

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

AKTUÁLNÍ FORMY COPINGOVÝCH STRATEGIÍ V ADOLESCENCI

CURRENT FORMS OF COPING STRATEGIES
IN ADOLESCENCE



Bakalářská diplomová práce

Autor: Jitka Chludová

Vedoucí práce: Mgr. Jaroslava Suchá

Olomouc

2019

Poděkování

Děkuji Mgr. Jaroslavě Suché za odborné vedení mé bakalářské práce, za všechny cenné rady, připomínky, za její čas a vstřícný přístup. Dále bych tímto ráda poděkovala své rodině za neutuchající víru v mé schopnosti, za zázemí a oporu, kterou mi poskytli a bez níž by tato práce nikdy nevznikla. Poděkování také patří všem mým participantům, kteří se mnou otevřeně mluvili o zátěžových situacích, se kterými se setkávají.

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Aktuální formy copingových strategií v adolescenci“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne

Podpis

Obsah

ÚVOD	5
TEORETICKÁ ČÁST	6
1 ADOLESCENCE.....	7
1.1. Časová periodizace	7
1.2. Vývojové úkoly v adolescenci.....	8
1.3. Vývoj identity.....	10
1.4. Kognitivní vývoj.....	10
1.5. Emocionální vývoj.....	11
1.6. Psychosociální vývoj	11
2 ZÁTĚŽ A ZÁTĚŽOVÉ SITUACE V ADOLESCENCI	13
2.1. Rodina.....	14
2.2. Škola a vrstevníci	15
2.3. Online prostor	15
2.4. Stres	16
2.4.1 Transakční a interakční model stresu.....	17
2.4.2 Stresory a salutory.....	18
3 ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE.....	20
3.1. Copingové teorie	20
3.2. Copingové strategie v adolescenci	22
3.3. Obranné mechanismy	24
4 AKTUÁLNÍ VÝZKUMY NA TÉMA COPINGOVÉ STRATEGIE V ADOLESCENCI.....	26
EMPIRICKÁ ČÁST	29
5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	30
5.1. Výzkumný problém	30
5.2. Výzkumný cíl	30

5.3.	Výzkumné otázky	31
6	METODOLOGICKÝ RÁMEC	32
6.1.	Metody získávání dat.....	32
6.2.	Zpracování a analýza dat	32
6.3.	Charakteristika výzkumného souboru	33
6.4.	Etické hledisko a ochrana soukromí.....	34
7	POPIS VÝSLEDKŮ	35
7.1.	Coping a zátěž ve školním prostředí	35
7.2.	Coping a zátěž v rodině	40
7.3.	Coping a zátěž spojená s přáteli a vrstevníky.....	44
7.4.	Coping a zátěž v kyberprostoru	49
8	INTERPRETACE DAT A ODPOVĚĎ NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY	54
8.1.	Souhrnné výsledky	56
9	DISKUSE.....	58
10	ZÁVĚRY	63
	SOUHRN	64
	Seznam použitých zdrojů a literatury.....	68
	PŘÍLOHY	73

ÚVOD

V současné době se s různou formou a intenzitou zátěže setkává velké procento populace. Konkrétně na dospívající jedince je často kladena spousta požadavků, které jim při jejich plnění ztěžuje jejich znevýhodněná pozice ve společnosti, která na ně mnohdy pohlíží s despektem a nepochopením. S adolescenty pracuji v rámci zážitkových aktivit, táborů a adaptačních pobytů, a proto je mi tato věková skupina blízká. Rozhodla jsem se ve své práci věnovat způsobům, jakými se adolescenti vyrovnávají v dnešní „uspěchané“ době se zátěží a stresem. Při snaze nalézt adekvátní psychodiagnostickou metodu, která se zaměřuje na zvládání zátěže a copingové strategie, jsem se v češtině setkala pouze s těmi, které cílí na dospělou populaci. Ty metody, které jsou uzpůsobeny dětem a adolescentům jsou více než dvacet let staré a převedené ze zahraničí. Proto se domnívám, že nemohou spolehlivě pokrýt copingové strategie dnešních dospívajících a ani reagovat na jejich subjektivní prožívání stresu a zátěže. Necílí na stresory spojené s médii a kyberprostorem, dále také nereflektují zvládací strategie spojené s online prostředím (chatování s kamarádem, hraní digitálních her, využívání aplikací apod.). Ráda bych přispěla k výzkumům, které lépe odráží aktuální formy zvládacích strategií adolescentů díky tomu, že s nimi povedu rozhovor, ve kterém budou mít možnost se projevit a vyjádřit k celé této problematice. Dnešní doba a společnost přináší nové možnosti práce se stresem a zároveň také nové prvky v chování dospívajících právě díky oním možnostem. Proto si tato práce klade za cíl prozkoumat, s jakou zátěží se adolescenti setkávají a jakým způsobem s ní pracují, aby tak poskytla živnou půdu pro další výzkumy na toto téma v našem prostředí.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ADOLESCENCE

Termínem adolescence (z lat. *adolescere* = dospívat, mohutnět, dorůstat) se označuje druhá dekáda života jedince, tedy období mezi 10 až 20 lety. Období adolescence významově volně překrývá pojmy jako dospívající a dorost, což je typické pro lékařské vědy, a mládež, jakožto označení často užívané v sociologii a pedagogice (Macek, 2003).

Jedná se o období, ve kterém dochází ke komplexní přeměně osobnosti po somatické, psychické, sociální i spirituální stránce. Tyto oblasti jsou mezi sebou vzájemně provázané a determinují tak úspěšnost zralého osobnostního růstu a dosažení dospělosti. Průběh dospívání je do značné míry závislý také na daných kulturních a společenských podmínkách, které kladou na jedincovu zralost různé požadavky. Dospívání je velmi specifickou životní etapou, ve které musí jedinec zvládnout vlastní proměnu, získat si přijatelné sociální postavení a dosáhnout subjektivně uspokojivé, zralejší formy vlastní identity. Je to období hledání a přehodnocování (Vágnerová, 2005).

Období adolescence začíná nástupem puberty, ve které dochází k postupným tělesným změnám způsobeným zvýšenou produkcí pohlavních hormonů. Kromě nápadných fyzických změn pokračuje emoční, kognitivní a sociální vývoj (Thorová, 2015). Od jedince se začíná vyžadovat zodpovědnější chování a je na něj kladeno více sociálních požadavků, v jejichž důsledku je vystavován vyšší míře stresu, což se může projevit úzkostí a odmítáním dospělosti. Za rizikový faktor se také považuje časnější zahájení puberty, které může způsobit nejružnější psychické problémy a obtíže v chování (Mendle, Turkheimer & Emery, 2007). Na významu nabývají vrstevnické vztahy, které mají formující vliv na osobnost a chování dospívajícího. Rozvíjí také schopnost jeho kooperace (Lerner & Galambos, 1998).

1.1. Časová periodizace

Období adolescence se dělí do několika podkategorií, které nemají zcela jasně vymezené hranice a mnozí autoři se mezi sebou názorově odlišují. V evropské psychologii (Burnett, Thompson, Bird & Blakemore, 2011; Herlitz, Reuterskiöld, Lovén, Thilers & Rehnman, 2013) se tradičně adolescence odděluje od puberty, která se vymezuje časovým intervalem 11–15 let, přičemž je možné se setkat ještě s dalším dělením puberty a to na fázi prepuberty a vlastní puberty (Langmeier & Krejčířová, 2006). Adolescencí se pak

v pojetí Langmeiera a Krejčířové (2006) miní období mezi 15–20/22 lety s tolerancí individuálních odlišností.

Počátek adolescence je spojován s plnou reprodukční zralostí, konec s ukončeným tělesným růstem a po psychické stránce s dosažením osobní autonomie (Langmeier & Krejčířová, 2006). Vzhledem k odlišnostem pojetí tohoto období různými autory, v této práci vycházím z periodizace dle Macka (2003) a Americké psychologické asociace (2002), která adolescenci označuje celé období mezi dětstvím a dospělostí. Toto rozdělení je nejvíce respektující k odlišné délce trvání celého období adolescence. Dospívání s jeho veškerými projevy vývoje jak po fyzické i psychické stránce se v porovnání s předchozími generacemi urychluje a čím dál tím více se jeho nástup přibližuje nižšímu věku. Tento jev se nazývá **sekulární akcelerace** a jako hlavní příčina jeho vzniku se uvádí technický pokrok a změna kulturního života člověka společně s prevencí proti nemocem, očkovaním, sociální úrovni rodiny, sportem atd. Časové období nástupu sexuálního zrání je kratší a průměrná tělesná výška mládeže je vyšší (Otová, Mihalová & Vymlátíl, 2006). S adolescencí se dnes také pojí termín **vynořující se dospělost**, který jako první v roce 2000 představuje vývojový psycholog Arnett. Vynořující se dospělost znamená, že se období adolescence prodlužuje a nástup dospělosti oddaluje. Tento sociokulturní trend souvisí s prodlužováním ekonomické závislosti adolescentů na rodičích a s odkládáním manželství a rodičovství. Vynořující se dospělost označuje věkovou kategorii v rozmezí 18–30 let s primárním zaměřením na věk 18–25 let (Jackson & Goossens, 2016). Plnoletí jedinci se nacházejí ve stavu, kdy se necítí ani jako dítě, ale ani jako dospělý. Časové rozmezí se samozřejmě liší v závislosti na individuálním vývoji každého jedince (Arnett, 2000).

Vzhledem k výrazným vývojovým změnám, ve kterých v adolescenci dochází, je užitečné ji rozdělovat na tři fáze (Macek, 2003). Jedná se o **časnou adolescenci**, která začíná mezi 10–11 lety a trvá zhruba do 13 let. **Střední adolescenci**, která je vymezena intervalem přibližně 14–16 let a **pozdní adolescenci** s intervalem 17–20 let. Avšak poslední fáze může vzhledem k výše uvedenému přetrvávat i mnohem déle.

1.2. Vývojové úkoly v adolescenci

Vývojové úkoly jsou procesy, které se v daném prostředí dají považovat za sociální normy. Tyto úkoly jsou tedy dány očekáváním a potřebami společnosti, ale vycházejí také z potřeb sociálně-vrstevnických a individuálních. S těmito úkoly je spojeno jméno Havighurst,

který je definoval. Vývojový úkol zahrnuje to, co člověk sám vnímá jako podstatné a důležité k naplnění svého života a také to, co je důležité z hlediska adaptace k prostředí, komunitě a společnosti (1948 in Macek, 2003).

Primárním vývojovým úkolem v období dospívání je vytvoření vlastní identity, která umožní odpoutání od rodičů, a dosažení takové míry autonomie, která zajistí samostatné fungování ve světě. Vztah mezi rodičem a dítětem se na konci dospívání mění z hierarchicky vertikální do horizontální polohy – stává se více symetrickým a demokratickým. Emoční závislost se proměňuje v reciproční vztah se vzájemnou podporou, spoluprací a respektem (Thorová, 2015). Níže je uveden přehled vývojových úkolů dle Havighursta tak, jak je modifikuje Macek (2003). Tyto úkoly podléhají biologické, psychologické a kulturní variabilitě. V různých částech světa se v mnohých aspektech odlišují.

1. **Přijetí vlastního těla**, fyzických změn, včetně pohlavní zralosti a pohlavní role.
2. Kognitivní komplexita, flexibilita a abstraktní myšlení – **schopnost aplikovat intelektový potenciál** v běžné každodenní zkušenosti.
3. Uplatnění emocionálního a kognitivního potenciálu ve vrstevnických vztazích, schopnost a dovednost **vytvářet a udržovat vztahy s vrstevníky obojího pohlaví**.
4. **Změna vztahu k dospělým** (rodičům, dalším autoritám) – autonomie, **vzájemný respekt a kooperace** nahrazuje emocionální závislost.
5. Získání **představy o ekonomické nezávislosti** a směřování k určitým jistotám, které s ní souvisejí – k volbě povolání, k získání základní profesní kvalifikace, k ujasnění představ o budoucí profesi.
6. Získání zkušeností v erotickém vztahu, **příprava pro partnerský a rodinný život**.
7. Rozvoj intelektu, emocionality a interpersonálních dovedností zaměřených ke komunitě a společnosti – tj. **získání kompetencí pro sociálně zodpovědné chování**.
8. **Představa o budoucích prioritách** v dospělosti – důležitých osobních cílech a stylu života.
9. Ujasnění hierarchie hodnot, reflexe a **stabilizace vlastního vztahu ke světu** a k životu (Macek, 2003).

1.3. Vývoj identity

Každá z uvedených fází adolescence se vyznačuje svou svébytnou odlišností v psychice dospívajícího. Nelze názorově, či emočně srovnávat třináctiletého a osmnáctiletého jedince. Adolescenti v rámci svého vývoje podstupují výrazné změny v sebepojetí. Klinická psychologka Josselsonová v roce 1989 (in Thorová, 2015) popsala čtyři stadia vývoje identity v procesu, který pojmenovala jako „individuace“, což znamená získávání vlastních individuálních charakteristik.

1. **Fáze diferenciacce** (12–13 let): Adolescent si uvědomuje, že se svými názory a postoji odlišuje od rodičů a vrstevníků. Je zvýšeně kritický vůči okolí a to zejména vůči dospělým.
2. **Fáze získávání zkušeností a experimentování** (14–15 let): Dospívající získává pocit, že ví vše nejlépe. Snaží se přijít na to, co je pro něj nejlepší, vyhraňuje se vůči autoritě a je zaměřen na blízkou budoucnost a gratifikaci – okamžité uspokojení potřeb.
3. **Fáze sblížení s přáteli** (16–17 let): Dochází ke zlepšení vztahů s rodiči, přestávají být tolik vyhraněné kritické postoje, na významu nabývají přátelské a milostné vztahy. Dospívající se chová více zodpovědně vůči rodině a svým přátelům.
4. **Fáze konsolidace vztahu k sobě** (18 let až konec dospívání): Dochází k ustálení a upevnění názorů o sobě samém, k okolnímu světu a budoucnosti. Formuje se pocit autonomie a jedinečnosti.

1.4. Kognitivní vývoj

V době časně adolescence se dle Piageta (1999) objevuje ve vývoji myšlení nová etapa zvaná stadium formálních operací. Rozvíjí se abstraktní myšlení, schopnost pracovat s hypotetickými otázkami a budoucností. Kombinují se získané schopnosti, dochází k alternativním způsobům řešení problémů a k systematickému zkoušení a hodnocení vlastních možností. Stadium formálních operací zahrnuje také nový způsob morálního hodnocení. Adolescent je schopný se podívat na situaci z pohledu druhé osoby a začíná brát ohledy při vynášení mravních soudů. Tato schopnost způsobuje změnu také v pohledu na sebe samého. Pozornost je více soustředěna na vlastní pocity, myšlenky a jejich analýzu a hodnocení. Odtud se bere ona zvýšená kritičnost, nespokojenost a nejasné potřeby adolescenta (Langmeier & Krejčířová, 2006). Toto stadium vede k utváření sebehodnoty a pocitu autonomie, ale také díky schopnosti sebereflexe ke zvýšenému egocentrismu. V

adolescenci dochází k získávání nových zkušeností v oblasti prožitků, vztahů a stále je aktuální potřeba jistoty, stability a ocenění (Macek, 2003).

1.5. Emocionální vývoj

Každý člověk si během svého vývoje vytváří obraz sebe samého, kým je a jak na sebe pohlíží. Jedná se o tzv. sebepojetí, které zahrnuje nejenom poznání sebe sama, ale také hodnotící aspekt a citový vztah k sobě samému. V situacích, které zvyšují hodnotu sebepojetí, dochází k volní regulaci našeho chování. Sebpojetí se vytváří na úrovni reálného a ideálního já. Reálné já je představa, jak se daný jedinec vnímá a ideální já vyjadřuje představu, kým by chtěl daný člověk být. Pokud dojde k větším rozporům mezi reálným a ideálním já, dochází k oslabení sebepojetí a může tak dojít k nejistotě, rozkolísanosti sebehodnocení, sebedoceňování a dezorientaci chování (Šmajsová Buchtová, 2001).

V období adolescence se vyhraňují a rozšiřují mravní pojmy a názory. Nejvíce je viditelná problematika hodnotové orientace, kdy hodnoty a postoje obsahují výrazný emocionální akcent. Osobité emoce také vznikají jako reakce na zraňující, či excitační zážitky z úspěchů či neúspěchů (Vašutová, 2005).

Sebehodnocení v období časně adolescence prudce klesá a pozvolna začíná narůstat až od patnácti až šestnácti let. Dospívající se posuzují zejména podle reakcí svého okolí, především vrstevníků. Sebeuposuzování se nicméně odvíjí podle úrovně kognitivní zralosti, a ačkoliv je kritika sebe sama důležitá pro vytyčení osobních charakteristik i budoucí společenské role, je také důvodem mnohých osobních krizí a těžkostí, o kterých se hovoří jako o adolescentní krizi (Langmeier & Krejčířová, 2006).

1.6. Psychosociální vývoj

V průběhu adolescence dochází k přeměně sociální role a sociálního postavení dospívajícího. Souvisí to s přecházením ze základních škol na školy střední a odborná učiliště. Vyrůstá zájem o milostné vztahy a dochází ke změně sebepojetí (Langmeier & Krejčířová, 2006). Jedinec nutně podstupuje postupnou proměnu a nejistotu, s níž se učí postupně vyrovnávat a akceptovat sebe sama v nové, nehotové podobě (Vágnerová, 2005). Teorie podle Eriksonova epigenetického modelu uvádí, že jedinec musí na každém stupni svého vývoje vyřešit psychosociální konflikt, který může být završen pozitivním, nebo negativním výsledkem. Konkrétně v adolescenci se jedná o konflikt mezi

sebeuvědoměním vs. **zmatením rolí**. Významné jsou v tomto období vztahy mezi vrstevníky, osobní vzory a modely chování (Erikson, 1999).

2 ZÁTĚŽ A ZÁTĚŽOVÉ SITUACE V ADOLESCENCI

Psychická zátěž není ve své podstatě špatná, ačkoliv se s jejím významem setkáváme spíše v negativní konotaci. Zátěž v psychologickém smyslu je stimulující faktor, který klade požadavky na pozornost, paměť, představivost, myšlení a rozhodování. Pokud se nejedná o nároky nadlimitní a extrémní, je tedy člověku prospěšná (Kebza, 2005). Pokud bychom od začátku našeho vývoje nebyli zatíženi požadavky, které na nás klade okolí, nikdy bychom nevyspěli v bytosti schopné překážky zdolávat a nebyli bychom schopni seberozvoje. S překonáváním výzev, které jsou zvládnutelné, je spojen pocit úspěchu a štěstí a také proto jsou pro nás tolik důležité.

Pokud se ale necítíme kompetentní, nevíme si rady, nebo nemáme-li dostatek času a vhodné podmínky, ocitáme se „pod tlakem“ a v silném psychickém napětí. V takových chvílích jsou popisovány nelibé pocity a emoce jako hněv a strach, pocity hořkosti apod. Například se může jednat o přemíru pracovních nároků, problémů ve vztahu, velké odpovědnosti nebo těžko řešitelných úkolů. Tyto situace prověřují, jak je jedinec schopen se v takovýchto podmínkách adaptovat, jaké úsilí pro její zvládnutí je ochotný vynaložit a jak je schopný integrovaně a efektivně přijmout nové okolnosti (Mikšík, 2007).

V adolescenci je zátěž o něco specifitější. S mnohými zátěžovými situacemi se dospívající jedinci setkávají zcela poprvé a jsou tedy vystaveni před volbu, jak se s danou situací co nejlépe vypořádat. Pokud se jim jejich způsob zvládání osvědčí, inklinují k němu i v budoucnu (Medved'ová, 2004), a proto je nesmírně důležité, aby si osvojili efektivní způsoby zvládání.

Manželé Řehulkovi (2001, in Urbanovská, 2010) se ve svém výzkumném šetření obsahové struktury stresu věnovali adolescentům s průměrným věkem 19 let. Podle získaných údajů vznikl přehled nejvíce zatěžujících stresových oblastí. Následující seznam je seřazen podle udávané míry závažnosti stresu.

