvu píše, že ji chápou jako možnost posunout se kupředu.

#### Otázka č. 4

#### 4. Jak si vnímal/a stres spojený s maturitní zkouškou?



Graf č. 4: Vnímání stresu spojeného s maturitní zkouškou

*Zdroj: vlastní šetření*

Z grafu výše vyplývá, že většina bývalých studentů vnímala stres u maturitní zkoušky dosti intenzivně, přesněji 42,3 % vnímala stres poměrně intenzivně, 26,8 % velmi intenzivně, ne zvlášť intenzivně vnímalo stres 23,9 % respondentů, a nakonec velmi málo byl stres vnímán u 7 % lidí.

Srovnáním odpovědí z otázky č. 4 a 5 v kontingenční tabulce lze zjistit, že existuje pozitivní vztah mezi intenzivnějším vnímáním stresu a jeho negativnějším působením, což bylo očekáváno.

	Velmi intenzivně	Poměrně intenzivně	Ne zvlášť intenzivně	Velmi málo
Ano, pozoroval/a jsem na sobě značné dopady stresu	16	4	0	0
Ano, pozoroval/a, ovšem ne značné	2	24	12	1
Nevšiml/a jsem si žádných negativních dopadů stresu	1	2	5	4
<b>Celkem</b>	<b>19</b>	<b>30</b>	<b>17</b>	<b>5</b>

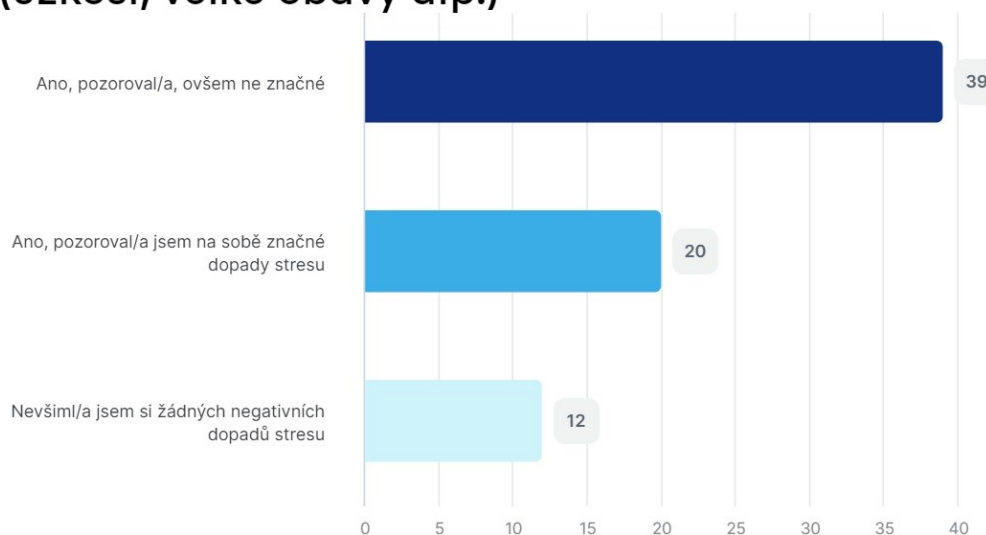
Tabulka č. 1: Komparace intenzity stresu a jeho působení

*Zdroj: vlastní šetření*

Intenzivnější prožitek stresu má též větší vliv na výkon, jak ukázalo srovnání otázky čtvrté a sedmé. Jedinci, kteří vnímali stres velmi intenzivně, totiž měli za to, že jeho vlivem podali u zkoušky horší výkon.

## Otázka č. 5

**5. Jsi toho názoru, že na tebe stres před či u maturitní zkoušky nějakým způsobem negativně působil? Např. fyzicky (vyčerpání atp.) či psychicky (úzkost, velké obavy atp.)**



Graf č. 5: Působení stresu u maturitní zkoušky

*Zdroj: vlastní šetření*

Tato otázka byla koncipována tak, aby působení stresu pokud možno odpovídalo popisu dopadů krátkodobých stresorů od Bartůňkové (2010), jelikož dle jejího pojetí se tyto stresory

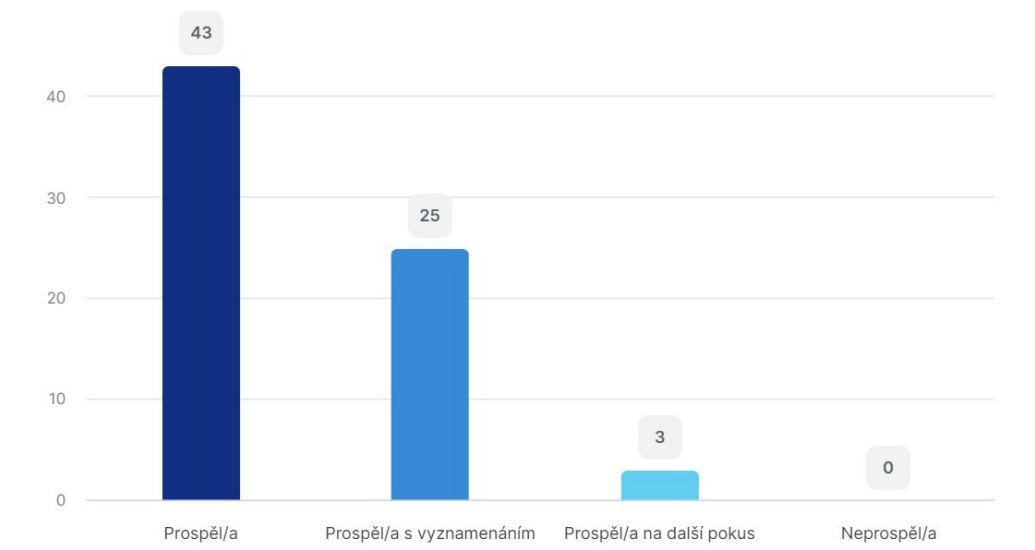
projevují celkovou únavou, která může být doprovázena psychickými stavy úzkosti, deprese a smutku, přičemž je samozřejmě třeba brát do úvahy intenzitu daného stresoru.

