

Univerzita Palackého v Olomouci
Katedra psychologie Filozofické fakulty

**ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST ŽÁKŮ 2. STUPNĚ ZÁKLADNÍ
ŠKOLY A NIŽŠÍHO STUPNĚ VÍCELETÉHO GYMNÁZIA
VE VZTAHU K SOCIÁLNÍ OPOŘE**

Magisterská diplomová práce

Autor: Bc. Magda Melovská

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Olomouc

2011

Ráda bych poděkovala PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D. za cenné rady a připomínky, které mi pomohly při tvorbě této práce a dále Mgr. Heleně Výkrutové a Mgr. Michalu Procházkovi za umožnění sběru dat na školách. V neposlední řadě mé poděkování patří RnDr. Mileně Krškové za neocenitelnou pomoc při statistickém zpracování výsledků práce.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a všechny použité prameny řádně citovala a uvedla.

V Olomouci 15. března 2011

.....

OBSAH

Úvod	5
1. Úvod do problematiky sociální psychologie školního věku	7
1.1. Škola jako místo socializace	7
1.2. Vstup dítěte do školy, role školáka	7
1.3. Školní třída jako sociální skupina	8
1.4. Role žáka	8
1.4.1. Rozdíly mezi rolí žáka a rolí žákyně	10
1.5. Role spolužáka	10
2. Psychická zátěž u dětí základní školy	14
2.1. Vymezení pojmu psychická zátěž	14
2.2. Školní zátěžová situace	15
2.3. Zvládání zátěže	20
2.4. Faktory znesnadňující zvládání zátěže	23
2.4.1. Kognitivní styl Locus of Control	24
2.5. Faktory usnadňující zvládání zátěže	27
3. Sociální opora	30
3.1. Vymezení pojmu sociální opora	30
3.2. Typologie sociální opory, přístupy k jejímu zkoumání	32
3.3. Teorie sociální opory	37
3.4. Diagnostika sociální opory	39
4. Školní úspěšnost	43
4.1. Vymezení pojmu školní úspěšnost	43
4.2. Faktory ovlivňující školní úspěšnost	45
4.2.1. Sociálně psychologické faktory ovlivňující školní úspěšnost	46
4.2.2. Biologicko psychologické faktory ovlivňující školní úspěšnost	47
4.2.3. Intrapsychické faktory ovlivňující školní úspěšnost	48

5.	Metodologický rámec práce	50
5.1.	Předmět a cíl výzkumu, hypotézy	50
5.2.	Popis zkoumaného souboru	51
5.2.1.	Základní škola Haškova v Uničově	52
5.2.2.	Gymnázium v Uničově	53
5.3.	Organizace a průběh výzkumu	54
5.4.	Aplikovaná metodika	54
5.4.1.	Popis dotazníku CASSS-CZ	55
5.4.2.	Popis dotazníku INTEX D	57
6.	Výsledky výzkumu	59
6.1.	Výsledky dotazníku CASSS - CZ	59
6.2.	Výsledky dotazníku INTEX - D	66
6.3.	Platnost hypotéz	66
6.4.	Neočekávané výsledky a další relevantní výsledky	72
7.	Diskuse	75
8.	Závěr	81
9.	Souhrn	82
	Použitá literatura	85
	Seznam příloh	88

Úvod

Škola je místem, ve kterém strávíme nezanedbatelnou část svého života. Podle Fräsera (1989 in Lašek, 2007) středoškolsky vzdělaný člověk „odsedí“ ve školních lavicích více než 15 000 hodin. Ne všichni a ne vždy se tam však cítí příjemně a spokojeně a ne všichni absolvují vzdělávací proces s úspěchem.

Přestože dítě ve škole tráví relativně hodně času, hlavní roli v jeho vývoji nepochybně hraje prostředí rodinné a jistý vliv má také prostředí mimorodinné a mimoškolní. Tato prostředí jsou spolu vzájemně protkána nesčetnými interakčními vazbami. Psychická zátěž může pramenit z faktorů, které se vztahují ke všem těmto druhům prostředí. Školní prostředí je však z hlediska své extenzity považováno za nejvýznamnější zdroj psychické zátěže u dětí. (Mlčák, 1999)

V průběhu školního výchovně vzdělávacího procesu je na jedince kladeno mnoho požadavků, které ne vždy odpovídají jeho skutečným možnostem a schopnostem vhodně se na ně adaptovat. Snaha vyhovět těmto neadekvátním požadavkům pak představuje pro školáka nadměrnou, nepřiměřenou zátěž a významné riziko pro jeho duševní zdraví. V dětském organismu a dětské osobnosti ve srovnání s dospělým člověkem probíhají všechny procesy v nesrovnatelně vyšších vzájemných souvislostech a provázanostech. Z vývojových zákonitostí vyplývá mnohem vyšší vulnerabilita dětské osobnosti a mnohem závažnější důsledky negativních zátěžových faktorů pro přítomný i budoucí somatický i psychický stav dítěte.

Způsob, jakým rodiče, učitelé a jiné pečující osoby reagují na dítě v situaci, která mu přináší nepřiměřenou zátěž a stres, a jak pomáhají dítěti takovou situaci řešit, rozděluje dospělé na ty, kteří podporují odolnost u svých dětí a žáků a na ty, kteří jejich odolnost oslabují nebo ničí. (Havlíková a kol., 2006) Dítě by mělo své rodiče i učitele vnímat jako oporu, na kterou se může spolehnout, jako pomocníky, na něž se může v případě problémů obrátit a očekávat od nich takovou reakci, která mu usnadní zvládnutí problémové situace. Na otázku, jestli tomu tak skutečně u našich dětí je, se snaží najít odpověď i tato práce.

Škola je místem, ve kterém mají žáci a studenti získávat vědomosti a poznatky – mají se učit. Otázka školního výkonu, prospěchu, školní zdatnosti a hlavně neprospěchu ve škole je vážným problémem, jehož řešení si vyžaduje náročnou práci s dítětem. Při řešení školních neúspěchů musí pravidelně spolupracovat učitelé, rodiče a samotní žáci, mnohdy je nutná i konzultace s psychologem. Příčin školní neúspěšnosti může být celá řada a

úkolem všech, kteří mají co do činění s výchovou a vzděláváním dětí, je tyto příčiny v rámci svých možností eliminovat.

Ve své práci jsem se snažila postihnout souvislost mezi školní úspěšností žáků a některými vybranými ovlivňujícími činiteli, především sociální oporou.

1. Úvod do problematiky sociální psychologie školního věku

1.1. Škola jako místo socializace

Je všeobecně známo, že škola patří k nejvýznamnějším socializačním činitelům v životě jedince. Pojmem *socializace* chápeme „*celoživotní vývoj člověka ve společenskou bytost. Není to ovšem jen pasivní vrůstání člověka do společnosti nebo jednostranné ovlivňování člověka prostředím, nýbrž tvořivý proces, na kterém se člověk sám podílí.*“ (Matějček, 1992, cit. Vágnerová, 2002, s. 215) Jedná se o proces velmi složitý, ve kterém dochází k vzájemnému působení mezi jedincem a druhými lidmi i celou společností a její kulturou. V dětském věku patří mezi nejvýznamnější socializační činitele rodina, škola a vrstevnická skupina.

Podle Laška dítě interaguje s prostředím na třech úrovních. Jednak v úzkých kontaktech s rodinou, školní třídou, učitelem, skupinami vrstevníků nebo zájmovými kroužky v tzv. *mikroprostředí*. Toto mikroprostředí je ovlivňováno místem, lokalitou, ve které dítě a jeho rodina žije – tzv. *mezzoprostředím*, ale také národem jako celkem, jeho kulturou a v neposlední řadě dobou, ve které žije – tzv. *makroprostředím*. (Lašek, 2007) Všechny úrovně těchto interakcí zanechávají svůj odraz ve formující se jedinečné osobnosti dítěte.

1.2. Vstup dítěte do školy, role školáka

Dítě je zpočátku svého sociálního vývoje zcela závislé na primární skupině, která jej obklopuje a saturuje jeho základní potřeby – na rodině. Relativně záhy však začne do jeho života zasahovat i škola, která je první významnou institucí, do níž se dítě dostává. Nástup do školy lze považovat za krůček v procesu odpoutávání se ze závislosti na rodině, kdy její vliv postupně slábne a je nahrazován působením jiných sociálních skupin.

U nás jsou k nástupu do školy zvány všechny děti, které k 31. srpnu běžného roku dovrší šest let věku. K tomu, aby vstup do vzdělávacího procesu byl úspěšný, je důležité, aby tyto děti byly *školsky zralé*, tedy „*aby dosáhly takového stupně vývoje, který dítěti umožňuje se zdarem si osvojovat školní znalosti a dovednosti.*“ (Říčan, Krejčířová a kol., 2006, s. 302)

Vstupem do školy dítě získá novou roli – **roli školáka**. Pojem *role* vyjadřuje očekávání, které je spjaté s chováním jednotlivce zastávajícího určitou pozici ve skupině. (Řehan, 2007) Role školáka není rolí výběrovou, dítě ji získává automaticky. Je složena ze dvou dílčích rolí – role žáka a role spolužáka.

1.3. Školní třída jako sociální skupina

Na školní třídu lze pohlížet jako na sociální skupinu. Termín *skupina* znamená „*seskupení osob, které spojuje určitý znak či vztah, vzájemná závislost ... k vazbám uvnitř skupin patří vzájemná interakce členů a komunikace ve skupině, spolupráce, identifikace se skupinou, normy a cíle, skupinové role.*“ (Hartl, 2004, s. 246) Podle velikosti rozlišujeme sociální skupiny velké, střední a malé. K *velkým skupinám* řadíme národy, společenské třídy a vrstvy, socioprofesionální skupiny nebo demografické skupiny; typickou *malou skupinu* představuje rodina, sportovní oddíl nebo pracovní skupina. V malé skupině dochází k bezprostřední komunikaci jednoho s druhým, zatímco ve velké skupině jde o komunikaci zprostředkovanou, s pomocí zástupců menších skupin do ní zahrnutých. (Čáp, Mareš, 2001) Školní třídu lze zařadit do *skupin středních*.

Nově vzniklá školní třída je *skupinou formální*, která vzniká institucionálním aktem, má předem jasně vymezený cíl, úkol a pravidla fungování. Ve třídě však spontánně vznikají i *skupiny neformální*, jejichž členové jsou vzájemně poutáni citovým vztahem.

Skupina, do které jedinec patří, se označuje jako *vlastní (in-group)*. Ostatní skupiny, jejichž členem není, jsou skupiny *cizí (out-group)*. *Referenční (vztažná) skupina* je taková skupina, ke které se jedinec hlásí, zahrnuje se do ní, identifikuje se s ní, touží se stát jejím členem. Naproti tomu *členská skupina* je skupina, do které fyzicky patří, aniž by se s ní musel identifikovat. (Řehan, 2007)

1.4. Role žáka

Vstupem do školy se dítě stává školákem a získává novou sociální roli – **roli žáka**, která je vymezena jeho zařazením do určité třídy a vztahem k určitému učiteli, jenž tuto třídu učí. Jedná se o roli podřízenou. Podle Vágnerové „*role žáka vymezuje chování ve vztahu k učiteli jako nadřazené autoritě a ve vztahu k výkonu, který je chápán jako cíl výuky.*“ (Vágnerová, 2002, s. 231) Vztah k učiteli se v průběhu školního věku mění. Ubývá potřeba emoční podpory, roste důraz na jeho profesní kompetence a spravedlivý přístup.

Role žáka určuje sociální identitu dítěte, která je dána i jeho příslušností ke třídě. Zvládnutí této role vyžaduje překonání egocentrického způsobu uvažování, osamostatnění se z vázanosti na rodinu a přijetí určité zodpovědnosti. (Vágnerová, 2002)

Období základní školní docházky lze podle Vágnerové rozdělit na tři fáze (Vágnerová, 2000):

- **Raný školní věk** trvá od 6 – 7 let do 8 – 9 let věku dítěte. V tomto období dochází k velké životní změně i ke změnám vývojovým souvisejícími se školou.
- **Střední školní věk** trvá od 8 – 9 let do 11 – 12 let; je to období přípravy na dospívání a přechodu na druhý stupeň základní školy.
- **Starší školní věk** zahrnuje období pubescence (od 11 – 12 let do 15 let).

Role žáka vyžaduje osvojení a respektování pravidel, plnění různých požadavků, které mohou být pro mladšího školáka subjektivně velmi náročné nebo nesrozumitelné. Autoregulační schopnosti v tomto věku ještě nedosahují potřebné úrovně, a proto je jeho chování do značné míry závislé na aktuálních podnětech. Významným motivem pro žáka mladšího školního věku je potřeba uchování pozitivního vztahu s učitelem. Žák přijímá veškeré názory učitele bezvýhradně a nekriticky, často je učitelova autorita větší než autorita rodičů. Dítě má potřebu prosadit se a upoutat učitelovu pozornost, vyplývající z pocitu nejistoty. V tomto období k tomu používá infantilní prostředky (vykřikování, chlubení, žalování apod.). Takové jednání je však podle Hříbkové vývojově přiměřeným způsobem vyrovnávání se se zátěží vzniklou zařazením do větší sociální skupiny, jakou je třída. (Hříbková, 1997 in Vágnerová, 2002)

V období středního školního věku dochází pod vlivem zkušeností a rozvoje kognitivních schopností ke změně vztahu ke škole. Žák dokáže být více kritický, má přiměřenější sebehodnocení, mění se i jeho postoj k učiteli. Při hodnocení učitele nabývá na významu názor třídy. Vlivem decentrace dětského myšlení umí žák lépe odhadnout, jak se jeho chování jeví učiteli. Autorita učitele v tomto věku ještě není zpochybňována, avšak velký důraz je kladen na jeho spravedlivé hodnocení a na respektování pravidel za všech okolností a pro všechny stejně.

V období staršího školního věku se mění postoj k roli žáka. Pubescent uvažuje o jejím obsahu a smyslu, chápe její význam pro svou budoucnost. Dochází ke stabilizaci

individuálních norem, tzv. *osobního standardu*, který je definován jako „výsledek školní práce akceptovaný rodiči a učiteli, jehož žák dosahuje bez většího úsilí.“ (Vágnerová, 2002, s. 244)

Dospívání je provázeno zvýšenou kritičností, která se vztahuje i k požadavkům učitele i ke školním normám. Žák má zvýšenou tendenci polemizovat s učitelem, někdy až negativisticky jeho požadavky odmítat. Starší žák také odmítá jakékoliv zdůrazňování formální nadřazenosti autority učitele, akceptuje učitele jen tehdy, když mu něčím imponuje.

1.4.1. Rozdíly mezi rolí žáka a rolí žákyně

Role žáka – chlapce a role žákyně – dívky nemá stejný význam, a proto se také v rámci této role chovají chlapci a dívky odlišným způsobem. Tyto odlišnosti jsou podle Vágnerové (2002) způsobeny:

- **Biologicky** – především různým tempem zrání. Chlapci dozrávají později a důsledkem této skutečnosti je obtížnější adaptace na školu. Odlišné tempo zrání se projevuje i v období dospívání, v této době však již nemusí mít vliv na školní práci.
- **Sociálně** – odlišným socializačním působením školy. Škola přispívá k rozvoji gender role. Termín *gender* představuje „soubor rolí, jež daná společnost a kultura přisuzuje mužskému a ženskému biologickému pohlaví.“ (Hartl, 2004, s. 73) Učitelé jako příslušníci společnosti přejímají názory o rozdílnosti v chování i schopnostech chlapců a dívek a tím i stereotypy odlišných rolí žáka a žákyně. Tyto rozdíly v požadavcích na žáky různého pohlaví vytvářejí také rozdílná hodnotící kritéria.

1.5. Role spolužáka

Školák zastává ve třídě jednak podřízenou roli žáka, jednak souřadnou **roli spolužáka**. Úroveň zvládnutí této role je projevem sociální úspěšnosti, prostřednictvím této role se u dítěte rozvíjí sociální inteligence a takové způsoby chování, které mu umožní získat přijatelnou pozici v jakékoliv podobné skupině. (Vágnerová, 2002)

Mezi hlavní způsoby chování, které se projevují v kontaktu se spolužáky, patří:

- **sdílení** - tendence dělat něco společně,
- **podpora a pomoc** - zastávání se spolužáka, zapůjčení pomůcek,

- **napodobování** spolužáků, kteří mají vysokou prestiž,
- **předvádění a vytahování** – způsob potvrzení vlastní hodnoty s cílem získat žádoucí ocenění ve skupině,
- **soupeření, rivalita** – slouží k potvrzení vlastních kvalit ve srovnání s rovnocennými partnery,
- **žalování** – projev obrany v situacích, kdy se dítě nedokáže ubránit samo nebo projev potřeby upoutat pozornost učitele,
- **posmívání** – cílem je znehodnocení pozice jiného dítěte a současně zhodnocení sebe sama,
- **vnucování se, podlézání** – způsob upoutání pozornosti s cílem získat sociální akceptaci,
- **agresivní chování** – projev neschopnosti získat žádoucí postavení přijatelným způsobem nebo projev neznalosti přiměřeného způsobu chování. (Vágnerová, 2002)

Na počátku školní docházky je role spolužáka málo diferencovanou rolí. Děti bezvýhradně akceptují názor učitele na jednotlivé spolužáky. Postupně se v mladším a středním školním věku vytvářejí skupiny podle pohlaví; ve starším školním věku podle očekávané sociální perspektivy, která je určena školním prospěchem; podle budoucí profesní role. V době dospívání se přestávají oddělovat dívčí a chlapecké skupiny, vznikají skupiny smíšené. V mladším školním věku také dochází k hierarchizaci třídy, získání určité pozice ve třídě, která se většinou udržuje po celou dobu existence třídy. Pro získání této pozice jsou důležitější projevy dítěte mimo vyučování než to, jak se prezentuje v hodinách. Tyto projevy musí odpovídat určitému standardu, určitému způsobu komunikace a respektování určitých norem. Spolužáci mají svůj specifický styl komunikace, vyznačující se převahou slangového vyjadřování, častým používáním citoslovcí, značnou jednoduchostí, hlučností a důrazem na neverbální složku projevu. Třída má i své standardy chování, pokud by se jedinec choval jiným způsobem, než jaký je ve třídě považován za žádoucí, spolužáci by jej nepřijali.

Význam vlastní pozice ve třídě vzrůstá ve středním školním věku. Mění se i způsob hodnocení spolužáků, které už není tak závislé na hodnocení učitelem. Názor vrstevníků nabývá na důležitosti. Třída už dokáže vystupovat a jednat jako celek, dokáže dát společně najevo podporu i odmítnutí. Smyslem společné aktivity je potvrzení kompetencí celku,

jehož síla a moc je větší než možnosti jedince. Podle míry obliby a prestiže lze ve třídě rozlišit různá postavení dítěte. (Vágnerová, 2002)

- Spolužák, který má ve třídě velký vliv, si vydobude pozici **vůdce**.
- Jedinec, který se prosazuje fyzickou silou – **agresor** – je ve třídě buď obdivován a napodobován, nebo jej spolužáci nemají rádi, ale mají z něj strach. Způsob, jakým si udržuje moc narušuje celkové klima ve třídě, negativně ovlivňuje její život a mezilidské vztahy.
- Dítě, které je ostatními oblíbené a obdivované, získává pozici **hvězdy**. Pokud si udrží tuto pozici delší dobu, hrozí nebezpečí nedostatečné sebekritičnosti a nadměrného důrazu na sebe sama.
- Žák, který je většinou třídy sympatický, ale nemá podstatnější vliv, získá pozici **dobrého kamaráda**. Je přátelský, každému ochotně pomůže, ale většinou nedokáže prosadit vlastní názor.
- Většina dětí ve třídě se drží na pozici **přijatelného spolužáka**. Takové děti nevyčníkají ničím zvláštním, ale také ostatním v ničem nevadí.
- Dítě, které je něčím odlišné, působí nepříjemně a s ostatními si nerozumí, získá pozici **odmítaného spolužáka**.
- Jednou z variant obranné reakce na odmítání třídou je přijetí pozice **šaška**, který je schopen získat sympatie pouze předváděním a šaškováním.
- Jinou reakcí na odmítání třídou je akceptace **role otroka**, který slouží mocnějšímu spolužákovi.
- Dítěti, které vyrůstá v rodině, jejíž sociální postavení a z něj vyplývající způsoby chování a návyky ostatním spolužákům neimponují, nebo je považují za nežádoucí, je přisouzena role **sociálního outsidera** (např. dítě z jiné etnické skupiny). Takové děti většinou nemají ambice dostat se na vyšší pozici, často se přátelí mezi sebou, nebo se mstí úspěšnějším spolužákům za jejich odmítání.
- Roli **nemožného spolužáka** získá žák, který nemá žádané kompetence a není schopen přijatelného sociálního chování – žák dráždivý, neklidný, výbušný. Ve třídě o něho nikdo nestojí, všichni by byli raději, kdyby v ní nebyl.

Občas ve škole dochází k situaci, že pro třídu nemá nikdo z učitelů přijatelnou autoritu, žádného z nich skupina neakceptuje. V takovém případě se z řad žáků vynoří

neformální autorita, která autoritu dospělého nahrazuje a na spolužáky může mít značný vliv.

Skupina vrstevníků, jakou je školní třída, poskytuje jedinci příležitost k získání zkušeností v interakci a komunikaci s osobami, které mu nejsou nadřazeny jako rodiče nebo učitelé. Tak se postupně učí komunikovat s osobami různých názorů a vlastností osobnosti. Učí se prosazovat určitý názor a také ho korigovat, řešit konflikty, diskutovat, argumentovat, vyjednávat, bránit se a také se vyrovnávat s nespravedlností nebo nezdarem. (Čáp, Mareš, 2001)

2. Psychická zátěž u dětí základní školy

2.1. Vymezení pojmu psychická zátěž

V současnosti panuje mezi odborníky terminologický nesoulad, který se vztahuje k samotnému vymezení pojmu **zátěž**. V české literatuře je často ztotožňován s pojmem *stres*, u některých autorů se naopak tyto dva pojmy odlišují. Ve *Stručném psychologickém slovníku* (Hartl, 2004, s.263) je *stres* definován jako „*nadměrná zátěž neúnikového druhu, která vede ke stresové reakci; liší se od reakce, v níž zátěž může být vyřešena únikovým mechanismem.*“

Jedním z prvních badatelů zabývajících se stresem a jeho účinky na lidský organismus byl endokrinolog H. Selye, který koncipoval stres jako „*stav projevující se ve formě specifického syndromu, který představuje souhrn všech nespecificky vyvolaných změn v rámci daného biologického systému.*“ (Selye, 1966, s. 82 in Mlčák, 1999, s. 10) Selye popsal biologickou reakci organismu na neustávající stres nazvanou **obecný adaptační syndrom** (*general adaptation syndrome – GAS*) a skládající se ze tří fází (Selye, 1936 in Nakonečný 2004). Tyto fáze platí i pro psychické činitele stresu. První z nich je tzv. **poplachová reakce**, kterou podrobně rozpracoval W. B. Cannon (Baštecká, Goldmann, 2001) a představuje mobilizaci adaptivních mechanismů. Aktivuje se autonomní nervový systém, do krve se uvolňují zásoby glukózy, která je zdrojem energie; utlumuje se činnost trávicího systému; aktivuje se krevní oběh, který přivádí energii buňkám kosterního svalstva připravujícím se na boj, anebo útěk. Zrychluje se srdeční tep a dýchání, dostávají se pocity neklidu, případně úzkosti, strachu z konkrétní hrozby, např. z nesplnění úkolu apod.

Další fází je **fáze odporu, rezistence**, ve které se organismus s přetrvávajícím stresem pokouší vyrovnat dostupnými prostředky. Celková aktivace organismu přetrvává, v psychické rovině setrvávají a zintenzivňují se s působícím stresorem spojené negativní emoce. Podaří-li se působení stresu odolat a zastavit ho, nastane adaptace a nová rovnováha.

Nenastane-li účinná adaptace, stresová dynamika pokročí do stadia **vyčerpání**, selhání organismu, jenž poté není schopen účinně reagovat na zátěžový podnět. Dochází ke zhroucení adaptačních mechanismů a k psychosomatickým důsledkům z nahromaděné

energie a stresových hormonů, psychický stav je charakterizován trvalým vnitřním napětím a depresemi. (Nakonečný, 2004)

Faktory, které stres způsobují, se označují jako *stresory*. Stres vzniká nejen působením negativních, škodlivých podnětů na jedince (*distres*), ale také působením stresorů pozitivních (*eustres*).

Lazarus vymezuje stres jako „*stav, v němž organismus anticipuje střetnutí se škodlivými podmínkami určitého druhu.*“ (Lazarus, 1966, s. 25)

Čeští autoři Čáp a Dytrych (1968, s. 26) považují stres za „*stav, vzbuzený náročnou situací, v níž nějaké rušivá okolnost působí na organismus, ztěžuje mu plnění úkolů a uspokojování potřeb.*“

Mikšík (1985, s. 104) definuje psychickou zátěž jako „*aktualizovaný rozpor mezi požadavky (nároky, tlakem), které kladou situační proměnné na interakce subjektu, a mezi tendencemi či možnostmi jedince se s těmito požadavky adekvátně vyrovnávat.*“

Křivohlavý (1994, s. 10) shrnuje takto: „*Strese se obvykle rozumí vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožován, nebo takové ohrožení očekává a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná.*“

Balcar (1983) hovoří o stresu jako o stavu, kdy je působením fyzických nebo psychologických vlastností podnětové situace jedinec vystaven takovým nárokům, které obvyklými způsoby své činnosti nezvládá, a tak je nucen uplatnit další, mimořádné způsoby vyrovnávání se s nimi.

Mareš (Mareš, Ježek, 2005) upozorňuje na skutečnost, že často dochází ke ztotožňování pojmu *stresor* a pojmu *zátěž* a považuje za užitečné mezi těmito dvěma výrazy rozlišovat. *Stresor* je podle něho termín vyjadřující objektivní pohled nezaujatého pozorovatele na zdroj distresu, zatímco *zátěž* vyjadřuje subjektivní vnímání, prožívání a hodnocení daného stresoru konkrétním jedincem, který se se stresem musí vyrovnat. Toto rozlišení je vhodné proto, že objektivně stejný stresor mohou různí jedinci vnímat, prožívat a hodnotit rozdílně. Co je pro jednoho mimořádná událost, při které se hroučí, může být pro druhého jedince potíží, kterou bez velkých emocí vyřeší.

2.2. Školní zátěžová situace

Situace psychické zátěže vznikají na základě komplikovaného vztahu mezi rozmanitými školními požadavky a adaptivními možnostmi psychiky dítěte je zvládat.

V případě, že je zachována dynamická rovnováha mezi školními požadavky a individuálními psychickými předpoklady žáka, se psychická zátěž stává významným stimulačním činitelem harmonického vývoje jeho osobnosti. Avšak v situacích rozporu mezi inadekvátní úrovní školních nároků a subjektivními předpoklady osobnosti dítěte vede nadměrná zátěž nejen k projevům odchylek od normálního průběhu psychických funkcí a různým formám maladaptivního chování, ale i k závažnějším psychickým poruchám a nižší schopnosti adaptivním způsobem čelit i jiným druhům zátěže v budoucnosti. (Mlčák, 1999)

Nepřiměřeně vysoké nároky na jedince, jehož momentální věkové, vývojové a individuální předpoklady nejsou pro požadovaný úkol připravené nebo zralé, narušují rovnováhu mezi jedincem a prostředím. Tato nerovnováha vede ke stresu a ve svých konečných důsledcích může způsobit oslabení psychické odolnosti, vývoj nezralé osobnosti s neurotickými nebo asociálními rysy či onemocnění nejrůznějších podob. (Havlíková a kol, 2006)

Podle Mlčáka (1999) patří mezi nejvýznamnější dlouhodobé důsledky nadměrné školní zátěže chronická únava, neurotické a psychosomatické obtíže. Chronicky unavené děti tak vykazují dlouhodobě sníženou školní výkonnost, která neodpovídá jejich skutečným možnostem. K nejčastějším příznakům chronické únavy patří nezáměr o školní práci, dekoncentrace pozornosti, pomalé psychické a učební tempo, apatie, rozmrzelost a náladovost, nechutenství a ospalost. Chronická únava může snadno vyústit do vážnějších neurotických a psychosomatických potíží.

Mezi nejčastější dětské neurózy patří poruchy spánku (poruchy usínání, neklidný spánek, mluvení a chůze ve spánku, noční děsy), neurotické návyky (okusování nehtů, vytrhávání vlasů, tiky, nadměrná onanie), poruchy příjmu potravy (nechutenství, bolesti břicha, zvracení, přejídání se), enuréza, enkopréza, poruchy řeči (kockavost, breptavost, mutismus) nebo nejrůznější fobie (strach ze samoty, ze tmy, ze školy apod.).

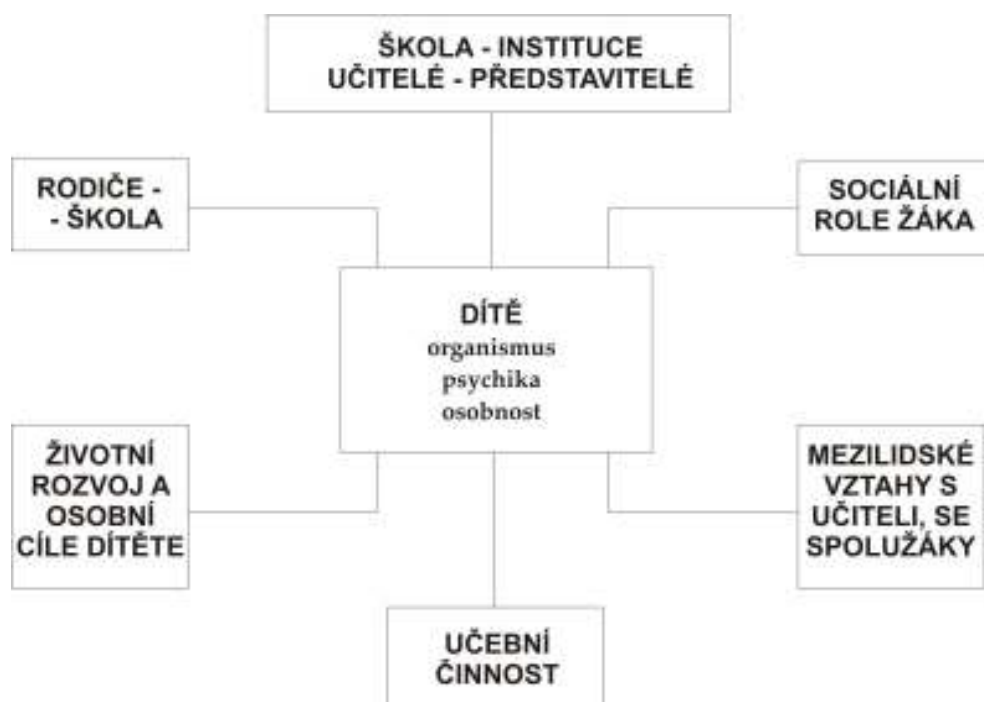
K důsledkům nadměrné psychické zátěže patří i různé psychosomatické poruchy, které vznikají v dětském věku relativně snadno. Mezi nejčastější řadíme záchvatová onemocnění dýchacího ústrojí (průduškové astma a psychogenní kašel), poruchy termoregulace (chronické subfebrilie a febrilní stavy), poruchy cévní dynamiky (migrénové bolesti hlavy), onemocnění kůže (atopický ekzém, bradavice), kolapsové stavy aj. (Říčan, Krejčířová, 2006)

Nejenom příliš vysoké nároky, ale i **nepřiměřeně nízké nebo nevhodné nároky**, mohou být zdrojem zátěže u žáků vzhledem k tomu, že nepodněcují dostatečně rozvoj

jejich schopností vyrovnávat se s proměnlivými prvky životního prostředí. Nepodněcují fyzickou, psychickou ani sociální odolnost a vedou k frustraci, nudit a deprivaci. Nuda vede k tomu, že děti jsou rozladěné, zvykají si pracovat jen na částečný výkon a začínají se poohlížet po nějakém zpestření života – ve škole třeba vyrušují. Nuda z vyučování může přispět k vytvoření nudy jako návyku, což může mít neblahé následky, že si děti začnou zpestřovat život např. hracími automaty, alkoholem nebo jinou drogou. (Havlínová a kol., 2006)

Psychickou zátěž dítěte mohou způsobovat i různé faktory mimoškolního a rodinného prostředí, z nichž mnohé jsou s faktory školního prostředí ve velmi těsném vztahu vzájemné determinace.

Provazník (1985 in Mlčák, 1999, s. 56) rozlišuje 6 oblastí zdrojů školní zátěže (viz schéma na obr. č. 1).



Obr. č. 1: 6 oblastí zdrojů školní zátěže (Provazník, 1985 in Mlčák, 1999, s.56)

V oblasti *učební činnosti* dítěte patří k nejčastějším stresorům snížená úroveň kognitivních funkcí, nadměrná domácí příprava, nesoulad mezi osobním tempem a tempem vyučování, časté a nevhodně organizované zkoušení a psaní písemných prací, neefektivní učební metody, zdravotně nevhodné pracovní podmínky ve škole.

V oblasti interakce *rodiny a školy* může být dítě nadměrně zatěžováno zbytečným informováním rodičů o jeho neúspěších a přestupcích, lhostejnými nebo ambiciózními, případně neurotickými postoji rodičů ke školní výkonnosti dítěte.

Škola jako instituce může dítě zatěžovat autoritativním přístupem učitele, omezením pedagogické komunikace učitele na příkazy a udělování trestů, absencí efektivního vedení a podpory ze strany učitele, omezováním dítěte v jeho přirozeném jednání v důsledku vynucování školní disciplíny.

Také *sociální role* může u dítěte způsobovat zátěž a to z důvodu nedostatečné identifikace s rolí žáka, spolužáka, kamaráda nebo z přehnané snahy vyniknout nad ostatními.

V oblasti *interpersonálních vztahů* jsou potenciálními zdroji zátěže málo empatické nebo konfliktní vztahy s učiteli, nedostatečná sociální integrace s kolektivem třídy, popř. předčasná vyspělost narážející na nepochopení vrstevníků.

Z hlediska *životních cílů a osobního rozvoje* dítěte může zátěž vyplývat např. z pocitu, že škola dostatečně nestimuluje jeho vývoj, nebo z pocitu, že požadavky školy jsou v rozporu s možnostmi je zvládat. (Provazník, 1985 in Mlčák, 1999)

Mareš (Čáp, Mareš, 2001) považuje za **školní zátěžovou situaci** takovou situaci, která:

- se primárně týká žáka nebo skupiny žáků,
- se vyskytuje ve škole nebo se školou úzce souvisí,
- má různorodé zdroje (vnitřní nebo vnější, stabilní nebo nestabilní, žákem ovlivnitelné nebo neovlivnitelné),
- je aktuální (reálná) nebo potenciální (hrozba),
- působí na žáka dlouhodobě nebo krátkodobě, spojitě nebo přerušovaně,
- má podobu obvyklých požadavků, nároků, výzvy nebo ohrožení bio-psycho-sociální sféry žáka,
- je provázena nepříjemnými nebo negativními stavy žáka,
- má dvojitý účinek – buď se její působení kumuluje až po dosažení kritické hranice, anebo představuje momentální nápor na žáka,
- dá se hodnotit objektivně; důležitější je však subjektivní hodnocení a prožívání konkrétního jedince.

Stresory, které mohou působit na dítě, lze rozdělit do několika skupin. První skupinu tvoří **nečekaná traumata** (např. náhlé úmrtí jednoho z rodičů; skutečnost, že se dítě stalo obětí brutálního útoku apod.) – tento typ se však objevuje velmi zřídka. Druhým typem stresorů jsou **životní události** (vážná nemoc dítěte; přestěhování se do jiného města; přechod na vyšší stupeň školy apod.). Životní události jsou podle Baštecké takové skutečnosti, které se mohou v životě jedince vyskytnout nezávisle na jeho vůli, ovlivňují jeho navykklé činnosti a přinášejí změnu, která nemusí být vždy změnou vítanou. (Baštecká, 2001)

Další typ stresorů představují **každodenní starosti** – události, tvořící kostru každodenního života (např. příprava do školy, sportovní trénink, orientační zkoušení ve škole apod.). Dříve se za zátěžovou situaci považovala jen taková situace, která téměř přesahuje jedincovy síly, zátěž se pro něj stává nadlimitní. (Lazarus, Folkman, 1984 in Mareš, Ježek, 2005) V poslední době se do spektra zátěžových situací počítají i běžné, každodenní nepříjemnosti, které jsou sice drobné, avšak působí dlouhodobě a jejich účinek se může kumulovat.

Dítě je ovlivňováno celým makrosystémem – národem, kulturou a dobou, ve které žije. Mezi **makrosystémové stresory** se řadí např. život na území, kde se odehrávají národnostní a etnické spory, život v oblastech s vysokou nezaměstnaností nebo v oblastech zasažených povodněmi apod.

Zajímavou kategorií stresorů reprezentují **události, které nenastávají**. (Gerstenová, 1974 in Čáp, Mareš, 2001) Charakterizují ji události, které jedinec očekává, přeje si, aby nastaly a ony nepřicházejí.

V neposlední řadě na školní dítě mohou působit **chronické stresory**, jejichž vliv je dlouhodobě přetrvávající. Podle některých autorů (např. Wheaton 1996 in Čáp, Mareš, 2001) chronické stresory působí nejméně 5 let.

