

SUBJEKTIVNÍ DŮLEŽITOST JAKO FAKTOR OVLIVŇUJÍCÍ HODNOCENÍ ŽIVOTNÍCH SITUACÍ

Irena Plevová, Eva Urbanovská

Anotace/Souhrn

Článek shrnuje dílčí výsledky dvou výzkumných záměrů. Cílem výzkumu I. bylo identifikovat situace, které pro děti představují nadlimitní zátěž, a analyzovat subjektivně vnímanou míru zátěže vzhledem k pohlaví, věku a typu školy. Cílem výzkumu II. bylo zjišťování atribučního stylu vysokoškolských studentů ve vztahu k hladině sebevědomí a výkonové motivaci. V našem příspěvku jsme prezentovali dílčí výsledky obou výzkumů, se zaměřením na faktor „subjektivní důležitosti“ při vnímání životních situací jak ve škole, tak v situacích, které nabízí dotazník ASQ.

Můžeme na tomto místě konstatovat, že situace, které nabízí Dotazník stresových situací a které žáci vnímají jako subjektivně důležité, vnímají také jako více zátěžové. Oba výzkumy potvrdily, že dívky a ženy vykazují vyšší míru faktoru „subjektivní důležitosti“ při vnímání životních situací. A to jak v DSS, tak v faktoru subjektivní důležitosti, který nabízí dotazník ASQ.

Klíčová slova

Subjektivní důležitost, škola, zátěžové situace, genderové rozdíly, zaměření na výkon, zaměření na interpersonální vztahy.

Summary

Subjective importance as a factor influencing evaluation of life situations

The article summarises partial results of two research intentions. The aim of the first one was to analyse the subjectively perceived measure of stress of pupils in the school environment according to gender, age and type of school. The aim of the second one was to find out the attribution style of university students in relation to their self-consciousness and achievement motivation. In our article we presented partial results of both researches with focus on the factor of “subjective evaluation” in stress situation as well as in various life situations offered by questionnaire ASQ.

Both researches confirm that the factor of subjective evaluation appears important in perceiving stress situations at school as well as situations offered by questionnaire ASQ.

Key words

Subjective evaluation, school, stress situation, gender differences, achievement, interpersonal relations.

Úvod

Psychická zátěž spojená se školním prostředím představuje v životě dítěte jeden z nejvýznamnějších stresových faktorů, ohrožujících v některých případech i jeho duševní zdraví. Proto je nejen frekvence výskytu zátěžových situací ve školním prostředí, ale také subjektivní vnímání jejich intenzity, stále zkoumanou problematikou. Pouze pokud víme, které skutečnosti jsou pro jedince zatěžující a jaký význam daným okolnostem přikládá, můžeme do jisté míry předpovědět jeho emoční reakci a pokusit se hrozící nadměrnou zátěž zmírnit na straně interních či externích činitelů.

Článek podává dílčí výsledky dvou výzkumných šetření. První vychází z „Výzkumu somatického a psychického stavu populace ČR,“ kde šlo o mapování zátěžových situací ve školním prostředí a subjektivního vnímání jejich intenzity ve vztahu k vybraným osobnostním charakteristikám, věku, pohlaví a školnímu prostředí. V návaznosti na to se ve výzkumu z roku 2007 zaměřujeme na identifikaci a analýzu nejvíce subjektivně zatěžujících situací ve vztahu k pohlaví, věku a typu školy. Druhé šetření bylo ve svých hrubých rysech zaměřeno na „zjišťování atribučních stylů vysokoškolských studentů“ ve vztahu k hladině sebevědomí a výkonové motivaci. Zde jsme se zaměřili na faktor „subjektivní důležitosti situací,“ který se jeví jako významný v kauzálních atribucích a následně potom také při vnímání intenzity zátěžových situací ve školním prostředí.

Teoretické propozice

Zátěžové situace a stres

Jestliže situace, v níž se ocitáme, klade zvýšené nároky na naše přizpůsobivé schopnosti, zpravidla ji označujeme za zátěžovou. S takovými situacemi se jedinec setkává od svého útlého věku v průběhu života poměrně často. Jako

takové nemusí být pro jedince vždy ohrožující. Některé z nich může chápat jako výzvu, moment, kdy si může prověřit či dokonce rozvinout své adaptační schopnosti. Jiné jsou pro něj naopak zdrcující a ničivé (Fontana, 1997, s. 370). Právě tyto představují následně pro jedince nepřiměřenou zátěž (stres) a jisté riziko pro jeho zdraví (Havlíková, s. 55).

Zátěžové situace mohou vyvolat stav, který je označován pojmy *stres* nebo *psychická zátěž*. Přes rozmanitost různých pojetí a vymezení (viz např. Lazarus, 1966, 1971, Kagan, Levi, 1971, Selye, 1982, McGrath, 1970, Hodges a Felling, 1970, Yungman, 1979 aj.) jsou pojmy stres a psychická zátěž chápány zpravidla jako psychický stav, kdy je působením fyzických nebo psychologických vlastností podnětové situace jedinec vystaven takovým nárokům, které obvyklými způsoby své činnosti nezvládá a je nucen uplatnit další, mimořádné způsoby vyrovnání se s nimi (Balcar, 1983). Je to stav vzniklý na základě nerovnováhy mezi požadavky prostředí a reakčními možnostmi organismu (Mlčák, 1999).