1. Sociálně vrstevnické vztahy
2. Nespokojenost se sebou samým
3. Sociálně-partnerské problémy
4. Vztahy v rodině
5. Studijní činnost
6. Komunikace s lidmi
7. Konflikty s učiteli
8. Tělesná nedostačivost a zdravotní problémy
9. Orientace ve světě
10. Obavy z budoucnosti

Na základě těchto výsledků jsem stanovila 3 základní okruhy (rodina, škola, vrstevníci) a 1 vlastní (online prostor), kterými se budu zabývat ve výzkumné části této práce. Stručně tyto čtyři oblasti představím.

2.1. Rodina

Dle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová & Mareš, 2013) je rodina ta nejstarší společenská situace. Hraje absolutně klíčovou roli ve vývoji každého jedince, který díky ní formuje interpersonální vztahy, hodnoty, postoje, jistoty, základy etiky, životního stylu, a poskytuje vzor, útočiště a emocionální klima. Rodiče adolescentů se nejčastěji nacházejí v období středního věku svého života, které je pro ně samotné náročné a vyčerpávající. Vstup dítěte do adolescence není pro rodiče žádným usnadněním rodinného fungování, neboť dospívající jedinec začíná intenzivněji prosazovat a měnit své názory, snaží se vydobýt svou nezávislost a pokouší se o osamostatnění, díky čemuž mezi rodiči a dětmi dochází ke zvýšenému napětí. Od rodičů se v tomto období vyžaduje zenová trpělivost a velká schopnost empatie. Jako nejobtížnější se pro adolescenta i rodiče jeví fáze časně adolescence, ve které dochází k prudkým změnám v oblasti psychického, fyzického a pohlavního vývoje, které jsou doprovázeny emoční instabilitou (Kuric, 2001). V modifikované škále Holmese a Raheho (nedat.) měřící životní události pro děti se uvádí jako nejvíce zatěžující náhlé nevratné změny v rodině jako úmrtí, onemocnění, svatba,

příchod nového dítěte do rodiny, rozvod apod. Dle Lacinové a kolektivu (2012) jsou na denní bázi nejvíce zatěžující konflikty mezi dětmi a rodiči, konflikty mezi samotnými rodiči a také náhlé změny v rodině.

2.2. Škola a vrstevníci

Prostředí školy je snad nejvíce zmapovanou oblastí a zdrojem zátěžových a stresových situací vzhledem k požadavkům, které na děti a dospívající klade. Dle Skinnerové a Wellborna (1997) se ve školním prostředí uplatňuje motivační model s třemi složkami žákovských potřeb a to: **potřeby někam patřit, potřeby být v něčem kompetentní a potřeby autonomie**. Pokud dojde k ohrožení některé z těchto složek, získáme stresor. Mareš a Čáp (2001) ve své práci uvádějí na základě této koncepce další rozdělení. K ohrožení potřeby někam patřit může vést sociální přehlížení, nevšímavost a sociální izolace jedince. Ohrožení potřeby být v něčem kompetentní může přijít v důsledku neúspěchu, negativní zpětné vazby a dalšího nezdaru. K ohrožení potřeby autonomie dochází v důsledku nátlaku, donucování, omezování a manipulace. Dále pak dle Medved'ové (2004) jsou hlavními stresory ve školním prostředí ve vztahu učitel-žák uváděny nerovnocenné vztahy jako demonstrace síly, prosazování vysokých nároků na vyučovaný předmět, zesměšňování a neochota k výměně názorů, nepřiměřená výuka a nespravedlivé hodnocení žáka. V rámci vztahu vrstevníci-žák jsou jako stresory uváděny posmívání, hádky, elitářství a povyšování se. V situacích spojených s rodinou-žákem se jedná o vysoké požadavky rodičů na žákův výkon, ponižování při špatném prospěchu, podceňování, nezáměr rodičů apod.

2.3. Online prostor

Dospívající v dnešní době tráví mnoho času na internetu a je pro ně běžné připojení k wifi či datům pomocí mobilu, který mají stále u sebe. Virtuální/online/kyber svět je pro mladé lidi velmi reálný vzhledem k tomu, že se prolíná se světem reálným - mimo internet. Vztahy mezi těmito dvěma světy jsou mezi sebou vzájemně provázané a obousměrné, není tedy problém mezi nimi překračovat hranice, například začít konverzaci v online světě a dokončit ji ve světě reálném nebo naopak (Šmahel, 2014).

Hubinková (2008) pojednává o tom, jak jsou dnešní komunikační technologie, k nimž patří zejména mobil, tablet a počítač, užívány. Vzhledem ke snadnému připojení k internetu může dospívající udržovat kontinuálně probíhající kontakt s jeho vrstevníky, vyjadřovat své emoce pomocí široké palety emotikonů a umožňuje mu také zařazení do různých

subkultur a skupin, které pro člověka v dospívání znamenají nasycení potřeby někam patřit a zapadat. Obliba mobilních telefonů mezi dětmi a dospívajícími podle autorky narůstá. Jako vysvětlení uvádí, že se jedná o důsledek určitého sociálního nátlaku – mít mobilní telefon, ideálně co nejvyšší kvality, začleňuje dospívající mezi vrstevníky a zvyšuje tak jejich sociální status.

Vzhledem ke své sociální podstatě se jedná o aktuální téma a prostor, ve kterém mohou vznikat, probíhat a zanikat zátěžové situace.

2.4. Stres

Ačkoliv se jedná o všeobecně rozšířený pojem, jednotná definice, která by stres vymezila, neexistuje. Setkáváme se s ním všichni. Je to přirozená součást života a široká veřejnost tohoto pojmu užívá především v negativní konotaci v souvislosti s nadlimitní zátěží, požadavky, anebo když se sejde více drobných událostí dohromady. Vymezit jej v jeho komplexních souvislostech není snadné, ale vzhledem k tomu, že na něj budu v této práci často odkazovat, v následujících řádcích se pokusím o jeho částečné objasnění a teoretické ukotvení.

Stres je specifická forma zátěže a je možné jej chápat jako přímé či nepřímé ohrožení rovnováhy vnitřního prostředí – homeostázy, která je zodpovědná za udržování všech systémů v těle na optimální úrovni (Joshi, 2007). Při přímém ohrožení podnětem zvenci dochází k zhodnocení situace a k základním obranným reakcím zvaným jako „útok nebo útek“. První, kdo popsal tyto tělesné reakce na stres, byl americký fyziolog Cannon, který proslul identifikací stresových odpovědí známých především v angličtině jako „fight-or-flight response“. Na jeho práci navázal Selye, který jako první na konci 30. let použil pojem stres jako označení pro nespecifickou fyziologickou reakci organismu při působení nároku, či zátěže. Popsal generální adaptační syndrom, známý též pod zkratkou GAS, při kterém dochází k mobilizaci sil, rozvoji specifických obranných mechanismů a k selhání organismu po vyčerpání rezerv (Selye, 1966). Tuto koncepci je nutné brát z dnešního pohledu za velmi úzce vymezenou, nicméně je v souladu se Selyeho výzkumným zaměřením na vliv fyzických stresorů v rozvoji stresové reakce (Urbanovská, 2010). Na stres je možno pohlížet také jako na silnou frustraci, která vzniká tehdy, když na člověka působí nadměrně intenzivní podnět dlouhou dobu anebo ocitne-li se v nesnesitelné situaci, které se nedá vyhnout a ve které tento jedinec setrvává (Nakonečný, 1997).

Existují mnohé další definice, které pojímají stres v širších souvislostech. Kupříkladu Pearlin a Schooler (1978) popisují stres ne jako reakci na extrémní podmínky, ale jako projev při běžném napětí, zátěži a problémech.

Pokud se jedná o negativní prožitek stresu, kdy bývá popisován stav vnitřní nerovnováhy, pocit přetížení a ztráty kontroly, jedná se o tzv. **distres**. Naproti tomu přijatelný stres, který je spojený například s výzvami, překonáním sebe sama, nebo při očekávání něčeho příjemného, se označuje jako **eustres** (Praško & Prašková, 2007).

V osmdesátých letech autoři Appley a Trumbull (1985) podle Šolcové (2007) shrnuli nejvýznamnější práce ve výzkumech stresu a odolnosti. V této době se poprvé začíná klást důraz na propojení mezi jedincem a situačními proměnnými, kdy na straně jedince má rozhodující význam proměnná nazývaná různými autory jako adaptační kapacita (*adaptive capacity*), kapacita k překlenutí (*carrying capacity*), zdroje zvládání (*coping resources*) aj. Dnes se v literatuře setkáváme nejčastěji s označením zdroje zvládání stresu, ale význam je v hlavních rysech stejný, takto pojímaná odolnost je to, co je při konfrontaci se stresorem na straně člověka k dispozici k jejímu zvládnutí (Šolcová, 2007).

2.4.1 Transakční a interakční model stresu

Existuje řada faktorů, které pomáhají určit, jestli daná situace bude jedincem vnímána jako ohrožení, či nikoliv. Se zajímavou teorií přichází ve svém díle Lazarus, který jako první vymezuje tzv. „transakční model stresu“. Jedná se o teorii, která tvrdí, že rozhodujícím vlivem v prožívané míře stresu je její kognitivní zpracování jedincem. Tedy jak situaci vnímá a jak ji hodnotí. Jedná se tedy o posouzení míry závažnosti situace, rychlosti požadovaného splnění úkolu, neovlivnitelnosti či nepředvídatelnosti události. Také přikládá velkou důležitost tomu, jak jedinec danou situaci interpretuje (1966, in Lazarus & Folkman, 1984). Prokázalo se, že při posuzování stresové situace a v jejím vnímání existují mezi lidmi výrazné interindividuální rozdíly. To, jakou míru stresu pro daného člověka situace představuje, znamená také volbu odlišné strategie zvládání. U dětí a dospívajících je nicméně nutno brát v potaz vývojová specifika a aktuální úroveň jejich kognitivních schopností.

O interakční koncepci stresu pojednává Cox, který rozlišuje požadavky kladené na lidskou psychiku a organismus na vnitřní a vnější. Vnitřní požadavky se váží na potřeby jedince a vnější požadavky působí na organismus ve formě různých mezilidských problémů,

pracovní zátěže apod. V této koncepci se rozlišuje pět etap stresových dějů. Jako první dochází k identifikaci nároků, či stresorů, poté přichází k hodnocení vnímaných nároků a posouzení vlastních sil je zvládnout a pokud dojde k rozdílu mezi vnímanou zátěží a vlastními schopnostmi ji zvládnout, nastává stres a stresová odpověď. Ta má za cíl vyrovnat se se stresujícími požadavky, změnami chování a prožívání, včetně doprovázejících změn v organismu. Poté je posuzován aktuální stav, kdy prožívání stresu pokračuje do chvíle, kdy jedinec požadavky zvládne, či nezvládne. Jako poslední se objevuje zpětná vazba celého systému, která na všech úrovních vede k rozvoji adaptačních dovedností jedince, či k zesílení stresové odpovědi podle toho, zda jedinec situaci zvládl, nebo ne (1978, in Paulík, 2017). Interakční model stresu je v porovnání s transakčním modelem komplexnější. V procesu zvládání stresu zdůrazňuje nejen kognitivní složku osobnosti, ale také složku motivační a emocionální. Zaobírá se interakcí všech situačních a osobnostních podmínek, kdy právě osobnostní charakteristiky hrají důležitou roli při výběru zvládací strategie (Urbanovská, 2010).

2.4.2 Stresory a salutory

Stresor je v nejširším slova smyslu příčinou stresu. Může se jednat o jakékoliv okolnosti, prostředí, události, osobu, věc, či podněty, které vyvolají stres, pocit ohrožení, zátěže, nebo napětí. Tyto okolnosti nemusejí být pouze externí, ale může se jednat také o vlivy vyvolané zevnitř (Staňková, 2013). Nakonečný (1997) jako stresory označuje negativní vlivy působící ve stresových situacích, které mohou mít povahu fyzickou, psychickou či sociální. Stresory působí na každého člověka vždy v subjektivním rámci.

Jednu z nejvýznamnějších škál, která stresory měří, vytvořili Holmes a Rahe v roce 1967, kde uvedli 43 stresujících událostí seřazených od nejméně stresujících (drobný přestupek zákona) po ty nejvíce zátěžové (smrt partnera) a hodnotili vliv těchto životních událostí na zdraví jedince. Škála má také modifikovanou verzi pro děti, kde jsou obodované situace od nejnižších stresorů (odchod rodiče do zaměstnání) po ty nejvíce zásadní (smrt rodiče) (Holmes & Rahe, nedat.). Často se v souvislosti se stresory hovoří také o tzv. daily hassles. Tento pojem se dá přeložit jako každodenní nepříjemnosti, které jsou pro každého z nás různé a které nás ovlivňují. S nimi je asociován také chronický stres a psychický distress. Nedá se ovšem říci, že by každodenní nepříjemnosti nutně předznamenávaly vývoj chronického stresu, neboť ten má jiné příčiny jako například dlouhodobou nespokojenost s vlastním životem nebo konflikt rolí (Serido, Almeida & Wethington, 2004).

Salutory jsou oproti stresorům pozitivní vlivy, které mohou povzbudit sebevědomí, důvěru v sebe i okolí, nalézt smysluplnost ve vykonávané činnosti apod. Jedná se tedy o vlivy, které organismus nezatěžují, ale povzbuzují (Křivohlavý, 1994).

3 ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE

Tato kapitola pojednává o způsobech zvládání zátěžových situací. Jako první vymezím copingové teorie, jejich jednotlivé pojetí a modely. Poté se budu věnovat copingovým strategiím v období adolescence a zmíním také rozdíly mezi copingovými strategiemi a obrannými mechanismy ega.

3.1. Copingové teorie

Pro anglický výraz coping (lat. *colaphos*, znamená v boxu přímý úder na ucho) lze užít český překlad jako „zvládání“, nebo „vypořádávání se“ se zátěží či stresem. Označuje tedy vědomé úsilí, jež zahrnuje snahu o zdolání stresu, kognitivní nebo behaviorální úsilí redukovat působení vysokých požadavků a nalézání řešení v zátěžových situacích (Lazarus & Folkman, 1984). Copingem jsou tedy myšleny činnosti na vědomé úrovni, které lidé dělají proto, aby nebyli poškozeni psychickým napětím (Pearlin & Schooler, 1978). Vzhledem k tomu, že coping je uvědomovaný, tak se ve své podstatě liší od obranných mechanismů ega, které probíhají na nevědomé úrovni, ačkoliv někteří autoři obranné mechanismy a zvládací strategie propojují, viz. další kapitola.

Existují dva typy proměnných, které mohou ovlivňovat průběh copingu – **moderátory** a **mediátory**. Moderátory jsou relativně stabilní v čase a vyskytují se nezávisle na působícím stresoru nebo chování jedince. Mají souvislost s osobnostními predispozicemi jedince a může se jednat např. o věk, pohlaví, socializaci, zkušenost, temperament i sociální oporu. O mediátorech pak mluvíme jako o proměnných, které ze zátěžové situace vyplývají. Jedná se například o kognitivní zhodnocení situace, posouzení vlastních schopností, míra pozornosti věnovaná stresoru apod. (Mareš, 2001).

V teoriích copingu se v podstatě vydělily dva přístupy. Prvním z nich je **dispoziční přístup** (někdy také nazýván jako transsituační), který vychází z předpokladu, že existují trvalejší osobnostní rysy, které se projevují při konfrontaci se zátěžovou situací. Tyto rysy podmiňují chování jedince a objevují se nezávisle na čase a měnících se podmínkách okolí (Baumgartner, 2001). Oproti tomu lze narazit také na jiný pohled, který přináší **situační přístup**. Tento přístup přisuzuje hlavní vliv na volbu copingu právě konkrétní situaci. McCrae rozlišuje 3 typy základních zátěžových situací, které určují další chování daného člověka: výzvu, ohrožení a ztrátu. Podle něj na výzvu reaguje jedinec spíše aktivními

způsoby zvládání, kdežto na ztrátu a ohrožení spíše pasivními copingovými strategiemi (1983, in Baumgartner, 2001).

Urbanovská (2010) popisuje několik situací, při kterých je vyšší pravděpodobnost užití konkrétní copingové strategie. Říká, že pokud jedinec vnímá danou situaci jako ovlivnitelnou, volí aktivní strategii zaměřenou na problém. Když situaci jedinec vyhodnotí jako neovlivnitelnou, objevují se více strategie zaměřené na emoce. V případě ohrožení kontroly, jedinec na situaci reaguje aktivně jako na výzvu a pokud vyhodnotí situaci jako úplnou ztrátu kontroly, objevuje se zpravidla rezignace na problém. Toto pojetí se zaměřuje především na kognitivní složky osobnosti, ale ostatní osobnostní charakteristiky nejsou do modelu zahrnuty.

Pravděpodobně nejznámější model zvládání stresu rozpracovali Lazarus a Folkmanová, kteří charakterizují zvládání jako kognitivní, behaviorální, nebo sociální odpověď, kterou se jedinec snaží regulovat, minimalizovat, překonávat, nebo tolerovat vnější faktory které způsobují napětí a které vyplývají z interakce osoby a prostředí (nedat. in Baumgartner, 2001).

V definici copingu klade Lazarus (1984 in Křivohlavý, 1994) důraz na jeho čtyři aspekty:

1. Zvládání je dynamický proces a nejedná se tedy o jednorázovou záležitost.
2. Zvládání není automatickou reakcí.
3. Zvládání vyžaduje vědomou snahu a námahu jednajících osoby.
4. Zvládání je snahou řídit dění.

Dle něj coping nemusí být vždy reakcí adaptivní, ale může se také vyskytnout i chování maladaptivní, na které se dá pohlížet jako na vhodné řešení pro daného jedince v určité situaci.

V souvislosti s copingem se také stále častěji mluví o tzv. **anticipačním aspektu**. Beehr a McGrath (1996, in Urbanovská, 2010) pojímají zvládání životních nároků jako proces, který lze učinit i s předstihem, tedy dříve, než nastane stresogenní situace. Takový coping se pak nazývá anticipační, předpovídající. Jde o kognitivní, emocionální i behaviorální přípravu na střetnutí se zátěžovou situací v budoucnosti. Promýšlí se strategie, vytváří zdroje sil a cíleně se posiluje odolnost vůči stresu či stresoru. Tyto jevy jsou podstatou soudobé koncepce tzv. **proaktivního zvládání** stresu, kterou rozpracovala Greenglassová

se svými spolupracovníky. Proaktivní zvládání je zaměřeno do budoucna, stejně tak jako anticipační, ale je specifické tím, že je orientováno na dosahování cílů, ne na překonávání stresu. Je formulováno pozitivně, kdy jsou situace hodnoceny jako výzvy, které se dají zvládnout (Greenglass & Fiksenbaum, 2009).

3.2. Copingové strategie v adolescenci

Copingové strategie, nazývané také jako zvládací strategie, či strategie zvládání, jsou taktiky, které pomáhají jedinci vyrovnat se se zátěžovou situací. Nemusí to vždy znamenat aktivní nasazení při řešení problému a také nemusejí znamenat efektivní způsoby zvládání. Copingové strategie v sobě nesou celou škálu chování ať adaptivního, či maladaptivního.

Existuje bezpočet různých rozdělení zvládacích strategií, které se mezi sebou prolínají, doplňují anebo vylučují. Představit všechny kategorizace a pojetí mnohých autorů není snadné a pro cíle této práce ani potřebné, proto představím ty nejznámější z nich.

Medved'ová (1997), která se věnuje strategiím zvládání stresu u adolescentů na Slovensku, pojednává o základním dělení strategií na zvládání zaměřené na **proces**, nebo na **cíl**. Podle tohoto pojetí by se daly teoreticky rozdělit veškeré modely copingových strategií i jiných autorů. Strategie zaměřené na proces se soustřeďují na kontakt se stresorem, nebo naopak na jeho vyhnutí. Strategie zaměřené na cíl se zase orientují na změnu, kontrolu nad prostředím, nebo na kontrolu či změnu vlastních nepříjemných emocí.