Podle Mlčáka (1999) je školní zátěž (na rozdíl od obecné problematiky vzniku zátěže, v níž se jedná o velmi širokou škálu různorodých podnětů) evokována podněty, které mají specifický charakter. Ve struktuře zátěžových podnětů dominují ty, které vyplývají především z výkonových a interpersonálních aspektů situací, jež jsou typické pro institucionální výchovu a vzdělávání. Převládají spíše podněty drobné a kumulované než podněty náhlé a extrémně intenzivní.

O tom, že stresující prostředí můžeme najít v řadě škol, svědčí podle Havlínové jak konkrétní osudy a přímé zkušenosti mnoha jednotlivých dětí, učitelů i rodičů, tak závěry výzkumů. (Havlínová a kol., 2006)

2.3. Zvládání zátěže

Školní zátěžová situace může u žáků a studentů vyvolat soubor závažných procesů, které můžeme shrnout pod označení psychosociální stres. **Psychosociálním stresem** se rozumí psychologické procesy plynoucí ze sociálních faktorů; procesy sociálně podmíněné, které vyvolávají mnohé z projevů dysforických afektivních procesů a spadají do kategorie subjektivní *distres*. (Čáp, Mareš, 2001)

Na stres může žák reagovat dvojím způsobem: **obrannou (stresovou) reakcí**, anebo **zvládací reakcí**. Oba tyto typy reakcí mají některé společné rysy (Mareš a kol., 2001):

- redukují *distres*,
- řídí emoce,
- jsou dynamické,
- jsou potenciálně vratné,
- lze v nich rozlišit dílčí složky,
- rozvíjí se s věkem.

Zvládací reakce na rozdíl od obranných reakcí obsahují explicitní operace; jsou aktivovány prostředím, okolnostmi, jsou snadněji pozorovatelné. Jsou determinované jak osobnostně, tak situačně; jedinec si je uvědomuje, ovládá je vůlí. Jejich základem jsou kognitivní procesy, při nichž dochází k zhodnocení situace i vlastních možností, jejich výsledkem je promyšlené chování.

Naproti tomu základem obranných reakcí jsou implicitní operace, které jsou aktivovány intrapsychicky; jedinec si je neuvědomuje ani neovládá a jsou obtížně pozorovatelné. Jsou determinované osobnostními rysy, vycházejí z instinktivního chování a jejich výsledkem je automatické, nepromyšlené chování. (Čáp, Mareš, 2001)

U všech stresorů je zaznamenávána velká interindividuální variabilita jejich účinnosti. Účinnost stresoru je do značné míry determinována jeho subjektivní interpretací – tj. tím, jak je danou osobou chápán. Kognitivní zhodnocení v situaci střetu jedince se stresem je závislé na interakci charakteristik podnětů s faktory osobnosti jedince, kterými jsou např. osobnostní charakteristiky jako temperament, sebepojetí, sebedůvěra, odolnost vůči stresu, ale také momentální psychofyzický stav a předchozí zkušenosti se zvládáním obdobné situace. (Mlčák, 1999)

Zvládáním zátěže podle Lazaruse a Folkmanové (Lazarus, Folkman, 1984, s. 141 cit. Čáp, Mareš, 2001, s. 533) se rozumí „*stále se měnící kognitivní a behaviorální úsilí jedince zvládnout, popř. tolerovat anebo redukovat požadavky, jež zatěžují či dokonce převyšují jedincovy zdroje.*“

Stručný psychologický slovník definuje zvládání jako „*schopnost člověka přiměřeně se vyrovnat s nároky, které jsou na něj kladeny, případně zvládnout nadhraniční zátěže; může jít také o změnu vnímání situace nebo změnu postoje.*“ (Hartl, 2004, s. 307)

Definice Kohna (Kohn, 1996, s. 185 cit. Mareš a kol., 2001, s. 6) říká, že „*zvládání zátěže lze definovat jako vědomé adaptování se na stresor. Tím se liší od obranné reakce, která bývá neuvědomovaná. Zvládání zahrnuje buď reakci na bezprostřední stresor (jde o zvládací reakci), nebo konzistentní způsob, jímž se jedinec vyrovnává se stresory působícími v různé době a v různých situacích (zvládací styl). Stresory zahrnují jak každodenní potíže, problémy, tak traumata a závažné negativní události.*“

Zvládání zátěže může být adaptivní – úspěšné, ale i neadaptivní – neúspěšné. Stejně pro proces vyrovnání se se zátěžovou situací je podle koncepce Lazaruse a Folkmanové (1984 in Křivohlavý, 1994) transakce mezi jedincem a prostředím, kterou usměrňuje proces hodnocení a zvládání. Vymaní-li se člověk ze šoku, který doprovází první fázi styku se stresorem, dochází u něho k myšlenkovému hodnocení, k zvažování toho, co a jak ho ohrožuje. Toto hodnocení probíhá ve dvou fázích. **Primární myšlenkové hodnocení** situace představuje zvažování významu určité události s ohledem na to, jak moc mě ohrožuje, zda vůbec a nakolik je pro mě situace ohrožující. **Sekundární hodnocení** se týká možností, které ohrožený má a které by mu mohly pomoci při zvládání toho, co ho ohrožuje. Jde o zmapování zdrojů, jež jsou aktuálně k dispozici ke zvládnutí stresogenní situace.

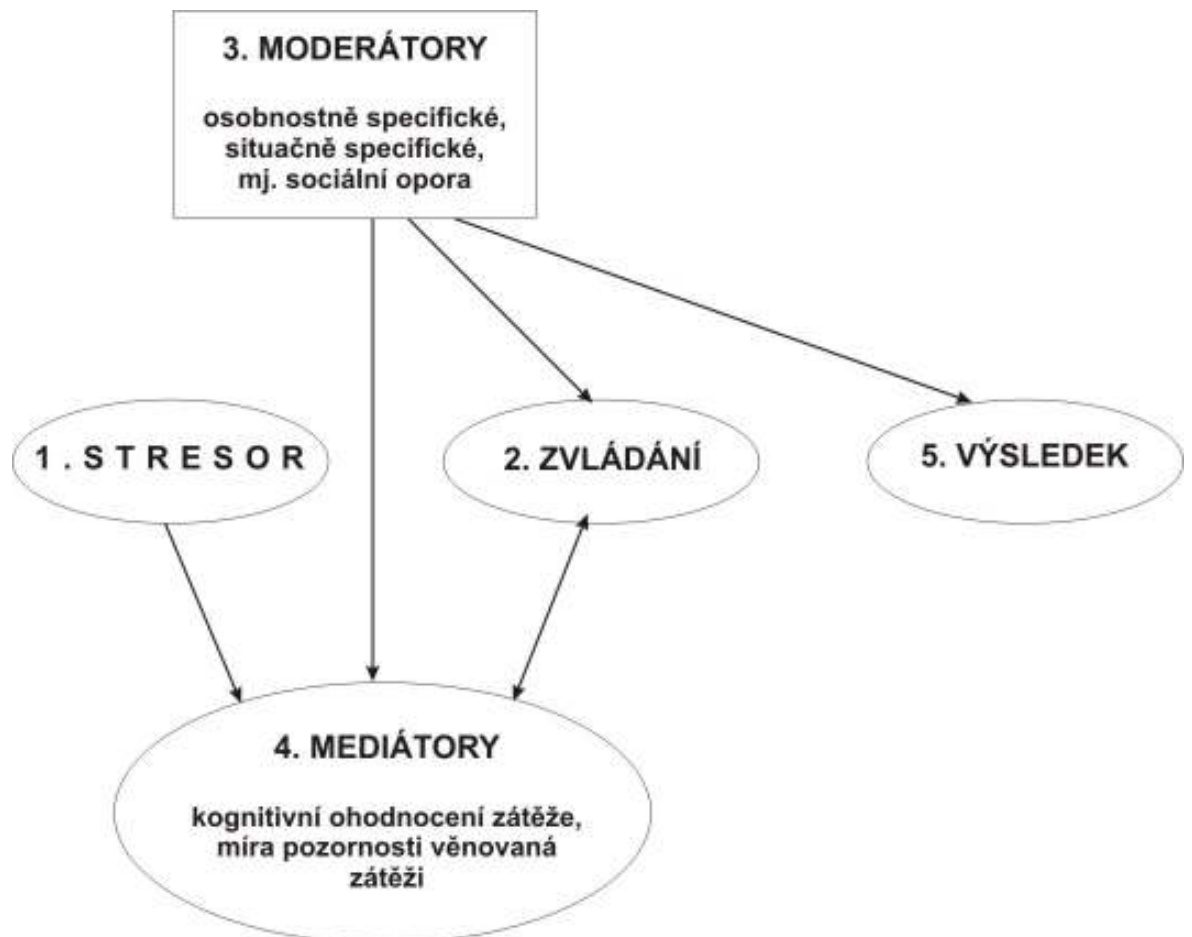
S oběma typy myšlenkového posouzení situace může mít dítě školního věku značné potíže. Žák nemusí správně odhadnout náročnost požadavků a míru rizika stresové situace, a tak může docházet k jejímu podceňování, nebo přeceňování. Významným faktorem je věk žáka. Čím je žák mladší, tím větší má potíže s posouzením hrozby. Důležitou roli při posuzování situace hraje dosavadní zkušenost se stresorem – nový, neznámý stresor bývá často přeceňován, avšak i známý stresor, se kterým mělo dítě negativní zkušenost, může vést k přehnaným obavám.

Obecně lze u zvládání zátěže vymezit dva typy proměnných, které průběh zvládání ovlivňují a způsobují, že výsledek celého snažení člověka v tísní je buď úspěšný, nebo neúspěšný (Mareš a kol., 2001). Prvním typem jsou **moderátory**, které existují nezávisle

na průběhu zvládání, nejsou ovlivněny ani samotným stresorem, ani zvládacími postupy. Do této kategorie patří věk jedince, jeho dosavadní zkušenosti, pohlaví, temperament, stupeň socializace apod. Souvisejí s osobnostními zvláštnostmi jedince, jsou relativně konzistentnější, v čase se příliš nemění. Za moderátory se považují i proměnné související se sociální situací, v níž se jedinec snaží zvládnout zátěž, např. sociální opora.

Druhý typ proměnných ovlivňujících proces zvládání zátěže se označuje jako **mediátory**. Do této kategorie řadíme kognitivní posouzení zátěže, posouzení míry závažnosti hrozby a posouzení vlastních možností se s touto zátěží vyrovnat; dále míra pozornosti, kterou jedinec hodlá stresu věnovat.

Vztah mezi stresem, jeho zvládnutím a proměnnými vstupujícími do procesu, naznačuje obr. č. 2.



Obr. č. 2: Konceptuální model vztahů mezi stresem, zvládnutím, moderátory, mediátory a výsledky zvládání (Mareš, 2001, s. 7)

MIČÁK (1999) z důvodu terminologické nejednotnosti u pojmů *moderátory* a *mediátory* u různých autorů, upřednostňuje užívání nadřazeného pojmu **modifikátory**, které definuje jako „*soubor proměnných, které jsou odpovědné za pozorované interindividuální rozdíly v průběhu kauzálního řetězce stresová situace – vnímaný psychologický stres – reakce na stres – důsledky stresu.*“ (MIČÁK, 1999, s. 28-29) Modifikátory školní zátěže klasifikuje na osobnostní a situační. K významnějším **osobnostním faktorům** je možné počítat:

- aktuální psychický a somatický stav dítěte,
- kognitivní charakteristiky (inteligence, tvořivost, poznávací styly apod.),
- emocionální charakteristiky (úzkostnost, hypersenzitivita apod.),
- temperamentové vlastnosti (extraverze, aktivita apod.),
- motivační vlastnosti (cílevědomost, aspirační úroveň).

Situační modifikátory lze dále rozdělit na ty, které vyplývají z charakteru:

- školního prostředí,
- rodinného prostředí,
- mimoškolního a mimorodinného prostředí.

Mezi situačními a osobnostními faktory autor předpokládá složité interakční vztahy.

2.4. Faktory znesnadňující zvládnání zátěže

Proces zvládnání zátěže ovlivňuje mnoho faktorů. Některé mohou napomáhat k adaptivnímu vyřešení situace, některé naopak mohou proces nepříznivě komplikovat. Činitele, které znesnadňují zvládnání zátěže, označujeme jako rizikové. Rizikovými faktory rozumíme ty, které zvyšují pravděpodobnost, že individuální vývoj žáka bude narušen v emocionální, kognitivní, sociální nebo akční oblasti ve srovnání s jedincem náhodně vybraným z odpovídající celkové populace. (ČÁP, MAREŠ, 2001)

Mezi rizikové faktory řadíme některé temperamentové charakteristiky (neuroticismus), zvláštnosti myšlení opírající se nikoliv o realitu, ale o jedincova přání, afektivní zvláštnosti (hostilita), vývojové opoždění, postižení jedince, závažné onemocnění, poruchy učení, poruchy chování apod. Zanedbatelný není ani aktuální psychosomatický stav, fyzické vyčerpání, bolest, nedostatečný spánek, strach, úzkost, vliv léků, deprese apod.

Jednou z překážek, která ztěžuje proces vyrovnávání se se zátěží, je **naučená bezmocnost**. Naučená bezmocnost je pasivní, rezigované chování, jež vzniká na základě série nepříjemných zážitků, kterým se jedinec nemohl bránit. (Seligman, 1991 in Plháková, 2003) Například dítě, které dostává ve škole samé pětky, se časem nepokouší řešit ani ty úlohy, které by bylo schopno zvládnout. Naučená bezmocnost se objevuje tehdy, když žák má opakované negativní zkušenosti s tím, jak zvládnání zátěže dopadá a očekává, že jeho způsob reagování na události nemůže v žádném případě ovlivnit výsledky. Pokud výjimečně při svých pokusech dosáhne příznivého výsledku a dokáže zvládnout zátěž, selhává takový žák nadále tím, že si nedokáže uvědomit, co přesně udělal a jak to udělal, nedovede tuto úspěšnou zvládací strategii zopakovat a použít ji v dalších situacích. (Čáp, Mareš, 2001)

Koncept naučené bezmocnosti byl dále rozpracován s použitím atribuční teorie. Na zvládnání zátěžové situace se podílí i svébytný způsob, jímž si žák vysvětluje své úspěchy nebo neúspěchy. Zvládnání zátěže komplikuje **pesimistický vysvětlovací (explanační) styl**, který se projevuje tendencí vysvětlovat příčiny špatných výsledků jako příčiny vnitřní celkové a stabilní, zatímco příčiny úspěchů jako vnější, specifické a nestabilní. (Eisner, Seligman, 1996 in Čáp, Mareš, 2001)

Dalším významným činitelem ovlivňujícím zvládnání zátěže je kognitivní styl **Locus of Control**, do češtiny překládaný jako *místo kontroly, těžiště kontroly, lokalizace kontroly* nebo *místo řízení, kontrola vnímání, umístění moci* apod. Tento pojem zavádí do psychologie J. B. Rotter. (Rotter, 1966 in Senka, Učeň, 1991) S konceptem *locus of control* se pracuje i ve výzkumné části této práce, a proto je mu věnována samostatná podkapitola.

2.4.1. Kognitivní styl Locus of Control

Pojmem *kognitivní styly* označuje N. Kogan (Kogan, 1971, s. 244 in Senka, Učeň, 1991, s. 7) „*individuální variace ve způsobech percepce, zapamatování a myšlení nebo rozmanité způsoby chápání, ukládání, transformování a používání informací.*“ Podobně *Stručný psychologický slovník* (Hartl, 2004, s. 110) definuje kognitivní styl jako „*charakteristický způsob, jímž člověk vnímá, třídí a ukládá informace, myslí, rozhoduje se a řeší problémy.*“

Kognitivní styly lze charakterizovat následujícím způsobem (Senka, Učeň, 1991):

- zaměřují se spíše na formu než na obsah kognitivní aktivity,

- jsou stabilní v čase (nikoliv však neměnné),
- jsou bipolární.

V odborné literatuře existuje velké množství různých dimenzí kognitivních stylů. Mezi nejznámější a nejvíce rozpracované patří kognitivní styl **osobní tempo**, vyjadřující dvojdimenziálnost *impulzivita – reflexivnost* (Kagan, 1966 in Senka, Učeň, 1991) nebo kognitivní styl **závislost – nezávislost na poli**, který představuje tendenci vnímat percepční pole v extrémních polohách, buď analyticky, nebo vyčleňováním částí z celku. (Witkin a kol., 1977 in Svoboda, 2005) Jedinci *nezávislí na poli* jsou charakterizováni jako jistější, nezávislejší, psychicky zralejší než osoby *závislé na poli*.

Dalším teoreticky rozpracovaným a zároveň v praxi využívaným konceptem je kognitivní styl **adaptivně-inovační řešení problému**, který spočívá v rozdílu, zda při řešení problému používáme již známé postupy řešení, anebo se naopak snažíme vyřešit problém netradičně, novým, dosud nepoužitým způsobem. (Kirton, 1987 in Senka, Učeň, 1991)

V praxi je hojně využíván koncept kognitivního stylu **locus of control**, který souvisí s pocitem kompetence jedince vůči životním událostem. (Rotter, 1966 in Svoboda, 2005) Osoby s vnitřním místem regulace (*internalisté*) se domnívají, že mohou řídit dění v okolí, že dovedou zvládnout většinu požadavků tím, že provedou to, co je třeba. Výsledky svého chování považují z velké části za predikovatelné a jsou přesvědčeni, že podmínky důležité pro regulaci výsledků jsou umístěny v nich samých. Věří, že jsou strůjci svého osudu.

Naproti tomu *externalisté* (osoby s vnějším místem regulace) považují vnější vlivy a síly za osudové, řízené šťastnou náhodou nebo silnými osobnostmi. Sami sebe považují za méně schopné ovlivňovat události ve svém okolí a domnívají se, že výsledky jejich činnosti příliš nezávisí na jejich cílevědomém úsilí, nýbrž na vnějších faktorech, jež nemohou ovlivňovat. Události, které je potkají, se jim jeví jako nevyzpytatelné, pohlížejí na ně jako na věc pouhé náhody, štěstí nebo smůly.

Internální kontrola (interní percepce rozhodujícího vlivu) je tedy zevšeobecněná představa jedince o vlastní dominanci nad situačními faktory, spojená s možnostmi jejich ovládnutí. Na druhé straně – *externální kontrola* (externí percepce rozhodujícího vlivu) znamená vnímání převažujícího vlivu environmentálních faktorů, vymykajících se vlastní kontrole. (Senka, Učeň, 1991)

K měření místa regulace vytvořil Rotter (1966 in Svoboda, 2005) *Škálu I – E* (*Rotter's Internal – External Locus of Control Scale*), obsahující 23 položek, z nichž každá je tvořena dvojicí tvrzení (externální a internální alternativou). Celkový skóre udává umístění subjektu na bipolárním kontinuu *externalita – internalita*. Tato proměnná má vztah k věku – s přibývajícím věkem získávají lidé více zkušeností, poznatků a kompetence, méně spoléhají na obecná očekávání a tím se stávají více *internálními*. I – E škála se stala základem pro vytvoření dalších diagnostických nástrojů a je východiskem také pro dotazník, který je použit ve výzkumné části této práce.

Typ kognitivního stylu *locus of control* lze považovat za stálou charakteristiku jedince, i když ne neměnnou. Místo regulace se utváří vlivem zkušeností v dětství a za nejdůležitější činitele uplatňující se při jeho vytváření počítáme rodinu, výchovu i širší prostředí jedince. V provedených výzkumech se potvrzuje, že rodinná interakce a převládající ochranný styl matky zvyšuje internalitu (Barling, 1952 in Senka Učeň, 1991), vřelý, méně kritický a pracovní nezávislost podporující postoj matky při výchově kladně přispívá k formování internálního pohledu na svět. Naopak výchovný postup, v němž převládá kritický postoj a tendence odpoutat se od dítěte, vytváří předpoklady pro vývoj externality.

Také širší prostředí hraje významnou roli při formování místa kontroly jedince. Lefcourt (1982 in Senka, Učeň, 1991) ve svých výzkumech prokázal, že u jedinců schopných prostřednictvím pozice a členství v nějaké skupině snadno dosahovat dobrých a významných výsledků, které v nich vzbuzují pocit osobního uspokojení, pozorujeme tendenci k internálnímu stylu. Citlivé okolí je předzvěstí vývoje internality, naopak nedostatek citlivého přiměřeného ovzduší tvoří klima bezmocnosti a zvýšenou externalitu. Také nižší socioekonomický status plodí externálnější očekávání. Podle Kotáskové (1987) se externalita u dětí mladšího školního věku projevuje hlavně u dětí s nízkým socioekonomickým statusem a u dětí vyrůstajících a vychovávaných v institucionálních zařízeních, konkrétně v dětských domovech.

S lokalizací místa kontroly souvisí i školní a pracovní úspěšnost jedince. Můžeme konstatovat, že neúspěchy budou pravděpodobnější v případě, že člověk sám sebe pokládá za osobu vydanou na milost či nemilost vrtošivým vnějším silám na rozdíl od případu, kdy člověk věří, že tyto síly ovládá a má pod kontrolou. Vyšší výkonnost ve škole u internalistů potvrzují mnohé výzkumy. Významně vyšší akademickou úspěšnost u internalistů zjistili např. Forster a Gade (1973 in Senka a Učeň, 1991) a podle Oltena (1977 in Senka, Učeň,

1991) se ukázalo, že internalita – externalita je lepším prediktorem školního úspěchu než běžné míry schopností, např. testy inteligence.

Lidé s vnitřním místem kontroly vyhledávají povolání, která vyžadují méně rutiny, méně přísnou kontrolu, více pracovní volnosti a složitější pracovní úlohy. Internalita se ukazuje také jako pozitivní faktor pro pracovní a sociální adjustaci. Provedené výzkumy zjistily, že internalisté jsou lépe sociálně adjustovaní, kooperativnější, v pracovní činnosti celkově zodpovědnější a nezávislejší. (Szmigielska, 1980 in Senka, Učeň, 1991)

Naproti tomu externalisté projevují tendenci být ve škole a učení „podvýkonní“, přestože nemají ve srovnání s internalisty menší schopnosti. Mají větší zkušenosti se školními neúspěchy a preferují mírnější výkonové normy. Při volbě povolání se těžko rozhodují a vyhledávají práce rutinní, více kontrolované a neobsahující příliš složité úkoly. (Eichlerová, 1980 in Senka, Učeň, 1991)

2.5. Faktory usnadňující zvládání zátěže

Míra odolnosti jedince vůči stresu a zvládání zátěže je velmi individuální. Kromě faktorů, jež proces zvládání komplikují, můžeme vymezit i takové, které vyrovnávání se stresem usnadňují a pomáhají žákovi zátěži předcházet nebo ji úspěšně zvládnout.

Zdroje zvládání mohou být vnitřní i vnější. Mezi vnitřní protektivní faktory lze zahrnout některé temperamentové charakteristiky (extraverze), pocit somatické, psychické i sociální pohody (pocit zdraví), příznivé charakteristiky *jáství* (vysoká sebedůvěra, příznivé sebehodnocení, sebeúcta), smysl pro humor, interní místo kontroly (viz kap. 2.4.) aj. (Čáp, Mareš, 2001)

Důležitým zdrojem zvládání je **odolnost žáka (resiliency)**, kterou chápeme jako úspěšné adaptování, jež nastalo navzdory okolnostem představujícím pro jedince náročnou výzvu či ohrožení; jako schopnost pružně se vrátit do původního stavu navzdory velmi nepříznivým podmínkám. (Garmezy, Masten, 1991 in Čáp, Mareš, 2001) Některé děti úspěšně zvládají těžké životní situace a navzdory velmi negativním okolnostem dozrávají v kompetentní dospělé. Výzkumy ukazují (Kliwer, 1999 in Křivohlavý, 2001), že tyto děti dokáží dobře komunikovat s druhými, jsou schopné v případě potřeby požádat o pomoc, jsou emocionálně citlivé, věří ve své schopnosti a mají vysokou míru sebehodnocení. Většinou mají úzký vztah alespoň s jedním rodičem nebo jiným dospělým, na kterého se

mohou spolehnout. V době školní docházky hraje významnou roli učitel, jenž dětem důvěřuje a otevírá jim nové možnosti v životě. (Křivohlavý, 2001)

Havlíková definuje odolnost jako „*lidskou schopnost čelit, překonat a být posílen, nebo dokonce pozitivně proměněn nepříznivými životními situacemi.*“ (Havlíková a kol., 2006, s. 77) Autorka zároveň upozorňuje na skutečnost, že málokterá rodina či škola v dětech cílevědomě pěstuje duševní sílu a odolnost vůči nepřiměřené zátěži a nepříznivým událostem.

Další pozitivní charakteristikou zastávající významnou úlohu ve zvládnání zátěže je **sense of coherence (SOC)**, do češtiny překládaný jako *vědomí souvislosti, smysl pro integritu* (Antonovsky, 1987 in Mlčák, 1999), který zahrnuje přesvědčení subjektu o zvládnutelnosti, srozumitelnosti a smysluplnosti zátěžové situace v kontextu jeho individuálních životních okolností. Jádrem *SOC* tvoří způsob chápání světa jako *srozumitelného*, řídicího se podle určitého řádu a pravidel, na něž se člověk může spolehnout. Dimenze *smysluplnosti* představuje postoj člověka, který je přesvědčen, že situace, do níž se dostal, a její řešení mají smysl a stojí za to, aby se v řešení dané situace angažoval. Problémy, s nimiž se setkává, chápe jako výzvy k aktivitě. Třetí dimenze – *zvládnutelnost* – zahrnuje povědomí osoby o adekvátnosti jak vlastních sil a možností úspěšně vyřešit situaci, tak sil a možností lidí v okolí dané osoby. Lidé, kteří mají vyšší hodnotu koherence, zvládají stres a životní těžkosti lépe než ti, kteří se v boji se zátěží vzdávají. (Křivohlavý, 2003)

Pojem s podobným významem jako *SOC* zavádí do odborné literatury S. Kobasová (Kobasa, 1979 in Čáp, Mareš, 2001) – **hardiness**, *osobní tvrdost, nezdolnost*, představující schopnost jedince vytrvale a efektivně zvládat obtíže. Jedná se o spojení tří osobnostních charakteristik:

- situační i vlastní kontrola; přesvědčení, že jedinec je s to řídit a kontrolovat dění (*control*),
- tendence vnímat obtíže a překážky apelativním způsobem; chápání těžkých situací jako výzev (*challenge*),
- osobní zaujetí k překonání překážek a obtíží; ztotožnění se s tím, co dělám (*commitment*).

Mezi protektivní faktory je počítána i proměnná **self-efficacy**, *vnímaná osobní zdatnost*. (Bandura, 1977 in Křivohlavý, 2001) Týká se posouzení vlastních schopností, způsobilosti něco vykonávat nebo něčeho dosáhnout. Úspěšnému zvládnání napomáhá, když jedinec hodnotí sám sebe jako vysoce zdatného, vynikajícího v určité oblasti,

kompetentního zvládnout zátěž. Janoušek (1992) doporučuje jako český ekvivalent self-efficacy užívat pojem *sebeuplatnění*.

Stejně tak jako pesimistický explanační styl komplikuje vyrovnávání se se zátěží (viz kap. 2.4.), **optimistický explanační styl** zvládnání zátěže usnadňuje. Žák, u kterého se projevuje tendence vysvětlovat příčiny svých neúspěchů jako příčiny vnější a nestabilní, zatímco příčiny dobrých výsledků jako příčiny vnitřní a stabilní, se lépe vyrovnává s náročnými požadavky a lépe zpracovává zátěž. (Eisner, Seligman, 1996 in Čáp, Mareš, 2001).

Do stejné skupiny nadějných osobnostních zdrojů jako výše uvedené protektivní faktory lze zařadit i tzv. **dispoziční optimismus** představující osobnostní charakteristiku lidí, kteří obecně očekávají, že výsledek dění, jehož jsou účastní, bude kladný. (Scheier, Carver, 1985 in Křivohlavý, 2001)

Kromě uvedených vnitřních faktorů, které významně ovlivňují zvládnání zátěže, existují také faktory vnější, jež nemalou měrou zasahují do procesu vyrovnávání se se stresem, hlavním z nich je **sociální opora**, které je věnována následující kapitola.

3. Sociální opora

3.1. Vymezení pojmu sociální opora

Výraz *sociální opora* (*social support*) je relativně nový, v odborné literatuře se objevil zhruba před 30 lety. Zavedení pojmu je spjato se jmény Caplan., Cassel a Cobb. (Mareš, Ježek, 2005) Dříve se užívalo názvů *pomoc jedinci v nouzi*, *sdílení radostí a strastí*, *altruistické chování*, *vstřícný přístup k člověku v nouzi*, *bezvýhradné pozitivní akceptování* apod. Chápání obsahu a rozsahu termínu sociální opora je u různých autorů rozdílné a v odborných textech se někdy pracuje spíše s jeho intuitivním chápáním.

Otec pojmu *sociální opora* Cobb (1976 in Mareš a kol., 2001) tímto výrazem rozumí:

- informaci, která vede jedince k přesvědčení, že je o něj pečováno nebo že ho má někdo rád,
- informaci, která vede jedince k přesvědčení, že si ho někdo váží, že si ho cení,
- informaci, která vede jedince k přesvědčení, že patří do komunikační sítě a sítě vzájemných závazků, vzájemné odpovědnosti.

Baštecký vychází z pojetí sociální opory House (House, 1981 in Baštecký a kol., 1993), používá pojem *sociální podpora* a rozumí jí vnější pomoc při zvládnání zátěžových situací. Rozeznává čtyři typy podporujícího chování:

- emoční podpora (péče, důvěra, empatie),
- instrumentální pomoc (pomoc při práci, půjčení peněz, spolupráce v těžkých úkolech),
- informační podpora (dodání informací nebo naučení potřebných zručností),
- hodnotící podpora (informace, které mohou zhodnotit osobní úspěšnost).

Definice sociální opory podle Křivohlavého zní: „*Sociální oporou v širším slova smyslu se rozumí pomoc, která je poskytována druhými lidmi člověku, který se nachází v zátěžové situaci. Obecně jde o činnost, která člověku v tísní jeho zátěžovou situaci určitým způsobem ulehčuje.*“ (Křivohlavý, 2003, s. 94)

Stručný psychologický slovník (Hartl, 2004, s. 252) uvádí: „*Sociální opora je vztahová opora v okolí člověka; zvyšuje odolnost vůči stresu a chuť přežít prohry a krize; považována za pilíř duševního zdraví.*“

Podle Ganstera a Barta (1988 in Mohapl, 1992) je pojmem sociální opora myšlena přítomnost druhých nebo podpora jimi poskytovaná před stresovou událostí, během ní nebo po ní.

Baštecká (Baštecká, Goldmann, 2001, s. 284) charakterizuje sociální oporu velmi stručně jako „*podpůrnou mezilidskou a institucionální síť.*“

Poměrně obsažná definice sociální opory je uvedena v *Pedagogickém slovníku*: „*Obecně se jí rozumí pomoc, která je poskytována druhými lidmi a je adresována člověku, který se nachází v zátěžové situaci. Zpravidla jde o pomoc, jež mu umožní zvládnutí zátěže. Typologicky můžeme rozlišit oporu nabízenou a přijímanou; vyžádanou a nevyžádanou; očekávanou a obdrženou; přiměřenou a nepřiměřenou; nárokovou a dobrovolnou; dosažitelnou a nedosažitelnou; účinnou a neúčinnou. Sociální opora může mít různé modalitě – informační, instrumentální, emocionální, hodnotící.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 268)

Rozdíly v definicích sociální opory jsou způsobeny skutečností, že existuje několik různých teoretických přístupů ke zkoumání sociální opory podle toho, jaké aspekty akcentují (sociologické, psychologické, komunikačně interakční, aspekty jedincovy strategie zvládnutí zátěže, aspekty jedincovy subjektivní interpretace distresu, hodnocení závažnosti stresoru, aspekty jedincových zvládacích kapacit a hledání sociální opory, aspekty osobnostních zvláštností zúčastněných osob a jejich mezilidských vztahů při poskytování a přijímání sociální opory aj.). (Mareš, Ježek, 2005)

Druhým zdrojem rozdílů v definicích je skutečnost, že některá vymezení pojmu sociální opora jsou formálně neúplná, obsahují jen některé atributy sociální opory. Podle Hupceyové (1998 in Mareš a kol., 2001) by definice sociální opory měla obsahovat alespoň čtyři atributy:

- zdroj sociální opory,
- vnímání poskytnuté opory příjemcem,
- implikovaný pozitivní výsledek sociální opory,
- vztah mezi poskytovatelem a příjemcem sociální opory.

Od pojmu sociální opora je vhodné odlišit některé příbuzné pojmy. Nejbližším výrazem je **sociální podpora**, která je u některých autorů (např. Baštecký, viz výše) s pojmem sociální opora prakticky ztotožňována. V současnosti se význam pojmu ustálil ve sféře sociálního zabezpečení a představuje sociální výpomoc, sociální dávky apod.

Sociální síť dané osoby (*social net*) vyjadřuje „*soubor lidí kolem dané osoby, s nimiž je či byla tato osoba v sociálním kontaktu a od nichž je možno očekávat, že by v případě potřeby poskytli určitou pomoc.*“ (Křivohlavý, 2003, s. 95-96)

Termín **psychická pomoc** zahrnuje podle Hartla (2004) příznivé působení příbuzných nebo přátel, dále působení informací a prožitků z četby, z médií i prožitků při provozování zájmové činnosti. Jde do jisté míry o pomoc náhodnou, neplánovanou. Psychická pomoc tedy může být dílčí součástí sociální opory.

Podpůrné sociální vztahy (*supportive social relationships*) jsou definovány jako „*taková mezilidská pouta, z nichž člověk může získat zdroje, které mu mohou být pomocí při zvládnání těžkých životních situací.*“ (Pirce, Sarason a Sarason, 1992, cit. Křivohlavý, 2003, s. 96)

Blízkým výrazem k pojmu sociální opora je **zvládací pomoc** (*coping assistance*). Zvládací pomocí se rozumí jednání osoby, která je pro jedince sociálně významná a pomáhá mu zvládnout stresující událost. Jde o integrování dvou procesů – zvládnání zátěže a sociální opory. Zvládací pomoc je podobná sociální opoře tím, že v ní figuruje osoba sociálně významná pro žáka; tato osoba je vůči žákovi vstřícná nebo mu přímo svým jednáním pomáhá. Soustřeďuje se na takovou sociální aktivitu, jež usnadňuje, či dokonce posiluje zvládací aktivity. Zvládací pomoc se liší od zvládnání tím, že iniciativa nevychází od žáka, ale od jiných osob, zvnějšku. Zvládnání je tedy stimulováno a facilitováno někým z okolí žáka, kdo je pro žáka důležitý. (Prinstein et al., 1996 in Čáp, Mareš, 2001)

3.2. Typologie sociální opory, přístupy k jejímu zkoumání

Sociální opora je multidimenzionální konstrukt, který kotví v několika oborech, zejména v sociologii, psychologii a medicíně. Jedná se o dynamický proces, jehož forma a úroveň se proměňuje v čase, v závislosti na situacích, životních událostech, věku a sociální začleněnosti jedince. Sociální opora má interakční podobu a obecně se předpokládá, že

usnadňuje jedinci zvládnání zátěže, působí pozitivně, dokonce chrání před negativními účinky stresu. (Mareš a kol., 2001)

Odborníci rozlišují dva základní modely účinku sociální opory. (Šolcová, Kebza, 1999) Prvním z nich je **nárazníkový (buffering) model**, též model zaměřený na stres (stress-centred), podle nějž sociální opora funguje převážně ve stresových situacích a má tlumivý efekt. Pomáhá člověku zvládnout zátěžovou situaci, působí jako jistý „nárazník“ nebo „polštář“, který ztlumí nepříznivé účinky stresu. Tento tlumivý vliv se může projevat různým způsobem (Křivohlavý, 2001):

- *ovlivněním kognitivní sféry člověka* – upřesněním a ujasněním aktuálních stresorů, uvědomění si vlastních možností a schopností s nimi pracovat,
- *posílením sebeúcty* – seberepektu, zvýšením sebevědomí a sebehodnocení, posílením pojetí vlastní kompetence,
- *volbou vhodnější strategie* – vhodnější taktiky boje se stresorem,
- *snižováním negativního působení stresoru* na fyziologické dění (např. zásah lékaře v situaci zdravotní nouze).

Druhý model účinku sociální opory, tzv. **model přímého** či **hlavního účinku** předpokládá, že sociální opora má protektivní účinek na zdravotní stav nezávisle na tom, zda lidé jsou nebo nejsou vystaveni stresu. Působení sociální opory se neredukuje pouze na osoby, které se ocitly ve svízelné situaci a aktuálně prožívají výrazný distres, sociální opora působí přímo, tedy vyvolává přímý, hlavní efekt.

