



Středoškolská technika 2023

**Setkání a prezentace prací středoškolských studentů na
ČVUT**

Stres ve školním prostředí

**Nikol Barboříková
Jihomoravský kraj**

Strážnice, 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou práci SOČ vypracoval/a samostatně a použil/a jsem pouze prameny a literaturu uvedené v seznamu bibliografických záznamů.

Prohlašuji, že tištěná verze a elektronická verze soutěžní práce SOČ jsou shodné.

Nemám závažný důvod proti zpřístupnění této práce v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších předpisů.

Ve Strážnici dne 31. 1. 2023

Nikol Barboříková

Poděkování

Děkuji Mgr. Michalu Jamnému, Ph.D. za odborné vedení mé práce, pomoc s výběrem tématu a poskytování rad.

Anotace

Tato práce se zabývá problematikou stresu ve školním prostředí v závislosti na typu osobnosti A, B a nastavení mysli u žáků vyšších ročníků na Purkyňově gymnáziu ve Strážnici.

Práce vychází ze stresových teorií autorů napříč historií, ze studií nastavení mysli Carol Dweckové a studie typologie osobnosti Meyera Friedmana s Rayem Rosenmanem. Opírá se také o nejnovější výzkumy zkoumající problematiku stresu, jež proběhly na univerzitách a školách zejména v Anglii a Spojených státech amerických.

Práce přináší nové poznatky pro české školství, a dokonce i nově vzniklý osový systém zaměřující se na prožívání stresu u jednotlivých kombinací typologií osobnosti s nastaveními mysli žáků. Výstupem práce je plakát se základními informacemi o stresu a tipy na techniky vedoucí ke zmírnění stresu, který je určen pro žáky mající problémy se školním stresem, přednáška pro žáky 9. třídy na ZŠ Lipov, která žáky seznámila s problematikou školního stresu a způsoby, jak zmírnit projevy stresu a byl vytvořen také instagramový účet za účelem zpřístupnění zjištěných informací veřejnosti.

Klíčová slova

Stres; školní stres; stresor; typologie osobnosti; nastavení mysli; fyzické příznaky; stresová reakce; stresová teorie; coping

Annotation

My work is about Educational Stress among students in Purkyně grammar school in Strážnice at the age of 15 to 19. It tries to find the relation between experiencing stress among students with different combination of personality typology and mindset.

I chose this topic because there isn't any research dealing with those aspects of different personality typology and mindset among students experiencing some kind of academic stress during their school attendance.

My aim was to discover some new information and to bring newly created axis system that can help with researching this problem in the future. I also wanted to create a poster with some well-known facts about stress and some coping techniques that may help students to reduce stress. I also had a talk about Educational Stress with student of 9th grade studying in elementary school in Lipov, where I show them some ways how they can deal with stress and I also gave them a crossword to make the presentation funnier and to caught their attention. I created an Instagram account about Educational Stress to share some interesting facts and tips with more people.

Keywords

Stress; Educational Stress; stressor; personality typology; mindset; stress reaction; stress theories; coping

Obsah

Úvod	7
1. Stres	8
1.1. Definice stresu	8
1.2. Stresor	9
1.3. Stres v období adolescence	10
1.3.1. Adolescence	10
1.3.1.1. Teorie G. Stanleyho Halla	10
1.3.2. Nejběžnější stresory u adolescentů	11
1.3.3. Výzkum v souvislosti se stresem u adolescentů	11
2. Stres ve škole	12
2.1. Pojem „Educational Stress“	12
2.2. Stresory ve škole	13
3. Teorie stresu a reakce na něj u jednotlivých autorů	17
3.1. Jamesova – Langeova teorie	17
3.2. Teorie Dr. Cannona	18
3.2.1. Průběh stresové reakce dle Dr. Cannona	18
3.2.2. Příklad ze školního prostředí	19
3.3. Teorie Hanse Selyeho	20
3.3.1. Příklad ze školního prostředí	21
3.4. Teorie Lazara a Folkmanové	22
3.5. Teorie Kyriacoua	24
4. Typologie osobnosti v souvislosti se školním stresem	26
4.1. Nastavení mysli	26
4.1.1. Fixní nastavení mysli	26
4.1.2. Růstové nastavení mysli	27
4.1.3. Příklad pro pochopení rozdílu mezi výše zmíněnými nastaveními mysli	28
4.1.4. Výzkum v souvislosti se školním stresem a rozdělením nastavení mysli dle Carol Dweckové	28
4.2. Typy osobnosti A, B, C a D	29
4.2.1. Charakteristika jednotlivých typů osobnosti A a B	29
4.2.1.1. Souvislost mezi typologií osobnosti A, B a školním stresem	30

5. Copingové techniky školního stresu u žáků	31
6. Dostupné výzkumy v souvislosti se „školním stresem“	33
6.1. Četnost výskytu „Education Stressu“	33
6.2. Výzkum nejčastějších stresorů v souvislosti se „školním stresem“	33
6.3. Výzkum Educational Stressu v závislosti na pohlaví.....	34
6.4. Výzkum v souvislosti se školním stresem jako příčinou změn fyzického zdraví žáků	34
7. Praktická část	36
7.1. Cíle výzkumu	36
7.2. Metoda výzkumu	36
7.3. Popis zkoumaného souboru.....	37
7.4. Sběr dat	37
7.5. Vyhodnocení dotazníku	37
7.6. Vyhodnocení hypotéz	39
7.7. Osový systém.....	46
Závěr	47
Diskuse	48
Literatura	51
Seznam tabulek	57
Seznam obrázků.....	58
Přílohy.....	59

Úvod

Tato práce se zabývá problematikou školního stresu u žáků Purkyňova gymnázia ve Strážnici ve věku 15 až 19 let. Zkoumá také závislost nastavení mysli žáků a typologii osobnosti A, B na míře prožívaného stresu a na něj navazujících fyzických problémech či schopnosti využívat techniky sloužící ke zmírnění stresu.

Téma této práce jsem si zvolila z toho důvodu, že sama se v průběhu studia, jako většina žáků, potýkám se stresem. Zároveň v českém školství neproběhlo mnoho výzkumů týkajících se stresu u žáků a žádný, který by bral v potaz různá nastavení mysli a typy osobnosti žáků, proto mi přijde důležité a zajímavé se tímto problémem zajímat, jelikož může přinést nové poznatky, jež mohou vést k zamyšlení nad touto problematikou a pomoci k jejímu řešení v budoucnu.

V první kapitole je formulována definice stresu a stresoru jako takového a následně zaměřena na stres a jeho stresory u adolescentů, zatímco ve druhé kapitole se již jedná o seznámení s pojmem „Educational Stress“ a nejčastějšími stresory u žáků ve škole. Ve třetí kapitole přibližuji teorie stresu a reakce na něj u jednotlivých autorů, jako je Cannon, Selye, Lazar a Folkmanová či Kyriacou. Ve čtvrté kapitole popisují typologii osobnosti, zejména typu A a B a také rozdělení nastavení mysli dle výzkumu Carol Dweckové. V páté kapitole je uvedeno pár copingových technik, které lze uplatnit pro zmírnění stresu a jeho projevů. V šesté kapitole uvádím příklady výzkumů, jež již v minulosti proběhly na různých školách či univerzitách. V sedmé kapitole se dostáváme k praktické části mé práce, kde uplatňuji znalosti nabyté při psaní teoretické části.

Mým cílem bylo zjistit, jak se liší prožívání stresu u jednotlivých kombinací nastavení mysli a typologie osobnosti. Následně jsem si kladla za cíl vytvořit osový systém spojením jednotlivých typů osobnosti s nastaveními mysli a mnou zjištěnými informacemi vztahujícími se k prožívání stresu, jelikož tento osový systém nebyl doposud sestaven.

V praktické části jsem pracovala se sběrem dat od respondentů v podobě elektronického dotazníku. Tento dotazník byl vytvořen na základě již proběhlých výzkumů, studií Carol Dweckové, Meyera Friedmana a Raye Rosenmana či na základě jednotlivých teorií autorů zmíněných v teoretické části práce. Otázky v dotazníku se vztahovaly zejména na prožívání stresu v uplynulém měsíci listopadu, tedy období čtvrtletních písemných prací.

Výstupem práce SOČ je plakát se základními informacemi o stresu a typy na copingové techniky, které mohou pomoci žákům trpícím školním stresem a také instagramový účet šířící osvětu o školním stresu.

1. Stres

Stres je v dnešní době hojně se opakujícím pojmem, zejména v negativním slova smyslu. Můžeme se s ním setkat prakticky kdekoli, ať už v práci, ve škole, či ve sportu. Stresem se zabývají odborníci z mnoha odvětví: psychologie, fyziologie atd., jelikož stres ovlivňuje nejen naši psychiku, ale i naše fyzické zdraví. Každý z nás se s ním setkáváme denně v různých podobách, a stresorům tak musíme čelit téměř neustále, i když si tuto skutečnost ne vždy uvědomujeme. Je však důležité již na úvod zmínit fakt, že každý jedinec reaguje na stresory různým způsobem a do jiné míry, tudíž to, co může být stresorem pro jednoho, nemusí být nijak významným stresorem pro druhého. Vše závisí na našich předchozích zkušenostech a jakým způsobem se se stresem umíme vypořádat.

1.1. Definice stresu

Pojem stres (v překladu z angličtiny „zátěž“) můžeme vnímat v různých kontextech, a definicí je tím pádem hned několik. Nejčastěji však stresem rozumíme „*fyziologickou reakci organismu na potencionální nebezpečí či soubor nepříznivých krátkodobých i dlouhodobých vlivů (stresorů), které významně ovlivňují reakci organismu a mohou vyvolat stresový syndrom*“¹. V některých zdrojích se můžeme setkat s definicí stresu jako „*stavem organismu, jež je odezvou na intenzivně působící fyzickou nebo psychickou zátěž*“² Jan Mühlfeit zjednodušeně hovoří o stresu jako o mechanismu, jak přežít.³ Richard Lazarus vychází z definice, že stres je proces, při kterém vyhodnotíme hrozby a výzvy a vyrovnáváme se s nimi. Tudíž posoudíme stresor (viz dále) a následně naše stresová reakce je odrazem toho, jak se s danou hrozbou či výzvou vypořádáme.⁴

V mé práci bude stres chápán jako soubor reakcí na stresory, má svou fyziologickou i psychickou složku, které jsou vzájemně propojeny. Během těchto reakcí posuzujeme intenzitu stresoru a následně se vypořádáváme se stresorem jako takovým.

Okomentoval(a): [MJ1]: Doporučuji do práce zavést dělení do kapitola (1, 2, 3...) a podkapitol (1.1., 1.2. ...) Rovněž je třeba tomu podřídit i strukturu nadpisů, aby se ti povedlo následně správně vygenerovat obsah práce. (To nabývá na významu u delší práce - 20 a více straně, neboť je následně poměrně ošidné spoléhat se na mechanickou kontrolu stránkování textu. Při dodání či naopak smazání textu potom nesedí stránkování v obsahu a v textu.)

Okomentoval(a): [MJ2]: Hojně se opakujícím pojmem

Okomentoval(a): [MJ3]: Mezera navíc

Okomentoval(a): [MJ4]: , (jedná se o poměr důsledkový)

Okomentoval(a): [MJ5]: Asi čárka (dle mého soudu je zde důsledkový poměr)

Okomentoval(a): [MJ6]: Mezera navíc (vymazat mezer mezi uvozovkami a číslicí odkazu pod čarou).

Okomentoval(a): [MJ7]: "zdrojích"

Okomentoval(a): [MJ8]: Zde mě napadá, zda se zde nenabízí prostor pro nějakou tvoji syntézu těch definic. Jsou zde nabídnuty 4 definice (přičemž u 3. se tvrdí, že je obecná, přitom je tam odkaz na nějakého konkrétního autora, proto mi není jasné, co se tím slovem obecně míní; proto bych u třetí definice slovo obecně nahradil jménem autora...) a nyní by možná stálo zato z nich vyvodit to, jak ty budeš pracovat s pojmem stres. (Definice na začátku práce se kladou proto, aby si čtenář pod daným výrazem nepředstavoval něco jiného než autor. Proto by definování mělo směřovat k jasné definici.

Okomentoval(a): [MJ9]: Tato věta je asi chybně sestavená; asi měla vypadat: „...stres jako soubor reakcí na stresory; má svoji fy...“

¹ Patofyziologie. *Fakulta sportovních studií Masarykovy univerzity | MUNI SPORT* [online]. Copyright © 2013 Fakulta sportovních studií Masarykovy univerzity Brno v rámci projektu [cit. 01.09.2022]. Dostupné z: <https://www.fsp.muni.cz/inovace-RVS/kurzy/patofyziologie/stres.html>

² VYMĚTAL, Jan. Lékařská psychologie. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-740-X. str. 329

³ Stres - pomocník nebo nepřítel? - YouTube. *YouTube* [online]. Copyright © 2022 Google LLC [cit. 01.09.2022]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=Sxv8ABkuDuM>

⁴ Psychology Concepts: Stress As A Psychological Process - YouTube. *YouTube* [online]. Copyright © 2022 Google LLC [cit. 01.09.2022]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=Y7FMbda05tY>

1.2. Stresor

Stresorem obecně míníme spouštěče stresových reakcí, tedy potenciálně nebezpečné či škodlivé podněty. Tyto podněty mohou mít více povah: fyzikální, chemické, biologické apod. Stresory jako takové odkazují na současnou hrozbu nebo výzvu, kterou zrovna prožíváme.

Každý jedinec reaguje na stresory odlišně a případný stres mohou vyvolat jak zdánlivé maličkosti (v anglické literatuře označované jako „hassles“), tak i vážné zranění. Zpravidla se jedná o nepříjemné záležitosti či události, za kterými stojí emoce jako strach a úzkost. Stresorem tedy může být i vnitřní prožitek např. v podobě bolestné vzpomínky, významná změna v životě atd. Stresory můžeme členit také na přiznané, či nepřiznané; vědomé, či podvědomé; z hlediska síly na lehké, střední, vážné a na působící z minulosti, přítomnosti a budoucnosti.

Nejčastěji však rozdělujeme stresory do 4 kategorií:⁵

- 1. Významné životní změny (Significant Life Change)** – Tato skupina stresorů bývá považována za nejčastější spouštěče stresu. Psychologové se shodují na 43 životních změnách, jež jsou obvykle hlavními stresory. Patří sem např. smrt blízké osoby, ztráta práce, rozvod, změna školy...
- 2. Katastrofické události (Catastrophic Events)** - Stresorem může být také ohrožení válkou či přírodní katastrofy – tornáda, povodně, zemětřesení.

Susan Saulny v roce 2006 popsala ve svém článku život lidí obývajících území zasažené hurikánem Katrina. Obyvatelé byli ve stresu, upadali do depresí a následkem stresoru v podobě hurikánu se během 4 měsíců počet sebevražd v New Orleans ztrojnásobil.⁶
- 3. Každodenní potíže (Daily Hassles)** – Těmito stresory rozumíme každodenní nástrahy života v negativním slova smyslu. Příkladem může být, že si zapomeneme doma klíče či se nám cestou do práce porouchá auto. Právě tato skupina stresorů je psychology Lazarem, Ruffinem a Connorem McDonaldem považována za nejvíce významnou formu stresu. Často také souvisí s našim socioekonomickým statusem (SES) či barvou pleti, což může vyústit až v to, že každodenní potíže (stresorem) se stanou rasistické urážky.⁷
- 4. Okolní stresory (Ambient Stressors)** – Tyto stresory závisí na prostředí, ve kterém žijeme, tedy závisí na věcech v pozadí, jež na nás mohou mít negativní vliv bez toho, aniž bychom si připouštěli jejich existenci. Do této kategorie spadají stresory jako jsou: smog, přelidnění, hluk, změna klimatu atd.

Okomentoval(a): [MJ10]: Doporučuji nahradit slovem „jak“ („zdánlivé“ ve mně evokuje opozici vůči „skutečné“)

Okomentoval(a): [MJ11]: , (odporující poměr)

Okomentoval(a): [MJ12]: ,

Okomentoval(a): [MJ13]: Doporučuji jazykově upravit: „...přiznané či nepřiznané, vědomé či podvědomé, z hlediska síly působení na lehké, střední či vážné a na působící z minulosti, přítomnosti či budoucnosti.“

Okomentoval(a): [MJ14]: Zde by stálo zato uvést zdroj, odkud máš toto dělení.

Okomentoval(a): [MJ15]: Velmi pěkně obecný popis obohacen o názorný příklad.

Okomentoval(a): [MJ16]: což

⁵ Stressors | Processing the Environment | MCAT | Khan Academy - YouTube. *YouTube* [online]. Copyright © 2022 Google LLC [cit. 01.09.2022]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=ZO46gFypWKM>

⁶ A Legacy of the Storm: Depression and Suicide - The New York Times. *The New York Times - Breaking News, US News, World News and Videos* [online]. Copyright © [cit. 01.09.2022]. Dostupné z: <https://www.nytimes.com/2006/06/21/us/21depress.html>

⁷ Stressors | Processing the Environment | MCAT | Khan Academy - YouTube. *YouTube* [online]. Copyright © 2022 Google LLC [cit. 01.09.2022]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=ZO46gFypWKM>

1.3. Stres v období adolescence

1.3.1. Adolescence

Adolescencí neboli dospíváním je označováno období ve vývoji člověka mezi dětstvím a dospělostí. Tato fáze je charakteristická pro jedince ve věku 15–19 let. Jako „otec adolescence“ bývá označován Granville Stanley Hall, který prvně použil spojení „storm and stress“ (v překladu bouřka a stres) ve své knize *Adolescence* z roku 1904, kde také popsal teorii „storm and stress“ zabývající se blíže vývojem člověka během období dospívání.⁸

1.3.1.1. Teorie G. Stanleyho Halla

Hall nazval jeho teorii „storm and stress“ z toho důvodu, že vnímal adolescenci jako období zmatku vyskytujícího se v průběhu vývinu v dospělého jedince. Pojmem „storm“ poukazuje na pokles sebekontroly a pojem „stress“ naopak na větší přecitlivělost běžnou u jedinců v tomto období.

Hall se zabýval také tím, jak tělesné změny mohou ovlivňovat psychiku člověka. Domníval se tedy, že v důsledku tělesných změn jedince se mění i jeho psychika. Tuto skutečnost popsal ve své teorii, ve které své myšlenky vyčlenil do 3 hlavních kategorií:⁹

1. **Konflikt s vyššími autoritami** – Podle Halla je adolescence obdobím, kdy se zvyšuje počet konfliktů s rodiči či jinými autoritami (např. učiteli). Příčinou může být to, že se adolescenti chtějí stát nezávislími. Jako následek může být dobře míněná rada učitele adolescentním žákem nepochopena, dokonce i může žáka rozčilit.
2. **Rizikové chování** – Adolescenti častěji riskují své zdraví a vykazují známky chování, které je v rozporu se společností, v porovnání s jinými věkovými skupinami. Hall připisuje zvýšené rizikové chování emoční nevyspělosti či nátlaku ze strany vrstevníků.
3. **Náladovost** – Období adolescence je také spjato s častými změnami nálad a emocí. Hall během psaní své teorie zjistil, že adolescenti se cítí v rozpacích a trpí nízkým sebevědomím více než lidé ostatních věkových skupin. Na základě toho také popisuje adolescenty jako náchylné jedince vůči pocitům osamocení, nepochopení či nervozity. Tyto pocity mohou být zapříčiněny špatnými studijními výsledky, rodinnými problémy apod. Podle Halla vzniká zvýšená náladovost zejména v důsledku hormonálních změn.

⁸ G. Stanley Hall: *Storm & Stress in Adolescence* - Video & Lesson Transcript | Study.com. Study.com | Take Online Courses. Earn College Credit. *Research Schools, Degrees & Careers* [online]. Copyright © copyright 2003 [cit. 12.11.2022]. Dostupné z: <https://study.com/academy/lesson/g-stanley-hall-storm-stress-in-adolescence.html>

⁹ G. Stanley Hall: *Storm & Stress in Adolescence* - Video & Lesson Transcript | Study.com. Study.com | Take Online Courses. Earn College Credit. *Research Schools, Degrees & Careers* [online]. Copyright © copyright 2003 [cit. 12.11.2022]. Dostupné z: <https://study.com/academy/lesson/g-stanley-hall-storm-stress-in-adolescence.html>

1.3.2. Nejběžnější stresory u adolescentů

Lidé se v jednotlivých fázích svého života vypořádávají s různými stresory. Pro adolescenty bývají typickými stresory:¹⁰

1. Škola (zejména testy a zkoušení)
2. Tlak pramenící z vysokých očekávání rodičů na dobré studijní výsledky
3. Vztahy
4. Životní změny (změna školy či přechod na vysokou školu)
5. Nedostatek času a spánku

1.3.3. Výzkum v souvislosti se stresem u adolescentů

V roce 2013 proběhlo ve Spojených státech amerických dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo 1018 adolescentů a 1950 dospělých. Šetření se zabývalo rozdílem v míře prožívaného stresu u adolescentů a dospělých. 83 % všech adolescentů zmínilo jako hlavní stresor školu, dále nátlak ze strany rodičů či problémy ve vztazích. Jen 12 % adolescentů zmínilo nedostatek spánku jako stresor. Dospělými byly naopak jako hlavní stresor vnímány finanční potíže (71 %) a u 69 % všech dospělých byla významným stresorem také jejich práce. Vyšší míra prožívaného stresu byla prokázána u adolescentů, nicméně v obou případech, tedy u adolescentů i dospělých, trpěly vyšší mírou stresu ženy než muži.¹¹

¹⁰ Stress and teenagers - ReachOut Parents. *Home - ReachOut Parents* [online]. Copyright © ReachOut Australia 2022 [cit. 12.11.2022]. Dostupné z: <https://parents.au.reachout.com/common-concerns/everyday-issues/stress-and-teenagers>

¹¹ *American Psychological Association (APA)* [online]. Copyright © [cit. 12.11.2022]. Dostupné z: <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2013/stress-report.pdf>

2. Stres ve škole

2.1. Pojem „Educational Stress“

V anglické a americké literatuře bývá stres, jehož stresor je spojen se školou, běžně označován jako Educational Stress¹² či Academic Stress¹³, tedy v překladu do českého jazyka se jedná o tzv. školní stres, někdy nazýván také jako „školský stres“¹⁴. Pod pojmem „Educational Stress“ rozumíme podle definice Kyriacoua „nějaký negativní emocionální prožitek (např. úzkost, zlost, frustrace a deprese) pramenící z některého aspektu výuky“.¹⁵ Verma a Gupta hovoří o tomto stresu jako o distressu¹⁶ charakterizovaném strachem a případným zklamáním z neúspěchu.¹⁷

Ve své práci se však přikláním k myšlenkám nejnovějších zdrojů americké literatury, kde je „Educational Stress“ definován jako stav diskomfortu a úzkosti způsobený různými stresory objevující mi se v průběhu školního studia,¹⁸ jež může zapříčinit psychické i zdravotní problémy¹⁹ jako například deprese či nespavost,²⁰ může se také projevit ztráta sebevědomí,²¹ nebo dokonce i sebevražedné sklony.²² Míra projevu tohoto stresu závisí také na době, kterou stráví žáci ve škole či nad školními povinnostmi.²³

Okomentoval(a): [MJ17]: Pravděpodobně jsi tyto 2 kapitoly situovala na toto místo proto, abys lépe obrátila čtenářovu pozornost k problematice ŠKOLNÍHO stresu. Nicméně na mě působí toto spíše rušivě (s ohledem na fakt, že v následující kapitole se pojednává OBECNĚ o stresu, a ne o školním stresu). Proto bych navrhol učinit z "Educational stress" 2. a 3. odstavce kapitoly Stresory ve škole a "Exam stress" bych zakomponoval do odstavce o stresu ze zkoušení.