Autorská dvojice nejznámějšího a nejvíce užívaného modelu copingu, Lazarus a Folkmanová (1984), rozlišují dva základní typy copingových strategií. Jedná se o strategie zaměřené na **problém** a o strategie zaměřené na **emoce**. Později se k nim přidává také třetí kategorie, a to strategie orientované na **únik**. Strategie zaměřené na problém (problem-focused strategy) jsou reakce, kterými působíme přímo na stresor a snažíme se o jeho konstruktivní řešení či o zmírnění dopadů stresové situace. Může také jít o anticipační strategii, kdy se zaměřujeme na zvládání do budoucna. Strategie zaměřené na emoce (emotion-focused strategy) slouží ke zmírnění úzkosti a napětí vyvolaných zátěžovou situací. Objevuje se zde snaha o pozitivní změnu úhlu pohledu nebo také sdílení emocí s důvěryhodnou osobou. Strategie zaměřené na únik jsou orientované na snahu o vyhnutí se problému např. nadměrným spánkem, denním sněním, užíváním omamných látek apod. (Baumgartner, 2001).

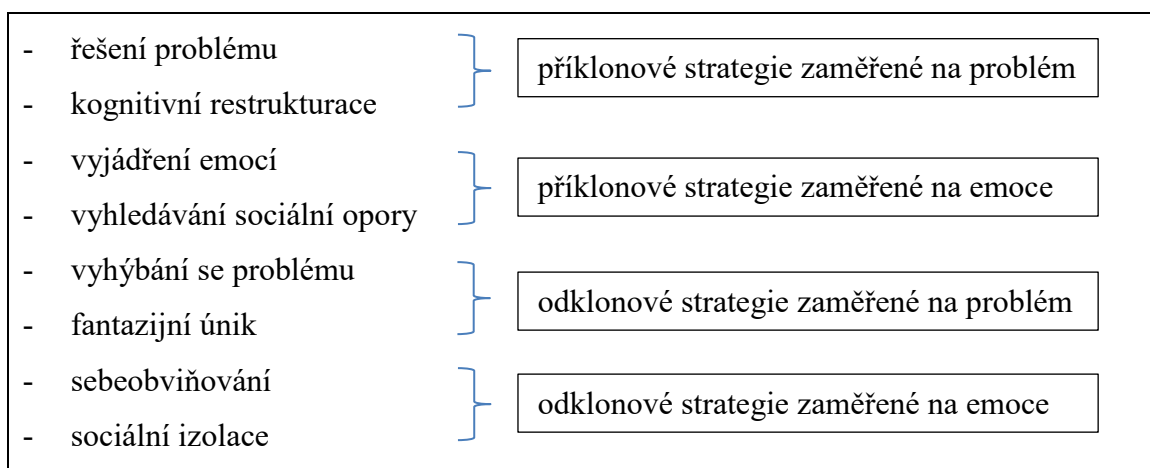
V rámci inventáře, který Lazarus s Folkmanovou vytvořili, bylo faktorovou analýzou stanoveno celkem 8 dílčích škál - strategií, které se překládají jako: konfrontativní zvládání, distancování se od problému, sebekontrola, vyhledávání sociální opory, přijímání odpovědnosti, vyhýbání se řešení problému, plánovité řešení problému, pozitivní přehodnocení situace (Lazarus & Folkman, 1984).

Za zmínku určitě stojí škály podle CCSC (Children's Coping Strategies Checklist) formované v roce 1989 autory Ayersem a Sandlerem. Tato metoda cílí na děti a dospívající ve věku 8–16 let a její autoři vycházejí z následujících čtyř hlavních kategorií – aktivní coping, hledání podpory, rozptýlení a únik. **Aktivní strategie copingu** zahrnují kognitivní rozhodování (rozmýšlení se, co dál), přímé řešení problému, hledání pochopení (proč se to stalo) a pozitivní přehodnocení. **Strategie vyhledávání podpory** obsahuje hledání podpory při řešení problému a hledání emoční podpory. **Strategie rozptýlení** zahrnuje fyzické uvolňování pocitů (sport) a rozptylující aktivity (pc, koníčky). Do **strategií vyhýbání** se zahrnují únikové aktivity (schovávání se) a kognitivní vyhýbání (myšlenky o tom, že je to tak, jak to má být/snad to bude lepší...).

Jeden ze zajímavých inventářů, který také vychází z teoretických modelů Lazaruse a Folkmanové je od kolektivu autorů Tobin, Holroyd, Reynolds (1989), někdy také nazýván pouze jako Tobinův inventář copingových strategií. Ačkoliv je tento inventář užíván na dospělé populaci, jeho škály a subškály odpovídají také způsobu řešení stresových situací dospívajícími. Koncept tohoto inventáře je hierarchický a založen na **příklonu** (engagement) a **odklonu** (disengagement) od stresoru. Dále pak se rozděluje na příklon zaměřený na problém, příklon zaměřený na emoce, odklon zaměřený na problém, odklon zaměřený na emoce.

Na schématu č. 1 je znázorněno, jak jsou spolu jednotlivé škály a subškály této koncepce provázané. Na poslední úrovni tohoto hierarchického modelu autoři rozlišují osm strategií zvládání, které spadají do uvedených kategorií.

Schéma č.1: Škály a subškály Tobinova inventáře



Autoři do řešení problému zahrnují nejen kroky k jeho vyřešení, ale také samotné plánování postupu. Kognitivní restrukturační je myšleno přesvědčení sebe sama o tom, že situace není tak špatná, jak se zdá. Vyjádření emocí znamená jejich projev v aktuální situaci, vyhledávání sociální opory je bráno jako vyhledání člověka, který bude naslouchat a vnímat, jak se daný člověk cítí. Vyhýbání se problému znamená jeho kognitivní a behaviorální popírání a chování se jako by se nic nestalo. Fantazijní únik zahrnuje práci myšlenky o budoucnosti. Při sebeobviňování dochází k výčitkám a připisování viny sobě samému a sociální izolace znamená vyhýbání se lidskému kontaktu (Tobin, 1984).

V období dospívání se budují základy copingových strategií, které jedinec bude v podobných situacích využívat i v dospělosti (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen & Wadsworth, 2001). Vliv učení a klasického podmiňování tedy hraje v tomto ohledu významnou roli při osvojování jak funkčních, tak nefunkčních návyků.

3.3. Obranné mechanismy

Někteří autoři pojmají ego-obranné mechanismy jako způsoby zvládání zátěžových situací (Snyder & Dinoff, 1999). Jiní je zase od sebe striktně rozdělují (Vašina & Strnadová, 2009; Hannová, 1996 in Šindelářová, 2006). V zásadě se jedná o to, že obranné mechanismy probíhají na nevědomé úrovni, kdežto strategie zvládání jsou plně uvědomované, a proto by se teoreticky tyto dvě koncepce potkávat neměly. Rozdíly mezi nimi popisuje např. Haanová, která charakterizuje obranné mechanismy jako neflexibilní,

deformující realitu, řízené minulostí a zakládající se na nevědomých obsazích. Mechanismy zvládání naopak popisuje jako záměrné, pružné, orientované na realitu a budoucnost a založené na vědomí a předvědomí. V opozici k tomuto přístupu stojí Snyder s Dinoffovou (1999), kteří trvají na podobnosti obranných a zvládacích mechanismů vzhledem k faktu, že adaptivní a zralé obrany se podobají copingu.

S koncepcí ego-obranných mechanismů se setkáváme mnohem dříve, než se zvládacími strategiemi a to v psychoanalytických pracích Freuda a jeho dcery Anny Freudové, kteří se těmito mechanismy zabývali. Jedná se o nevědomé způsoby obrany ega před nepříjemnými skutečnostmi. Pro zachování rovnovážného stavu v nás samých se ego brání používáním obranných mechanismů při pocitech ohrožení – vyvedení z rovnováhy neúspěchem, selháním, pocity viny apod. (Vaillant, 1994).

Obranných mechanismů bylo dodnes popsáno přibližně čtyřicet (Vašeina & Strnadová, 2009). Existují jejich různé klasifikace do skupin, kdy se například podle Vaillanta (1994) člení do čtyř skupin podle úrovně obrany ega:

1. psychotické – např. bludná projekce, popření, distorze reality;
2. nezralé – např. agování, únik do fantazie, pasivní agresivita;
3. neurotické – např. racionalizace, přemístění afektu, reaktivní výtvor;
4. zralé – např. humor, anticipace, altruismus, sublimace.

4 AKTUÁLNÍ VÝZKUMY NA TÉMA COPINGOVÉ STRATEGIE V ADOLESCENCI

Tato kapitola se zaměřuje na výzkumy v oblasti copingových strategií v adolescenci v mezinárodním i v našem prostředí. Představím zde výzkumy, které mi připadají podstatné jak z hlediska jejich výsledných zjištění, tak po stránce metodologické a vzhledem k rozdělení copingových strategií.

Rozsáhlá studie sedmi národů (Gelhaar et al., 2007) se věnovala porovnávání copingových strategií u specifických problémů v adolescenci. Výzkumným souborem bylo 3031 participantů ve věku 11–20 let z Řecka, České republiky, Německa, Itálie, Norska, Portugalska a Švýcarska. Dotazovaní vybírali strategie z 20 variant pomocí dotazníkové metody CASQ (Coping Across Situation Questionnaire z roku 1995). Výsledkem tohoto šetření bylo zjištění, že adolescenti všech zmíněných zemí využívají převážně funkční formy zvládání, jako je *aktivní coping* a *coping zaměřený na regulaci emocí*. Nejvíce kulturně podmíněný coping byl zjištěn v oblastech spojenými se zaměstnáním, v oblasti sebe samého a v oblasti spojené s budoucností. Tato studie také dokládá, že chlapci volí častěji strategii odstup (withdrawal) oproti dívkám, které více využívají *aktivní strategie copingu*. V souladu s dostupnou literaturou a výzkumy se zde také projevuje fakt, že dívky častěji volí *sociální podporu* ze strany rodičů či vrstevníků.

V našich podmínkách se tématu copingových strategií v adolescenci věnovali ve svém souhrnném výzkumu Hanžlová a Macek (2009). Jejich výzkumným souborem bylo 563 adolescentů ve věku 11–21 let, které rozdělili na dvě věkové kategorie: 11–15 let a 16–21 let. Také využili dotazník CASQ s dvaceti možnými odpověďmi na každou problémovou oblast (škola, rodiče, vrstevníci, volný čas, opačné pohlaví, self, profese, budoucnost). Faktorovou analýzou přicházejí ke stanovení tří hlavních faktorů jako *aktivní coping*, *odstup* a *bezradnost*. Také oni došli k závěru, že dívky signifikantně častěji volí *aktivní strategie zvládání*, ačkoliv tuto skutečnost vysvětlují možností zkreslení kvůli tomu, že dívky všeobecně udávaly více strategií, než chlapci. Rozdíly mezi pohlavími byly zjištěny při užívání *odstupu od problému*; chlapci tento způsob volili častěji při problémech ve škole, kdežto dívky v problémech spojených se sebou samými. Všeobecně ale docházejí k závěru, že nejhojněji je využíván *aktivní coping* (jako např. *přemýšlení o problému*, *zvažování různých možností řešení* a *sdílení*), méně často *odstup* (např. *hledání rozptýlení*) a nejméně často *bezradnost* (např. *křik*, *alkohol*, *snaha zapomenout*).

Výše zmíněné výzkumy potvrzují zjištění Medved'ové z roku (2004), která dochází k závěru, že největší vliv na volené strategie mají pro adolescenty strategie užívané v jejich rodině, kdy jim tyto strategie slouží jako určitý vzor. Stejně jako v předchozích výzkumech potvrdila, že chlapci spíše tendují k interním strategiím zvládání (*řešení problému a pasivní strategie*) a dívky využívají naopak spíše externí způsoby zvládání (*vyhledávání sociální opory a komunikace s rodiči*).

Jako poslední zde zmíním průřezovou a longitudinální studii z roku 2018 o vývoji copingových strategií v dětství do období časně adolescence. Jejími autory jsou Eschenbeck, Schmid, Schröder, Wasserfall a Kohlmann, kteří zkoumali vliv věkových rozdílů, pohlaví a různých typů zátěžových situací na volbu copingové strategie. Důvod, proč je tato studie tak podstatná, je že jako jedna z mála využila dotazník SSKJ 3-8 (German Stress and Coping Questionnaire for Children and Adolescents) z roku 2006, kde se nejspíš úplně poprvé mezi škálami zvládání objevuje kategorie „*media use*“. Již dříve bylo patrné, že adolescenti často tendují k poslechu hudby, sledování televize nebo hraní her na pc v souvislosti s copingem (Arnett, 1995), ale samostatné škály, která by měřila pouze užívání technologií, se adolescenti dočkali až nedávno vzhledem k tomu, jak je dnes běžné trávit čas na internetu. Výzkumníci stanovili subškály, které jsem volně přeložila jako hledání sociální podpory (*social support seeking*), přímé řešení problému (*problem solving*), vyhnutí se problému (*avoidant coping*), zmírňující emoční regulace (*palliative emotion regulation*), emoční regulace zaměřená na hněv (*anger-related emotion regulation*) a používání médií/technologií (*media use*). Zmírňující emoční regulací mysleli něco jako relaxaci a uvolňující aktivity s ní spojené. U emoční regulace související s hněvem se zaměřili na externalizaci pocitů jako je hněv a vztek. Vyhýbání a obé emoční regulace reprezentují nepřímé copingové strategie. Vyhledávání sociální podpory je možné brát jako přímou i nepřímou strategii a řešení problému je přímá strategie vyžadující úsilí. Používání médií/technologií je vnímáno jako nepřímá copingová strategie, která se odklání od stresoru. Výzkumným souborem byly děti a dospívající ve věku 8–13 let, které sledovali po dobu 1,5 roku. Jednou za půl roku vždy provedli testování a získali tak celkově čtyři výsledky v dotazníku, které pak mohli mezi sebou porovnat. Vybrali také průřezový vzorek dětí a dospívajících ve věku 8–15 let k porovnání s výsledky v jejich longitudinálnímu vzorku. Kompletní data byla nasbírána od 914 dětí. Výsledky výzkumu prokázaly, že nejvíce využívanou strategií napříč věkem i genderovými rozdíly je *problem solving* – řešení problému. Naopak nejméně užívanou strategii se ukázalo využívání

emoční regulace zaměřené na hněv. Nejvyrovnanější skóry lze pozorovat u zmírňující emoční regulace, kterou tedy využívají dívky i chlapci v podobné míře napříč ročníky. Co se očekávalo, tak vyhledávání sociální podpory je u dívek signifikantně vyšší, než u chlapců, vyhýbání naopak více využívají chlapci, než dívky, ovšem ne s takovým rozdílem. Je zde pozorovatelný zvyšující se trend zároveň s ročníky, takže by se dalo říci, že čím více dospívající dospívají, tím více k používání technologií jako formy zvládání stresu tendují (Eschenbeck, Schmid, Schröder, Wasserfall & Kohlmann, 2018).

EMPIRICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY

5.1. Výzkumný problém

Adolescence je charakteristická vyšší rozkolísaností emočního stavu, hledáním vlastní identity a vytvářením vztahu k sobě a ke společnosti. Doprovázejí ji intrapersonální a interpersonální konflikty, ve kterých jsou adolescenti vystaveni některým stresorům zcela poprvé a musejí se s nimi naučit vyrovnávat. V mé bakalářské práci jsem se zaměřila na způsoby zvládání stresu prožívaného právě v tomto psychicky náročném období života člověka. Při studiu odborné literatury jsem se ale nesetkala s žádným aktuálním diagnostickým nástrojem, který by byl vytvořen pro českou populaci adolescentů. Jediné dotazníkové metody, které jsou v České republice používány, jsou převedeny ze zahraničních zdrojů. Nejaktuálnější je verze dotazníku SVF-78 z roku 1997, přeložená v roce 2003, která je standardizovaná na dospělé populaci. Praxe je ovšem taková, že je administrována i žákům středních škol. Pro děti a adolescenty se lze v České republice setkat s dotazníkem CCSC od amerických autorů Ayers a Sandler revidovaný naposledy v roce 1996 a dále pak s různými nestandardizovanými dotazníky s nízkou reliabilitou. Chybí tedy relevantní nástroje pro zhodnocení zvládacích strategií u dospívajících. Vzhledem k tomu, že neexistují v současné době diagnostické nástroje mapující to, jakým způsobem se adolescenti v současné době vyrovnávají se zátěží, bylo pro mě hlavní motivací prozkoumání této problematiky.

5.2. Výzkumný cíl

Primárním cílem předkládané práce je zmapování aktuálně používaných strategií zvládání stresu adolescenty ve věku 11–19 let. Zaměřuji se na čtyři oblasti života jedince a to na prostředí školy, vztahy mezi vrstevníky, rodinné prostředí, online prostor a další souvislosti s technologiemi ve smyslu prožívání zátěžových situací. Zajímá mě, jaké copingové strategie adolescenti volí v těchto odlišných prostředích a zda jsou pro daná prostředí některé strategie typičtější, než pro jiné.

5.3. Výzkumné otázky

Vzhledem k vymezeným teoretickým východiskům a předchozím výsledkům studií manželů Řehulkových (2001, in Urbanovská, 2010) jsem se rozhodla zmapovat témata, která se vyskytovala na vrcholu žebříčků hodnocených jako nejvíce stresující. Pro tuto práci jsem formulovala následující čtyři výzkumné otázky:

1. Jak se současní adolescenti vyrovnávají se zátěží ve škole?
2. Jaké copingové strategie volí adolescenti v souvislosti se zátěžovými situacemi v rodině?
3. Jaké copingové strategie volí adolescenti v zátěžových situacích v rámci sociálně-vrstevnických vztahů?
4. Jak se vyrovnávají současní adolescenti se zátěží související s kyberprostorem?

Otázku číslo 4, týkající se zvládání zátěže v online prostoru, jsem do výzkumu zařadila z důvodu minimálního zmapování této oblasti v našem prostředí.

6 METODOLOGICKÝ RÁMEC

V této kapitole pojednávám o metodologickém uchopení celého výzkumu. Popisuji zde metody, které jsem použila při získávání, zpracovávání a následné analýze dat, výzkumný soubor a etické hledisko celého výzkumu. Vzhledem k povaze stanovených výzkumných cílů a otázek byl zvolen kvalitativní design výzkumu. Kvalitativní přístup k datům je pro tento výzkum vhodný, neboť oproti kvantitativnímu pojetí umožňuje hlubší porozumění zkušenosti člověka a způsobu jeho chápání a interpretace světa. Umožňuje také flexibilní změny v průběhu výzkumu vzhledem k novým, vynořujícím se tématům a pozbývá nutnosti omezovat se pouze na vybrané proměnné. Výzkumník může důležitost proměnných zjišťovat až v průběhu výzkumu (Miovský, 2006).

6.1. Metody získávání dat

Metodou získávání dat byl **polostrukturný rozhovor**. Jedná se o formu interview, ve kterém jsou sice respondenti pokládány předem připravené otázky v určitém pořadí, ale výzkumník má na odpovědi možnost spontánně reagovat a doptávat se na objasňující informace v průběhu rozhovoru. Dotazovanému se nechává jistá volnost ve vyjádření toho, co je pro něj v daném tématu důležité a klíčové. Pružně tedy reagujeme na vyjevující se témata participanta. Tímto je zvyšována autenticita a náš vhled do zkoumané problematiky se prohlubuje (Miovský, 2006). V rámci rozhovoru bylo předem stanoveno 44 otevřených otázek týkajících se 4 základních tematických okruhů (škola, rodina, vrstevníci, kyberprostor) a prožívané zátěže. Otázky jsou přiložené k nahlédnutí v příloze č. 2 této práce.