Jak je z grafu vidět, valná většina respondentů na sobě určité dopady stresu pozorovala, pouze 16,9 % lidí si ničeho konkrétního nevšimlo. Je třeba si uvědomit, že působení stresu není nutně špatné a nemělo by mu vždy být bráněno na úkor například potřeby hodnocení výkonu.

Na základě prostudované literatury je však zásadní, jak se jedinec s tímto působením vypořádá, tak aby se z krátkodobě působícího stresu o normální intenzitě pro jedince nestal stres permanentní, se kterým se nezvládá vypořádat. Tento typ stresu, jak již bylo zmíněno, totiž často přesahuje až do tělesných pochodů a má tendenci je narušovat.

## Otázka č. 6

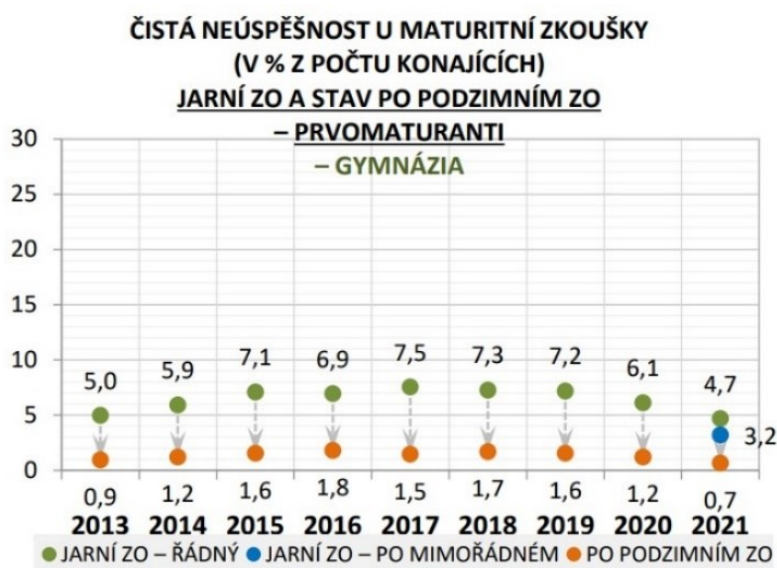
### 6. Jaké bylo tvé CELKOVÉ hodnocení z maturitní zkoušky?



Graf č. 6: Celkové hodnocení z maturitní zkoušky

*Zdroj: vlastní šetření*

V další otázce bylo cílem zjistit souhrnné hodnocení maturitní zkoušky, a to zejména z toho důvodu, že se takto dá například porovnávat vliv prožívaného stresu na výkonnost, také se však jedná o otázku, prostřednictvím které mohu srovnat svůj výzkumný vzorek s běžnou gymnaziální populací. Lze tak učinit například skrze čistou neúspěšnost, s níž se setkali 3 respondenti mého výzkumu, kteří tvoří 4,2 % vzorku.



Graf č. 7: Čistá neúspěšnost u maturitní zkoušky

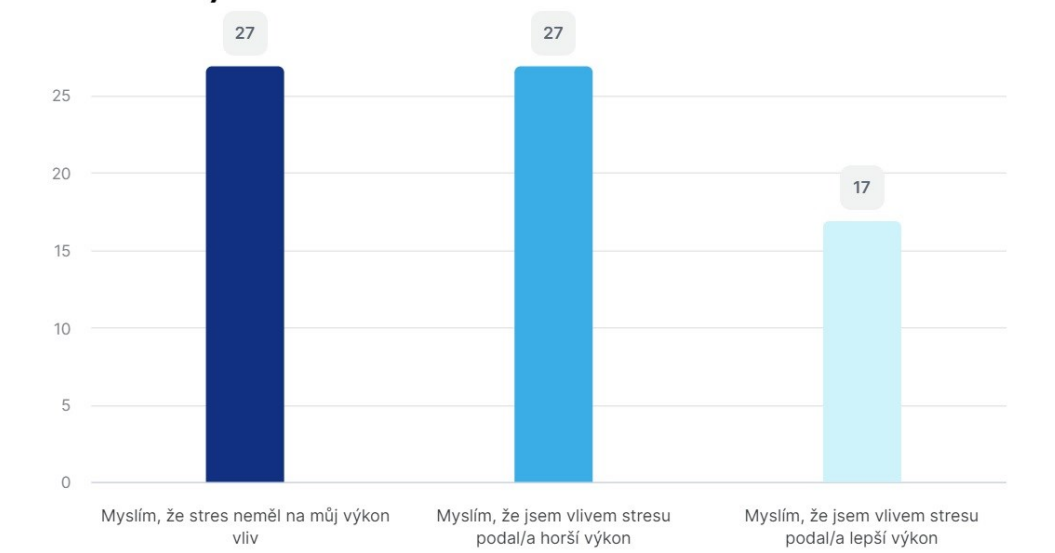
*Zdroj: CERMAT, 2021*

Z grafu CERMATU vyplývá, že průměrné procento neúspěšnosti je u prvomaturantů, pokoušejících se o složení maturitní zkoušky v řádném jarním termínu, 6,41 %, pokud se zprůměrují výsledky od roku 2013 do roku 2021. Lze tedy říci, že výzkumný vzorek této práce poměrně dobře odpovídá realitě, alespoň v tomto, dobře měřitelném, ohledu.