V rámci druhého modelu bylo zjištěno, že osoby se silnými komponenty sociální sítě (počet členů rodiny, s nimiž se člověk pravidelně stýká; přátelé; náboženská a zájmová sdružení atd.) mají nižší pravděpodobnost úmrtí, než lidé se slabou sociální sítí. Zatímco nárazníkový model predikuje vztah mezi stresem a sociální oporou a předpokládá snazší vznik nemoci u osob s vyšší úrovní stresu a nižší úrovní sociální opory, model přímého či hlavního účinku předpokládá nejvyšší incidenci zdravotních důsledků u osob s nízkou sociální oporou, nezávisle na vlivu stresorů. (Bakal, 1992 in Šolcová, Kebza, 1999)

Kromě těchto dvou základních modelů sociální opory existují ještě **obecný, generický (generic) model**, který předpokládá, že působení sociální opory není přímé, ale zprostředkované. Lidé se liší svými dispozicemi, stupněm odolnosti vůči zátěži, chováním a to vše modifikuje potřebu sociální opory, její poskytování a přijímání. Její efekt je tedy nepřímý. (Mareš, Ježek, 2005)

House rozlišuje čtyři složky sociální opory (viz kap. 3.1.). Z tohoto členění vycházejí čtyři obvykle rozlišované druhy sociální opory. (Křivohlavý, 2001) Prvním z nich je **opora instrumentální**, kterou rozumíme konkrétní formu pomoci, např. finanční výpomoc, obstarání potřebných věcí, poskytnutí materiální podpory.

Dalším typem je **opora informační**, jejímž prostřednictvím je jedinci dodána informace, která by mu mohla být nápomocna při orientaci v situaci, do níž se dostal. Například jsou mu poskytovány rady a doporučení lidmi, jež mají s podobnou situací zkušenosti nebo je jedinci nasloucháno a zjišťují se jeho potřeby a představy o pomoci.

Třetím typem sociální opory je **opora emocionální**, při níž je člověku v tísní empatickou formou sdělována emocionální blízkost. Laskavým jednáním je mu naznačována náklonnost; je mu podána ruka, když se propadá do deprese, beznaděje nebo pocitů odcizení; je mu dodávána naděje, je uklidňován v rozrušení apod.

Posledním typem je **opora hodnotící**, při níž je posilováno kladné sebehodnocení a sebevědomí, je podporována jedincova snaha o autoregulaci apod.

Na základě těchto uvedených druhů sociální opory se uvádějí také funkce, jež může sociální opora plnit. Obvykle se uvádějí **funkce emoční, instrumentální, informační, poskytovaná společenstvím** – pocit sounáležitosti, začlenění a **potvrzení platnosti** – zpětná vazba, sociální srovnávání, které pro jedince dopadá příznivě. (Mareš, Ježek, 2005)

Ganster a Bart (1988 in Šolcová, Kebza, 1999) dělí sociální oporu na strukturální a funkční. **Strukturální opora** představuje formální charakteristiky sociálních vazeb, např. hustotu vztahové sítě jedince, příslušnost jedince ke skupinám, společenské role, rodinný stav, zatímco **funkční opora** vystihuje kvalitu vztahů jedince.

Mareš upozorňuje na praktické členění sociální opory, které uvádějí Richman, Rosenfeld a Hardy. (1993 in Mareš, Ježek, 2005) Předkládají osm různých typů sociální opory podle způsobu provedení:

- **opora nasloucháním, vyslechnutím** (*listening support*) - jedinec vnímá, že je druhý ochoten ho vyslechnout, aniž jeho jednání komentuje, kritizuje, hodnotí nebo mu radí,
- **emoční opora** (*emotional support*) – jedinec vnímá, že druhý mu poskytuje útěchu a pečuje o něj, což považuje za znamení, že na něm někomu záleží,

- **opora emočním apelem** (*emotional challenge support*) – jedinec vnímá, že druhý ho nabádá, vede k přehodnocení dosavadních pocitů, postojů a hodnot,
- **opora stvrzováním reality** (*reality confirmation support*) – jedinec vnímá, že druhý vidí věci podobným způsobem; pomáhající přitakává jeho pohledu na události,
- **opora odborným oceněním** (*technical appreciation support*) – jedinec vnímá, že druhý příznivě hodnotí jeho úsilí a cení si jeho práce,
- **opora odborným apelem** (*technical challenge support*) – jedinec vnímá, že druhý ho vyzývá, aby změnil svůj způsob uvažování a postupy, směřuje ho jinam, motivuje ho,
- **opora poskytnutím hmotné pomoci** (*tangible assistance support*) – jedinec vnímá, že druhý mu nabízí finanční nebo materiální pomoc,
- **opora osobní pomoci** (*personal assistance support*) – jedinec vnímá, že druhý mu poskytuje konkrétní pomoc, určité služby, např. vyřizování úředních záležitostí apod.

Přestože tvrzení o protektivním vlivu sociální opory ve vztahu k negativním účinkům stresu je jedním ze základních pilířů ve výzkumu stresu, v některých případech se ukázalo, že pomoc druhých koreluje s opačnými účinky, než se předpokládalo. Důvodem je především to, že nutné rozlišovat oporu anticipovanou, očekávanou a oporu získanou, obdrženou. (Šolcová, Kebza, 1999)

Anticipovaná sociální opora reflektuje obecná očekávání jedince, přesvědčení, že významné blízké osoby jsou v případě potřeby připraveny pomoci. Reprezentuje pocit jedince, že je druhými akceptován, že se o něj zajímají a že mu pomohou, bude-li to potřebovat. Anticipovaná sociální opora je chápána jako individuálně odlišná proměnná, která úzce souvisí s některými osobnostními charakteristikami, např. extravertí, sebevědomím, sociální kompetencí jedince. Vyjadřuje ji percepce sociální opory odděleně od toho, co sociální prostředí aktuálně nabízí.

Získaná sociální opora představuje pomoc, které se jedinci skutečně dostalo a může se od opory anticipované významně lišit. Je součástí procesu zvládnání stresu, který obsahuje mobilizaci, získání a hodnocení obdržené pomoci. (Šolcová, Kebza, 1999)

Diskrepance mezi oporou anticipovanou a oporou obdrženou může být ve smyslu nadměrné pomoci, ale i nedostatečné pomoci. V důsledku přemíry sociální opory se vyřazuje ze hry samoobslužnost jedince, schopnost postarat se sám o sebe, což má další negativní důsledky v sebepojetí a sebehodnocení. Nadměrná pomoc může navozovat pocity bezmoci a způsobit nadměrnou závislost na poskytovateli sociální opory. (Křivohlavý, 2001)

Nejen nadměrná pomoc, ale i nevhodná forma pomoci může poškozovat jedince, jemuž je poskytována. Nevhodnou formou sociální opory nazýváme takovou pomoc člověku v tísní, která neodpovídá jeho potřebám. Příkladem může být podání chleba člověku, který má obrovskou žízeň. Důležitým aspektem poskytování sociální opory je tedy její přiměřenost a adekvátnost. To, co je nabízeno sociální oporou člověku v tísní, by mělo být to, co daný člověk skutečně potřebuje. (Křivohlavý, 1999)

Příčiny rozdílů mezi anticipovanou a získanou oporou mohou být jak na straně jedince, kterému je opora poskytována, tak na straně jeho sociálního okolí. Na straně jedince jsou to individuální osobnostní charakteristiky – např. osoba s vysokým sebehodnocením může vykazovat tendenci k přecenění očekávané úrovně sociální opory. Také obratnost v komunikaci a sociálním kontaktu hraje významnou roli při mobilizaci sociální opory – nízká sociální kompetence snižuje vyhlídky na získání sociální opory. Na straně sociálního okolí může působit problém s poskytováním opory fakt, že i potenciální podporující osoby mohou mít své vlastní problémy se zvládnutím stresogenní situace, při které by měli poskytnout pomoc. (Šolcová, Kebza, 1999)

Z výše uvedeného vyplývá, že sociální opora je složitý fenomén, dynamický proces, v němž koinciduje řada proměnných a který má i svou „odvrácenou stranu“. Podle Šolcové a Kebzy (1999) sociální opora nemusí být vždy přínosem, může mít i své negativní důsledky a to zejména tehdy, jestliže:

- je v rozporu s představou jedince o vlastní autonomii a sebevládě,
- ohrožuje jedincovu sebeúctu a sebedůvěru,
- je v rozporu se širokým chápáním toho, jak se má zachovat „správný“ muž či žena,
- znamená riziko sebeznevažení, diskreditace,
- navozuje pocity bezmoci,
- neodpovídá potřebám jedince.

Přínosem anticipované sociální opory naproti tomu může být:

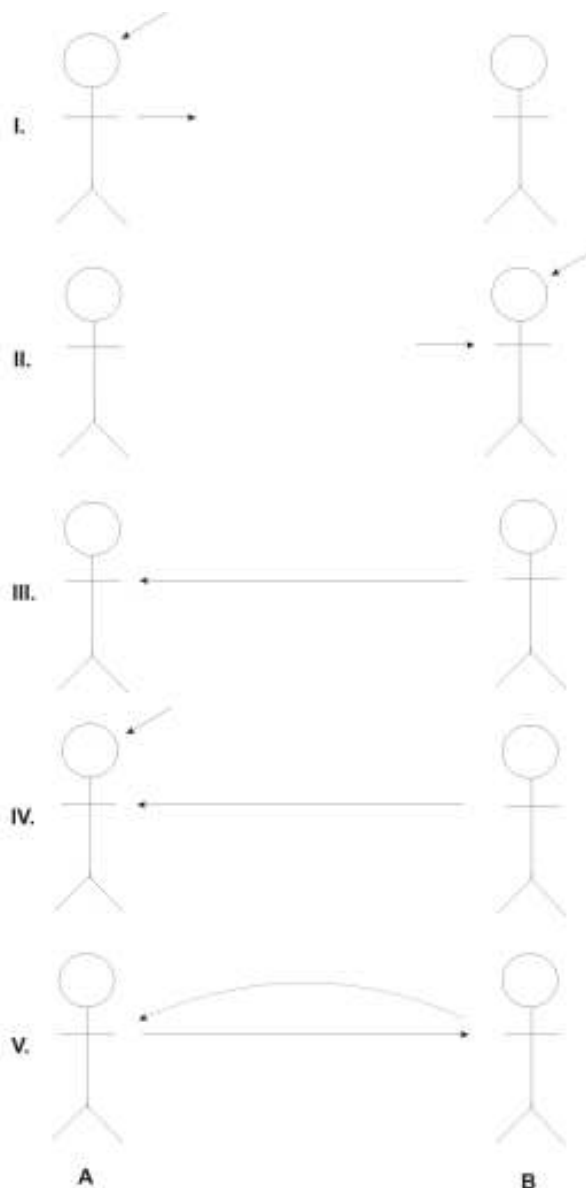
- podpoření vlastního úsilí k zvládnutí situace,
- podpora hladkého fungování vztahů v sociálním okolí,
- zachování naděje.

Uvědomění si, že druzí jsou připraveni pomoci, vytváří pocit sociální jistoty, která usnadňuje podstoupení rizika a povzbuzuje jedince k tomu, aby se pokusil řešit problém samostatně. (Krause, 1997a in Šolcová, Kebza, 1999)

3.3. Teorie sociální opory

V sociální interakci typu sociální opory je možno rozlišit pět kroků (viz obr. č. 3).

Obr. č. 3: Průběh setkání při poskytování sociální opory (Křivohlavý, 2001, s. 99)



Legenda:

A – osoba potřebující pomoc a hledající u někoho oporu.

B – osoba poskytující pomoc, žádaná o ní, reagující na žádost o pomoc a sdělující ochotu pomoci.

I – Vyslání signálu – sdělení typu „hledám pomoc“ či „žádám o pomoc“. Úspěch závisí na ochotě osoby A, zda chce nebo nechce o pomoc požádat, na její schopnosti sdělit prosbu druhým lidem a na její možnosti svoje sdělení někomu tlumočit.

II – Příjem sdělení osobou B. Úspěch závisí na tom, zda osoba B je či není na příjmu, na tom, zda chce či nechce slyšet, co jí osoba A sděluje, a na tom, zda sdělení osoby A rozumí či nerozumí, zda je správně interpretuje.

III – Vysílání signálu o tom, že je zde ochota pomoci. Úspěch závisí na ochotě či neochotě osoby B, na její možnosti či nemožnosti žádanou pomoc vyslat, na její schopnosti udělat to, oč je žádána, na její dovednosti být oporou a pomoci.

IV – Příjem pomoci. Úspěch závisí na tom, zda osoba A chce či nechce přijmout pomoc, zda je či není schopna přijmout oporu a pomoc a zda umí správně interpretovat to, co osoba B sděluje.

V – Zpětná vazba. Mezi oběma osobami dochází k sérii vzájemných aktivit – přijímání a poskytování sociální opory.

Sociální opora hraje v životě člověka důležitou roli. Pro pochopení funkce sociální opory má podle Křivohlavého (2003) klíčový význam tzv. **teorie připoutání** (*attachment theory*), kterou formuloval anglický psycholog Bowlby při studiu vzájemného vztahu matek a jejich dětí. (Bowlby, 2010) Termínem *připoutání* (*attachment*) rozumí pevnou a trvalou sociální vazbu jednoho člověka k druhému a z ní vyplývající lpění jednoho na druhém. Takový pevný vztah se vytváří v raném dětství mezi matkou nebo jinou pečující osobou a dítětem. Psychické důsledky případného přerušení tohoto pouta jsou mimořádně těžké. Negativní vliv má i pouhé očekávání možného přerušení vzájemného vztahu mezi matkou a dítětem. Děti mají strach a bojí se, že budou od matky odloučeny. Toto očekávání nazývá Bowlby *úzkostné sociální připoutání* (*anxious attachment*) a jeho neblahý vliv přetrvává i v dalším životě jedince. (Bowlby, 2010) Sociální připoutání nabývá na významu i u dospívajících a dospělých. Předpokládá se, že potřeba sociální opory je do jisté míry sycena právě faktorem sociálního připoutání – potřebou přátel a úzkých vzájemných vztahů v rámci své sociální sítě.

3.4. Diagnostika sociální opory

Diagnostika sociální opory je poměrně dobře zmapována u dospělých osob, mnohem méně však u dětí a dospívajících. Pro diagnostiku sociální opory lze použít řadu metod. Mareš (Mareš a kol., 2001) uvádí následující stručný přehled.

Kvantitativní nástroje zjišťují počet a strukturu sociálních vztahů jedince v rámci rodiny, přátel, sousedů, známých, spolupracovníků, spolužáků apod. Soustřeďují se na počet individuálních vztahů jedince a složitost sociální sítě a kvantifikují získané údaje.

Kvalitativní nástroje se nezajímají tolik o počet vztahů, ale o jejich významnost pro jedince. Zjišťují, zda jde o jednosměrné či reciproční poskytování sociální opory, zkoumají funkce sociální opory.

Specificky zaměřené nástroje se snaží rozkrýt, specifikovat strukturu sociální opory, její dílčí funkce a její dílčí účinnost. Zjišťují, které potřeby jedince jsou saturovány a které nikoliv; zkoumají podoby a proměny sociální opory v různých fázích nemoci, u různých diagnóz apod.

Dalším typem nástrojů vhodných k diagnostice sociální opory jsou **nástroje globálně zaměřené**, které se snaží postihnout celkový obraz sociální opory, nikoliv její detaily; zajímá je zakotvenost či nezakotvenost jedince v sociální síti; poskytují globální indexy o kvalitě sociální opory.

Otázku *kdo* nebo *co* je zdrojem poskytované opory se snaží zodpovědět **nástroje zjišťující poskytovanou oporu**. Tímto zdrojem mohou být např. rodiče, přátelé, sourozenci nebo profesionálové. Metody zjišťují i frekvenci a rozložení opory v čase. Zpravidla se jedná o objektivní pohled, sociologicky dobře zmapovaný.

Pomocí **nástrojů měřících jedincem vnímanou oporu** zjistíme, jak velkou část z poskytované opory dokáže jedinec postřehnout a uvědomit si, jak ji hodnotí a jestli o ni vůbec stojí, jestli je pro něj důležitá. Vnímaný rozsah a kvalita poskytované opory jsou lepším prediktorem intervenčním výsledků, než „objektivně“ nabízená a prokazatelně poskytnutá pomoc.

Nástroje měřící ochranný, tlumivý efekt sociální opory se zajímají o to, nakolik sociální opora pomáhá jedinci ve stresové situaci, jak mu usnadňuje vyrovnávání se se zátěží. Tyto metody vycházejí z předpokladu, že pokud nebude sociální opora dostatečně fungovat, psychický a zdravotní stav jedince se zhorší. V opačném případě bude sociální opora minimalizovat působení distresu.

Nástroje zabývající se hlavním, přímým efektem sociální opory vycházejí z úvahy, že sociální opora je potřebná neustále, nejen v situacích stresu, neboť má příznivé účinky i v případě, kdy jedinec neprožívá žádné závažné zátěžové situace.

V poslední době se objevují **nástroje, které se snaží zjistit smysl sociální opory pro daného jedince**. Pokoušejí se zmapovat jeho stabilní názor na sociální svět kolem něj; snaží se zjistit, zda ho vnímá jako převážně dobrý, nebo převážně špatný; zda je okolím přijímán, odmítán, nebo je lidem lhostejný. Přestože je tento smysl sociální opory do určité míry ovlivňován tím, co daný jedinec kolem sebe aktuálně vidí a co zažívá, jedná se o relativně stabilní charakteristiku osobnosti, která může pramenit ze zkušenosti v raném dětství. Nástroje zjišťující smysl sociální opory jsou nástroje globální, odrážejí subjektivní vnímání sociální opory a měří přímý, hlavní efekt.

Diagnostika sociální opory není snadnou záležitostí, potýká se s mnohými úskalími a **metodologickými problémy**. (Wills, Shinar, 2000 in Mareš, Ježek, 2005) Základní nesnází je skutečnost, že neexistuje univerzální diagnostický nástroj pro celou populaci a všechny typy zátěžových situací. Sociální oporu můžeme zkoumat u vzorku osob různého věku, pohlaví, vzdělání, rodinného zázemí nebo etnické příslušnosti; navíc mohou být různé osoby vystaveny zátěžovým situacím různého typu. Z toho vyplývá, že nejdříve je třeba odhalit všechna hlavní specifika daného vzorku a k nim teprve hledat adekvátní diagnostický nástroj.

Při výběru vhodného diagnostického nástroje musíme brát v úvahu i fakt, že sociální opora nefunguje u všech skupin obyvatelstva stejně. Největší rozdíl je patrný u příslušníků etnických, náboženských a jiných menšin, které vyznávají kolektivní hodnoty vyplývající ze soudržnosti velkých rodin nebo svébytných společenství. Příslušníci etnických menšin se podle Kaniasty a Norrise (2000 in Mareš a kol., 2001) jasně identifikují se svou rodinou, mají hluboký pocit závazků a povinností vůči ní, zažívají pocity vnitroskupinové vzájemnosti, solidarity a vzájemné pomoci. Sociální opory se jim dostává uvnitř jejich společenství a nepotřebují ji tedy vyhledávat jinde, nevyhledávají pomoc učitelů, psychologů ani sociálních pracovníků.

Diagnostické metody je nutno adaptovat pro specifickou populaci. Některé základní funkce sociální opory (emoční, informační) jsou společné pro většinu populace, jiné funkce (např. finanční nebo materiální) jsou odlišné u dětí, u dospívajících, u dospělých v produktivním věku nebo u seniorů. Tato specifika je třeba brát v úvahu při výběru diagnostického nástroje, popř. vhodný nástroj podle těchto populačních rozdílů upravit.

Kromě věkových rozdílů jsou významné i rozdíly mezi příslušníky různých zemí, kultur a etnik. Srovnávací studie naznačují, že funkce sociální opory, její zdroje a její přijatelná míra mohou být v různých společenstvích odlišné. (Mareš, Ježek, 2005)

Další metodologickou překážkou při zkoumání sociální opory je adaptace metody specifickým poskytovatelům. Pokud nás zajímají obecné, typické podoby sociální opory (ze strany rodiny, vrstevníků, přátel apod.), pak můžeme využít běžné, standardizované dotazníky a pozorovací metody. Pokud ovšem potřebujeme diagnostikovat sociální oporu nabízenou a realizovanou specifickými poskytovateli (výchovnými poradci, školními, poradenskými nebo klinickými psychology, sociálními pracovníky, zdravotnickým personálem apod.), pak je nutno dotazníkové metody adaptovat specifickému okruhu poskytovatelů včetně všech činností nutných pro standardizování nové metody.

Podobně je potřebné přizpůsobit metody specifickým stresorům, které sledujeme. Vopět použijeme standardní metody. Zajímá-li nás však opora poskytovaná ve specifických situacích (např. distres při adaptování se na školu, při dlouhodobém neprospěchu, při šikanování ve škole, při hospitalizaci v nemocnici), nevystačíme s běžnou standardizovanou metodou a je nutné těmto aspektům metodu adaptovat.

Běžné představy spojují sociální oporu jen s pozitivními efekty. Ve skutečnosti však mohou nastat mnohem složitější případy. Sociální opora může být nabízena, ale příjemcem odmítána nebo považována za nedostatečnou či nevhodnou (frustrován je poskytovatel), anebo může být sociální opora očekávána, ale neposkytnuta nebo poskytnuta v málo účinné nebo nepřijatelné formě (frustrován je příjemce). Vliv sociální opory tedy může být i nepříznivý, negativní. Z tohoto důvodu je vhodné při diagnostice zjišťovat jak pozitivní, tak negativní případy sociální opory.

Při diagnostice sociální opory je třeba uvažovat o různých podobách, jichž může nabývat, a v celém kontextu, v němž funguje. Nezapomínáme analyzovat dostupnost sociální opory, spokojenost či nespokojenost s oporou, způsob nabízení pomoci, nevhodný typ opory, nevhodný okamžik, nevhodnou délku trvání opory apod. (Mareš a kol., 2001)

Každá vážně míněná snaha pomoci druhému člověku, zejména je-li tím druhým dítě či dospívající, musí vycházet z poznání aktuálního stavu. Proto je třeba propracovat diagnostiku sociální opory ve všech jejích aspektech. Sociální opora u dětí a dospívajících je složitý jev, který není postižitelný jedinou metodou. Důvěra v lidi a globální postoj k opoře se zakládá v dětství, a proto je nanejvýš důležité včas diagnostikovat rizika ohrožující další psychický vývoj jedince. V návaznosti na diagnostiku je neméně žádoucí

pečlivě propracovávat intervenční postupy, jež by dosavadní podoby sociální opory zlepšovaly. (Mareš, Ježek, 2005)

Dosavadní výzkumy, které se zabývaly sociální oporou u dětí a dospívajících, prokázaly pozitivní vliv sociální opory v několika oblastech. Mareš (Mareš, Ježek, 2005) souhrnně upozorňuje na nejvýznamnější výzkumné studie, při nichž se dospělo k závěrům, že sociální opora hraje nezastupitelnou úlohu v tom, jakých výsledků děti a dospívající dosahují v oblastech sociálních dovedností. (Demarayová, Elliot, 2001; Demarayová, Maleckiová, 2001; Maleckiová, Elliot, 1999), sebepojetí (Cauce, Felner, Primavera, 1982; Demarayová, Maleckiová, 2001; Forman 1988; Kloomek, Cosden, 1994; Rothman, Cosden, 1995, Wenz-Gross, Siperstein, 1998) nebo v oblasti školního výkonu (Demarayová, Maleckiová, 2001; Lewitt, Guacci-Franco, Lewitt, 1994; Richman, Rosenfeld, Bowen, 1998) Také byla prokázána souvislost mezi sociální oporou a výskytem úzkosti, (Demarayová, Maleckiová, 2001; White, Bruce, Farrell, Kliewer, 1998) výskytem deprese, (Cheng, 1997; Compas et al., 1986; Demarayová, Maleckiová, 2001; Licitra-Klecker, Waas, 1993; Ostrander et al., 1998; Patten et al., 1997) a výskytem konzumace drog a delikvence. (Bender, Losel, 1997; Frauenglass, Routh, Pantin, Masom, 1997; Garnefski, Diekstra, 1996; Litrak, McKay, Rostain, Alterman, O'Brien, 1997; Licitra-Klecker, Wass, 1993; Piko, 2000)

4. Školní úspěšnost

4.1. Vymezení pojmu školní úspěšnost

Podle *Pedagogického slovníku* není snadné pojem **školní úspěšnost** jednoznačně vymežit. Jedná se o velmi diskutovaný a nedostatečně objasněný termín, který může znamenat:

„1. „zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, která se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu.

2. produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů. To znamená, že školní úspěšnost není pouze dílem žáka, jeho schopností, píle aj., ale také dílem učitele, výsledkem součinnosti obou aktérů.

3. moderní pedagogika upozorňuje, že školní úspěšnost žáků je ovlivněna také rodinným prostředím, sociokulturním prostředím, klimatem školy, klimatem třídy.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 303)

Fontana upozorňuje, že koncept školní úspěšnosti je často mylně chápán jako výsledek srovnávání výkonů jednotlivých žáků v dané třídě. Přitom *„úspěch by měl být hodnocen podle toho, co dané dítě může dokázat.“* (Fontana, 1995, s. 219) Za úspěšného by měl být považován takový žák, který v rámci svých možností realizuje co nejvyšší cíle.

V praxi českých škol se školní úspěšnost žáka hodnotí především prostřednictvím známek. Podle Hrabala (1988) jsou výkony žáků klasifikovány podle následujících kritérií:

1. základní kritéria

- stupeň a uvědomělost osvojení si předepsaného učiva,
- úroveň myšlení, přesnost a výstižnost vyjadřování,
- schopnost uplatňovat příslušné vědomosti, dovednosti a návyky při řešení úkolů,
- aktivita, samostatnost, tvořivost a zájem o učení a pracovní činnosti.

2. pomocná kritéria

- snaživost, vytrvalost a pečlivost,
- osobité zájmy, zájem o další vzdělávání a mimoškolní činnosti,
- jazyková správnost projevu.

Je však velmi obtížné podle těchto kritérií žáka objektivně hodnotit, neboť jejich interpretace je velmi individuální a závisí na vlastních osobních preferencích i osobnostních zvláštностech pedagoga. Úspěšnost žáka je závislá na schopnostech učitele ohodnotit jeho výkon a vývoj, ale také na jeho schopnosti uzpůsobit žákovi učivo tak, aby školní úspěšnosti dosáhl.

Hrabal (1989) v souvislosti s plněním školních požadavků dítětem rozlišuje termíny školní zdatnost, školní úspěšnost a školní výkonnost žáka. **Školní zdatnost** se skládá ze 3 dimenzí:

1. úroveň vůči školním požadavkům,
2. struktura související s mírou a významem osobnostních dispozic,
3. vývoj zahrnující změny v úrovni a struktuře školní zdatnosti během školní docházky.

Zatímco školní zdatnost vyjadřuje soubor dispozic podmiňující přímo školní činnost, **školní úspěšnost** vyjadřuje její sociálně hodnotící aspekt. Za ještě užší pojem označuje Hrabal (1989) **školní výkonnost**, která se vztahuje k činnostem, jež jsou objektivně zjistitelné a měřitelné. **Prospěch žáka** je komplexní údaj vztahující se ke školní zdatnosti, úspěšnosti i výkonnosti. Závisí na výkonu žáka i na způsobu aplikace hodnotících kritérií učitelem. Při hodnocení může docházet k určitým subjektivním zkreslením, která vycházejí z učitelovy představy úspěšného žáka, interpretace školních požadavků, standardů a norem, ale i z jeho vztahu ke konkrétnímu dítěti.

I přes obecně stanovená měřítka je definice školní úspěšnosti velmi problematická a má silně subjektivní charakter. Zatímco jeden vyučující může pozitivně vnímat žákovy projevy kreativity ve vyučování, jiný pedagog může takového žáka hodnotit negativně, protože od něj očekává jednoznačné a přesné splnění pokynů.

Pro správné pochopení pojmu školní úspěšnost je třeba vymežit i pojem **školní neúspěšnost**. *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 300-301) uvádí následující definici školní neúspěšnosti:

„1. v pojetí tradiční pedagogiky a také laické veřejnosti podprůměrné až nevyhovující výsledky při školním hodnocení vzdělávacích výsledků žáka („špatné známky“). V ČR (jakož i v jiných zemích) u určitého počtu žáků dochází k opakování ročníku nebo k nedokončení studia.

2. z pedagogicko-psychologického a sociopedagogického hlediska je vysvětlována školní neúspěšnost šířeji: jako selhávání dítěte či adolescenta v podmínkách školního edukačního prostředí nejen špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních

psychických postojů ve vztahu k vlastnímu učení, k učitelům, ke vzdělávání vůbec. Charakteristickým symptomem školní neúspěšnosti bývá strach ze školy nebo naopak záškoláctví. To vše bývá způsobováno jak faktory psychickými na straně žáka (učební obtíže, nedostatky v učební motivaci), tak sociálními (kulturní deprivace aj.). Ve hře mohou být i faktory sociální, které souvisejí se spolužáky (klíma třídy vyvíjí na žáka tlak, aby se naučil). Školní neúspěšnost může ovlivňovat volbu vzdělávací dráhy jednotlivce a tím i jeho budoucí život.

3. *školní neúspěšnost může být nejen absolutní, ale také relativní. Zahrnuje případy, kdy žák systematicky pracuje pod své možnosti.“*

Absolutní a relativní školní neúspěšnost rozlišuje i Kohoutek (2009). **Absolutní školní neúspěšnost** je taková výuková nedostatečnost, kdy žák neprospívá, protože nemá dostatečně rozvinuté intelektové schopnosti nutné k úspěšné docházce do běžné školy. **Relativní (částečná, parciální, dočasná) školní neúspěšnost** je takové selhávání, kdy žák propadá nebo má špatný prospěch z příčin mimointelektových (např. pro intelektuální pasivitu, pro momentální indispozici), které většinou lze odstranit. U relativní školní neúspěšnosti jsou výkony žáka ve vyučování nižší než jeho rozumové schopnosti a předpoklady. Jde o tzv. *podvýkonový syndrom*, jenž může být způsoben např. krizovou stresovou situací, unavitelností, neurotickou reaktivitou, dočasně sníženou motivací apod.

Oba typy školní neúspěšnosti (relativní i absolutní) jsou obrazem i důsledkem individuálních rozdílů, které nacházíme nejen v osobnosti žáků, ale i oblasti jejich výkonnosti nebo rodinné výchově. (Kohoutek, 2009)

4.2. Faktory ovlivňující školní úspěšnost

Prvotním předpokladem k tomu, aby děti byly ve škole úspěšné, je načasování vstupu do procesu vzdělávání tak, aby do první třídy přicházely **děti školsky zralé**. Vzhledem k dobré úrovni práce v pedagogicko-psychologických poradnách a dětských psychiatrických ambulancích jsou intelektově defektní děti včas vyhledány, případně doporučovány ke vzdělávání do speciálních škol. Tím se předchází psychické traumatizaci mentálně handicapovaných dětí, které by na běžné základní škole měly nepřekonatelné obtíže.

Jedním z rozhodujících činitelů zdaru či nezdaru dítěte, jsou nároky školy. Moderní doba s rostoucími nároky přinesla např. zkrácení přípravného období na vyučování, jež se

nyňí ve značné míře přesouvá do mateřské školy. Šturma upozorňuje na skutečnost, že vyučovací cíle 1. pololetí v 1. třídě současné základní školy odpovídají vyučovacím cílům konce 2. třídy elementární školy konce 19. Století. (Říčan, Krejčířová a kol., 2006)

Příčiny relativní školní neúspěšnosti lze podle Kohoutka (2009) rozdělit na 3 typy – příčiny sociálně psychologické, biologicko-psychologické a intrapsychické. Vzhledem k rozsahovému omezení této práce nelze detailně a komplexně popsat veškeré faktory determinující školní úspěšnost. V následujících podkapitolách v hrubých rysech nastíníme nejvýznamnější z nich.

4.2.1. Sociálně psychologické faktory ovlivňující školní úspěšnost

Mezi sociálně psychologické faktory, které ovlivňují školní úspěšnost žáka, řadíme především kvality rodinného a školního prostředí. Rodina je pro dítě zásadním formativním činitelem, tvořivé a podnětově bohaté **rodinné prostředí** je klíčem k úspěšnému započatí školní docházky. Pro školní úspěšnost je významná sociokulturní úroveň rodiny. Zatímco v rodinách s nízkou sociokulturní úrovní mohou rodiče děti odrazovat od realizace náročnějších úkolů a cílů, v rodinách s vysokou sociokulturní úrovní se snaží své děti všestranně rozvíjet a povzbuzovat. (Průcha, 2002)

Význam pro rozumový rozvoj osobnosti dítěte má především kulturní úroveň a vzdělání matky, neboť právě matka ve většině rodinách věnuje dítěti více času a péče než otec. Pro výukový proces a výsledky učení je taktéž důležitý názor rodičů na význam školy a vzdělání. Hodnoty sdílené v rodině zpravidla v případném konfliktu s hodnotami školy převládají. (Vágnerová, 2005) Z hlediska školní úspěšnosti dítěte je nežádoucí, aby rodiče přikládali vzdělání pouze nepatrný význam a důležitost pro budoucnost potomka, nežádoucí je však i situace, kdy rodiče mají příliš vysoké aspirace a očekávají od svého dítěte školní výsledky, které jsou v rozporu s jeho mentálními možnostmi.

Školní úspěšnost ovlivňuje i jazyková kultura rodiny. Pro dítě, které doma hovoří nespisovně, popř. nářečím, bývá velmi obtížné se ve škole vyjadřovat spisovně, což může činit nemalé potíže v řadě školních předmětů.

V neposlední řadě mezi faktory rodinného prostředí, jež významně ovlivňují školní úspěšnost, zařazujeme emoční strádání, citovou deprivaci a subdeprivaci nebo chronickou konfliktovou situaci v rodině.

Druhou významnou skupinou sociálně psychologických proměnných, které ovlivňují žákovu úspěšnost ve škole, jsou **nedostatky školního výchovně vzdělávacího procesu**, mezi něž patří např. malá aktivizace žákovy osobnosti ve vyučování, nedostatky v respektování vývojových hledisek a principů pedagogické práce, nedostatky v interakci mezi učitelem a žákem nebo žákem a spolužáky, nedostatky v psychologicko-pedagogickém postoji učitele vůči neprospívajícím žákům apod. (Kohoutek, 2009)

4.2.2. Biologicko psychologické faktory ovlivňující školní úspěšnost

Školní neúspěch může být podmíněn celou řadou **vývojových změn**. Na počátku školní docházky jde většinou o školskou nezralost a nepřípravenost dítěte pro školu. Školská nezralost se ve vyučování projevuje neschopností dítěte soustředit se, neschopností kontinuálně pracovat, nedostatečnými verbálními předpoklady či nedostatkem motivace. (Vágnerová, 2005) Nezdary a konflikty nezralého dítěte v počátcích školní docházky mohou mít neblahý vliv i na jeho pozdější výkony, chování a vývoj. (Čáp, 1997)

Další významnou vývojovou změnu přináší období dospívání, pro které je typická emoční labilita a kolísání aktivační úrovně žáka, což může přinášet výkyvy ve školní práci a konflikty s autoritou školy. Vystupňovanost pubertálních povahových změn (značná emoční labilita, zvýšená vnitřní tenze a únavnost, převaha mimoškolních zájmů, denní snění, labilita sebehodnocení) bývá častým „handicapem“ zejména u chlapců. (Vágnerová, 2002)

Úspěch či neúspěch ve vzdělávacím procesu závisí na **zdravotním stavu** jedince. Běžná krátkodobá onemocnění typu chřipka, angína apod. výrazně ovlivňují aktuální stav jedince a tím i jeho pozornost, náladu a výkon ve škole. V takových situacích pak snadno může docházet k neadekvátnímu hodnocení schopností žáka nebo jeho snahy a svědomitosti plnit zadané úkoly. (Čáp, 1997)

Dlouhodobý účinek na činnost jedince mají chronické choroby a trvalé defekty nejrůznějšího druhu, jež ovlivňují nejen jeho výkon ve škole, ale celý způsob života, vztah druhých lidí k němu, jeho psychiku. Dlouhodobé absence prohlubují didaktický deficit žáka, přesto však nelze zkracovat období léčení nebo rekonvalescence, aby žák nebyl předčasně zatěžován a přetěžován nároky školy.

Smyslové vady, obzvláště **postižení zraku a sluchu**, ztěžují žákovi příjem informací. **Vady řeči**, např. poruchy výslovnosti nebo koktavost, výrazně znesnadňují dítěti styk s ostatními lidmi i účast na vyučování. **Percepčně motorické poruchy**, např. zrcadlové psaní čísel a písmen, **nevyhraněná lateralita** např. přecvičovaného leváctví, **záchvatovité onemocnění** (epilepsie) a podobné komplikace mohou způsobovat, že kapacita poznávacích procesů žáka se jeví jako nízká, nebo dokonce defektní. (Kohoutek, 2009)

Překážku na cestě ke školní úspěšnosti může tvořit diagnostikovaná **specifická porucha učení** (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie) nebo **specifická porucha chování**. I přes vynaloženou snahu bývají takto postižené děti často hodnoceny svým okolím jako neschopné a neochotné pracovat, což může mít pro jejich další vývoj včetně školní kariéry výrazně destruktivní dopad. (Vágnerová, 2005)

Školní úspěšnost bývá také znesnadňována nedostatečným uspokojením základních psychických potřeb dítěte, jako např. potřeby lásky, bezpečí a akceptace v rodině i v dalších sociálních skupinách. Děti psychicky deprivované často pracují pod úrovní svých schopností a možností, ztrácejí zájem o učení, mívají poruchy chování a zaměřují se na získání náhradního uspokojení svých potřeb.