6.2. Zpracování a analýza dat

Veškeré rozhovory byly zaznamenány na nahrávací zařízení a doslovně přepsány do elektronické podoby. Následně byly vytisknuty a jednotlivé odpovědi respondentů byly přiřazeny k sobě dle tematických okruhů. Vznikl tak přehled odpovědí na jednotlivé otázky od všech účastníků výzkumu. Tyto odpovědi byly okódovány podle vynořujících se témat a příslušných copingových strategií. Tato témata vytvořila nadřazené kategorie, které jsem následně analyzovala. Pro účely této práce jsem zpracovávala pouze situace a témata, která se týkala stanovených výzkumných otázek a mohly tak pomoci objasnit vnímanou zátěž respondenta a jeho způsob zvládání. Konkrétně jsem si zvolila **interpretativní fenomenologickou analýzu dat**. Výzkumným záměrem interpretativní fenomenologické analýzy (*interpretative phenomenological analysis*) je porozumění žité zkušenosti člověka.

Jedná se o snahu porozumět jedinečnému úhlu pohledu člověka a zájem o to, jaký význam přisuzuje své zkušenosti v určitém kontextu a čase (Willing, 2001). Metoda fenomenologického popisu je úzce spojena s interpretací. Výzkumník prozkoumává zkušenost konkrétního člověka z jeho perspektivy a zároveň si je vědom toho, že jeho vlastní zkušenost a pohled na svět hraje významnou roli při porozumění a následné interpretaci textu, jako samotná interakce mezi ním a participantem (Smith & Osborn, 2004). Toto ovlivnění výzkumníkovou zkušeností je neodmyslitelnou součástí celého interpretačního procesu, neboť bez něj by nemohl jakékoliv žité zkušenosti jiného člověka porozumět (Fade, 2004).

6.3. Charakteristika výzkumného souboru

Do svého výzkumu jsem zařadila devět dospívajících jedinců v období časně, střední a pozdní adolescence dle dělení Macka (2003). Výzkumným souborem jsou adolescenti vybráni příležitostným výběrem a metodou sněhové koule. Konkrétně výzkumný soubor tvoří 6 dívek a 3 chlapci a každý jednotlivec reprezentuje v rozmezí 11–19 let jinou věkovou kategorii. Pro zpřehlednění a následnou orientaci v textu uvádím tabulku č. 1 se jmény mých respondentů, věkem a školou, kterou navštěvují. Jména byla z důvodu anonymity přepsána a ve své práci používám pouze tato fiktivní jména. Pseudonymy jsem přiřazovala podle věku od písmene A po Ch. V ukázkách rozhovorů, kde se probandi odkazují na své známé a přátele pro ně také využívám náhodně přiřazených fiktivních jmen.

Všichni probandi z mého výzkumného souboru navštěvují základní a střední školy, či gymnázia ve Zlínském kraji. Tři nejmladší adolescenti ve věku 11–13 let navštěvují rozdílné dvě základní školy ve Zlínském kraji. Anežka je žákyní 5. třídy ZŠ, Berenika s Cilkou navštěvují stejnou ZŠ a jsou žákyněmi 7. třídy. Dalibor navštěvuje osmileté gymnázium, Ema je studentkou prvního ročníku obchodní střední školy, Filipa navštěvuje sextu na osmiletém gymnáziu, Gunter navštěvuje druhý ročník soukromé podnikatelské střední školy, Herta je v oktávě na osmiletém gymnáziu a Chrudoš je ve čtvrtém ročníku soukromé SŠ se zaměřením na ochranu osob a majetku.

Tabulka č. 1: Souhrnné údaje o respondentech mého výzkumu

Jméno	Věk	Škola
Anežka	11	Základní škola
Berenika	12	Základní škola
Cilka	13	Základní škola
Dalibor	14	Gymnázium, osmileté
Ema	15	Státní střední škola se zaměřením na obchod a trh
Filipa	16	Gymnázium, osmileté
Gunter	17	Soukromá střední škola se zaměřením na podnikání
Herta	18	Gymnázium, osmileté
Chrudoš	19	Soukromá střední škola se zaměřením na ochranu osob

6.4. Etické hledisko a ochrana soukromí

Získané údaje od respondentů jsou anonymní. Při přepisování i prezentování rozhovorů jsou reálná jména zaměněna za krycí a taky veškeré osobní údaje cenzurovány tak, aby nešlo žádným způsobem zjistit identitu dotazovaného. Účast na této výzkumné studii byla zcela dobrovolná a její účastníci mohli kdykoliv z dotazování odstoupit. Zákonní zástupci nezletilých obdrželi písemný informovaný souhlas o zapojení jejich syna/dcery do výzkumné studie a mohli tak rozhodnout o jeho/jejím zapojení. Znění informovaného souhlasu pro rodiče adolescentů přikládám v příloze č. 3. V případě krizových situací, kdy respondent začal prožívat nepříjemné pocity v souvislosti s tematickým okruhem, nebyl nucen odpovídat, ani se vracet k podobnému tématu v dalších výzkumných otázkách. Respondenti byli na začátku rozhovoru informováni o tom, že mohou své výpovědi kdykoliv bez udání důvodu z výzkumné studie stáhnout v případě, že by si svou účast rozmysleli. Dále byli poučeni o způsobu zpracování a publikaci výsledků v mé bakalářské práci.

7 POPIS VÝSLEDKŮ

V první části mého výzkumu popisuji, s jakou zátěží a s jakými copingovými strategiemi jsem se v rámci rozhovorů setkala. Která témata se začala ve výpovědích objevovat a s jakými situacemi souvisela. V souvislosti s těmito tématy se objevovalo také několik různých reakcí a copingových strategií. Jejich zaznamenání spolu s přímými citacemi respondentů uvádím ke každé vytyčené oblasti.

K představení jednotlivých témat užívám přímé citace dotazovaných respondentů v tabulkách u každého tématu. Tyto přímé citace slouží jako příklad a dokreslení dané problematiky. Nejedná se o kompletní výpovědi, ani neuvádím reakce všech adolescentů k tomuto tématu, protože se jejich mnohé reakce a strategie zvládání ve své podstatě shodovaly. Jedná se tedy o výběr zastupujících výpovědí, které v této části prezentuji a vedle přímých citací užívám kódy pro děje, které se v citacích vyskytly a které při jejich analýze po redukci nepřiléhavých dějů shlukuji do jednotlivých copingových strategií.

V druhé části tohoto výzkumu propojuji výsledná zjištění do uceleného schématu a odpovídám na stanovené výzkumné otázky.

7.1. Coping a zátěž ve školním prostředí

Žáci kteréhokoliv typu školy musejí následovat školní požadavky a mnohdy se tak setkávají s neúspěchem, selháním a ze strany dospělých s pokáráním, či trestem. Tyto okolnosti mohou vyvolávat obavy, strach, či nárůst tenze. Při analýze rozhovorů vyšlo najevo několik ústředních témat způsobujících zátěž, která se napříč věkovými kategoriemi opakovala. Jedná se o následující výčet témat:

- Strach
- Vysoké požadavky
- Ohrožení dobrého průměru
- Udržování dobré sociální pozice
- Nespravedlivý přístup učitelů
- Sebepojetí

STRACH

<i>Herta – ...často červenám a často se mi klepou ruce... ale snažím se to u tabule nějak okecat alespoň na čtvrku...</i>	fyziologické projevy snaha o co nejlepší výkon
<i>Berenika – ...jsem nervózní a lítám tam po bytě a mám psychické rozpady, že už se někdy aj rozbřečím... Bud' si dám nějakou pauzu, že třeba se podívám na nějaké video, nebo se snažím přijít na jiné myšlenky, že se podívám na film, nebo půjdu si zaběhat, nebo cvičit, nebo se najím.</i>	nervozita pláč, pauza video rozptýlení fyzická aktivita, jídlo
<i>Chrudoš – Postupně se začnu připravovat, udělám to tak dva tři dny dopředu před tím...</i>	příprava

Adolescenti v souvislosti se školou často naráželi na téma strachu. Většinou se strach týkal veřejného výstupu před třídou ve formě zkoušení, nebo při prezentaci dopředu připraveného referátu. Téměř všichni respondenti uvedli také strach v souvislosti s velkými testy z předmětů, které jim nejdou, či strach z maturity. Pocity strachu se vyskytly i v souvislosti s projevením vlastního názoru před učitelem, kdy měli dotyční obavu z možného „zasednutí“ a ze znepríjemnění si života ve škole.

Častou reakcí na strach a trému při přímé konfrontaci se stresorem byly fyziologické doprovody jako zvýšený tep, pocení, třes rukou a sucho v ústech. Když šlo o situaci, na kterou se dalo dopředu připravit, volili všichni adolescenti přímé řešení situace v podobě učení, trénování a příprav, aby se cítili klidnější. V případě pocitů nekompetence a bezmocnosti viz. výpověď Bereniky, adolescenti v této situaci volili spíše strategie vyhnutí, rozptýlení, či přímého vyjádření svých emocí. Často také vyhledávali sociální oporu v podobě přátel či rodiny, která je uklidňovala, nebo rozptýlila jinou činností. Ojediněle se objevilo vyhnutí ve formě spánku.

VYSOKÉ POŽADAVKY

<i>Anežka – Musela jsem si rychle rozvrhnout čas na učení toho prvního i druhého testu.</i>	plánování, přímé řešení
<i>Berenika – mám dvě možnosti, buď to neřešit a dostat pětky z těch písemek, nebo to řešit a snažit se naučit aspoň něco, abych aspoň neměla pětku</i>	rozhodování přímé řešení

V kupících se povinnostech všichni adolescenti beze zbytku přemýšleli nad tím, jak správně využít čas a kolik z něj věnovat svým povinnostem, případně jestli přípravu „nechat plavat“. V případě vysokých požadavků na výkon kladených jedním učitelem se objevily pokusy o vyhovění, ale pak následovala stagnace a spíše vyhledávání sociální opory spojené s vyjádřením emocí a názorů na daného učitele.

OHROŽENÍ DOBRÉHO PRŮMĚRU

<i>Berenika – ...když mi dá rovnou pětku, tak se budu snažit smlouvat a donesu ten úkol další den, ale když vyučující dá jenom čárku, nebo něco takového, tak dobře, řeknu si – fajn, s tebou smlouvat nebudu, to je ještě celkem lehký trest.</i>	smlouvání smíření
--	--------------------------

Ve snaze o zachování dobrého průměru se adolescenti většinou uchýlovali ke smlouvání s učitelem. Toto platilo pouze tehdy, kdy jsou si vědomi toho, že to má nějaký význam a jejich jednání bude mít výsledek. Pokud svého učitele dobře znají a ví, že smlouvat nemá smysl, dochází spíše ke smíření se situací a přijetí svého osudu. Někteří adolescenti sebekriticky vinili sami sebe, někteří ze špatné známky obviňovali učitele (viz. nespravedlnost níže) a jiným pomáhalo sociální srovnávání ve smyslu, že špatné známky mají i ostatní spolužáci.

NESPRAVEDLNOST

<i>Ema – Hm, řeknu to mámě. Ta dojde za třídní, vysvětlí jí situaci a třídní si to vyřídí s tou krávou (smích)!</i>	vyhledání sociální opory exprese emocí verbální agrese
<i>Dalibor – Přijdu za učitelkou lomeno učitelem a zeptám se na známkování.</i>	přímé řešení

<i>Gunter – Nevím jak to vyřešit. Toš tak jako našťve mě to, ale v ten moment, kdyby jako za mnou někdo došel cíleně, třeba ředitel... Já bych jim to dal tak strašně sežrat, já bych to jako rozsypal schválně jako celý ten batoh, úplně bych to rozházel, abych jim fakt dal najevo, že tohlencto já nedělám.</i>	bezmoc zlostné emoce fantazie protest
--	--

Většina adolescentů v případě pocitu nespravedlnosti intenzivně prožívá hněv. Při nespravedlivém ohodnocení většinou dávají najevo svou nespokojenost a situaci jdou řešit s vyučujícím. Pokud ne, tak je to z obavy před učitelem a jeho reakcí. V případě Guntera se objevuje zajímavý způsob přemýšlení o problému. Setkává se ve škole se situací, kdy k nim hovoří učitelé o kouření na školním pozemku a kvůli těmto incidentům se k celé třídě opakovaně chovají s despektem. Gunter neví, jak tuto situaci vyřešit, ale v případě přímé konfrontace ho těší představa, kterou popisuje výše.

SEBEPOJETÍ

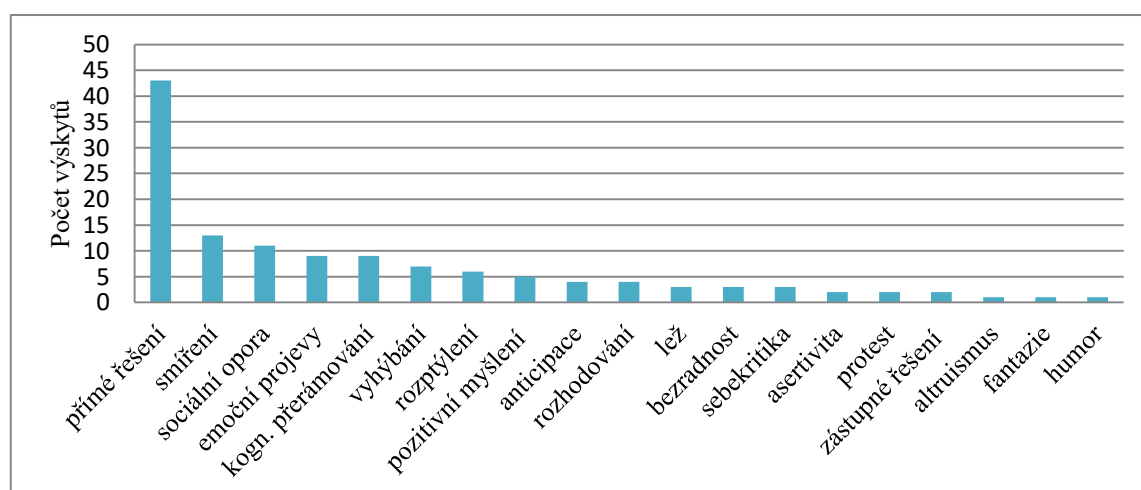
<i>Cilka – ...proč si prostě musíme brát trapné klobouky?! No nevzala jsem si ho samozřejmě, řekla jsem, že jsem na něho zapomněla.</i>	zlostné emoce protest lež
<i>Berenika – ...vidím, že moje práce byla k ničemu, že jsem to stejně nezvládla! A nejlepší je, když jediná já dostanu špatnou známku !... Pak se tu známku snažím spravit ... moje mamka ráda poslouchá Duška ... myslím si, že známkování je k ničemu...</i>	výčitky sociální srovnávání přímé řešení autorita, přenastavení

Cilka uvedla příklad, kdy její učitel z hudební výchovy nedal na její radu ohledně dress codu na vystoupení. Nesouhlasila s nápadem vzít si na podium klobouk. Učitel na klobouku trval a i přesto si ho Cilka na vystoupení nevzala. Řekla, že na něj zapomněla. S ohledem na jejích třináct let je pochopitelné, že jí na jejím vzhledu a působení na své okolí velmi záleží a vystoupení v nevzhledném klobouku by pro ni bylo ponižující. Rozhodla se svému učiteli zalhat a klobouk si nevzít. Berenika i několik dalších adolescentů uvedlo

sociální srovnávání v oblasti známkování jako velmi zatěžující. Učitelé v jejich výpovědích špatné výsledky svých žáků ještě komentují a prezentují před třídou jejich ohodnocení. Objevovalo se pak kognitivní přenastavení ve smyslu znelíbení učitele, devalvace přidělené známky, nebo snaha o zlepšení svého výkonu.

Dále uvádím shrnující graf č. 1 s reakcemi, které se v souvislosti se zátěží ve škole objevovaly. Výše jednotlivých sloupců udává, kolikrát se daná reakce v oblasti školy vyskytovala. Od prvního pohledu jde vidět, že suverénně nejčastější strategií bylo přímé řešení situace a to celkově v 43 výpovědích, dále pak se objevovalo smíření se situací v celkovém počtu 13 uváděných případů, vyhledávání opory bylo uváděno jako třetí s 11 situačními výskyty. Další jmenované reakce a strategie v grafu se již objevují pod 10 výskyty.

Graf 1: Reakce na zátěž spojenou se školním prostředím



7.2. Coping a zátěž v rodině

Rodinné prostředí významným způsobem formuje osobnost každého dítěte a dospívajícího jedince. Vzájemné konflikty mezi rodiči a konflikty mezi dětmi a rodiči působí na děti i adolescenty jako stresor, který může významně přispívat ke zvýšení míry jimi prožívané zátěže. Z výsledků rozhovorů vyšlo najevo několik kategorií, které v adolescentech způsobují tenzi a stres.

- Hádka s rodiči
- Hádka se sourozenci
- Zákazy a příkazy
- Změna
- Znamky

HÁDKA S RODIČI

<i>Cilka – Jdu do pokoje. Pustím si mobil, jdu si s někým psát, nebo se budu dívat na nějaké videa. (A povídáš si s těmi lidmi o tom, co se stalo, nebo jen tak si píšete o něčem jiném?) Jo, píšem si o něčem jiném...</i>	sociální izolace chatování, videa rozptýlení
<i>Ema – Začnu po nich křičet! Pak jdu do pokoje protože nechcu být s nima, řeknu si, že jsou to nejhorší rodiče na světě a napíšu Kačce, co se stalo.</i>	verbální agrese, vyjádření emocí, sociální izolace sdílení
<i>Filipa – Snažím se jim říct svůj názor na to. ...v některých věcech je lepší jim něco lehce říct a když vidíš, že to není dobré, tak radši mlčet...</i>	přímé řešení zhodnocení situace ustoupení

V této oblasti byly patrné výrazné rozdíly z hlediska genderu pro volbu copingových strategií. Dívky v mém vzorku nejčastěji volili sociální izolaci a sdílení pocitů o konfliktu s blízkou osobou, či přímé vyjádření zlostných emocí rodičům. Chlapci spíše volili diskusi s rodiči, či demonstrativní chování, aby jim ukázali, že se v nich pletli. Časté byly také rozptylující aktivity v podobě sledování videí, poslechu hudby a vyhledávání sociálního kontaktu bez sdílení pocitů o hádce. Ojediněle se objevilo sebekritické myšlení.

HÁDKA SE SOUROZENCI

<i>Dalibor – ...bud' se o tom s ním chcu nějak pobavit, nebo to nechám tak a vím, že ho to přejde. ... Jestli jsem za to nějak moc mohl, tak přemýšlím a pokud ne, tak s tím nemůžu nic udělat.</i>	diskuse smíření se situací reflexe situace
<i>Ema – ...začnu po nich řvát (smích) a pak jdu pryč od nich do pokoje, poslouchat hudbu nebo napíšu Kačce, jací jsou hrozní sourozenci.</i>	verbální agrese, emoční vyjádření, soc. izolace, hudba, sdílení
<i>Chrudoš – ...dělám si z něho srandu (smích). My se s bratrem hádáme v tom stylu, že třeba já ho štvu a on potom jak už ho to nebaví tak po mně řve, že su debil.</i>	humor provokování

U dívek v mém souboru se opět objevovala sociální izolace spojená s rozptylujícími aktivitami v podobě poslechu hudby, chatování a sociální sdílení situace. Ema volí také přímé vyjádření zlostných emocí. U mužů bylo spíše smíření, přemýšlení o problému a specificky i humor.