Respondenti, kteří uspěli až na další pokus, přinášejí zajímavá data. Všichni tři totiž uvádí, že maturitní zkoušku vnímali jako zátěž, stres s ní spojený byl pro ně velmi intenzivní, taktéž na sobě všichni pozorovali dopady stresu a jsou rovněž toho názoru, že kvůli němu podali horší výkon. Na druhou stranu všichni hodnotili podporu ze strany učitelů jako dostačující.

## Otázka č. 7

### 7. Jak bys hodnotil/a vliv stresu na tvůj výkon u maturitní zkoušky (ve srovnání se situací, kdy nejsi ve stresu)?



Graf č. 8: Vliv stresu na výkon u maturitní zkoušky

*Zdroj: vlastní šetření*

Cílem této otázky bylo zjistit, zda měl stres na výkon u maturitní zkoušky pozitivní, negativní, či žádný vliv. Předpoklad byl, že většina lidí bude toho názoru, že měl stres na výkon vliv negativní, a to na základě poznatků z odborné literatury – kupříkladu kvůli přihlížení poměrně vysokého počtu lidí, které jedinec může vnímat jako autoritu, nebo také z toho důvodu, že skládání maturitní zkoušky, zkoušky dospělosti, představuje náročnou a novou činnost, během níž není zcela možné být připraven na všechny scénáře (Slavík, 2020). Vliv stresu na výkon však nebyl hodnocen tak jednoznačně, jak bylo předpokládáno, 38 % respondentů totiž uvedlo, že se domnívají, že stres neměl na jejich výkon vliv, dalších 38 % uvedlo, že stres vliv měl a to negativní, a nakonec 23,9 % lidí uvedlo, že díky působení stresu podali lepší výkon, než jaký by podali za méně stresujících podmínek.

## Otázka č. 8

**8. Označ prosím, jaké VŠECHNY stresory (=faktory způsobující stres) na tebe při maturitní zkoušce působily. Případně můžeš doplnit vlastní.**



Graf č.9: Stresory působící u maturitní zkoušky

*Zdroj: vlastní šetření*

Předmětem této klíčové otázky bylo získat lepší informace o tom, jaké stresory, jejichž výčet byl definován na základě poznatků z teoretické části, na studenty při maturitní zkoušce z jejich pohledu působily nejvíce. Jak je z grafu patrné, mohli stresorů vybrat několik, případně připsat vlastní, což 10 respondentů učinilo.

Výsledky se víceméně shodují s předpokladem – první místo v prevalenci stresorů patří jednoznačně množství učiva (jako stresor uvedlo 51, 8 % respondentů), které museli bývali studenti vstřebat, což je logické, vezmeme-li v potaz fakt, že se s velkou pravděpodobností jednalo o nejkompexnější zkoušku jejich dosavadního života. Nároky maturitní zkoušky totiž vyžadují svižné pochopení a zapamatování si učiva z několika předmětů, které většinou není náročné, ovšem náročným se stává v kontextu své kvantity. Druhé a třetí místo zaujímají očekávání od sebe sama (36, 7 % respondentů) a od okolí (47, 9 % respondentů), což také odpovídá gymnazijnímu klimatu, které podporuje soutěživost a vysoké ambice.

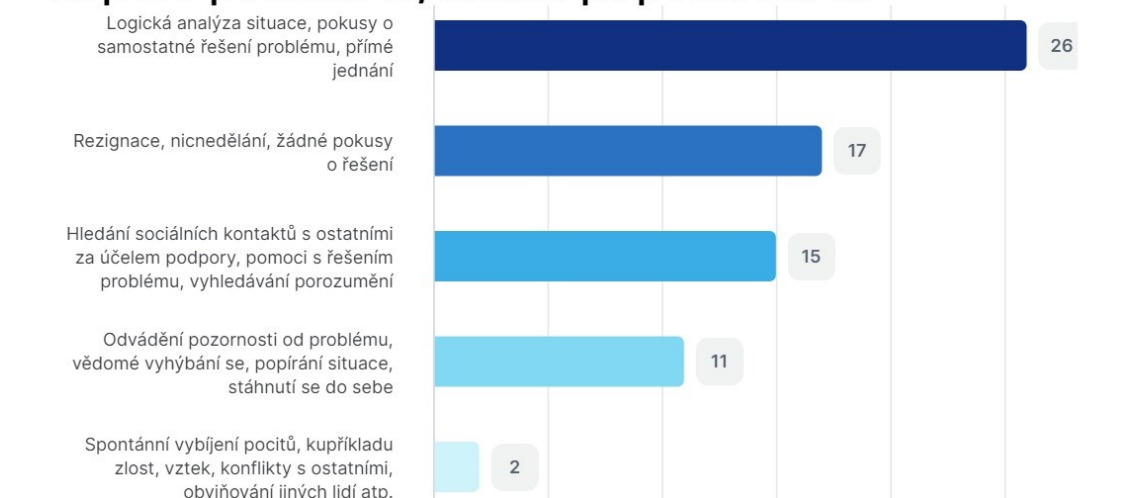
Zajímavý náhled do rozmanitosti stresorů, které na studenty u maturity působí, poskytla možnost připsat svou vlastní odpověď. Stresory, které měly na konkrétní respondenty vliv, byly následující: „představa, co budu dělat, když zkoušku neudělám“, „nutnost ji udělat, aby celá střední vůbec k něčemu byla“, „hrozná témata při písemné z ČJ, kdy jsem ani po 20 min neměla nápad“, „nedostatečná příprava z mé strany“, „nedostatečné informace o datu a času konání zkoušky (kvůli Covidu-19 jsme se finální termín dozvěděli tři dny před konáním)“, „obava z toho, co se bude dít, když to nezvládnou“, „obava z toho, že to pokazím, i když jsem se učil měsíc v kuse“, „náladovost zkoušejících profesorů“ a nakonec dvě odpovědi, které svědčí o absenci vnímání jakýchkoliv stresorů: „asi nic moc, když to člověk umí, tak to jde jednoduše“ a „žádné“.