4.2.3. Intrapsychické faktory ovlivňující školní úspěšnost

Mnoho žáků je ve škole neúspěšných pouze proto, že jsou intelektuálně pasivní, nedostatečně motivovaní pro plné využití své potenciaální duševní kapacity. Tito žáci mají vůči škole nízkou aspirační úroveň a jejich zájmy orientované na školu jsou nedostatečně rozvinuté.

Zdroje **motivace** žáka k učení mohou být vnější a vnitřní. Vnitřní motivací se podle Čápa (1997) rozumí:

- potřeba poznávání, zvědavost žáka,
- potřeba činnosti, radost z vykonávání činnosti.

Vnější motivace je spjata s učební činností pouze zprostředkovaně a zahrnuje např. odměnu, pochvalu, prestiž, trest nebo donucení.

Motivace může být ovlivněna širokou škálou faktorů – v rodině, ve vrstevnické skupině, v osobnosti učitele apod. Obzvláště u chlapců v období pubertálních povahových změn se můžeme setkat s nedostatečnou motivací, záporným vztahem k učiteli

způsobeným přehnanou kritičností, která je v tomto období typická. Podobně se v období dospívání setkáváme s hypobulií vyznačující se nepozorností a fantazijním sněním během vyučování, což se odráží v hodnocení žáka.

Specifickou skupinu dětí s intrapsychickými příčinami školní neúspěšnosti tvoří děti, které mají příliš úzké nebo naopak příliš široké mimoškolní zájmy. Také extrémní introverze kombinovaná s příliš pomalým osobním tempem nebo naopak vystupňovaná extraverze se zvýšeným osobním tempem může zhoršovat školní úspěšnost. (Kohoutek, 2009)

Jednou z osobnostních proměnných, které se podílejí na školní úspěšnosti či neúspěšnosti jedince, je výše zmiňovaný mechanismus atribuce *locus of control* (viz kap. 2.4.1.).

5. Metodologický rámec práce

5.1. Předmět a cíl výzkumu, hypotézy

Předmětem výzkumu této práce je sociální opora u žáků základní školy a studentů nižšího stupně víceletého gymnázia a její souvislosti se školní úspěšností a místem kontroly. Výchozím předpokladem je skutečnost, že sociální opora hraje jednu z klíčových rolí při zvládnání zátěže dětí ve školně vzdělávacím procesu, což se odráží v jejich školní úspěšnosti či neúspěšnosti. Na základě této premisy byla stanovena následující hypotéza:

Hypotéza č. 1:

Mezi sociální oporou žáka, vyjádřenou celkovým skóre v dotazníku CASSS, a školní úspěšností žáka, vyjádřenou aritmetickým průměrem známek na vysvědčení, je statisticky významná souvislost.

Dalším východiskem výzkumu je předpoklad, že žáci, kteří jsou při vzdělávání na 1. stupni základní školy výrazně úspěšní, neseťvávají na základní škole, ale přecházejí k dalšímu studiu na víceletá gymnázia. Pokud považujeme vliv sociální opory na školní úspěšnost žáka za významný, u studentů víceletých gymnázií předpokládáme také větší míru sociální opory ve srovnání s jejich vrstevníky na základní škole. Hypotéza č. 2 má následující znění:

Hypotéza č. 2:

Míra sociální opory, vyjádřená celkovým skóre v dotazníku CASSS, je statisticky vyšší u žáků nižšího stupně víceletého gymnázia ve srovnání s žáky druhého stupně základní školy.

Podle dosavadních výzkumů (Mareš, Ježek, 2005) vnímaná důležitost sociální opory koreluje s mírou získávané sociální opory. Jinými slovy – čím více se sociální opory dítěti dostává, tím více ji považuje za důležitou. Tedy vidí-li respondent oporu v dané oblasti pozitivně, má tendenci přisuzovat ji důležitost. Naopak vidí-li oporu v dané oblasti negativně, považuje ji za nedůležitou. Hypotéza č. 3 má ověřit platnost těchto zjištění.

Hypotéza č. 3:

Mezi mírou získávané sociální opory, vyjádřenou skóry v subškálách Rodiče, Učitelé, Spolužáci, Kamarád/ka a Lidé ve škole dotazníku CASSS, a mírou subjektivní důležitosti, vyjádřenou skóry v těchto subškálách, je statisticky významná souvislost.

Odborná literatura a provedené výzkumy ukazují, že typ *locus of control* ovlivňuje u jedince proces zvládnání a vyrovnávání se se zátěží, potažmo ovlivňuje také školní úspěšnost žáka. Pro ověření tohoto předpokladu byla zformulována hypotéza č. 4:

Hypotéza č. 4:

Mezi školní úspěšností žáka, vyjádřenou aritmetickým průměrem známek na vysvědčení, a umístěním LOC, vyjádřeným skórem v dotazníku INTEX-D, je statisticky významná souvislost.

Místo kontroly LOC se formuje v dětství vlivem rodiny, výchovy a prostředí jedince. Citlivé okolí a laskavý přístup k dítěti predikuje vývoj internality, zatímco přílišná kritika a necitlivé ovzduší vytváří předpoklady pro vývoj externality. Z tohoto základu vychází následující hypotéza, která dává do souvislosti sociální oporu poskytovanou žákovi a lokalizaci místa kontroly.

Hypotéza č. 5:

Mezi mírou sociální opory žáka, vyjádřenou celkovým skóre v dotazníku CASSS, a umístěním LOC žáka, vyjádřeným skórem v dotazníku INTEX-D, je statisticky významná souvislost.

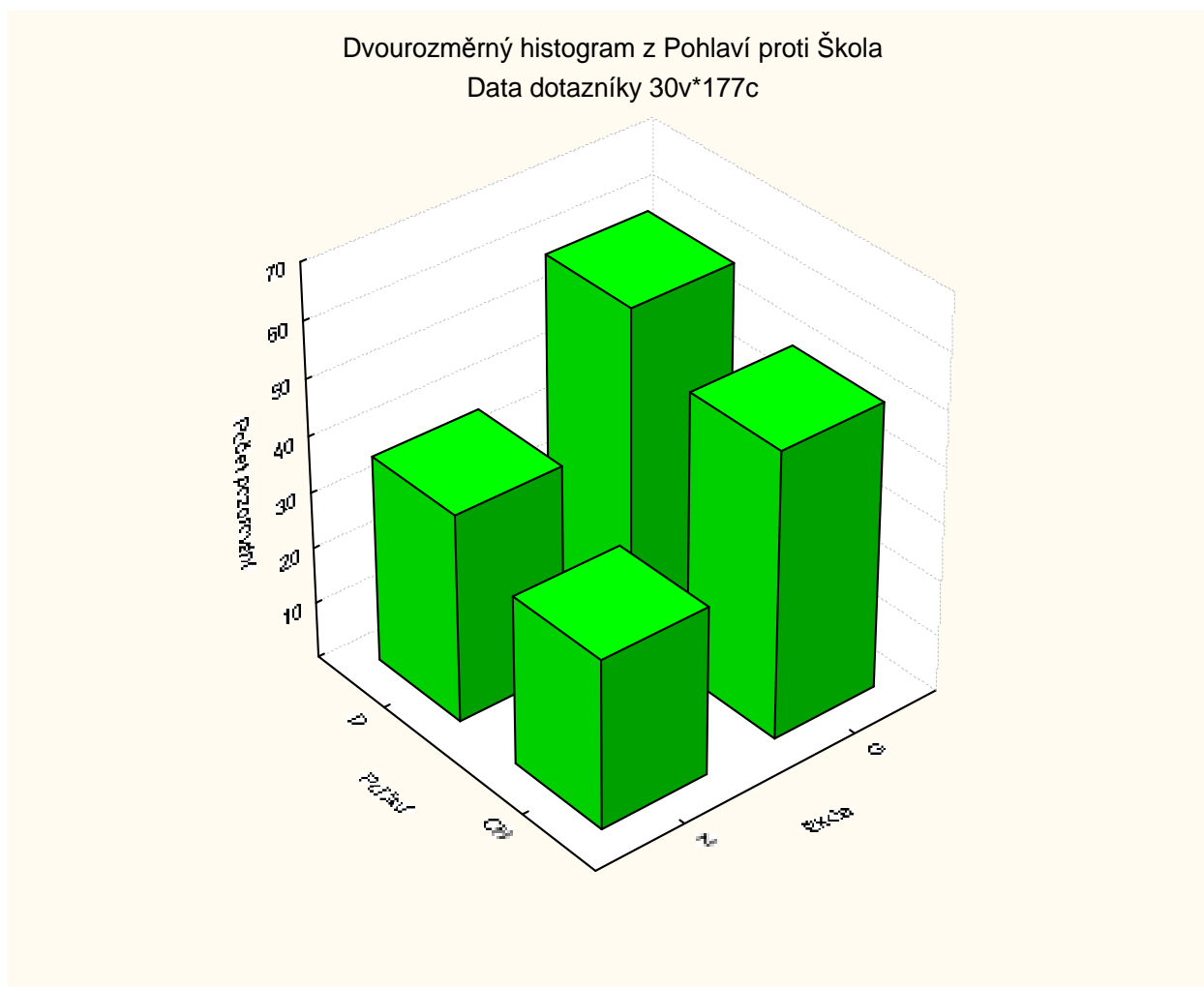
5.2. Popis zkoumaného souboru

Zkoumaný vzorek tvořily žáci 6. – 9. třídy ze základní školy Haškova v Uničově a žáci primy – kvarty osmiletého gymnázia taktéž v Uničově.

Uničov je malé město ležící 22 km severozápadně od Olomouce, bylo založeno v roce 1213 jako jedno ze sedmi moravských královských měst. V současné době má okolo 13 000 obyvatel a na jeho území jsou zřízeny tři základní a čtyři střední školy.

Celkem se výzkumu zúčastnilo 177 žáků, z toho 67 žáků ze ZŠ Haškova a 110 žáků gymnázia. Složení souboru představuje graf č. 1.

Graf č. 1: Složení výzkumného souboru podle typu školy a pohlaví



Legenda:

CH = chlapci; D = dívky; Z = základní škola; G = gymnázium

5.2.1. Základní škola Haškova v Uničově

Základní škola Haškova je nejstarší základní školou v Uničově. Je umístěna v historickém jádru města v bezprostřední blízkosti bývalého kláštera, ve kterém je v současnosti koncertní síň.

Školu ve školním roce 2009/2010 navštěvovalo 224 žáků, z toho 141 žáků první stupeň a 83 žáků druhý stupeň. Ve škole od podzimu roku 2005 pracuje školní poradenské pracoviště. Jeho pracovníky jsou školní psycholog, výchovný poradce a metodik prevence, od listopadu 2009 navíc i speciální pedagog.

Dotazníky pro zjišťování sociální opory i dotazníky k určení LOC byly žákům zadávány v průběhu měsíce března 2010. Zjištěné vyhodnocené údaje byly dány k dispozici zdejšímu školnímu poradenskému pracovišti.

Počty žáků, které se zúčastnily výzkumu, uvádíme v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1: Počet zúčastněných žáků ZŠ Haškova

Školní třída	Počet chlapců	Počet dívek	Celkem
6. A	8	10	18
7. A	4	9	13
8. A	12	11	23
9. A	7	6	13
Celkem	31	36	67

5.2.2. Gymnázium v Uničově

Gymnázium je jednou ze čtyř středních škol v Uničově. Škola má dlouhou a bohatou historii. Původně se jednalo o německé gymnázium, které bylo po r. 1945 pozměněno na jedenáctiletou střední školu, později dvanáctiletou střední školu, na střední všeobecně vzdělávací školu až se nakonec vrátilo k původnímu označení gymnázia. Další rozsáhlé změny čekaly školu po r. 1989. Vedle původního čtyřletého studia bylo v r. 1990 zavedeno i studium sedmileté pro žáky z 5. tříd základních škol a v návaznosti na zavedení povinné devítileté školní docházky začalo v roce 1995 gymnázium fungovat jako osmiletá škola.

Ve školním roce 2009/2010 školu navštěvovalo celkem 311 žáků, z toho 162 žáků osmileté studium a 149 žáků klasické čtyřleté studium. Ve škole pracuje výchovný poradce, který působí jako konzultant pro žáky, pedagogy i rodiče při řešení výukových a osobních problémů žáků a pomáhá při profesní orientaci žáků. Zdejší výchovné poradenství je na vysoké úrovni (poradce v současnosti dokončuje studium psychologie).

Dotazníky byly snímány v průběhu května 2010. Vyhodnocené údaje byly dány k dispozici výchovnému poradci školy.

Jednotlivé počty zúčastněných žáků uvádíme v tabulce č. 2.

Tabulka č. 2: Počet zúčastněných žáků Gymnázia v Uničově

Školní třída	Počet chlapců	Počet dívek	Celkem
Prima	14	14	28
Sekunda	18	14	32
Tercie	6	17	23
Kvarta	13	14	27
Celkem	51	59	110

5.3. Organizace a průběh výzkumu

Sběr dat pro tento výzkum probíhal na dvou školách v Uničově. Zúčastnili se ho žáci 6. – 9. ročníku základní školy Haškova a žáci primy – kvarty osmiletého gymnázia. Dotazníky na základní škole Haškova jsme zadávali ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm, konkrétně speciálním pedagogem, který disponuje s generálními souhlasy rodičů žáků týkajícími se testování.

Na gymnáziu v Uničově jsme se spojili s výchovným poradcem školy a ten informoval rodiče žáků o plánovaném testování na třídních schůzkách konaných v dubnu 2010.

Na obou školách jsme si dohodli termíny pro zadávání dotazníků, vlastní administrace dotazníků probíhala bezproblémově a žáci ochotně spolupracovali.

5.4. Aplikovaná metodika

K práci jsme použili dotazník *CASSS (Children and Adolescent Social Support Scale)*, který zjišťuje vnímanou sociální oporu u dětí a dospívajících. Dále byl použit test na měření externality a internality slovenských autorů Senky a Učně *INTEX D*. Jako ukazatel školní úspěšnosti žáků byly pro tento výzkum využity roční průměry získané z třídních výkazů.

5.4.1. Popis dotazníku CASSS-CZ

Dotazník je určen pro žáky 3. – 12. ročníku, je tedy použitelný na prvním, druhém i třetím stupni škol. Skládá se z 60 položek, které jsou strukturovány do 5 subškál po 12 položkách.

Zmiňovaný dotazník vznikl téměř deset let. První verzi s názvem *SSSS (Student Social Support Scale)* přinesl v roce 1994 Nolten. Tato původní podoba byla po prvních empirických zkušenostech modifikována a přepracována do dvou verzí – pro mladší a starší žáky. Dotazník byl následně přejmenován (*CASSS – Children and Adolescent Social Support Scale: level 1, level 2*) a v roce 1999 dokončen autory Christine Kerres Malecki, Michelle Kilpatrick Demaray a Stephen N. Elliot. Dotazník v této podobě zjišťoval čtyři zdroje sociální opory - *rodiče, spolužáci, učitelé a kamarádi*, každá subškála obsahovala 10 položek. Současná podoba dotazníku je z roku 2000, je obohacena o subškálu *lidé ve škole* a počet položek se zvýšil v každé subškále na 12.

Český překlad a modifikaci pod názvem *Dotazník sociální opory pro děti a dospívající (CASSS – CZ)* provedli v roce 2002 D. Komárek, E. Ondřejová a J. Mareš. Tato verze je použita i v mé práci.

Dotazník *CASSS - CZ* diagnostikuje sociální oporu souhrnně, celistvě, ale současně rozlišuje její dílčí složky. Zjišťuje jedincovu osobní sociální síť, jíž reprezentují jednotlivé subškály s názvy *rodiče, učitelé, spolužáci, kamarád/kamarádka* a *lidé ve škole*. Navíc dotazník zachycuje 4 druhy suportivního chování, kterého se jedinci dostává od každého z těchto zdrojů opory. Diagnostikované typy sociální opory jsou: opora emoční, instrumentální, informační a opora posouzení. (Mareš, 2003)

Administrace dotazníku

Mareš v manuálu k dotazníku (Mareš, Ježek, 2005) uvádí následující postup při administraci dotazníku.

Žák je žádán, aby si pečlivě přečetl každý výrok v dotazníku a posoudil jeho obsah ze dvou hledisek: 1. *jak často* zažívá takovou oporu; 2. *jak důležitá* je pro něj tato vnímaná opora. Četnost výskytu sociální opory se posuzuje na šestistupňové škále od 1 (nikdy) do 6 (vždy). Důležitost, významnost opory se posuzuje na třístupňové stupnici od 1 (není důležité) do 3 (velmi důležité).

Dříve, než žáci začnou samostatně dotazník vyplňovat, zapíší v záhlaví své demografické údaje, seznámí se s pokyny, jak dotazník vyplňovat včetně ukázky jedné položky, které jsou uvedeny na úvodní straně dotazníku.

Kompletní dotazník CASSS – CZ je zařazen v přílohách této práce.

Vyhodnocení dotazníku

Celkové skóre pro každou z 5 subškál získáme tak, že sečteme žákem označené hodnoty u 12 dílčích položek. Zvlášť sčítáme hodnoty pro *četnost výskytu* vnímané opory a zvlášť pro *důležitost* vnímané opory. Tím dostaneme souhrnné údaje pro každou z pěti sledovaných proměnných. Součet údajů z těchto 5 proměnných představuje celkovou žákem vnímanou sociální oporu. Variační rozpětí možných hodnot získaných dotazníkem je uvedeno v tabulce č. 3 a 4.

Tím, že každá z 60 položek dotazníku CASSS – CZ odráží některou ze 4 možných typů sociální opory (*emocionální, instrumentální, informační a opora posouzením*), lze zjistit nejen celkový převládající typ sociální opory, ale i preferované typy sociální opory u jednotlivých poskytovatelů – druhů sociální opory.

Pro možnost srovnání s orientačními normami, které jsou součástí manuálu k dotazníku, se součty zjištěných hodnot jednotlivých subškál u každého probanda zprůměrují, čímž získáme hodnotu z intervalu 1 až 6 pro každou subškálu.

Normy pro jednotlivé ročníky zvlášť pro chlapce a zvlášť pro dívky jsou součástí příloh této práce.

Tabulka č. 3: Variační rozpětí možných hodnot v dotazníku (podle Mareš, Ježek, 2005)

Název proměnné	Postup při sčítání	Rozpětí možných hodnot
Četnost výskytu sociální opory		
Opora poskytovaná rodiči	Součet hodnot u všech 12 položek četnosti opory nadepsaných Rodiče	12 – 72
Opora poskytovaná učitelem	Součet hodnot u všech 12 položek četnosti opory nadepsaných Učitel	12 - 72
Opora poskytovaná spolužáky	Součet hodnot u všech 12 položek četnosti opory nadepsaných Spolužáci	12 - 72
Opora poskytovaná kamarádem	Součet hodnot u všech 12 položek četnosti opory nadepsaných Kamarád	12 - 72
Opora poskytovaná školou	Součet hodnot u všech 12 položek četnosti opory nadepsaných Škola	12 - 72
Frekvence celkově vnímané opory	Součet hodnot u všech 60 položek nadepsaných Četnost výskytu	60 – 360

Název proměnné	Postup při sčítání	Rozpětí možných hodnot
Důležitost sociální opory		
Důležitost opory poskytované rodiči	Součet hodnot u všech 12 položek důležitosti nadepsaných Rodiče	12 - 36
Důležitost sociální opory poskytované učitelem	Součet hodnot u všech 12 položek důležitosti nadepsaných Učitel	12 - 36
Důležitost sociální opory poskytované spolužáky	Součet hodnot u všech 12 položek důležitosti nadepsaných Spolužáci	12 - 36
Důležitost sociální opory poskytované kamarádem	Součet hodnot u všech 12 položek důležitosti nadepsaných Kamarád	12 - 36
Důležitost sociální opory poskytované školou	Součet hodnot u všech 12 položek důležitosti nadepsaných Škola	12 - 36
Důležitost celkově vnímané opory	Součet hodnot u všech 60 položek důležitosti opory	60 - 180

5.4.2. Popis dotazníku INTEX D

Dotazník *INTEX D* slovenských autorů Jána Senky a Ivana Učeňa zjišťuje kognitivní styl *internalita – externalita* u dětí od 9 let věku.

Teoretickým východiskem pro vytvoření dotazníku byla atribuční teorie a učení kognitivní psychologie o kognitivních stylech, především však zpracovaná zahraniční metodika *Locus of Control*. Vzorem pro autory se staly dotazíky *Nowicky-Strickland Children's Locus of Control Scale* z r. 1971 a *Bialer Locus of Control Questionnaire* z r. 1961.

Původně sestavený dotazník *INTEX D* obsahoval 78 položek v podobě výroků, které byly postupně redukovány až na konečný počet 33 výroků. Jsou formulovány tak, aby vystihovaly pocity, představy a zážitky dětí ve školních, ale i mimoškolních situacích. K těmto výrokům se děti vyjadřují formou odpovědi *souhlasím – nesouhlasím* místo obvykle používaných odpovědí *ano – ne*, čímž chtěli autoři dosáhnout eliminace pocitu zkoušení a snahy vybrat správnou odpověď u probandů.

Test vydala v r. 1991 Psychodiagnostika Bratislava, jeho znění je umístěno v přílohách této práce.

Administrace dotazníku

Dotazník *INTEX D* je určen pro individuální i skupinové použití, průměrný čas na vyplnění je 6 – 8 minut.

Probandům jsou rozdány záznamové archy, ve kterých na titulní straně vyplní demografické údaje a přečtou si jednoduchou instrukci pro práci s dotazníkem. Každý výrok si děti pečlivě přečtou a odpoví na něj tak, že zakroužkují *S* – pokud s výrokem souhlasí, nebo *N* – pokud s výrokem nesouhlasí. Vyžaduje se odpověď na všechny položky, nad odpověďmi by se však děti neměly příliš dlouho rozmýšlet.

Vyhodnocení dotazníku

Dotazník se vyhodnocuje pomocí šablony. Čtverečky na šabloně se kryjí se symptomatickými odpověďmi internality. Součet zakroužkovaných odpovědí ve čtverečcích dává výsledné skóre. Takto získané hrubé skóre lze převést podle norem na percentily. Šablona pro vyhodnocení i percentilové normy jsou součástí manuálu k dotazníku. Pro účely tohoto výzkumu bylo pracováno se získanými hrubými skóry.

6. Výsledky výzkumu

Výsledky předkládané práce mají kvantitativní povahu – byly získány vyhodnocením vyplněných protokolů předložených dotazníků a zpracovány pomocí statisticko-matematických metod.

Pro statistické zpracování dat byl použit počítačový program STATISTICA Cz (softwarový systém pro analýzu dat), verze 8.0, StatSoft CR s. r.o. (2007).

Nejdůležitější statistické údaje jsou uvedeny v tabulkách, detailnější výstupy zpracování jsou zařazeny v přílohách této práce. Pokud není uvedeno jinak, testování je prováděno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

6.1. Výsledky dotazníku CASSS - CZ

V rámci výzkumu bylo získáno 177 vyplněných protokolů dotazníku, 110 z nich vyplnili studenti gymnázia, 67 žáci základní školy. V tabulce č. 4 jsou uvedeny zjištěné hodnoty žáky vnímané sociální opory.

Tabulka č. 4: Popisná statistika – dotazník CASSS-CZ – vnímaná sociální opora (Jak často)

Celý soubor (ZŠ + gymnázium)					
	arit.průměr	medián	minimum	maximum	sm.odchylka
Rodiče	4,19	4,25	1,42	6,00	1,00
Učitelé	3,60	3,67	1,00	5,62	1,04
Spolužáci	3,61	3,58	1,17	6,00	1,08
Kamarád/ka	4,43	4,66	1,00	6,00	1,22
Lidé ve škole	2,98	3,00	1,00	6,00	1,15
Celkem	3,76	3,76	1,75	5,82	0,74
Základní škola					
	arit.průměr	medián	minimum	maximum	sm.odchylka
Rodiče	4,00	4,00	1,42	5,58	0,87
Učitelé	3,21	3,08	1,00	5,33	1,02
Spolužáci	3,50	3,33	1,17	5,83	1,10
Kamarád/ka	4,27	4,42	1,08	6,00	1,19
Lidé ve škole	3,00	3,00	1,00	5,83	1,18
Celkem	3,60	3,57	2,17	5,23	0,68
Gymnázium					
	arit.průměr	medián	minimum	maximum	sm.odchylka
Rodiče	4,31	4,41	1,75	6,00	1,01
Učitelé	3,84	3,91	1,00	5,91	0,98
Spolužáci	3,68	3,67	1,42	6,00	1,07
Kamarád/ka	4,53	4,75	1,00	6,00	1,23
Lidé ve škole	2,97	2,98	1,00	6,00	1,14
Celkem	3,86	3,88	1,75	5,82	0,77

V tabulce č. 5 jsou uvedeny základní popisné hodnoty poskytované sociální opory zvlášť pro dívky a zvlášť pro chlapce.

Tabulka č. 5: Popisná statistika – dotazník CASSS-CZ, vnímaná sociální opora (Jak často) – podle pohlaví

Celý soubor (ZŠ + gymnázium)						
	Chlapci			Dívky		
	aritm.průměr	medián	sm.odchylka	aritm.průměr	medián	sm.odchylka
Rodiče	4,24	4,25	0,90	4,15	4,21	3,92
Učitelé	3,64	3,67	1,05	3,57	3,67	1,04
Spolužáci	3,33	3,33	1,01	3,85	3,83	1,07
Kamarád/ka	4,06	43,08	1,26	4,74	4,92	1,09
Lidé ve škole	2,79	2,58	1,15	3,14	3,21	1,13
Celkem	3,61	3,47	0,79	3,89	3,94	0,68
Základní škola						
	Chlapci			Dívky		
	aritm.průměr	medián	sm.odchylka	aritm.průměr	medián	sm.odchylka
Rodiče	3,93	4,08	0,76	4,07	3,92	1,11
Učitelé	3,20	3,04	1,19	3,21	3,17	0,88
Spolužáci	3,16	3,04	0,94	3,77	3,83	1,15
Kamarád/ka	3,80	3,81	1,30	4,66	2,58	6,00
Lidé ve škole	2,58	2,38	1,06	3,35	5,83	1,17
Celkem	3,33	3,34	0,68	3,81	3,88	0,60
Gymnázium						
	Chlapci			Dívky		
	aritm.průměr	medián	sm.odchylka	aritm.průměr	medián	sm.odchylka
Rodiče	4,42	4,50	0,92	4,21	4,25	1,07
Učitelé	3,90	3,92	0,86	3,80	3,92	1,07
Spolužáci	3,42	3,42	1,05	3,90	3,83	1,04
Kamarád/ka	4,20	4,25	1,22	4,80	5,00	1,17
Lidé ve škole	2,92	2,67	1,19	3,01	1,00	1,09
Celkem	3,77	3,70	0,81	3,94	3,95	0,72

Z výše uvedených tabulek s daty popisné statistiky vyplývá, že děti na obou zúčastněných školách vnímají, že je jim poskytovaná sociální opora (na základní škole průměrná hodnota 3,60 z možného rozpětí 1 až 6 a na gymnáziu průměrná hodnota 3,86 ze stejného možného rozpětí). Průměrná hodnota celkové poskytované sociální opory celého souboru činí 3,76.

Nejvyšší hodnoty z jednotlivých subškál poskytované opory vykazuje subškála *Kamarád/ka*, a to jak u celého souboru, tak u jednotlivých škol. Průměrná hodnota subškály *Kamarád/ka* u celého souboru činí 4,43 z možného rozpětí hodnot 1 až 6, průměrná hodnota této subškály na základní škole činí 4,27 a na gymnáziu 4,53. Naopak nejnižší hodnoty byly zjištěny jak u celého souboru, tak u jednotlivých škol, u subškály

Lidé ve škole. U celého souboru činí průměrná hodnota této subškály 2,98, na základní škole 3,00 a na gymnáziu 2,97 z možného rozpětí hodnot 1 až 6.

Rozdělením souboru podle pohlaví získáme hodnoty poněkud odlišné. Nejvyšší průměrná hodnota poskytované sociální opory u chlapců byla vypočtena u subškály *Rodiče*, a to 4,24 pro chlapce celého souboru, 4,42 pro chlapce gymnázia a 3,93 pro chlapce základní školy. Naproti tomu dívky vnímají nejvíce sociální opory od své *Kamarádky* (průměrná hodnota 4,74 u dívek celého souboru, 4,66 u dívek základní školy a 4,80 u dívek gymnázia).

Nejméně sociální opory chlapci pocítují od *Lidí ve škole* (průměrná hodnota 2,79 u chlapců celého souboru, 2,58 u chlapců základní školy a 2,92 u chlapců gymnázia). Dívky základní školy cítí nejméně opory od *Učitelů* (průměrná hodnota 3,21), na rozdíl od svých vrstevnic na gymnáziu, které přiřadily nejnižší míru sociální opory (shodně jako chlapci) subškále *Lidé ve škole* (3,01).

Tabulka č. 6 a 7 obsahuje základní údaje popisné statistiky jednotlivých tříd. Z důvodu rozsahového omezení této práce se stručně zmíním pouze o odchylkách od orientačních norem dotazníku CASSS-CZ, které jsou vloženy v přílohách.

Na základní škole ve třídě 6.A byla u chlapců zjištěna nízká průměrná hodnota subškály *Lidé ve škole* (2,35) ve srovnání s normami pro chlapce 6. ročníku (3,29). U dívek 6. A byla zjištěna nízká průměrná hodnota subškály *Rodiče* (3,70 ve srovnání s normou 4,65) a subškály *Učitelé* (2,83 ve srovnání s normou 4,11).

V sedmém ročníku u chlapců se projevila vysoká hodnota opory od *Spolužáků* (průměrná hodnota 4,46 ve srovnání s normou 3,35), dále vysoká hodnota opory od *Kamaráda* (4,46 ve srovnání s normou 3,80) a také vysoká hodnota opory od *Lidí ve škole* (4,19 ve srovnání s normou 3,05). Údaje dívek sedmého ročníku odpovídají normě.

Nízká opora ze strany *Spolužáků* byla vypočtena u chlapců třídy 8.A (průměrná hodnota 2,68 ve srovnání s normou pro chlapce 8 ročníku 3,41), hodnoty jejich spolužaček korespondují s normami pro dívky 8. ročníku.

Výpočty vztahující se k popisné statistice žáků 9. A třídy ukazují, že sociální opora poskytovaná chlapcům i dívkám této třídy odpovídá normovaným údajům.

Tabulka č. 6: Popisná statistika – dotazník CASSS-CZ, vnímaná sociální opora (Jak často) – ZŠ podle tříd

6.A						
	Chlapci			Dívky		
	aritm.průměr	medián	sm.odchylka	aritm.průměr	medián	sm.odchylka
Rodiče	4,17	4,17	0,70	3,70	3,92	1,59
Učitelé	3,00	2,92	1,56	3,03	2,83	0,97
Spolužáci	3,19	3,00	0,76	3,53	3,58	1,67
Kamarád/ka	3,45	3,25	1,74	4,72	4,71	1,04
Lidé ve škole	2,35	2,17	0,67	3,31	3,71	1,64
Celkem	3,23	3,27	0,62	3,66	3,92	0,58
7. A						
	Chlapci			Dívky		
	aritm.průměr	medián	sm.odchylka	aritm.průměr	medián	sm.odchylka
Rodiče	4,40	4,71	1,29	4,19	3,83	0,82
Učitelé	3,23	2,83	1,34	3,39	3,25	0,78
Spolužáci	4,46	4,25	0,61	3,81	4,42	1,01
Kamarád/ka	4,46	4,33	0,63	4,23	4,17	1,00
Lidé ve škole	4,40	4,38	0,14	3,32	3,17	0,61
Celkem	4,19	4,14	0,58	3,79	3,81	0,53
8. A						
	Chlapci			Dívky		
	aritm.průměr	medián	sm.odchylka	aritm.průměr	medián	sm.odchylka
Rodiče	3,61	3,58	0,68	4,38	4,71	1,04
Učitelé	3,14	3,08	1,09	3,07	2,79	1,03
Spolužáci	2,68	2,83	0,92	3,79	3,75	0,91
Kamarád/ka	3,71	3,71	1,20	4,80	4,42	0,96
Lidé ve škole	2,36	2,33	1,10	3,33	3,04	1,27
Celkem	3,10	3,27	0,67	3,33	3,04	1,27
9.A						
	Chlapci			Dívky		
	aritm.průměr	medián	sm.odchylka	aritm.průměr	medián	sm.odchylka
Rodiče	3,88	3,83	0,51	3,86	3,75	0,55
Učitelé	3,51	3,58	0,98	3,51	3,63	0,53
Spolužáci	3,15	3,08	0,70	4,08	4,46	0,86
Kamarád/ka	3,99	3,67	1,22	4,92	5,33	0,78
Lidé ve škole	2,15	2,33	0,55	3,49	3,33	0,92
Celkem	3,33	3,38	0,54	3,97	4,04	0,50

Hodnoty získané od chlapců primy odpovídají normě, hodnoty dívek primy jsou zvýšené u subškály *Spolužáci* (4,44 oproti normě 3,60) a *Kamarád/ka* (5,16 oproti normě 4,40).

Chlapci sekundy vnímají značnou oporu od svých *Učitelů* (průměrná hodnota 4,45 oproti normě 3,72), zatímco jejich spolužačky nacházejí velkou oporu u *Kamaráda/ky* (průměrná hodnota 5,34 ve srovnání s normou 4,58).

Údaje získané od žáků tercie korespondují u chlapců i dívek s normami. Chlapci kvarty pocítují značnou oporu ze strany *Kamaráda/ky* (průměrná hodnota 4,81 oproti normě 3,57) a jejich vrstevnice cítí málo sociální opory od *Lidí ve škole* (průměrná hodnota 2,10 ve srovnání s hodnotou normy dívek stejného věku 3,26).

V ostatních zde nezmiňovaných subškálách se respondenti významně nelišili od hodnot, které uvádějí normy pro děti jejich věku.

Tabulka č. 7: Popisná statistika – dotazník CASSS-CZ, vnímaná sociální opora (Jak často) – gymnázium podle tříd

Prima						
	Chlapci			Dívky		
	aritm.průměr	medián	sm.odchylka	aritm.průměr	medián	sm.odchylka
Rodiče	4,64	4,58	0,82	4,02	4,00	1,37
Učitelé	3,98	3,83	0,67	4,25	4,58	1,06
Spolužáci	3,58	3,71	0,95	4,44	4,54	0,90
Kamarád/ka	4,27	4,33	1,33	5,16	5,67	0,89
Lidé ve škole	2,92	3,04	1,12	3,16	3,50	1,12
Celkem	3,88	3,97	0,77	4,21	4,02	0,66
Sekunda						
	Chlapci			Dívky		
	aritm.průměr	medián	sm.odchylka	aritm.průměr	medián	sm.odchylka
Rodiče	4,82	4,92	0,86	4,78	5,8	1,25
Učitelé	4,45	4,33	0,72	4,16	4,04	0,91
Spolužáci	3,50	3,63	1,30	4,05	3,80	1,06
Kamarád/ka	4,44	4,83	1,42	5,34	5,67	0,87
Lidé ve škole	3,62	4,04	1,21	3,81	3,50	1,06
Celkem	4,17	4,14	0,82	4,43	4,2	0,63
Tercie						
	Chlapci			Dívky		
	aritm.průměr	medián	sm.odchylka	aritm.průměr	medián	sm.odchylka
Rodiče	3,83	3,92	0,45	4,00	3,75	0,80
Učitelé	3,57	3,75	0,60	3,62	3,58	1,22
Spolužáci	3,43	3,25	0,69	3,50	3,50	1,06
Kamarád/ka	4,07	3,96	0,58	4,05	4,17	1,31
Lidé ve škole	2,58	2,88	0,88	2,60	2,50	0,85
Celkem	3,50	3,48	0,53	3,55	3,67	0,70
Kvarta						
	Chlapci			Dívky		
	aritm.průměr	medián	sm.odchylka	aritm.průměr	medián	sm.odchylka
Rodiče	4,07	4,21	0,68	3,91	4,08	0,97
Učitelé	3,21	3,25	0,77	3,19	2,92	0,81
Spolužáci	3,69	4,00	2,08	3,16	3,00	0,95
Kamarád/ka	4,81	5,25	1,13	3,88	3,75	1,05
Lidé ve škole	2,55	2,42	0,94	2,10	2,00	0,82
Celkem	3,67	3,74	0,55	3,25	3,18	0,68

Kromě četnosti výskytu sociální opory dotazník CASSS-CZ měří i důležitost sociální opory. Základní údaje popisné statistiky důležitosti sociální opory pro žáky uvádí tabulka č. 8. Podle těchto údajů žáci základní školy i gymnázia považují za nejdůležitější oporu od *Kamaráda/ky* (průměrná hodnota 2,78 na základní škole a 2,35 na gymnáziu z možného rozpětí hodnot 1 až 3), poté oporu od *Rodičů* (průměrná hodnota 2,12 na základní škole a 2,26 na gymnáziu). Na třetí místo co do důležitosti žáci shodně umístili oporu od *Spolužáků* (průměrná hodnota 2,00 na základní škole a 2,17 na gymnáziu) a na předposlední místo oporu ze strany *Učitelů* (průměrná hodnota 1,99 u žáků základní školy a 2,13 u žáků gymnázia). Za nejméně důležitou považují žáci obou škol oporu od *Lidí ve škole* (průměrná hodnota 1,76 na základní škole a 1,75 na gymnáziu z možného rozpětí hodnot 1 až 3).

Normy pro důležitost sociální opory autoři dotazníku neuvádějí.