ZÁKAZY A PŘÍKAZY

<i>Anežka – Prospělo mi to. Jak kdyby já jsem jednou zlobila, protože jsem byla pořád na tabletě a potom jsem dostala zákaz a prospělo mi to jakože že jsem se cítila potom líp. ... Nebyla jsem moc naštvaná. (Byla jsi smutná?) Ani moc ne, jsem byla spíš taková, ospalá.</i>	pozitivní myšlení kognitivní přerámování únava
<i>Berenika – ...tak jsem nad tím mávla rukou a řekla dobře, nikam nepojedu. Nebooo jsem jí o tom neřekla a jela jsem tam a nezjistila to (smích). Ale někdy se s ní snažím smlouvat.</i>	smíření lež, protest smlouvání
<i>Dalibor – musel jsem si to odkroutit... Byl jsem naštvaný trochu na sebe, trochu na mamku.</i>	přijetí sebekritika, naštvaní

<i>Ema – Začnu se vztekat, v duchu, úplně jako jak děcko prostě (smích), pak jdu do pokoje, prásknu dveřma, lehnu na postel a řvu do polštáře. Pak se na ně škaredě dívám.</i>	zlostné emoce soc. izolace emoční vyjádření protestní pohledy
--	--

V některých případech, kdy se dospívající vůči situaci cítí být bezmocný, volí kognitivní přerámování situace - začne nepříjemnou situaci považovat za pozitivní a sobě prospěšnou, anebo o ní přemýšlí jako nutné k osobnímu rozvoji. V konkrétním případě Anežky se objevuje i ospalost jako projev zátěže v somatické rovině. Několik reakcí adolescentů směřovalo ke smíření, ale předcházely tomu zlostné emoce, jejich vyjádření v podobě křiku a v některých případech i sociální izolace a sociální opora.

ZMĚNA

<i>Berenika – ...asi to má nějaký důvod, že se tohle stalo, že možná, kdyby byli spolu, tak bych se třeba nepotkala s někým jiným, nebo bych neměla něco zažité, co mám teďka...</i>	kognitivní přerámování
<i>Cilka – ...byla jsem naštvaná na naše, protože já jsem s osvojením Marka nesouhlasila a jim to bylo jedno ... trochu si zvykám, ale jsem na něho pořád protivná...</i>	zlostné emoce nesouhlas zazlívání
<i>Herta – ...a já jsem si už tak prostě zvykla, ona je u nás už třetím rokem asi a už je to asi vážně o zvyku, že třeba přijdu domů, ona tam sedí a vždycky jak ji vidím v tom křesle si řeknu hmm tak jo.</i>	zvyk smíření

V případě výrazné změny v rodině adolescenti popisovali různé způsoby zvládání. V prvních chvílích se objevily zlostné emoce, ale postupem času si na změnu přivykli a s novou situací se smířili.

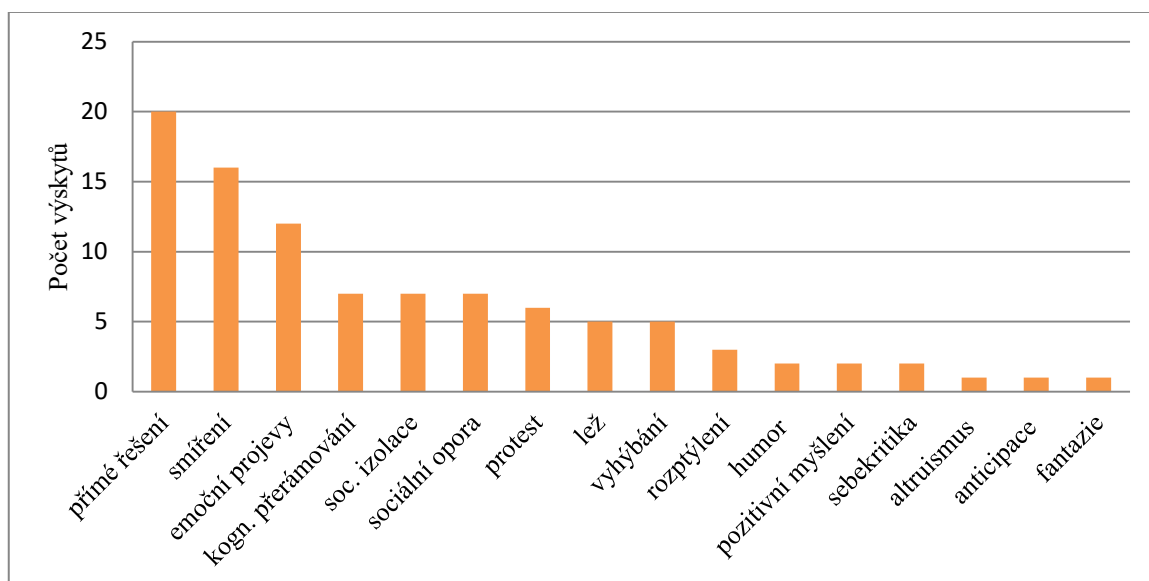
ZNÁMKY

<i>Cilka – Snažím se jim to pak nějak zdůvodnit... Řeknu, že to nikdo nevěděl a že nejsem sama kdo má takové špatné známky.</i>	smlouvání sociální srovnávání
<i>Filipa – Už jsem se naučila u toho stolu jenom sedět, kývat jim a myslet si svoje... Prostě je nechám říkat, co chtěou a nějak si to neberu, vím že to časem vyšumí...</i>	distanc smíření

U známek se objevovala snaha o vysvětlení a srovnávání výkonu se zbytkem třídy. Znamky nicméně až na případy Filipy a Guntera nepředstavovaly v rodinách adolescentů výrazné téma. Oba dva zmínění adolescenti se musí učení a dobrým známám věnovat ve větší míře. Se situací se smířili a podávají ve školách dobrý výkon. V jiných rodinách v mém souboru při špatných známkách rodiče buď říkají, že je to věc jejich dítěte, jaké bude mít známky (u 3 studentů SŠ), nebo se jim snaží se zlepšením známek pomoci (u 4 žáků ZŠ).

Dále uvedený graf č. 2 udává míru výskytu jednotlivých reakcí na zátěž týkajících se rodinného prostředí. Opět se ukazuje, že adolescenti nejvíce tíhli k přímému řešení situace a to ve 20 uváděných případech. Druhá nejčastější reakce bylo smíření se situací, jako nezměnitelné v celkovém počtu 16 výskytů. Dále pak byly oproti jiným zjištěním zaznamenány zvýšené emoční projevy a demonstrace svého názoru. Časté bylo také kognitivní přerámování situace, dočasná sociální izolace před rodiči a sourozenci a strategie vyhledávání sociální opory.

Graf č. 2: Reakce na zátěžové situace v rodině



7.3. Coping a zátěž spojená s přáteli a vrstevníky

Přátelé většinou zátěžové situace zvládat pomáhají. Ale někdy také stres a zátěž způsobují. Zvláště pokud se jedná o zklamání důvěry nebo o odlišné názory způsobující konflikty. V mém souboru adolescentů se dotazovaní setkávali především s následujícími tématy.

- Hádky
- Odlišné názory
- Odmítnutí
- Pomluva
- Sociální srovnávání
- Závist

HÁDKA

<i>Anežka – Jdu do pokojíčku, lehnu si a pustím si pohádku. Když si pouštím pohádku, tak myslím jenom na ni.</i>	sociální izolace rozptýlení
<i>Dalibor – Bud' se na to snažím nemyslet, nebo se s ním o tom pobavím nějak. Když je to nějaká blbost, tak to s ním jdu a řešit a když je to něco, co nemá řešení, tak to se musí asi nechat odeznít...</i>	kognitivní vyhýbání přímé řešení smíření

<i>Filipa – Snažím se to s někým probrat a zjistit na to názor někoho jiného. Popřípadě když vidím, že jsem udělala něco fakt špatně, tak za ním dojdu, omluvím se a tak. A pokud vím, nebo má ten názor i jiný člověk, že udělal chybu ten druhý, tak se mu to snažím nějak říct...</i>	sociální podpora při hledání řešení omluva konfrontace
--	--

Po hádce s kamarády se často adolescenti ubírali sami do sebe a vyhledávali rozptýlení v podobě sledování videí, chatování, her a sociálního kontaktu. V případě drobného konfliktu se situaci snažili vyřešit s člověkem, kterého se konflikt týkal a pokud to byla hádka větší, volili častěji kognitivní i behaviorální vyhýbání, které zdůvodňovali, jako že je třeba tomu „dopřát čas“.

ODLIŠNÉ NÁZORY

<i>Chrudoš – ...každý je jiný že jo, někdy se nemusí líbit názory prostě mě někoho, tak prostě se nelíbí někoho názory jiného prostě vždycky by se to mělo vyřešit nějak diplomatickou cestou...</i>	asertivita hledání řešení
<i>Herta – ...my to řešíme už tak, že říkáme – je mi líto, že jsem ho neblokla dřív já (smích), ...ted' jsem to právě řešila s jednou spolužačkou...</i>	kognitivní přerámování sociální opora

Při odlišných názorech s vrstevníky většinou adolescenti uznali váhu cizího názoru a zároveň si ponechali ten svůj. V případě „preargumentování“ uznali, že jejich původní názor nebyl správný. Pokud situace neměla řešení a vyústila v hostilitu mezi vrstevníky, vyhledávali sociální oporu a po neúspěšném pokusu o řešení docházelo ke kognitivnímu přerámování situace a akceptaci.

ODMÍTNUTÍ CITŮ

<i>Anežka – byla jsem ráda, že jsem slyšela jeho názor. Ale já jsem ho potom ani taky moc nechtěla...</i>	pozitivní přerámování racionalizace
<i>Ema – ...byla jsem pak zklamaná a napsala jsem o tom Kačce...</i>	sociální opora

<i>Filipa – Já se momentálně mu snažím ukázat, že to na mě už nemá vliv i když to není úplně pravda...</i>	protest hrdost, maskování
--	------------------------------

Při zklamání v lásce docházelo nejčastěji ke kognitivnímu přerámování (k racionalizaci), kdy si dotyčná/ý si řekl, že danou osobu stejně nechtěl, že je lepší, že spolu nejsou. Docházelo taky k vyhledávání sociální opory jako rozptýlení. Objevilo se také protestní jednání ve snaze oprostít se od vlivu daného člověka.

ODMÍTNUTÍ POMOCI

<i>Cilka – Obrátím se na někoho jiného. A jsem zklamaná z něho, pokud to byl kamarád. Asi se s ním chvíli nebavím, ale ne moc dlouho, tak den, ne půl... Aby si uvědomil, že se mě to dotklo...</i>	hledání pomoci jinde potrestání
<i>Gunter – ... tak bych to asi akceptoval, protože by se mu tam nechtělo trčet třeba osm hodin...</i>	smíření

Zde se výrazně projevovalo zhodnocení situace, kvůli které došlo k odmítnutí pomoci. Když se jednalo o drobnost, adolescent je kvůli odmítnutí naštvaný a buď si pomůže sám, nebo hledá pomoc jinde. Případně smlouvá a přesvědčuje daného člověka, že od něj pomoc nutně potřebuje. Často se ale tuto skutečnost snažili pochopit a hledat pro ni vysvětlení, pak ji mohli přijmout a podle toho se zařídit. Pokud odmítnutí pomoci vyhodnotili jako lenost, docházelo k emočnímu vyjádření, k výměně názorů a hledání pomoci jinde.

POMLUVA

<i>Chrudoš – Řešil jsem to s tím člověkem proč to tak udělal a jakože z jakého důvodu.</i>	přímé řešení
<i>Ema – Napsala jsem Kačce, že je (ten člověk) svině...</i>	sociální opora verbální agrese
<i>Filipa – ...já si říkám, že ti lidi mě neznají, v životě se mnou nemluvili a lidi, co mě znají, tak mě mají většinou rádi, tak proč bych to měla řešit</i>	kognitivní přerámování

U pomluv byla ze všeho nejčastější snaha o přímé řešení s člověkem, který za pomluvu byl zodpovědný. Pokud to řešit nešlo, nebo to adolescent vyhodnotil jako nevýhodné, vyhledával sociální oporu a snažil se nad problémem přemýšlet z jiného úhlu pohledu.

SOCIÁLNÍ SROVNÁVÁNÍ

<i>Berenika – ... jdu si zacvičit, abych dosáhla toho, co ten člověk má, ale pak si v hlavě nějak uvědomím, že o tom to není... Celý vesmír se ke mě stejně neskloní jenom proto, že budu trochu hubenější, že je to o tom, jak se cítím já...</i>	přímé řešení kognitivní přerámování
<i>Ema – ...koupím si pořádnou čokoládu!</i>	jídlo
<i>Herta – ...vždycky si na toho člověka vzpomenu a jako inspiruje mě v tom. Jakože nad tím dost přemýšlím.</i>	inspirace
<i>Chrudoš – ...já su rád za svoju osobnost (smích). Já mám dobrou osobnost si myslím (smích), já su jedinečný.</i>	pozitivní myšlení ocenění sebe sama

Tohle je jedno z témat, na které adolescenti ve svých životech často naráží. Snaží se zdokonalovat v tom, kým jsou, a lidi okolo nich je ovlivňují a inspirují. Mladší adolescenti mého vzorku se svým idolům snažili přiblížit a více podobat. Zároveň se ale snažili uchovat svou vlastní individualitu a nechtěli působit dojmem, že „kopírují“. Tuto snahu zároveň často doprovázely myšlenky o tom, že jsme každý jedinečný a přesvědčování se o vlastní hodnotě. Ve starší adolescenci u mého vzorku tyto myšlenky ustupují a přichází smíření s tím, kdo daný člověk je a pozitivní myšlení ohledně sebe sama.

ZÁVIST

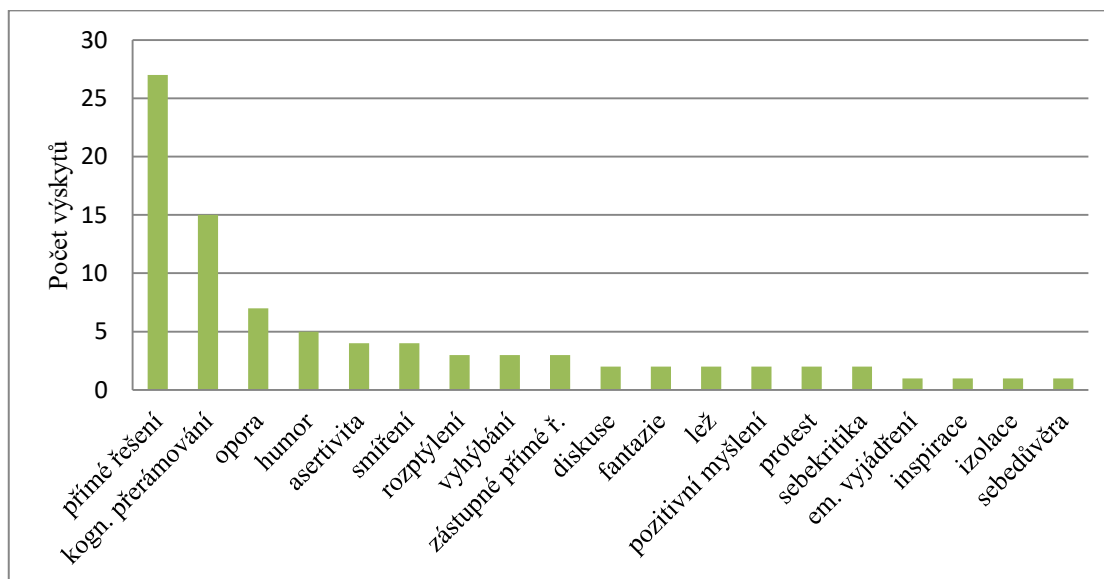
<i>Berenika – ...ale já nemám nijak špatný život... Prostě se snažím říkat - já mám spoustu krásných a důležitých věcí, kterou jsou pro mě a zrovna že ten člověk má něco, co se mi líbí, neznamená, že já to potřebuju mít taky.</i>	pozitivní myšlení kognitivní přerámování
---	---

<i>Gunter – Obecně každému závidím jako auto. ... Plán je takový, že už mám prostě nachystané peníze, našetřené prostě na auto, ze kterých se prostě nebude nic ukrajovat, všechno je nachystané i na řidičák...</i>	přímé řešení plánování
---	---------------------------

U závidi se při pocitech nedosažitelnosti objevovalo kognitivní přerámování, že vlastně daná věc (často oblečení, nebo elektronika), neznamena tolik, že by ji daný člověk musel pořizovat. Pokud ano, tak docházelo k přímému řešení, našetření peněz, nebo požádání o její darování svými rodiči.

V grafickém znázornění č. 3 uvádím míru zastoupení jednotlivých reakcí mých respondentů na zátěžové situace mezi přáteli a vrstevníky. Nejčastěji byla zastoupena strategie přímého řešení problému v celkovém počtu 27 výskytů, dále pak bylo časté kognitivní přerámování situace s výskytem v 15 případech. Dále se pak pod méně než 10 výskytů objevila strategie vyhledávání sociální opory a užívání humoru coby reakce na zátěž. O dalších výskytech pojednává následující graf.

Graf č. 3: Reakce na zátěžové situace mezi vrstevníky



7.4. Coping a zátěž v kyberprostoru

V online světě, ve kterém se dospívající potkávají s reálnými lidmi, s nimiž si chatují, sdílejí zážitky a fotografie, je pochopitelné, že se v něm setkávají také s reálnou zátěží. Z mých rozhovorů vyšlo najevo několik témat, která adolescenty ve spojení s kyberprostorem zatěžovala.

- Absence telefonu
- Hry
- Odlišné názory
- Sdílení
- Youtubeři
- Závist

ABSENCE TELEFONU

<i>Ema – budu nervózní, protože mi každou chvíli může někdo zavolat, nebo napsat a tak. ... Všem bych řekla, že jsem si doma nechala mobil a pak bych byla jak kdybych měla absták prostě bych se začala klepat a budu kontrolovat hodinky kdy už jako končíme a můžu jet domů a zkontrolovat si všechny zprávy.</i>	nervozita sociální sdílení fyziologické doprovody představy
<i>Filipa – mám takový vnitřní strach, co si o mě řeknou, když je budu v uvozovkách ignorovat... Když se stane, že u sebe nemám mobil, tak se to snažím využít a tím, že vycházím se všema, tak jdu vždycky za někým jiným a někdo prostě do toho telefonu koukat nebude.</i>	strach myšlenky o druhých sociální rozptýlení
<i>Gunter – Já si většinu důležitých čísel, když potřebuju někomu zavolat, pamatuju, takže žádný problém...</i>	přímé řešení do budoucna

Ve chvíli, kdy došlo ke zjištění, že dospívající v mém souboru nemá telefon u sebe, tak se spustila celá kaskáda reakcí, většinou spojená s nervozitou a strachem ze zmeškání něčeho

důležitého (zprávy, hovoru apod.). Na druhou stranu si většina lidí z mého souboru s touto situací nedělala těžkou hlavu, konkrétně respondenti nejmladší i ti nejstarší.

HRY

<i>Dalibor – když prohraju, vím, že je to jenom hra, takže buď hrajeme druhou, nebo to prostě nechám dneska žít, protože mi to nejde. Každý někdy musí prohrát.</i>	pozitivní myšlení přímé řešení
<i>Gunter – když se to nepovede, tak pak zapnu druhou a řeknu si – budu lepší! Ale měl jsem takové to asi roční období, kdy jsem začal hrávat hry a pak mi to šlo a šlo a pak mi to nešlo ... Nadávky litaly úplně všude, no tak to bylo fakt blbě, to přiznávám, ale teďka prostě - hm, tak jo, tak jsem to podělal kluci, tak dáme další a bude to lepší.</i>	pozitivní myšlení pocity zmaru, nadávky přímé řešení

Při pocitech neúspěchu v online hře se mi dostávalo pouze odpovědi typu „o nic nejde“ a podobné, spojené s vírou v úspěch v další hře, kterou hrají následně.