Ze statistik této otázky také vyplývá, že respondenti, kteří vnímali vyšší intenzitu stresu a jeho dopady, označovali více stresorů než ti, kdož pociťovali nižší stresovou intenzitu a působení stresu.

## Otázka č. 9 a 10

Výsledky otázek 9. a 10. budou po úvaze uvedeny spolu, jelikož na sebe přímo navazují.

### **9. Jakou copingovou strategií (=způsob chování/metoda zvládnání stresu) jsi při zvládnání zátěže plynoucí z maturitní zkoušky používal/a NEJVÍCE? Případně jaká z těchto strategií se nejvíce podobá té, kterou jsi používal/a?**



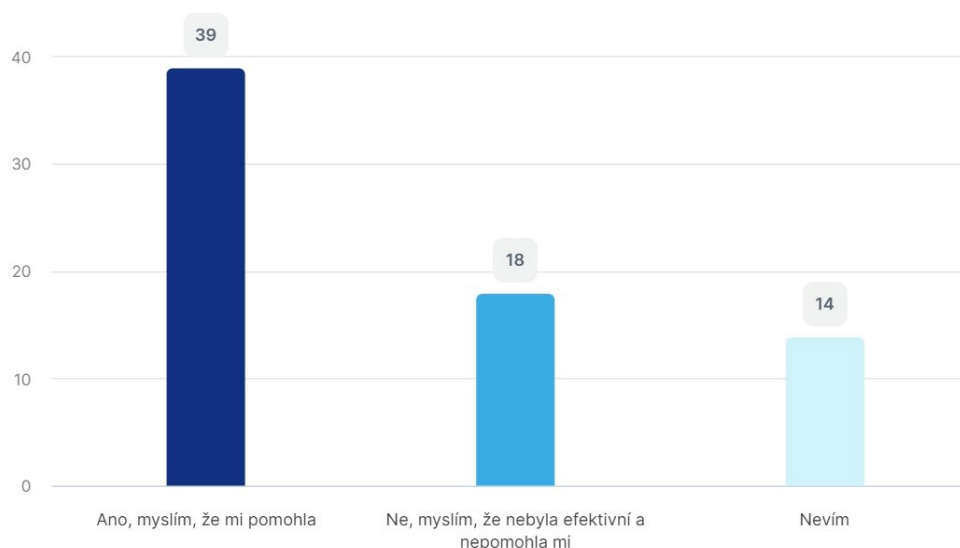
Graf č. 10: Preference copingové strategie

*Zdroj: vlastní šetření*

Copingové strategie, ze kterých dostali respondenti na výběr, odrážejí rozdělení copingových strategií dle Skinnerové a Wellborna (In: Čáp, Mareš, 2007), přestože byly pozměněné tak, aby více odrážely činnosti, které jsou pro danou strategii typické. Skutečnost, že nejvíce byla využívána metoda „logické analýzy situace, samostatného řešení problému atp.“ koresponduje s předpokladem, jelikož bylo mnoha výzkumy prokázáno, že s věkem narůstá aktivnější přístup k řešení problému a s ním tedy i preference adaptivnějších strategií.

Po zodpovězení otázky o preferované strategii následovala otázka, která měla zjistit, zda se respondenti domnívají, že jim jejich vybraná strategie pomohla při zvládnání stresu.

### 10. Myslíš, že tato strategie, kterou jsi používal/a, byla efektivní při zvládnání stresu?



Graf č. 11: Efektivita preferované copingové strategie

*Zdroj: vlastní šetření*

Výsledky jsou uvedené v této kontingenční tabulce:

	Ano, myslím, že mi pomohla	Ne, myslím, že nebyla efektivní a nepomohla mi	Nevím	Celkem
Rezignace, nicnedělání, žádné pokusy o řešení	3	8	6	17
Logická analýza situace, pokusy o samostatné řešení problému, přímé jednání	23	1	2	26
Spontánní vybití pocitů, kupříkladu zlost, vztek, konflikty s ostatními, obviňování jiných lidí atp.	0	2	0	2
Hledání sociálních kontaktů s ostatními za účelem podpory, pomoci s řešením problému, vyhledávání porozumění	11	1	3	15
Odvádění pozornosti od problému, vědomé vyhýbání se, popírání situace, stáhnutí se do sebe	2	6	3	11