Tabulka č. 8: Popisná statistika – dotazník CASSS-CZ, vnímaná důležitost sociální opory (*Jak důležité*)

Celý soubor (ZŠ + gymnázium)					
	arit.průměr	medián	minimum	maximum	sm.odchylka
Rodiče	2,20	2,17	1,00	3,00	0,42
Učitelé	2,08	2,08	1,00	3,00	0,50
Spolužáci	2,11	2,08	1,00	3,00	0,54
Kamarád/ka	2,35	2,33	1,00	3,00	0,54
Lidé ve škole	1,75	1,75	1,00	3,00	0,59
Celkem	2,10	2,07	1,10	3,00	0,90
Základní škola					
	arit.průměr	medián	minimum	maximum	sm.odchylka
Rodiče	2,12	2,17	1,00	2,92	0,40
Učitelé	1,99	2,00	1,00	3,00	0,50
Spolužáci	2,00	2,00	1,00	3,00	0,54
Kamarád/ka	2,78	2,25	1,00	3,00	0,54
Lidé ve škole	1,76	1,83	1,00	3,00	0,58
Celkem	2,03	2,03	1,10	2,90	0,36
Gymnázium					
	arit.průměr	medián	minimum	maximum	sm.odchylka
Rodiče	2,26	2,26	1,08	3,00	0,43
Učitelé	2,13	2,17	1,00	3,00	0,49
Spolužáci	2,17	2,17	1,00	3,00	0,54
Kamarád/ka	2,40	2,42	1,00	3,00	0,49
Lidé ve škole	1,75	1,75	1,00	3,00	0,61
Celkem	2,14	2,10	1,22	3,00	0,40

Pokud bychom chtěli porovnat zjištěné údaje o důležitosti sociální opory mezi chlapci a dívkami, získáme poněkud odlišné údaje ve srovnání s výsledky bez ohledu na

pohlaví. V tabulce č. 9 jsou uvedeny základní údaje popisné statistiky důležitosti sociální opory pro chlapce a dívky zvlášť.

Tabulka č. 9: Popisná statistika – dotazník CASSS-CZ, vnímaná důležitost sociální opory (Jak důležité) – podle pohlaví

Celý soubor (ZŠ + gymnázium)						
	Chlapci			Dívky		
	aritm.průměr	medián	sm.odchylka	aritm.průměr	medián	sm.odchylka
Rodiče	2,14	2,08	0,43	2,25	2,25	0,41
Učitelé	1,97	2,00	0,53	2,17	2,17	0,46
Spolužáci	1,92	2,00	0,53	2,26	2,25	0,51
Kamarád/ka	2,14	2,08	0,53	2,53	2,58	0,42
Lidé ve škole	1,64	1,58	0,59	1,85	1,92	0,59
Celkem	1,96	2,00	0,41	2,21	2,19	0,34
Základní škola						
	Chlapci			Dívky		
	aritm.průměr	medián	sm.odchylka	aritm.průměr	medián	sm.odchylka
Rodiče	2,04	2,04	0,34	2,18	2,25	0,44
Učitelé	1,91	2,00	0,49	2,05	2,08	0,51
Spolužáci	1,82	1,92	0,45	2,14	2,08	0,57
Kamarád/ka	2,07	2,00	0,52	2,45	2,58	0,50
Lidé ve škole	1,54	1,50	0,46	1,94	2,00	0,60
Celkem	1,88	1,98	0,30	2,15	2,13	0,36
Gymnázium						
	Chlapci			Dívky		
	aritm.průměr	medián	sm.odchylka	aritm.průměr	medián	sm.odchylka
Rodiče	2,20	2,08	0,47	2,30	2,25	0,39
Učitelé	2,01	2,00	0,55	2,24	2,25	0,41
Spolužáci	1,99	2,00	0,56	2,33	2,33	0,46
Kamarád/ka	2,19	2,08	0,53	2,58	2,58	0,36
Lidé ve škole	1,70	1,67	0,65	1,80	1,83	0,57
Celkem	2,02	2,00	0,45	2,25	2,23	0,32

Chlapci základní školy a dívky základní školy i gymnázia považují za nejdůležitější oporu od *Kamaráda/ky* (stejně jako u výsledků bez ohledu na pohlaví). Chlapci gymnázia přisoudily nejvyšší důležitost opoře od *Rodičů* (průměrná hodnota 2,20) a vzápětí po ní opoře od *Kamaráda/ky* (průměrná hodnota 2,19). Chlapci na základní škole považují oporu od *Učitelů* (průměrná hodnota 1,91) za důležitější než oporu od *Spolužáků* (průměrná hodnota 1,82), stejně jako chlapci gymnázia (průměrná hodnota 2,01 pro oporu od *Učitelů* a 1,99 pro oporu od *Spolužáků*). Dívky základní školy i gymnázia hodnotily oporu od *Spolužáků* shodně a přisoudily jí třetí místo co do důležitosti (stejně umístění jako u

výsledků bez ohledu na pohlaví). Opora od *Lidí ve škole* je nejméně důležitá pro všechny sledované skupiny.

6.2. Výsledky dotazníku INTEX - D

Pro účely výzkumu bylo zpracováno 177 protokolů, jejichž vyhodnocením dle šablony byly získány hrubé skóry. Podle tabulky popisné statistiky (tab. č. 10) je průměrná hodnota hrubých skóru celého souboru 18,83 z možného rozpětí hodnot 0 až 33. Průměrná hodnota těchto skóru žáků základní školy je 16,61, průměrná hodnota naměřená u žáků gymnázia je ve srovnání s žáky základní školy vyšší a činí 20,18. Mezi chlapci a dívkami na gymnáziu nebyl zjištěn významný rozdíl v hrubých skórech (průměrná hodnota 20,12 u chlapců a 20,24 u dívek), chlapci základní školy vykazují hodnoty přibližně o 1 skór vyšší než dívky základní školy (průměrná hodnota u chlapců činí 17,20 a u dívek 16,14).

Získané hrubé skóry lze převést podle věku na percentilové hodnoty. Z důvodu omezení rozsahu a cílů této práce jsme využili pouze hrubých skóru.

Tabulka č. 10: Popisná statistika – dotazník INTEX – D

	arit.průměr	medián	minimum	maximum	sm.odchylka
Celý	18,83	19	7	31	5,20
ZŠ	16,61	17	7	28	4,36
GY	20,18	21	8	31	5,22
ZŠ chlapci	17,20	17,5	9	28	4,36
ZŠ dívky	16,14	16	7	24	4,37
GY	20,12	21	8	31	5,67
GY dívky	20,24	21	10	30	4,85

6.3. Platnost hypotéz

K ověřování platnosti uvedených hypotéz lze použít **Fisherův F-test**, který zjišťuje rozdíl mezi rozptyly sledovaných výběrů a následně **Studentovy t-testy** pro zjištění, zda existuje signifikantní rozdíl mezi dvěma výběry v aritmetických průměrech.

Fisherův F-test je parametrickým testem významnosti, jenž testuje hypotézy o populačním rozptylu. Zjišťuje, je-li signifikantní rozdíl mezi dvěma rozptyly. Nulová

hypotéza zní: $H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$, tedy že mezi rozptyly dvou výběrů není signifikantní rozdíl. K výpočtu testového kritéria F potřebujeme odhady rozptylů, a to odhad $\hat{\sigma}_1^2 = S_1^2$ a odhad $\hat{\sigma}_2^2 = S_2^2$. Hodnota F se vypočítá jako poměr $F = S_1^2 / S_2^2$, přičemž do čitatele vkládáme větší z obou odhadů rozptylů. Ve statistických tabulkách najdeme kritickou hodnotu F_α , se kterou porovnáme vypočtené F. Je-li $F \geq F_\alpha$, zamítáme nulovou hypotézu a můžeme tvrdit, že mezi rozptyly obou výběrů je signifikantní rozdíl. (Reiterová, 2004)

Pokud zjistíme, že mezi výběry není signifikantní rozdíl mezi jejich rozptyly, následně použijeme Studentův t-test s rovností rozptylů. Pokud dojdeme k opačnému zjištění, pokračujeme s pomocí Studentova t-testu s nerovností rozptylů.

Studentovy t-testy testují významnost rozdílu dvou průměrů. Při použití **Studentova t-testu s rovností rozptylů** vycházíme z nulové hypotézy $H_0 = \bar{x}_1 = \bar{x}_2$. Vypočítanou hodnotu testového kritéria t porovnáme s tabulkovou hodnotou t_α . Je-li $t > t_\alpha$, zamítáme nulovou hypotézu a tvrdíme, že mezi výběrovými průměry je statisticky významný rozdíl.

U **Studentova t-testu s nerovností rozptylů** nulová hypotéza zní stejně jako u výše uvedeného t-testu s rovností rozptylů. Vypočítanou hodnotu testového kritéria t porovnáme s kritickou hodnotou t_α^* , kterou musíme vypočítat podle daného vzorce za použití kritických hodnot t_α' a t_α'' , které vyhledáme ve statistických tabulkách. Pokud je výsledkem hodnota $t > t_\alpha^*$, tvrdíme, že rozdíl průměrů dvou výběrů je statisticky významný. (Reiterová, 2004)

Pro zjišťování statistické závislosti dvou metrických proměnných se určují korelace naměřených hodnot podle **Pearsonova korelačního koeficientu** r , který nabývá hodnot v intervalu $\langle -1, +1 \rangle$. Je-li $r = -1$, pak to znamená, že mezi oběma proměnnými je výrazně protikladný vztah negativní korelace. Je-li $r = +1$, pak mezi proměnnými existuje pozitivní lineární souvislost. Pokud obě proměnné nejsou v žádné souvislosti, jsou rozptýlené nezávisle na sobě, pak korelační koeficient $r = 0$. Podle velikosti r lze zjistit těsnost zkoumaného vztahu. (Reiterová, 2004)

Tyto výše uvedené statistické nástroje jsou použity pro zpracování získaných dat předkládaného výzkumu. Tabulky se vstupními údaji a výpočty jsou zařazeny v přílohách. Pokud není uvedeno jinak, testování je prováděno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Hypotéza č. 1:

Mezi sociální oporou žáka, vyjádřenou celkovým skóre v dotazníku CASSS, a školní úspěšností žáka, vyjádřenou aritmetickým průměrem známek na vysvědčení, je statisticky významná souvislost.

Pro ověření platnosti hypotézy č. 1 byla využita aplikace *Korelace* výše uvedeného programu STATISTICA Cz. Výsledky prezentují tabulky č. 11 – 13.

Tabulka č. 11: Výsledky korelace mezi sociální oporou a školní úspěšností – celý soubor

Vš. skupiny Korelace (Data dotazníky) Označ. korelace jsou významné na hlad. p < ,05000 N=177 (Celé případy vynechány u ChD)				
Proměnná	Průměry	Sm.odch.	Průměr	pr. Součet JČ
Průměr	1,664633	0,483425	1,000000	-0,141140
pr. Součet JČ	3,763795	0,744338	-0,141140	1,000000

Tabulka č. 12: Výsledky korelace mezi sociální oporou a školní úspěšností – ZŠ

Škola=Z Korelace (Data dotazníky) Označ. korelace jsou významné na hlad. p < ,05000 N=67 (Celé případy vynechány u ChD)				
Proměnná	Průměry	Sm.odch.	Průměr	pr. Součet JČ
Průměr	1,953881	0,453124	1,000000	-0,071878
pr. Součet JČ	3,597886	0,676814	-0,071878	1,000000

Tabulka č. 13: Výsledky korelace mezi sociální oporou a školní úspěšností – gymnázium

Škola=G Korelace (Data dotazníky) Označ. korelace jsou významné na hlad. p < ,05000 N=110 (Celé případy vynechány u ChD)				
Proměnná	Průměry	Sm.odch.	Průměr	pr. Součet JČ
Průměr	1,488455	0,412647	1,000000	-0,066861
pr. Součet JČ	3,864848	0,768116	-0,066861	1,000000

Legenda:

Průměr = aritmetický průměr známek na vysvědčení

Součet JČ = součet vnímané sociální opory (Jak často)

Výsledky korelace ukazují, že mezi sociální oporou žáka, vyjádřenou skórem v dotazníku CASSS, a školní úspěšností, vyjádřenou aritmetickým průměrem známek na vysvědčení, není statisticky významná souvislost. Tato souvislost nebyla prokázána ani u celého souboru, ani u jednotlivých škol.

Hypotéza č. 1 se tedy zamítá.

Hypotéza č. 2:

Míra sociální opory, vyjádřená celkovým skóre v dotazníku CASSS, je statisticky vyšší u žáků nižšího stupně víceletého gymnázia ve srovnání s žáky druhého stupně základní školy.

K ověření platnosti hypotézy č. 2 byl použit *T-test* programu STATISTICA Cz, výstup programu je prezentován v tabulce č. 14. Významné rozdíly jsou vyznačeny červeně.

Tabulka č. 14: Výsledky *T-testu* – sociální opora ve vztahu k typu školy

Proměnná	t-testy; grupováno: Škola (Data dotazníky)										
	Průměr Z	Průměr G	t	sv	p	Poč.plat Z	Poč.plat. G	Sm.odch. Z	Sm.odch. G	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
pr. Součet JČ	3,597886	3,864848	-2,34370	175	0,020217	67	110	0,676814	0,768116	1,287996	0,265767

Výsledky testu potvrzují, že míra sociální opory, vyjádřená skórem v dotazníku CASSS, je statisticky vyšší u žáků nižšího stupně víceletého gymnázia ve srovnání s žáky druhého stupně základní školy.

Hypotéza č. 2 se tedy přijímá.

Hypotéza č. 3:

Mezi mírou získávané sociální opory, vyjádřenou skóry v subškálách *Rodiče, Učitelé, Spolužáci, Kamarád/ka a Lidé ve škole* dotazníku CASSS, a mírou subjektivní důležitosti, vyjádřenou skóry v těchto subškálách, je statisticky významná souvislost.

K ověření platnosti hypotézy č. 3 byla použita aplikace *Korelace* programu STATISTICA Cz, výstupy jsou zaznamenány v tabulkách č. 15 – 19. Významné rozdíly jsou vyznačeny červeně.

Tabulka č. 15: Výsledky korelace mezi získávanou sociální podporou a její subjektivní důležitostí – Rodiče

Proměnná	Korelace (Data dotazníky)			
	Průměry	Sm.odch.	pr.RJČ	pr. RJD
pr.RJČ	4,192561	1,000580	1,000000	0,519704
pr. RJD	2,203625	0,420411	0,519704	1,000000

Tabulka č. 16: Výsledky korelace mezi získávanou sociální oporou a její subjektivní důležitostí – Učitelé

Korelace (Data dotazníky) Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=177 (Celé případy vynechány u ChD)				
Proměnná	Průměry	Sm.odch.	pr. UJČ	pr. UJD
pr. UJČ	3,602637	1,039192	1,000000	0,426356
pr. UJD	2,079096	0,500495	0,426356	1,000000

Tabulka č. 17: Výsledky korelace mezi získávanou sociální oporou a její subjektivní důležitostí – Spolužáci

Korelace (Data dotazníky) Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=177 (Celé případy vynechány u ChD)				
Proměnná	Průměry	Sm.odch.	pr. SJČ	pr. SJD
pr. SJČ	3,612524	1,077276	1,000000	0,498501
pr. SJD	2,105461	0,541467	0,498501	1,000000

Tabulka č. 18: Výsledky korelace mezi získávanou sociální oporou a její subjektivní důležitostí – Kamarád/ka

Korelace (Data dotazníky) Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=177 (Celé případy vynechány u ChD)				
Proměnná	Průměry	Sm.odch.	pr. KJČ	pr. KJD
pr. KJČ	4,430320	1,215963	1,000000	0,585926
pr. KJD	2,351695	0,510094	0,585926	1,000000

Tabulka č. 19: Výsledky korelace mezi získávanou sociální oporou a její subjektivní důležitostí – Lidé ve škole

Korelace (Data dotazníky) Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=177 (Celé případy vynechány u ChD)				
Proměnná	Průměry	Sm.odch.	pr. LJČ	pr. LJD
pr. LJČ	2,980932	1,149048	1,000000	0,623757
pr. LJD	1,754237	0,593544	0,623757	1,000000

Legenda:

RJČ = Rodiče Jak často (žáky vnímaná sociální opora od rodičů)

RJD = Rodiče Jak důležité (žáky vnímaná důležitost sociální opory od rodičů)

UJČ = Učitelé Jak často (žáky vnímaná sociální opora od učitelů)

UJD = Učitelé Jak důležité (žáky vnímaná důležitost sociální opory od učitelů)

SJČ = Spolužáci Jak často (žáky vnímaná sociální opora od spolužáků)

SJD = Spolužáci Jak důležité (žáky vnímaná důležitost sociální opory od spolužáků)

KJČ = Kamarád/ka Jak často (žáky vnímaná sociální opora od kamaráda/ky)

KJD = Kamarád/ka Jak důležité (žáky vnímaná důležitost sociální opory od kamaráda/ky)

LJČ = Lidé ve škole Jak často (žáky vnímaná sociální opora od lidí ve škole)

LJD = Lidé ve škole Jak důležité (žáky vnímaná důležitost sociální opory od lidí ve škole)

U všech subškál byly nalezeny statisticky významné pozitivní korelace. Předpoklad, že míra vnímané sociální opory souvisí se subjektivním posuzováním její důležitosti, se potvrdil. Čím více se dětem dostává opory v určité oblasti, tím více tuto oporu považují za důležitou.

Hypotéza č. 3 se tedy přijímá.

Hypotéza č. 4:

Mezi školní úspěšností žáka, vyjádřenou aritmetickým průměrem známek na vysvědčení, a umístěním LOC, vyjádřeným skórem v dotazníku INTEX-D, je statisticky významná souvislost.

Pro ověření platnosti této hypotézy byla opět použita aplikace *Korelace* softwarového programu STATISTICA Cz a její výstup je zaznamenán v tabulce č. 20. Statisticky významné rozdíly jsou vyznačeny červeně.

Tabulka č. 20: Výsledky korelace mezi školní úspěšností a LOC

Proměnná	Korelace (Data dotazníky) Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=177 (Celé případy vynechány u ChD)			
	Průměry	Sm.odch.	Průměr	Hrubé skóry
Průměr	1,66463	0,483425	1,000000	-0,321232
Hrubé skóry	18,83051	5,199932	-0,321232	1,000000

Legenda:

Průměr = aritmetický průměr známek na vysvědčení

Hrubé skóry = skóry z dotazníku INTEX-D

Výsledky korelace ukazují, že mezi umístěním LOC a školní úspěšností je negativní statistická závislost. Lze říci, že čím vyšší je u žáka skór v dotazníku INTEX-D, tím nižší je aritmetický průměr jeho známek na vysvědčení. Tedy čím více se žák cítí být internalistou, tím je ve škole úspěšnější.

Hypotéza č. 4 se přijímá.

Hypotéza č. 5:

Mezi mírou sociální opory žáka, vyjádřenou celkovým skóre v dotazníku CASSS, a umístěním LOC žáka, vyjádřeným skórem v dotazníku INTEX-D, je statisticky významná souvislost.

K ověření platnosti hypotézy č. 5 bylo použito aplikace *Korelace* programu STATISTICA Cz, výsledek je uveden v tabulce č. 20. Statisticky významné rozdíly jsou vyznačeny červeně.

Tabulka č. 21: Výsledky korelace mezi sociální oporou a LOC

Proměnná	Korelace (Data dotazníky)			
	Průměry	Sm.odch.	pr. Součet JČ	Hrubé skóry
pr. Součet JČ	3,76379	0,744338	1,000000	0,304308
Hrubé skóry	18,83051	5,199932	0,304308	1,000000

Legenda:

Součet JČ = celková žáky vnímaná získávaná sociální opora (Jak často)

Hrubé skóry = skóry z dotazníku INTEX-D

Jak naznačují údaje v tabulce, mezi sociální oporou, vyjádřenou celkovým skóre v dotazníku CASSS, a umístěním LOC, vyjádřeným skóre v dotazníku INTEX-D, je signifikantní závislost. Platí předpoklad, že čím více sociální opory žák vnímá, tím více se u něj místo kontroly vyvíjí směrem k internalismu.

Hypotéza č. 5 se přijímá.

6.4. Neočekávané výsledky a další relevantní výsledky

Druhotným zpracováním získaných údajů se objevily další zajímavé výsledky, jež se však nevztahují k předloženým hypotézám.

Dotazníkem CASSS-CZ lze rozlišovat také čtyři druhy sociální opory podle funkce, kterou plní (emoční, informační, instrumentální opora a opora posouzením). V tabulce č. 22 jsou uvedeny základní údaje popisné statistiky týkající se výskytu těchto druhů opory u respondentů.

Při posuzování celého souboru můžeme konstatovat, že výskyt všech čtyř druhů sociální opory je u našich respondentů poměrně vyrovnaný, což znamená, že žákům se dostává *opora emoční, informační, instrumentální i opora posouzením* stejným dílem (zjištěné průměrné hodnoty se pohybují v rozmezí od 10,51 do 11,94 z možného rozpětí hodnot 3 až 18).

Při posuzování jednotlivých škol mezi sebou můžeme konstatovat, že žáci obou škol přiřadily nejvyšší hodnotu *opore informační* (průměrná hodnota 11,39 u žáků základní školy a 12,27 u žáků gymnázia), naopak nejnižší hodnota byla zjištěna u *opory posouzením* (10,17 u žáků základní školy a 10,72 u žáků gymnázia).

Pomocí T-testů v programu STATISTICA Cz byla ověřena statistická významnost rozdílů v druhích získávané opory mezi jednotlivými školami a výsledky v tabulce č. 23 ukazují, že mezi žáky základní školy a gymnázia je signifikantní rozdíl v míře jim poskytované sociální opory *emoční, informační a instrumentální*. V oblasti sociální opory *posouzením* nebyl statisticky významný rozdíl mezi školami zjištěn.

Provedením T-testu s ohledem na pohlaví žáků, bylo zjištěno, že zmiňovaný rozdíl se týká pouze chlapců – mezi chlapci obou škol byl zjištěn statisticky významný rozdíl v míře jim poskytované opory *emoční, informační a instrumentální*, zatímco u dívek signifikantní rozdíl zjištěn nebyl (viz tabulky č. 24 a 25).

Z uvedeného vyplývá, že chlapci gymnázia získávají více opory *emoční, informační a instrumentální* ve srovnání s chlapci základní školy, zatímco jejich spolužačkám se dostává opora *emoční, informační i instrumentální* ve stejné míře, jako jejich vrstevnicím na základní škole. Oporu *posouzením* získávají chlapci i dívky na obou školách stejně.

Tabulka č. 22: Popisná statistika – dotazník CASSS-CZ – druhy sociální opory

Celý soubor (ZŠ + gymnázium)					
	arit.průměr	medián	minimum	maximum	sm.odchylka
Emoční	11,51	11,40	4,80	17,20	2,29
Informační	11,94	12,00	6,20	17,80	2,44
Posouzením	10,51	10,20	3,80	17,60	2,49
Instrumentální	11,41	11,40	4,40	17,80	2,54
Základní škola					
	arit.průměr	medián	minimum	maximum	sm.odchylka
Emoční	10,81	10,40	7,00	14,80	1,93
Informační	11,39	11,40	6,80	15,60	2,20
Posouzením	10,17	10,00	3,80	15,60	2,29
Instrumentální	10,93	11,00	5,60	16,20	2,54
Gymnázium					
	arit.průměr	medián	minimum	maximum	sm.odchylka
Emoční	11,94	12,00	4,80	17,20	2,39
Informační	12,27	12,20	6,20	17,80	2,53
Posouzením	10,72	10,30	5,60	17,60	2,59
Instrumentální	11,71	11,60	4,40	17,80	2,51

Tabulka č. 23: Výsledky T- testu – druhy sociální opory ve vztahu k typu školy

Proměnná	t-testy; grupováno: Škola (Data dotazníky) Skup. 1: Z Skup. 2: G										
	Průměr Z	Průměr G	t	sv	p	Poč.plat Z	Poč.plat. G	Sm.odch. Z	Sm.odch. G	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Pr.E	10,81642	11,93818	-3,25136	175	0,001378	67	110	1,927913	2,388926	1,535433	0,060048
Pr.I	11,38507	12,27091	-2,36925	175	0,018914	67	110	2,195674	2,534979	1,332947	0,206253
Pr.A	10,17313	10,72273	-1,43113	175	0,154177	67	110	2,290136	2,585196	1,274279	0,286607
Pr.INS	10,92985	11,71000	-1,99645	175	0,047435	67	110	2,536403	2,512499	1,019118	0,917353

Tabulka č. 24: Výsledky T- testu – druhy sociální opory ve vztahu k typu školy - chlapci

Proměnná	Pohlaví=CH t-testy; grupováno: Škola (Data dotazníky) Skup. 1: Z Skup. 2: G										
	Průměr Z	Průměr G	t	sv	p	Poč.plat Z	Poč.plat. G	Sm.odch. Z	Sm.odch. G	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Pr.E	10,06333	11,70588	-3,15788	79	0,002251	30	51	1,922011	2,435521	1,605729	0,173477
Pr.I	10,62000	12,00392	-2,43063	79	0,017339	30	51	2,089283	2,672674	1,636430	0,157044
Pr.A	9,53000	10,33529	-1,29817	79	0,198005	30	51	2,497606	2,804698	1,261027	0,508687
Pr.INS	10,01333	11,56667	-2,51606	79	0,013894	30	51	2,635007	2,710695	1,058273	0,888136

Tabulka č. 25: Výsledky T- testu – druhy sociální opory ve vztahu k typu školy - dívky

Proměnná	Pohlaví=D t-testy; grupováno: Škola (Data dotazníky) Skup. 1: Z Skup. 2: G										
	Průměr Z	Průměr G	t	sv	p	Poč.plat Z	Poč.plat. G	Sm.odch. Z	Sm.odch. G	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Pr.E	11,42703	12,13898	-1,59159	94	0,114834	37	59	1,727016	2,350130	1,851788	0,050309
Pr.I	12,00541	12,50169	-1,02995	94	0,305678	37	59	2,106860	2,408712	1,307069	0,393245
Pr.A	10,69459	11,05763	-0,77947	94	0,437661	37	59	1,991502	2,352123	1,394950	0,287601
Pr.INS	11,67297	11,83390	-0,33395	94	0,739158	37	59	2,221192	2,344223	1,113848	0,739653

Legenda:

E = emoční sociální opora

I = informační sociální opora

A = sociální opora posouzením

INS = instrumentální sociální opora

K neočekávaným výsledkům, ke kterým dospěla tato práce, patří nepotvrzení stanovené hypotézy č. 1, tedy předpokladu, že mezi žáky vnímanou sociální oporou a školní úspěšností je statisticky významná souvislost. Více je této problematice věnováno v kapitole 7.

7. Diskuse

Škola je první institucí, do níž dítě vstupuje z protektivního prostředí své rodiny. Je poprvé konfrontováno s požadavky, které musí plnit. Tyto požadavky mohou být subjektivně příliš náročné a malý školák se s nimi musí naučit vyrovnávat a hledat účinné způsoby jejich zvládnání. Jakmile začne nároky vzdělávacího procesu adaptivně zvládat, je nastartována cesta k jeho školnímu úspěchu. Školní úspěch není pro dítě důležitý pouze z hlediska jeho budoucího profesního uplatnění, ale má velký význam pro celý jeho další vývoj. Opakovaný zážitek uspokojení z úspěchu s sebou nese následek lepšího sebehodnocení a větší sebejistoty v budoucnosti. Opakovaný neúspěch naopak snižuje sebedůvěru, negativní zkušenosti nepříznivě ovlivňují sebehodnocení žáka i jeho budoucí očekávání. (Vágnerová, 2002)

Nízké sebevědomí často nacházíme u žáků, kteří pracují pod úrovní svých schopností. Přijatelná sebedůvěra je spojena s pocitem kontroly, možností nějak ovlivňovat svůj život, tedy možností ovlivňovat i výsledky školní práce. Dítě, jež má nízké sebevědomí, snadno podlehne přesvědčení, že není schopno kontroly nad situací, že jeho síly na úkol nestačí. Nízké sebehodnocení má za následek přeceňování obtížnosti školní práce a prohlubování pocitu nedostatečnosti a bezmocnosti.

Jedním z významných faktorů, které jedinci pomáhají účinně se vyrovnávat se zátěžovými situacemi a tedy i školními zátěžovými situacemi, je sociální opora. Jak dokládají četné práce badatelů, sociální opora, kterou děti a dospívající přijímají, hraje nepopíratelnou roli v jejich sociálních dovednostech, sebepojetí, sebehodnocení, ale také při vyrovnávání se s nemocí, při úzkosti, depresi, delikvenci apod. (viz teoretická část)

Předmětem předkládané práce je sociální opora u žáků 2. stupně základní školy a nižšího stupně víceletého gymnázia, její souvislosti se školní úspěšností a místem kontroly. Hlavním cílem bylo zjistit, jak sociální opora ovlivňuje školní úspěšnost těchto žáků. Při stanovování hypotéz jsme se opírali o teoretická východiska uvedená v první části této práce.

Výzkumný vzorek tvořili žáci 6. – 9. ročníku základní školy a žáci primy – kvarty víceletého gymnázia. Jako výzkumný nástroj pro zmapování sociální opory byl použit standardizovaný dotazník CASSS-CZ autorů J. Mareše a S. Ježka. Sociální opora měřená tímto dotazníkem je chápána jako jedincem vnímané suportivní chování jiných lidí, tedy

opora dosažitelná a projevovaná, kterou dítě získává v rámci své sociální sítě. Jako kritérium školní úspěšnosti žáků posloužila průměrná hodnota jejich známek obdržených na posledním vysvědčení.

Jedním z činitelů, který má vztah ke školní úspěšnosti a jehož účinek byl také zkoumán v této práci, je *místo kontroly (locus of control)*. Podle některých studií (viz teoretická část) je místo kontroly lepším prediktorem školní úspěšnosti než testy rozumových schopností. Pro změření umístění žáků na kontinuu internalita – externalita jsme použili standardizovaný dotazník INTEX-D slovenských autorů J. Senky a I. Učeňa.

Sběr dat probíhal na obou zúčastněných školách na jaře r. 2010, získané údaje byly statisticky zpracovány pomocí programu STATISTICA Cz.

Základním východiskem předkládaného výzkumu byl předpoklad, že sociální opora působí pozitivně v mnoha oblastech lidského fungování, pomáhá jedinci zvládat a vyrovnávat se se zátěží, tudíž bude mít kladný vliv i na školní úspěšnost žáka. Toto tvrzení se stalo základem při formulaci první hypotézy, která měla za úkol ověřit, zda sociální opora změřená dotazníkem CASSS-CZ má souvislost s průměrem známek na vysvědčení. Očekávala jsem zjištění, jež by korespondovalo s tvrzením, že čím více sociální opory je žákovi poskytováno, tím bude jeho průměr školních známek nižší. Nečekaným výsledkem bylo zjištění, že hypotéza nebyla potvrzena a mezi sledovanými proměnnými nebyla zjištěna statisticky významná souvislost. Protože se tedy původní předpoklad nepotvrdil, byl proveden ještě výpočet korelace zvlášť pro základní školu a zvlášť pro gymnázium, ale ani u jednotlivých škol nebyla nalezena signifikantní souvislost mezi sociální oporou a průměrem známek.

Ke studiu na víceletá gymnázia bývají přijati žáci, kteří na základní škole vykazují velmi dobré výsledky a pro jejich další rozvoj se jeví výhodnější opustit základní školu a dokončit povinnou školní docházku již na střední škole. V praxi se nejvíce setkáváme s gymnázii osmiletými, kam úspěšní žáci mají možnost odejít studovat po ukončení páté třídy základní školy. Můžeme tedy konstatovat, že žáci studující na víceletém gymnáziu jsou školsky úspěšnější než žáci 2. stupně základní školy. Pokud platí předpoklad, že sociální opora má pozitivní vliv na školní úspěšnost, měla by se u žáků víceletého gymnázia prokázat vyšší míra této opory ve srovnání s žáky 2. stupně základní školy. Tato úvaha stála u zrodu další hypotézy, jejímž úkolem bylo ověřit správnost myšlenky, že žákům nižšího stupně víceletého gymnázia je poskytováno více sociální opory ve srovnání s jejich vrstevníky na základní škole. Předpoklad se pomocí statistických výpočtů potvrdil

a ukázalo se, že žáci víceletého gymnázia pocítují signifikantně více sociální opory než žáci základní školy.

Ověřením platnosti prvních dvou hypotéz jsme však získali poněkud rozporné závěry. Na jedné straně jsme neprokázali souvislost sociální opory se školními známkami, na straně druhé jsme dospěli k poznatku, že žáci školně úspěšnější (žáci gymnázia) pocítují více opory ve srovnání s méně úspěšnými žáky (žáky základní školy). Při pátrání po příčině mě napadlo, zda dětem poskytovaná opora nemůže být oporou nevhodnou, nepotřebnou nebo pro dítě obtěžující. Na obtěžující sociální oporu u prospěchově slabých žáků upozorňuje Mareš (Mareš a kol., 2003) a odvolává se na výzkum E Pomerantzové a M. Eatonové, který se zabývá obtěžující sociální oporou ze strany matky v případě prospěchově slabšího dítěte. Autorky se zde zamýšlejí nad negativními zvláštnostmi, jež startují u matek nevhodnou, obtěžující sociální oporu a řadí sem nejistotu matky, zda dítě splní požadavky školy, anticipování školního selhání dítěte, atribuci příčin možného neúspěchu dítěte (absence sociální kompetence, nedostatečná domácí příprava), způsob kontroly a řízení dítěte takovými způsoby jako je verbální donucování anebo nepřikládání velké vážnosti, či přímo ignorování pocitů dítěte. (Pomerantz, Eaton, 2001 in Mareš a kol., 2003) Pokud by probandi v našem vzorku považovali získávanou sociální oporu za nevhodnou nebo obtěžující, odrazilo by se to v jejich hodnocení subjektivní důležitosti této opory v dotazníku CASSS-CZ. Odpověď na tuto otázku rozklíčovalo ověření další hypotézy, jejímž cílem bylo prověřit souvislost mezi získávanou sociální oporou a její subjektivní důležitostí pro dítě. Ve všech subškálách byla zaznamenána statistická významnost, můžeme tedy konstatovat, že pokud dítě získává sociální oporu od *Rodičů, Učitelů, Spolužáků, Kamaráda* nebo *Lidí ve škole*, považuje ji za důležitou, nikoliv obtěžující.

Školní a pracovní úspěšnost souvisí podle mnoha výzkumů s internalitou – externalitou jedince, tedy s jeho percepcí příčinnosti případných úspěchů či neúspěchů (viz teoretická část). Školní neúspěch je pravděpodobnější, když žák sám sebe považuje za osobu, která je vydána na milost či nemilost externálním vrtošivým silám. Externalisté se často projevují ve škole jako podvýkonní, přestože nemají menší rozumové schopnosti. Jsou přesvědčeni, že školní známky nezávisí na jejich snaze a pílí, ale jsou výsledkem náhody, štěstí, smůly, nálady učitele apod. Pokud jsou tato tvrzení správná, pak musí výsledky dotazníku INTEX-D souviset s průměrem známek na vysvědčení. Ověření platnosti tohoto výroku bylo dalším dílčím cílem této práce. Hypotéza č. 4 byla podrobena statistickým výpočtům a výsledkem bylo zjištění negativní statistické závislosti mezi

sledovanými proměnnými, tedy čím vyšší skór internality byl u žáka změřen, tím nižší byl průměr jeho známek. U sledovaného vzorku se tedy potvrdilo, že školní úspěšnost souvisí s místem kontroly žáka.

Místo kontroly se formuje v dětství především vlivem sociálního prostředí jedince. Hlavní úlohu hraje rodina a typ rodinné interakce. Vřelý, méně kritický a k autonomii vedoucí výchovný postoj je základem pro vývoj internality u dítěte, zatímco kritický, autokratický výchovný styl vytváří půdu pro rozvoj externality. Podobnou roli ve vývoji místa kontroly u žáků zastává učitel, který svým citlivým přístupem k dětem podněcuje směřování k internalitě. Vhodná a přiměřená sociální opora tedy může mít vliv na začlenění dítěte na kontinuu internalita – externalita. Z těchto úvah vycházela poslední hypotéza, jež dává do souvislosti sociální oporu a místo kontroly. Výpočtem byl potvrzen předpoklad, že čím vyšší bylo skóre sociální opory v dotazníku CASSS-CZ, tím vyšší bylo skóre internality měřené dotazníkem INTEX-D. Jinými slovy – čím více se žákovi dostává sociální opory, tím více se jeho osobnost vyvíjí směrem k internalismu.

Pokud bychom se podívali na data získaná z dotazníku CASSS-CZ podrobněji, zjistíme, že u žáků celého souboru dominuje opora od *Kamaráda/ky*, naopak nejméně sociální opory vnímají děti od *Lidí ve škole*. Při rozdělení souboru na jednotlivé školy jsme dospěli ke stejným výsledkům. Odlišných výsledků jsme dosáhli rozdělením souboru podle pohlaví. U dívek převažuje opora od *Kamarádky* (stejně jako v nerozděleném souboru), ale u chlapců převažuje opora od *Rodičů*. Tato zjištění jsou obdobná jako zjištění Mareše, který také dospěl k závěru, že děvčata se dříve odpoutávají od rodičů a na významu u nich nabývá dyadický vztah s osobou stejného pohlaví. Stejně uvádí i Vágnerová (2002, s. 271-272), která říká: „*Chlapci jsou více zaměřeni na společnou aktivitu a vzájemné vztahy pro ně nejsou tak důležité. Chlapecká skupina bývá otevřená a kontakty mezi jejími členy nebývají tak osobní a intenzivní. Dívky preferují kamarádství v menších skupinách, velmi často jsou to pouze dyády nebo triády. Více se soustředí na vzájemné vztahy, z nichž společná aktivita už nějak vyplývá.*“

Nejméně sociální opory chlapci obou škol stejně jako dívky gymnázia pocítují od *Lidí ve škole* a toto zjištění také koresponduje s výše uvedeným výzkumem Mareše. Avšak dívky gymnázia umístily na poslední místo oporu ze strany *Učitelů*, což znamená, že tyto dívky považují učitelskou oporu za nejslabší ze všech zkoumaných druhů opory.