ODLIŠNÉ NÁZORY

<i>Gunter – Prostě mě vyhovuje tohle a tobě zase tohle. Z tohoto ohledu se asi snažím trošičku, vždycky když něco napíšu, nebo komentuju, tak se to snažím trošku zformulovat tak, aby to nevypadalo nějak moc agresivně...</i>	asertivita přímé řešení snaha o nekonfliktnost
<i>Herta – ...já to pak třeba vypnu a jdu někam jinam, nebo dělat něco jiného.</i>	vyhýbání rozptýlení
<i>Cilka – řekla jsem tomu, kdo to tam poslal, že je idiot...</i>	přímé vyjádření vlastního názoru, verbální agrese

Téma odlišných názorů se vyskytuje v tematické oblasti spojené s přáteli a vrstevníky jak v reálném světě, tak i zde, v online prostředí. V těchto případech se nejčastěji vyskytovala

asertivita s přímým řešením v podobě vyjádření vlastního názoru a snaha o co nejlepší formulaci. V případě, kdy se s daným člověkem nepovedlo shodnout na kompromisu, docházelo k vyhýbání a rozptylujícím aktivitám.

SDÍLENÍ FOTOGRAFIÍ A PŘÍSPĚVKŮ

<i>Cilka – Mám obavu, že si někdo všimne nějaké nedokonalosti a že to napíše do komentářů. A já pak nebudu vědět, co mám odepsat. Tak přidám do popisku něco výstižného, aby si lidi nemysleli „Co to jee?“ a tam napíšu „Já po ránu“ aby si nemysleli, že je to třeba nějaká fotka, kde si myslím, že jsem cool.</i>	strach z neúspěchu zastírání
<i>Herta – ...je to nervózní pocit, protože je to něco, co všichni uvidí a můžou to nějak zhodnotit ... když to tam dávám, tak říkám - to se nebude líbit nikomu (smích). A pak to neřeším, ale já už jsem fakt nepřidávala žádnou fotku dlouho ani na instagram, nikam, jako, nemám to ani moc zapotřebí.</i>	nervozita strach humor přímé řešení kognitivní přerámování

Při sdílení fotografie, nebo příspěvku na sociální síti mi adolescenti popisovali buď absolutní vyrovnání s tím, že je to pouze jejich účet a jejich věc, co tam sdílí, takže v této oblasti nevnímali žádný problém, anebo naopak popisovali strach z hodnocení druhými lidmi. Cilka se k situaci staví sebekriticky, čímž se snaží předcházet kritice svého okolí. Herta situaci řeší způsobem, že na svůj účet nic nedává.

YOUTUBEŘI

<i>Cilka – když se jim třeba nelíbí youtuber, kterého sleduju, tak jako jsem v duchu naštvaná, že ho pomlouvají třeba. Jako já s nima nesouhlasím, ale nic neřeknu radši nahlas, protože se bojím toho, že třeba ten youtuber už třeba není in...</i>	zlostné emoce strach
<i>Filipa – ...když se mi nějaký nelíbí, tak to prostě vypnu.</i>	přímé řešení

V oblasti youtuberingu jsem se setkala s odpověďmi, kdy adolescenti často sledují svého oblíbeného youtubera, nebo influencera a na ty ostatní se nedívají. Aspekty, které na youtuberech shledávají jako problematické, nebo je rozčilují, buď respektují (např. reklamy na značkové zboží), nebo je přestávají sledovat (kvůli vlastnostem youtubera jako namyšlenost, nebo nepřijatelné názory). O tato videa na youtube měly zájem spíše dívky v mém souboru. Muže to víceméně nezajímalo, nebo o nich mluvili pejorativním způsobem.

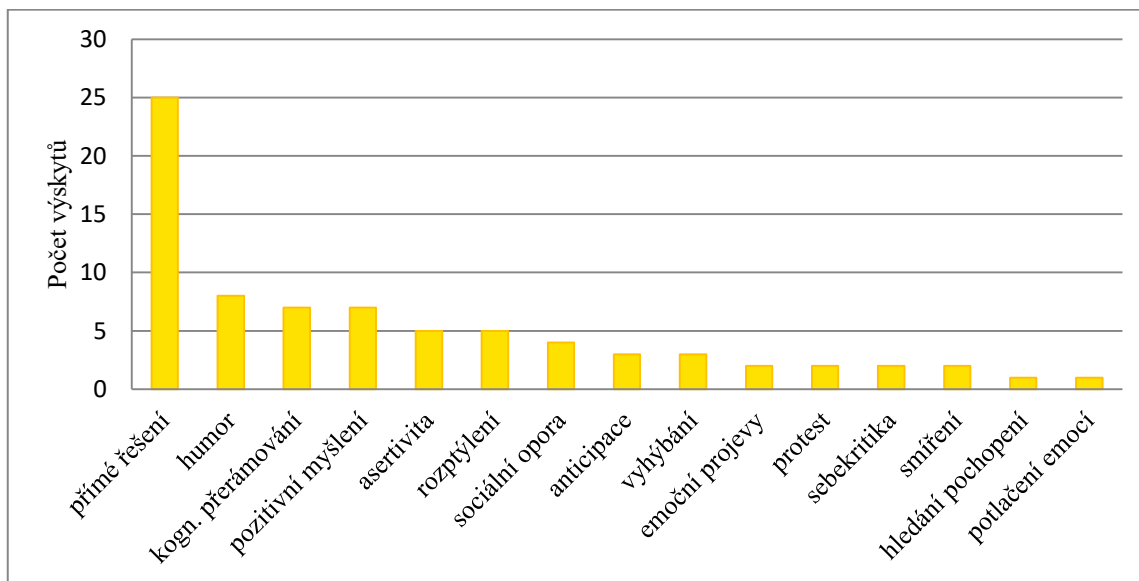
ZÁVIST

<i>Berenika – ... Má svoje vlastní problémy, má svůj vlastní život a mě už je to úplně jedno! Já si budu fotit fotky, které mě se líbí, na kterých si myslím, že já vypadám dobře... A možná že ona je hubenější a má nějaké Calvin Klein a Najky a kdoví co, ale já mám NewYorker a HMko (smích).</i>	kognitivní přerámování sebejistota zhodnocení vlastních silných stránek humor
<i>Ema – tak si řeknu „hmm tak ta je fakt jako hezčí, no“ a třeba jí to jako nelajknu (smích). Takže nechám to tak, však jsem přece v pubertě (smích) vidělas takové ty fotky ne? Ty v pubertě a po pubertě – jak jsou napřed úplně hnusní a pak jsou mega modelové (smích).</i>	protest humor
<i>Herta – Pak vypnu ten instagram a jdu obvykle na jinou sociální síť (smích) (a co tam děláš?) no na facebooku už moc lidí fotky nedávají, tak tam jdu s někým chatovat o čemkoliv.</i>	vyhýbání chatování, rozptýlení

Se závistí na sociálních sítích se opět setkávaly ve značně vyšší míře spíše dívky v mém souboru, které komentovaly fotografie jiných dívek, které se jim zdály být atraktivnější, než ony. Tento pomyslný útok na své sebepojetí zlehčovaly humornými úvahami, případně volily vyhýbání a rozptýlení jako způsob, jak přijít na jiné myšlenky.

V grafickém znázornění č. 4 uvádím způsoby reagování adolescentů na zátěžové situace spojené s kyberprostorem a technologiemi. Nejčastěji bylo, jako v předchozích oblastech, uváděno přímé řešení problému s celkovým počtem 25 výskytů, dále se pak objevoval humor, kognitivní přerámování a pozitivní myšlení a to v rozmezí 7–8 výskytů. Zajímavé je, že smíření coby reakce na zátěž oblasti kyberprostoru je uváděna na jednom z posledních míst.

Graf 4 : Reakce na zátěž v online prostředí



8 INTERPRETACE DAT A ODPOVĚĎ NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V předchozí části výzkumu jsem se věnovala deskriptivnímu popisu zastupujících výpovědí ve čtyřech oblastech, které byly středem mého výzkumného zájmu. Nyní tyto oblasti představím ve formě odpovědí na výzkumné otázky tak, aby v souvislosti s nimi vznikl souhrnný přehled copingových strategií adolescentů.

V mém výzkumu jsem si stanovila 4 výzkumné otázky:

1. Jak se současní adolescenti vyrovnávají se zátěží ve škole?
2. Jaké copingové strategie volí adolescenti v souvislosti se zátěžovými situacemi v rodině?
3. Jaké copingové strategie volí adolescenti v zátěžových situacích v rámci sociálně-vrstevnických vztahů?
4. Jak se vyrovnávají současní adolescenti se zátěží související s kyberprostorem?

Díky podrobné analýze rozhovorů, které jsem s adolescenty v mém výzkumném souboru vedla, jsem na tyto výzkumné otázky mohla najít odpovědi, které zde představuji.

VO1: Jak se současní adolescenti vyrovnávají se zátěží ve škole?

Ve školním prostředí dospívající na zátěžové situace reagovali nejčastěji **přímým řešením situace**. Toto přímé řešení v sobě neslo snahu o eliminaci zátěže konfrontací se stresorem a podniknutí potřebných kroků ke zlepšení podmínek. Pokud situaci vyhodnotili jako neovlivnitelnou vlastní snahou, docházelo ke **smíření** s okolnostmi a k přijetí osudu. Toto smíření často doprovázelo ať vědomé, či nevědomé **kognitivní přerámování** situace, kdy jedinec došel k přijatelnému závěru na základě přemýšlení o problému. Ke smíření docházelo taky ze strachu z pomsty učitele a kvůli strachu ze špatné pozice v kolektivu. V případech zármutku a nespokojenosti se také objevovala strategie **vyhledávání sociální opory**. Často se jednalo o sdílení nelibých emocí, ale tato opora byla vyhledávána také jako strategie rozptýlení a při snaze najít řešení. Jak v kolektivu, při sdílení, tak o samotě probíhala **emoční ventilace** pocitů v podobě nadávek a pláče. **Rozptýlení** probíhalo jak ve formě reálného sociálního kontaktu s kamarády, tak v podobě chatování, nebo také různými aktivitami zahrnujícími hraní her na počítači, jídla, nebo cvičení. Stejně často jako rozptýlení probíhalo také **vyhýbání** se stresoru a mnohdy se tyto strategie vzájemně prolínaly. Objevilo se také **pozitivní myšlení** coby zvládací strategie, **plánování** dalšího

postupu a *anticipační strategie*. Ojediněle pak *zástupné přímé řešení*, kdy jedinec zkontaktoval svého rodiče, aby zasáhl. Minimálně *humor, altruismus, protestní chování, lež, sebekritika, bezradnost* a *fantazie*.

VO2: Jaké copingové strategie volí adolescenti v souvislosti se zátěžovými situacemi v rodině?

V rodinném kruhu v případě zátěžových situací adolescenti nejčastěji inklinovali k *přímému řešení* daných okolností. Opět ve chvíli, kdy situaci vyhodnotili jako svým chováním neovlivnitelnou, docházelo ke *smíření* a přijetí. Mnohem častěji než ve škole zde docházelo při pocitech nespravedlnosti k přímému *vyjádření emocí*, či sdílení zlostných myšlenek s důvěryhodnou osobou. *Sociální opora* probíhala přes chat, telefonní hovory a setkávání. Stejně časté bylo také uzavření se v pokoji a *izolace* od rodičů a rodinných příslušníků. Dále pak se hojně objevovalo *kognitivní přerámování* neřešitelné situace, *protestní jednání* a postoje, *lži, kognitivní i behaviorální vyhýbání* a *strategie rozptýlení* ve formě her, sociálního kontaktu a jídla. Ojediněle jsem zaznamenala strategie jako *humor, pozitivní přístup, sebekritiku, altruismus, anticipaci* a *fantazii*.

VO3: Jaké copingové strategie volí adolescenti v zátěžových situacích v rámci sociálně-vrstevnických vztahů?

Mezi vrstevníky také v největší míře docházelo ke strategii *přímého řešení* problému. Hojně byla také zastoupena strategie *kognitivní přerámování* situace. Poté už se objevovalo ne tak časté *vyhledávání sociální opory* ve smyslu sdílení emocí, rozptýlení a vyslechnutí názoru druhé strany. V největší míře ze všech ostatních okruhů se vyskytoval *humor* a *asertivita*, kdy docházelo k přijetí názoru druhého člověka, k diskusi a empatické *snaze o pochopení* jeho úhlu pohledu. Docházelo také k *rozptylujícím aktivitám*, ke *smíření, vyhýbání*, k *zástupnému přímému řešení*, kdy se dospívající obrátil na své rodiče s prosbou o vyřešení konfliktu, k *fantaziím, lžím*, k *pozitivnímu myšlení*, k *protestním aktivitám* a k *sebekritice*. Ojediněle jsem zaznamenala *přímé vyjádření silných emocí* – smutku a *izolaci* jako trest pro druhého člověka.

VO4: Jak se vyrovnávají současní adolescenti se zátěží související s kyberprostorem?

V souvislosti s online prostředím bylo nejhojněji zastoupeno opět *přímé řešení*. Dále pak ve velké míře *humor*, *kognitivní přerámování* stresoru do libé podoby a *pozitivní myšlení* o vlastní osobě. Starší adolescenti uváděli také *asertivní jednání* v konfliktech na internetu. Strategie *rozptýlení* a *vyhýbání* se objevovala ve větší míře, než u ostatních okruhů a *sociální opora* s *protestním jednáním* zase v míře menší. Objevilo se také *anticipační jednání*, *emoční ventilace* a *sebekritika*. Ojedinělé bylo *hledání pochopení* a *potlačení vlastních emocí*.

8.1. Souhrnné výsledky

Při analýze rozhovorů se vydělily bohaté reakce a způsoby zvládání stresu a zátěže. Tyto strategie zvládání mi připadá užitečné zařadit do souhrnného modelu, který by v sobě tyto strategie a reakce obsahoval. Při vytváření jakéhokoliv modelu se vždy musí data jistým způsobem redukovat a generalizovat, což jim upírá svou svébytnost, ale pro další práci s daty je tato redukce užitečná. Vytvořila jsem vlastní schéma, do kterého jsem zařadila reakce a strategie, které se v mých rozhovorech s adolescenty objevily.

Má výzkumná zjištění a tvorba kategorií se opírají o základní model Lazaruse a Folkamnové (1984), kteří copingové strategie rozdělují na strategie zaměřené na problém, emoce a na únik. Dále pak vycházím z rozdělení Ayerse a Sandlera (1989) a také z Tobinového modelu z roku 1989 (viz. kapitola Copingové strategie v adolescenci). Způsob uspořádání a volbu copingových strategií v jednotlivých nadkategoriích představuji v následujícím schématu.

Schéma 2: Souhrnný přehled copingových strategií adolescentů

COPINGOVÉ STRATEGIE		
PROBLÉM	EMOCE	ÚNIK
přímé řešení problému	vyjádření emocí	vyhýbání kognitivní
zástupné řešení problému	sebekritika	vyhýbání behaviorální
předcházení problému	sdílení emocí	sociální rozptýlení
kognitivní restrukturační	víra v sebe sama	fantazie
sociální podpora		

Dále stručně představím jednotlivé složky tohoto modelu, a které reakce na zátěž jsem do jeho jednotlivých částí podle mých výsledků zařadila. Tyto kategorie vyznačuji v textu tučným písmem.

Strategie zaměřené na problém v mém pojetí obsahují **přímé řešení problému**, do kterého zahrnuji reakce jako hledání pochopení, rozhodování se, co dál, altruistické chování, lež, asertivní chování, plánování dalšího postupu a konfrontaci se stresorem. Do **zástupného řešení problému** zahrnuji zkontaktování kompetentnější osoby, aby problém vyřešila. **Předcházení problému** zahrnuje přípravu, trénink a domluvu coby předcházení konfliktním situacím. **Kognitivní restruktura** obsahuje pozitivní přehodnocení situace, užívání humoru v rámci změny pohledu na problém, pozitivní myšlenky o budoucnosti, připisování negativních vlastností druhé osobě a vliv osudu. **Sociální podpora** obsahuje převážně komunikaci o problému s důvěryhodnou osobou.

Ve strategiích zaměřených na emoce rozdělují **vyjádření emocí**, kam zahrnuji verbalizaci vzteku, křik, pláč a protestní jednání. Dále vymezují **sebekritiku**, která se objevila ve formě výčitek, devalvace vlastní osoby a souvisela mnohdy s přijetím zodpovědnosti za své chování. Předposlední kategorií v této oblasti je **sdílení emocí** se vztahuje na rozhovor o zažívaných nepříjemných emocích s osobou, které adolescent věří. A posledním zástupcem strategií zaměřených na emoce je **víra v sebe sama**, která se ukázala být jako jmenovatel pro strategie obsahující myšlenky o vlastní jedinečnosti a zvyšování vlastního sebepojetí odkazováním na kladné stránky osobnosti.

U strategií zaměřených na únik jsem rozlišila **kognitivní vyhýbání**, ve kterém se objevuje snaha nemyslet na problém pomocí rozptylujících aktivit jako sledování videí, hraní her, návštěv sociálních sítí, věnování se zážitkovým aktivitám apod. Setkala jsem se také s rozptýlením v podobě jídla, ačkoliv tady by šlo spíše o snahu o pozvednutí nálady vnějším stimulem, pro který zatím nevydělují žádnou kategorii. Zaznamenala jsem taky snahu o potlačení emocí, kterou bych zařadila nejspíš sem vzhledem k tomu, že k potlačování emocí docházelo na kognitivní úrovni. Rozlišuji také **behaviorální vyhýbání**, které obsahovalo dočasnou izolaci v pokoji respondenta, nebo odchod někam jinam a taky spánek. **Sociální rozptýlení** v této oblasti probíhalo v podobě chatování a vyhledávání sociálního kontaktu pouze za účelem odvedení pozornosti od problému. Při užívání **fantazie** se objevily představy o lepší realitě a o přímém řešení situace v představě.

9 DISKUSE

Cílem této práce bylo nahlédnout do aktuálně používaných copingových strategií v adolescenci a pochopit, jakým způsobem se tato věková skupina nad zátěžovými situacemi zamýšlí. Vzhledem k rozsáhlým možnostem dnešního světa a podnětům z vnějšího prostředí se očekává, že se současní adolescenti vyrovnávají se zátěžovými situacemi jiným způsobem, než generace před nimi. Tato práce představuje symbolické nahlédnutí do světa dospívajících, jejich úvah o stresu a zátěži a volbě zvládacích strategií.

V mém výzkumu jsem při společné analýze dat vytvořila vlastní schematické rozložení copingových strategií, do kterých jsem zahrnula reakce na zátěž a stres, které adolescenti v mém výzkumném vzorku popisovali. Toto schematické rozložení vycházelo z práce Lazaruse a Folkmanové (1984), ze stanovených subškál Tobinova inventáře (1989) a výsledných zjištění Ayerse a Sandlera (1989), o kterých pojednávám v kapitole Copingové strategie v adolescenci. V tomto schematickém rozložení jsem odlišovala strategie zaměřené na problém, na emoce a na únik od problému. Do těchto kategorií jsem zahrnula strategie přímé a zástupné řešení problému, předcházení problému, kognitivní restrukturuaci, sociální oporu, vyjádření emocí, sebekritiku, sdílení emocí, víru v sebe sama, vyhýbání kognitivní a behaviorální, sociální rozptýlení a používání fantazie. Používání těchto strategií uváděli adolescenti v rámci čtyř předem zvolených tematických okruhů – škola, rodina, přátelé a vrstevníci a v souvislosti s online prostředím.

Nejvíce adolescentů napříč různými zátěžovými situacemi uvádělo přímé řešení problému jako např. konfrontaci se stresem, plánování dalšího postupu, či zástupné přímé řešení, kdy svůj problém sdíleli s kompetentnější osobou (zpravidla se jednalo o rodiče), kteří zasáhli a tak vzniklý problém pomohli vyřešit. S touto strategií jsem se v žádných výzkumných pracích zatím nesetkala.