Okomentoval(a): [MJ18]: Spojka či předložka o délce jedné hlásky nesmí být na konci řádku. Posouvá se až na další řádek. Prosim o odstranění této chyby v délce celého textu seminární práce.

Okomentoval(a): [MJ19]: Shift+enter

¹² Arslan, N. (2017). Investigating the relationship between educational stress and emotional self-efficacy. *University Journal of Education Research*, 5(10), 1736-1740.

¹³ Academic Stress in Students. Cues to ensure and assure a stress-free... | by Anoushka Thakkar | One Future Collective | Medium. *Medium* – Where good ideas find you. [online]. Dostupné z: <https://medium.com/one-future/academic-stress-in-students-498c34f064d7>

¹⁴ NOVÁK, Tomáš. Školský stres a jeho souvislosti. *Právo a rodina*, 2011, 13(9), s. 17-19. ISSN 1212-866X.

¹⁵ KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7178-945-3. str.84

¹⁶ Pojem distress (někdy také nazýván jako „špatný stres“) bývá spojován s teorií Hanse Selye z roku 1974, kde o distressu pojednává jako o typu stresu, jež má negativní dopad na psychické a fyzické zdraví člověka.

¹⁷ Verma, S., & Gupta, J. (1990). Some aspects of high academic stress and symptoms. *Journal of Personality and Clinical Studies*, 6(1), 7–12.

¹⁸ Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X.-y., & Xu, A.-q. (2011). Educational stress scale for adolescents: Development, validity, and reliability with Chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(6), 534–546. <https://doi.org/10.1177/0734282910394976>

¹⁹ Wenz-Gross, M., & Siperstein, G. N. (1997). Importance of Social Support in the Adjustment of Children with Learning Problems. *Exceptional Children*, 63(2), 183–193. <https://doi.org/10.1177/001440299706300203>

²⁰ Weidner, G., Kohlmann, C. W., Dotzauer, E., & Bums, L. R. (1996). The effects of academic stress on health behaviors in young adults. *Anxiety, Stress, & Coping: An International Journal*, 9, 123-133.

²¹ Hudd, S., Dumlaio, J., Erdmann-Sager, D., Murray, D., Phan, E., Soukas, N., & Yokozuka, N. (2000). Stress at college: Effects on health habits, health status and self-esteem. *College Student Journal*, 34(2), 217–227.

²² Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Relationship between academic stress and suicidal ideation: testing for depression as a mediator using multiple regression. *Child psychiatry and human development*, 37(2), 133–143. <https://doi.org/10.1007/s10578-006-0023-8>

²³ Jones R. W. (1993). Gender-specific differences in the perceived antecedents of academic stress. *Psychological reports*, 72(3 Pt 1), 739–743. <https://doi.org/10.2466/pr0.1993.72.3.739>

2.2. Stresory ve škole

Stresory mající svou příčinu vztahující se ke škole jsou původci již výše zmíněného „školního stresu“. Tyto stresory však nemusí plynout přímo ze školního prostředí, ale mohou mít svůj počátek původu již např. v rodině. Následně se k těmto stresorům mohou přidat také problémy plynoucí ze školních povinností a role žáka jako takové.²⁴

Dle výzkumu z roku 2012 došlo k sestavení tabulky s 15 nejběžnějšími stresory u žáků ve věku 11-18 let²⁵:

Pořadí	Stresor	Procentuální zastoupení
1.	Školní povinnosti (obecně)	68 %
2.	Finanční potíže	64 %
3.	Úzkost	61 %
4.	Nedostatek volného času v důsledku špatného rozložení času mezi odpočinkem a školními povinnostmi	59 %
5.	Rodinné problémy	45 %
6.	Pocit odpovědnosti	43 %
7.	Vyhoření plynoucí z únavy	38 %
8.	Nedostatek sociální podpory	36 %
9.	Deprese	35 %
10.	Zdravotní problémy	34 %
11.	Problémy ve vztahu	33 %
12.	Ostatní mezilidské problémy	33 %
13.	Smrt či ztráta blízkého člověka	28 %
14.	Samotný styl výuky	13 %
15.	Diskriminace	13 %

Tabulka č. 1 ukazující nejvíce opakované stresory uvedené americkými studenty při výzkumu v září roku 2012

²⁴ Top 15 grad school stressors. *American Psychological Association (APA)* [online]. Copyright © 2022 American Psychological Association [cit. 24.09.2022]. Dostupné z: <https://www.apa.org/gradpsych/2012/09/stressors>

²⁵ El-Ghoroury, N. H., Galper, D. I., Sawaqdeh, A., & Bufka, L. F. (2012). Stress, coping, and barriers to wellness among psychology graduate students. *Training and Education in Professional Psychology*, 6(2), 122–134. <https://doi.org/10.1037/a0028768>

Okomentoval(a): [MJ20]: Dávám ke zvážení, zda by nebylo dobré uvést, u jaké věkové skupiny byl tento výzkum realizován. Jinak budou rozloženy stresory u 6-ti letého dítěte, jinak u adolescenta.

Dle oxfordské studie z roku 2018 se nejčastěji vyskytuje 11 stresorů, kterým jsou žáci běžně vystaveni.²⁶ Těmito 11 stresory jsou:

- 1. Písemná zkouška (test)** – V souvislosti se stresorem v podobě testu či jiné písemné i ústní zkoušky se můžeme v odborných anglických článcích setkat s pojmem „Exam Stress“²⁷ či „Examination Stress“²⁸, kde bývá popisován jako pocit napětí a strachu z očekávané písemné zkoušky²⁹. Mnoho žáků má strach, že dostane špatnou známku. Někteří také mohou mít obavy, kdy se na danou zkoušku vůbec připraví v důsledku např. velkého počtu testů. Tento strach je typický zejména pro zkouškové období. Test nemusí být pouze stresorem pro žáky mající problém s učením (trpící nějakou poruchou učení), ale také pro žáky, kteří na sebe kladou nároky v podobě dobrých známek a studijních výsledků. Až 55 % žáků vnímá test jako stresor, i přestože jsou připraveni a umí učivo.³⁰ Výzkum z roku 2021, při kterém bylo tázáno 1400 anglických studentů na otázky ohledně zkoušení v době covidu, ukazuje, že v tomto období bylo 85 % všech dotázaných pod vlivem tohoto stresoru v podobě zkoušek. Tedy i u studentů normálně netrpících stresem se vyskytoval tzv. „Exam Stress“, jelikož mnohdy nevěděli, jak bude toto zkoušení probíhat a jaké změny nastanou.³¹
- 2. Nadměrné množství domácích úloh** – Jestliže jsou žáci zahlceni množstvím domácích úloh, začínají být frustrováni a v důsledku frustrace je pro ně náročnější splnit očekávané požadavky. To může vyústit v koloběh stresu, kdy se hromadí domácí úkoly a žáci nemají potřebný čas a energii ke splnění jich všech, což akorát vede ke zvýšení stresu. Studie z roku 2015 na americké univerzitě Princeton prokázala u 25 % studentů z celkového počtu 1010 původce stresu pramenícího právě z nadměrného počtu domácích úkolů.³²
- 3. Velká pracovní zátěž** – Velkou pracovní zátěž si můžeme představit jako výuku na náročnější úrovni, kdy musí žáci zapojit větší úsilí a čas. Z toho plyne, že vyvinutá potřeba většího úsilí představující tzv. velkou pracovní zátěž, může být také hlavním zdrojem stresu u žáků. Obvykle se tento stresor projevuje u starších žáků středních škol v souvislosti s jejich plány do budoucnosti.

²⁶ 11 Common Causes of School Stress For Students | Oxford Learning. *Tutoring Services | Oxford Learning* [online]. Copyright © [cit. 24.09.2022]. Dostupné z: <https://www.oxfordlearning.com/causes-of-school-stress/>

²⁷ Exam stress | Youth | Queensland Government. Queensland Government | *Queensland Government* [online]. Copyright © The State of Queensland [cit. 24.09.2022]. Dostupné z: <https://www.qld.gov.au/youth/social-support/mental-health-support-counselling/managing-your-thoughts/exam-stress>

²⁸ LAZARUS, Richard S.; FOLKMAN, Susan. *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company, 1984.str. 33

²⁹ Exam stress. *Concordia University* [online]. Copyright © Concordia University [cit. 24.09.2022]. Dostupné z: <https://www.concordia.ca/cunews/offices/provost/health/topics/stress-management/exam-stress.html>

³⁰ College Students - The American Institute of Stress. *The American Institute of Stress* [online]. Copyright © 2022 by The American Institute of Stress. ALL RIGHTS RESERVED. [cit. 25.09.2022]. Dostupné z: <https://www.stress.org/college-students>

³¹ Over 75% of students experienced stress or anxiety over exam changes | Evening Standard. *London news / London Evening Standard* [online]. Dostupné z: <https://www.standard.co.uk/news/education/75-percent-students-stress-anxiety-exam-changes-research-b921049.html>

³² Student Life Survey Press Release | The Princeton Review. *Test Prep Tutoring | Online Test Preparation | The Princeton Review* [online]. Copyright ©2022 TPR Education IP Holdings, LLC. All Rights Reserved. [cit. 25.09.2022]. Dostupné z: <https://www.princetonreview.com/press/student-life-american-teens>

4. **Nedostatek řádu** – Žáci se špatnými organizačními schopnostmi zažívají ve škole větší stres, protože nejsou dostatečně připraveni. Jestliže nedojde ke zlepšení jejich organizačních dovedností a k nastavení si vyhrazeného času pro školu, mohou zaostávat za svými spolužáky, což vede k posílení stresu a frustrace ze školy.
5. **Nedostatek odpočinku** – Tento bod úzce souvisí s předchozím. Obojí plyne z neschopnosti správně si zorganizovat čas a nastavit určitý řád. Zde se však zabýváme opačným problémem, kdy žák kvůli školním povinnostem zapomíná vyhradit si čas na odpočinek. S přechodem např. ze základní na střední školu roste nejen úroveň obtížnosti učební látky, ale také přibývá školních povinností. Jestliže se žák nenaučí správně si rozvrhnout čas (tzv. time management), může opět dojít ke zvýšení míry stresu.
6. **Nedostatek spánku** – Nedostatek spánku bývá příčinou nedostatečné koncentrace na učení, což vede k posílení stresu, zejména jestliže se žákovi v předmětu a daných hodinách nedaří. Dle výzkumu³³ jsou žáci, kteří spí méně než 8-10³⁴ hodin denně, více náchylnější na stres.³⁵
7. **Účast ve třídě** – Pro mnoho žáků je pouhá myšlenka na to být vyvolán a být tak nucen mluvit před všemi spolužáky velmi stresující, zejména jedná-li se o předmět, kde se jim nedaří či si nejsou jistí svými znalostmi.
8. **Nedostatek podpory** – Nedostatek podpory, ať už ze strany rodičů či učitelů, může být příčinou stresu. Žák má totiž pocit, že jsou na něj kladena velká očekávání, což spolu s pocíťovanou nedostatečnou mírou podpory vede k větším obtížím plnit si své cíle. Tento stresor bývá hlavní příčinou stresu zejména u žáků, kteří mají velká očekávání sami na sebe.
9. **Změna školy** – Změna školy bývá jako stresor řazena také mezi jednu ze 43 tzv. významných životních změn. Toto období je stresující pro většinu žáků z mnoha důvodů. Nejenže vstupují do nového prostředí, přibudou jim nové předměty a noví učitelé, také se jim změní jejich denní rutina (např. pokud spolu s přechodem na střední školu opustili také zázemí domova a jsou ubytováni na internátu), ale hlavně vstupují do nového kolektivu, kde může dojít ke stresu vyvolanému mezilidskými vztahy (zejm. když má žák problémy s navázáním vztahů s novými lidmi).³⁶
10. **Velká náročnost předmětu** – Tento stresor souvisí do jisté míry s již zmíněnou změnou školy. Jako příklad si můžeme uvést žáka, kterému např. biologie na základní škole nedělala žádný problém, jenže po příchodu na střední školu bylo od žáka očekáváno, že se naučí v biologii o genetice, což můžeme pokládat za náročnější učivo než znalost

Okomentoval(a): [MJ21]: Mezera navíc

³³ Paruthi, S., Brooks, L. J., D'Ambrosio, C., Hall, W. A., Kotagal, S., Lloyd, R. M., Malow, B. A., Maski, K., Nichols, C., Quan, S. F., Rosen, C. L., Troester, M. M., & Wise, M. S. (2016). Consensus Statement of the American Academy of Sleep Medicine on the Recommended Amount of Sleep for Healthy Children: Methodology and Discussion. *Journal of clinical sleep medicine : JCSM : official publication of the American Academy of Sleep Medicine*, 12(11), 1549–1561. <https://doi.org/10.5664/jcsm.6288>

³⁴ The American Academy of Sleep Medicine doporučuje, aby žáci ve věku 6-12 let spali 9-12 hodin denně a žáci ve věku 13-18 spali min. 8-10 hodin denně. Z dostupných údajů výzkumu akademie však plyne, že 6 z 10 žáků základních škol a 7 z 10 žáků středních škol spí trpí nedostatkem spánku.

³⁵ Sleep in Middle and High School Students | Healthy Schools | CDC. *Centers for Disease Control and Prevention* [online]. Dostupné z: <https://www.cdc.gov/healthyschools/features/students-sleep.htm>

³⁶ 5 High School Stress Factors | Understood. *Understood – For learning and thinking differences* [online]. Copyright © 2014 [cit. 24.09.2022]. Dostupné z: <https://www.understood.org/en/articles/high-school-stress>

stavby eukaryotické buňky, toto učivo již žákovi připadá až moc náročné vzhledem k jeho schopnostem a upadá do frustrace, která může vyústit ve stres.

- 11. Změna denního režimu** – Působení tohoto stresoru bývá největší, zejména pokud přecházíme na novou školu nebo v září, kdy se vracíme do školy po letních prázdninách. Najednou si žáci musí vyhradit čas na věci spojené se školou, odpočinek, jejich koníčky a spánek. Některým žákům se špatnými organizačními schopnostmi, jak již bylo zmíněno výše, může tato změna denního režimu činit potíže, jež se projeví jako stresor a v průběhu školního roku vyvolaný stres pouze sílí.

3. Teorie stresu a reakce na něj u jednotlivých autorů

3.1. Jamesova – Langeova teorie

Kolem roku 1884 přišli vědci William James s Carlem Langem jako první s poznatkem, že nějaká událost v nás může způsobit určité tělesné změny a našim vjemem těchto změn jsou emoce. Sám James popisoval teorii na příkladu setkání s medvědem, kdy se naše tělo začne třást a jelikož se třeseme, pocítujeme strach. Jejich hlavním cílem bylo tedy rozpoznat, jak konkrétní změny krevního tlaku, srdečního tepu a dýchání ovládané autonomním nervovým systémem (ANS) – částí nervové soustavy mimo mozek a míchu – souvisí s emocemi.³⁷

Okomentoval(a): [MJ22]: zde bych očekával nějaký odkaz na zdroj informace

Na Jamesovu – Langeovu teorii navázali i ostatní vědci. Jedním z nich byl psycholog Blatz, který v rámci svého výzkumu dobrovolníkům sdělil, že bude na 15 minut zkoumat změny jejich srdečního tepu. Každý dobrovolník měl zavázané oči, byl připoután k židli a byl připojen na zařízení snímající tep, dýchání a vodivost kůže. Po třech sezeních, kdy se nic nestalo a někteří účastníci výzkumu dokonce usnuli, je čekalo poslední sezení. Na tomto sezení však Blatz v určitý moment stiskl páčku židle, která byla vepředu upevněná na pantech a vzadu stála na padacích dvířkách, a ta se tak spolu s dobrovolníky propadla dozadu. Dobrovolníci vykazovali vlnu rychlého a nepravidelného tepu, náhlé zastavení dýchání následované lapáním po dechu a velký nárůst kožní vodivosti. Všichni zúčastnění pocítovali strach, jež později vystřídal pocit zlosti či pobavení. Tento výzkum tak měl potvrdit teorii Jamese a Langema, že strach byl způsoben prožitkem tělesných změn v důsledku nečekaného pádu.³⁸

Pro vysvětlení James-Langeovy teorie se můžeme setkat s příkladem ze školního prostředí, kdy např. učitel řekl, aby polovina žáků držela tužku v ústech tak, jako pes drží kost, a druhá polovina třídy ji držela v ústech jako brčko. Přitom, co drželi tužky v ústech, sledovali soubor vtipných obrázků a měli posoudit, jak moc vtipné jim ukázané obrázky připadají. Žákům, kteří zapojili mimické svaly, aby se usmáli, připadali obrázky úsměvnější než žákům používajícím svaly k mračení.³⁹ Tímto pokusem prováděným ve třídách se mělo dokázat, že zapojení mimických svalů k vyvinutí úsměvu mělo za následek, že se žáci zasmáli i danému obrázku, a to zapříčinilo, že pocítovali jakousi náležitou humornost.

Okomentoval(a): [MJ23]: , konec vedlejší věty

³⁷ HUNT, Morton M. *Dějiny psychologie*. Přeložil Renáta MLÍKOVSKÁ, přeložil Ivo MÜLLER. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-386-2. str. 464

³⁸ HUNT, Morton M. *Dějiny psychologie*. Přeložil Renáta MLÍKOVSKÁ, přeložil Ivo MÜLLER. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-386-2. str. 463-464

³⁹ Coleman, A., & Snarey, J. (2011). James-Lange Theory of Emotion. *Encyclopedia Of Child Behavior And Development*, str. 844-846.

3.2. Teorie Dr. Cannona

Dr. Walter Cannon v roce 1927 přichází se svou teorií, která vyvrací doposud uznávanou teorii Jamese a Langema.⁴⁰ Ve své práci uvádí 5 důkazů založených na výzkumech, nejvíce se však s Jamesovou – Langeovou teorií rozchází v následujících 3 bodech:⁴¹

1. „Fyzické změny se obvykle dostavují 1-2 sekundy po podnětu, avšak emoční reakce se dostaví obvykle za kratší dobu.“⁴² Z toho plyne, že emoce předcházejí fyzickým změnám, a ne naopak, jak tvrdil James s Langemem.
2. „Ačkoli existují určité rozdíly mezi fyzickými reakcemi spojenými s rozličnými emocemi, nejsou však dostatečně diferencované, aby mohly vytvořit základ pro spektrum emocí, které můžeme prožívat.“⁴³
3. Cannon při svém pokusu chirurgicky oddělil vnitřní orgány koček od sympatického nervového systému tak, aby byly od mozku odpojeny všechny informace přicházející ze srdce, žaludku, střev – tedy z orgánů, v nichž dle Jamese vznikají emoce. Výsledkem pokusu bylo, že kočky i nadále v přítomnosti štěkajícího psa (ohrožení) syčely, sklopily uši atd.

Teorie Dr. Waltera Cannona, jak již je zmíněno výše, vychází z pozorování, jakým způsobem zvířata reagují na ohrožení, tedy stresor. Během pozorování dospěl k závěru, že se zvíře buď chystala na útok, nebo na útek. Tento závěr nazval jako The Fight or Flight Response („boj, nebo útek“).

3.2.1. Průběh stresové reakce dle Dr. Cannona

Celá reakce obíhá naší nervovou soustavou a endokrinním systémem (soustava žláz s vnitřní sekrecí). Prvně je však důležité si ujasnit, že významnou roli hraje zejména sympatikus, díky němuž se naše tělo přepne do tzv. „danger mode“ neboli stavu ohrožení.

Zpočátku dochází ke zvýšení naší srdeční frekvence, aby mohl být kyslík a potřebné živiny rozváděny do těla. Následně se zvýší i dechová frekvence, a díky tomu se dostává do krve více kyslíku. V důsledku toho vylučujeme více oxidu uhličitého jako odpadní produkt naší svalové činnosti. Na to navazuje následně zúžení cév zejména v oblasti nohou a rukou, jelikož naše tělo dokáže žít i bez nich, je proto pro tělo přednější dopravit okysličenou krev do mozku a životně důležitých orgánů (plíce, ledviny, játra). Jako poslední je při „fight-or-flight“ reakci přerušena imunitní funkce a ovulace.