Ve shodě s Havlíkovou (1998) je možné chápat zátěž (stres) jako interakci mezi požadavky, které jsou kladeny na jedince (např. vlivy prostředí, pracovní a jiné úkoly, mezilidské vztahy), a vlastnostmi, jimiž je jedinec ke zvládnutí těchto požadavků vybaven (např. vrozené dispozice, osobnostní vlastnosti, zkušenosti, schopnosti apod). Přitom v interakci mezi jedincem a prostředím dochází k mechanismům vzájemného ovlivňování.

Podněty způsobující stres – *stresory* – přitom vycházejí jak z vnějšího prostředí, tak z vnitřního stavu organismu. Mohou jimi být faktory materiální nebo sociální, fyzikální nebo emocionální (Selye, 1982).

Zátěžové situace spojené se školním prostředím jsou v jistém ohledu specifické. Nejen vlastní zkoušení a známkování, ale také sociální vztahy a s nimi spojené interpersonální konflikty zvyšují pravděpodobnost vzniku nepřiměřené psychické zátěže. Velmi často se jedinec vystavuje nebezpečí, že bude srovnáván, neobstojí v konkurenci spolužáků, nedostojí požadavkům na něj kladeným. Tím často bývá fakticky či potenciálně ohroženo jeho já. Alternativní školské systémy se proto snaží toto nebezpečí snížit úsilím o rozvoj pozitivních sociálních vztahů a o vybudování příznivé emoční atmosféry (Grecmanová, 2007).

Stresory vztahující se ke školnímu prostředí analyzují a systematizují ve svém interakčním modelu školní zátěže například Provazník, Havlíková a Komárek (1998), Mlčák (1999), Nitsch (1981) (dle Binarová a kol., 2006). Mareš (2001) se zabývá nejen školní zátěžovou situací, ale také problematikou jejího zvládnutí.

Pro teorii a zejména pro praxi je ovšem nutné zabývat se nejen stresory samotnými, frekvencí jejich výskytu, ale především problematikou jejich individuál-

ní subjektivní účinnosti – vlivem na jedince. Tedy otázkou toho, jak silný stres, zátěž u jedince vyvolávají. V tomto ohledu existuje velká interindividuální variabilita. Je způsobena komplexem mnoha faktorů: osobnostními charakteristikami (temperament, sebepojetí, sebevědomí, sebedůvěra), předchozími zkušenostmi se zvládáním obdobné situace, momentálním psychofyzickým stavem, různou odolností jedince vůči stresu a překážkám, také vnímanou sociální oporou i rozdílností kognitivního zhodnocení situace jedincem v interakci s charakteristikami podnětů (Oravcová, 2004). Všechny tyto skutečnosti se navzájem ovlivňují. V procesu vyrovnávání se stresem je významná role přisuzována kognitivnímu hodnocení zátěžové situace. Lazarus a Folkmanová (1984) rozlišují hodnocení primární (zda a nakolik je situace ohrožující) a sekundární hodnocení (zmapování zdrojů, které jsou aktuálně k dispozici ke zvládnutí stresogenní situace, co může jedinec v dané situaci udělat). Kognitivní zhodnocení stresogenní situace determinuje následně způsob zvládání zátěžové situace.

Proto se podobně jako Mareš (2001) domníváme, že důležitější než objektivní hodnocení zátěžové situace je její vnímání, prožívání a hodnocení konkrétním jedincem.

Významnou roli v procesu primárního hodnocení zátěžové situace hraje subjektivní důležitost dané situace.

Faktor „subjektivní důležitosti“

Vnímání konkrétních zátěžových situací se týká potom zejména toho, co má pro člověka největší význam. Beck (1980, 2005) ve svém kognitivně behaviorálním terapeutickém přístupu zdůrazňuje, že je třeba rozlišovat mezi obecným významem životní situace a jejím významem osobním (subjektivním, privátním). Právě osobitý význam, připisovaný určité události, určuje emoční reakci na tuto událost.

Stejně tak můžeme usuzovat na pravděpodobnou míru zátěže, kterou daná situace pro jedince znamená. Pokud určitým situacím žák připisuje velkou subjektivní důležitost, vnímá je pravděpodobně více zátěžově.

To, co vnímáme jako subjektivně důležité, zasahuje do našeho sebesystému. Je-li situace, do které se jedinec dostane, pro něj subjektivně důležitá, významná, je emociogenní. Rogers (1998) upozorňuje na to, že každá zkušenost může být symbolizována, vnímána a organizována ve vztahu k sebesystému. Může být ignorována, protože do sebesystému nezasahuje nebo je naopak vnímána emotivně, protože do sebesystému nějakým způsobem zasahuje.

Beck (1980, 2005) v tomto směru hovoří o tzv. „osobní doméně“. Povaha emoční reakce jedince potom závisí na tom, zda vnímá určitou událost, situa-

ci jako něco, co jeho osobní doménu obohacuje nebo něco, co ji ochuzuje, ohrožuje nebo do ní nevhodně zasahuje. Pokud tedy „něco“ zasahuje do tzv. osobní domény, je „to něco“ zřejmě pro jedince důležitější než to, co osobní doménu mine. Dá se tedy předpokládat, že situace, které zasahují či ohrožují osobní doménu žáků, hodnotí jedinec jako subjektivně důležitější a tím pádem můžeme usuzovat na vyšší míru zátěže, kterou pro jedince takové situace znamenají. Naopak, jestliže jedinec hodnotí nějakou situaci jako silně zátěžovou, je možné připustit, že právě ohrožuje jeho osobní doménu.