Jako druhou nejčastější strategií bylo voleno kognitivní přehodnocení situace. Tobin a kol. (1989) tuto strategii nazývají jako kognitivní restrukturaace a znamená změnu přemýšlení o problému. Například se jedná o pozitivní přehodnocení situace, nacházení důvodů pro dané události apod. V mém výzkumu jsem do této kategorie zařadila také smíření se situací a s jejím vývojem jako s něčím, co nelze ovlivnit a na co je potřeba si zvyknout. Toto zařazení je ale sporné, neboť přijetí situace tak, jak je, nemusí nutně znamenat kognitivní přehodnocení. Procesy jako smíření a zvyk byly velmi často popisovány v souvislosti s rodinou a se školou, minimálně ve vrstevnických kruzích a kyberprostoru. Myslím si, že

je to způsobeno nároky, které na ně rodinné i školní prostředí klade. „Smíření“ se jako strategie nikde nevyčleňuje a proto polemizují nad tím, zda se do strategií zvládání dá vůbec zařadit, ačkoliv to byla častá kognitivní reakce na zátěž.

Další copingové strategie se v souvislosti s tematickým okruhem měnily. Například v rodinném kruhu se často objevovalo přímé vyjádření emocí, což přičítám vlivu domácího prostředí, ve kterém si adolescenti mohou dovolit své emoce dát najevo. Ve školním prostředí bylo udáváno přibližně dvakrát více strategií přímého zvládání a řešení problémů oproti ostatním kategoriím. Časté bylo v různých souvislostech také kognitivní vyhýbání, do kterého zahrnuji mimo jiné strategie rozptýlení, vzhledem k jejich častému významovému překrývání. V diagnostických metodách měřících copingové strategie se „vyhýbání“ a rozptýlení“ zpravidla vyčleňují. Rozptylující aktivity jsem do kognitivního vyhýbání zařadila z toho důvodu, že ačkoliv jej Ayers a Sandler v dotazníku CCSC (1989) popisují jako snahu o vyhnutí se přemýšlení o problému, mysl se na něco vždy zaměřovat musí. Pouze v hlubokých stavech meditace se setkáváme s fenoménem, kdy proud myšlenek může zpomalit, až ustát. Nicméně žádný z mých dotazovaných adolescentů neuváděl ve svých odpovědích stavy hluboké meditace, proto jsem sloučila kategorie jako kognitivní vyhýbání a rozptýlení do jedné. Jako nejčastější rozptylující aktivity adolescenti uváděli chatování, sledování videí, četbu, návštěvu sociálních sítí a zájmovou činnost.

Vyhledávání sociální podpory a opory, sebekritika a behaviorální vyhýbání se globálně objevovalo na posledních příčkách strategií v různém pořadí. Vyhledávání sociální opory ve smyslu sdílení emocí bylo v souladu s předchozími výzkumy a dostupnou literaturou, více bližší dívkám, než chlapcům (Medved'ová, 2004; Gelhaar et al., 2007, Eschenbeck et. al., 2018).

Vzhledem k výsledkům mé práce je nutné zmínit vliv situačních proměnných na volbu copingové strategie. Adolescenti uváděli odlišné reakce podle toho, zda zátěžovou situaci vnímali jako spravedlivou, či nespravedlivou. Dále pak rozlišovali své chování v situacích, které mohli ovlivnit, nebo které vnímali jako neovlivnitelné. Také se odlišoval způsob jejich vyrovnávání v podmínkách subjektivně důležitých vs. nedůležitých. V situacích, které adolescenti vyhodnotili jako nespravedlivé, se objevovalo více útočné jednání a strategie aktivního řešení problému. A to nejen tehdy, kdy se problém týkal dotazovaného adolescenta, ale také pokud šlo o nespravedlivý přístup k někomu z jeho kamarádů, nebo

rodinných příslušníků. Při analýze dat vyšlo najevo, že otázka spravedlivého přístupu je pro adolescenty každého věku extrémně důležitá.

Dále pak hrálo roli osobnostní založení jedince a jeho temperament, jelikož více explozivní typy reagovaly agresivnějšími způsoby a více volily strategii přímého řešení konfliktu, než ti jedinci, kteří se báli o dobrou sociální pozici a možných následků, pokud by projevíli svůj nesouhlas a názor. V situacích subjektivně vnímaných jako neovlivnitelných docházelo nejčastěji ke smíření se situací a ke kognitivnímu přerámování. Smíření se situací se vyskytovalo mezi adolescenty velmi často z různých příčin a důvod volby tohoto postoje by určitě stálo za pečlivější prozkoumání.

V situacích adolescenty vnímaných jako důležitých byli schopní mobilizovat vnitřní zdroje a ve většině situací situaci aktivně řešit buď sami, nebo za pomoci kompetentnější osoby, zpravidla matky, či otce. Situačních vlivů bychom jistě našli ještě velké množství, ale uvádím zde ty nejčastěji popisované mými dotazovanými adolescenty. Podrobnější analýze vlivu situace na volbu copingu se bohužel v této práci z kapacitních důvodů nezaobírám, ale je to jistě jeden z nejpodnětnějších námětů pro další výzkumné šetření.

Na výsledky mého výzkumu měl také jednoznačně vliv věku a pohlaví. Starší adolescenti oproti mladším volili zralejší úvahy nad stresujícími a zátěžovými situacemi. Často se mě v rozhovorech doptávali na celý kontext otázky, např. jestli je ten kamarád dobrý, nebo „všeobecný“, jak moc velkou změnu v situaci mám na mysli a zda bylo určité jednání v otázce odůvodněné, nebo neodůvodněné. Potvrdil se vliv věku při snaze o empatické porozumění chování druhé osoby u adolescentů (Langmeier & Krejčířová, 2006). Starší adolescenti brali více ohledy při vynášení mravních soudů a projevovali více pochopení, než adolescenti mladší.

Další vliv na volbu copingových strategií měla osvojená paleta dovedností a strategií, míra sebejistoty a vliv temperamentu a osobnosti. Tyto charakteristiky výrazně nepodléhají vlivu času, a proto jsou víceméně stabilní. Neustále se opakovaly ty samé strategie u určitých adolescentů. Například u výpovědí Emy docházelo často k popisu přímého vyjádření emocí a jejich sdílení s druhou osobou, vzhledem k její explozivní povaze. Gunter zase jako jediný udával fantazijní představy o budoucnosti a o dané situaci vzhledem ke své výrazné představivosti. Každý z adolescentů podléhal osvojeným způsobům zvládání a mnou získané výsledky jsou tímto faktem ovlivněny.

V neposlední řadě co se týče ovlivnění výsledků, hrálo roli prostředí, ve kterém probíhal rozhovor, denní doba a role mě, coby výzkumníka. Většina z adolescentů ke mně měla blízký vztah, což hrálo roli v tom, co mi sdělili. Ti, kteří mě znali dobře, mluvili zcela bez zábran a taky mi nejspíše důvěřovali více. Ti, se kterými jsme se tolik dobře neznali, nebo kteří byli naturelem introvertnější, byli také více rezervovanější v tom, co mi sdělili, ačkoliv byli všichni informováni o dodržení anonymity při přepisování i prezentování jejich odpovědí. Někdy jsem směrem od nich také vnímala jistou tendenci odpovídat mi tak, aby se mi odpověď líbila. Což by se u anonymního dotazníku stávalo v menší míře, ale tomuto vlivu se v kvalitativním designu nejspíš nedá nikdy dokonale předejít.

Co se týče mého zájmu o kyberprostor a vliv technologií na prožívání zátěže a zvládací strategie, docházím k závěru, že užívání technologií není samostatná copingová strategie, jak ve svém výzkumu popisuje Eschenbeck a kol. (2018). Při podrobné analýze dat se užívání technologií nepotvrdilo jako jednostranný nástroj např. pro vyhýbání se problému, ačkoliv se k tomuto účelu samozřejmě využívají. Hranice mezi reálným a online světem je tenká a její překračování je jednoduché a umožňující takové věci, které nikdy dříve možné nebyly. Lidé jsou si „bližší“ a přitom se sami sobě mnohdy více oddalují. Není pochyb o tom, že kyberprostor je také zdrojem pocitů selhávání, strachu, stresu, agresivity a zároveň také mocným nástrojem pro jejich zvládání. Adolescenti technologie užívali nejen k odreagování, rozptýlení a ve snaze na problém nemyslet, ale také jako prostředek k nalezení řešení, či emoční vyjádření a sdílení dojmů a pocitů. Jedná se tedy o nástroj pro strategie zvládání, ne nutně jako jejich determinanta. Technologie umožňují člověku využívat takové copingové strategie, jaké jsou mu blízké. V longitudinálním výzkumu Eschenbecka a kol. (2018) vyšlo najevo, že užívání médií a technologií není nijak výrazná strategie. I tak v grafech tohoto výzkumu šel zaznamenat stoupající trend zároveň s ročníky v užívání technologií jako způsobu řešení problémů. Dalo by se říci, že čím více dospívající dospívají, tím více k používání technologií jako formy zvládání stresu tendují. Tento fenomén se v mém výzkumu nicméně nepotvrdil. Nejvíce užívání telefonu a počítače jsem zaznamenala u adolescentů ve věku 12, 13 a 15 let.

Adolescenti, se kterými jsem rozhovory vedla, byli zvoleni převážně příležitostným výběrem, což znamená, že jsem oslovila ty, které jsem znala a kteří byli ochotní se mnou vést rozhovor. Limitem tohoto výběru je, že okruhy lidí, které znám, mají jiné charakteristiky, než lidé, kteří tvoří velkou část populace a se kterými se neznáme. Jiné

charakteristiky jsou způsobené tím, že se většinou setkáváme v podobných kruzích zážitkové pedagogiky a jiných zájmových skupin. V takových skupinách dochází k postupnému formování skupinového myšlení a sdílení určitých ideálů, proto věřím tomu, že kdybych náhodně vybrala z každé třídy druhého stupně ZŠ a z každého stupně ze školy střední jednoho člověka, tak výsledky budou odlišné. Dívky byly navíc v mém vzorku zastoupeny v poměru 2:1 oproti chlapcům, což také hrálo roli ve výsledných zjištěních.

Výsledky tohoto výzkumu a zmíněná zjištění jsou přínosem v oblasti mapování copingových strategií v adolescenci a mohou sloužit jako podklad pro další výzkumy usilující o ucelenější pochopení toho, jak se současní dospívající vyrovnávají se zátěžovými situacemi v jejich životech a co má vliv na volbu strategie jejich zvládání. Dále jak doufám, tato výzkumná studie zavdává podněty k zamyšlení nad aktuálními zátěžovými situacemi v adolescenci a nad možným vývojem validního diagnostického nástroje, který by cílil na současné adolescenty a vyrovnávání se se současnou psychickou zátěží.

10 ZÁVĚRY

Výsledky této výzkumné práce ukazují, že současní adolescenti berou v potaz sociální a obsahový kontext zátěže při volbě copingové strategie. Nejvíce zastoupené v rámci oblastí školy, rodiny, vrstevníků a kyberprostoru byly aktivní strategie zvládání jako přímé řešení problému, kognitivní přerámování situace, strategie vyhledávání sociální opory a přímé vyjádření emocí. V jednotlivých tematických oblastech se kromě nejčastěji zastoupené strategie přímého řešení problému projeví odlišnosti ve volbě copingové strategie. Ve škole bylo často zastoupeno smíření se situací a vyhledávání sociální opory. V rodině bylo vícekrát uváděno smíření se situací a vysoce zastoupené bylo také emoční vyjádření. V oblasti sociálně-vrstevnických vztahů bylo častější kognitivní přerámování a vyhledávání sociální opory. V online prostředí byl hojně zastoupen humor a kognitivní přerámování s pozitivním myšlením. Vyšlo najevo, že adolescenti volí své reakce a copingové strategie v návaznosti na subjektivní míru přesvědčení o spravedlnosti situace, také zda vnímají možnost ovlivnění situace vlastními silami a zda je pro ně situace důležitá, či méně podstatná. Empatické pochopení chování druhého člověka, úvahy o motivech jednání druhých lidí a předcházení zátěži se častěji objevovalo u starších adolescentů, než u adolescentů mladších. Problematiku užívání technologií hodnotím jako nástroj pro zvládání zátěže v různých směrech, nikoliv jako copingovou strategii samotnou.

SOUHRN

Tato bakalářská práce se zabývá zmapováním a pochopením aktuálních strategií zvládání zátěžových situací dospívajícími ve věku časně, střední i pozdní adolescence. Téma této práce vychází z potřeby kvalitativně zpracovat prožívání zátěže adolescenty a jejich copingové strategie na aktuálně působící stresory dnešní doby.

Teoretická část práce se skládá ze čtyř částí. V první z nich časově vymezují období adolescence a popisují jednotlivé vývojové úkoly v tomto období podle Havighursta (1948 in Macek, 2003). Popisují také vývoj identity, kognice, emocionální a psychosociální vývoj v období adolescence, které významně ovlivňují způsob uvažování o zátěži a následnou volbu copingové strategie. V další části teoretického ukotvení popisují prožívání psychické zátěže v adolescenci a seznamují čtenáře s různými zátěžovými situacemi, se kterými se dospívající v rámci svého vývoje setkávají. Představují zde výsledná zjištění výzkumu manželů Řehulkových (2001, in Urbanovská, 2010), kteří se zabývali obsahovou strukturou stresu u adolescentů s průměrným věkem 19 let a přišli na následující výčet nejvíce stresujících oblastí, které udávají v tomto pořadí:

1. Sociálně vrstevnické vztahy
2. Nespokojenost se sebou samým
3. Sociálně-partnerské problémy
4. Vztahy v rodině
5. Studijní činnost
6. Komunikace s lidmi
7. Konflikty s učiteli
8. Tělesná nedostačivost a zdravotní problémy
9. Orientace ve světě
10. Obavy z budoucnosti

Z těchto výsledků později vycházím v mé empirické části práce. V teoretické části se dále zabývám vymezením pojmu stres a zátěž a jejich jednotlivými modely a rozděleními. Ve třetí části pojednávám o způsobech zvládání zátěže, o jednotlivých copingových teoriích a popisují také některé obranné mechanismy v souvislosti se zvládáním. V teoriích copingových strategiích je stěžejní práce Lazaruse a Folkamnové (1984), kteří rozdělují zvládání zaměřené na emoce, na problém a na únik a definují 8 dílčích škál, které se překládají jako konfrontativní zvládání, distancování se od problému, sebekontrola,

vyhledávání sociální opory, přijímání odpovědnosti, vyhýbání se řešení problému, plánovité řešení problému, pozitivní přehodnocení situace. Z těchto škál také vycházím při následné práci s kvalitativními daty. V poslední části teoretické části odkazuji na výzkumy zabírající se tématem copingových strategií v adolescenci jak u nás, tak ve světě.

Cílem výzkumné části práce bylo zmapovat aktuální copingové strategie, které adolescenti užívají v rámci čtyř tematických okruhů, které jsem stanovila na základě výsledků výzkumu manželů Řehulkových z roku 2001. Vzhledem k tomu, že jejich výběrová populace byla starší, než můj výběrový soubor, přiklonila jsem se k výběru těch nejzákladnějších tematických oblastí, ve kterých byla popisována zátěž, se kterými se setkávají adolescenti již od nejútlejšího věku. Vybrala jsem oblast školního prostředí, sociálně vrstevnických vztahů, rodiny a přidala jsem také otázky cílící na kyberprostor a technologie, vzhledem k minimálnímu zmapování této oblasti v našich podmínkách.

Pro výzkumné šetření jsem zvolila kvalitativní design a stanovila si následující výzkumné otázky:

1. Jak se současní adolescenti vyrovnávají se zátěží ve škole?
2. Jaké copingové strategie volí adolescenti v souvislosti se zátěžovými situacemi v rodině?
3. Jaké copingové strategie volí adolescenti v zátěžových situacích v rámci sociálně-vrstevnických vztahů?
4. Jak se vyrovnávají současní adolescenti se zátěží související s kyberprostorem?

Nábor participantů probíhal skrz příležitostný výběr, kdy jsem oslovovala a zařazovala do výzkumu adolescenty, se kterými jsme se vzájemně znali. Výzkumný soubor tvořilo devět adolescentů ve věkovém rozmezí 11–19 let včetně. Soubor tvořilo 6 dívek a 3 chlapci ze Zlínského kraje z různých škol a jednotlivých oborů. Jako metoda sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor čítající 43 otevřených otázek, ve kterém měli adolescenti možnost kdykoliv téma opustit, nebo jej doplnit jakýmkoliv tématem, které s mým výzkumným záměrem souviselo. Zároveň o probíhajícím rozhovoru byli informováni jejich rodiče, kteří obdrželi informovaný souhlas o zapojení jejich syna/dcery do výzkumného šetření a byli společně s adolescenty informováni o možnosti participanta kdykoliv z výzkumu odstoupit, nebo si svou účast kdykoliv do zpracování výsledků z jakéhokoliv důvodu rozmyslet. Všechny informace, které zde předkládám, jsou

anonymní a jména jednotlivých participantů jsou zaměněna za jména krycí bez jakékoliv souvislosti, kromě abecední posloupnosti, která byla zvolena kvůli lepší orientaci v textu.

Podrobnou analýzou rozhovorů byly zjištěny oblasti, které jsou pro adolescenty nejvíce zatěžující. V oblasti školy se jednalo o téma strachu, vysoké požadavky, ohrožení dobrého průměru, udržování dobré sociální pozice, nespravedlivý přístup učitelů a situace, ve kterých bylo v ohrožení sebepojetí adolescenta. V rodinném prostředí se jednalo o hádky s rodiči, hádky se sourozenci, zákazy a příkazy, stresující byly také změny v rodině a téma známek ve škole, tedy udržování dobrého průměru. V souvislosti s vrstevnickými vztahy se odkryly témata jako hádky s kamarádem, odlišné názory ve třídním kolektivu a mezi přáteli, odmítnutí citů a pomoci, pomluvy, závist a velmi zátěžové se ukázalo být sociální srovnávání. V oblasti online prostoru se jednalo o zátěžové situace v souvislosti s absencí telefonu, hraní her, odlišných názorů, sdílení fotografií a příspěvků a také problematika youtuberingu. Jako zatěžující byla popisována také závist způsobená užíváním internetu a sociálních sítí.

Nejvíce adolescentů napříč různými zátěžovými situacemi uvádělo přímé řešení problému jako např. konfrontaci se stresorem, plánování dalšího postupu a přemýšlení o problému. Jako druhou nejčastější strategií bylo uváděné kognitivní přehodnocení situace. Tobin a kol. (1989) tuto strategii nazývají jako kognitivní restrukturační a znamená změnu přemýšlení o problému. Například se může jednat o pozitivní přehodnocení situace, nebo nacházení důvodů pro dané události. Časté bylo taky smíření se situací, vyjádření emocí, sdílení emocí s člověkem, kterému respondent důvěřoval, sociální rozptýlení a rozptýlení pomocí různých zájmových činností, chatování, sledování videí apod. Minimálně se objevovala sebekritika, fantazijní úniky z reality, či behaviorální vyhýbání. Toto vyhýbání bylo zastoupeno pouze v okruhu rodina, kdy se jednalo o dočasnou izolaci v pokoji. Ve volbě copingových strategií byl zaznamenán významný vliv genderu, kdy dívky volily ve větší míře sdílení emocí a sociální rozptýlení oproti chlapcům, kteří více inklinovali ke strategiím přímého řešení, nebo kognitivnímu přerámování. Toto zjištění koresponduje s předchozími výzkumy na toto téma (Medved'ová, 2004; Gelhaar et al., 2007, Eschenbeck et. al., 2018).

Výsledná zjištění mé práce jsou, že adolescenti volí své copingové strategie v rámci svých osvojených způsobů zvládání a rozhodují se v copingu na základě významu situace, který jí přisoudí. U starších adolescentů se více objevoval vliv kontextu na volbu copingové

strategie a větší míra empatie, než u mladších adolescentů. Kyberprostor se projevil jako nejméně zatěžující oblast a jako nástroj pro zvládání zátěže v různých směrech. Adolescenti často navštěvovali sociální sítě kvůli rozptýlení, či vyhýbání, ale také je navštěvovali kvůli sdílení emocí, vyhledávání sociální podpory při rozhodování o problému a také jako formu přímého řešení problému, který vznikl buď v online prostředí, nebo v reálném světě. Nedá se tedy říct, že by se jednalo o samostatnou copingovou strategii.