Při posuzování získaných dat jsme dále výzkumný soubor rozdělili podle jednotlivých ročníků a porovnali s orientačními normami, předkládanými autorem dotazníku. U některých tříd byly zjištěny následující odchylky.

Chlapci šestého ročníku základní školy cítí málo opory ze strany *Lidí ve škole* ve srovnání s orientační normou, jejich spolužačky pocítují málo sociální opory od *Rodičů* a od *Učitelů*. U chlapců sedmého ročníku se naopak projevila vysoká hodnota opory od *Kamaráda*, *Spolužáků* a *Lidí ve škole*, u chlapců osmého ročníku nízká opora ze strany *Spolužáků*.

Na gymnáziu byla naměřena vysoká hodnota subškály *Spolužáci* a *Kamarádka* u dívek primy, vysoká hodnota subškály *Kamarádka* u dívek sekundy a vysoká hodnota subškály *Učitelé* u chlapců sekundy. Chlapci kvarty vnímají ve srovnání s normou velké množství sociální opory od *Kamaráda*, jejich spolužačky pocítují málo opory od *Lidí ve škole*. (Údaje zde neuvedených ročníků nebo subškál odpovídají normovaným hodnotám.)

Podle těchto dat šestá třída sledované základní školy vykazuje hodnoty, které negativním směrem vybočují z běžných hodnot – obzvláště zjištěná nízká opora od *Rodičů* a *Učitelů* zjištěná u dívek.

Co se týká důležitosti sociální opory, u souboru jako celku je považována za nejdůležitější opora od *Kamaráda/ky*, poté opora od *Rodičů*, *Spolužáků*, *Učitelů* a nejméně důležitá je opora od *Lidí ve škole*. Při rozdělení souboru dle typu školy jsme dospěli ke stejným výsledkům, ale při rozdělení dle pohlaví bylo zjištěno, že chlapci gymnázia považují za důležitější oporu od *Rodičů*, než-li oporu od *Kamaráda* a chlapci obou škol považují oporu od *Učitelů* za důležitější, než-li oporu od *Spolužáků*. V ostatních subškálách nebyla nalezena odlišnost od údajů ze souboru bez ohledu na pohlaví. Normy pro důležitost sociální opory autoři dotazníku neuvádějí.

Další výsledky se týkají rozdílů v jednotlivých typech sociální opory. Žáci obou škol přiřadili nejvyšší hodnotu *informačnímu* typu opory, který představuje ochotu k podávání informací, dávání „dobrých rad“, nasměrování, poradenství apod., naopak nejnižší hodnotu přiřadili *opoře posouzením* (hodnocením). Mezi žáky základní školy a žáky gymnázia byl zjištěn signifikantní rozdíl v míře *opory instrumentální*, *informační* a *emoční*, tedy bylo zjištěno, že žákům gymnázia je poskytováno statisticky významně více sociální *opory instrumentální* (poskytování prostředků, věcí, pomůcek, osobního volna i času), dále *opory informační* a *emoční* (porozumění, pochopení, zájem, pozitivní emoční jednání) ve srovnání s jejich vrstevníky na základní škole. U *opory posouzením* nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi sledovanými skupinami. Když jsme rozdělili sledované skupiny podle pohlaví, ukázalo se, že tento rozdíl se týkal pouze chlapců a u dívek nebyl potvrzen statisticky významný rozdíl u žádného z typů sociální opory.

Tématem předkládané práce je sociální opora a její souvislost se školní úspěšností a umístěním *locus of control* žáků. Nepodařilo se nám zde prokázat přímou souvislost mezi školními známkami a dětem poskytovanou sociální oporou, ale význam této opory jsme prokázali nepřímo – zjistili jsme, že žáci nižšího stupně víceletého gymnázia pocítují signifikantně více sociální opory než žáci 2. stupně gymnázia, dále jsme zjistili souvislost mezi umístěním *locus of control* a sociální oporou žáků a také vztah mezi *locus of control* a školními známkami.

Pokud má žákovi poskytovaná sociální opora vliv na vývoj jeho *locus of control* směrem k internalitě a toto umístění *locus of control* má souvislost se školními známkami, pak můžeme konstatovat, že sociální opora má vliv na školní úspěšnost žáka, přestože se přímá souvislost neprokázala.

Mnozí autoři upozorňují na skutečnost, že je velmi těžké specifikovat a diagnostikovat školní úspěšnost (viz teoretická část). V praxi se školní úspěšnost ztotožňuje s prospěchem žáka, stejně jako tomu bylo v této práci. Prospěchový průměr však nemusí být nejvhodnějším ukazatelem školní úspěšnosti. Samotné hodnocení žáka prostřednictvím známek s sebou přináší nemalá úskalí. Hodnocení představuje rozporuplný prvek vyučování, který je častým předmětem neutichajících diskusí. Učitelovo hodnocení vždy odráží vztah mezi učitelem a žákem a zahrnuje subjektivní rovinu, jež je propojena s učitelovým očekáváním vůči žákovi a jeho pojetím žáka. (Kolář, Šikulová, 2009)

Ve výzkumných studiích především s dětmi mladšího a středního školního věku se často jako ukazatel školní úspěšnosti považuje prospěch pouze z matematiky a českého jazyka. V předkládané práci se pracuje s dětmi 6. – 9. ročníku základní školy a u těchto starších žáků se nám jevílo jako objektivnější použít prospěchový průměr ze všech předmětů. Přidržíme-li se novějšího pojetí školní úspěšnosti, které říká, že žák je úspěšný, realizuje-li v rámci svých možností ten nejvyšší cíl, s prostým prospěchovým průměrem při hodnocení školní úspěšnosti nevystačíme. Zřejmě by bylo vhodné v dalším rozšíření výzkumu zohlednit i rozumovou kapacitu dítěte a domníváme se, že relevantní vypovídací hodnotu by přineslo i sebehodnocení úspěšnosti samotným žákem.

Výsledky, které přinesla tato předkládaná práce, budou použity pro potřeby základní školy Haškova v Uničově v rámci projektu „Podpora žáků se zvýšeným rizikem školního selhávání získáním strategií učení s podporou patronské služby“, reg. číslo CZ.1.07/1.2.12/02.0001.

8. Závěr

Výzkumná práce neprokázala přímou souvislost mezi žáky vnímanou sociální oporou a jejich školní úspěšností, jejímž kritériem byl aritmetický průměr známek z posledního vysvědčení. Statisticky významná závislost mezi vnímanou sociální oporou a aritmetickým průměrem známek na vysvědčení nebyla zjištěna ani u žáků základní školy, ani u žáků gymnázia. Následující další zjištění však ukázala, že sociální opora se školní úspěšností souvisí.

Mezi žáky studujícími na nižším stupni víceletého gymnázia a žáky 2. stupně základní školy byl zjištěn statisticky významný rozdíl v míře vnímané získávané sociální opory. U žáků nižšího stupně víceletého gymnázia je vnímaná získávaná sociální opora významně vyšší ve srovnání s žáky 2. stupně základní školy. Dále byl zjištěn pozitivní vztah mezi mírou vnímané sociální opory a její subjektivní důležitostí pro dítě. Čím více sociální opory od určitého druhu poskytovatele (*Rodiče, Učitelé, Spolužáci, Kamarád/ka, Lidé ve škole*) je žákem vnímáno, tím více tuto oporu žák považuje za důležitou.

Mezi umístěním LOC a školní úspěšností byla prokázána negativní statisticky významná závislost. Čím vyšší skóre internality byl u žáka zjištěn, tím nižší byl jeho prospěchový průměr. Jinými slovy – děti, u kterých se rozvíjí vnitřní místo kontroly, jsou ve škole úspěšnější než děti, u kterých se formuje vnější místo kontroly.

Co se týká vztahu mezi sociální oporou a místem kontroly žáků, byla prokázána významná závislost mezi těmito proměnnými, to znamená, že čím více sociální opory žák vnímá, tím více se u něj místo kontroly vyvíjí směrem k internalismu.

Všechny statistické výpočty byly prováděny na pětiprocentní hladině významnosti.

9. Souhrn

Už od raného věku se dítě ocitá v zátěžových situacích – musí řešit rozličné úkoly a na kvalitě jejich řešení do jisté míry závisí i jeho další životní dráha. S nástupem do školy se spektrum zátěžových situací rozšiřuje a ne vždy je dítě schopno dostát školním požadavkům. Zkušenosti, které dítě ve škole získá, a úkoly, s nimiž se musí vyrovnat, stimulují rozvoj jeho sociálních dovedností a osobnostních vlastností. Škola představuje pro dítě pozitivní zdroj výzev, nabídek možností vlastního rozvoje a sebepotvrzení, může však působit také jako zdroj ohrožení. (Vágnerová, 2002)

Dítě je ovlivňováno nejen školou, ale především rodinným prostředím a také prostředím mimorodinným a mimoškolním. Původcem psychické zátěže může být každý z těchto druhů prostředí, avšak škola je považována za nejvýznamnější zdroj psychické zátěže u dětí. (Mlčák, 1999)

Při vstupu do školy dítě automaticky získá nové sociální role – roli školáka, žáka a spolužáka. Musí se naučit obstát ve třídě mezi spolužáky, komunikovat se žáky staršími a silnějšími a vycházet s různorodými učitelskými osobnostmi. Za svoje výkony ve škole je dítě hodnoceno, a tak se setkává s úspěchem anebo neúspěchem a selháním. Školní úspěch či neúspěch nemá vliv pouze na profesní kariéru jedince, ale zanechává svůj odraz v celém dalším vývoji jedince. Při opakovaném zážitku úspěchu se u dítěte bude rozvíjet sebejistota a sebedůvěra, naopak opakovaný neúspěch s sebou přináší nízkou sebedůvěru, negativní sebehodnocení i negativní očekávání do budoucnosti.

Na zátěžovou situaci může dítě zareagovat dvojím způsobem. Prvním z nich je neefektivní, často neuvědomovaná *obranná reakce*, druhým způsobem je promyšlená adaptivní *zvládací reakce*. Skutečnost, jaký z těchto druhů vyrovnávání si dítě zvolí a nakolik bude vybraná strategie úspěšná, závisí na vnitřních i vnějších činitelích. *Vnitřní zdroje* zvládnání zátěže jsou do jisté míry vrozené a patří sem temperamentové charakteristiky a osobnostní vlastnosti jedince (např. úzkostnost, hypersenzitivita, úroveň aspirace, cílevědomost, kognitivní styl aj.), k *vnějším zdrojům* zvládnání zátěže patří především sociální opora.

Sociální oporou se obecně rozumí pomoc, která je poskytovaná druhými lidmi člověku nacházejícímu se v zátěžové situaci. Cílem této pomoci je usnadnění zvládnání zátěžové situace. Z tohoto pojetí sociální opory vychází i předkládaná výzkumná práce, jejímž tématem je sociální opora v souvislosti se školní úspěšností a místem kontroly (*locus of control*) žáků 2. stupně základní školy a nižšího stupně víceletého gymnázia.

Dosavadní výzkumy zabývající se sociální oporou u dětí a dospívajících prokázaly její pozitivní vliv např. v oblasti sociálních dovedností, v sebepojetí, ve školním výkonu, při úzkosti, u výskytu deprese nebo v oblasti konzumování drog a delikvence. (blíže viz Mareš, 2005) V předkládané výzkumné práci jsem vycházela z předpokladu, že pokud sociální opora hraje jednu z klíčových rolí při zvládnání zátěže u dětí ve školně vzdělávacím procesu, odrazí se to v jejich školní úspěšnosti či neúspěšnosti.

K diagnostice sociální opory jsme použili dotazník CASSS-CZ autorů Jiřího Mareše a Stanislava Ježka, jako kritérium školní úspěšnosti byl použit aritmetický průměr známek z posledního vysvědčení žáků. Dalším využitým nástrojem byl dotazník INTEX-D autorů Jána Senky a Ivana Učeňa, který měří internalitu a externalitu u dětí. Výzkumný vzorek tvořilo 67 žáků 6. – 9. ročníku základní školy a 110 studentů primy – kvarty víceletého gymnázia. Sběr dat na obou školách probíhal na jaře r. 2010.

Získané údaje byly testovány na pětiprocentní hladině významnosti. Statistickým zpracováním byl prokázán statisticky významný rozdíl v míře žáky vnímané sociální opory mezi oběma školami. Ukázalo se, že studenti nižšího stupně víceletého gymnázia pocítují signifikantně více sociální opory než jejich vrstevníci na základní škole. Dále byla prokázána statisticky významná souvislost mezi mírou vnímané sociální opory a její subjektivní důležitostí pro žáka. Čím více sociální opory ze strany určitého poskytovatele (*Rodiče, Učitelé, Spolužáci, Kamarád/ka, Lidé ve škole*) žák vnímá, tím více ji považuje za důležitou.

Další zkoumanou oblastí bylo místo kontroly (*locus of control*) a jeho souvislost se školní úspěšností a sociální oporou. Výsledky ověřily správnost předpokladu, že lokalizace místa kontroly souvisí se školní úspěšností. Čím vyšší skóre internality byl u žáků zjištěn, tím nižší byl jejich prospěchový průměr. Čím více se dítě rozvíjí směrem k internalitě, tím je ve škole úspěšnější.

Dále byla zjištěna signifikantní pozitivní korelace mezi místem kontroly a vnímanou sociální oporou. Statistickým zpracováním dat bylo prokázáno, že čím více sociální opory žák pocítuje, tím více se jeho umístění kontroly blíží internalitnímu pólu.

Co se nepodařilo v této práci prokázat, je přímá souvislost mezi vnímanou sociální oporou a školní úspěšností žáků, měřenou aritmetickým průměrem známek na vysvědčení. Mezi těmito sledovanými proměnnými nebyla zjištěna statisticky významná závislost ani u žáků na základní škole, ani u studentů víceletého gymnázia. Protože ostatní hypotézy týkající se pozitivního vlivu sociální opory byly prokázány, považuji za vhodný námět pro rozšíření výzkumu provedení další verifikace tohoto předpokladu s použitím jiného

kritéria školní úspěšnosti než prostý prospěchový průměr. Učitelovo hodnocení žáka prostřednictvím známek s sebou vždy nese stopy subjektivity. Vycházíme-li z novějšího pojetí školní úspěšnosti, které považuje za úspěšného takového žáka, který v rámci svých možností realizuje ten nejvyšší cíl, je vhodné při diagnostice školní úspěšnosti zohlednit i rozumové limity dítěte a přínosné výsledky by mohlo přinést i sebehodnocení dítěte – jak dítě samo sebe hodnotí z hlediska úspěšnosti.

Skutečnost, že se jedna z hypotéz nepotvrdila, je dokladem toho, že téma školní úspěšnosti je mnohem složitější a je třeba mu věnovat patřičnou pozornost.

Zjištěné výsledky předkládané práce budou použity pro potřeby základní školy Haškova v Uničově v rámci projektu „*Podpora žáků se zvýšeným rizikem školního selhávání získáním strategií učení s podporou patronské služby*“, reg. číslo CZ.1.07/1.2.12/02.0001.

Použitá literatura

- Baštecká, B., Goldmann, P. (2001). Základy klinické psychologie. Praha, Portál.
- Baštecký, J., Šavlík, J., Šimek, J. (1993). Psychosomatická medicína. Praha, Grada Avicenum.
- Bowlby, J. (2010) Vazba. Teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem. Praha, Portál.
- Brož, M. (2000). Mistrovství v Microsoft Excel. Praha, Computer Press.
- Čáp, J. (1997). Psychologie výchovy a vyučování. Praha, Univerzita Karlova.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). Psychologie pro učitele. Praha, Portál.
- Čáp, J., Dytrych, Z. (1968). Utváření osobnosti v náročných životních situacích. Praha, SPN.
- Fontana, D. (1995). Psychologie ve školní praxi. Praha, Portál.
- Hartl, P. (2004). Stručný psychologický slovník. Praha, Portál.
- Havlínová, M.. a kol. (2006). Program podpory zdraví ve škole. Praha, Portál.
- Hrabal, V. (1988). Jaký jsem učitel? Praha, SPN.
- Hrabal, V. (1989). Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka. Praha, SPN.
- Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. Československá psychologie, 36, s. 385-398.
- Křivohlavý, J. (1994). Jak zvládat stres. Praha, Grada Avicenum.
- Křivohlavý, J. (1999). Moderátor zvládnání zátěže typu sociální opory. Československá psychologie, 43, 2. s. 106-118.
- Křivohlavý, J. (2003). Psychologie zdraví. Praha, Portál.
- Kolář, Z., Šikulová, R. (2009). Hodnocení žáků. Praha, Grada.
- Kotásková, J. (1987). Socializace a morální vývoj dítěte. Praha, Academia.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (1998). Vývojová psychologie. Praha, Portál.

- Lašek, J., Chrzová, M. (2003). *Základy statistického zpracování pedagogicko-psychologického výzkumu*. Hradec Králové, Gaudeamus.
- Lazarus, S. R. (1966). *Psychological Stress and The Coping Process*. New York, Mc.Graw – Hill.
- Mareš, J., Ježek, S. (2005). *Dotazník sociální opory pro děti a dospívající*. Praha, Prospektrum.
- Mareš J. a kol. (2001). *Sociální opora u dětí a dospívajících I*. Hradec Králové, Nucleus.
- Mareš, J. a kol (2003). *Sociální opora u dětí a dospívajících III*. Hradec Králové, Nucleus.
- Melovská, M. (2009). *Psychosociální klima školních tříd na základní škole s působením školního psychologa*. Bakalářská diplomová práce, Univerzita Palackého Olomouc
- Mikšík, O. (1985). *Psychická integrita osobnosti*. Praha, UK.
- Mohapl, P. (1992). *Úvod do psychologie nemoci a zdraví*. Olomouc, Vydavatelství Univerzity Palackého, Supplementum 33.
- Nakonečný, M. (2004). *Psychologie téměř pro každého*. Praha, Academia.
- Plháková, A. (2003) *Učebnice obecné psychologie*, Praha, Academia.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha, Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš J. (2009) *Pedagogický slovník*. Praha, Portál.
- Reiterová, E. (2006). *Statistické techniky a možnosti realizace výzkumu v psychologii*. Olomouc, Univerzita Palackého.
- Reiterová, E. (2004). *Statistické metody pro studenty kombinovaného studia psychologie*. Olomouc, Univerzita Palackého.
- Řehan, V. (2007). *Sociální psychologie 3*. Olomouc, Univerzita Palackého.
- Říčan, P., Krejčířová, D. a kol. (2006). *Dětská klinická psychologie*. Praha, Grada.
- Svoboda, M. (2005). *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha, Portál.

Šolcová, I., Kebza, V. (1999). Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie*, 43, 1, s. 19-38.

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha, Portál.

Vágnerová, M. (2002). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha, Karolinum.

Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha, Karolinum.

Internetové zdroje:

Kohoutek, R. Školní neúspěšnost a diagnostika jejích příčin. *Psychologie v teorii a praxi*, 4.11.2009. Dostupné na <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/> (5.1.2011, 15:27).

Město Uničov [on line]. Poslední úpravy 15.12.2010. Dostupné na <http://www.unicov.cz/> (15.12.2010, 22:15).

Základní škola Haškova Uničov [on line]. Poslední úpravy 14.12.2010. Dostupné na <http://www.zshaskova.cz/> (27.12.2010, 13:10).

Gymnázium Uničov [on line]. Poslední úpravy 22.12.2010. Dostupné na <http://www.gymun.cz/> (27.12.2010, 20:30).

STATISTICA Cz (softwarový systém pro analýzu dat), verze 8.0. StatSoft CR s. r.o. (2007) . Dostupné na <http://www.statsoft.cz/> (2.2.2011, 17:30).

Seznam příloh

Příloha č. 1: Zadání magisterské diplomové práce

Příloha č. 2: Abstrakt

Příloha č. 3: Abstract

Příloha č. 4: Dotazník CASSS-CZ (3 listy)

Příloha č. 5: Normy dotazníku CASSS-CZ (4 listy)

Příloha č. 6: Dotazník INTEX-D (2 listy)

Příloha č. 7: Šablona pro vyhodnocení dotazníku INTEX-D (2 listy)

Příloha č. 8: Základní údaje o souboru (2 listy)

Příloha č. 9: Základní popisná statistika (4 listy)

Příloha č. 10: Popisná statistika dle jednotlivých tříd (8 listů)

Příloha č. 11: Tabulky s výsledky statistických výpočtů (3 listy)

Příloha č. 1:

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2009/2010

Studijní program: Psychologie
Forma: Kombinovaná
Obor/komb.: Psychologie (PSYN)

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
MELOVSKÁ Magda	U Oskavy 1325, Uničov	109101

TÉMA ČESKY:

Školní úspěšnost žáků 2. stupně základní školy ve vztahu k sociální opoře

NÁZEV ANGLICKY:

Secondary School Pupils and the Relation Between School Success and Social Support

VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Eleonora Směkalová, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Studium literatury z oblasti pedagogické, vývojové a sociální psychologie na téma sociální opora, školní zátěž, školní úspěšnost, kognitivní styly a zvládací strategie
2. Vytvoření osnovy teoretické části práce, teoretickou část zaměřit na oblasti uvedené v názvu
3. Vymezení předmětu a cílů výzkumu, vytvoření výzkumného projektu zaměřeného kvantitativně, formulování hypotéz
4. Získání výzkumného vzorku (nejméně 90 probandů), administrace zvolených metod a jejich vyhodnocení
5. Statistické zpracování výsledků, diskuse
6. Přínosy v rovině praktické

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Fontana, D. Psychologie ve školní praxi. Praha, Portál, 2001
Krejčířová, D., Langmeier, J. Vývojová psychologie. Praha, Grada, 2007
Mareš, J. Sociální opora u dětí a dospívajících I. Hradec Králové, Nucleus, 2001
Mlčák, Z. Psychická zátěž u dětí základní školy. Ostrava, Ostravská univerzita, 1999.
Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. Pedagogický slovník. Praha, Portál, 2009
Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Praha, Portál, 2009
Vágnerová, M. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha, Karolinum, 2002

Podpis studenta:



Datum:

30.1.2010

Podpis vedoucího práce:



Datum:

30.1.2010

Podpis vedoucího katedry:



Datum:

30.1.2010

Podpis děkana:



Datum:

9.02.2010



Příloha č. 2:

Vysoká škola: **Palackého univerzita Olomouc**

Fakulta: **filozofická**

Katedra: **psychologie**

Školní rok: **2010/2011**

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno: **Magda Melovská**

Obor: **Psychologie**

Rok imatrikulace: 2009

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Počet stran: **88**

Název diplomové práce:

Školní úspěšnost u žáků 2. stupně základní školy a nižšího stupně víceletého gymnázia ve vztahu k sociální opoře

Abstrakt diplomové práce:

Práce se zaměřuje na sociální oporu jako jeden z klíčových faktorů ovlivňujících zvládnutí zátěže. Způsob vyrovnávání se se zátěží v dětském věku předurčuje, jak bude jedinec schopen vypořádat se s náročnými situacemi po celý další život. Škola je pokládána za největší zdroj zátěže v dětském věku. Opakovaný prožitek školního úspěchu vede k rozvoji sebejistoty a sebedůvěry, naopak častý neúspěch má za následek rozvoj negativního sebehodnocení a negativního očekávání do budoucnosti. Výzkumná práce vychází z předpokladu pozitivního vlivu sociální opory na školní úspěch a snaží se prokázat souvislost mezi sociální oporou a školní úspěšností žáka.

Klíčová slova:

Psychická zátěž

Škola

Místo kontroly

Sociální opora

Školní úspěšnost

Příloha č. 3:

University: **Palacky University Olomouc**

Faculty: **Philosophical**

Department: **Psychology**

School year: **2010/2011**

DISSERTATION ABSTRACT

Name: **Magda Melovská**

Field: **Psychology**

Matriculation year: **2009**

Leader of dissertation: **PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.**

No of pages: 88

Title of dissertation:

Pupils of the Secondary School and Pupils of the Lower Grade of the Grammar School and Their School Success in the Relation to Their Social Support

Dissertation abstract:

This thesis is focused on the social support and its influence to the stress coping. The kind of the coping strategy used by children predicate how will be the person able to cope hard situations in time to come. The school is thought to the largest source of the stress in a period of the childhood. The frequent school success faces a development the self-respect and the self-confidence. The bad success faces a development the negative self-confidence and the negative expectation for future, on the contrary. This research work hypothesizes a positive influence of the social support to the school success and its aim is to demonstrate a relation between the social support and the school success.

Key words:

Stress

School

Locus of control

Social support

School success

		Jak často?						Jak důležité?				
		Nikdy	Téměř nikdy	Občas	Často	Téměř vždy	Vždy	Nedůležité	Důležité	Velmi důležité		
Můj kamarád/kamarádka												
E	A	Můj přítel (moje přítelkyně)										
		37	chápe mé pocity	1	2	3	4	5	6	1	2	3
		38	zastane se mě, když se jiní ke mně chovají špatně	1	2	3	4	5	6	1	2	3
		39	pomůže mi, když se cítím osamělá/y	1	2	3	4	5	6	1	2	3
		40	pomůže mi svými nápady, když nevím, co dělat	1	2	3	4	5	6	1	2	3
		41	dává mi dobré rady	1	2	3	4	5	6	1	2	3
		42	vysvětlí mi věci, kterým nerozumím	1	2	3	4	5	6	1	2	3
		43	řekne mi, když se mu (jí) líbí to, co dělám	1	2	3	4	5	6	1	2	3
		44	citlivě mě upozorní, když dělám chyby	1	2	3	4	5	6	1	2	3
		45	citlivě mi řekne pravdu o tom, jak se mi daří dělat věci, jak na tom jsem	1	2	3	4	5	6	1	2	3
		46	pomůže mi, když to potřebuji	1	2	3	4	5	6	1	2	3
		47	podělí se se mnou o své věci	1	2	3	4	5	6	1	2	3
		48	udělá si čas, aby mi pomoh(a) řešit moje problémy	1	2	3	4	5	6	1	2	3

		Jak často?						Jak důležité?				
		Nikdy	Téměř nikdy	Občas	Často	Téměř vždy	Vždy	Nedůležité	Důležité	Velmi důležité		
Lidé ve škole												
E	A	Lidé ve škole										
		49	zajímají se o mě	1	2	3	4	5	6	1	2	3
		50	rozumí mi	1	2	3	4	5	6	1	2	3
		51	naslouchají mi, když to potřebuji	1	2	3	4	5	6	1	2	3
		52	dobře mi radí	1	2	3	4	5	6	1	2	3
		53	pomáhají mi řešit problém tím, že mi poskytnou informace	1	2	3	4	5	6	1	2	3
		54	vysvětlí mi věci, kterým nerozumím	1	2	3	4	5	6	1	2	3
		55	řeknou mi, jak si vedu	1	2	3	4	5	6	1	2	3
		56	pochválí mě, když se mi něco povede	1	2	3	4	5	6	1	2	3
		57	jemně mě upozorní, když dělám chyby	1	2	3	4	5	6	1	2	3
		58	udělají si čas, aby mi pomohli s rozhodováním	1	2	3	4	5	6	1	2	3
		59	věnují mi čas, když potřebuji pomoc	1	2	3	4	5	6	1	2	3
		60	zajímají se, jestli mám všechny pomůcky, které potřebuji	1	2	3	4	5	6	1	2	3

Děkujeme Vám za spolupráci a prosíme:

Projděte ještě jednou celý dotazník a podívejte se, zda jste někde nezapoměli zakroužkovat svou odpověď. Těžko bychom ji potom za Vás domýšleli...

Příloha č. 5:
Normy dotazníku CASSS-CZ

Chlapci						
Ročník 6		Opora od Rodičů	Opora od Učitelů	Opora od Spolužáků	Opora od Kamaráda	Opora od Lidí ve škole
N		187	186	187	186	185
Průměr		4,61	3,83	3,36	3,68	3,29
Medián		4,75	3,67	3,38	3,74	3,25
Směr. odchylka		0,88	0,97	1,00	1,14	1,07
Percentily	10	3,43	2,59	2,08	2,11	1,92
	20	3,83	2,92	2,42	2,58	2,45
	25	4,00	3,08	2,57	2,83	2,58
	30	4,09	3,25	2,75	2,92	2,75
	40	4,42	3,50	3,08	3,42	3,00
	50	4,75	3,67	3,38	3,74	3,25
	60	5,00	4,08	3,67	4,08	3,50
	70	5,17	4,58	3,83	4,33	3,83
	75	5,25	4,75	4,00	4,42	3,92
	80	5,42	4,79	4,25	4,67	4,17
	90	5,65	5,07	4,75	5,17	4,75

Děvčata						
Ročník 6		Opora od Rodičů	Opora od Učitelů	Opora od Spolužáků	Opora od Kamaráda	Opora od Lidí ve škole
N		187	186	187	186	185
Průměr		4,65	4,11	3,60	4,40	3,50
Medián		4,83	4,08	3,58	4,56	3,45
Směr. odchylka		0,90	0,91	1,03	1,05	1,12
Percentily	10	3,25	3,00	2,29	2,81	2,00
	20	3,97	3,25	2,64	3,53	2,42
	25	4,08	3,33	2,83	3,75	2,73
	30	4,33	3,51	3,03	4,00	3,83
	40	4,58	3,89	3,42	4,18	3,08
	50	4,83	4,08	3,58	4,56	3,45
	60	5,00	4,43	4,00	4,75	3,80
	70	5,25	4,75	4,25	4,99	4,17
	75	5,33	4,92	4,33	5,10	4,30
	80	5,42	5,00	4,50	5,33	4,50
	90	5,67	5,33	4,91	5,92	5,03

Chlapci						
Ročník 7	Opora od Rodičů	Opora od Učitelů	Opora od Spolužáků	Opora od Kamaráda	Opora od Lidí ve škole	
N	224	225	225	225	224	
Průměr	4,38	3,55	3,35	3,80	3,05	
Medián	4,50	3,50	3,33	3,83	3,04	
Směr. odchylka	0,98	0,96	1,02	1,06	1,04	
Percentily	10	2,83	2,42	1,83	2,33	1,58
	20	3,42	2,67	2,42	2,92	2,17
	25	3,75	2,75	2,64	3,08	2,33
	30	4,08	2,92	2,83	3,18	2,42
	40	4,33	3,17	3,08	3,52	2,83
	50	4,50	3,50	3,33	3,83	3,04
	60	4,75	3,80	3,64	4,05	3,25
	70	4,92	4,08	3,91	4,43	3,50
	75	5,15	4,33	4,00	4,52	3,58
	80	5,30	4,42	4,24	4,75	4,00
90	5,58	4,83	4,75	5,17	4,50	

Děvčata						
Ročník 7	Opora od Rodičů	Opora od Učitelů	Opora od Spolužáků	Opora od Kamaráda	Opora od Lidí ve škole	
N	244	244	244	244	243	
Průměr	4,35	3,72	3,65	4,47	3,16	
Medián	4,42	3,67	3,55	4,58	3,17	
Směr. odchylka	0,94	0,89	1,01	1,01	1,04	
Percentily	10	3,04	2,50	2,42	3,08	1,78
	20	3,50	3,00	2,83	3,58	2,25
	25	3,67	3,08	3,00	3,75	2,50
	30	3,75	3,25	3,08	3,92	2,75
	40	4,08	3,42	3,33	4,25	2,92
	50	4,42	3,67	3,55	4,58	3,17
	60	4,67	3,92	3,83	4,83	3,42
	70	5,00	4,17	4,27	5,17	3,75
	75	5,08	4,40	4,42	5,33	3,83
	80	5,25	4,50	4,58	5,42	4,00
90	5,58	5,00	5,08	5,75	4,42	

Chlapci						
Ročník 8	Opora od Rodičů	Opora od Učitelů	Opora od Spolužáků	Opora od Kamaráda	Opora od Lidí ve škole	
N	279	279	279	279	280	
Průměr	4,23	3,48	3,41	3,82	3,01	
Medián	4,25	3,50	3,36	3,75	3,00	
Směr. odchylka	0,86	1,01	0,91	0,96	1,01	
Percentily	10	3,00	2,25	2,33	2,64	1,67
	20	3,50	2,67	2,73	3,00	2,25
	25	3,67	2,75	2,83	3,08	2,33
	30	3,83	2,92	3,00	3,17	2,50
	40	4,00	3,25	3,18	3,50	2,75
	50	4,25	3,50	3,36	3,75	3,00
	60	4,50	3,67	3,58	4,00	3,17
	70	4,75	3,92	3,82	4,33	3,48
	75	4,83	4,17	4,00	4,58	3,58
	80	5,00	4,42	4,18	4,67	3,75
90	5,33	4,75	4,67	5,25	4,50	

Děvčata						
Ročník 8	Opora od Rodičů	Opora od Učitelů	Opora od Spolužáků	Opora od Kamaráda	Opora od Lidí ve škole	
N	265	265	265	265	265	
Průměr	4,26	3,46	3,46	4,36	3,06	
Medián	4,33	3,50	3,50	4,42	3,00	
Směr. odchylka	0,88	0,85	1,00	0,96	1,00	
Percentily	10	3,05	2,33	2,00	3,05	1,67
	20	3,58	2,68	2,58	3,60	2,10
	25	3,67	2,83	2,91	3,75	2,42
	30	3,83	3,00	3,09	3,92	2,50
	40	4,17	3,25	3,27	4,17	2,83
	50	4,33	3,50	3,50	4,42	3,00
	60	4,55	3,67	3,75	4,67	3,25
	70	4,75	3,92	4,00	4,92	3,50
	75	4,92	4,08	4,13	5,17	3,67
	80	5,00	4,17	4,33	5,25	3,92
90	5,42	4,58	4,75	5,58	4,45	

Chlapci						
Ročník 9	Opora od Rodičů	Opora od Učitelů	Opora od Spolužáků	Opora od Kamaráda	Opora od Lidí ve škole	
N	228	228	228	228	228	
Průměr	4,11	3,30	3,31	3,57	2,81	
Medián	4,19	3,33	3,25	3,50	2,83	
Směr. odchylka	0,92	0,94	0,91	0,95	0,89	
Percentily	10	2,83	2,00	2,17	2,42	1,67
	20	3,27	2,50	2,55	2,80	2,08
	25	3,58	2,58	2,67	2,92	2,17
	30	3,75	2,81	2,82	3,00	2,32
	40	4,00	3,08	3,00	3,25	2,50
	50	4,19	3,33	3,25	3,50	2,83
	60	4,42	3,58	3,58	3,75	3,08
	70	4,67	3,82	3,82	4,17	3,33
	75	4,83	3,98	3,92	4,33	3,42
	80	4,92	4,17	4,08	4,50	3,52
90	5,18	4,50	4,59	4,83	4,08	

Děvčata						
Ročník 9	Opora od Rodičů	Opora od Učitelů	Opora od Spolužáků	Opora od Kamaráda	Opora od Lidí ve škole	
N	244	244	244	244	244	
Průměr	2,21	3,57	3,62	4,44	3,26	
Medián	4,33	3,50	3,58	4,58	3,25	
Směr. odchylka	0,80	0,83	0,96	0,94	0,98	
Percentily	10	2,96	2,50	2,33	3,17	1,96
	20	3,58	2,83	2,91	3,58	2,42
	25	3,75	3,00	3,00	3,83	2,67
	30	3,92	3,08	3,08	4,00	2,75
	40	4,08	3,25	3,33	4,17	3,00
	50	4,33	3,50	3,58	4,58	3,25
	60	4,50	3,92	3,91	4,83	3,55
	70	4,73	4,08	4,17	5,04	3,75
	75	4,83	4,17	4,27	5,17	3,92
	80	4,92	4,25	4,45	5,25	4,08
90	5,13	4,67	4,83	3,63	4,50	

INTEX D

Věk: Chlapec/dívka: Datum:

Škola: Třída:

Návod:

Snažíme se zjistit, co si myslí chlapci a dívky o některých záležitostech každodenního života. Pozorně si přečti níže uvedené výroky a odpovídej tak, že zakroužkuješ **S**, jestliže s výrokiem souhlasíš. Jestliže s některým výrokiem nesouhlasíš, zakroužkuj u něj **N**. Nad jednotlivými výroky příliš dlouho nepřemýšlej a nezapomeň, že nemáš žádný z nich vynechat.