Tabulka č.2: Komparace preferované strategie a její vnímané efektivity

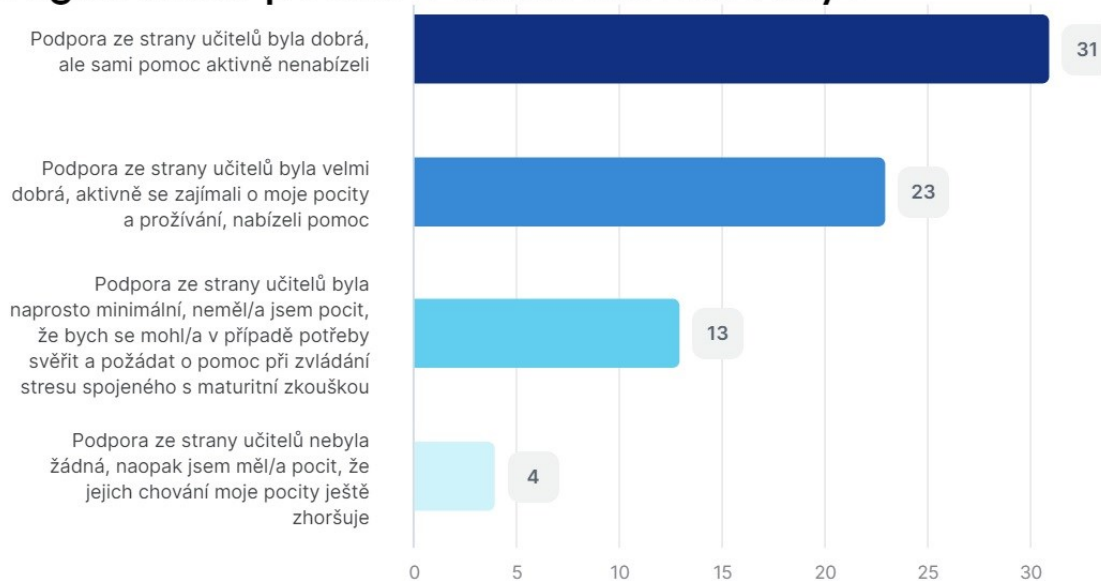
*Zdroj: vlastní šetření*

Z tabulky je jasné, že strategie charakterizované jako „logická analýza situace, pokusy o samostatné řešení problému atp.“ a „hledání sociálních kontaktů s ostatními za účelem podpory atp.“ považovali bývalí maturanti jako efektivní a nápomocné, přičemž zbylé tři strategie nebyly většinou hodnoceny jako přínosné.

## Otázka č. 11

Otázka jedenáctá cílila na zjištění studentské percepce učitelského přístupu a nabízení podpory v období maturitní zkoušky.

### 11. Jaké tvrzení nejvíce odpovídalo přístupu učitelů k vám jako studentům v období maturitní zkoušky? Poskytovali vám podporu v případném zvládnání negativních pocitů z maturitní zkoušky?



Graf č. 12: Přístup učitelů ke studentům v období maturitní zkoušky

*Zdroj: vlastní šetření*

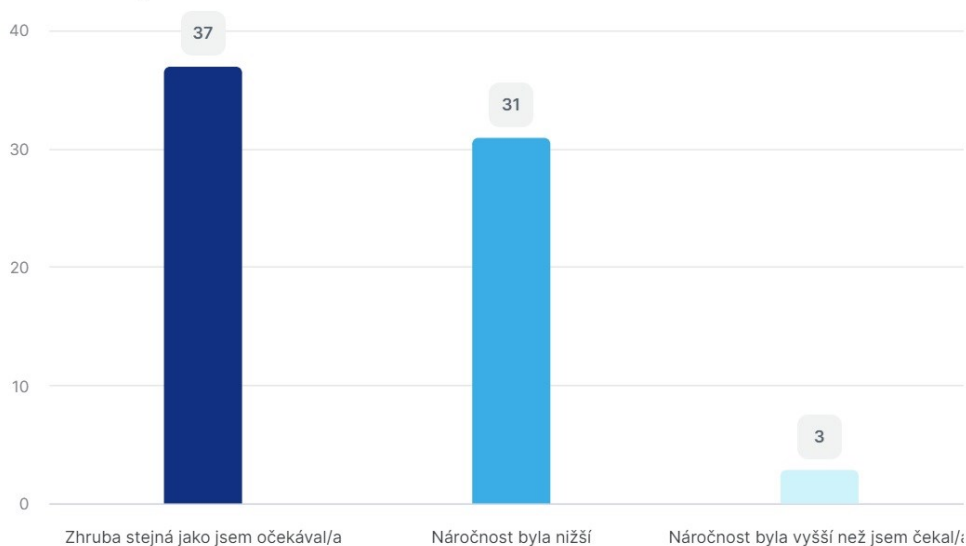
Z grafu vyplývá, že 76,1 % respondentů považuje učitelskou podporu za dobrou nebo velmi dobrou, přičemž tyto kategorie se mezi sebou liší tím, jak moc byl sám pedagog aktivní při nabízení pomoci. Tento rozdíl podle mého názoru pak může být zásadní například u studentů stydlivějších či s předešlou nedobrou zkušeností s poskytováním pomoci, kteří si sice o pomoc přímo neřeknou, ovšem rádi by ji přijali.

Zaměříme-li se čtyři studenty, kteří hodnotili přístup učitelů jako nevhodný či přímo poškozující, ukáže se vztah mezi třetí a čtvrtou otázkou, tedy – všichni žáci, co učitele takto hodnotili, vnímali maturitní zkoušku jako zátěž a rovněž vnímali stres s ní spojený velmi intenzivně. Na jejich úspěšnost a prospěch to však vliv nemělo.