Chování a emoční reakce nejsou ovlivňovány jen minulou a současnou zkušeností, ale také individuálními významy, které každý jedinec váže ke své percepci těchto zkušeností (Burus, 1979). Teze, že osobitý význam, připisovaný určité události, určuje emoční reakci na tuto událost, představuje jádro kognitivního modelu emocí. Subjektivní význam je potom utvářen myšlenkami a představami.

Dá se předpokládat, že výše uvedené stresory spojené se školou a vyučováním narušují osobní doménu žáka. Jedná se zejména o situace spojené se zkoušením a známkováním, interpersonálních konfliktů ve vztahu učitel–žák, žák–žák, narušování osobní svobody a osobních práv, přetěžování přílišným množstvím nebo náročností zadávaných úkolů.

Výzkumná šetření

Výzkum I

Výzkumné šetření, jehož výsledky zde prezentujeme a analyzujeme, proběhlo v roce 2007 a navazuje na naše předchozí výzkumy z let 2000–2005. Tehdy jsme se v rámci řešení dílčího úkolu výzkumného záměru „Výzkum somatického a psychického stavu populace ČR“ snažili identifikovat situace, které pro děti představují nadlimitní zátěž, a ověřit souvislost subjektivní míry psychické zátěže s vybranými osobnostními charakteristikami jedince (míra sebevědomí, frustrační tolerance, sebehodnocení a místo kontroly dané mírou internality/externality) (bliže viz Binarová a kol., 2005).

Cíl

Cílem následného výzkumného šetření je mimo jiné identifikovat a analyzovat nejvíce subjektivně zatěžující situace ve školním prostředí ve vztahu k pohlaví, věku a typu školy. Na základě dosavadních výzkumů předpokládáme celkově střední hodnotu subjektivně vnímané zátěže a rozdílnou vnímavost k zátěžovým situacím vzhledem k pohlaví, typu školy a věku.

Hypotézy:

- Dívky vnímají školní situace jako více zatěžující než chlapci.
- Studenti nižšího i vyššího gymnázia vnímají školní situace jako více zatěžující než žáci 2. stupně základní školy a studenti ostatních středních škol.
- Nejvíce zatěžující jsou pro všechny skupiny respondentů situace skupiny A (vztah učitel a žák).

Metoda

V návaznosti na uvedený výzkum jsme se rozhodli pro analýzu, úpravu a redukci původního dotazníku stresových situací (DSS). Původní 89položkový dotazník byl redukován na 47 položek, rozdělených do 5 kategorií: A – vztah učitel a žák, B – školní klasifikace, D – podmínky učebního procesu, E – interpersonální vztahy žáků, F – ostatní faktory.

Jednotlivé položky jsou dále tříděny podle 3 faktorů (I, J, K), naznačených faktorovou analýzou. Faktor I, označený námi jako zaměření na emoce (pasivní zvládání) (bližší viz Urbanovská, 2006) zahrnuje položky, které znamenají zásah do soukromí, nerespektování žákovy osobnosti, ohrožení vlastního „já“. Zároveň jde o situace, v nichž jedinec jen stěží může vzdorovat autoritě.

Faktor J – zaměření na problém (aktivní zvládání) zahrnuje položky, které souvisejí především s přípravou a podáváním výkonu podáváním výkonu a jsou do značné míry závislé na vlastní aktivitě subjektu. Faktor K – zvládání vyhnutím zahrnuje položky, které souvisejí především s projevy nepřátelství, agresivními projevy a nepříjemnou atmosférou ve třídě.

Funkčnost a strukturu DSS jsme výzkumně ověřovali v roce 2006 a na základě faktorové analýzy jsme se snažili postihnout podstatu vzájemných závislostí mezi položkami. (bližší viz Urbanovská, 2006)

Charakteristika výzkumného vzorku

Do výzkumného šetření v r. 2007 bylo zahrnuto 430 respondentů ve věku 11–19 let. Vzorek měl tuto strukturu: 153 mužů, 277 žen, 31 studentů nižšího gymnázia (11–15 let), 125 studentů vyššího gymnázia, (16–19 let), 109 studentů ostatních středních škol (16–19 let), 165 žáků 2. stupně základních škol (11–15 let). Další kategorie jsme vytvořili sloučením respondentů podle postupných ročníků bez ohledu na typ školy: 35 žáků 6. třídy (žáci 6. r. ZŠ a primy nižšího gymnázia), 45 žáků 7. třídy (žáci 7. r. ZŠ a sekundy nižšího gymnázia), 51 žáků 8. třídy (žáci 8. r. ZŠ a tercie nižšího gymnázia), 63 žáků 9. třídy (žáci 9. r. ZŠ a kvarty nižšího gymnázia), 53 studentů I. ročníku (studenti I. r. středních škol a vyšších gymnázií), 64 stu-

dentů II. ročníku (studenti II. r. středních škol a vyšších gymnázií), 67 studentů III. ročníku (studenti III. r. středních škol a vyšších gymnázií) a 52 studentů IV. ročníku (studenti IV. r. středních škol a vyšších gymnázií).