Sympatikus je úzce spjatý s endokrinním systémem, který je významný kvůli hormonům. Nejvýznamnější roli zde hrají nadledviny. Nadledviny se skládají z dřene

⁴⁰ Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotions: a critical examination and an alternative theory. *The American Journal of Psychology*, 39, 106–124. <https://doi.org/10.2307/1415404>

⁴¹ HUNT, Morton M. *Dějiny psychologie*. Přeložil Renáta MLÍKOVSKÁ, přeložil Ivo MÜLLER. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-386-2. str. 465

⁴² HUNT, Morton M. *Dějiny psychologie*. Přeložil Renáta MLÍKOVSKÁ, přeložil Ivo MÜLLER. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-386-2. str. 465

⁴³ HUNT, Morton M. *Dějiny psychologie*. Přeložil Renáta MLÍKOVSKÁ, přeložil Ivo MÜLLER. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-386-2. str. 465

Okomentoval(a): [MJ24]: Vymazat mezeru

Okomentoval(a): [MJ25]: ,

Okomentoval(a): [MJ26]: ,

nadledvin, jež produkují skupinu hormonů nazývaných katecholaminy, kam patří adrenalin (epinephrine) a noradrenalin (norepinephrine). Právě tyto hormony jsou zodpovědné za již zmíněné zvýšení krevního tlaku a srdeční frekvence. Dále jsou nadledviny tvořeny kůrou. Ta vylučuje hormon kortizol považovaný za největší stresový hormon. Kortizol je steroidní hormon zodpovědný za rozdělení energie v podobě glukózy v těle a potlačení imunitního systému.⁴⁴

Okomentoval(a): [MJ27]: Vymazat mezeru

3.2.2. Příklad ze školního prostředí

Pro lepší vysvětlení stresové teorie Dr. Cannona si můžeme uvést příklad žáka, kterého čeká test, ale na daný test se nenaučil. Tento stresor aktivuje zvláště 2 části mozku: thalamus a mozkovou kůru.

Mozková kůra spustí fyziologickou reakci na stresor, např. žák se začne potit, začne mu silněji bít srdce, třesou se mu ruce, když píše atd. Tyto fyziologické reakce, jak již je zmíněno výše, jsou dány aktivací sympatického nervového systému, který je propojen s endokrinním systémem, jehož významnou část tvoří nadledviny produkující hormony zodpovědné za následné fyziologické projevy v organismu.

Mezitím dochází také k aktivaci thalamu vedoucí k vědomému pocitu stresu jako takového. Dle Cannona žák není ve stresu, protože se třese (jak se tomu domníval James s Langem), ale protože byl thalamus aktivován blížícím se testem (stresorem). Cannon tuto reakci označuje také jako tzv. emoční, která probíhá samostatně a je nezávislá na reakci fyziologické, ačkoli obě tyto reakce probíhají současně.⁴⁵

⁴⁴ Responding to stress | Processing the Environment | MCAT | Khan Academy - YouTube. *YouTube* [online]. Copyright © 2022 Google LLC [cit. 02.09.2022]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=rj6u2SldEeg>

⁴⁵ Cannon-Bard Theory of Emotion - Simply Psychology. *Study Guides for Psychology Students - Simply Psychology* [online]. Copyright © Simply Scholar Ltd [cit. 25.09.2022]. Dostupné z: <https://www.simplypsychology.org/what-is-the-cannon-bard-theory.html>

3.3. Teorie Hanse Selyeho

Na konci 20. století přichází se svou teorií Hans Selye, jenž navázal na předchozí výzkum Dr. Cannon. V návaznosti na Cannon rozdělil jednotlivé fáze stresové reakce, které kompletně nazval jako obecný adaptační syndrom (General Adaptation Syndrome, zkratka GAS)⁴⁶.

1. Poplachová fáze (Alarm Phrase)

Poplachové fázi předchází behaviorální reakce v inhibičním centru tvořeném z amygdaly neboli locus coeruleus (protáhlá skupina buněk stěn horní části IV. mozkové komory namodralého vzhledu zapříčiněným výskytem melaninu) a nucleus raphe (řada jader obsahující skupiny buněk s vysokým obsahem serotoninu, která sahá od prodloužené míchy do středního mozku). Tyto základní části jsou odpovědné za vyhodnocení nebezpečí nové situace a reakci na neznámé podněty, signály bolesti – obecně označované jako stresory. V případě, že se situace vyhodnotí jako ohrožující, spouští se poplachová fáze.

Definice poplachové fáze, někdy označované jako alarmová reakce, je bezprostřední reakce na stresor. Jejím hlavním faktorem jsou výše zmíněné katecholaminy (hormony produkované buňkami dřevě nadledviny). V této fázi začne noradrenalin působit na dřevě nadledvin a ta následně produkuje adrenalin, jež je vylučován do krevního oběhu. Oba hormony spolu začnou působit na adrenoreceptory nacházející se na povrchové membráně většiny tělových buněk. To má za následek zrychlení tepu, dechu atd.

Poplachová neboli alarmová fáze ve zkratce zprostředkovává rychlou mobilizaci zdrojů energie ze svalů, jater, tukové tkáně a zvyšuje svalovou sílu, snižuje práh bolesti, rozšiřuje zorničky, ostřeji smysly, zvyšuje pocení, funkci kardiorepiračního systému, tlumí funkci trávicí soustavy a může dočasně snížit imunitu.

Dalším typickým projevem doprovázeným poplachovou fází je v souvislosti s Dr. Cannonem tzv. stresová reakce „fight-or-flight“ (viz výše). Opírá se o prostředí z doby pravěku, kdy lovci a sběrači museli reagovat např. na setkání s mamutem. Při této reakci se vyplavují hormony adrenalin a kortizol, čímž se tělo připravuje na stresor. Tento vzorec chování je častý i pro dnešní společnost, kdy však není útek vždy možný, a to může mít za následek řadu nemocí. Příkladem vzorce „boj, nebo uteč“ může být případ fobie, kdy buď před strachem utečeme, nebo mu budeme čelit.

2. Fáze rezistence (Resistance Phrase)

V této fázi dochází k aktivaci mechanismů pro odbourání stresorů či alespoň ke zminimalizování jejich škodlivosti. Při tomto procesu se uplatňují zejména glukokortikoidy z kůry nadledvin, mineralokortikoidy, dále antidiuretický hormon (ADH) a systém renin-angiotensin-aldosteron⁴⁷, které dohromady zachovávají objem tělesných tekutin a rezervují

Okomentoval(a): [MJ28]: Je zde více než strana textu věnována nějaké teorii. Proto ji čtenář oprávněně bude považovat za důležitou pro samotnou problematiku stresu spojeného se školou. Mně však tato souvislost uniká. Bylo by možné tedy nějak ukázat čtenáři, že skutečně pro tvé téma je poměrně zdlouhavý výklad teorie Selyeho důležitý? Za příklad dobré praxe zde považuji kapitolu 3.2.2.

Okomentoval(a): [MJ29]: možná: "jenž"

Okomentoval(a): [MJ30]: Tato věta mi příliš nedává smysl. Jestli tomu správně rozumím, potom tvrdí, že fázi nějakého děje předchází nějaká skupina buněk. Podle mě, jediné, co může předcházet nějakému ději, je opět zase nějaký děj. Možná v té větě chybí jenom slovo "reakce" ("reakce v inhibičním centru...").

Okomentoval(a): [MJ31]: Zde se mi zobrazuje text, jakoby byl psán v jiném fontu. Doporučuji sjednotit.

⁴⁶ Selye, H. (1956). *The stress of life*. McGraw-Hill.

⁴⁷ 8. Stres • Funkce buněk a lidského těla. *Funkce buněk a lidského těla • Multimediální skripta* [online]. Dostupné z: <http://fblt.cz/skripta/xi-regulacni-mechanismy-1-endokrinni-regulace/9-stres/>

energetické zdroje pro orgány v rámci tzv. volem protektivní reakce. Díky změnám, ke kterým dochází v organismu, se fáze rezistence nazývá také adaptační fáze.

3. Fáze vyčerpání (Exhaustion Phase)

V této fázi bývá energie zpravidla vyčerpána a objevují se opět znaky poplachové fáze s tím rozdílem, že ve fázi vyčerpání jsou již změny organismu nezvratné a části těla, v horším případě i celý systém, se zhroutí a může dojít i k úmrtí. Co se fyziologie týče, dochází při fázi vyčerpání k aktivování parasympatického nervového systému⁴⁸.

Fáze vyčerpání je tedy spjata s důsledky stresu, které se objevují na kardiovaskulárním systému v podobě např. aterosklerózy, poruchy metabolismu tuků a cukrů. Může způsobit i oslabení imunitního systému vůči infekcím a zapříčinit vznik zánětlivých reakcí či nádorů.

Je důležité upozornit, že každý člověk se liší mírou vnímání a adaptace na stresor, tedy odpovědi stresových reakcí v jednotlivých fázích se mohou odlišovat. Určitá odlišnost může být způsobena i genetickými vlivy.

Okomentoval(a): [MJ32]: Chybí odskok

3.3.1. Příklad ze školního prostředí

Pro zjednodušení a lepší pochopení teorie Hanse Selyeho si můžeme uvést jeden z možných průběhů jednotlivých fází stresové reakce u žáka, jež byla vyvolaná důležitou písemnou zkouškou.

V průběhu poplachové fáze, která se spustila již před samotným psaním testu, se žákovi třesou ruce a cítí tzv. „motýly v břiše“. Tato reakce organismu je dána vyloučením adrenalinu způsobujícím zrychlení srdeční frekvence a následné odkrvení trávicího systému.⁴⁹ V následující fázi rezistence dochází k tomu, že ačkoliv žák důležitý test dopsal, stále má problém se koncentrovat a zaměřit např. na ostatní školní předměty či soukromé záležitosti nijak nevztahující se k roli žáka. Na to navazuje fáze vyčerpání, kdy žák stále přemýšlí nad dávno napsaným testem a objevují se u něj pocity úzkosti či deprese. U žáka se dále mohou objevit problémy se spánkem a frustrace doprovázená otázkami typu „Jak vůbec dokončím tento školní rok?“⁵⁰

⁴⁸ SIGMUND M., KVINTOVÁ J., ŠAFÁŘ M., 2014. Vybrané kapitoly z manažerské psychologie, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014

⁴⁹ Co se děje s vaším tělem, když se zamilujete? | Aktin. *Sportovní výživa a funkční potraviny* | Aktin [online]. Copyright © 2022 Vilgain s.r.o. [cit. 22.10.2022]. Dostupné z: <https://aktin.cz/co-se-deje-s-vasim-telem-kdyz-se-zamilujete>

⁵⁰ General Adaptation Syndrome (GAS): Stages and Triggers. *Verywell Health - Know More. Feel Better.* [online]. Dostupné z: <https://www.verywellhealth.com/general-adaptation-syndrome-overview-5198270>

3.4. Teorie Lazara a Folkmanové

Lazarus se spolu s Folkmanovou zaměřují na psychické zpracování stresové situace, tedy přesněji na vnímání stresoru a jeho hodnocení.⁵¹ Z toho plyne, že stresová reakce jako taková závisí na individuálním posouzení stresoru jedincem a jeho schopnosti se s ním vyrovnat.

Dle jejich teorie vyhodnocení situace probíhá ve dvou fázích:

1) Primární posouzení (Primary Appraisal)

Primárním posouzením rozumíme posouzení a vyhodnocení významu a důležitosti dané situace vzhledem k naší osobě. Pro tuto fázi jsou typické otázky typu: „Je to něco, čím se musím zabývat? Jsem v problémech? Budu mít z toho nějaké výhody?“.

Obecně má fáze primárního posouzení dva kroky:

- 1. krok** – Rozhodujeme se, zda je situace stresová, či nikoliv. Zde mohou nastat 3 možnosti, jak můžeme nad danou situací přemýšlet:

Pozitivní (Benign/Positive)	Máme s podobnou situací pozitivní zkušenost, která se stala již v minulosti.
Nepodstatná (Irrelevant)	Nemá pro nás žádný význam. Ani z minulosti, ani v budoucnosti.
Stresující (Stressful)	Má pro nás určitý význam, ať už negativní (distress), tak pozitivní (eustress ⁵²).

Tabulka č. 2 obsahuje 3 možnosti, jak by mohl být stresor posuzován.

Jestliže byla situace v prvním kroku vyhodnocena jako stresová, můžeme přistoupit k druhému kroku fáze primárního posouzení.

- 2. krok** – Posuzujeme, o jaký typ stresoru se jedná. Opět mohou nastat 3 možnosti:

⁵¹ Večeřová-Procházková, A., Honzák, R. *Stres, eustres a distress*. (2008); Interní Med. 10 (4):188–192.

⁵² Hans Selye hovořil o eustressu jako o tzv. „dobrém stresu“, kdy stresor, jež tento stres vyvolal, není negativního rázu, ale naopak člověka motivuje (např. výzva či příležitost) a nijak negativně se nepodepisuje na psychice a zdraví prožívaného.

Okomentoval(a): [MJ33]: Domnívám se, že číslice má být umístěna až za tečkou (bez mezery).

Újma nebo ztráta (Harm/Loss)	Vyskytuje se v době, kdy ohrožení (stresor) již pominulo. - Minulost	Ztráta práce, neshody s přáteli.	Eustress nebo distress – záleží na našem rozhodnutí.
Hrozba (Threat)	Objevuje se ještě předtím, než samotné ohrožení přijde. - Budoucnost	Jít na pracovní pohovor, na který nejsme připraveni.	Distress
Výzva (Challenge)	Ohrožení má teprve přijít, ale věříme, že na nás bude mít pozitivní dopad, pokud se s ním dobře vypořádáme.	Změna práce představuje na jedné straně stresor, ale na straně druhé nám může přinést pozitivní dopad v podobě vyššího platu.	Eustress

Tabulka č. 3 ukazuje, jako co může být stresor vyhodnocen.

V rámci výzkumu „Exam Stress(u)“ Lazara s Folkmanovou byli studenti dotázáni, do jaké míry pociťovali emoce související s hrozbou (strach, úzkost, obavy) a emoce vztahující se k výzvě (naděje, sebevědomí, dychtivost) dva dny před pololetním zkoušením. 94 % studentů prohlásilo, že pociťovali současně emoce hrozby a výzvy.⁵³

Okomentoval(a): [MJ34]: Nadpis na další stranu

2) Sekundární posouzení (Secondary Appraisal)

Jakmile se jednou definitivně rozhodneme, o jaký typ stresoru se jedná, můžeme začít přemýšlet o tom, jak se s daným stresem vyrovnáme.

V této fázi posuzujeme naše možnosti a zdroje potřebné pro vypořádání se se stresem. Tyto zdroje dělíme na dva druhy:

- A. **Vnější zdroje (External Coping Resources)** – kam patří např. peníze, podpora rodiny a přátel. Do jisté míry závisí na našem socioekonomickém statusu.
- B. **Vnitřní zdroje (Internal Coping Resources)** – K vnitřním zdrojům řadíme naši sílu, odhodlání, motivaci, inteligenci apod.

Okomentoval(a): [MJ35]: Doporučuji z toho vytvořit úplnou větu a ukončit tečkou.

Teprve až jsou požadavky na zdroje potřebné pro vypořádání se se stresem dostupné, spouští se stresová reakce. V opačném případě, kdy potřebné zdroje chybí, dochází ke stresu.⁵⁴

⁵³ LAZARUS, Richard S.; FOLKMAN, Susan. *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer publishing company, 1984. s. 33

⁵⁴ Unit 3 AOS 1 - Psychological process of stress - YouTube. *YouTube* [online]. Copyright © 2022 Google LLC [cit. 03.09.2022]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=8IClJBF0MZg>

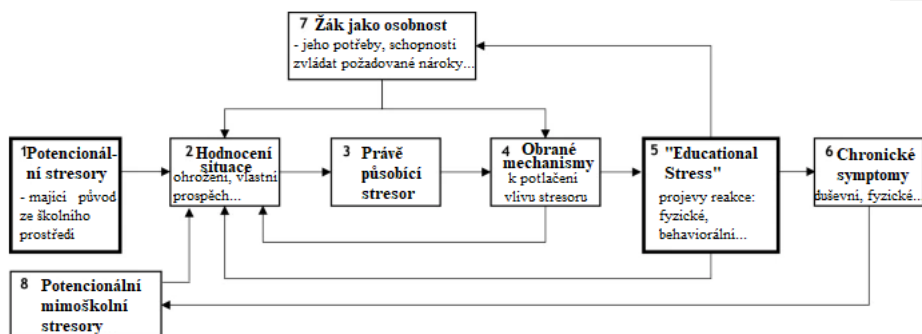
3.5. Teorie Kyriacoua

Tato teorie je jednou z nejčastěji zmiňovaných teorií v souvislosti se stresem ve školním prostředí. Kyriacou se zaměřuje zejména na fyzické a behaviorální projevy a příznaky stresu ve škole. Mezi tyto příznaky patří:⁵⁵

1. **Behaviorální příznaky** – U člověka trpícího stresem se projevují následující změny v chování: vyhledávání konfliktů, větší míra přecitlivělosti, výbušnost, uzavřenost do sebe, nekoncentrovanost, chybování, nedostatečná hygiena, ztráta smyslu pro humor či tzv. „koukání se do prázdna“.
2. **Fyzické příznaky** – Stres se projevuje také na zdraví člověka, a tudíž můžeme pozorovat fyzické projevy stresu jako jsou kruhy pod očima, pocit na zvracení, výskyt kožních vyrážek, bolesti hlavy, úbytek či naopak přírůstek tělesné váhy, průjem, bolesti svalů, častý kašel a nachlazení, opary či podráždění očí.

Kyriacou za hlavní faktor při stresu považuje vnímání hrozby, jelikož ve školním prostředí mohou mít stresory různou podobu, ať už již několikrát zmíněné testy, zkoušení, či nevhodné poznámky ze strany učitele. Upozorňuje mimo jiné také na fakt, že každý žák je nezaměnitelné individuum, a tedy každý vnímá stresor různě. Jako příklad si můžeme uvést žáka, který si věří, že daný test zvládne a nemá strach ze svého výsledku – tedy nemá z testu strach, přičemž na druhé straně může být žák, jenž potřebuje získat dobrou známku pro vylepšení si školního prospěchu, má strach, že požadovanou známku nezíská, a začne tím pádem propadat stresu.⁵⁶

Model tzv. „Educational Stress“



Obrázek č. 1 znázorňující model Kyriacouva pojetí reakce při „školním stresu“⁵⁷

⁵⁵ KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7178-945-3. str.85

⁵⁶ KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7178-945-3. str.86

⁵⁷ KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7178-945-3. str.87

Kyriacou popsal model stresové reakce ve škole, kde bere v potaz také to, že velkou roli sehrává žákův postoj ke stresorům. Příkladem může být, zdali má mít žák ze stresoru spíše strach, či dokáže využít své schopnosti a se stresorem si poradit. Tyto postoje ovlivňují žákovy předchozí zkušenosti. Toto je vyobrazeno na modelu spojením mezi rámečky číslo 2 (Hodnocení situace) a 7.

Počáteční průběh reakce zachycují rámečky s čísly 1, 2 a 3. V této fázi dochází k počátečnímu hodnocení stresové situace. Jestliže žák zažívá stres i mimo školu, zvyšuje se žákova náchylnost na stresové reakce a také možné vyhodnocení školních povinností jako hrozby. (Ve schématu tento vztah popisuje propojenost mezi rámečkem č. 8 a rámečkem č. 2.) Hodnocení stresové situace může být také do jisté míry ovlivněno obrannými mechanismy. (Vztah mezi rámečkem číslo 4 a 2.) Vazby rámečku číslo 2 s rámečky č. 5 a 6 poukazují na to, že prožitek stresu dokáže ovlivnit hodnocení stresové situace. Např. jestliže jsme vystaveni stresu, máme strach z nových věcí, jelikož nám může chybět potřebná sebedůvěra, jež se právě důsledkem stresu snížila.

Dále dochází k obranným mechanismům, které ukazují, že žák vynaloží své schopnosti a případné předchozí zkušenosti (vztah mezi rámečky č. 7 a 4) k tomu, aby snížil vliv právě působícího stresoru.

Rámeček s číslem 5 popisuje zážitek stresu jako takového. Stres je doprovázen např. projevy deprese či úbytky tělesné váhy. Jestliže je žák stresu vystaven dlouhodobě, hrozí nebezpečí chronického stresu, mezi jehož příznaky patří zdravotní potíže a následně může být doprovázen negativními důsledky v chování (záškoláctví, šikana apod.). Tento vztah je na modelu znázorněn mezi rámečky č. 5 a 6.⁵⁸

⁵⁸ KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7178-945-3. str.87

4. Typologie osobnosti v souvislosti se školním stresem

Ačkoli každý jedinec se vypořádává se stresem jiným způsobem, i tak můžeme obecně dělit lidi do skupin na základě vnímání stresu či reakce na něj. Nejčastěji se v této souvislosti setkáváme s tzv. nastavením mysli či typologií osobnosti A, B, C a D, pro které jsou typické znaky převažující u většiny jedinců s tímto typem osobnosti. Nedá se však říci, že jedinci musí vykazovat všechny znaky určitého typu osobnosti, jelikož ty se mohou v závislosti na situaci patřičně lišit.

4.1. Nastavení mysli

Už několik století se vědci zabývali tím, jak se od sebe lidé liší způsobem myšlení. Zprvu se věřilo, že příčina rozdílnosti myšlení tkví ve stavbě těla či jeho částech⁵⁹, např. ve výstupcích na lebce (frenologie), tvaru a velikosti lebky (kraniologie)⁶⁰, tím pádem ani náš způsob myšlení nelze nijak změnit. Až Alfred Binet, autor IQ testu, poukázal na individuální rozdíly ve vzdělávání a způsobech učení. Přišel také s myšlenkou, že i přestože existují odlišnosti v intelektu dětí, lze inteligenci zásadně změnit díky učení a praxi.⁶¹

V současné době se nejčastěji hovoří o Carol Dweckové, která navázala na skutečnost, že nejen inteligence se dá změnit, ale dokonce i samotný způsob myšlení. Carol Dwecková dělí lidi na základě nastavení mysli zpravidla do 2 skupin.⁶²

4.1.1. Fixní nastavení mysli

Lidé s fixním nastavením mysli věří, že jejich vlastnosti jsou dané a nelze je ovlivnit. Mají nutkavou potřebu si stále něco dokazovat. Snaha a úsilí je vnímáno jako zbytečné, jelikož pokud máte vysokou inteligenci, je dle názorů lidí fixního myšlení zcela nepochopitelné, že by se měli vůbec učit a vynaložit na to své úsilí.⁶³ Velmi těžko se vypořádávají s neúspěchem (např. špatnou známkou) a chybu se snaží hledat v druhých než sami v sobě (pro uvedený příklad se špatnou známkou by mohlo být žákovou reakcí to, že za výsledek nemůže žákova nedostatečná příprava na test, ale může za to učitel, jelikož je na daného žáka vysazený atd.).⁶⁴ Když však neúspěchu neceľí, připadají si stejně cenní jako lidé s růstovým nastavením mysli.