Tato práce poskytuje možnost považovat tyto výsledná zjištění jako předstudii k dalším výzkumným projektům týkajících se zvládání zátěže současnými adolescenty a přispět tak k lepšímu pochopení celé problematiky a jednoho dne snad také k vytvoření aktuální a validní diagnostické metody, která by cílila na zhodnocení zvládacích strategií u dospívajících v našem prostředí.

Seznam použitých zdrojů a literatury

American Psychological Association. (2002). *Developing Adolescents: A Reference for Professionals* [Online]. Retrieved from

<https://www.apa.org/pi/families/resources/develop.pdf>

Arnett, J. (1995). Adolescents' Uses of Media for Self-Socialization. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(5), 519-533.

Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. doi: 10.1037//0003-066X.55.5.469

Baumgartner, F. (2001). Zvládání stresu - coping. In J. Výrost & I. Slaměník, *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada Publishing.

Burnett, S., Thompson, S., Bird, G., & Blakemore, S. (2011). Pubertal development of the understanding of social emotions: Implications for education. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 681-689. doi: 10.1016/j.lindif.2010.05.007

Compas, B., Connor-Smith, J., Saltzman, H., Thomsen, A., & Wadsworth, M. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87-127. doi: 10.1037//0033-2909.127.1.87

Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

Erikson, E. (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: NLN - Nakladatelství lidové noviny.

Eschenbeck, H., Schmid, S., Schröder, I., Wasserfall, N., & Kohlmann, C. (2018). Development of Coping Strategies From Childhood to Adolescence. *European Journal of Health Psychology*, 25(1), 18-30. doi: 10.1027/2512-8442/a000005

Fade, S. (2004). Using interpretative phenomenological analysis for public health nutrition and dietetic research: a practical guide. *Proceedings Of The Nutrition Society*, 63(04), 647-653. doi: 10.1079/PNS2004398

- Gelhaar, T., Seiffge-Krenke, I., Borge, A., Cicognani, E., Cunha, M., Loncaric, D. et al. (2007). Adolescent coping with everyday stressors: A seven-nation study of youth from central, eastern, southern, and northern Europe. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(2), 129-156. doi: 10.1080/17405620600831564
- Greenglass, E., & Fiksenbaum, L. (2009). Proactive Coping, Positive Affect, and Well-Being. *European Psychologist*, 14(1), 29-39. doi: 10.1027/1016-9040.14.1.29
- Hanžlová, M., & Macek, P. (2009). Vztah mezi styly zvládání, přesvědčením o vlastním vlivu a problémy dospívajících. *E-psychologie*, 3(1), 12-21.
- Herlitz, A., Reuterskiöld, L., Lovén, J., Thilers, P., & Rehnman, J. (2013). Cognitive Sex Differences Are Not Magnified as a Function of Age, Sex Hormones, or Puberty Development During Early Adolescence [Online]. *Developmental Neuropsychology*, 38(3), 167-179. doi: 10.1080/87565641.2012.759580
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213-218.
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. Non-adult stress scale [Online]. In *Pedagogy: Online learning system*. Retrieved from <https://www.pedagogy-inc.com/PedagogyInc/media/PedagogyMedia/PDF/Non-Adult-Stress-Scale.pdf>
- Hubinková, Z. (2008). *Psychologie a sociologie ekonomického chování* (3., aktualiz., dopl. a přeprac. vyd). Praha: Grada.
- Jackson, S. (ed.), & Goossens, L. (ed.). (2016). *Handbook of Adolescent Development*. New York: Routledge.
- Joshi, V. (2007). *Stres a zdraví*. Praha: Portál.
- Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia.
- Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Praha: Grada.
- Kuric, J. (2001). *Ontogenetická psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- Lacinová, L., Michalčáková, R., Sýkorová, Z., & Petrovičová, Z., Tyrlík, M. (ed.). (2012). *Zátěž v adolescenci*. Brno: Masarykova univerzita.

- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lerner, R., & Galambos, N. (1998). ADOLESCENT DEVELOPMENT: Challenges and Opportunities for Research, Programs, and Policies. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 413-446. doi: 10.1146/annurev.psych.49.1.413
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2001). *Sociální opora u dětí a dospívajících*. Hradec Králové: Nucleus.
- Medved'ová, L. (1997). Intersexuálne rozdiely v kontexte predikcie copingu z osobných zdrojov v puberte. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 32(2), 100-106.
- Medved'ová, L. (2004). Zdroje stresu a zdroje jeho zvládania deťmi a adolescentmi. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 39(2-3), 108-120.
- Mendle, J., Turkheimer, E., & Emery, R. (2007). Detrimental psychological outcomes associated with early pubertal timing in adolescent girls. *Developmental Review*, 27(2), 151-171. doi: 10.1016/j.dr.2006.11.001
- Mikšík, O. (2007). *Psychologické teorie osobnosti*. Praha: Karolinum.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Otová, B., Mihalová, R., & Vymlátil, J. (2006). *II. Vývoj a růst člověka*. Praha: Karolinum.
- Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti* (2., přepracované a doplněné vydání). Praha: Grada.
- Pearlin, L., & Schooler, C. (1978). The Structure of Coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19(1). doi: 10.2307/2136319
- Praško, J., & Prašková, H. (2007). *Asertivitou proti stresu*. Praha: Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

- Selye, H. (1966). *Život a stres*. Bratislava: Obzor.
- Serido, J., Almeida, D., & Wethington, E. (2004). Chronic Stressors and Daily Hassles: Unique and Interactive Relationships with Psychological Distress. *Journal of Health and Social Behavior*, 45(1), 17–33.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2004). Interpretative Phenomenological Analysis. *Doing Social Psychology Research*, 229-254. doi: 10.1002/9780470776278.ch10
- Snyder, R. C., & Dinoff, B. L. (1999). Coping: Where have you been?. In *Coping: the psychology of what works* (pp. 3-19). New York: Oxford University Press.
- Staňková, R. (2013). *Zátěžové situace žáků na 2. stupni základních škol a na středních školách* (Diplomová práce). Olomouc.
- Šindelářová, M. (2006). *Stabilita způsobů zvládání zátěžových situací* (Diplomová práce). Brno.
- Šmahel, D. (2014). Děti na internetu. In *Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu* (pp. 19-34). Praha: Grada.
- Šmajsová Buchtová, B. (2001). *Člověk - psychosomatická bytost: k problému lidské sebereflexe*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šolcová, I. (2007). *Některé psychofyziologické souvislosti resilience* (Disertační práce). Praha.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Tobin, D. L., Holroyd, K. A., Reynolds, R. V., & Wigal. (1989). The hierarchical structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive Therapy And Research*, 13(4), 343-361. doi: 10.1007/BF01173478
- Urbanovská, E. (2010). *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vaillant, G. E. (1994). Ego Mechanisms of Defense and Personality Psychopathology. *Journal Of Abnormal Psychology*, 103(1), 44-50.

Vašina, L., & Strnadová, V. (2009). *Psychologie osobnosti I* (3. vyd). Hradec Králové: Gaudeamus.

Vašutová, M. (2005). *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta.

Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and method*. Philadelphia, PA: Open University Press.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce
2. Seznam otázek polostrukturovaného rozhovoru
3. Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru

Příloha č. 1: Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Aktuální formy copingových strategií v adolescenci

Autor práce: Jitka Chludová

Vedoucí práce: Mgr. Jaroslava Suchá

Počet stran a znaků: 72 stran, 107 242 znaků

Počet příloh: 3

Počet titulů použité literatury: 56

Abstrakt: Tato práce se zabývá copingovými strategiemi a jejich užíváním v období adolescence. Konkrétním cílem výzkumu bylo zmapovat aktuální strategie zvládání zátěžových situací u českých adolescentů a poskytnout tak základ pro další výzkumná šetření, která by se soustředila na vytvoření diagnostické metody standardizované pro českou populaci dospívajících. Teoretický rámec vycházel z klasických koncepcí pojetí stresu, zátěže, adolescence a copingových strategií. Volba participantů do výzkumu probíhala příležitostným výběrem a výzkumu se zúčastnilo 9 participantů ve věku 11-19 let, z toho 6 žen a 3 muži. Metodou získávání dat byl polostrukturovaný rozhovor. Vyšlo najevo, že volba copingové strategie mimo jiné úzce souvisí s významem, který adolescenti dané skutečnosti přisoudí. Roli hraje také vliv věku, pohlaví, osobní zkušenosti a charakterových vlastností. Adolescenti se nejčastěji shodovali v užívání aktivních strategií zvládání jako přímého řešení situace, kognitivního přerámování a vyhledávání sociální opory.

Klíčová slova: adolescence, copingové strategie, zvládání, zátěž, stres, kvalitativní výzkum

ABSTRACT OF THESIS

Title: Current forms of coping strategies in adolescence

Author: Jitka Chludová

Supervisor: Mgr. Jaroslava Suchá

Number of pages and characters: 72 pages, 107 242 characters

Number of appendices: 3

Number of references: 56

Abstract: This thesis is concerned with coping strategies and their use in adolescence. The specific aim of the research was to map current strategies of coping with stressful events of czech adolescents and provide a basis for next research investigations that would focus on developing a diagnostic method standardised for the czech adolescent population. The theoretical framework was based on the classic concepts of stress, adolescence and coping strategies. The selection of participants in the research was conducted by occasional selections and 9 participants aged 11-19 years participated in the research, including 6 women and 3 men. The method of data acquisition was a semi-structured interview. It appeared, that the choice of coping strategy is closely related to the importance that adolescents attribute to the facts. Influence of age, gender, personal experience and character traits also plays a role. Adolescents most often agreed on the use of active coping strategies as a direct solution to the situation, cognitive restructuring, and social support seeking.

Key words: adolescence, coping strategies, stress, qualitative research

Škola

1. Představ si situaci, že vyučující přišel na to, že jsi nesplnil/a domácí úkol, co budeš dělat?
2. Když tě učitel vyvolá před tabulí a ukáže se, že jsi nebyl/a připravený/á, co uděláš?
3. Pokud víš, že za týden máš prezentovat před třídou nějakou prezentaci, jak se kvůli tomu cítíš? (Pokud jsi nervózní), děláš něco pro to, aby ses cítil/a líp?
4. Co děláš, když se stane, že s učitelem v něčem nesouhlasíš?
5. Pokud neuspěješ v „přepadovém testu“, co si řekneš? Co pak uděláš?
6. Stalo se ti někdy, že jsi měnil/a školu, třídu, nebo došlo ke změně učitele? Jaké to pro tebe bylo?
7. Co je nejhorší na tom, když dostaneš špatnou známku? Jak se s tím vyrovnáváš?
8. Pokud se ti známka, kterou jsi dostal/a, zdá být nespravedlivá, co budeš dělat?
9. Máš strach z pololetních testů/maturity? Co děláš pro to, abys ten strach zmírnil/a?
10. Máš učitele, který neuznává tvé názory? Co v takové chvíli děláš?
11. Pripadá ti, že některý z tvých učitelů někomu ze třídy „nadržuje“? Pokud ano, co v takové situaci uděláš?
12. Co uděláš, když zjistíš, že další den píšete více než jednu písemku?
13. Je něco dalšího, co se týká školy a cítíš se kvůli tomu nepříjemně?... Co v takové chvíli uděláš?

Rodina

14. Co uděláš, pokud dostaneš „zaracha“?
15. Když se pohádáš s rodiči, a víš, že se k tobě nezachovali správně, co jdeš udělat jako první?

16. Co uděláš, pokud ti rodiče uloží nějakou domácí práci, i když ty už máš naplánovanou nějakou jinou činnost?
17. Zažil/a jsi nějakou výraznou změnu v rodině? Pokud ano, co jsi dělal/a? Jak ses s ní vyrovnal/a?
18. Pokud máš sourozence, vybavíš si s ním spojenou nějakou situaci, která vůči tobě byla/je neférová? Jak takovou situaci řešíš?
19. Co uděláš, když ti tví rodiče odmítnou koupit něco, co opravdu chceš nebo potřebuješ?
20. Pokud máš sourozence a zrovna se pohádáte, co jdeš udělat?
21. Co se stane, když se tví rodiče dozví, že nemáš takové známky, jaké by si představovali? Jak tohle řešíš?
22. Je něco dalšího, co se týká tvé rodiny a cítíš se kvůli tomu nepříjemně?... Co v takové chvíli uděláš?

Sociálně-vrstevnické vztahy

23. Pokud tě požádá kamarád o laskavost, které nechceš vyhovět, co uděláš?
24. Tvůj kamarád ti odmítl pomoci, když jsi ho o něco žádal/a, co budeš dělat?
25. Ve třídě je někdo šikanovaný a tobě se to nelíbí, co uděláš?
26. Co bys udělal/a, pokud by ti dal někdo ve třídě jasně najevo, že se mu nelíbí tvůj názor.
27. Stalo se ti někdy, že se ti někdo ve třídě za něco posmíval? Jak jsi reagoval/a?
28. Když se pohádáš s tvým dobrým kamarádem, je něco, co děláš, aby se ti udělalo líp?
29. Stalo se ti, že tě někdy odmítl člověk, kdo se ti líbil? Co jsi pak udělal/a?
30. Dozvěděl/a ses někdy, že tě někdo pomluvil? Jak jsi zareagoval/a?
31. Stává se ti, že si uvědomíš, že bys rád/a měl/a nějaké hmotné věci, jako někdo jiný? Jak pracuješ s takovými myšlenkami?
32. Porovnáváš se někdy s někým z tvých vrstevníků? Co při tom cítíš? A co děláš pro to, aby ses cítil/a lépe?

33. Je něco dalšího, co se týká tvého okruhu přátel, nebo třídy a cítíš se kvůli tomu nepříjemně? ... Pokud ano, co v takové chvíli uděláš?

Kyberprostor

34. Když sdílíš na fb/instagramu nějakou svou fotku, nebo příspěvek, co při tom cítíš? Máš z něčeho obavu? Pokud ano, co děláš pro to, aby ses cítil/a líp?

35. Stalo se ti někdy, že ti někdo napsal nenávistnou zprávu, nebo komentář? Jak ses při tom cítil/a? Jak jsi reagoval/a?

36. Když někdo zveřejní fotku, kde jsi a vůbec se ti ta fotka nelíbí, co uděláš?

37. Jak se cítíš, když někdo, koho považuješ za úspěšnějšího/hezčího, než jsi ty, zveřejní svoji fotku. Co si pomyslíš? Co uděláš?

? 38. Pokud si zapomeneš telefon doma a všimneš si toho až ve škole, představuje to pro tebe velký problém? Co budeš dělat?

39. Co uděláš, když zjistíš, že se ti přes noc nenabil telefon a je úplně vybitý?

40. Sleduješ nějakého youtubera/influencera? Proč ano/ne? Štve tě něco na youtuberech/lidech, kteří o nich mluví? Pokud ano, jak se s tím vyrovnáváš?

41. Stává se ti, že se cítíš zahlcený/á informacemi z tvého okolí, jako třeba reklamy, zprávy, fotografie, příběhy... Jak se v takové chvíli zachováš?

42. Stalo se ti, že někdo na internetu naštvál? Čím? Co jsi pak udělal/a?

43. Používáš nějakou aplikaci, nebo hru, do které jsou zapojeni i ostatní? (Např. musical.ly, fornite...) Cítíš se v ní někdy neúspěšný/á?... Jak se s tím vyrovnáváš?

44. Je něco dalšího, co se týká sociálních sítí a kyberprostoru a cítíš se kvůli tomu nepříjemně?... Pokud ano, co v takové chvíli uděláš?

Je ještě nějaká situace, která tě napadne, když se řekne stres, nebo zátěž, se kterou se setkáváš? Pokud ano, jak s ní pracuješ?

Nyní máš prostor vyjádřit se k tomuto tématu, rozhovoru a nebo se zeptat na cokoliv, co tě zajímá.

Informovaný souhlas s účastí na výzkumu a zpracováním osobních údajů

Vážená paní/slečno, vážený pane,

byl/a jste osloven/a s nabídkou účasti na výzkumném projektu, který je zaměřen na mapování copingových strategií (způsobů vyrovnávání se se zátěžovými situacemi) u adolescentů. Autorkou této výzkumné studie je Jitka Chludová, studentka Katedry psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, dále jen "UP". Výzkum je realizovaný pomocí polostrukturovaného rozhovoru se zaměřením na situace, se kterými se každý dospívající ve svém životě běžně setkává, jako např. o zátěž spojenou se školou, mezi vrstevníky a podobné. Výsledná zjištění budou prezentovány v bakalářské práci s názvem „Aktuální formy copingových strategií v adolescenci“ pod záštitou Katedry psychologie a pod odborným vedením Mgr. Jaroslavy Suché.

Vaše **účast na výzkumu je dobrovolná** a máte plné právo vyjádřit svůj nesouhlas s účastí tím, že nepodepíšete tento dokument.

V případě, že se rozhodnete pro účast ve výzkumu a tento dokument podepíšete, máte stále **právo kontaktovat autorku výzkumu se žádostí o zpětné vymazání veškerých Vašich údajů**, což můžete udělat až do 15. 2. 2019, kdy dojde k zpracování anonymních výsledků do praktické části bakalářské práce.

Vaše účast ve výzkumu Vám zakládá právo **v případě zájmu kontaktovat autorku výzkumu emailem a požádat ji o zprávu s Vašimi rozhovory**. Autorka Vám do 30 dnů tuto zprávu vyhotoví a elektronicky pošle na Vaši emailovou adresu.

Níže uvedeným podpisem dále souhlasíte, že UP jako tzv. správce osobních údajů bude zpracovávat

Vaše osobní údaje (údaje o Vaší osobě) pro výše uvedený výzkumný účel, a to v následujícím rozsahu:

- vaše jméno, příjmení, podpis (osobní údaje uvedené v tomto souhlasu), e-mail;
- do okamžiku, kdy dojde k anonymizaci údajů, též veškeré osobní údaje, které o sobě sdělíte ve výše uvedeném polostrukturovaném rozhovoru

UP Vaše osobní údaje (v podobě, v níž by mohlo dojít k Vaší identifikaci) nepředá jinému subjektu a bude s nimi nakládat v souladu s platnou legislativou. Přístup k Vaším osobním údajům bude mít pouze autorka výzkumné studie a vedoucí této bakalářské práce.

Další informace o zpracování Vašich osobních údajů včetně informace o Vašich právech obsahují internetové stránky UP, část Univerzita, sekce Ochrana osobních údajů, a také Obecné nařízení o ochraně osobních údajů (GDPR), zejména v článcích 15-22, 34 a 77. Budete-li chtít uplatnit svá práva plynoucí z právní úpravy na úseku ochrany osobních údajů, můžete kontaktovat pověřence pro ochranu osobních údajů, když výkonem této pozice je pověřen kancléř UP (jeho kontaktní údaje obsahují výše uvedené internetové stránky).

V případě otázek ohledně výzkumu či Vašich práv můžete rovněž kontaktovat autora na adrese: jitka.chludova01@upol.cz

Jitka Chludová
Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta | Katedra psychologie

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu a zpracováním svých osobních údajů. Řešitelka výzkumu mne informovala o jeho podstatě a seznámila mne s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, podobně jako s jeho výhodami a riziky, které pro mne z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány či ústně prezentovány.

Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit, měl/a jsem možnost se řešitelky zeptat na vše, co jsem považoval/a za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na své případné dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit (svůj souhlas odvolat), a to i bez udání důvodu.

Vaše jméno a příjmení (čitelně)

Místo a datum

Váš podpis

V případě, že nejste osobou plně svéprávnou (zpravidla nedovrší/a-li jste 18 let či jste byl/a soudním rozhodnutím omezen/a ve svéprávnosti), je pro platné udělení souhlasu zapotřebí souhlas Vašeho zákonného zástupce (zpravidla rodiče či opatrovníka).

Jméno a příjmení Vašeho zákonného zástupce (čitelně)

Vztah zákonného zástupce k účastníkovi výzkumu

Podpis zákonného zástupce