Výsledky a diskuse

Výzkumná data získaná pomocí upraveného DSS47 v roce 2007 korespondují s výsledky našich předchozích výzkumů. Celkově průměrná míra zátěže osciluje vždy kolem střední hodnoty (2,84–3,11), což odpovídá pásmu střední zátěže. Nejvíce žáky zatěžují situace týkající se vztahu učitel–žák, podmínek učebního procesu a školního hodnocení. Opětovně byly zjištěny rozdíly ve vnímání školní zátěže z hlediska pohlaví (vyšší hodnoty u dívek).

Z tabulky 1 přinášející průměrné hodnoty DSS47 z roku 2007 lze vyčíst i následující zjištění: vyšší zátěž pociťují studenti gymnázií ve srovnání se žáky ZŠ a ostatních SŠ, žáci 6. třídy a I. ročníku středních škol. Ze sledovaných tří faktorů dosahuje nejvyšší průměrné hodnoty faktor FA I.

Tab. 1

Přehled průměrných hodnot DSS47 – výzkum r. 2007

	PRŮM	PRŮM A	PRŮM B	PRŮM D	PRŮM E	PRŮM F	FA I	FA J	FA K
CELK	3,11	3,26	3,08	3,09	2,83	2,94	3,32	2,94	2,89
CH	2,93	3,00	2,98	3,03	2,49	2,79	3,10	2,97	2,60
D	3,21	3,40	3,14	3,13	3,02	3,02	3,44	2,93	3,04
NG	3,18	3,39	3,29	3,01	2,93	2,97	3,48	2,89	2,87
VG	3,26	3,51	3,10	3,14	2,98	3,05	3,57	2,91	2,99
SŠ	3,09	3,20	3,05	3,09	2,74	2,99	3,29	2,94	2,85
ZŠ	3,01	3,08	3,06	3,07	2,77	2,82	3,13	2,98	2,83
6. tř.	3,41	3,54	3,49	3,44	3,11	3,20	3,62	3,35	3,11
7. tř.	3,12	3,28	3,15	3,11	2,66	2,95	3,33	2,96	2,88
8. tř.	2,80	2,76	2,83	2,98	2,74	2,60	2,79	2,92	2,73
9. tř.	2,94	3,06	3,05	2,86	2,75	2,76	3,12	2,80	2,73
I. r.	3,25	3,38	3,03	3,18	3,14	3,19	3,48	2,98	3,06
II. r.	3,18	3,44	3,08	3,04	2,87	2,99	3,48	2,87	2,93
III. r.	3,18	3,40	3,13	3,13	2,81	2,97	3,46	2,90	2,92
IV. r.	3,10	3,25	3,05	3,12	2,68	2,96	3,34	2,97	2,80

Legenda: CH – chlapci, D – dívky, ZŠ – 2. st. ZŠ, NG – nižší gymnázium, VG – vyšší gymnázium, SŠ – střední odborná škola, 6.–9. tř. – ročníky na ZŠ, I.–IV. r. – ročníky na SŠ (zahrnuje studenty daného postupného ročníku bez ohledu na typ školy)

PRŮM – průměr, A, B, D, E, F – kategorie situací, FA – faktor

Analýza průměrných hodnot jednotlivých kategorií situací z hlediska sledovaných skupin respondentů ukazuje, že celkový průměr i průměr hodnot v jednotlivých skupinách položek je vyšší u dívek a studentů gymnázií než u chlapců a studentů jiných typů škol. Náš předpoklad se potvrzuje. Dívky hodnotí všechny typy situací jako více zatěžující nežli chlapci, studenti nižšího i vyššího gymnázia vnímají školní situace jako více zatěžující než žáci 2. stupně základní školy a studenti ostatních středních škol.

Rovněž třetí předpoklad se naplnil. Nejvíce zatěžující jsou pro všechny skupiny respondentů situace skupiny A. Podíváme-li se ale na pořadí jednotlivých skupin situací, zaznamenáme jisté rozdíly vzhledem k pohlaví a věku. Pro chlapce a pro žáky 8. třídy jsou nejvíce zatěžující situace kategorie D a pro dívky je více stresující faktor K, nežli faktor J.

Analýza položek s nejvyšší mírou subjektivně vnímané zátěže

Na tomto místě se chceme blíže zaměřit na analýzu položek, které pro žáky představují největší zátěž. Celkové pořadí i pořadí, které zaujímají u jednotlivých skupin respondentů, je uvedeno v tab. č. 2 a tab. č. 2a. Domníváme se, že právě srovnání pořadových míst položek u jednotlivých skupin respondentů vypovídá lépe o subjektivní významnosti, které ve vztahu k ostatním položkám daná situace představuje.

I když pořadí položek podle míry zátěže není zcela totožné s výsledky našich předchozích výzkumů, položky na předních místech se objevují mezi nejvýrazněji zatěžujícími opakovaně.