⁵⁹ DWECK, Carol S. *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál*. Vydání druhé, aktualizované. Přeložil Kateřina EŠNEROVÁ. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2017. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-032-3. str. 33-34

⁶⁰ Gould S. J. (1996). *The mismeasure of man* (Rev. and expanded). Norton.

⁶¹ Binet, A. (1975). *Modern ideas about children*. (S. Heisler, Trans.). Suzanne Heisler, Publisher.

⁶² DWECK, Carol S. *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál*. Vydání druhé, aktualizované. Přeložil Kateřina EŠNEROVÁ. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2017. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-032-3. str. 39-41

⁶³ DWECK, Carol S. *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál*. Vydání druhé, aktualizované. Přeložil Kateřina EŠNEROVÁ. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2017. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-032-3. str. 39-41

⁶⁴ DWECK, Carol S. *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál*. Vydání druhé, aktualizované. Přeložil Kateřina EŠNEROVÁ. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2017. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-032-3. str. 72-73

Ve škole můžeme pozorovat fixní nastavení nejčastěji u dětí, které se nepřihlásí, jestliže si svou odpověď nejsou jisté. Bojí se rizika, že by se v případě špatné odpovědi necítily dostatečně chytré. Snaží se totiž chybovat zcela minimálně, nejlépe nechybovat vůbec.⁶⁵ Čím více jim učivo připadá náročné, tím více ztrácejí zájem se učit v důsledku domněnek o jejich nedostatečné inteligenci apod. Pro snadnější vypořádání se s neúspěchem vyhledávají často ostatní žáky, kterým se nedaří ještě více, aby si tak napravili své sebevědomí.⁶⁶ Žáci s fixním nastavením myslí jsou náchylnější k úzkostem, stresu a depresím.⁶⁷

Většinou toto nastavení myslí pramení již z útlého dětství a může být dáno výchovou. Nejčastějším případem vedoucím ke vzniku fixního nastavení jsou pochvaly typu: „Naučila ses to tak rychle! Jsi moc chytrá!“ či „Jsi tak geniální, dostal jsi jedničku i bez učení!“ Čímž rodiče chválí jejich myšlení a talent na místo pochvaly za snahu a úsilí vynaloženém při učení. Rodiče se v mnoha případech domnívají, že dítěti tak předávají sebedůvěru. Docílí však naopak tomu, že děti v budoucnu začínají o sobě pochybovat a kladou si na sebe např. vysoké nároky, jež mohou vyústit v samotný stres. Tohoto typu pochval se mohou také dopustit i samotní učitelé.⁶⁸

4.1.2. Růstové nastavení myslí

Lidé s růstovým nastavením myslí se na rozdíl od těch s fixním domnívají, že vlastnosti mohou svým vlastním úsilím zcela ovlivnit. Jedinci se tedy snaží překonávat sebe sama a stále se rozvíjet.⁶⁹ Jako nezdar nepovažují jednu špatnou známku, ale neschopnost využít svůj potenciál k seberealizaci.⁷⁰ Na rozdíl od jedinců s fixním myšlením se dokáží se selháním rychleji vyrovnat, protože si nepřipouští myšlenku, že by je měl jakýkoliv neúspěch definovat jako osobnost. Děti s myšlením zaměřeným na růst se hlásí ve škole častěji, jelikož vědí, že se mohou z hrozící špatné odpovědi poučit.⁷¹ Howard Gardner dokonce v souvislosti s růstovým nastavením hovoří o talentu rozpoznat vlastní slabé a silné stránky.⁷²

⁶⁵ DWECK, Carol S. *Nastavení myslí: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál*. Vydání druhé, aktualizované. Přeložil Kateřina EŠNEROVÁ. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2017. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-032-3. str. 78

⁶⁶ DWECK, Carol S. *Nastavení myslí: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál*. Vydání druhé, aktualizované. Přeložil Kateřina EŠNEROVÁ. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2017. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-032-3. str. 151

⁶⁷ DWECK, Carol S. *Nastavení myslí: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál*. Vydání druhé, aktualizované. Přeložil Kateřina EŠNEROVÁ. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2017. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-032-3. str. 158

⁶⁸ DWECK, Carol S. *Nastavení myslí: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál*. Vydání druhé, aktualizované. Přeložil Kateřina EŠNEROVÁ. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2017. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-032-3. str. 680-696

⁶⁹ DWECK, Carol S. *Nastavení myslí: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál*. Vydání druhé, aktualizované. Přeložil Kateřina EŠNEROVÁ. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2017. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-032-3. str. 42-43

⁷⁰ DWECK, Carol S. *Nastavení myslí: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál*. Vydání druhé, aktualizované. Přeložil Kateřina EŠNEROVÁ. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2017. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-032-3. str. 73

⁷¹ DWECK, Carol S. *Nastavení myslí: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál*. Vydání druhé, aktualizované. Přeložil Kateřina EŠNEROVÁ. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2017. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-032-3. str. 78

⁷² Gardner, H. (1997). *Extraordinary minds: Portraits of exceptional individuals and an examination of our extraordinariness*. Basic Books.

4.1.3. Příklad pro pochopení rozdílu mezi výše zmíněnými nastaveními mysli

Pro představu si uveďme situaci z jednoho špatného dne žáka. Ten jde onen den na velmi důležitou hodinu, kam dokonce i chodí rád, jenže mu profesor vrátí opravenou čtvrtletní písemnou práci, ze které dostane 3+ a z výsledku je žák značně zklamaný. Večer cestou domů zjistí, že dostal pokutu za parkování. Po špatném dnu zcela frustrovaný žák zavolá svému nejlepšímu příteli, jež jej ale odbude.⁷³

Lidé vykazující znaky fixního nastavení mysli by na situaci pohlíželi se slovy: „Jsem smolař/ka, jsem nula.“ či „Cítím se bezcenně a hloupě, všichni jsou lepší než já. Můj život nemá smysl.“. Dá se tedy říci, že by to, co se stalo, chápali jako určitý důkaz své hodnoty a svých schopností. Většina z nich by se vyrovnala s danou situací tak, že by se nesnažili již věnovat tolik času a úsilí učení, aby uspěli.⁷⁴

Lidé s růstovým nastavením mysli by přemýšleli o situaci tak, že by se snažili v daném předmětu ještě více a zeptali by se svého kamaráda, co se mu přihodilo. Tedy na rozdíl od lidí s fixním nastavením by se nepřestávali dále snažit, ba dokonce by vynaložili ještě větší úsilí než doposud.⁷⁵

4.1.4. Výzkum v souvislosti se školním stresem a rozdělením nastavení mysli dle Carol Dweckové

V roce 2018 proběhl výzkum na dvou středních školách v Texasu⁷⁶, který si kladl za cíl poukázat na to, jak žáci s odlišným nastavením mysli reagují na školní stres a jak jim pomáhá se s ním vyrovnávat. Za samotným výzkumem stálo zjištění, že u žáků zažívajících ve škole určitý neúspěch (např. špatné známky), se množství stresového hormonu kortizolu v těle zvyšuje. Ačkoli u většiny žáků klesne hladina kortizolu zpět na normální hodnotu již následující den, u některých žáků zůstává vysoká až několik dní. Tito žáci se zabývají dlouho svým neúspěchem a s obtížemi se soustředí na další předměty.

Výzkum zkoumal úroveň stresu žáků prvních ročníků během přechodu na střední školu. Žáci byli každý den podrobeni dotazníkům, v nichž byli tázáni na aktuálně prožívaný stres. Byli jim také odebrány vzorky slin pro analýzu hladiny kortizolu. 68 % žáků zaznamenalo zhoršení známek, kvůli kterému se cítili ve stresu. V tom, jak se se stresem vypořádávali, se žáci rozdělili do dvou skupin. Ti, kteří věřili, že inteligenci lze rozvíjet, tedy mající růstové nastavení mysli, se dokázali s neúspěchem rychleji vypořádat a častěji vykazovali nižší hladiny kortizolu již

⁷³ DWECK, Carol S. *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál*. Vydání druhé, aktualizované. Přeložil Kateřina EŠNEROVÁ. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2017. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-032-3. str. 46

⁷⁴ DWECK, Carol S. *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál*. Vydání druhé, aktualizované. Přeložil Kateřina EŠNEROVÁ. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2017. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-032-3. str. 46-51

⁷⁵ DWECK, Carol S. *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál*. Vydání druhé, aktualizované. Přeložil Kateřina EŠNEROVÁ. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2017. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-032-3. str. 52-56

⁷⁶ Lee, H.Y., Jamieson, J.P., Miu, A.S., Josephs, R.A., & Yeager, D.S. (2018). An Entity Theory of Intelligence Predicts Higher Cortisol Levels When High School Grades Are Declining. *Child development*. str. 1-19

krátce po nezdaru. U žáků věřících ve stálost své inteligence byly objeveny vysoké hladiny kortizolu i několik dnů po samotném neúspěchu.⁷⁷

4.2. Typy osobnosti A, B, C a D

Kardiologové Meyer Friedman a Ray Rosenman v roce 1976 popsali dva různé typy osobnosti, označované jako A a B. Zajímala je především náchylnost těchto typů k problémům se srdcem.⁷⁸ Domnívali se, že lidé s typem osobnosti A v porovnání s typem B více trpí různými poruchami srdeční funkce. Zjistili také, že člověk typu osobnosti B je více odolný vůči stresu, zatímco u jedinců s typem osobnosti A se může vyskytovat vysoká míra stresu doprovázená vysokým krevním tlakem.⁷⁹

Později byly k této typologii osobnosti přidány typy C a D, které vycházejí z teorie DISC⁸⁰ (zkratka anglických slov Dominance, Inducement, Submission, Compliance; v překladu: dominance, vliv, stabilita a svědomitost) psychologa Williama Moultona Marstona⁸¹ z roku 1928 vycházející ze společných rysů daného typu v chování a prožívání určitých situací.⁸²

Jelikož jsou mezi jednotlivými typy osobnosti A, B, C, D malé rozdíly, budu se ve své práci zaměřovat na základní rozdělení A a B z důvodu nejvíce zřejmých rozdílů mezi těmito osobnostními typy.

4.2.1. Charakteristika jednotlivých typů osobnosti A a B

Typ A – Pro jedince typu osobnosti A je charakteristická netrpělivost, soutěživost či cílevědomost. Člověk s tímto typem osobnosti bývá popisován jako soutěživý člověk nebo workoholik s vyšším rizikem zdravotních komplikací, který se dokáže snadno naštvat a vykazuje se u něj vysoká míra stresu (zejm. je-li člověk vystaven časovému tlaku).⁸³ Z tělesných znaků se mohou vyskytovat: napětí mimických svalů, skřípání zubů, tmavé kruhy

⁷⁷ GhorbaniAmir, H., AhmadiGatab, T., & Shayan, N. (2011). Relationship between Type A personality and mental health. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 2010–2018. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.390>

⁷⁸ Rosenman, R. H., Brand, R. J., Sholtz, R. I., & Friedman, M. (1976). Multivariate prediction of coronary heart disease during 8.5 year follow-up in the Western Collaborative Group Study. *The American journal of cardiology*, 37(6), 903–910. [https://doi.org/10.1016/0002-9149\(76\)90117-x](https://doi.org/10.1016/0002-9149(76)90117-x)

⁷⁹ Type A and Type B Personality Theory - Simply Psychology. *Study Guides for Psychology Students - Simply Psychology* [online]. Copyright © Simply Scholar Ltd [cit. 05.11.2022]. Dostupné z: <https://www.simplypsychology.org/personality-a.html>

⁸⁰ Marston, W. M. (1928). *Emotions of normal people*. Harcourt Brace & Company. <https://doi.org/10.1037/13390-000>

⁸¹ 10 Top Secrets Of The Type C Personality You Need to Know| *Livebold and Bloom* [online]. Copyright © [cit. 05.11.2022]. Dostupné z: <https://liveboldandbloom.com/09/personality-types/type-c-personality>

⁸² History of DiSC® - DiSC Profile. *Discprofile.com - DiSC Profile* [online]. Copyright © [cit. 05.11.2022]. Dostupné z: <https://www.discprofile.com/what-is-disc/history-of-disc>

⁸³ Type A Personality Traits: What It Means to Be Type A. *Verywell Mind - Know More. Live Brighter.* [online]. Dostupné z: <https://www.verywellmind.com/type-a-personality-traits-3145240>

pod očima, pocení v oblasti obličeje (zejména v oblasti čela a brady).⁸⁴ Lidé tohoto typu osobnosti jsou náchylnější vůči nemoci v důsledku vysoké míry stresu plynoucí z přemíry nastavených cílů či kladení vysokých nároků.⁸⁵

Typ B – Jedince s typem osobnosti B můžeme popsat jako kreativního, trpělivého, uvolněného člověka s dobrou adaptací na nové podmínky mající tendenci k prokrastinaci. Tento jedinec mívá obvykle nízkou míru prožívaného stresu a netrpí zpravidla žádnými vážnými zdravotními problémy. Osobnost typu B se dokáže snadno vypořádat se stresem a s prací pod tlakem.⁸⁶

4.2.1.1. Souvislost mezi typologií osobnosti A, B a školním stresem

Tématem spojitosti mezi typy osobnosti A, B a mírou prožívaného stresu u studentů se zabýval výzkum na univerzitě v Rawalpindi v Pákistánu, kterého se zúčastnilo 500 studentů (250 žen a 250 mužů) jednotlivých ročníků studia medicíny.

Z celkového počtu studentů se rysy typu osobnosti A projevovaly pouze u 54 zúčastněných (u 29 žen a 25 mužů). Typ osobnosti B byl tedy zjištěn u 446 studentů, přičemž mužů s tímto typem osobnosti bylo prokázáno 225 (90 % všech studentů mužského pohlaví), žen bylo prokázáno 221 (88 % z celkového počtu žen). Studenti s typem osobnosti A vykazovali vysokou míru stresu v porovnání s typem B (až u 75 % studentů). Této vysoké míry stresu dosahovalo více žen než mužů.⁸⁷

⁸⁴ Type a Personality: Key Traits, Pros, and Cons. *Insider* [online]. Copyright © 2022 [cit. 05.11.2022]. Dostupné z: <https://www.insider.com/guides/health/mental-health/type-a-personality>

⁸⁵ GhorbaniAmir, H., AhmadiGatab, T., & Shayan, N. (2011). Relationship between Type A personality and mental health. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 2010–2018. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.390>

⁸⁶ What Does It Mean to Have a Type B Personality?. *Verywell Mind - Know More. Live Brighter.* [online]. Dostupné z: <https://www.verywellmind.com/type-b-personality-4589000>

⁸⁷ Hisam, A., Rahman, M. U., Mashhadi, S. F., & Raza, G. (2014). Type A and Type B personality among Undergraduate Medical Students: Need for psychosocial rehabilitation. *Pakistan journal of medical sciences*, 30(6), 1304–1307. <https://doi.org/10.12669/pjms.306.5541>

5. Copingové techniky školního stresu u žáků

Anglický výraz „coping“ (v českém překladu „zvládání“) byl prvně použit Lazarem a Folkmanovou v knize publikované v roce 1984.⁸⁸ Coping označuje vědomé úsilí a snahu zdat zátěžovou situaci, tedy zjednodušeně se jedná o vypořádávání se se stresem. Každý jedinec překonává stres různými způsoby a technikami.⁸⁹ Ve své práci bych proto ráda zmínila pár typů doporučených psychology pro zvládání školního stresu u žáků.

Nejčastěji zmiňovanými copingovými technikami jsou:

1. **Pravidelný pohyb** – Jednou z nejvíce funkčních copingových technik je právě pravidelný pohyb, ať už ve formě procházky se psem či jógového cvičení. Průzkumy dokazují, že žáci provádějící pravidelně nějakou fyzickou aktivitu vykazují menší míru prožívaného stresu než žáci, jimž pohyb chybí.⁹⁰
2. **Dechová cvičení** – Dechová cvičení jsou snadnou technikou, díky níž můžeme zmírnit působení stresu. Lze je provádět prakticky kdekoli a kdykoli, např. přímo před psaním testu či také ve spojení s meditací apod. Dechová cvičení jsou také velmi dobrá pro správnou funkci lidského organismu, jelikož při nesprávném dýchání se narušuje výměna oxidu uhličitého a kyslíku, což dle výzkumů může způsobit hned několik problémů (únava, úzkost, panické záchvaty, náladovost).⁹¹
3. **„Progressive Muscle Relaxation“ (PMR, česky „postupná svalová relaxace“)** – Tato technika slouží k napínání a uvolňování všech svalů, dokud se tělo kompletně neuvolní.⁹² Dá se použít prakticky kdykoli, ať už před danou písemnou zkouškou či před spánkem, kdy napomáhá ke kvalitnějšímu spánku, což se může být nápomocné zejména žákům, kteří trpí nespavostí.⁹³
4. **Poslech hudby** – Hudba dokáže zmírnit stres, uklidnit člověka či stimulovat naši mysl. Mnoha žákům trpícím stresem je proto často doporučována relaxační hudba, která pomáhá zklidnit mysl a napomáhá relaxaci těla. Výzkum dokazuje, že žáci poslouchající pravidelně relaxační hudbu se rychleji vypořádávají se stresory.⁹⁴

⁸⁸ LAZARUS, Richard S.; FOLKMAN, Susan. *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company, 1984.

⁸⁹ Večeřová-Procházková, A., Honzák, R. *Stres, eustres a distres*. (2008) *Interní Med.* 10 (4):188–192.

⁹⁰ Cowley J, Kiely J & Collins D (2019) Is there a link between self-perceived stress and physical activity levels in Scottish adolescents?. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 31 (1), Art. No.: 20160104. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2016-0104>

⁹¹ Paulus M. P. (2013). The breathing conundrum-interoceptive sensitivity and anxiety. *Depression and anxiety*, 30(4), 315–320. <https://doi.org/10.1002/da.22076>

⁹² Toussaint, L., Nguyen, Q. A., Roettger, C., Dixon, K., Offenbacher, M., Kohls, N., Hirsch, J., & Sirois, F. (2021). Effectiveness of Progressive Muscle Relaxation, Deep Breathing, and Guided Imagery in Promoting Psychological and Physiological States of Relaxation. *Evidence-based complementary and alternative medicine : eCAM*, 2021, 5924040. <https://doi.org/10.1155/2021/5924040>

⁹³ Top 10 Stress Management Techniques for Students. *Verywell Mind - Know More. Live Brighter*. [online]. Dostupné z: <https://www.verywellmind.com/top-school-stress-relievers-for-students-3145179#citation-11>

⁹⁴ Thoma MV, La Marca R, Brönnimann R, Finkel L, Ehlert U, Nater UM. The effect of music on the human stress response. *PLoS ONE*. 2013;8(8):e70156. doi:10.1371/journal.pone.0070156

5. **Vyvážená strava a dodržování pitného režimu** – Nevhodná strava může být příčinou větší náchylnosti vůči stresu⁹⁵, proto je vhodné změnit stravovací návyky a upřednostnit vyváženou stravu před fast foody apod. Zdravé stravování napomáhá zmírnit symptomy související se stresem, jako je bolest hlavy nebo změna nálad. Nejdůležitější je však jíst pravidelně, omezit konzumaci kofeinu, alkoholu a cukrů (např. sladké tyčinky lze nahradit oříšky či ovocem). Důležité je též dodržování pitného režimu, jinak v opačném případě může dojít k bolestem hlavy atd.⁹⁶

⁹⁵ Nguyen-Rodriguez, S. T., Unger, J. B., & Spruijt-Metz, D. (2009). Psychological determinants of emotional eating in adolescence. *Eating disorders*, 17(3), 211–224. <https://doi.org/10.1080/10640260902848543>

⁹⁶ Top 10 Stress Management Techniques for Students. *Verywell Mind - Know More. Live Brighter*. [online]. Dostupné z: <https://www.verywellmind.com/top-school-stress-relievers-for-students-3145179#citation-11>

6. Dostupné výzkumy v souvislosti se „školním stresem“

6.1. Četnost výskytu „Education Stressu“

Studie NYUCN (the New York University College of Nursing) z roku 2015 se zabývala otázkou, jak velké procentuální zastoupení žáků soukromých středních škol se potýká se „školním stresem“. První část výzkumu se skládala z rozhovorů s učiteli a řediteli škol a vnímání stresu u žáků z jejich perspektivy. Na to navázal následně elektronický dotazník adresovaný 128 žákům středních škol.

Výsledkem studie byly následující údaje: Téměř polovina všech dotázaných (49 %) pociťovala stres každý den školy a 31 % žáků přiznalo, že se někdy cítili ve stresu ze školy.⁹⁷

6.2. Výzkum nejčastějších stresorů v souvislosti se „školním stresem“

Výzkum MentalHelp.net⁹⁸ se tázal více než 1000 studentů na jejich život, obavy a mentální zdraví. Také analyzoval data dostupná z více než 2,9 milionů příspěvků na Twitteru sdílených několika tisíci studenty, kdy se zaměřil na klíčová slova související se stresem a mentálním zdravím. Formou analýzy vyhodnotili nejčastěji se opakující stresory zmiňované jak v dotaznících, tak také na Twitteru.