- | | | |
|---|---|---|
| 1. Myslím si, že mohu zabránit tomu, abych dostal(a) rýmu | S | N |
| 2. Některé děti mají štěstí od narození | S | N |
| 3. Často je mi vytýkáno něco, za co ve skutečnosti může někdo jiný | S | N |
| 4. Myslím si, že se nevyplácí být pilný, protože většina věcí je stejně předem určena | S | N |
| 5. Myslím si, že když se den dobře začne, bude se mi dařit bez ohledu na to, co sám (sama) udělám | S | N |
| 6. Rodiče si obvykle všimnou, co jim děti chtějí říci | S | N |
| 7. Zdá se mi, že je téměř nemožné změnit názory rodičů | S | N |
| 8. Většina mých vrstevníků je silnější než já | S | N |
| 9. Věřím, že když najdu čtyřlístek, přinese mi štěstí | S | N |
| 10. Lidé na mě bývají bez příčiny zlí | S | N |
| 11. Když se něco špatného má stát, tak se to stane, i kdybych se to pokusil zachránit | S | N |
| 12. Chová-li se některý spolužák ke mně nepřátelsky, nedá se proti tomu nic dělat | S | N |
| 13. Nejlepší by bylo, kdyby mi vždycky někdo poradil, co mám udělat | S | N |
| 14. Někteří lidé mají štěstí ve všem | S | N |
| 15. Děti mohou svůj názor prosadit, pokusí-li se o to | S | N |
| 16. Často mám pocit, že je zbytečné pokoušet se dělat doma | | |

	věci podle svého	S	N
17.	Když mě někdo nemá rád, nedá se proti tomu nic udělat	S	N
18.	Ve škole se mi neoplatí snažit se, protože většina dětí je stejně chytřejší než já	S	N
19.	Když se mi podařilo ve škole dobře odpovědět, bylo to hlavně proto, že jsem dostal lehkou otázku	S	N
20.	Myslím si, že je lepší být šikovný a chytrý, než mít štěstí	S	N
21.	Když mi písemná práce nedopadne dobře, je to hlavně proto, že byla velmi těžká	S	N
22.	Když se mi v něčem nedaří, mívám často pocit, že jsem prostě neměl štěstí	S	N
23.	Když mě učitel ve škole za něco pochválí, je to obvykle proto, že někteří učitelé mají ve zvyku chválit žáky, aby je povzbudili	S	N
24.	O tom, je-li člověk zdravý nebo onemocní, rozhoduje náhoda	S	N
25.	Když vysvětluji nějakému příteli pravidla nové hry a on jim příliš nerozumí, bývá to hlavně proto, že přítel hůř chápe	S	N
26.	Kdybych se náhodou ocitl (ocitla) na pustém ostrově, dokázal (a) bych se o sebe postarat	S	N
27.	Zdá se mi, že nemám vliv na to, co se se mnou stane	S	N
28.	Někteří lidé jsou od narození smolaři, a proto se jim nic nedaří	S	N
29.	Myslím si, že učitelé jsou většinou spravedliví	S	N
30.	Pro můj budoucí úspěch v životě je důležitá vlastní tvrdá práce, a ne štěstí	S	N
31.	Když se mi něco nepodaří, mohou za to většinou moje vlastní chyby	S	N
32.	Myslím si, že nejvíc vědeckých objevů vzniklo náhodou	S	N
33.	Ve škole mívám úspěchy hlavně u těch učitelů, kteří od žáků méně vyžadují	S	N

INTEX D - šablona

Věk: Chlapec/dívka: Datum:

Škola: Třída:

Návod:

Snažíme se zjistit, co si myslí chlapci a dívky o některých záležitostech každodenního života. Pozorně si přečti níže uvedené výroky a odpovídej tak, že zakroužkuješ **S**, jestliže s výrokiem souhlasíš. Jestliže s některým výrokiem nesouhlasíš, zakroužkuj u něj **N**. Nad jednotlivými výroky příliš dlouho nepřemýšlej a nezapomeň, že nemáš žádný z nich vynechat.

-
1. Myslím si, že mohu zabránit tomu, abych dostal(a) rýmu
 2. Některé děti mají štěstí od narození
 3. Často je mi vytýkáno něco, za co ve skutečnosti může někdo jiný
 4. Myslím si, že se nevyplácí být pilný, protože většina věcí je stejně předem určena
 5. Myslím si, že když se den dobře začne, bude se mi dařit bez ohledu na to, co sám (sama) udělám
 6. Rodiče si obvykle všimnou, co jim děti chtějí říci
 7. Zdá se mi, že je téměř nemožné změnit názory rodičů
 8. Většina mých vrstevníků je silnější než já
 9. Věřím, že když najdu čtyřlístek, přinese mi štěstí
 10. Lidé na mě bývají bez příčiny zlí
 11. Když se něco špatného má stát, tak se to stane, i kdybych se to pokusil zachránit
 12. Chová-li se některý spolužák ke mně nepřátelsky, nedá se proti tomu nic dělat
 13. Nejlepší by bylo, kdyby mi vždycky někdo poradil, co mám udělat
 14. Někteří lidé mají štěstí ve všem
 15. Děti mohou svůj názor prosadit, pokusí-li se o to
 16. Často mám pocit, že je zbytečné pokoušet se dělat doma

- věci podle svého
17. Když mě někdo nemá rád, nedá se proti tomu nic udělat
18. Ve škole se mi neoplatí snažit se, protože většina dětí je stejně chytřejší než já
19. Když se mi podařilo ve škole dobře odpovědět, bylo to hlavně proto, že jsem dostal lehkou otázku
20. Myslím si, že je lepší být šikovný a chytrý, než mít štěstí
21. Když mi písemná práce nedopadne dobře, je to hlavně proto, že byla velmi těžká
22. Když se mi v něčem nedaří, mívám často pocit, že jsem prostě neměl štěstí
23. Když mě učitel ve škole za něco pochválí, je to obvykle proto, že někteří učitelé mají ve zvyku chválit žáky, aby je povzbudili
24. O tom, je-li člověk zdravý nebo onemocní, rozhoduje náhoda
25. Když vysvětluji nějakému příteli pravidla nové hry a on jim příliš nerozumí, bývá to hlavně proto, že přítel hůř chápe
26. Kdybych se náhodou ocitl (ocitla) na pustém ostrově, dokázal (a) bych se o sebe postarat
27. Zdá se mi, že nemám vliv na to, co se se mnou stane
28. Někteří lidé jsou od narození smolaři, a proto se jim nic nedaří
29. Myslím si, že učitelé jsou většinou spravedliví
30. Pro můj budoucí úspěch v životě je důležitá vlastní tvrdá práce, a ne štěstí
31. Když se mi něco nepodaří, mohou za to většinou moje vlastní chyby
32. Myslím si, že nejvíc vědeckých objevů vzniklo náhodou
33. Ve škole mívám úspěchy hlavně u těch učitelů, kteří od žáků méně vyžadují

Příloha č. 8:

Základní údaje o souboru

Pof.č.	Třída	Škola	Postavi	Věk	Průměr	Krásné akory	pr.RJC	pr.UJC	pr.SJC	pr.KJC	pr.LJC	pr.RJD	pr.UJD	pr.SJD	pr.KJD	pr.LJD	pr. Součet JČ	pr. Součet JČ PrE	PrJ	PrA	
1.	6 A	Z	CH	12	2,1	17	4	4,916667	4,75	5,233333	2	2,166667	2,583333	2,583333	2,583333	1	4,2	2,18333333	12,4	13,6	11,6
2.	6 A	Z	CH	13	1,87	15	4,583333	4,083333	3,416667	3,5	1,25	2,166667	2,583333	2,333333	1,916667	1	3,16666667	2	11,4	10,6	7,8
3.	6 A	Z	CH	12	1,8	14	4,75	2,833333	3	2,166667	3,083333	2,5	2	2	2,333333	1	3,16666667	1,96666667	9,4	11	10
4.	6 A	Z	CH	12	1,53	21	4,333333	4,916667	3	4,583333	2,083333	1,166667	1,083333	1,25	1	1	3,78333333	1,1	10	10,8	12
5.	6 A	Z	CH	11	2,07	27	3	1	3	6	3,166667	2	1	2	3	1	3,23333333	1,8	9	10,8	10,2
6.	6 A	Z	CH	12	1,93	21	3,25	2,25	2	1,916667	2	1,5	1,583333	1,416667	1,416667	1,5	2,28333333	1,48333333	7,2	5,8	6,6
7.	6 A	Z	CH	13	2,4	11	4,5	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3,3	2	10,6	9,6	9,8
8.	6 A	Z	CH	12	2,93	13	4,916667	1	3,333333	1,083333	2,25	2	2	2	2	2	2,51666667	2	8,4	8,6	7,8
9.	6 A	Z	D	13	1,93	14	1,5	2,75	5,833333	5,833333	5,416667	1	2,666667	2,666667	3	2,166667	4,21666667	2,3	14,2	12,4	12
10.	6 A	Z	D	11	2,7	15	3,75	4,583333	5,5	6	1	2,083333	1,916667	3	3	1	4,16666667	2,2	10,6	12,4	13,4
11.	6 A	Z	D	12	1,27	14	5,833333	4,416667	1,166667	2,583333	1,416667	2,75	2,166667	1,25	2	1	3,03333333	1,83333333	9,8	9,2	10,4
12.	6 A	Z	D	12	1,4	13	1,833333	1,666667	5,5	6	5,25	2,5	1	3	3	3	4,05	2,5	10,6	13,2	12,8
13.	6 A	Z	D	12	2,33	13	3,916667	2,916667	1,833333	4,75	1,583333	2,416667	1,833333	1,75	2	1,666667	3,18333333	3,4	9,4	9,4	9,8
14.	6 A	Z	D	13	1,73	13	5,333333	3,416667	1,833333	4,5	4,5	2,666667	2,833333	3	3	3	4,26666667	2,9	13,6	13,8	10
15.	6 A	Z	D	12	1,87	10	4,916667	2,75	3,833333	4,583333	3,333333	2,5	2,166667	2,25	2,25	1,916667	3,88333333	2,16666667	11,6	11,4	12,8
16.	6 A	Z	D	12	1,47	7	1,416667	2,25	3,583333	4,666667	4,25	2,166667	1,916667	2,333333	2,583333	2,5	3,23333333	2,3	8,6	10,4	10,8
17.	6 A	Z	D	12	1,8	20	4,916667	3,5	2,416667	4,833333	4,083333	1,833333	1,75	1,333333	2,916667	1,416667	3,95	1,85	9,6	14	10,4
18.	6 A	Z	D	12	1,2	19	3,916667	2	2,083333	3,666667	2,25	1,833333	1,166667	1,416667	1,416667	1,416667	2,78333333	1,45	9,4	7,6	8
19.	7 A	Z	CH	13	2,43	18	4,5	2,75	5,333333	5,25	4,333333	2,166667	2,333333	2,25	2	1,75	4,43333333	2,1	12,6	14	15,6
20.	7 A	Z	CH	12	1,5	19	5,833333	5,166667	4,166667	4,666667	4,583333	2,916667	2,083333	1,666667	1,916667	2	4,88333333	2,11666667	14,2	14,2	14,4
21.	7 A	Z	CH	13	1,57	21	4,916667	2,083333	4	4	4,25	2,333333	1,166667	2,583333	2	2	3,85	2,01666667	10	12,6	11,4
22.	7 A	Z	CH	13	1,71	15	2,583333	2,916667	4,083333	3,916667	4,416667	2,166667	2	2	2	2	3,58333333	2,03333333	7,4	10,6	11,6
23.	7 A	Z	D	13	2,21	22	3,25	2,75	4,75	5,5	3,833333	1	2,916667	2	2	3	4,01666667	2,58333333	10,4	12,8	11,6
24.	7 A	Z	D	13	2,14	14	4,916667	3,666667	4,416667	4,916667	2,916667	2	2	2	3	2	4,16666667	2,2	11,8	12,4	12,4
25.	7 A	Z	D	13	1,71	20	4,916667	2,75	4,833333	4,166667	4,166667	2,041667	3	3	3	3,33333333	4,11666667	2,675	11,6	13	11,8
26.	7 A	Z	D	12	1,64	14	3,333333	4,166667	2	4,083333	2,666667	2,166667	2,333333	2,083333	2,166667	1,916667	3,25	2,13333333	10	9,4	9,6
27.	7 A	Z	D	12	2,36	21	4,833333	4,583333	4,666667	5,333333	4,25	1,916667	2,083333	2,083333	2	2	4,73333333	2,01666667	14	14,6	13,2
28.	7 A	Z	D	13	2,29	15	3,833333	2,416667	4,5	4,75	2,75	2,333333	2	2	2	2	3,65	2,66666667	12	11	7,8
29.	7 A	Z	D	13	1,64	21	5,416667	4,166667	3,416667	2,833333	3,25	2,416667	2,25	1,833333	2,25	2	3,81666667	2,1	11,8	13,6	11,4
30.	7 A	Z	D	13	2,64	19	3,5	3,25	2,583333	3,75	3,166667	1,916667	1,75	1,416667	1,5	1,416667	3,25	1,6	10	13,6	6,4
31.	7 A	Z	D	13	1,64	21	3,75	2,791667	3,333333	2,75	2,916667	2,5	2,083333	1,833333	2	2	3,10833333	2,08333333	9,8	8,4	9,1
32.	8 A	Z	CH	15	1,56	19	3,583333	3,75	3,583333	3,166667	2,5	2,166667	2,25	1,75	2,333333	2,083333	3,11666667	2,11666667	10	10,8	9,8
33.	8 A	Z	CH	14	3	14	3	4,916667	2,416667	5,75	1	2	3	1	2,333333	1	3,41666667	1,66666667	10	11,2	10
34.	8 A	Z	CH	14	2	14	3	2,583333	3	2,916667	2,166667	1,833333	1,833333	1,5	2	1,166667	2,73333333	1,66666667	8,4	8,4	8,6
35.	8 A	Z	CH	14	2,75	21	4,583333	4,166667	2,833333	3,783333	2,833333	2,083333	1,916667	1,666667	1,666667	1,833333	3,625	1,83333333	11,8	12,2	10,2
36.	8 A	Z	CH	14	2,33	14	4,25	2,775	3,333333	4,083333	3	2,083333	2	2,083333	2,166667	2	3,40833333	2,06666667	10	11	8,7
37.	8 A	Z	CH	15	2,37	11	3,083333	1	1,333333	4,416667	1	2	1	1,083333	3	1	2,19666667	1,61666667	7,2	7,6	5,6
38.	8 A	Z	CH	14	2,37	13	3,25	2,416667	1,833333	2,083333	1,333333	2,25	2,166667	2,333333	2,583333	3,25	2,18333333	2,16666667	7	8	3,8
39.	8 A	Z	CH	15	2,87	15	4,25	4,25	4,333333	4,833333	4,666667	2,25	2,166667	2,25	2,5	2	4,46666667	2,23333333	11,2	12,6	13,8
40.	8 A	Z	CH	17	1,75	15	2,583333	2,833333	2,083333	4,833333	1,75	1,5	1,416667	1,166667	1,166667	1,25	2,16666667	1,3	8,8	9	9,2
41.	8 A	Z	CH	14	2,75	3	3,75	3,083333	3,166667	3	3,333333	1,75	1,333333	1,5	2	1,333333	3,26666667	1,58333333	9,8	9	8,4
42.	8 A	Z	CH	14	1,93	28	4,416667	3,166667	1,583333	2	2,333333	1,916667	1,75	1,083333	1,083333	1,166667	2,7	1,4	9,6	7,4	9,2
43.	8 A	Z	D	14	2,06	3	5,416667	2,083333	4,833333	6	3	2,916667	1,083333	1	3	1	4,26666667	1,8	13	12,6	12
44.	8 A	Z	D	14	2,12	11	4,75	3,833333	4,416667	4,666667	3,75	1,583333	1,5	1,75	3	1,583333	4,28333333	1,88333333	12,6	14,6	11
45.	8 A	Z	D	14	1,43	19	3,666667	4,166667	4,833333	5,5	4,333333	2,333333	2,416667	2,5	2,833333	2,083333	4,5	2,43333333	14	15	12,8
46.	8 A	Z	D	13	1,68	18	5,416667	2,833333	4,583333	5,833333	2,166667	2,083333	2,083333	1,75	2,583333	1,166667	4,16666667	1,93333333	13,4	12,8	11,5
47.	8 A	Z	D	14	1,18	14	4,333333	2,5	2,416667	4,166667	3	2,083333	2,416667	2,5	2,25	2,333333	3,28333333	2,11666667	10,4	11,4	8,4
48.	8 A	Z	D	13	1,87	14	3,083333	2,75	2,75	3,791667	2,916667	2,25	1,5	1,75	1,833333	1,666667	3,05833333	1,8	10	10,4	8,5
49.	8 A	Z	D	14	1,5	18	5,25	5,333333	3,5	3,916667	4,916667	2,666667	2,5	2,5	2,583333	2,75	4,88333333	2,6	11,6	15,6	13
50.	8 A	Z	D	14	1,93	15	2,541667	2,041667	3,333333	3,666667	2,583333	1,75	2,333333	2,25	2,166667	1,833333	2,83333333	2,06666667	8,8	7,8	8,7
51.	8 A	Z	D	14	1,43	12	3,083333	3,166667	4,833333	3,083333	1,916667	1,666667	1,75	2,083333	1,583333	3,26666667	1,8	3,8	10,2	8	
52.	8 A	Z	D	13	2,5	24	5,833333	3,833333	4,916667	6	5,833333	2,75	3	2,833333	3	2,916667	5,23333333	2,9	14,8	15,6	15
53.	8 A	Z	D	14	1,56	18	4,75	2,083333	4	4,083333	3,416667	2,333333	1,333333	1,916667	1,75	1,416667	3,66666667	1,75	11,4	11,8	9,8
54.	8 A	Z	D	13	2	9	4,666667	2,25	3	5,833333	1	2,5	2	3	3	1	3,35	2,3	10,4	9,8	9,6
55.	9 A	Z	CH	15	1,81	20	4,25	3,583333	2,833333	2,333333	1	2	1	2,333333	1,166667	1	2,8	1,5	8,4	9,4	7
56.	9 A	Z	CH	15	1,38	22	3,833333	4,083333	3,666667	3,666667	2,583333	2,416667	2,25	2	2,416667	2,083333	3,45	2,23333333	11,4	11,4	8,4
57.	9 A	Z	CH	15	2,69	18	4,166667	2	3,166667	5,5	2,041667	1,666667	1,416667	1,916667	2,666667	1,333333	3,375	1,8	10,9	11,4	7,8
58.	9 A	Z	CH	16	1,69	18	4,666667	5	4,5	5,416667	2,083333	1,916667	1,916667	1,833333	2,5	1	4,33333333	1,83333333	14,6	15,4	10,8
59.	9 A	Z	CH	14	2,13	18	3,333333	2,583333	2,166667												

96	sekunda	G	CH	13	1.67	26	5.833333	5.916667	5.666667	6	5.666667	3	3	3	3	3	5.81666667	3	16.8	17.8	17.8		
97	sekunda	G	CH	13	1.92	12	4.333333	4.666667	1.833333	5.166667	4.166667	3	3	3	3	3	4.03333333	3	12.2	12.8	11.6	11.8	
98	sekunda	G	CH	13	1.17	12	5.416667	4.166667	1.666667	5.916667	4.166667	2.833333	2.583333	1.583333	3	3	4.26666667	2.6	13.8	13	12.4	12	
99	sekunda	G	CH	13	2.5	13	3.333333	4.333333	2.666667	5.416667	2.916667	2.416667	2.25	2.166667	2.666667	2.166667	3.75333333	2.33333333	12.8	13.2	8.4	11	
100	sekunda	G	CH	13	1.5	18	5.75	5.666667	4.833333	6	5.333333	2.5	2.333333	2.333333	2.5	2.416667	5.51666667	2.41666667	17.2	16.6	15.6	16.2	
101	sekunda	G	CH	12	1	19	4	4	4.083333	3.416667	2.916667	2	2.083333	2	2.083333	1.833333	3.88333333	2	11.8	11	11.4	11.4	
102	sekunda	G	CH	13	1.33	11	3.166667	4.583333	1.75	5.833333	2.083333	2.25	2.083333	2.25	2.25	2	3.03333333	2.16666667	9.4	7.6	8.2	10.2	
103	sekunda	G	CH	13	1.75	24	5.833333	5.916667	5.833333	5.833333	6.083333	3	3	3	3	3	5.85	3	10.8	17.8	16.2	17	
104	sekunda	G	CH	13	1	24	6	4	2.166667	3	1.916667	3	2	1.333333	1.333333	1	3.41666667	1.73333333	10	10.2	9.4	11.4	
105	sekunda	G	CH	14	1.67	18	4	4.083333	4	4.75	4.416667	2.25	2.25	2.25	2	2.333333	2.5	4.25	2.26666667	12.2	12.8	13.2	13
106	sekunda	G	CH	13	2.08	23	5.25	4.666667	2.25	5.416667	2.5	2.083333	2	1.916667	2.333333	1.75	4.01666667	2.01666667	11.2	13.6	11.4	13.2	
107	sekunda	G	CH	13	1	25	5.416667	4.333333	3.75	5	4.416667	2.833333	2.833333	2.75	2.833333	2.833333	4.58333333	2.81666667	13.4	13.2	13.8	14.2	
108	sekunda	G	CH	13	1.17	15	5.166667	3.75	3.5	4.916667	4	2	1.833333	1.916667	2.333333	2	4.26666667	2.01666667	13.6	14.2	10.8	12.6	
109	sekunda	G	CH	13	1	26	4.916667	4.666667	2.583333	4.666667	2.083333	1.916667	2.416667	1.833333	1.916667	1.583333	3.78333333	1.93333333	10.2	13.2	9	13	
110	sekunda	G	CH	13	1.83	21	4.916667	3.666667	4	2.083333	2	2.333333	1.666667	2	2	2	3.33333333	2	10.2	10.6	10	10.4	
111	sekunda	G	CH	13	1.33	12	4	3.666667	3.416667	1	3	2.083333	2.083333	2	1	1.583333	3.01666667	1.75	10.2	10	8.4	9.6	
112	sekunda	G	CH	13	1.72	17	4.833333	3.666667	4.666667	4.25	4.333333	1.833333	2.083333	2	1.666667	1.666667	4	3.25	1.85	14	13.2	12.4	12.8
113	sekunda	G	CH	13	1.33	23	4.583333	4.416667	4.666667	3.5	4.083333	2.5	2	2	2	2	4.25	2.1	11.8	14.2	12.8	12.8	
114	sekunda	G	D	13	1.67	11	3.5	5.666667	2.833333	2.916667	2.5	2.25	2.416667	2.5	2.5	2	3.48333333	2.33333333	9	9.2	10.2	8.8	
115	sekunda	G	D	13	1.75	18	5.916667	5.083333	5.5	5.833333	3.583333	3	2.5	2.083333	2.5	2.583333	5.18333333	2.53333333	10.2	16.8	14	15.6	
116	sekunda	G	D	13	1.42	28	4.75	4	4.333333	4.583333	3.25	2	2.25	2.083333	2.166667	1.583333	4.18333333	2.01666667	13.2	12.8	12.6	10.8	
117	sekunda	G	D	13	1.25	21	5.5	3.75	4.5	9.166667	3	2.583333	1.333333	1.916667	2.916667	1	4.53333333	1.96	13.4	14.2	13	13.6	
118	sekunda	G	D	13	1.83	19	5.333333	3.75	3.083333	5.916667	2.75	2.583333	2.083333	2.416667	2.666667	2.166667	4.16666667	2.38333333	13.6	14.2	10.8	11.4	
119	sekunda	G	D	14	2.08	22	5.916667	4.166667	6	6	6	5.833333	2.833333	3	3	3	5.61666667	2.83333333	16.6	16.6	17.2	17	
120	sekunda	G	D	14	1.75	20	5.75	5.5	5.5	5.75	5.416667	2.583333	2.25	2.75	2.916667	2.666667	5.58333333	2.63333333	10.8	16.8	16.4	17	
121	sekunda	G	D	13	2.42	14	1.916667	2.25	4.75	6	5.166667	1.666667	2	3	3	1	4.01666667	2.03333333	12.6	12.8	9.8	11.8	
122	sekunda	G	D	13	1	19	4.416667	3	3.833333	6	3	2	2	2	3	2	4.05	2.2	12.6	12.6	8.6	12.8	
123	sekunda	G	D	12	1.5	13	3.916667	4.833333	3.083333	4.833333	3.666667	2.416667	2.583333	2.166667	2.5	1.833333	4.06666667	2.3	11	12.6	13.4	11.8	
124	sekunda	G	D	13	1.5	17	5.416667	4.25	3.75	5.6	4.166667	2.833333	2.583333	2.166667	2.833333	2.25	4.01666667	2.53333333	12.6	15	14.2	14.4	
125	sekunda	G	D	13	1	30	5.75	3.916667	3.083333	5.333333	3.166667	2.75	2.25	2.25	2.583333	2	4.25	2.36666667	14	13.2	11.6	12.2	
126	sekunda	G	D	12	2.08	10	3.083333	4	3.416667	4.583333	4.25	1.916667	2.083333	1.333333	1.583333	1.5	3.86666667	1.68333333	11.2	11.8	10.4	13	
127	sekunda	G	D	13	1	29	5.75	4.083333	3.083333	5.833333	3.416667	2.75	2.333333	2.5	2.666667	2.25	3.38333333	2.5	13.4	14.6	12.4	12.2	
128	tercie	G	CH	14	1.14	26	4.25	3.5	3	3.833333	1.666667	2.083333	1.833333	1.666667	2	1	3.25	1.71666667	10.8	9.6	8.8	9.8	
129	tercie	G	CH	14	1.36	22	3.583333	3.583333	3.833333	4.083333	2.75	2	2.25	2	2.333333	1.5	3.56666667	2.01666667	11	12.2	9.8	9.8	
131	tercie	G	CH	14	1.14	12	3.833333	4	2.75	3.333333	3	1.75	1.166667	1.666667	2.25	2	3.38333333	1.76666667	11.2	10.2	8	11.6	
131	tercie	G	CH	14	2	17	3.083333	2.416667	2.916667	3.666667	1.333333	1.25	1	1.416667	1.666667	1	2.68333333	1.26666667	8.6	8.8	7.8	7.2	
132	tercie	G	CH	14	2	27	4.25	3.916667	4.583333	4.666667	3.416667	2.083333	2.083333	2.25	2.083333	1.916667	4.16666667	2.88333333	13.2	12.4	10.8	12.6	
133	tercie	G	CH	14	2.21	20	4	4	3.5	4.833333	3.333333	1.666667	1	1	1.916667	1	3.93333333	1.21666667	11.2	11.4	11.2	12.6	
134	tercie	G	D	14	1.71	25	3.75	3.75	3.583333	4.916667	2.333333	2.083333	2.166667	2	2.583333	1.5	3.66666667	2.06666667	11.2	11.6	10.2	11.6	
135	tercie	G	D	14	1.07	24	4.916667	3.416667	2.166667	2.333333	2.333333	1.25	1.583333	1.75	1.333333	2.96666667	1.85	9.6	11	9.4	7.6		
136	tercie	G	D	14	1.36	19	4.666667	3.583333	4.416667	5	2.5	2.583333	2.083333	2.583333	2.5	1.583333	4.03333333	2.26666667	13.4	12	11.6	11.4	
137	tercie	G	D	15	1.43	27	4.833333	3.333333	3.75	4.416667	3.416667	2.5	2.083333	2.5	2.75	2.833333	3.95	2.53333333	13	12.2	10.6	11.6	
138	tercie	G	D	14	1	22	3.083333	3.166667	3.416667	3.083333	3.25	2.083333	1.916667	2.5	2.416667	1.75	3.2	2.13333333	9.8	9.8	9.2	9.8	
139	tercie	G	D	14	1.07	19	3.083333	2.833333	3.833333	3.666667	1.5	2.083333	1.666667	2.333333	2.416667	1.5	2.98333333	3	9.8	7.8	8	10.2	
140	tercie	G	D	14	2.21	24	3	5.916667	3.5	6	3.166667	2.916667	2.916667	2.916667	3	2.75	4.31666667	2.9	13.2	14.4	12	12.2	
141	tercie	G	D	14	1	24	5.25	4.75	2.166667	5.833333	2.666667	1.833333	2.166667	1.666667	2.833333	1.666667	4.13333333	1.83333333	13.6	11.6	10.6	13.4	
142	tercie	G	D	13	1	27	5	5	4.75	4.5	3.916667	2	2	2	2	2	4.63333333	2	14	13.6	14	14	
143	tercie	G	D	14	1.14	25	3.333333	4.333333	3.666667	4.166667	3.5	2.25	1.75	2	2.25	1.916667	3.8	2.03333333	10.4	11.8	10.2	13	
144	tercie	G	D	14	1	15	3.5	4	3.416667	3.25	2.416667	2	1.916667	1.666667	1.916667	1.416667	3.31666667	1.78333333	10.4	11.4	8.2	10.4	
145	tercie	G	D	14	1.29	17	4.75	4.5	4.583333	3.5	3.5	2.083333	2.166667	2.25	2.416667	2	4.16666667	2.18333333	14.2	13.8	12	13.2	
146	tercie	G	D	14	2	21	4.583333	2.5	3.416667	3.166667	1.083333	2.416667	1.833333	2.5	2.333333	2	2.95	2.01666667	9.6	9	7.2	9.8	
147	tercie	G	D	14	2.29	15	4.083333	3.25	3	5.833333	3.166667	2.5	2.416667	2.583333	3	2	3.96666667	2.5	9.8	14.2	13.2	9.2	
148	tercie	G	D	14	1.29	18	3.75	4.5	2.833333	4.916667	2.333333	1.083333	2.083333	1.666667	1.833333	1.666667	3.66666667	1.56666667	11.4	12.2	10.6	9.8	
149	tercie	G	D	14	2	13	3.25	1.666667	1.416667	1.166667	1	2	2	3	4.416667	2.333333	1.75	2.35	4.8	6.2	7	5	
150	tercie	G	D	13	1.43	13	3.166667	1	5.75	3	2.166667	2.25	3	3	3	1	3.01666667	2.45	9.8	7.4	10	9	
151	ivarta	G	D	14	2	17	4.5	3	2.083333	1.833333	1.5	3	3	3	3	3	2.58333333	3	8.6	7.2	8	8.4	
152	ivarta	G	D	16	1.43	22	4.666667	3.916667	3.916667	5.666667	4.083333	2.666667	2.666667	2.916667	2.916667	2.5	4.85	2.73333333	13.8	15.8	13	13.2	

Příloha č. 9:

Základní popisná statistika

Proměnná	Vš. Skupiny Popisné statistiky (Data dotazníky)					
	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Věk	177	13,41243	13,00000	11,00000	17,00000	1,193954
Průměr	177	1,66463	1,64000	1,00000	3,00000	0,483425
Hrubé skóry	177	18,83051	19,00000	7,00000	31,00000	5,199932
pr.RJČ	177	4,19256	4,25000	1,41667	6,00000	1,000580
pr. UJČ	177	3,60264	3,66667	1,00000	5,91667	1,039192
pr. SJČ	177	3,61252	3,58333	1,16667	6,00000	1,077276
pr. KJČ	177	4,43032	4,66667	1,00000	6,00000	1,215963
pr. LJČ	177	2,98093	3,00000	1,00000	6,00000	1,149048
pr. RJD	177	2,20363	2,16667	1,00000	3,00000	0,420411
pr. UJD	177	2,07910	2,08333	1,00000	3,00000	0,500495
pr. SJD	177	2,10546	2,08333	1,00000	3,00000	0,541467
pr. KJD	177	2,35169	2,33333	1,00000	3,00000	0,510094
pr. LJD	177	1,75424	1,75000	1,00000	3,00000	0,593544
pr. Součet JČ	177	3,76379	3,76667	1,75000	5,81667	0,744338
pr. Součet JD	177	2,09882	2,06667	1,10000	3,00000	0,389809
Pr.E	177	11,51356	11,40000	4,80000	17,20000	2,286034
Pr.l	177	11,93559	12,00000	6,20000	17,80000	2,444039
Pr.A	177	10,51469	10,20000	3,80000	17,60000	2,485414
Pr.INS	177	11,41469	11,40000	4,40000	17,80000	2,542840

Proměnná	Škola=Z Popisné statistiky (Data dotazníky)					
	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Věk	67	13,50746	13,00000	11,00000	17,00000	1,307011
Průměr	67	1,95388	1,93000	1,13000	3,00000	0,453124
Hrubé skóry	67	16,61194	17,00000	7,00000	28,00000	4,362218
pr.RJČ	67	4,00498	4,00000	1,41667	5,58333	0,968532
pr. UJČ	67	3,20522	3,08333	1,00000	5,33333	1,021788
pr. SJČ	67	3,50000	3,33333	1,16667	5,83333	1,095599
pr. KJČ	67	4,27488	4,41667	1,08333	6,00000	1,192646
pr. LJČ	67	3,00435	3,00000	1,00000	5,83333	1,178291
pr. RJD	67	2,11878	2,16667	1,00000	2,91667	0,399011
pr. UJD	67	1,99005	2,00000	1,00000	3,00000	0,504926
pr. SJD	67	2,00000	2,00000	1,00000	3,00000	0,538501
pr. KJD	67	2,27736	2,25000	1,00000	3,00000	0,539553
pr. LJD	67	1,75871	1,83333	1,00000	3,00000	0,575001
pr. Součet JČ	67	3,59789	3,56667	2,16667	5,23333	0,676814
pr. Součet JD	67	2,02898	2,03333	1,10000	2,90000	0,361206
Pr.E	67	10,81642	10,40000	7,00000	14,80000	1,927913
Pr.l	67	11,38507	11,40000	6,80000	15,60000	2,195674
Pr.A	67	10,17313	10,00000	3,80000	15,60000	2,290136
Pr.INS	67	10,92985	11,00000	5,60000	16,20000	2,536403

Proměnná	Škola=G Popisné statistiky (Data dotazníky)					
	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Věk	110	13,35455	13,00000	11,00000	16,00000	1,121813
Průměr	110	1,48845	1,39000	1,00000	2,50000	0,412647
Hrubé skóry	110	20,18182	21,00000	8,00000	31,00000	5,222010
pr.RJČ	110	4,30682	4,41667	1,75000	6,00000	1,006853
pr. UJČ	110	3,84470	3,91667	1,00000	5,91667	0,977413
pr. SJČ	110	3,68106	3,66667	1,41667	6,00000	1,065147
pr. KJČ	110	4,52500	4,75000	1,00000	6,00000	1,225657
pr. LJČ	110	2,96667	2,95833	1,00000	6,00000	1,136078
pr. RJD	110	2,25530	2,25000	1,08333	3,00000	0,426456
pr. UJD	110	2,13333	2,16667	1,00000	3,00000	0,492192
pr. SJD	110	2,16970	2,16667	1,00000	3,00000	0,535551
pr. KJD	110	2,39697	2,41667	1,00000	3,00000	0,488258
pr. LJD	110	1,75152	1,75000	1,00000	3,00000	0,607146
pr. Součet JČ	110	3,86485	3,87500	1,75000	5,81667	0,768116
pr. Součet JD	110	2,14136	2,10000	1,21667	3,00000	0,401905
Pr.E	110	11,93818	12,00000	4,80000	17,20000	2,388926
Pr.I	110	12,27091	12,20000	6,20000	17,80000	2,534979
Pr.A	110	10,72273	10,30000	5,60000	17,60000	2,585196
Pr.INS	110	11,71000	11,60000	4,40000	17,80000	2,512499

Proměnná	Škola=Z, Pohlaví=CH Popisné statistiky (Data dotazníky)					
	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Věk	30	13,80000	14,00000	11,00000	17,00000	1,447947
Průměr	30	2,09700	1,97000	1,38000	3,00000	0,467769
Hrubé skóry	30	17,20000	17,50000	9,00000	28,00000	4,358108
pr.RJČ	30	3,92639	4,08333	2,58333	5,58333	0,766867
pr. UJČ	30	3,20000	3,04167	1,00000	5,16667	1,191515
pr. SJČ	30	3,16389	3,04167	1,33333	5,33333	0,944961
pr. KJČ	30	3,80417	3,81250	1,08333	6,00000	1,295769
pr. LJČ	30	2,57917	2,37500	1,00000	4,66667	1,059889
pr. RJD	30	2,04167	2,04167	1,16667	2,91667	0,340266
pr. UJD	30	1,91111	2,00000	1,00000	3,00000	0,489318
pr. SJD	30	1,82222	1,91667	1,00000	2,58333	0,446213
pr. KJD	30	2,06944	2,00000	1,00000	3,00000	0,517918
pr. LJD	30	1,53611	1,50000	1,00000	2,25000	0,457841
pr. Součet JČ	30	3,33472	3,34167	2,16667	4,88333	0,684031
pr. Součet JD	30	1,87611	1,98333	1,10000	2,31667	0,302882
Pr.E	30	10,06333	10,00000	7,00000	14,60000	1,922011
Pr.I	30	10,62000	10,70000	6,80000	15,40000	2,089283
Pr.A	30	9,53000	9,30000	3,80000	15,60000	2,497606
Pr.INS	30	10,01333	10,10000	5,60000	16,00000	2,635007