## Otázka č. 12

Tato otázka měla za cíl zjistit, zda měli maturanti tendenci náročnost maturitní zkoušky přeceňovat, podceňovat, či naopak realisticky hodnotit.

### 12. Jak zpětně hodnotíš náročnost maturitní zkoušky?



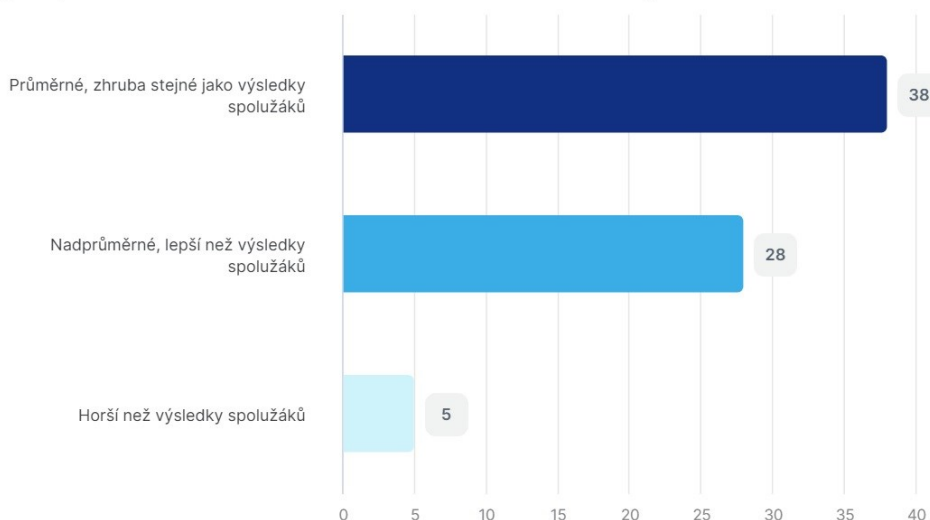
Graf č. 13: Zpětné hodnocení náročnosti maturitní zkoušky

*Zdroj: vlastní šetření*

Ukázalo se, že mírná většina respondentů (52, 1 %) očekávala stejnou míru náročnosti, se kterou se následně setkala, 43, 7 % vzorku náročnost nadhodnocovalo a nakonec pouze tři jedinci (4, 2 %) náročnost podcenili.

## Otázka č. 13

### 13. Jak bys popsal/a svoje školní výsledky během studia na gymnáziu, tzn. před maturitní zkouškou (např. ve vztahu k ostatním ve třídě)?



Graf č. 14: Školní výsledky během studia na gymnáziu

*Zdroj: vlastní šetření*

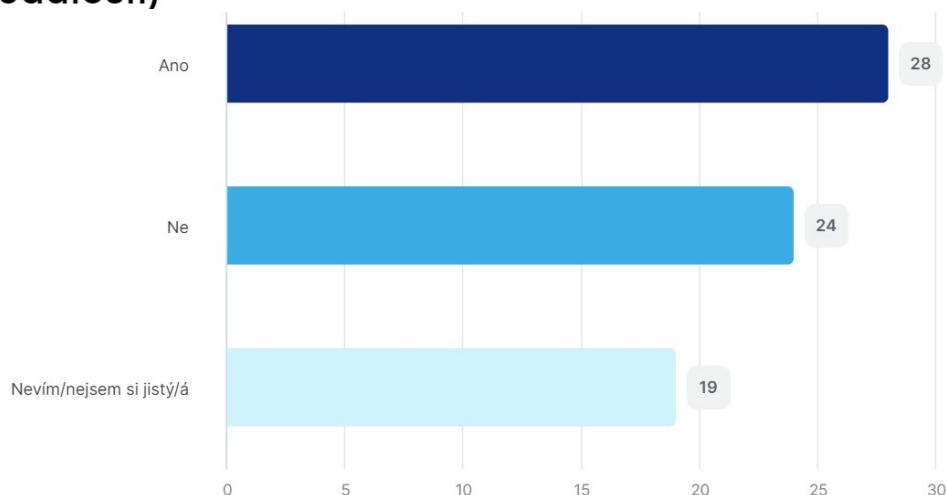
Tato upřesňující otázka měla přinést více informací o výzkumném vzorku, což se podařilo. Mírná většina respondentů (53, 5 %) dosahovala během studia na gymnáziu průměrných výsledků, 39, 4 % respondentů hodnotilo své výsledky ve vztahu ke spolužákům jako lepší a pouze 7 % výzkumného vzorku připustilo horší studijní výsledky. Dá se tedy říci, že dotazník měli tendenci vyplňovat spíše bývalí studenti, co dosahovali průměrných a nadprůměrných výsledků než ti, co měli známky horší. Toto je jedno z možných vysvětlení, proč třetina potenciálních respondentů na dotazníkové šetření klikla, ovšem nedokončila – při otázce na prospěch mohli například přestat být ochotní sdílet svoje zkušenosti.

Při srovnání prospěchu během studia a celkového hodnocení u maturitní zkoušky, tedy otázek šest a třináct, vyšlo, že studenti s lepším prospěchem dosahovali u maturity lepších výsledků a průměrní spíše průměrných, což je možné vnímat jako pozitivum.

## Otázka č. 14

Poslední otázka byla věnována potenciálnímu pozitivnímu vlivu stresu na budoucnost, například ve formě budoucího lepšího zvládnání stresové události atp.