Hlavní otázkou bylo, co studenty ve škole nejvíce stresuje. Celkově 31 % studentů označilo jako největší stresor zkoušky, zejména závěrečné a pololetní písemné práce. Tento stresor byl více pociťován u studentů (34 %), zatímco u studentek byl zmiňován až na druhém místě (26 %) za samotnými školními hodinami a pociťovanou pracovní zátěží. Ty byly označeny za největší stresor u 28 % studentek. Nicméně stres související s pracovní zátěží a školními hodinami se u studentů vyskytoval v zastoupení 20 % až na 3. příčce hned za strachem z očekávaného absolvování školy a uplatnění se v budoucím zaměstnání (26 %). Tento strach byl pociťován u 20 % zúčastněných studentek. Zbývajícím stresorům patřila stejná pořadí a lišily se pouze procentuálním zastoupením. Na 4. místě se tedy u obou pohlaví vyskytl stresor v podobě domácích úloh (12 % u studentů, 15 % u studentek), dále ostatní stresory, jež nebyly blíže specifikovány (6 % studentů, 9 % u studentek) a nejméně zúčastněných považovalo za největší příčinu stresu stresor pramenící z okruhu přátel či rodiny (3 % u chlapců, 2 % u dívek).⁹⁹

⁹⁷ Frontiers | A multi-method exploratory study of stress, coping, and substance use among high school youth in private schools. Frontiers | *Publisher of peer-reviewed articles in open access journals* [online]. Dostupné z: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01028/full>

⁹⁸ Aware. *Mental Health, Depression, Anxiety, Wellness, Family & Relationship Issues, Sexual Disorders & ADHD Medications* [online]. Copyright © 1995 [cit. 04.10.2022]. Dostupné z: <https://www.mentalhelp.net/aware/mental-health-on-campus/>

⁹⁹ New Survey Confirms: College Students Are Stressed | Mental Floss. *Mental Floss* [online]. Copyright © 2022 [cit. 04.10.2022]. Dostupné z: <https://www.mentalfloss.com/article/81993/new-survey-confirms-college-students-are-stressed>

6.3. Výzkum Educational Stressu v závislosti na pohlaví

Nedávný výzkum¹⁰⁰ ze září roku 2021 se zabýval rozdíly v míře stresu vyskytujícími se u studentů v závislosti na jejich pohlaví. Tohoto výzkumu se zúčastnilo 448 vysokoškolských studentů univerzity v Boca Raton zaměřených na přírodovědní obory. Jako metoda byla použita tzv. Perceived Stress Scale^{101,102}, v překladu „stupnice vnímaného stresu“, a to 4 týdny před závěrečnými zkouškami.

Výsledky studie ukazují, že většina studentek vykazovala vyšší úroveň stresu vzhledem k jejich mužským vrstevníkům. Co se studentek týče, u 77,3 % dotázaných se vyskytoval tzv. „moderate stress level“, tedy střední míra stresu, a až u 21,6 % vysoká míra stresu. Pro porovnání, u 90,9 % studentů mužského pohlaví byl prokázán „moderate stress“ a u pouhých 7,1 % z nich byla zjištěna velká míra stresu, tzv. „severe stress“.¹⁰³

Touto otázkou se zabýval také průzkum z roku 2015 provedený NYUCN (the New York University College of Nursing), jenž prokázal u žákyn středních škol větší míru intenzity prožívání stresu než u žáků (60 % vs. 41 %).¹⁰⁴

Okomentoval(a): [MJ38]: jenž

6.4. Výzkum v souvislosti se školním stresem jako příčinou změn fyzického zdraví žáků

Na univerzitě v Assiut v Egyptě probíhalo mezi lety 2009 a 2010 šetření zaměřující se na změny zdraví vyvolané prožitkem školního stresu. Tohoto výzkumu se zúčastnilo 3 271 studentů, kteří byli podrobeni dvěma dotazníkům – „Perceived Stress Scale“ (již zmiňované výše) a dotazníku zaměřenému na nejčastější zdravotní problémy, označovaný také jako „22 symptoms questionnaire“, obsahující 22 nejčastějších projevů stresu na zdraví člověka (např. zažívací problémy, bolesti zad a hlavy, zvýšený tlukot srdce, problémy s koncentrací...). V „22

¹⁰⁰ Graves BS, Hall ME, Dias-Karch C, Haischer MH, Apter C (2021) Gender differences in perceived stress and coping among college students. *PLoS ONE* 16(8): e0255634. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255634>

¹⁰¹ Jedná se o nejčastěji používanou metodu ke klasifikaci úrovně stresu. Původně byla tato stupnice sestavena v roce 1983, avšak je užívána i v dnešní době pro popis našich emocí a vnímání stresu. K určení intenzity stresu slouží soubor otázek (dnes se pracuje zejména s 10 otázkami) stahujícími se k našim prožívaným emocím v minulém měsíci. Na každou otázku lze odpovědět 5 různými způsoby a je k nim přiřazen počet bodů (vůbec – 0, téměř vůbec – 1, někdy – 2, spíše často – 3, velmi často – 4). U některých otázek však může dojít k opačnému bodování (např. u otázky „Jak často jsi měl minulý měsíc pocit, že se ti daří?“).

Škála hodnocení je:

- 0 – 13 bodů = nízká míra stresu
- 14 – 26 bodů = střední míra stresu
- 27 – 40 bodů = vysoká míra stresu

¹⁰² Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>

¹⁰³ Female students report higher stress levels than males, research study says – UNIVERSITY PRESS. *UNIVERSITY PRESS – Florida Atlantic University's first student-run news source*. [online]. Copyright © 2022 [cit. 04.10.2022]. Dostupné z: <https://www.upressonline.com/2021/09/female-students-report-higher-stress-levels-than-males-research-study-says/>

¹⁰⁴ Frontiers | A multi-method exploratory study of stress, coping, and substance use among high school youth in private schools. *Frontiers | Publisher of peer-reviewed articles in open access journals* [online]. Dostupné z: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01028/full>

symptoms questionnaire“ byli respondenti tázáni na otázky typu: „Jak často jste si během posledních 12 měsíců stěžoval/a na (určitý zdravotní problém)?“. Odpovědi na tyto otázky byly bodovány ve škále 1 až 4 bodů, dle četnosti výskytu daného symptomu označené respondentem, tedy 1 – vůbec až 4 – velmi často.

Za nejčastěji označované nežádoucí projevy stresu v rámci dotazníkového šetření (v průběhu 12 měsíců) byly únava (85,3 %), problém se soustředěním (78,1 %), bolesti hlavy (77,9 %) a problémy se spánkem (63,7 %). S rostoucí mírou intenzity prožívaného stresu se také zvyšoval počet označených symptomů. Větší počet označených symptomů se více objevoval u dívek než u chlapců.¹⁰⁵

¹⁰⁵ El Ansari, W., Oskrochi, R., Labeeb, S., & Stock, C. (2014). Symptoms and Health Complaints and Their Association with Perceived Stress at University: Survey of Students at Eleven Faculties in Egypt. *Central European Journal of Public Health*, 22(2), 68-79. doi: 10.21101/cejph.a3873

7. Praktická část

7.1. Cíle výzkumu

V praktické části si kladu za cíl zformulovat hypotézy vedoucí k poznání rozdílů v prožívání stresu u žáků s různou kombinací nastavení mysli a typologií osobnosti. Tyto poznatky mi nadále poslouží k vytvoření osového systému, který vznikne spojením typu osobnosti A, B a růstového a fixního nastavení mysli s poznatky zjištěnými při ověřování mých hypotéz. Výstupem bude také plakát vycházející jak z praktické, tak i z teoretické části práce.

Zmíněnými hypotézami vytvořenými na základě teoretické části mé práce jsou:

Hypotéza č. 1: Žáci vyššího gymnázia mající znaky typu osobnosti B a růstové nastavení prožívají nižší míru stresu než žáci mající znaky osobnosti B a fixní nastavení mysli.

Hypotéza č. 2: Žáci vyššího gymnázia mající znaky fixního nastavení mysli a typu osobnosti A vnímají zkoušení častěji jako hrozbu, zatímco žáci s typem osobnosti A a růstovým nastavením mysli vyhodnocují zkoušení jako výzvu.

Hypotéza č. 3: Žáci prvního ročníku vyššího gymnázia s fixním nastavením mysli vykazují vyšší míru stresu než žáci ostatních ročníků mající taktéž fixní nastavení mysli.

Hypotéza č. 4: U žáků vyššího gymnázia s vysokou mírou stresu a typem osobnosti A se objevuje více fyzických příznaků stresu než u žáků s vysokou mírou stresu a typem osobnosti B.

Hypotéza č. 5: Největší přínos mají copingové techniky pro žáky vyššího gymnázia s typem osobnosti A a fixním nastavením mysli.

7.2. Metoda výzkumu

Praktická část práce byla provedena metodou dotazníku, který obsahoval otázky nejčastěji vyskytující se v tzv. Perceived Stress Scale, v překladu „stupnicích vnímaného stresu“, dále otázky k odhalení typu osobnosti A či B a nastavení mysli žáka. Tyto otázky rovněž vycházely z již provedených výzkumů a studie Carol Dweckové. Dotazník také testoval náchylnost žáka vůči stresorům, které jsou časté pro období adolescence. V dotazníku nechyběly ani otázky týkající se fyzických příznaků stresu vycházející z teorie Kyriacoua a tzv. „22 symptoms questionnaire“, který obsahuje 22 nejčastějších projevů stresu na zdraví člověka. Dotazovala jsem se také na otázky vztahující se k pocitům frustrace a hodnocení zkoušení jako hrozby či trestu, jež jsem vytvořila v návaznosti na teorie Hanse Selyeho, Kyriacoua, Lazara a Folkmanové. Část otázek se zabývala využitím copingových technik u žáků, při jejichž tvorbě jsem vycházela z nejčastějších a nejnámějších technik k odbourání stresu.

7.3. Popis zkoumaného souboru

Zkoumaným vzorkem byli žáci ve věku 15-19 let studující na Purkyňově gymnáziu ve Strážnici. Celkový počet zúčastněných byl 133, z toho 98 dívek (73,7 % z celkového počtu respondentů) a 35 chlapců (26,3 %). Tito respondenti byli žáci 1. A (n=19; 14,3 % všech zúčastněných žáků), kvinty (n=17; 12,8 %), 2. A (n=17; 12,8 %), sexty (n=15; 11,3 %), 3. A (n=17; 12,8 %), septimy (n=14; 10,5 %) 4.A (n=21; 15,8 %) a oktávy (n=13; 9,8 %). Z celkového počtu dívek (n=98) bylo 16 žákyň 1. A (16,3 % z celkového počtu dívek), 12 z kvinty (12,2 %), 12 z 2.A (12,2 %), 12 ze sexty (12,2 %), 11 ze 3.A (11,2 %), 8 ze septimy (8,2 %), 16 ze 4. A (16,3 %) a 11 žákyň oktávy (11,2 %). Z celkového počtu zúčastněných chlapců (n=35) byli 3 žáci 1.A (8,6 %), 5 z kvinty (14,3 %), 5 z 2.A (14,3 %), 3 ze sexty (8,6 %), 6 ze 3. A (17,1 %), 6 ze septimy (17,1 %), 5 ze 4. A (14,3 %) a 2 byli žáky oktávy (5,7 %).

7.4. Sběr dat

Praktická část složená z dotazníkového šetření probíhala elektronickou formou na Purkyňově gymnáziu ve dnech 1. – 7. 12. a byla zaměřena zejména na pocíťování stresu u žáků v průběhu uplynulého měsíce, tedy období čtvrtletních písemných prací a jiného zkoušení.

7.5. Vyhodnocení dotazníku

Vyhodnocení jednotlivých částí dotazníku probíhalo následovně:

Odpovědím na otázky vztahující se k určení míry stresu byly připisovány body. Odpověď velmi často byla hodnocena 4 body, často 3 body, občas 2 body, téměř vůbec 1 bodem a za odpověď vůbec nebyl připsán žádný bod. Stupnice stresu byla rozdělena na vysokou, střední a nízkou míru stresu, přičemž vysoká míra stresu se nacházela v bodovém rozpětí 28-19, střední míra stresu odpovídala 18-10 bodům a nízká míra stresu 9-0 bodům.

Odpovědi na otázky ke zjištění typologie osobnosti A či B byly hodnoceny tak, že za odpověď souhlasím byly připisovány 4 body, spíše souhlasím 3 body, neutrální 2 body, spíše nesouhlasím 1 bod a nesouhlasím 0 bodů. Typu osobnosti A odpovídalo bodové rozmezí 16-9 bodů a typu osobnosti B odpovídalo rozmezí 8-0 bodů.

Odpovědím na otázky určující typ nastavení mysli u žáků byly připisovány body tak, že odpověď souhlasím byla hodnocena 4 body spíše souhlasím 3 body, neutrální 2 body, spíše nesouhlasím 1 body a nesouhlasím 0 body. Typ nastavení mysli byl rozdělen dle bodů na nastavení fixní (20-11 bodů) a růstové (10-0 bodů).

Odpovědi zkoumající využití copingových technik u žáků byly hodnoceny tak, že za odpověď souhlasím byly připisovány 4 body, spíše souhlasím 3 body, neutrální 2 body, spíše nesouhlasím 1 bod a nesouhlasím 0 bodů. Stupnice schopnosti ovládat techniky ke zmírnění stresu byla vyčleněna na vysokou míru využitelnosti copingových technik (24-16 bodů), střední (15-8 bodů) a nízkou schopnost využití copingových technik (7-0 bodů).

Odpovědím zjišťujícím náchylnost žáků vůči stresorům byly přiděleny body tak, že za odpověď souhlasím byly připisovány 4 body, spíše souhlasím 3 body, neutrální 2 body, spíše nesouhlasím 1 bod a nesouhlasím 0 bodů. Stupnice náchylnosti vůči stresorům byla rozdělena na vysokou náchylnost, střední a nízkou, přičemž vysoké náchylnosti vůči stresorům odpovídalo bodové rozpětí 28-19 bodů, střední náchylnosti 18-10 bodů a nízké náchylnosti 9-0 bodů.

Míra fyzických příznaků byla zjištěna takovým způsobem, že odpovědím na otázky typu „Jak často jsi měl/a během uplynulého měsíce (určitý problém)?“ byly připisovány 4 body za velmi často, 3 body za odpověď často, 2 body za občas, 1 body za téměř vůbec a odpovědi vůbec nebyl připsán žádný bod. Odpovědi na tvrzení „Během uplynulého měsíce jsem zhubl/a.“ byly hodnoceny tak, že odpovědi souhlasím odpovídaly 4 body, spíše souhlasím 3 body, neutrální 2 body, spíše nesouhlasím 1 body a nesouhlasím 0 bodů. Jestliže celkový součet bodů se nacházel v bodovém rozpětí 36–25 bodů, byla míra fyzických příznaků vyhodnocena jako vysoká. V případě bodového rozpětí 24-13 se jednalo o střední míru fyzických příznaků a bodové rozpětí 12-0 bodů odpovídalo nízké míře projevů stresu na tělesném zdraví člověka.

Odpovědi určující míru frustrace ve fázi vyčerpání byly hodnoceny 4 body za souhlasím, 3 za spíše souhlasím, 2 za neutrální, 1 za spíše nesouhlasím a 0 bodů za nesouhlasím. Jestliže součet bodů se nacházel v rozmezí 4-0 bodů, pak se jednalo o nízkou míru frustrace. Odpovídal-li bodový součet hodnotě v rozmezí 8-5 bodů, pak byla míra frustrace určena jako vysoká.

Odpovědi na otázky týkající se vnímání zkoušení jako hrozby či výzvy byly bodovány 4 body za souhlasím, 3 body za spíše souhlasím, 2 body za neutrální, 1 bodem za spíše nesouhlasím a 0 body za nesouhlasím, přičemž odpovědi a) „Na daný test se nedostavím.“ na otázku „Představ si situaci, kdy ses nestihl naučit na test, který máš ten den psát. Jak bys danou situaci vyřešil/a?“ byly připisovány 3 body, zatímco odpovědi b) „Budu doufat, že nějaké informace si pamatuji z hodin a test nějak napíšu.“ byl připsán 1 bod. Jestliže součet bodů odpovídal rozmezí 11-7 bodů, pak bylo vnímání zkoušky vyhodnoceno jako hrozba. V opačném případě, tedy odpovídal-li součet rozmezí 6-0 bodům, jednalo se o vnímání zkoušek jako výzvy.

7.6. Vyhodnocení hypotéz

Hypotéza č. 1: Žáci vyššího gymnázia mající znaky typu osobnosti B a růstové nastavení prožívají nižší míru stresu než žáci mající znaky osobnosti B a fixní nastavení mysli.

Typ nastavení mysli	Typ osobnosti	Průměrná hodnota míry stresu (n=počet žáků s touto kombinací nastavení mysli a typem osobnosti)
Růstové	B	14,1 (n=15)
Fixní	B	17,3 (n=14)
Růstové	A	14,4 (n=40)
Fixní	A	19 (n=64)

Tabulka č. 4 zobrazující počet všech žáků mající jednotlivé kombinace typu osobnosti a nastavení mysli a jejich průměrnou hodnotu míry stresu.

Žáci mající znaky osobnosti B a fixní nastavení mysli (n=14; 10,5 % z celkového počtu 133 respondentů) vykazují průměrnou hodnotu míry stresu na úrovni 17,3 bodů z 28 možných. Přičemž průměrná hodnota míry u žen s touto kombinací nastavení mysli a typem osobnosti (n=13; 13,3 % z celkového počtu žen) dosahuje hodnotě 16,3 bodů z 28 možných, zatímco u jediného muže s touto kombinací (n=1; 2,9 % z celkového počtu mužů) odpovídá hodnota míry stresu pouze 11 bodům z 28.

Žáci s tímtož typem osobnosti, tedy typem osobnosti B, avšak s růstovým nastavením mysli (n=15; 11,3 % z celkového počtu respondentů) vykazují průměrnou hodnotu míry stresu na úrovni 14,1 bodů z 28 možných. Průměrná hodnota míry stresu u žen s tímto typem osobnosti a nastavení mysli (n=9; 9,2 % z celkového počtu žen) odpovídá 15,3 bodům z 28 možných. U mužů s tímtož typem osobnosti a nastavení mysli (n=6; 17,1 % z celkového počtu mužů) dosahuje průměrná hodnota míry stresu na hodnotu 12,2 bodů z celkových 28 bodů.

Žáci vyššího gymnázia s typem osobnosti B a růstovým nastavením mysli vykazují v průměru nižší míru stresu než žáci se stejným typem osobnosti, tedy typem osobnosti B, ale jiným nastavením mysli, tj. fixním nastavením mysli. Tato průměrná hodnota míry stresu je v rámci typu osobnosti a nastavení mysli nižší u mužů než u žen.

Zajímavým zjištěním, které lze vypožorovat z dat v tabulce, je fakt, že i u žáků s typem osobnosti A a růstovým nastavením mysli (n=40; 30,1 % z celkového počtu respondentů) odpovídá průměrná míra stresu nižší hodnotě než u žáků s typem osobnosti A a fixním nastavením mysli (n=64; 48,1 % z celkového počtu zúčastněných), avšak průměrné hodnoty míry stresu, např. mezi žáky mající typ osobnosti A a růstové nastavení mysli a žáky se stejným nastavením mysli, tj. s růstovým nastavením mysli, a typem osobnosti B, se jen nepatrně liší. Z tohoto poznatku můžeme usoudit, že na míru stresu u žáků má výrazně větší vliv jejich nastavení mysli než typologie osobnosti.

Závěr: Hypotéza byla potvrzena.

Hypotéza č. 2: Žáci vyššího gymnázia mající znaky fixního nastavení mysli a typu osobnosti A vnímají zkoušení častěji jako hrozbu, zatímco žáci s typem osobnosti A a růstovým nastavením mysli vyhodnocují zkoušení jako výzvu.

Typ nastavení mysli	Typ osobnosti	Průměrná hodnota míry stresu	Vyhodnocení hrozba/výzva
Růstové	B	14,1 (n=15)	Výzva (5 bodů z 11 možných)
Fixní	B	17,3 (n=14)	Hrozba (7 bodů z 11)
Růstové	A	14,4 (n=40)	Výzva (5 bodů z 11)
Fixní	A	19 (n=64)	Hrozba (8 bodů z 11)

Tabulka č. 5 zobrazující počet všech žáků mající jednotlivé kombinace typu osobnosti a nastavení mysli a jejich průměrnou hodnotu míry stresu a vyhodnocení zkoušení jako hrozby či výzvy.

Žáci s typem osobnosti A a fixním nastavením mysli (n=64; 48,1 % z celkového počtu zúčastněných) vyhodnocují zkoušení ve většině případech jako hrozbu. Z počtu 55 žen s touto kombinací typu osobnosti a nastavení mysli (56,1 % z celkového počtu žen) pouze 6 žen vyhodnotilo zkoušení jako výzvu, zatímco zbývajících 49 žen vnímalo zkoušení jako hrozbu. Co se mužů týče, z celkového počtu 9 mužů majících znaky osobnosti A a fixního nastavení mysli (25,7 % z celkového počtu mužů) vnímalo zkoušení jako hrozbu 5 žáků, zatímco 4 žáci vnímali tento stresor jako výzvu.

Žáci s tímtož typem osobnosti, tj. typem osobnosti A, a růstovým nastavením mysli (n=40; 30,1 % z celkového počtu respondentů) vyhodnotilo zkoušení ve většině případů jako výzvu. Z celkového počtu 21 žen s touto kombinací typologie osobnosti a nastavení mysli (21,4 % všech zúčastněných žen) vnímalo 12 žákyň zkoušení jako výzvu, zatímco 9 jich vnímalo zkoušení jako hrozbu. Z celkového počtu 19 chlapců s typem osobnosti A a růstovým nastavením mysli (54,3 % všech zúčastněných mužů) pouze 7 žáků vyhodnotilo zkoušení jako hrozbu, zatímco zbývajících 12 žáků vnímalo tento stresor jako výzvu.