Proměnná	Škola=Z, Pohlaví=D Popisné statistiky (Data dotazníky)					
	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Věk	37	13,27027	13,00000	11,00000	16,00000	1,146217
Průměr	37	1,83784	1,80000	1,13000	2,70000	0,411401
Hrubé skóry	37	16,13514	16,00000	7,00000	24,00000	4,366299
pr.RJČ	37	4,06869	3,91667	1,41667	5,58333	1,112075
pr. UJČ	37	3,20946	3,16667	1,66667	5,33333	0,877723
pr. SJČ	37	3,77252	3,83333	1,16667	5,83333	1,144911
pr. KJČ	37	4,65653	4,66667	2,58333	6,00000	0,959611
pr. LJČ	37	3,34910	3,25000	1,00000	5,83333	1,169447
pr. RJD	37	2,18131	2,25000	1,00000	2,91667	0,435480
pr. UJD	37	2,05405	2,08333	1,00000	3,00000	0,514907
pr. SJD	37	2,14414	2,08333	1,00000	3,00000	0,568817
pr. KJD	37	2,44595	2,58333	1,41667	3,00000	0,502393
pr. LJD	37	1,93919	2,00000	1,00000	3,00000	0,602095
pr. Součet JČ	37	3,81126	3,88333	2,78333	5,23333	0,598652
pr. Součet JD	37	2,15293	2,13333	1,45000	2,90000	0,360599
Pr.E	37	11,42703	11,40000	8,60000	14,80000	1,727016
Pr.I	37	12,00541	12,40000	7,60000	15,60000	2,106860
Pr.A	37	10,69459	10,80000	6,40000	15,00000	1,991502
Pr.INS	37	11,67297	12,00000	7,00000	16,20000	2,221192

Proměnná	Škola=G, Pohlaví=CH Popisné statistiky (Data dotazníky)					
	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Věk	51	13,21569	13,00000	11,00000	15,00000	1,119173
Průměr	51	1,52471	1,43000	1,00000	2,50000	0,428688
Hrubé skóry	51	20,11765	21,00000	8,00000	31,00000	5,673260
pr.RJČ	51	4,42157	4,50000	2,66667	6,00000	0,922619
pr. UJČ	51	3,89542	3,91667	2,41667	5,91667	0,862304
pr. SJČ	51	3,42810	3,41667	1,66667	5,66667	1,048282
pr. KJČ	51	4,20752	4,25000	1,00000	6,00000	1,222403
pr. LJČ	51	2,91667	2,66667	1,00000	5,66667	1,192919
pr. RJD	51	2,20425	2,08333	1,16667	3,00000	0,467057
pr. UJD	51	2,00654	2,00000	1,00000	3,00000	0,550970
pr. SJD	51	1,98529	2,00000	1,00000	3,00000	0,564138
pr. KJD	51	2,18627	2,08333	1,00000	3,00000	0,532705
pr. LJD	51	1,70098	1,66667	1,00000	3,00000	0,645105
pr. Součet JČ	51	3,77386	3,70000	2,35000	5,81667	0,813984
pr. Součet JD	51	2,01667	2,00000	1,21667	3,00000	0,451221
Pr.E	51	11,70588	11,80000	7,40000	17,20000	2,435521
Pr.I	51	12,00392	12,20000	7,40000	17,80000	2,672674
Pr.A	51	10,33529	9,80000	5,60000	17,60000	2,804698
Pr.INS	51	11,56667	11,60000	4,40000	17,80000	2,710695

Proměnná	Škola=G, Pohlaví=D Popisné statistiky (Data dotazníky)					
	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Věk	59	13,47458	14,00000	12,00000	16,00000	1,119666
Průměr	59	1,45712	1,36000	1,00000	2,42000	0,399280
Hrubé skóry	59	20,23729	21,00000	10,00000	30,00000	4,847107
pr.RJČ	59	4,20763	4,25000	1,75000	5,91667	1,072266
pr. UJČ	59	3,80085	3,91667	1,00000	5,91667	1,072449
pr. SJČ	59	3,89972	3,83333	1,41667	6,00000	1,039196
pr. KJČ	59	4,79944	5,00000	1,41667	6,00000	1,170368
pr. LJČ	59	3,00989	3,16667	1,00000	6,00000	1,093025
pr. RJD	59	2,29944	2,25000	1,08333	3,00000	0,386592
pr. UJD	59	2,24294	2,25000	1,00000	3,00000	0,408919
pr. SJD	59	2,32910	2,33333	1,16667	3,00000	0,457071
pr. KJD	59	2,57910	2,58333	1,58333	3,00000	0,361399
pr. LJD	59	1,79520	1,83333	1,00000	3,00000	0,574298
pr. Součet JČ	59	3,94350	3,95000	1,75000	5,61667	0,723908
pr. Součet JD	59	2,24915	2,23333	1,56667	3,00000	0,320237
Pr.E	59	12,13898	12,60000	4,80000	16,80000	2,350130
Pr.I	59	12,50169	12,60000	6,20000	17,40000	2,408712
Pr.A	59	11,05763	10,60000	7,00000	17,20000	2,352123
Pr.INS	59	11,83390	11,60000	5,00000	17,00000	2,344223

Příloha č. 10:

Popisná statistika dle jednotlivých tříd

Proměnná	Třída=6. A, Pohlaví=CH Popisné statistiky (Data dotazníky)					
	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Věk	8	12,12500	12,00000	11,00000	13,00000	0,640870
Průměr	8	2,07875	2,00000	1,53000	2,93000	0,426428
Hrubé skóry	8	17,37500	16,00000	11,00000	27,00000	5,289815
pr.RJČ	8	4,16667	4,41667	3,00000	4,91667	0,701472
pr. UJČ	8	3,00000	2,91667	1,00000	4,91667	1,563472
pr. SJČ	8	3,18750	3,00000	2,00000	4,75000	0,762137
pr. KJČ	8	3,44792	3,25000	1,08333	6,00000	1,737733
pr. LJČ	8	2,35417	2,16667	1,25000	3,16667	0,672224
pr. RJD	8	1,93750	2,00000	1,16667	2,50000	0,417261
pr. UJD	8	1,85417	2,00000	1,00000	2,58333	0,600512
pr. SJD	8	1,94792	2,00000	1,25000	2,58333	0,436294
pr. KJD	8	2,03125	2,00000	1,00000	3,00000	0,631415
pr. LJD	8	1,31250	1,00000	1,00000	2,00000	0,458063
pr. Součet JČ	8	3,23125	3,26667	2,28333	4,20000	0,618718
pr. Součet JD	8	1,81667	1,98333	1,10000	2,18333	0,355121
Pr.E	8	9,80000	9,70000	7,20000	12,40000	1,669902
Pr.I	8	10,22500	10,70000	6,80000	13,60000	1,984043
Pr.A	8	9,47500	9,90000	6,60000	12,00000	1,915165
Pr.INS	8	9,60000	9,60000	6,00000	12,80000	2,373665

Proměnná	Třída=6. A, Pohlaví=D Popisné statistiky (Data dotazníky)					
	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Věk	10	12,10000	12,00000	11,00000	13,00000	0,567646
Průměr	10	1,77000	1,76500	1,20000	2,70000	0,473568
Hrubé skóry	10	13,80000	13,50000	7,00000	20,00000	3,794733
pr.RJČ	10	3,70833	3,91667	1,41667	5,58333	1,591960
pr. UJČ	10	3,02500	2,83333	1,66667	4,58333	0,966291
pr. SJČ	10	3,53333	3,58333	1,16667	5,83333	1,665370
pr. KJČ	10	4,71667	4,70833	2,58333	6,00000	1,042463
pr. LJČ	10	3,30833	3,70833	1,00000	5,41667	1,637264
pr. RJD	10	2,17500	2,29167	1,00000	2,75000	0,523300
pr. UJD	10	1,94167	1,91667	1,00000	2,83333	0,573394
pr. SJD	10	2,20000	2,29167	1,25000	3,00000	0,717076
pr. KJD	10	2,51667	2,75000	1,41667	3,00000	0,569004
pr. LJD	10	1,90833	1,79167	1,00000	3,00000	0,744786
pr. Součet JČ	10	3,65833	3,91667	2,78333	4,26667	0,577310
pr. Součet JD	10	2,14833	2,20833	1,45000	2,90000	0,403339
Pr.E	10	10,74000	10,20000	8,60000	14,20000	1,864403
Pr.I	10	11,38000	11,90000	7,60000	14,00000	2,161173
Pr.A	10	11,04000	10,60000	8,00000	13,40000	1,680741
Pr.INS	10	10,90000	11,60000	7,00000	14,20000	2,737801

Proměnná	Třída=7. A, Pohlaví=CH Popisné statistiky (Data dotazníky)					
	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Věk	4	12,75000	13,00000	12,00000	13,00000	0,500000
Průměr	4	1,80250	1,64000	1,50000	2,43000	0,427346
Hrubé skóry	4	18,25000	18,50000	15,00000	21,00000	2,500000
pr.RJČ	4	4,39583	4,70833	2,58333	5,58333	1,288077
pr. UJČ	4	3,22917	2,83333	2,08333	5,16667	1,340907
pr. SJČ	4	4,45833	4,25000	4,00000	5,33333	0,610479
pr. KJČ	4	4,45833	4,33333	3,91667	5,25000	0,625463
pr. LJČ	4	4,39583	4,37500	4,25000	4,58333	0,142319
pr. RJD	4	2,39583	2,25000	2,16667	2,91667	0,356000
pr. UJD	4	1,89583	2,04167	1,16667	2,33333	0,506326
pr. SJD	4	2,12500	2,12500	1,66667	2,58333	0,387896
pr. KJD	4	1,97917	2,00000	1,91667	2,00000	0,041667
pr. LJD	4	1,93750	2,00000	1,75000	2,00000	0,125000
pr. Součet JČ	4	4,18750	4,14167	3,58333	4,88333	0,584107
pr. Součet JD	4	2,06667	2,06667	2,01667	2,11667	0,049065
Pr.E	4	11,05000	11,30000	7,40000	14,20000	2,986079
Pr.I	4	12,85000	13,30000	10,60000	14,20000	1,660321
Pr.A	4	13,25000	13,00000	11,40000	15,60000	2,080865
Pr.INS	4	13,20000	12,50000	12,00000	15,80000	1,796292

Proměnná	Třída=7. A, Pohlaví=D Popisné statistiky (Data dotazníky)					
	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Věk	9	12,77778	13,00000	12,00000	13,00000	0,440959
Průměr	9	2,03000	2,14000	1,64000	2,64000	0,379440
Hrubé skóry	9	18,55556	20,00000	14,00000	22,00000	3,282953
pr.RJČ	9	4,19444	3,83333	3,25000	5,41667	0,820738
pr. UJČ	9	3,39352	3,25000	2,41667	4,58333	0,778707
pr. SJČ	9	3,80556	4,41667	2,00000	4,75000	1,013794
pr. KJČ	9	4,23148	4,16667	2,75000	5,50000	0,998069
pr. LJČ	9	3,32407	3,16667	2,66667	4,25000	0,607311
pr. RJD	9	2,03241	2,04167	1,00000	2,50000	0,442814
pr. UJD	9	2,26852	2,08333	1,75000	3,00000	0,424464
pr. SJD	9	2,13889	2,00000	1,41667	3,00000	0,528691
pr. KJD	9	2,29630	2,00000	1,50000	3,00000	0,557635
pr. LJD	9	2,07407	2,00000	1,41667	3,00000	0,419665
pr. Součet JČ	9	3,78981	3,81667	3,10833	4,73333	0,531275
pr. Součet JD	9	2,16204	2,10000	1,60000	2,67500	0,316039
Pr.E	9	11,26667	11,60000	9,80000	14,00000	1,360147
Pr.I	9	12,08889	12,80000	8,40000	14,60000	2,071500
Pr.A	9	10,36667	11,40000	6,40000	13,20000	2,272664
Pr.INS	9	11,60000	12,00000	8,80000	15,00000	2,032240

Proměnná	Třída=8. A, Pohlaví=CH Popisné statistiky (Data dotazníky)					
	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Věk	11	14,54545	14,00000	14,00000	17,00000	0,934199
Průměr	11	2,33455	2,37000	1,56000	3,00000	0,479007
Hrubé skóry	11	15,72727	14,00000	9,00000	28,00000	5,236237
pr.RJČ	11	3,61364	3,58333	2,58333	4,58333	0,681372
pr. UJČ	11	3,14015	3,08333	1,00000	4,91667	1,091360
pr. SJČ	11	2,68182	2,83333	1,33333	4,33333	0,921817
pr. KJČ	11	3,70833	3,70833	2,00000	5,75000	1,196784
pr. LJČ	11	2,35606	2,33333	1,00000	4,66667	1,099300
pr. RJD	11	1,98485	2,00000	1,50000	2,25000	0,226134
pr. UJD	11	1,89394	1,91667	1,00000	3,00000	0,536308
pr. SJD	11	1,58333	1,50000	1,00000	2,33333	0,481606
pr. KJD	11	2,07576	2,16667	1,08333	3,00000	0,585062
pr. LJD	11	1,55303	1,33333	1,00000	2,25000	0,479109
pr. Součet JČ	11	3,10000	3,26667	2,16667	4,46667	0,670789
pr. Součet JD	11	1,81818	1,83333	1,30000	2,31667	0,337100
Pr.E	11	9,43636	9,80000	7,00000	11,80000	1,490820
Pr.I	11	9,74545	9,00000	7,40000	12,60000	1,872092
Pr.A	11	8,84545	9,20000	3,80000	13,80000	2,552396
Pr.INS	11	8,98182	9,20000	5,60000	16,00000	3,000606

Proměnná	Třída=8. A, Pohlaví=D Popisné statistiky (Data dotazníky)					
	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Věk	12	13,66667	14,00000	13,00000	14,00000	0,492366
Průměr	12	1,85500	1,90000	1,43000	2,50000	0,339210
Hrubé skóry	12	15,50000	16,50000	9,00000	24,00000	4,622081
pr.RJČ	12	4,37847	4,70833	2,54167	5,58333	1,042872
pr. UJČ	12	3,07292	2,79167	2,04167	5,33333	1,029570
pr. SJČ	12	3,79167	3,75000	2,41667	4,91667	0,912525
pr. KJČ	12	4,79514	4,41667	3,66667	6,00000	0,955027
pr. LJČ	12	3,33333	3,04167	1,00000	5,83333	1,270787
pr. RJD	12	2,26389	2,29167	1,58333	2,91667	0,404884
pr. UJD	12	1,98611	2,04167	1,08333	3,00000	0,572776
pr. SJD	12	2,12500	2,08333	1,00000	3,00000	0,570198
pr. KJD	12	2,50694	2,58333	1,75000	3,00000	0,474685
pr. LJD	12	1,77778	1,62500	1,00000	2,91667	0,635973
pr. Součet JČ	12	3,87431	3,91667	2,83333	5,23333	0,734464
pr. Součet JD	12	2,13194	2,00000	1,75000	2,90000	0,374669
Pr.E	12	11,68333	11,50000	8,80000	14,80000	1,875116
Pr.I	12	12,30000	12,20000	7,80000	15,60000	2,527665
Pr.A	12	10,70000	10,40000	8,00000	15,00000	2,220156
Pr.INS	12	11,97500	11,80000	9,30000	16,20000	2,174281

Proměnná	Třída=9. A, Pohlaví=CH Popisné statistiky (Data dotazníky)					
	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Věk	7	15,14286	15,00000	14,00000	16,00000	0,690066
Průměr	7	1,91286	1,81000	1,38000	2,69000	0,412824
Hrubé skóry	7	18,71429	18,00000	17,00000	22,00000	1,704336
pr.RJČ	7	3,87500	3,83333	3,33333	4,66667	0,508606
pr. UJČ	7	3,50595	3,58333	2,00000	5,00000	0,977889
pr. SJČ	7	3,15476	3,08333	2,16667	4,50000	0,701237
pr. KJČ	7	3,98810	3,66667	2,33333	5,50000	1,224205
pr. LJČ	7	2,14881	2,33333	1,00000	2,58333	0,550598
pr. RJD	7	2,04762	2,00000	1,66667	2,41667	0,322236
pr. UJD	7	2,01190	2,00000	1,41667	2,50000	0,334818
pr. SJD	7	1,88095	1,91667	1,33333	2,33333	0,296027
pr. KJD	7	2,15476	2,25000	1,16667	2,66667	0,494012
pr. LJD	7	1,53571	1,50000	1,00000	2,08333	0,450969
pr. Součet JČ	7	3,33452	3,37500	2,75000	4,33333	0,542466
pr. Součet JD	7	1,92619	1,85000	1,50000	2,23333	0,260138
Pr.E	7	10,78571	10,90000	8,40000	14,60000	2,089999
Pr.I	7	11,17143	10,40000	9,40000	15,40000	2,001428
Pr.A	7	8,54286	8,40000	7,00000	10,80000	1,273914
Pr.INS	7	10,28571	10,20000	8,60000	11,60000	1,153875

Proměnná	Třída=9. A, Pohlaví=D Popisné statistiky (Data dotazníky)					
	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Věk	6	15,16667	15,00000	15,00000	16,00000	0,408248
Průměr	6	1,62833	1,44000	1,13000	2,19000	0,449863
Hrubé skóry	6	17,66667	18,00000	10,00000	23,00000	4,676181
pr.RJČ	6	3,86111	3,75000	3,33333	4,66667	0,549410
pr. UJČ	6	3,51389	3,62500	2,66667	4,16667	0,528143
pr. SJČ	6	4,08333	4,45833	2,66667	4,91667	0,857969
pr. KJČ	6	4,91667	5,33333	3,83333	5,58333	0,783511
pr. LJČ	6	3,48611	3,33333	2,33333	5,16667	0,922582
pr. RJD	6	2,25000	2,25000	1,75000	2,83333	0,368932
pr. UJD	6	2,05556	2,04167	1,50000	2,58333	0,433547
pr. SJD	6	2,09722	2,20833	1,50000	2,66667	0,481366
pr. KJD	6	2,43056	2,45833	1,75000	3,00000	0,426278
pr. LJD	6	2,11111	2,08333	1,33333	3,00000	0,554443
pr. Součet JČ	6	3,97222	4,04167	3,26667	4,46667	0,503837
pr. Součet JD	6	2,18889	2,23333	1,58333	2,76667	0,414684
Pr.E	6	12,30000	12,50000	10,20000	13,80000	1,568439
Pr.I	6	12,33333	12,30000	10,80000	13,80000	1,224200
Pr.A	6	10,60000	11,10000	7,40000	12,40000	1,979899
Pr.INS	6	12,46667	13,00000	10,00000	14,00000	1,686021

Proměnná	Třída=prima, Pohlaví=CH Popisné statistiky (Data dotazníky)					
	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Věk	14	11,92857	12,00000	11,00000	12,00000	0,267261
Průměr	14	1,42929	1,31500	1,00000	2,20000	0,376430
Hrubé skóry	14	18,85714	18,50000	8,00000	31,00000	6,443329
pr.RJČ	14	4,63690	4,58333	3,33333	6,00000	0,818201
pr. UJČ	14	3,97619	3,83333	3,08333	5,41667	0,665406
pr. SJČ	14	3,57738	3,70833	1,83333	4,83333	0,951531
pr. KJČ	14	4,26786	4,33333	2,00000	6,00000	1,327382
pr. LJČ	14	2,91667	3,04167	1,00000	4,33333	1,117078
pr. RJD	14	2,41071	2,41667	1,83333	3,00000	0,387387
pr. UJD	14	2,15476	2,16667	1,16667	2,83333	0,504104
pr. SJD	14	2,10714	2,20833	1,00000	3,00000	0,667810
pr. KJD	14	2,22024	2,12500	1,25000	3,00000	0,648475
pr. LJD	14	1,65476	1,66667	1,00000	2,83333	0,598125
pr. Součet JČ	14	3,87500	3,96667	2,45000	5,20000	0,774645
pr. Součet JD	14	2,10952	2,05833	1,48333	2,68333	0,403018
Pr.E	14	12,00000	12,10000	7,60000	16,00000	2,434369
Pr.I	14	12,77143	12,70000	8,00000	17,20000	2,679675
Pr.A	14	10,49286	10,00000	5,60000	15,60000	3,030223
Pr.INS	14	12,17857	12,55000	8,00000	15,40000	2,269591

Proměnná	Třída=prima, Pohlaví=D Popisné statistiky (Data dotazníky)					
	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Věk	14	12,07143	12,00000	12,00000	13,00000	0,267261
Průměr	14	1,23929	1,18000	1,00000	1,91000	0,268657
Hrubé skóry	14	20,57143	22,50000	12,00000	26,00000	4,518582
pr.RJČ	14	4,02381	4,00000	1,75000	5,66667	1,365958
pr. UJČ	14	4,25000	4,58333	2,00000	5,75000	1,055612
pr. SJČ	14	4,44048	4,54167	3,00000	5,83333	0,904304
pr. KJČ	14	5,16071	5,66667	3,58333	6,00000	0,890035
pr. LJČ	14	3,16071	3,50000	1,41667	4,58333	1,124449
pr. RJD	14	2,36310	2,37500	1,66667	3,00000	0,329476
pr. UJD	14	2,46429	2,45833	2,00000	3,00000	0,252581
pr. SJD	14	2,50595	2,50000	1,83333	3,00000	0,348170
pr. KJD	14	2,75595	2,83333	2,16667	3,00000	0,285819
pr. LJD	14	1,79167	1,91667	1,00000	3,00000	0,570603
pr. Součet JČ	14	4,20714	4,01667	3,28333	5,16667	0,657102
pr. Součet JD	14	2,37619	2,43333	2,00000	3,00000	0,263824
Pr.E	14	12,85714	12,60000	9,00000	15,20000	1,988318
Pr.I	14	13,64286	13,60000	10,20000	17,40000	2,006418
Pr.A	14	12,11429	12,30000	8,60000	14,80000	2,290736
Pr.INS	14	12,55714	11,70000	9,20000	16,20000	2,472219

Proměnná	Třída=sekunda, Pohlaví=CH Popisné statistiky (Data dotazníky)					
	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Věk	18	13,00000	13,00000	12,00000	14,00000	0,342997
Průměr	18	1,49833	1,41500	1,00000	2,50000	0,426673
Hrubé skóry	18	18,83333	18,50000	11,00000	26,00000	5,360531
pr.RJČ	18	4,81944	4,91667	3,16667	6,00000	0,860940
pr. UJČ	18	4,45370	4,33333	3,66667	5,91667	0,724356
pr. SJČ	18	3,50463	3,62500	1,66667	5,66667	1,295250
pr. KJČ	18	4,43981	4,83333	1,00000	6,00000	1,419923
pr. LJČ	18	3,61574	4,04167	1,91667	5,66667	1,209690
pr. RJD	18	2,43519	2,37500	1,83333	3,00000	0,415740
pr. UJD	18	2,30556	2,16667	1,66667	3,00000	0,415193
pr. SJD	18	2,17130	2,00000	1,33333	3,00000	0,478690
pr. KJD	18	2,29167	2,33333	1,00000	3,00000	0,585256
pr. LJD	18	2,18519	2,00000	1,00000	3,00000	0,597896
pr. Součet JČ	18	4,16667	4,14167	3,01667	5,81667	0,821007
pr. Součet JD	18	2,27778	2,13333	1,73333	3,00000	0,433371
Pr.E	18	12,64444	12,20000	9,40000	17,20000	2,417150
Pr.I	18	13,05556	13,20000	7,60000	17,80000	2,637116
Pr.A	18	11,82222	11,50000	8,20000	17,60000	2,775429
Pr.INS	18	12,80000	12,70000	9,60000	17,80000	2,275186

Proměnná	Třída=sekunda, Pohlaví=D Popisné statistiky (Data dotazníky)					
	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Věk	14	13,00000	13,00000	12,00000	14,00000	0,554700
Průměr	14	1,58929	1,58500	1,00000	2,42000	0,437589
Hrubé skóry	14	19,35714	19,00000	10,00000	30,00000	6,356186
pr.RJČ	14	4,77976	5,37500	1,91667	5,91667	1,247479
pr. UJČ	14	4,16071	4,04167	2,25000	5,66667	0,912557
pr. SJČ	14	4,05357	3,79167	2,83333	6,00000	1,057436
pr. KJČ	14	5,33929	5,66667	2,91667	6,00000	0,865695
pr. LJČ	14	3,80952	3,50000	2,50000	6,00000	1,061379
pr. RJD	14	2,38690	2,58333	1,16667	3,00000	0,482168
pr. UJD	14	2,25000	2,25000	1,33333	2,83333	0,359546
pr. SJD	14	2,29762	2,20833	1,33333	3,00000	0,445435
pr. KJD	14	2,63095	2,66667	1,58333	3,00000	0,390477
pr. LJD	14	1,98810	2,00000	1,00000	3,00000	0,580908
pr. Součet JČ	14	4,42857	4,21667	3,48333	5,61667	0,631049
pr. Součet JD	14	2,31071	2,35000	1,68333	2,88333	0,313214
Pr.E	14	13,30000	13,30000	9,00000	16,80000	2,180684
Pr.I	14	13,78571	13,70000	9,20000	16,80000	2,102693
Pr.A	14	12,47143	12,50000	8,60000	17,20000	2,471508
Pr.INS	14	13,02857	12,50000	8,80000	17,00000	2,325586

Proměnná	Třída=tercie, Pohlaví=CH Popisné statistiky (Data dotazníky)					
	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Věk	6	14,00000	14,00000	14,00000	14,00000	0,000000
Průměr	6	1,64167	1,68000	1,14000	2,21000	0,482179
Hrubé skóry	6	20,66667	21,00000	12,00000	27,00000	5,645057
pr.RJČ	6	3,83333	3,91667	3,08333	4,25000	0,447214
pr. UJČ	6	3,56944	3,75000	2,41667	4,00000	0,604191
pr. SJČ	6	3,43056	3,25000	2,75000	4,58333	0,694055
pr. KJČ	6	4,06944	3,95833	3,33333	4,83333	0,583135
pr. LJČ	6	2,58333	2,87500	1,33333	3,41667	0,878762
pr. RJD	6	1,72222	1,87500	1,16667	2,08333	0,417222
pr. UJD	6	1,55556	1,50000	1,00000	2,25000	0,566830
pr. SJD	6	1,66667	1,66667	1,00000	2,25000	0,437798
pr. KJD	6	2,04167	2,04167	1,66667	2,33333	0,240081
pr. LJD	6	1,40278	1,25000	1,00000	2,00000	0,472631
pr. Součet JČ	6	3,49722	3,47500	2,68333	4,16667	0,525295
pr. Součet JD	6	1,67778	1,74167	1,21667	2,08333	0,366161
Pr.E	6	11,00000	11,10000	8,60000	13,20000	1,464240
Pr.I	6	10,73333	10,80000	8,60000	12,40000	1,516135
Pr.A	6	9,40000	9,30000	7,80000	11,20000	1,431084
Pr.INS	6	10,60000	10,70000	7,20000	12,60000	2,089976

Proměnná	Třída=tercie, Pohlaví=D Popisné statistiky (Data dotazníky)					
	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Věk	17	13,94118	14,00000	13,00000	15,00000	0,428746
Průměr	17	1,42882	1,29000	1,00000	2,29000	0,447436
Hrubé skóry	17	20,47059	21,00000	13,00000	27,00000	4,744966
pr.RJČ	17	4,00000	3,75000	3,00000	5,25000	0,798762
pr. UJČ	17	3,61765	3,58333	1,00000	5,91667	1,216944
pr. SJČ	17	3,50000	3,50000	1,41667	5,75000	1,058612
pr. KJČ	17	4,04902	4,16667	1,41667	6,00000	1,306387
pr. LJČ	17	2,60294	2,50000	1,00000	3,91667	0,851637
pr. RJD	17	2,17647	2,08333	1,08333	2,91667	0,391847
pr. UJD	17	2,08333	2,08333	1,25000	3,00000	0,416667
pr. SJD	17	2,25000	2,33333	1,16667	3,00000	0,528691
pr. KJD	17	2,43627	2,41667	1,75000	3,00000	0,401310
pr. LJD	17	1,72059	1,58333	1,00000	2,83333	0,556637
pr. Součet JČ	17	3,55392	3,66667	1,75000	4,63333	0,697678
pr. Součet JD	17	2,13333	2,06667	1,56667	2,90000	0,342833
Pr.E	17	11,00000	10,40000	4,80000	14,20000	2,416609
Pr.I	17	11,16471	11,60000	6,20000	14,40000	2,417887
Pr.A	17	10,23529	10,20000	7,00000	14,00000	1,970070
Pr.INS	17	10,65882	10,40000	5,00000	14,00000	2,292122

Proměnná	Třída=kvarta, Pohlaví=D Popisné statistiky (Data dotazníky)					
	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Věk	14	14,78571	15,00000	14,00000	16,00000	0,699293
Průměr	14	1,57714	1,57000	1,00000	2,07000	0,338740
Hrubé skóry	14	20,50000	21,00000	13,00000	26,00000	3,897731
pr.RJČ	14	4,07143	4,20833	3,00000	5,16667	0,676101
pr. UJČ	14	3,21429	3,25000	2,08333	4,83333	0,768444
pr. SJČ	14	3,69048	4,00000	2,08333	4,91667	0,952072
pr. KJČ	14	4,80952	5,25000	1,83333	5,83333	1,130591
pr. LJČ	14	2,55357	2,41667	1,41667	4,08333	0,944851
pr. RJD	14	2,29762	2,20833	1,91667	3,00000	0,323103
pr. UJD	14	2,20833	2,25000	1,00000	3,00000	0,501866
pr. SJD	14	2,27976	2,12500	1,58333	3,00000	0,472092
pr. KJD	14	2,52381	2,50000	2,00000	3,00000	0,289467
pr. LJD	14	1,69643	1,75000	1,00000	3,00000	0,607650
pr. Součet JČ	14	3,66786	3,74167	2,58333	4,65000	0,548092
pr. Součet JD	14	2,20119	2,10833	1,80000	3,00000	0,322017
Pr.E	14	11,64286	12,00000	6,80000	15,00000	2,185517
Pr.I	14	11,70000	12,00000	7,20000	15,80000	2,008827
Pr.A	14	9,58571	9,40000	7,60000	13,00000	1,406500
Pr.INS	14	11,34286	11,60000	8,40000	13,40000	1,538088

Proměnná	Třída=kvarta, Pohlaví=CH Popisné statistiky (Data dotazníky)					
	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Věk	13	14,53846	15,00000	12,00000	15,00000	0,877058
Průměr	13	1,61000	1,64000	1,00000	2,36000	0,480677
Hrubé skóry	13	23,00000	25,00000	13,00000	28,00000	4,654747
pr.RJČ	13	3,91026	4,08333	2,66667	5,33333	0,969716
pr. UJČ	13	3,18590	2,91667	2,41667	5,33333	0,805905
pr. SJČ	13	3,16026	3,00000	1,91667	5,08333	0,952860
pr. KJČ	13	3,88462	3,75000	2,50000	5,75000	1,054388
pr. LJČ	13	2,10256	2,00000	1,00000	4,33333	0,822255
pr. RJD	13	1,88462	1,83333	1,58333	2,50000	0,269040
pr. UJD	13	1,64103	1,66667	1,08333	2,58333	0,453107
pr. SJD	13	1,74359	1,75000	1,00000	2,66667	0,505137
pr. KJD	13	2,07051	2,00000	1,50000	2,83333	0,417840
pr. LJD	13	1,21795	1,16667	1,00000	2,08333	0,309080
pr. Součet JČ	13	3,24872	3,18333	2,35000	4,95000	0,678488
pr. Součet JD	13	1,71154	1,66667	1,33333	2,25000	0,282547
Pr.E	13	10,41538	10,40000	7,40000	15,80000	2,376919
Pr.I	13	10,30769	10,00000	7,40000	15,60000	2,214521
Pr.A	13	8,53846	8,00000	5,80000	13,00000	1,944882
Pr.INS	13	9,64615	9,20000	4,40000	17,00000	2,949750

Příloha č. 11:

Tabulky s výsledky statistických výpočtů
(statistické významnosti červeně)

	Vš. skupiny Korelace (Data dotazníky) Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=177 (Celé případy vynechány u ChD)			
Proměnná	Průměry	Sm.odch.	Průměr	pr. Součet JČ
Průměr	1,664633	0,483425	1,000000	-0,141140
pr. Součet JČ	3,763795	0,744338	-0,141140	1,000000

	Škola=Z Korelace (Data dotazníky) Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=67 (Celé případy vynechány u ChD)			
Proměnná	Průměry	Sm.odch.	Průměr	pr. Součet JČ
Průměr	1,953881	0,453124	1,000000	-0,071878
pr. Součet JČ	3,597886	0,676814	-0,071878	1,000000

	Škola=G Korelace (Data dotazníky) Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=110 (Celé případy vynechány u ChD)			
Proměnná	Průměry	Sm.odch.	Průměr	pr. Součet JČ
Průměr	1,488455	0,412647	1,000000	-0,066861
pr. Součet JČ	3,864848	0,768116	-0,066861	1,000000

	Korelace (Data dotazníky) Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=177 (Celé případy vynechány u ChD)			
Proměnná	Průměry	Sm.odch.	Průměr	Hrubé skóry
Průměr	1,66463	0,483425	1,000000	-0,321232
Hrubé skóry	18,83051	5,199932	-0,321232	1,000000

	Korelace (Data dotazníky) Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=177 (Celé případy vynechány u ChD)			
Proměnná	Průměry	Sm.odch.	pr. Součet JČ	Hrubé skóry
pr. Součet JČ	3,76379	0,744338	1,000000	0,304308
Hrubé skóry	18,83051	5,199932	0,304308	1,000000

	Vš. skupiny Korelace (Data dotazníky) Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=177 (Celé případy vynechány u ChD)			
Proměnná	Průměry	Sm.odch.	pr.RJČ	pr. RJD
pr.RJČ	4,192561	1,000580	1,000000	0,519704
pr. RJD	2,203625	0,420411	0,519704	1,000000

Vš. skupiny Korelace (Data dotazníky) Označ. korelace jsou významné na hlad. p < ,05000 N=177 (Celé případy vynechány u ChD)				
Proměnná	Průměry	Sm.odch.	pr. UJČ	pr. UJD
pr. UJČ	3,602637	1,039192	1,000000	0,426356
pr. UJD	2,079096	0,500495	0,426356	1,000000

Vš. skupiny Korelace (Data dotazníky) Označ. korelace jsou významné na hlad. p < ,05000 N=177 (Celé případy vynechány u ChD)				
Proměnná	Průměry	Sm.odch.	pr. SJČ	pr. SJD
pr. SJČ	3,612524	1,077276	1,000000	0,498501
pr. SJD	2,105461	0,541467	0,498501	1,000000

Vš. skupiny Korelace (Data dotazníky) Označ. korelace jsou významné na hlad. p < ,05000 N=177 (Celé případy vynechány u ChD)				
Proměnná	Průměry	Sm.odch.	pr. KJČ	pr. KJD
pr. KJČ	4,430320	1,215963	1,000000	0,585926
pr. KJD	2,351695	0,510094	0,585926	1,000000

Vš. skupiny Korelace (Data dotazníky) Označ. korelace jsou významné na hlad. p < ,05000 N=177 (Celé případy vynechány u ChD)				
Proměnná	Průměry	Sm.odch.	pr. LJČ	pr. LJD
pr. LJČ	2,980932	1,149048	1,000000	0,623757
pr. LJD	1,754237	0,593544	0,623757	1,000000

t-testy; grupováno: Škola (Data dotazníky) Skup. 1: Z Skup. 2: G											
Proměnná	Průměr Z	Průměr G	t	sv	p	Poč.plat Z	Poč.plat. G	Sm.odch. Z	Sm.odch. G	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Pr.E	10,81642	11,93818	-3,25136	175	0,001378	67	110	1,927913	2,388926	1,535433	0,060048
Pr.I	11,38507	12,27091	-2,36925	175	0,018914	67	110	2,195674	2,534979	1,332947	0,206253
Pr.A	10,17313	10,72273	-1,43113	175	0,154177	67	110	2,290136	2,585196	1,274279	0,286607
Pr.INS	10,92985	11,71000	-1,99645	175	0,047435	67	110	2,536403	2,512499	1,019118	0,917353

Pohlaví=CH t-testy; grupováno: Škola (Data dotazníky) Skup. 1: Z Skup. 2: G											
Proměnná	Průměr Z	Průměr G	t	sv	p	Poč.plat Z	Poč.plat. G	Sm.odch. Z	Sm.odch. G	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Pr.E	10,06333	11,70588	-3,15788	79	0,002251	30	51	1,922011	2,435521	1,605729	0,173477
Pr.I	10,62000	12,00392	-2,43063	79	0,017339	30	51	2,089283	2,672674	1,636430	0,157044
Pr.A	9,53000	10,33529	-1,29817	79	0,198005	30	51	2,497606	2,804698	1,261027	0,508687
Pr.INS	10,01333	11,56667	-2,51606	79	0,013894	30	51	2,635007	2,710695	1,058273	0,888136

Proměnná	Pohlaví=D t-testy; grupováno: Škola (Data dotazníky) Skup. 1: Z Skup. 2: G										
	Průměr Z	Průměr G	t	sv	p	Poč.plat Z	Poč.plat. G	Sm.odch. Z	Sm.odch. G	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Pr.E	11,42703	12,13898	-1,59159	94	0,114834	37	59	1,727016	2,350130	1,851788	0,050309
Pr.I	12,00541	12,50169	-1,02995	94	0,305678	37	59	2,106860	2,408712	1,307069	0,393245
Pr.A	10,69459	11,05763	-0,77947	94	0,437661	37	59	1,991502	2,352123	1,394950	0,287601
Pr.INS	11,67297	11,83390	-0,33395	94	0,739158	37	59	2,221192	2,344223	1,113848	0,739653

Proměnná	t-testy; grupováno: Škola (Data dotazníky) Skup. 1: Z Skup. 2: G										
	Průměr Z	Průměr G	t	sv	p	Poč.plat Z	Poč.plat. G	Sm.odch. Z	Sm.odch. G	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
pr. Součet JČ	3,597886	3,864848	-2,34370	175	0,020217	67	110	0,676814	0,768116	1,287996	0,265767