### 14. Myslíš si, že byl pro tebe prožitek stresu u maturitní zkoušky nějakým způsobem užitečný? (Např. pro lepší zvládnání stresu u příští stresové události)



Graf č. 15: Zpětné hodnocení potenciálních benefitů prožitku stresu

*Zdroj: vlastní šetření*

Vedle již diskutovaného vztahu mezi vnímáním maturitní zkoušky jako výzvy a chápáním její užitečnosti se ukazuje také pozitivní souvislost mezi otázkou sedm a čtrnáct, tedy hodnocením vlivu stresu na podaný výkon – ukázalo se, že pokud se jedinec domnívá, že vlivem stresu podal lepší výkon, má tendenci chápat prožitek stresu jako potenciálně užitečný do budoucího života, což je logické.

Jinak jsou však výsledky ne zcela průkazné, 39, 4 % respondentů hodnotí prožitek stresu u maturitní zkoušky jako užitečný, 33, 8 % nikoliv, 26, 8 % si není jistých. Je však možné, že prožitek stresu určitý pozitivní vliv má, ovšem bývalí maturanti ho aktivně nevnímají, jelikož je kupříkladu již součástí jejich vybudované odolnosti proti zátěži.

## Závěr

Předmětem této bakalářské práce bylo zkoumání působení stresu a stresorů na studenty gymnázia u maturitní zkoušky. Oblastí zájmu byly též copingové strategie jakožto způsob vyrovnávání se s působícím stresem.

V teoretické části se práce zabírala taktéž charakteristikou gymnaziálního studenta – maturanta, prostředím a nároky tohoto typu školy a rovněž důležitostí maturitní zkoušky spolu s jejími nároky. Poznatky z teoretické části poskytly dostatečný základ pro výzkum realizovaný v části empirické.

Praktická část poskytla poměrně značné množství poznatků, z nichž za nejzajímavější lze ve vztahu ke stresu považovat tyto: téměř 70 % výzkumného vzorku vnímalo stres spojený s maturitní zkouškou jako velmi intenzivní nebo poměrně intenzivní, přičemž se prokázal i pozitivní vztah mezi percepcí intenzivnějšího stresu a jeho negativnějším působením. Pokud byl stres vnímán velmi intenzivně, měl negativní vliv na podávaný výkon. Valná většina respondentů na sobě též pozorovala jisté negativní dopady stresu.

Jedním z dílčích cílů bylo zjistit, jaké stresory nejvíce působí na studenty gymnázia u maturitní zkoušky. Výzkumné šetření odpověď na tuto otázku přineslo – nejvíce působícími stresory byly množství učiva, očekávání od sebe samého a vysoká očekávání od okolí. Polootevřená otázka též umožnila respondentům doplnit vlastní odpověď, čehož využila sedmina výzkumného vzorku, přičemž jejich odpovědi byly veskrze zajímavé – v budoucnu by například mohlo být vhodné jejich subjektivní prožitek zkoumat pomocí kvalitativních metod, tak aby bylo možné jít více do hloubky.

Druhým dílčím cílem bylo zjistit, jaké copingové strategie respondenti využívali nejvíce a jak hodnotí jejich účinnost. Bylo zjištěno, že nejvyužívanější strategií byla „logická analýza situace, pokusy o samostatné řešení problému atp.“, přičemž tato strategie byla ještě se strategií „hledání sociálních kontaktů s ostatními za účelem podpory atp.“ považována za nejméně efektivní.

Výzkumné šetření přineslo mnoho podnětů k dalšímu zkoumání – například se více věnovat roli učitele v poskytování podpory studentům gymnázia u maturitní zkoušky.

## Seznam použité literatury

ATKINSON, Rita L., Richard C. ATKINSON, Edward E. SMITH, Daryl J. BEM, Susan NOLEN-HOEKSEMA, Erik HERMAN, Miroslav PETRŽELA a Dagmar BREJLOVÁ. Psychologie. Praha: Portál, 2003, xxiii, 751 stran : ilustrace. ISBN 80-7178-640-3.

BARTŮŇKOVÁ, Staša. Stres a jeho mechanismy. Praha: Karolinum, 2010, 137 stran : ilustrace, grafická znázornění ; 21 cm. ISBN 978-80-246-1874-6.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Vydání druhé. Praha: Portál, 2007, 655 stran : ilustrace ; 24 cm. ISBN 978-80-7367-273-7.

GELHAAR, Tim, SEIFFGE-KRENKE, Inge, BORGE, Anne, CICOGNANI, Elvira, CUNHA, Madalena, LONCARIC, Darko, MACEK, Petr, STEINHAUSEN, Hans-Christoph and METZKE, Christa Winkler. Adolescent coping with everyday stressors: A seven-nation study of youth from Central, Eastern, Southern, and Northern Europe. *European Journal of Developmental Psychology*. 2007. Vol. 4, no. 2p. 129–156.

DOI 10.1080/17405620600831564.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. Psychologický slovník. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 774 s. ; 21 cm. ISBN 978-80-7367-569-1.

HAVLÍNOVÁ, M. a kol., Program podpory zdraví ve škole. Praha: Portál, 1998. ISBN: 80-7178-263-7.

HOLMES, Thomas H. and RAHE, Richard H. The Social Readjustment Rating Scale.

*Journal of Psychosomatic Research*. 1967. Vol. 11, no. 2p. 213–218. DOI 10.1016/0022-3999(67)90010-4.