Žáci vyššího gymnázia s typem osobnosti A a fixním nastavením mysli vnímají častěji stresor v podobě zkoušení jako hrozbu, zatímco žáci s typem osobnosti A a růstovým nastavením mysli vyhodnocují zkoušení spíše jako výzvu. Posouzení tohoto stresoru se v rámci jednotlivých kombinací typologie osobnosti a nastavení mysli liší u pohlaví. Ženy totiž častěji vnímají zkoušení jako hrozbu než muži.

Tento závěr se dá uplatnit také v souvislosti v rozdílnosti vnímání zkoušení za hrozbu či výzvu u žáků s typem osobnosti B a fixním nastavením mysli a u žáků stejného typu osobnosti, tj. typu osobnosti B, a růstového nastavení mysli. Z tabulky vyplývá, že žáci s typem osobnosti B a růstovým nastavením mysli vyhodnocují zkoušení převážně jako výzvu, zatímco žáci s fixním nastavením a typem osobnosti B jej vyhodnocují za hrozbu.

Z toho můžeme soudit, že lidé s fixním nastavením mysli spíše vnímají stresor v podobě zkoušení za hrozbu v porovnání s žáky s růstovým nastavením mysli, kteří tento stresor posuzují zpravidla jako výzvu.

V souvislosti s teorií Lazara a Folkmanové si nelze povšimnout také toho, že s rostoucí mírou stresu u žáků roste riziko posouzení stresoru zkoušení za hrozbu.

Závěr: Hypotéza byla potvrzena.

Hypotéza č. 3: Žáci prvního ročníku vyššího gymnázia s fixním nastavením mysli vykazují vyšší míru stresu než žáci ostatních ročníků mající taktéž fixní nastavení mysli.

Ročník (n=počet)	Počet žáků s fixním nastavením mysli	Průměrná míra stresu	Počet žáků s růstovým nastavením mysli	Průměrná míra stresu
1.A (n=19)	15 (79 % z celkového počtu žáků 1.A)	16,9 z celkových 28	4 (21 % z celkového počtu žáků 1.A)	15,5 bodů z celkových 28
Ostatní ročníky (n=114)	63 (55 % z celkového počtu žáků kromě 1.A)	18,7 z celkových 28	51 (45 % z celkového počtu žáků kromě 1.A)	12,4 bodů z celkových 28

Tabulka č. 6 zobrazující průměrnou míru stresu v závislosti na nastavení mysli žáků navštěvujících třídu 1. A a ostatní třídy vyššího gymnázia.

U žáků prvního ročníku vyššího gymnázia s fixním nastavením mysli (n=15) dosahovala hodnota průměrné míry stresu 16,9 bodům z 28 možných. Toto fixní nastavení mysli se častěji objevilo u žákyň (n=13), jejichž průměrná míra stresu vykazovala hodnotu 17,3 bodů z maximálního počtu 28 bodů. U dvou chlapců navštěvující první ročník vyššího gymnázia, kteří odpovídali fixnímu nastavení mysli, odpovídala průměrná hodnota míry stresu 14 bodům z 28.

V rámci ostatních ročníků vyššího gymnázia mělo znaky fixního nastavení mysli 63 žáků. Jejich průměrná hodnota míry stresu odpovídala 18,7 bodům z maximálního počtu 28 bodů. Z celkového počtu 63 žáků s fixním nastavením mysli navštěvující jinou třídu než 1. A bylo 55 dívek. Tyto dívky vykazovaly průměrnou hodnotu míry stresu na úrovni 19 bodů, zatímco chlapci mající taktéž fixní nastavení mysli a navštěvující jinou třídu než 1.A (n=8) vykazovali průměrnou hodnotu míry stresu na úrovni 16,5 bodů z celkových 28 bodů.

Z tabulky vyplývá, že ačkoli je míra stresu u žáků prvních ročníků s fixním nastavením mysli v průměru nižší než u žáků s fixním nastavením mysli navštěvujících ostatní ročníky vyššího gymnázia, tato skutečnost neodpovídá v případě žáků s růstovým nastavením mysli. U žáků 1. A s růstovým nastavením mysli je naopak průměrná hodnota míry stresu vyšší, než tomu je u žáků mající růstové nastavení mysli, kteří navštěvují ostatní ročníky vyššího gymnázia.

Pro detailnější vyhodnocení hypotézy je však dobré porovnat, jak se liší tato míra u žáků s fixním nastavením mysli napříč jednotlivými třídami.

Ročník (n=počet)	Počet žáků s fixním nastavením mysli	Průměrná míra stresu	Počet žáků s růstovým nastavením mysli	Průměrná míra stresu
1.A (n=19)	15 (79 % z celkového počtu žáků 1.A)	16,9 z celkových 28	4 (21 % z celkového počtu žáků 1.A)	15,5 z celkových 28
Kvinta (n=17)	12 (70,6 % z celkového počtu žáků kvinty)	20,8 z celkových 28	5 (29,4 % z celkového počtu žáků kvinty)	15,4 z celkových 28
2.A (n=17)	10 (59 % z celkového počtu žáků 2.A)	16,5 z celkových 28	7 (41 % z celkového počtu žáků 2.A)	14,7 z celkových 28
Sexta (n=15)	10 (67 % z celkového počtu žáků sexty)	18 z celkových 28	5 (33 % z celkového počtu žáků sexty)	11,8 z celkových 28
3.A (n=17)	9 (53 % z celkového počtu žáků 3.A)	17,8 z celkových 28	8 (47 % z celkového počtu žáků 3.A)	14,6 z celkových 28
Septíma (n=14)	3 (21 % z celkového počtu žáků septímy)	20,3 z celkových 28	11 (79 % z celkového počtu žáků septímy)	13,8 z celkových 28
4.A (n=21)	11 (52 % z celkového počtu žáků 4.A)	17,7 z celkových 28	10 (48 % z celkového počtu žáků 4.A)	13,8 z celkových 28
Oktáva (n=13)	8 (62 % z celkového počtu žáků oktávy)	20,75 z celkových 28	5 (38 % z celkového počtu žáků oktávy)	15,6 z celkových 28

Tabulka č. 7 zobrazující průměrnou míru stresu v závislosti na nastavení mysli žáků v rámci jednotlivých tříd vyššího gymnázia.

Již na první pohled je zřejmé, že v rámci žáků s fixním nastavením mysli vykazují žáci 1. A spolu s žáky 2.A vůbec nejnižší průměrnou hodnotu míry stresu, zatímco žáci s fixním nastavením navštěvující třídy kvinta, septíma či oktáva trpí v průměru nejvyšší mírou stresu. U žáků kvinty a septímy mající fixní nastavení mysli se můžeme domnívat, že tato vysoká průměrná hodnota míry stresu je zapříčiněna nedostatečným využíváním copingových technik, jelikož pouze u jednoho žáka se prokázala vysoká schopnost využívání technik k odbourávání stresu. Příčinou vysoké míry u žáků oktávy s fixním nastavením mysli může být skutečnost, že žáky tohoto ročníku čekají přijímací zkoušky, maturita, či změna školy, která se řadí mezi 43 nejnvýznamnějších životních stresorů.

Zajímavým zjištěním je, že ačkoli u žáků 1. A s fixním nastavením nebyla hypotéza plynoucí právě z tvrzení, že změna školy je významným životním stresorem, tudíž by měli vykazovat vyšší míru stresu, potvrzena, platilo toto tvrzení v rámci žáků 1. A s růstovým nastavením mysli. Žáci 1.A s růstovým nastavením mysli spolu se žáky oktávy mající také růstové nastavení mysli, vykazovali nejvyšší průměrné hodnoty míry stresu. Tato skutečnost mohla být v souvislosti s žáky 1.A zapříčiněna nedávnou změnou školy, avšak u žáků oktávy

je tato míra stresu dána pravděpodobně očekávanou maturitou, přijímacími zkouškami a změnou školy.

Závěr: Hypotéza nebyla potvrzena.

Hypotéza č. 4: U žáků vyššího gymnázia s vysokou mírou stresu a typem osobnosti A se objevuje více fyzických příznaků stresu než u žáků s vysokou mírou stresu a typem osobnosti B.

Typ osobnosti	Počet žáků s vysokou mírou stresu	Průměrná hodnota míry stresu	Průměrná hodnota míry fyzických příznaků	Průměrná hodnota míry využití copingových technik
A	38 (79 % všech žáků s vysokou mírou stresu)	21,7 bodů z 28 možných	17,4 bodů z 36 možných	14,5 bodů z 24 možných
B	10 (21 % všech žáků s vysokou mírou stresu)	22,7 bodů z 28 možných	18,3 bodů z 36 možných	9,1 bodů z 24 možných

Tabulka č. 8 zobrazující průměrnou hodnotu míry stresu, fyzických příznaků a využití copingových technik u žáků v závislosti na typu osobnosti.

Z celkového počtu žáků zúčastněných dotazníkového šetření (n=133) byla vysoká míra stresu prokázána u 48 žáků (36,1 % všech žáků), z toho u 41 žen (41,8 % všech žen) a 7 mužů (20 % všech zúčastněných chlapců). Přičemž nejvíce žáků vykazující vysokou míru stresu odpovídalo typu osobnosti A (n=38, 79 % všech žáků s vysokou mírou prožívaného stresu). Tito žáci vykazovali hodnotu míry fyzických příznaků na úrovni 17,4 bodů z maximálního počtu 36 bodů. Co se žen s typem osobnosti A (n=32) týče, jejich průměrná hodnota míry fyzických příznaků odpovídala 15,1 bodům z 36 možných, zatímco u mužů s typem osobnosti A (n=6) odpovídala tato hodnota pouze 11,7 bodům z 36.

Žáci vykazující vysokou míru stresu a mající typ osobnosti B (n=10) měli průměrnou hodnotu míry fyzických projevů stresu na úrovni 18,3 bodů z maximálního počtu 36 bodů. Jediný muž odpovídající typologii osobnosti B prožívající vysokou míru stresu (n=1) vykazoval hodnotu míry fyzických příznaků na úrovni 17 bodů z 36 možných, zatímco ženy se stejnými znaky a mírou prožívání stresu (n=9) zaznamenalo míru fyzických projevů stresu na hodnotě 18,4 bodů z 36 možných.

V závislosti na teorii Meyera Friedmana a Raye Rosenmana bychom předpokládali, že žáci s typem osobnosti A budou trpět více fyzickými příznaky, avšak tato domněnka nebyla potvrzena. Ačkoli byla míra stresu u žáků s typem osobnosti B vyšší než u žáků s typem osobnosti A, je tento velmi malý rozdíl poněkud zanedbatelný, jelikož nepředpokládáme, že by mohl tak zásadně ovlivnit rozdíl mezi mírou fyzických příznaků. Tento rozdíl byl pravděpodobně zapříčiněn nízkou schopností žáků s typem osobnosti B využívat copingové techniky v porovnání s žáky s typem osobnosti A.

Závěr: Hypotéza byla vyvrácena.

Hypotéza č. 5: Největší přínos mají copingové techniky pro žáky vyššího gymnázia s typem osobnosti A a fixním nastavením mysli.

Typ osobnosti	Nastavení mysli	Počet osob	Průměrná hodnota míry stresu	Průměrná hodnota míry využití copingových technik
A	fixní	64	19 bodů z celkových 28	14 bodů z celkových 24
A	růstové	40	14,4 bodů z 28	15 bodů z celkových 24
B	fixní	14	17 bodů z 28	10 bodů z celkových 24
B	růstové	15	14,1 bodů z 28	11 bodů z celkových 24

Tabulka č. 9 zobrazující počet všech žáků mající jednotlivé kombinace typu osobnosti a nastavení mysli, jejich průměrnou hodnotu míry stresu a využití copingových technik.

Ačkoli u žáků s fixním nastavením a typem osobnosti A je průměrná hodnota míry stresu ze všech kombinací typologie osobnosti a nastavení mysli nejvyšší (19 bodů z 28 možných), využívají copingové techniky v průměru jen nepatrně méně než žáci s růstovým nastavením mysli a typem osobnosti A (14 bodů z 24 možných oproti 15 bodům u růstového nastavení a typu A). Tato poněkud malá odchylka mezi průměrnými hodnotami využití technik, avšak na druhou stranu poněkud větší odchylka mezi průměrnými hodnotami míry stresu, může být dána tím, že u žáků s fixním nastavením a typem A se vyskytuje poměrně vysoká průměrná hodnota míry frustrace (6 bodů z 8 možných), čímž můžeme v závislosti na teorii Hanse Selyeho předpokládat, že průběh stresové reakce a zejména fáze vyčerpání bude mít delší průběh, než tomu je u žáků s typem osobnosti A a růstovým nastavením mysli, jejichž průměrná hodnota míry frustrace odpovídá 4 bodům z 8 možných.

V rámci všech žáků s fixním nastavením mysli a typem osobnosti A bylo zjištěno, že s vyšší mírou využití copingových technik klesá míra stresu. U žáků, kteří vykazovali právě vysokou míru využití copingových technik, měli průměrnou hodnotu míry stresu na 18 bodech, zatímco u žáků s nízkým a středním využitím technik byla zjištěna průměrná hodnota míry stresu na 19 bodech z 28 možných.

Z celkového počtu 64 žáků s fixním nastavením mysli a typem osobnosti A používá ve vysoké míře copingové techniky 22 žáků (34,4 % všech žáků fixního nastavení a typu osobnosti A), z toho 21 žen a pouze 1 muž.

Z celkového počtu 40 žáků s růstovým nastavením mysli a typem osobnosti A využívá ve vysoké míře copingové techniky 18 žáků (45 % všech žáků této kombinace nastavení mysli a typologie osobnosti), z toho 8 žen a 10 mužů. U dvou z chlapců, kteří využívají ve velké míře copingové techniky, byla dokonce i prokázána nízká míra stresu.

Žáci s fixním nastavením mysli a typem osobnosti B (n=14; 10,5 % z celkového počtu respondentů) vykazují hned po žácích typu osobnosti A a fixního nastavení nejvyšší průměrnou míru stresu, avšak v porovnání právě s těmito žákyně využívají copingové techniky jen v malé míře (10 bodů z 24 možných oproti 14 bodům u fixního nastavení a typu A). Zajímavým

zjištěním je, že ani jeden člověk s typem osobnosti B a fixním nastavením mysli neumí využívat techniky k odbourání stresu ve velké míře.

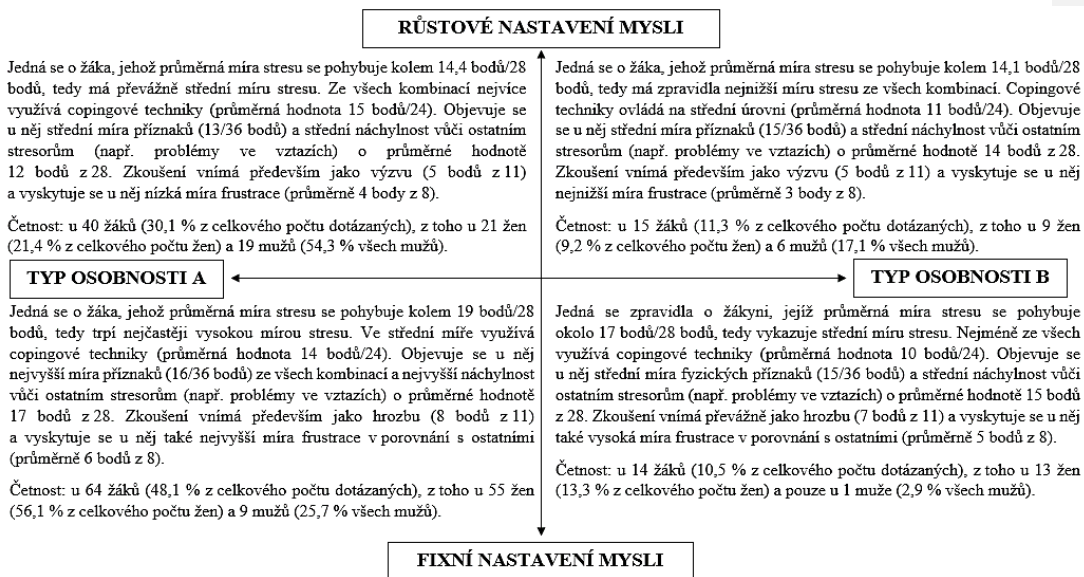
Ačkoli žáci s růstovým nastavením mysli a typem osobnosti B (n=15; 11,3 % z celkového počtu respondentů) využívají copingové techniky jen nepatrně lépe než žáci s typem osobnosti B a fixním nastavením mysli, i tak vykazují nižší míru stresu. Z celkového počtu žáků s typem osobnosti B a růstovým nastavením mysli dokáží ve velké míře využívat copingové techniky 3 žáci (20 % všech žáků této kombinace nastavení mysli a typologie osobnosti), z toho 2 ženy a 1 muž. U tohoto muže se dokonce prokázala nízká míra stresu.

V rámci vyhodnocení dotazníku jsme dospěli k závěru, že ačkoli by se na první pohled mohlo zdát, že copingové techniky budou mít největší přínos pro žáky s typem osobnosti A a fixním nastavením mysli v důsledku jejich vysoké průměrné hodnotě míry stresu, avšak tyto žáci již umí v porovnání s žáky s typem osobnosti B a fixním nastavením mysli využívat tyto techniky k odbourávání stresu více efektivněji. Proto by byly copingové techniky ze všech možných kombinací typu osobnosti a nastavení mysli potřebné začít praktikovat zejména u žáků majících znaky osobnosti B a fixní nastavení mysli.

Závěr: Hypotéza byla vyvrácena.

7.7. Osový systém

Na základě studie Carol Dweckové o nastavení mysli a typologie osobnosti A, B Meyera Friedmana s Rayem Rosenmanem, jsem vytvořila osový systém, do kterého jsem dosadila mnou zjištěné informace z dotazníkového šetření.



Obrázek č. 2 zobrazující osový systém vytvořený propojením typologie osobnosti, nastavení mysli a prožíváním stresu u daných kombinací.

Závěr

V úvodu své práce jsem si vytkla za cíl zjistit, jak se liší prožívání stresu u jednotlivých kombinací nastavení mysli a typologie osobnosti. Z těchto poznatků získaných při ověřování hypotéz se mi podařilo sestavit osový systém. Zjistila jsem, že míra stresu a fyzických příznaků je více ovlivněna nastavením mysli člověka, zatímco schopnost využívání copingových technik se liší v závislosti na typologii osobnosti. Vyvrátila jsem také teorii typologie osobnosti Meyera Friedmana s Rayem Rosenmanem. Zajímavým zjištěním bylo, že u většiny žáků prvního ročníku bylo prokázáno fixní nastavení mysli, tedy většina nově přichozích žáků neumí pracovat s chybou. Tyto poznatky jsem využila také v praxi.

Jelikož je také změna školy jedním z největších životních stresorů, rozhodla jsem se své poznatky nabyté psaním práce přednést žákům 9. třídy základní školy v Lipově. Tato přednáška se uskutečnila v pondělí 13. 2. 2023 v rámci hodiny občanské výchovy, prostřednictvím prezentace, her, křížovky a plakátu se dozvěděli spoustu nových informací o stresu ve školním prostředí a seznámili se také se základními copingovými technikami. Na závěr přednášky si žáci osvojili základy meditace a dechového cvičení. Žáci, kteří správně vyplnili křížovku, dostali za odměnu antistresovou omalovánku. Žáci projevíli zájem o tuto problematiku a aktivně se zapojovali.

Plakát s fakty o stresu a tipy, jak stres zvládat, byl vyvěšen na nástěnkách tříd na Purkyňově gymnáziu, na základní škole v Lipově a byl také poslán jiným základním školám. Plakát jsem také umístila do multifunkční místnosti na Purkyňově gymnáziu, kde žáci obvykle tráví čas o přestávkách, spolu s antistresovými omalovánkami, které mohou využít, kdykoli budou potřebovat.

Aby byly tyto informace poskytnuty i širší veřejnosti, byl za tímto účelem vytvořen instagramový účet snažící se přiblížit problematiku školního stresu a poskytnout žákům trpícím školním stresem jistotu, že v tom nejsou sami.

Problematice stresu ve školním prostředí bych se chtěla věnovat i v budoucnu.



Obrázek č. 4 zobrazující fotografii z přednášky pro 9. třídy na ZŠ Lipov konané dne 13. 2. 2023.



Obrázek č. 3 zobrazující plakát umístěný na nástěnce v multifunkční místnosti na Purkyňově gymnáziu ve Strážnici.

Diskuse

Hypotéza č. 1, která zněla následovně: „Žáci vyššího gymnázia mající znaky typu osobnosti B a růstové nastavení prožívají nižší míru stresu než žáci mající znaky osobnosti B a fixní nastavení mysli.“, byla potvrzena. Tento závěr vychází z dotazníkového šetření, ve kterém z celkového počtu 133 zúčastněných žáků Purkyňova gymnázia mělo 14 žáků (10,5 % z celkového počtu) znaky osobnosti B a fixní nastavení mysli. Tito žáci vykazovali průměrnou hodnotu míry stresu na úrovni 17, 3 bodů z 28 možných, zatímco žáci s tímto typem osobnosti, tedy typem osobnosti B, avšak s růstovým nastavením mysli (n=15; 11,3 % z celkového počtu respondentů) vykazovali průměrnou hodnotu míry stresu na úrovni 14, 1 bodů z 28 možných. Tudíž žáci vyššího gymnázia s typem osobnosti B a růstovým nastavením mysli vykazují v průměru nižší míru stresu než žáci se stejným typem osobnosti, tedy typem osobnosti B, ale jiným nastavením mysli, tj. fixním nastavením mysli. Tato průměrná hodnota míry stresu je v rámci typu osobnosti a nastavení mysli nižší u mužů než u žen.

Zajímavým zjištěním při ověřování této hypotézy bylo, že na míru stresu u žáků má výrazně větší vliv jejich nastavení mysli než typologie osobnosti.

Tato kombinace nastavení mysli a typu osobnosti se napříč všemi zúčastněnými objevovala nejčastěji, a to dokonce až u 64 všech žáků (48,1 %). Největší počet dívek (n=55; 56,1 %) vykazovalo také typ osobnosti A a fixní nastavení mysli, naopak nejvíce byla u chlapců zastoupena kombinace typu osobnosti A s růstovým nastavením mysli, a to až u 54, 3 % ze všech zúčastněných (n=19).