V tab. č. 2 a 2a jsou uvedeny nejsilněji zatěžující položky v pořadí podle celkové hodnoty míry zátěže. Čísla ve sloupcích ukazují pořadové místo zátěže, které daná položka má pro jednotlivé skupiny respondentů.

Tab. 2

Nejvíce stresující položky: pořadí položek z hlediska pohlaví a typu školy

č. pol.	text	poř.	CH	D	VG	SŠ	NG	ZŠ
34 IA	Není ti dobře a učitel tě nepustí na WC	1	2	1	1	1	1	6
47 IA	Učitel při mluvení prská nebo je mu cítit z úst	2	1	2	2	4	4	1
21 IA	Učitel nikdy neuzná Tvůj názor	3	5	3	4	3	3	7
11 JD	Do druhého dne se máš naučit velké množství učiva	4	3	5	11	5	13	2
43 IA	Učitel Ti dal špatnou známku, protože Tvou odpověď nemohl přechíst	5	6	9	5	7	5	12
39 IA	Učitel si prohlíží Tvé osobní věci	6	13	4	3	14	2	17
36 JD	Píšeš více písemek v jeden den	7	4	10	21	2	9	5
22 IB	Známka se Ti zdá být nespravedlivá	8	9	6	10	9	8	4
35 IF	Máš žízeň a nesmíš se napít	9	12	11	6	11	6	16
30 IF	V jídelně kuchařky dávají jídlo na talíř rukama	10	20	7	16	8	14	11
26 JD	Píšeš nečekanou písemku, tzv. přepadovou	11	10	14	14	13	11	8
5 IA	Učitel se Tě v hodině fyzicky dotýká	12	24	8	9	15	7	19
13 IA	Učitel některým žákům viditelně nadřazuje	13	14	16	7	25	17	9
9 IA	Učitel slíbí, že nebude zkoušet a nedodrží to	14	11	18	13	10	10	22
1 IA	Učitel Tě poníží a zesměšní před celou třídou	15	17	12	12	16	12	18
7 JD	Výuka odpoledne trvá dlouho	16	7	21	8	6	25	21
27 JD	Píšeš písemnou práci, na které Ti velmi záleží	17	8	22	25	12	31	3
25 IA	Učíš se, aby ses zlepšil a učitel to neocení	18	15	17	22	20	15	10
8 KA	Učitel dělá rozdíly mezi žáky s dobrými a špatnými známkami	19	23	13	17	17	23	13
29 IA	Během zkoušení opravuje učitel každé nesprávné slovo (skáče do řeči)	20	19	20	15	22	24	15
44 ID	Zadané otázky nerozumíš	21	21	19	19	18	18	23
17 IA	Píšeš písemku a učitel u toho neustále mluví a jinak vyrušuje	22	27	15	18	23	27	14
38 KD	Nepřipravil ses na hodinu a hrozí Ti vyvolání (učitel tě neomluvil)	23	18	25	23	19	16	26
2 IB	Známku, kterou dostaneš, už si nemůžeš opravit	24	25	23	26	21	20	25
10 IB	Neseš domů vysvědčení s nepříliš dobrými známkami	25	16	29	28	27	22	24

Tab. 2a

Nejvíce stresující položky: pořadí položek z hlediska věku (třídy)

č.pol.	text	6	7	8	9	I	II	III	IV
34 IA	Není ti dobře a učitel tě nepustí na WC	12	18	4	1	1	1	1	1
47 IA	Učitel při mluvení prská nebo je mu citit z úst	1	1	21	2	5	2	3	2
21 IA	Učitel nikdy neuzná Tvůj názor	5	7	12	5	3	3	2	5
11 JD	Do druhého dne se máš naučit velké množství učiva	2	15	2	8	7	10	7	8
43 IA	Učitel Ti dal špatnou známku, protože Tvou odpověď nemohl přechíst	13	12	11	9	11	4	6	6
39 IA	Učitel si prohlíží Tvé osobní věci	4	19	37	4	6	5	5	10
36 JD	Píšeš více písemek v jeden den	18	13	3	10	8	7	11	9
22 IB	Známka se Ti zdá být nespravedlivá	6	6	9	6	19	11	4	16
35 IF	Máš žízeň a nesmíš se napít	7	20	16	17	10	15	12	3
30 IF	V jídelně kuchařky dávají jídlo na talíř rukama	11	4	22	12	9	9	14	17
26 JD	Píšeš nečekanou písemku, tzv. přepadovou	9	5	8	15	24	14	13	11
5 IA	Učitel se Tě v hodině fyzicky dotýká	27	11	33	3	4	6	22	22
13 IA	Učitel některým žákům viditelně nadřazuje	10	16	24	7	21	18	8	21
9 IA	Učitel slíbí, že nebude zkoušet a nedodrží to	19	9	30	14	18	8	10	14
1 IA	Učitel Tě poniží a zesměšňuje před celou třídou	30	3	18	18	15	19	21	4
7 JD	Výuka odpoledne trvá dlouho	15	36	14	20	2	12	15	12
27 JD	Píšeš písemnou práci, na které Ti velmi záleží	17	8	1	13	28	19	36	7
25 IA	Učíš se, aby ses zlepšil a učitel to neocení	3	17	15	16	17	16	19	26
8 KA	Učitel dělá rozdíly mezi žáky s dobrými a špatnými známkami	8	22	28	11	13	17	17	20
29 IA	Během zkoušení opravuje učitel každé nesprávné slovo (skáče do řeči)	16	10	20	25	27	13	18	18
44 ID	Zadané otázky nerozumíš	21	23	17	23	20	22	9	15
17 IA	Píšeš písemku a učitel u toho neustále mluví a jinak vyrušuje	22	2	36	21	16	18	16	29
38 KD	Nepřipravil ses na hodinu a hrozí Ti vyvolání (učitel tě neomluvil)	35	26	5	22	14	24	34	19
2 IB	Známku, kterou dostaneš, už si nemůžeš opravit	26	28	13	19	23	21	35	23
10 IB	Neseš domů vysvědčení s nepříliš dobrými známkami	23	14	27	24	32	27	38	13