KEBZA, Vladimír. Psychosociální determinanty zdraví. Praha: Academia, 2005, 263 stran ; 24 cm. ISBN 80-200-1307-5.

KEMENY, Margaret E. The psychobiology of stress. *Current Directions in Psychological Science*. 2003. Vol. 12, no. 4p. 124–129. DOI 10.1111/1467-8721.01246.

KOLÁŘ, Zdeněk. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha: Grada, 2012, 192 stran ; 22 cm. ISBN 978-80-247-3710-2.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro a Vratislav SCHREIBER. Psychologie zdraví. Praha: Portál, 2001, 279 stran : ilustrace. ISBN 80-7178-551-2.

LANGMEIER, Josef. DANA KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání. Grada, 2006, 1 online zdroj (368 stran). ISBN 978-80-247-9085-5.

LAZARUS, R.S., FOLKMAN, S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer, 1984. ISBN 0-8261-4191-9.

MACEK, Petr. Adolescence. Druhé, upravené vydání. Praha: Portál, 2003 - 2003, 141 stran : grafy, tabulky. ISBN 80-7178-747-7.

MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013, 702 stran : ilustrace ; 24 cm. ISBN 978-80-262-0174-8.

MATURITNÍ ZKOUŠKA 2013–2021: Výsledky jarního zkušební období a po podzimním zkušebním období. In: *CERMAT* [online]. Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání – Oddělení analýz, 2021, s. 113 [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: [https://data.cermat.cz/files/files/2021/MZ/MZ2013-2021\\_vysledky\\_jamp.pdf](https://data.cermat.cz/files/files/2021/MZ/MZ2013-2021_vysledky_jamp.pdf)

MAYEROVÁ, Marie. Stres, motivace a výkonnost. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-425-8.

MIKŠÍK, Oldřich. Psychologická charakteristika osobnosti. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2007, 273 s. : il. ISBN 978-80-246-1304-8.

MLČÁK, Zdeněk. Psychická zátěž u dětí základní školy. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999, 193 s. : tab. ISBN 80-7042-543-1.

NAKONEČNÝ, Milan a Pavel ZÁTKA. Encyklopedie obecné psychologie. Praha: Academia, 1997, 437 stran : ilustrace, tabulky. ISBN 80-200-0625-7.

NOVÁK, Tomáš. Mnohem menší dareba, než jste čekali. Praha: Grada, 2014, 125 s. ; 21 cm. ISBN 978-80-247-5069-9.

PAULÍK, Karel. *Pracovní zátěž vysokoškolského učitele*. [1. vyd.]. Ostrava: Ostravská univerzita, 1995, 123 s. : tab. ISBN 80-7042-423-0.

PLEVOVÁ, I., URBANOVSKÁ, E. Subjektivní důležitost jako faktor ovlivňující intezitu stresu. In: KOPECKÝ, M., SKARUPSKÁ, H. (Eds.) I. Olomoucké dny antropologie a biologie. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007, s. 266-276. ISBN 978-80-244-2066-0-

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. Dětská klinická psychologie. 4., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 2006, 603 stran : ilustrace. ISBN 978-80-247-1049-5.

ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem: vývojová psychologie. Praha: Portál, 2006, 390 stran : ilustrace ; 24 cm. ISBN 80-7367-124-7.

SLAVÍK, Radovan. Testová úzkost v kontextu maturitní zkoušky. Praha, 2020. Disertační práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta

ŠOLCOVÁ, Iva. Některé psychofyziologické souvislosti resilience. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2007, 77 s. ISBN 978-80-86174-12-9.

URBANOVSÁ, Eva. Škola, stres a adolescenti. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-244-2561-0

VOJTĚCH, Jiří a David KLEŇHA. *Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání – 2017/18* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2018, 2018, 58 [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceAbsolventi?Stranka=9-0-152&NazevSeo=Prechod-absolventu-strednich-skol-do-terciarniho->

YERKES, Robert M. and DODSON, John D. The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*. 1908. Vol. 18, no. 5p. 459–482. DOI 10.1002/cne.920180503.

## Seznam tabulek a grafů

### Grafy

Graf č. 1: Rok složení maturitní zkoušky.....	37
Graf č. 2: Důležitost úspěšného zvládnutí maturitní zkoušky.....	38
Graf č. 3: Vnímání maturitní zkoušky.....	39
Graf č. 4: Vnímání stresu spojeného s maturitní zkouškou.....	40
Graf č. 5: Působení stresu u maturitní zkoušky.....	41
Graf č. 6: Celkové hodnocení z maturitní zkoušky.....	42
Graf č. 7: Čistá neúspěšnost u maturitní zkoušky.....	43
Graf č. 8: Vliv stresu na výkon u maturitní zkoušky.....	44
Graf č. 9: Stresory působící u maturitní zkoušky.....	45
Graf č. 10: Preference copingové strategie.....	46
Graf č. 11: Efektivita preferované copingové strategie.....	47
Graf č. 12: Přístup učitelů ke studentům v období maturitní zkoušky.....	49
Graf č. 13: Zpětné hodnocení náročnosti maturitní zkoušky.....	50
Graf č. 14: Školní výsledky během studia na gymnáziu.....	51
Graf č. 15: Zpětné hodnocení potenciálních benefitů prožitku stresu.....	52

## Tabulky

Tabulka č.1: Komparace intenzity stresu a jeho působení.....	41
Tabulka č.2: Komparace preferované strategie a její vnímané efektivity.....	48