Hypotéza č. 2: „Žáci vyššího gymnázia mající znaky fixního nastavení mysli a typu osobnosti A vnímají zkoušení častěji jako hrozbu, zatímco žáci s typem osobnosti A a růstovým nastavením mysli vyhodnocují zkoušení jako výzvu.“, byla potvrzena. Žáci s typem osobnosti A a fixním nastavením mysli (n=64; 48,1 % z celkového počtu zúčastněných) vyhodnocují zkoušení ve většině případů jako hrozbu, avšak žáci s tímto typem osobnosti, tj. typem osobnosti A, a růstovým nastavením mysli (n=40; 30,1 % z celkového počtu respondentů) vyhodnotilo zkoušení ve většině případů jako výzvu. Posouzení tohoto stresoru se v rámci jednotlivých kombinací typologie osobnosti a nastavení mysli liší u pohlaví. Ženy totiž častěji vnímají zkoušení jako hrozbu než muži.

Během vyhodnocování této hypotézy byla objevena skutečnost, že lidé s fixním nastavením mysli spíše vnímají stresor v podobě zkoušení za hrozbu v porovnání s žáky s růstovým nastavením mysli, kteří tento stresor posuzují zpravidla jako výzvu. V souvislosti s teorií Lazara a Folkmanové bylo objeveno také to, že s rostoucí mírou stresu u žáků roste riziko posouzení stresoru zkoušení za hrozbu.

Hypotéza č. 3: „Žáci prvního ročníku vyššího gymnázia s fixním nastavením mysli vykazují vyšší míru stresu než žáci ostatních ročníků mající také fixní nastavení mysli.“, nebyla potvrzena. U žáků prvního ročníku vyššího gymnázia s fixním nastavením mysli (n=15) dosahovala hodnota průměrné míry stresu 16,9 bodů z 28 možných. V rámci ostatních ročníků vyššího gymnázia mělo znaky fixního nastavení mysli 63 žáků. Jejich průměrná hodnota míry stresu odpovídala 18,7 bodům z maximálního počtu 28 bodů.

Pro detailnější vyhodnocení hypotézy jsem také porovnála, jak se liší tato míra u žáků s fixním nastavením mysli napříč jednotlivými třídami. V rámci žáků s fixním nastavením mysli vykazují žáci 1. A spolu s žáky 2.A vůbec nejnižší průměrnou hodnotu míry stresu, zatímco žáci s fixním nastavením navštěvující třídy kvinta, septíma či oktáva trpí v průměru nejvyšší mírou stresu. U žáků kvinty a septímy mající fixní nastavení mysli se můžeme domnívat, že tato vysoká průměrná hodnota míry stresu je zapříčiněna nedostatečným využíváním copingových technik, jelikož pouze u jednoho žáka se prokázala vysoká schopnost využívání technik k odbourávání stresu. Příčinou vysoké míry u žáků oktávy s fixním nastavením mysli může být skutečnost, že žáky tohoto ročníku čekají přijímací zkoušky, maturita, či změna školy, která se řadí mezi 43 nejvýznamnějších životních stresorů.

Zajímavým poznatkem bylo, že ačkoli u žáků 1. A s fixním nastavením nebyla hypotéza plnoucí právě z tvrzení, že změna školy je významným životním stresorem, tudíž by měli vykazovat vyšší míru stresu, potvrzena, platilo toto tvrzení v rámci žáků 1. A s růstovým nastavením mysli. Žáci 1.A s růstovým nastavením mysli spolu se žáky oktávy mající také růstové nastavení mysli, vykazovali nejvyšší průměrné hodnoty míry stresu. Tato skutečnost mohla být v souvislosti s žáky 1.A zapříčiněna nedávnou změnou školy, avšak u žáků oktávy je tato míra stresu dána pravděpodobně očekávanou maturitou, přijímacími zkouškami a změnou školy.

Hypotéza č. 4, která zněla následovně: „U žáků vyššího gymnázia s vysokou mírou stresu a typem osobnosti A se objevuje více fyzických příznaků stresu než u žáků s vysokou mírou stresu a typem osobnosti B.“, nebyla potvrzena. Z celkového počtu žáků zúčastněných dotazníkového šetření (n=133) byla vysoká míra stresu prokázána u 48 žáků (36,1 % všech žáků), z toho u 41 žen (41, 8 % všech žen) a 7 mužů (20 % všech zúčastněných chlapců). Přičemž nejvíce žáků vykazující vysokou míru stresu odpovídalo typu osobnosti A (n=38, 79 % všech žáků s vysokou mírou prožívaného stresu). Tito žáci vykazovali hodnotu míry fyzických příznaků na úrovni 17,4 bodů z maximálního počtu 36 bodů, zatímco žáci vykazující vysokou míru stresu a mající typ osobnosti B (n=10) měli průměrnou hodnotu míry fyzických projevů stresu na úrovni 18,3 bodů z maximálního počtu 36 bodů. Ačkoli bychom v závislosti na teorii Meyera Friedmana a Raye Rosenmana předpokládali, že žáci s typem osobnosti A budou trpět více fyzickými příznaky, nebyla tato domněnka potvrzena. Tato skutečnost byla pravděpodobně zapříčiněna nízkou schopností žáků s typem osobnosti B využívat copingové techniky v porovnání s žáky s typem osobnosti A.

Hypotéza č. 5, která zněla: „Největší přínos mají copingové techniky pro žáky vyššího gymnázia s typem osobnosti A a fixním nastavením mysli.“, nebyla v rámci dotazníkového šetření potvrzena. Ačkoli u žáků s fixním nastavením a typem osobnosti A je průměrná hodnota míry stresu ze všech kombinací typologie osobnosti a nastavení mysli nejvyšší (19 bodů z 28 možných), využívají copingové techniky v průměru jen nepatrně méně než žáci s růstovým nastavením mysli a typem osobnosti A (14 bodů z 24 možných oproti 15 bodům u růstového nastavení a typu A). Žáci s fixním nastavením mysli a typem osobnosti B (n=14; 10,5 % z celkového počtu respondentů) vykazují hned po žácích typu osobnosti A a fixního nastavení nejvyšší průměrnou míru stresu, avšak v porovnání právě s těmito žáky využívají copingové techniky jen v malé míře (10 bodů z 24 možných oproti 14 bodům u fixního nastavení a typu A). Zajímavým zjištěním je, že ani jeden člověk s typem osobnosti B a fixním nastavením mysli neumí využívat techniky k odbourání stresu ve velké míře. Ačkoli žáci s růstovým nastavením mysli a typem osobnosti B (n=15; 11,3 % z celkového počtu respondentů) využívají copingové

techniky jen nepatrně lépe než žáci s typem osobnosti B a fixním nastavením mysli, i tak vykazují nižší míru stresu.

V rámci vyhodnocení této hypotézy jsme dospěli k závěru, že ačkoli by se na první pohled mohlo zdát, že copingové techniky budou mít největší přínos pro žáky s typem osobnosti A a fixním nastavením mysli v důsledku jejich vysoké průměrné hodnotě míry stresu, avšak tito žáci již umí v porovnání s žáky s typem osobnosti B a fixním nastavením mysli využívat tyto techniky k odbourávání stresu více efektivněji. Proto by byly copingové techniky ze všech možných kombinací typu osobnosti a nastavení mysli potřebné začít praktikovat zejména u žáků majících znaky osobnosti B a fixní nastavení mysli.

Závěrem bych chtěla navrhnout, zdali by vzhledem k žákům s vysokou mírou stresu nebylo vhodné zvážit praktikování krátkých dechových cvičení s relaxační hudbou, puštěnou do pozadí v hodinách před začátkem každého testu. Nejen, že by klesla míra stresu, ale u žáků by mohlo dojít také ke změně vnímání zkoušení, tedy po delší době by místo hrozby mohli začít vyhodnocovat zkoušení spíše jako výzvu. Navíc by tak došlo i k osvojení si jedné z nejužitečnějších copingových technik, která je doposud mezi žáky poněkud málo využívaná. Následně by u žáků mohlo dojít k aplikování dechových cvičení do jejich běžného života. Domnívám se tedy, že by bylo zajímavé zkoumat, zdali se míra stresu u žáků díky praktikování dechových cvičení v hodinách snížila a případně o kolik procent je míra stresu nižší, než tomu bylo v době před praktikováním dechových cvičení.

Okomentoval(a): [MJ39]: ,

Literatura

10 Top Secrets Of The Type C Personality You Need to Know | *Livebold and Bloom* [online]. Copyright © [cit. 05.11.2022]. Dostupné z: <https://liveboldandbloom.com/09/personality-types/type-c-personality>

11 Common Causes of School Stress For Students | Oxford Learning. *Tutoring Services / Oxford Learning* [online]. Copyright © [cit. 24.09.2022]. Dostupné z: <https://www.oxfordlearning.com/causes-of-school-stress/>

5 High School Stress Factors | Understood. *Understood - For learning and thinking differences* [online]. Copyright © 2014 [cit. 24.09.2022]. Dostupné z: <https://www.understood.org/en/articles/high-school-stress>

8. Stres • Funkce buněk a lidského těla. *Funkce buněk a lidského těla • Multimediální skripta* [online]. Dostupné z: <http://fbt.cz/skripta/xi-regulacni-mechanismy-1-endokrinni-regulace/9-stres/>

A Legacy of the Storm: Depression and Suicide - The New York Times. *The New York Times - Breaking News, US News, World News and Videos* [online]. Copyright © [cit. 01.09.2022]. Dostupné z: <https://www.nytimes.com/2006/06/21/us/21depress.html>

Academic Stress in Students. Cues to ensure and assure a stress-free... | by Anoushka Thakkar | One Future Collective | Medium. *Medium – Where good ideas find you.* [online]. Dostupné z: <https://medium.com/one-future/academic-stress-in-students-498c34f064d7>

American Psychological Association (APA) [online]. Copyright © [cit. 12.11.2022]. Dostupné z: <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2013/stress-report.pdf>

Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Relationship between academic stress and suicidal ideation: testing for depression as a mediator using multiple regression. *Child psychiatry and human development*, 37(2), 133–143. <https://doi.org/10.1007/s10578-006-0023-8>

Arslan, N. (2017). Investigating the relationship between educational stress and emotional self-efficacy. *University Journal of Education Research*, 5(10),1736-1740.

Aware. Mental Health, Depression, Anxiety, Wellness, Family & Relationship Issues, Sexual Disorders & ADHD Medications [online]. Copyright © 1995 [cit. 04.10.2022]. Dostupné z: <https://www.mentalhelp.net/aware/mental-health-on-campus/>

Binet, A. (1975). *Modern ideas about children*. (S. Heisler, Trans.). Suzanne Heisler, Publisher.

Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotions: a critical examination and an alternative theory. *The American Journal of Psychology*, 39, 106–124. <https://doi.org/10.2307/1415404>

Cannon-Bard Theory of Emotion - Simply Psychology. *Study Guides for Psychology Students - Simply Psychology* [online]. Copyright © Simply Scholar Ltd [cit. 25.09.2022]. Dostupné z: <https://www.simplypsychology.org/what-is-the-cannon-bard-theory.html>

Okomentoval(a): [NB40]: MUDr. by být nemělo. Kniha by měla být kurzívou – právo a rodina kurzívou, Hunt dějiny psychologie

Co se děje s vaším tělem, když se zamilujete? | Aktin. *Sportovní výživa a funkční potraviny* | Aktin [online]. Copyright © 2022 Vilgain s.r.o. [cit. 22.10.2022]. Dostupné z: <https://aktin.cz/co-se-deje-s-vasim-telem-kdyz-se-zamilujete>

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>

Coleman, A., & Snarey, J. (2011). James-Lange Theory of Emotion. *Encyclopedia Of Child Behavior And Development*, str. 844-846.

College Students - The American Institute of Stress. *The American Institute of Stress* [online]. Copyright © 2022 by The American Institute of Stress. ALL RIGHTS RESERVED. [cit. 25.09.2022]. Dostupné z: <https://www.stress.org/college-students>

Cowley J, Kiely J & Collins D (2019) Is there a link between self-perceived stress and physical activity levels in Scottish adolescents?. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 31 (1), Art. No.: 20160104. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2016-0104>

DWECK, Carol S. *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál*. Vydání druhé, aktualizované. Přeložil Kateřina EŠNEROVÁ. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2017. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-032-3.

El Ansari, W., Oskrochi, R., Labeeb, S., & Stock, C. (2014). Symptoms and Health Complaints and Their Association with Perceived Stress at University: Survey of Students at Eleven Faculties in Egypt. *Central European Journal of Public Health*, 22(2), 68-79. doi: 10.21101/cejph.a3873

El-Ghoroury, N. H., Galper, D. I., Sawaqdeh, A., & Bufka, L. F. (2012). Stress, coping, and barriers to wellness among psychology graduate students. *Training and Education in Professional Psychology*, 6(2), 122–134. <https://doi.org/10.1037/a0028768>

Exam stress | Youth | Queensland Government. Queensland Government | *Queensland Government* [online]. Copyright © The State of Queensland [cit. 24.09.2022]. Dostupné z: <https://www.qld.gov.au/youth/social-support/mental-health-support-counselling/managing-your-thoughts/exam-stress>

Exam stress. *Concordia University* [online]. Copyright © Concordia University [cit. 24.09.2022]. Dostupné z: <https://www.concordia.ca/cunews/offices/provost/health/topics/stress-management/exam-stress.html>

Female students report higher stress levels than males, research study says – UNIVERSITY PRESS. *UNIVERSITY PRESS – Florida Atlantic University's first student-run news source*. [online]. Copyright © 2022 [cit. 04.10.2022]. Dostupné z: <https://www.upressonline.com/2021/09/female-students-report-higher-stress-levels-than-males-research-study-says/>

Frontiers | A multi-method exploratory study of stress, coping, and substance use among high school youth in private schools. *Frontiers | Publisher of peer-reviewed articles in open access journals* [online]. Dostupné z: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01028/full>

G. Stanley Hall: Storm & Stress in Adolescence - Video & Lesson Transcript | Study.com. Study.com | Take Online Courses. Earn College Credit. *Research Schools, Degrees & Careers* [online]. Copyright © copyright 2003 [cit. 12.11.2022]. Dostupné z: <https://study.com/academy/lesson/g-stanley-hall-storm-stress-in-adolescence.html>

Gardner, H. (1997). *Extraordinary minds: Portraits of exceptional individuals and an examination of our extraordinariness*. Basic Books.

General Adaptation Syndrome (GAS): Stages and Triggers. *Verywell Health - Know More. Feel Better*. [online]. Dostupné z: <https://www.verywellhealth.com/general-adaptation-syndrome-overview-5198270>

GhorbaniAmir, H., AhmadiGatab, T., & Shayan, N. (2011). Relationship between Type A personality and mental health. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 2010–2018. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.390>

Gould S. J. (1996). *The mismeasure of man* (Rev. and expanded). Norton.

Graves BS, Hall ME, Dias-Karch C, Haischer MH, Apter C (2021) Gender differences in perceived stress and coping among college students. *PLoS ONE* 16(8): e0255634. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255634>

Hisam, A., Rahman, M. U., Mashhadi, S. F., & Raza, G. (2014). Type A and Type B personality among Undergraduate Medical Students: Need for psychosocial rehabilitation. *Pakistan journal of medical sciences*, 30(6), 1304–1307. <https://doi.org/10.12669/pjms.306.5541>

History of DiSC® - DiSC Profile. *Discprofile.com - DiSC Profile* [online]. Copyright © [cit. 05.11.2022]. Dostupné z: <https://www.discprofile.com/what-is-disc/history-of-disc>

Hudd, S., Dumlao, J., Erdmann-Sager, D., Murray, D., Phan, E., Soukas, N., & Yokozuka, N. (2000). Stress at college: Effects on health habits, health status and self-esteem. *College Student Journal*, 34(2), 217–227.

HUNT, Morton M. *Dějiny psychologie*. Přeložil Renáta MLÍKOVSKÁ, přeložil Ivo MÜLLER. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-386-2.

Jones R. W. (1993). Gender-specific differences in the perceived antecedents of academic stress. *Psychological reports*, 72(3 Pt 1), 739–743. <https://doi.org/10.2466/pr0.1993.72.3.739>

KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7178-945-3.

LAZARUS, Richard S.; FOLKMAN, Susan. *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company, 1984.

Lee, H.Y., Jamieson, J.P., Miu, A.S., Josephs, R.A., & Yeager, D.S. (2018). An Entity Theory of Intelligence Predicts Higher Cortisol Levels When High School Grades Are Declining. *Child development*.

Marston, W. M. (1928). *Emotions of normal people*. Harcourt Brace & Company.
<https://doi.org/10.1037/13390-000>

New Survey Confirms: College Students Are Stressed | Mental Floss. *Mental Floss* [online].
Copyright © 2022 [cit. 04.10.2022]. Dostupné z:
<https://www.mentalfloss.com/article/81993/new-survey-confirms-college-students-are-stressed>

Nguyen-Rodriguez, S. T., Unger, J. B., & Spruijt-Metz, D. (2009). Psychological determinants of emotional eating in adolescence. *Eating disorders*, 17(3), 211–224.
<https://doi.org/10.1080/10640260902848543>

NOVÁK, Tomáš. Školský stres a jeho souvislosti. *Právo a rodina*, 2011, 13(9), s. 17-19.
ISSN 1212-866X.

Over 75% of students experienced stress or anxiety over exam changes | Evening Standard.
London news | London Evening Standard [online]. Dostupné z:
<https://www.standard.co.uk/news/education/75-percent-students-stress-anxiety-exam-changes-research-b921049.html>

Paruthi, S., Brooks, L. J., D'Ambrosio, C., Hall, W. A., Kotagal, S., Lloyd, R. M., Malow, B. A., Maski, K., Nichols, C., Quan, S. F., Rosen, C. L., Troester, M. M., & Wise, M. S. (2016). Consensus Statement of the American Academy of Sleep Medicine on the Recommended Amount of Sleep for Healthy Children: Methodology and Discussion. *Journal of clinical sleep medicine : JCSM : official publication of the American Academy of Sleep Medicine*, 12(11), 1549–1561. <https://doi.org/10.5664/jcsm.6288>

Patofyziologie. *Fakulta sportovních studií Masarykovy univerzity | MUNI SPORT* [online].
Copyright © 2013 Fakulta sportovních studií Masarykovy univerzity Brno v rámci projektu [cit. 01.09.2022]. Dostupné z: <https://www.fsps.muni.cz/inovace-RVS/kurzy/patofyziologie/stres.html>

Paulus M. P. (2013). The breathing conundrum-interoceptive sensitivity and anxiety. *Depression and anxiety*, 30(4), 315–320. <https://doi.org/10.1002/da.22076>

Psychology Concepts: Stress As A Psychological Process - YouTube. *YouTube* [online].
Copyright © 2022 Google LLC [cit. 01.09.2022]. Dostupné z:
<https://www.youtube.com/watch?v=Y7FMbda05tY>

Responding to stress | Processing the Environment | MCAT | Khan Academy - YouTube.
YouTube [online]. Copyright © 2022 Google LLC [cit. 02.09.2022]. Dostupné z:
<https://www.youtube.com/watch?v=rj6u2SIdEeg>

Rosenman, R. H., Brand, R. J., Sholtz, R. I., & Friedman, M. (1976). Multivariate prediction of coronary heart disease during 8.5 year follow-up in the Western Collaborative Group Study. *The American journal of cardiology*, 37(6), 903–910. [https://doi.org/10.1016/0002-9149\(76\)90117-x](https://doi.org/10.1016/0002-9149(76)90117-x)

Selye, H. (1956). *The stress of life*. McGraw-Hill.

SIGMUND, M.; KVINTOVÁ, J.; ŠAFÁŘ, M. Vybrané kapitoly z manažerské psychologie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014.

Sleep in Middle and High School Students | Healthy Schools | CDC. *Centers for Disease Control and Prevention* [online]. Dostupné z: <https://www.cdc.gov/healthyschools/features/students-sleep.htm>

Stres - pomocník nebo nepřítel? - YouTube. *YouTube* [online]. Copyright © 2022 Google LLC [cit. 01.09.2022]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=Sxv8ABkuDuM>

Stress and teenagers - ReachOut Parents. *Home - ReachOut Parents* [online]. Copyright © ReachOut Australia 2022 [cit. 12.11.2022]. Dostupné z: <https://parents.au.reachout.com/common-concerns/everyday-issues/stress-and-teenagers>

Stressors | Processing the Environment | MCAT | Khan Academy - YouTube. *YouTube* [online]. Copyright © 2022 Google LLC [cit. 01.09.2022]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=ZO46gFypWKM>

Student Life Survey Press Release | The Princeton Review. Test Prep Tutoring | *Online Test Preparation | The Princeton Review* [online]. Copyright ©2022 TPR Education IP Holdings, LLC. All Rights Reserved. [cit. 25.09.2022]. Dostupné z: <https://www.princetonreview.com/press/student-life-american-teens>

Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X.-y., & Xu, A.-q. (2011). Educational stress scale for adolescents: Development, validity, and reliability with Chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(6), 534–546. <https://doi.org/10.1177/0734282910394976>

The Science Behind Student Stress | *Edutopia. Home | Edutopia* [online]. Copyright ©Shutterstock [cit. 30.10.2022]. Dostupné z: <https://www.edutopia.org/article/science-behind-student-stress>

Thoma MV, La Marca R, Brönnimann R, Finkel L, Ehlert U, Nater UM. The effect of music on the human stress response. *PLoS ONE*. 2013;8(8):e70156. doi:10.1371/journal.pone.0070156

Top 10 Stress Management Techniques for Students. Verywell Mind - Know More. *Live Brighter*. [online]. Dostupné z: <https://www.verywellmind.com/top-school-stress-relievers-for-students-3145179#citation-11>

Top 15 grad school stressors. *American Psychological Association (APA)* [online]. Copyright © 2022 American Psychological Association [cit. 24.09.2022]. Dostupné z: <https://www.apa.org/gradpsych/2012/09/stressors>

Toussaint, L., Nguyen, Q. A., Roettger, C., Dixon, K., Offenbächer, M., Kohls, N., Hirsch, J., & Sirois, F. (2021). Effectiveness of Progressive Muscle Relaxation, Deep Breathing, and Guided Imagery in Promoting Psychological and Physiological States of Relaxation. *Evidence-based complementary and alternative medicine : eCAM*, 2021, 5924040. <https://doi.org/10.1155/2021/5924040>

Type A and Type B Personality Theory - Simply Psychology. *Study Guides for Psychology Students - Simply Psychology* [online]. Copyright © Simply Scholar Ltd [cit. 05.11.2022]. Dostupné z: <https://www.simplypsychology.org/personality-a.html>

Type A Personality Traits: What It Means to Be Type A. *Verywell Mind - Know More. Live Brighter*. [online]. Dostupné z: <https://www.verywellmind.com/type-a-personality-traits-3145240>

Type a Personality: Key Traits, Pros, and Cons. *Insider* [online]. Copyright © 2022 [cit. 05.11.2022]. Dostupné z: <https://www.insider.com/guides/health/mental-health/type-a-personality>

Unit 3 AOS 1 - Psychological process of stress - YouTube. *YouTube* [online]. Copyright © 2022 Google LLC [cit. 03.09.2022]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=8ICUJBF0MZg>

Večeřová-Procházková, A., Honzák, R. *Stres, eustres a distres*. (2008) *Interní Med.* 10 (4):188–192.