Z tabulky 2 a tabulky 2a je patrné, že celkově nejvíce zatěžující položky se týkají situací vztahu učitel–žák (A) anebo situací spojených s podmínkami učebního procesu (D). Kromě toho je většina takto silně zatěžujících položek sycena faktorem I, který jsme označili jako zaměření na emoce, pasivní zvládání.

Dále je možné vysledovat následující skutečnosti:

- Zatímco položka č. 34 (Není ti dobře a učitel tě nepustí na WC) je co do míry zátěže celkově na 1. místě, u žáků ZŠ obsadila až 6. místo – pro mladší věkové skupiny nepředstavuje tedy tak velkou zátěž (zejména pro žáky 6. a 7. třídy).
 - Naopak položka č. 47 (Učitel při mluvení prská nebo je mu citit z úst) je na 1. místě u skupiny chlapců a žáků ZŠ (právě žáků 6. a 7. třídy). Je tedy evidentní, že tato skutečnost je pro ně více zatěžující nežli ostatní situace.
 - Při srovnání pořadí vzhledem k pohlaví a typu školy zjistíme, že chlapci, studenti ostatních středních škol a žáci 2. stupně ZŠ hodnotí položky číslo 11, 36, 26, 7, 27 a 25 ve srovnání s ostatními položkami jako více zatěžující. Zajímavé je, že jsou to všechno situace spojené s podmínkami vlastního procesu učení a podáváním výkonu (množství učiva, nečekaná písemka, více písemek v jeden den, písemka na které záleží, výuka trvá dlouho). Lze tedy usuzovat, že situace spojené s učební činností hrají u těchto skupin respondentů významnější roli nebo nejsou vůči tomuto typu zátěže tolik odolní. Možná se to dá interpretovat i v souvislosti s běžným názorem, že ve srovnání s dívkami a studenty gymnázií se ve skupině chlapců, studentů ostatních středních škol a žáků 2. stupně základní školy vyskytuje více jedinců, kteří se neradi učí, jejich motivace je zaměřena jinam, možná jim trvá déle zvládnutí učiva a není to pro ně snadné.
- Nečekaná písemka je více zatěžující pro mladší věkové skupiny (6.–7. tř.).
- Ve srovnání s chlapci dosáhly u dívek vyššího umístění situace 34, 21, 39, 22, 35, 30, 5, 1, 8 aj. Jsou to zejména situace skupiny A, F, B. Dá se říci, že vzhledem k ostatním typům situací je pro dívky silněji zatěžující zejména frustrace biologických potřeb, nerespektování hygienických požadavků, zásah do soukromí, projevy nespravedlivého hodnocení a ponižování.
 - Další zajímavá zjištění přináší analýza vzhledem k věku. Například pořadí položek podle zátěže u skupiny žáků 8. tříd se liší od pořadí v jiných skupinách.

Statistické zpracování dat může ukázat mnohé souvislosti a závislosti, je však evidentní, že mnohé závažné či alarmující skutečnosti také může skrýt. Při po-

drobné analýze získaných dat zjistíme velké interindividuální rozdíly. I položky, které vykazují v průměru nejnižší hodnoty, jsou některými respondenty (či typy respondentů) hodnoceny jako velmi silně zatěžující a naopak.

Co spojuje děti, které předložené situace hodnotí podobně? Jaké osobnostní charakteristiky, jaké zkušenosti či kompetence? Domníváme se ve shodě s odbornou literaturou, že interindividuální variabilita subjektivního vnímání míry zátěže v různých školních situacích je způsobena především různým zhodnocením dané situace.

Podstatnou roli přitom hraje právě osobní význam, který pro daného jedince situace má, jak dalece zasahuje jeho „osobní doménu“. Toto koresponduje s výsledky výzkumu subjektivní důležitosti (viz Výzkum II).

Výzkum II

Výzkumné šetření, jehož výsledky prezentujeme a analyzujeme, proběhlo v letech 2005–2006. Bylo zaměřeno na zjišťování atribučních stylů vysokoškolských studentů ve vztahu k hladině sebevědomí a výkonové motivaci. V našem příspěvku uvádíme výsledky, které se vztahují k faktoru „subjektivní důležitosti“ vnímání životní situace.

Cíl

Cílem bylo ověřit možné rozdíly míry faktoru „subjektivní důležitosti“ životních situací pozitivních, negativních, afliativních a výkonových mezi muži a ženami. Předpokládáme, že existuje rozdíl v míře „faktoru subjektivní důležitosti“ ve vztahu k životním situacím pozitivním, negativním, afliativním a výkonovým mezi muži a ženami.

Hypotézy:

- Ženy vnímají subjektivně důležitější situace afliativní a negativní.
- Muži vnímají subjektivně důležitější situace výkonové a pozitivní.

Metoda

Vedle škály sebevědomí (Fitts, 1965) a Dotazníku výkonové motivace (Pardel a kol., 1984) jsme využili dotazníku atribučního stylu „The attributional Style Questionnaire“ (ASQ), kterou jsme převzali Petersona a kol. (1982). Dotazník ve svém obsahu zahrnuje 12 hypotetických životních situací rozdělených na 6 situací pozitivních a 6 negativních. Těchto 6 situací bylo dále rozděleno na tři situace s interpersonálně afliativním a tři situace s interpersonálně výkonovým

obsahem. Probandi měli za úkol představit si sami sebe v této situaci a zapsat pravděpodobně hlavní příčinu této situace. Následně uvedenou příčinu hodnotili na ratingových škálách, které se vztahovaly k lokalizaci příčiny (vnitřní/vnější), stabilitě příčiny (stabilita/nestabilita), globalitě příčiny (specifita/n especifita) a subjektivní důležitosti dané situace (důležitá/nedůležitá).

V našem příspěvku jsme se zaměřili na ratingovou škálu „subjektivní důležitosti.“

Popis sledovaného vzorku

Při výběru vzorku pro výzkumné šetření byla použita metoda úzce zaměřeného stratifikovaného výběru dle předem stanovených demografických kritérií – věková kategorie 19–23 let, studenti prvních ročníků Univerzity Palackého v Olomouci. Všichni v době výzkumu byli řádnými studenty prezenčního studia. Výzkumný vzorek tvořilo 181 dívek, což je 65 % a 99 chlapců, což je 35 %. Celkem 280 probandů.

V souvislosti s výběrem vzorku bychom chtěli upozornit na možná omezení zobecnitelnosti našich výsledků vzhledem k věkovému rozložení a stratifikovanému výběru vzorku probandů.

Výsledky a diskuse

Muži a ženy

Tab. 3

Rozdíly ve vnímání subjektivní důležitosti situací pozitivních, negativních, výkonových a afiliativních u mužů a žen

	Ženy			Muži			t-test	
	N	Průměr	Sm. odch.	N	Průměr	Sm. odch.	t	p
Afiliativní situace	181	28,2	4,6	99	26,2	4,0	3,644	0,000
Výkonové situace	181	32,3	4,1	99	30,5	4,7	3,242	0,001
Pozitivní situace	181	33,0	4,3	99	30,6	4,1	4,557	0,000
Negativní situace	181	27,5	4,6	99	26,2	4,6	2,371	0,018

Komentář k tabulce:

Statisticky významné rozdíly ve vztahu k faktoru „subjektivní důležitosti“ životních situací u mužů a žen se potvrdily ve všech situacích.

V rozporu s našimi předpoklady, že ženy budou vnímat jako subjektivně důležitější afiliativní a negativní a muži výkonové a pozitivní situace se prokázalo,

že ženy vnímají pozitivní, negativní, afiliativní i výkonové situace subjektivně důležitěji než muži. Můžeme konstatovat, že ženy vnímají všechny životní situace jako subjektivně důležitější, než muži.

Závěr

Článek shrnuje dílčí výsledky dvou výzkumných záměrů, které byly prováděny nezávisle na sobě. Výzkum I. navazuje na řešení dílčího úkolu výzkumného záměru „Výzkum somatického a psychického stavu populace ČR“ a usiluje o identifikaci a analýzu nejvíce subjektivně zatěžujících školních situací ve vztahu k pohlaví, věku a typu školy. V rámci výzkumu II., který byl zaměřen na zjišťování atribučních stylů vysokoškolských studentů, jsme se v našem příspěvku zaměřili na faktor „subjektivní důležitosti“ vnímání životní situace.

Jaké vidíme vzájemné souvislosti? Vycházíme-li z kognitivně-behaviorálního přístupu Becka (1980), potom právě osobní význam, připisovaný určité situaci, určuje emoční reakci na tuto událost. Výzkum I. potvrzuje význam faktoru subjektivní důležitosti situace ve vztahu k zátěžovým situacím ve škole. Oba výzkumy dále potvrzují, že dívky a ženy vnímají jak školní zátěžové situace, tak životní situace, které nabízí dotazník ASQ, jako subjektivně důležitější než chlapci a muži.

Otázkou k diskusi zůstává, čím je tento rozdíl ve vnímání subjektivní důležitosti mezi muži a ženami způsoben? Nabízí se vysvětlení ve vztahu k genderové stereotypizaci. Vycházíme-li z empirických výzkumů, které poukazují na to, že žena v euro-americké kultuře je především svědomitá, pečující, zaměřená na interpersonální vztahy a muž je průbojný, soutěživý a zaměřený na výkon, mohli bychom předpokládat, že ženy budou větší význam připisovat situacím afiliativním a muži výkonovým. Jak ale naznačují statistické výsledky, ženy vnímají všechny typy životních situací, které nabízí dotazník ASQ, jako subjektivně důležitější než muži.