Verma, S., & Gupta, J. (1990). Some aspects of high academic stress and symptoms. *Journal of Personality and Clinical Studies*, 6(1), 7–12.

VYMĚTAL, Jan. *Lékařská psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-740-X.

Weidner, G., Kohlmann, C. W., Dotzauer, E., & Bums, L. R. (1996). The effects of academic stress on health behaviors in young adults. *Anxiety, Stress, & Coping: An International Journal*, 9, 123-133.

Wenz-Gross, M., & Siperstein, G. N. (1997). Importance of Social Support in the Adjustment of Children with Learning Problems. *Exceptional Children*, 63(2), 183–193. <https://doi.org/10.1177/001440299706300203>

What Does It Mean to Have a Type B Personality?. *Verywell Mind - Know More. Live Brighter*. [online]. Dostupné z: <https://www.verywellmind.com/type-b-personality-4589000>

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 ukazující nejvíce opakované stresory uvedené americkými studenty při výzkumu v září roku 2012	13
Tabulka č. 2 obsahuje 3 možnosti, jak by mohl být stresor posuzován.....	22
Tabulka č. 3 ukazuje, jako co může být stresor vyhodnocen.	23
Tabulka č. 4 zobrazující počet všech žáků mající jednotlivé kombinace typu osobnosti a nastavení mysli a jejich průměrnou hodnotu míry stresu.	39
Tabulka č. 5 zobrazující počet všech žáků mající jednotlivé kombinace typu osobnosti a nastavení mysli a jejich průměrnou hodnotu míry stresu a vyhodnocení zkoušení jako hrozby či výzvy.....	40
Tabulka č. 6 zobrazující průměrnou míru stresu v závislosti na nastavení mysli žáků navštěvujících třídu 1. A a ostatní třídy vyššího gymnázia.	41
Tabulka č. 7 zobrazující průměrnou míru stresu v závislosti na nastavení mysli žáků v rámci jednotlivých tříd vyššího gymnázia.	42
Tabulka č. 8 zobrazující průměrnou hodnotu míry stresu, fyzických příznaků a využití copingových technik u žáků v závislosti na typu osobnosti.	43
Tabulka č. 9 zobrazující počet všech žáků mající jednotlivé kombinace typu osobnosti a nastavení mysli, jejich průměrnou hodnotu míry stresu a využití copingových technik.....	44

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Logo soutěže Středoškolská odborná činnost	
Obrázek č. 2 znázorňující model Kyriacouva pojetí reakce při „školním stresu“	24
Obrázek č. 3 zobrazující osový systém vytvořený propojením typologie osobnosti, nastavení mysli a prožíváním stresu u daných kombinací	46
Obrázek č. 4 zobrazující plakát umístěný na nástěnce v multifunkční místnosti na Purkyňově gymnáziu ve Strážnici	47
Obrázek č. 5 zobrazující fotografii z přednášky pro 9. třídy na ZŠ Lipov konané dne 13. 2. 2023.	47
Obrázek č. 6 zobrazující plakát zmiňující základní informace o stresu a obsahující tipy na copingové techniky vedoucí ke zmírnění stresu u studentů	63
Obrázek č. 7 zachycující fotografii žáků 9.třídy během společné meditace uskutečněné v rámci přednášky na ZŠ Lipov dne 13. 2. 2023.	64
Obrázek č.8 zachycující fotografii žáků 9.třídy během mnou vedené společné meditace uskutečněné v rámci přednášky na ZŠ Lipov dne 13. 2. 2023.	64
Obrázek č. 9 zachycující žákyně 9. třídy ZŠ Lipov během vyplňování křížovky vycházející z informací poskytnutými v rámci prezentace na téma Stres ve školním prostředí.	65
Obrázek č. 10 zobrazující fotografii žákyň 9. třídy ZŠ Lipov s odměnou za správně vyřešenou křížovku v podobě antistresové omalovánky	65
Obrázek č. 11 ukazující mnou vytvořený instagramový účet týkající se problematiky stresu	66
Obrázek č. 12 ukazující mnou vytvořený instagramový účet týkající se problematiky stresu	66
Obrázek č. 13 zobrazující křížovku sloužící jako výukový materiál pro žáky 9. tříd v rámci přednášky na téma Stres ve školním prostředí	67

Přílohy

Příloha č. 1: Použitý dotazník

Základní údaje: pohlaví (žena, muž), třída (1.A, kvinta, 2.A, sexta, 3.A, septima, 4.A, oktáva)

A. Otázky ke zjištění míry stresu

1. Jak často ses na něco lehce naštvál/a během uplynulého měsíce?
0 – vůbec, 1 – téměř vůbec, 2 – občas, 3 – často, 4 – velmi často
2. Jak často jsi měl/a během uplynulého měsíce pocit, že nemáš důležité věci ve svém životě pod kontrolou?
0 – vůbec, 1 – téměř vůbec, 2 – občas, 3 – často, 4 – velmi často
3. Jak často jsi se cítil/a během uplynulého měsíce nervózní?
0 – vůbec, 1 – téměř vůbec, 2 – občas, 3 – často, 4 – velmi často
4. Jak často jsi během uplynulého měsíce měl/a problém s řešením svých osobních problémů?
0 – vůbec, 1 – téměř vůbec, 2 – občas, 3 – často, 4 – velmi často
5. Jak často jsi měl/a v uplynulém měsíci pocit, že se ti nedaří tak, jak bys chtěl/a?
0 – vůbec, 1 – téměř vůbec, 2 – občas, 3 – často, 4 – velmi často
6. Jak často jsi pocíťoval/a během uplynulého měsíce problémy s vypořádáváním se s povinnostmi, které musely být splněny?
0 – vůbec, 1 – téměř vůbec, 2 – občas, 3 – často, 4 – velmi často
7. Jak často jsi měl/a v uplynulém měsíci pocit, že jsou na tebe kladeny nároky, kterých nemůžeš dosáhnout?
0 – vůbec, 1 – téměř vůbec, 2 – občas, 3 – často, 4 – velmi často

B. Otázky ke zjištění typologie osobnosti A, B

1. Jsem soutěživý člověk.
0 – nesouhlasím, 1 – spíše nesouhlasím, 2 – neutrální, 3 – spíše souhlasím, 4 – souhlasím
2. Nemám rád/a plýtvání časem.
0 – nesouhlasím, 1 – spíše nesouhlasím, 2 – neutrální, 3 – spíše souhlasím, 4 – souhlasím

3. Když nestíhám plnit své povinnosti tak, jak si představuji, dostávám se do stresu.
0 – nesouhlasím, 1 – spíše nesouhlasím, 2 – neutrální, 3 – spíše souhlasím, 4 – souhlasím
4. Často si na sebe kladu příliš vysoké nároky.
0 – nesouhlasím, 1 – spíše nesouhlasím, 2 – neutrální, 3 – spíše souhlasím, 4 – souhlasím

C. Otázky ke zjištění nastavení mysli – fixní či růstové

1. Inteligence je daná a nelze ji v průběhu života nijak změnit, ani ovlivnit učením.
0 – nesouhlasím, 1 – spíše nesouhlasím, 2 – neutrální, 3 – spíše souhlasím, 4 – souhlasím
2. Velmi špatně se vyrovnávám s tím, když dostanu špatnou známku.
0 – nesouhlasím, 1 – spíše nesouhlasím, 2 – neutrální, 3 – spíše souhlasím, 4 – souhlasím
3. Nepřihlásím se, pokud si nejsem na 100 % jistý/jistá správností své odpovědi.
0 – nesouhlasím, 1 – spíše nesouhlasím, 2 – neutrální, 3 – spíše souhlasím, 4 – souhlasím
4. Bojím se dělat chyby.
0 – nesouhlasím, 1 – spíše nesouhlasím, 2 – neutrální, 3 – spíše souhlasím, 4 – souhlasím
5. Když se mi něco nepovede, často si říkám, že jsem nula a můj život za nic nestojí apod.
0 – nesouhlasím, 1 – spíše nesouhlasím, 2 – neutrální, 3 – spíše souhlasím, 4 – souhlasím

D. Otázky zjištění míry využívání copingových technik

1. Pravidelně cvičím (dělám jógová cvičení, chodím se psem na procházky).
0 – nesouhlasím, 1 – spíše nesouhlasím, 2 – neutrální, 3 – spíše souhlasím, 4 – souhlasím
2. Praktikuji dýchací cvičení (např. medituji).
0 – nesouhlasím, 1 – spíše nesouhlasím, 2 – neutrální, 3 – spíše souhlasím, 4 – souhlasím
3. Jím zdravou stravu a snažím se vyhybat nezdravým jídlům jako je fast food atd.
0 – nesouhlasím, 1 – spíše nesouhlasím, 2 – neutrální, 3 – spíše souhlasím, 4 – souhlasím
4. Dodržuji pitný režim.
0 – nesouhlasím, 1 – spíše nesouhlasím, 2 – neutrální, 3 – spíše souhlasím, 4 – souhlasím
5. Často poslouchám hudbu, která mě uklidňuje.
0 – nesouhlasím, 1 – spíše nesouhlasím, 2 – neutrální, 3 – spíše souhlasím, 4 – souhlasím
6. Snažím se spát aspoň 8 hodin denně.
0 – nesouhlasím, 1 – spíše nesouhlasím, 2 – neutrální, 3 – spíše souhlasím, 4 – souhlasím

E. Otázky ke zjištění náchylnosti vůči stresorům

1. Povinnosti spojené se školou mě stresují.
0 – nesouhlasím, 1 – spíše nesouhlasím, 2 – neutrální, 3 – spíše souhlasím, 4 – souhlasím
2. Mám problémy s rozvrhnutím si času.
0 – nesouhlasím, 1 – spíše nesouhlasím, 2 – neutrální, 3 – spíše souhlasím, 4 – souhlasím
3. Bývám často ve stresu ze zkoušení a testů.
0 – nesouhlasím, 1 – spíše nesouhlasím, 2 – neutrální, 3 – spíše souhlasím, 4 – souhlasím
4. Často se hádám se svými přáteli.
0 – nesouhlasím, 1 – spíše nesouhlasím, 2 – neutrální, 3 – spíše souhlasím, 4 – souhlasím
5. Často mám spory se svými rodiči.
0 – nesouhlasím, 1 – spíše nesouhlasím, 2 – neutrální, 3 – spíše souhlasím, 4 – souhlasím
6. Připadám si zahlcený/zahlcená mnoha domácími úkoly.
0 – nesouhlasím, 1 – spíše nesouhlasím, 2 – neutrální, 3 – spíše souhlasím, 4 – souhlasím
7. Mám pocit, že učivo je pro mě náročné.
0 – nesouhlasím, 1 – spíše nesouhlasím, 2 – neutrální, 3 – spíše souhlasím, 4 – souhlasím

F. Otázky k odhalení pocitu frustrace

1. Často se sebe ptám, jak zvládnou přežít tento školní rok.
0 – nesouhlasím, 1 – spíše nesouhlasím, 2 – neutrální, 3 – spíše souhlasím, 4 – souhlasím
2. Ačkoliv uplynulo po napsání testu již pár hodin, i tak stále přemýšlím nad tím, co jsem měl/a v testu špatně a jakou známku asi dostanu.
0 – nesouhlasím, 1 – spíše nesouhlasím, 2 – neutrální, 3 – spíše souhlasím, 4 – souhlasím

G. Otázky k vyhodnocení testu jako hrozby či výzvy

1. Představ si situaci, kdy ses nestihl naučit na test, který máš ten den psát. Jak bys danou situaci vyřešil/a?
3 – Na daný test se nedostavím. 1 – Budu doufat, že nějaké informace si pamatuji z hodin a test nějak napíšu.
2. Často mám z očekávaného testu strach a velké obavy.
0 – nesouhlasím, 1 – spíše nesouhlasím, 2 – neutrální, 3 – spíše souhlasím, 4 – souhlasím
3. Bývám často ve stresu ze zkoušení a testů.
0 – nesouhlasím, 1 – spíše nesouhlasím, 2 – neutrální, 3 – spíše souhlasím, 4 – souhlasím

H. Otázky k určení míry fyzických příznaků stresu

1. Jak často jsi měl/a v uplynulém měsíci problém s nespavostí?
0 – vůbec, 1 – téměř vůbec, 2 – občas, 3 – často, 4 – velmi často
2. Jak často tě během uplynulého měsíce bolela hlava?
0 – vůbec, 1 – téměř vůbec, 2 – občas, 3 – často, 4 – velmi často
3. Jak často jsi měl/a během uplynulého měsíce střevní problémy?
0 – vůbec, 1 – téměř vůbec, 2 – občas, 3 – často, 4 – velmi často
4. Jak často jsi měl/a během uplynulého měsíce problémy soustředit se?
0 – vůbec, 1 – téměř vůbec, 2 – občas, 3 – často, 4 – velmi často
5. Během uplynulého měsíce jsem zhubl/a.
0 – nesouhlasím, 1 – spíše nesouhlasím, 2 – neutrální, 3 – spíše souhlasím, 4 – souhlasím
6. Jak často jsi se v průběhu uplynulého měsíce cítil/a unavená?
0 – vůbec, 1 – téměř vůbec, 2 – občas, 3 – často, 4 – velmi často
7. Jak často jsi během uplynulého měsíce měl/a problémy se srdcem?
0 – vůbec, 1 – téměř vůbec, 2 – občas, 3 – často, 4 – velmi často
8. Jak často jsi během uplynulého měsíce měl/a problémy s dýcháním?
0 – vůbec, 1 – téměř vůbec, 2 – občas, 3 – často, 4 – velmi často
9. Jak často jsi měl/a bolesti zad či kloubů?
0 – vůbec, 1 – téměř vůbec, 2 – občas, 3 – často, 4 – velmi často

Příloha č. 2: Plakát zmiňující základní informace o stresu a obsahující tipy na copingové techniky vedoucí ke zmírnění stresu u žáků

Dear Stress, let's break up!

Co je to stres?

„Stres patří k životu stejně jako vzduch a dýchání. Existuje jediný způsob, jak se stresu vyhnout. Zemřít.“ - Hans Selye – známý jako otec stresu

Stres je soubor reakcí na stresory (spouštěče stresových reakcí; takovým stresorem ve škole může být např. zkoušení a testy), jež má svou fyziologickou i psychickou složku, které jsou vzájemně propojeny.

Viš, že stres nemusí být jen špatný?

Hans Selye hovořil kromě distresu („špatného stresu“) také o eustresu, tedy tzv. „dobrém stresu“, kdy stresor, jež tento stres vyvolal, není negativního rázu, ale naopak člověka motivuje (např. výzva či příležitost) a nijak negativně se nepodepisuje na psychice a zdraví prožívaného.

Nejsi v tom sám/sama!

Máš pocit, že nic nestiháš a život nemáš dostatečně pod kontrolou? Do toho se ještě musíš naučit na další minimálně 3 testy, ale chybí ti energie či nemáš dostatek času? Řikáš si, ať už je tento školní rok za mnou a sotva pominou prázdniny, jsi v tom koloběhu stresu znova? Tak se neboj, nejsi v tom sám/sama!

Dle dotazníkového šetření, které proběhlo 1. – 7. 12. 2022 na naší škole v rámci vyššího gymnázia, trpělo vysokou mírou stresu 48 studentů ze 133 zúčastněných, tedy ani ne každý 3. Žák u nás trpí touto vysokou mírou stresu!

PROCENTUÁLNÍ ZASTOUPENÍ MÍRY STRESU U STUDENTŮ

Míra stresu	Podíl (%)
nizká	5%
střední	59%
vysoká	36%

#letsbreakupwithstress

Lehko se řekne: „Nestresuj se!“, ale není to tak snadné. Jak tedy můžeme alespoň zmírnit prožívání stresu, kterému se bohužel v životě nevyhneme? Zde máš pár tipů! Stačí, když naskenuješ QR kód do svého mobilu a můžeš si playlisty s doporučenými videi uložit.

Playlist

Meditace

Čtení

- Meditace
- Pravidelné cvičení
- Poslech hudby
- Alespoň 8 hodin spánku denně
- Vyvážená strava (místo fast foodu si raději zajdi např. do pobočky UGO, dokonce můžeš využít kartičku ISIC a dostaneš slevu!)
- Pravidelný pitný režim

Vyzkoušel jsi již všechny tipy, ale stále v tobě zaznívá ten nepřijemný vnitřní hlas, či tě otravují slova tvých spolužáků typu: „vždyť zrovna ty se nemáš čím stresovat. Stejně vždycky dostaneš jedničku.“ apod.? Možná ti pomůže právě těchto pár vět:

Čti pokaždé, pokud to potřebuješ slyšet...

„Tvé známky z tebe nedělají horšího či lepšího člověka.“

„Nestresuj se něčím, co už nemůžeš změnit či to nemáš ve svých rukou.“

„To, že ti trvá něco déle pochopit, ještě neznamená, že nejsi tak chytrý/chytrá jak ostatní. Každý potřebuje svůj čas.“

„Přestaň se porovnávat s ostatními, je to zcela zbytečné. Každý jsme jiný.“

„Se vším se zvládneš vypořádat, jen se neboj a věř si.“

„Ačkoli jsou ve škole hlavní známky, nesmíš zapomenout, že vynaložená snaha je to nejdůležitější. Tak pokud jsi udělal/a vše, co bylo v tvých silách, je zbytečné se stresovat.“

„Chybovat je opravdu lidské!“

Obrázek č. 5 zobrazující plakát zmiňující základní informace o stresu a obsahující tipy na copingové techniky vedoucí ke zmírnění stresu u studentů.

Příloha č. 3: Fotografie z přednášky na téma Stres ve školním prostředí pro žáky 9. třídy na ZŠ Lipov konané dne 13. 2. 2023



Obrázek č. 6 zachycující fotografii žáků 9.třídy během společné meditace uskutečněné v rámci přednášky na ZŠ Lipov dne 13. 2. 2023.



Obrázek č.7 zachycující fotografii žáků 9.třídy během mnou vedené společné meditace uskutečněné v rámci přednášky na ZŠ Lipov dne 13. 2. 2023.



*Obrázek č. 8 zachycující žákyně 9. třídy ZŠ Lipov během vyplňování křížovky vycházející z informací poskytnutými v rámci prezentace na téma *Stres ve školním prostředí*.*



Obrázek č. 9 zobrazující fotografii žákyně 9. třídy ZŠ Lipov s odměnou za správně vyřešenou křížovku v podobě antistresové omalovánky.

Příloha č. 4: Instagramový účet @dear._stress zaměřující se na šíření informací na internetu ohledně problematiky stresu ve školním prostředí

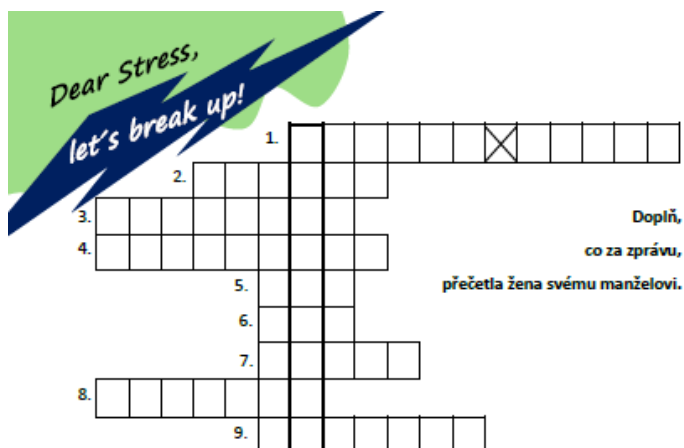


Obrázek č. 10 ukazující mnou vytvořený instagramový účet týkající se problematiky stresu.



Obrázek č. 11 ukazující mnou vytvořený instagramový účet týkající se problematiky stresu.

Příloha č. 5: Křížovka pro žáky 9. tříd v rámci přednášky o školním stresu



1. Co je 4. nejčastějším stresorem u studentů?
2. Hodně adolescentů mává problémy s a přáteli.
3. Nejčastějším stresorem je
4. Jedním z nejčastějších příznaků stresu je únava a
5. Kolik hodin by měl každý adolescent spát každý den?
6. Druhým častým příznakem stresu je bolest
7. Nejčastěji využívanou copingovou technikou je
8. Podnětem stresové reakce je
9. 36 % studentů trpělo v průběhu dotazníkového šetření



„Zjistilo se, že to nebyl gigantický asteroid, co zabil
Byl to stres z toho velkého asteroidu, co zabil.“

Obrázek č. 12 zobrazující křížovku sloužící jako výukový materiál pro žáky 9. tříd v rámci přednášky na téma Stres ve školním prostředí.