Výsledky výzkumu I ukazují, že ačkoliv chlapci vnímají všechny typy školních situací jako méně zatěžující a tedy méně důležité než ženy, pořadí důležitosti se liší. Na prvních místech se častěji než u dívek objevují situace spojené s podmínkami vlastního procesu učení a podáváním výkonu. U dívek jsou to potom školní situace spojené s nepříjemnou atmosférou ve třídě a interpersonálními vztahy. Zjištěné pořadí podporuje empirické výzkumy zaměřené na genderovou stereotypizaci, které potvrzují v nejobecnějším pohledu, že u ženy se očekává zaměření na interpersonální vztahy a u muže na výkon (Bačová, Mikulášková,

2000, Bačová, Matejovská, 2003, Wyrobková, 2005). Můžeme tedy konstatovat, že ač dívky a ženy vykazují vyšší míru faktoru subjektivní důležitosti ve všech typech situací dotazníku ASQ i školních zátěžových situacích, pořadí důležitosti se u chlapců a dívek liší. Tato odlišnost podporuje charakteristiky maskulinity a feminity genderového stereotypu.

Literatura

- BAČOVÁ, V., MIKULÁŠKOVÁ, G. Rodové presvedčenia a rodové identifikácie adolescentných chlapcov a dievčat. *Československá psychologie*. 2000, roč. 44, č. 1, s. 26–44.
- BAČOVÁ, V., MATEJOVSKÁ, I. Maskulinita ako sociálna norma u adolescentných chlapcov a dievčat. *Československá psychologie*. 2003, roč. 47, čís. 1, s. 19–30.
- BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: SPN, 1983.
- BECK, A., T., RUSH, A., J., SHAW, B., F., EMERY, G. *Cognitive therapy of depression*. USA by The Guilford Press, 1980. ISBN 0-47127-727-4.
- BECK, A., T. *Kognitivní terapie a emoční poruchy*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-032-1.
- BINAROVÁ, I., PETROVÁ, A., PLEVOVÁ, I., URBANOVSKÁ, E. Výzkum vzájemného vztahu působení zátěžových situací a některých osobnostních charakteristik dětí a mládeže. In: KRÁTOŠKA, J., ŠTEIGL, J., KONEČNÝ, J. (Eds.) *Antropologický obraz populace moravských lokalit. Svazek 5*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1148-2 (svazek 5). ISBN 80-244-1151-2 (soubor).
- BURUS, R., B. *The Self Concept in theory, measurement, development and behavior*. Langman Group Lilimited, London, 1979.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- FITTS, W. H. *Tennessee self concept scale*. Nashville: Counselor Recordings and Tests, 1965.
- GRECMANOVÁ, H. Waldorfská škola. In: ASSENZA, D. (Eds.) *Přístup k dětem podle individuálního psychického vývoje. 8. díl*. Olomouc: A & M Publishing, 2007, s. 140–157.
- HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 1998.
- HODGES, F., FELLING, J. P. J. *Consult. and Clinical Psychol.* 1970, roč. 34, č. 3, s. 333–337.

- LAZARUS, R. S., FOLKMAN, S. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer, 1984.
- MLČÁK, Z. *Psychická zátěž u dětí základní školy*. Ostrava: OU, 1999. ISBN
- NITSCH, J. R. *Stress - Theorien. Untersuchungen, Massnahmen*. Bern, Stuttgart, Wien, H. Huber, 1981.
- ORAVCOVÁ, J. *Analýza frekvencie typu záťažových situácií prežívaných študentmi v súvislosti so vzťahom k náboženstvu*. In: Academia, roč. XV, č. 3, Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2004. ISSN: 1335-5864.
- PARDEL, T., MARŠÁLOVÁ, L., HRABOVSKÁ, A. *Dotazník motivácie výkonu*. Bratislava: Psychodiagn. a did. testy, 1984.
- PETERSON, CH., SEMMEL, A., BAEYER, C., ABRAMSON, L., Y., METALSKY, G., I., SELIGMAN, M., E., P. *The Attributional Style Questionnaire, Cognitive Therapy and Research*. Vo. 6, No. 3, 1982, s. 287-300.
- POON, W.-T., LAU, S.. Coping with failure: Relationship with self-concept discrepancy and attributional style. *Journal of Social Psychology*. 1999, roč. 139, čís. 5, s. 639-654.
- ROGERS, C. R. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5.
- SENKA, J. Výsledky skúmania zvládacích procesov vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1997, roč. 32, čís. 2, s. 131-139.
- URBANOVSKÁ, E. The Sensitiveness of the teenagers to the school strain (The analysis of the questionnaire of the stress situations) In REHULKA, E. (et al.) *School and Health 21 (2)* Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-138-6, s. 257-271.
- YUNGMAN, B. H. Assessing Behavioral Adjustment to School. *Br. J. Educ. Psychol.*, 1979, roč. 49, s. 258-264.

Irena Plevová, Eva Urbanovská
 Katedra psychologie a patopsychologie
 Pedagogická fakulta Univerzity Palackého Olomouc
 Žižkovo nám. 5
 772 40 Olomouc
 tel.: 585 635 210, 585 635 212
 e-mail: irena.plevova@post.cz, evaurb@volny.cz