

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**SROVNÁNÍ VLIVU KLASICKÉ A WALDORFSKÉ
METODY VÝUKY NA RESILIENCI
DOSPÍVAJÍCÍHO**

**WALDORF EDUCATION AND REGULAR
EDUCATION ACCORDING TO RESILIENCY OF
ADOLESCENT'S**



Bakalářská diplomová práce

Autor: Markéta Reichelová

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Olomouc 2024

Poděkování

Děkuji Mgr. Lucii Viktorové, Ph.D. za vstřícnost, trpělivost a dobré rady při psaní práce. Mé poděkování rovněž patří školám, které mi umožnily realizovat výzkumnou část práce. Díky směřuji také ke všem studentům, kteří se výzkumu účastnili a bez kterých by tato práce nebyla možná.

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Srovnání vlivu klasické a waldorfské metody výuky na resilienci dospívajícího* vypracovala samostatně pod odborným dohledem diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne

.....

Markéta Reichelová

Obsah

Úvod.....	5
Teoretická část	6
1 Resilience	7
1.1 Kompetence a zdroje resilience	9
1.2 Resilience a škola.....	10
1.3 Posuzovatele správného vývoje resilience	11
1.3.1 Zvládání vývojových úkolů.....	11
1.3.2 Emoční reaktivita	11
1.3.3 Uspokojivé vztahy.....	12
1.4 Resilience u dospívajících.....	13
2 Adolescence.....	16
2.1 Vymezení	16
2.2 Vývojové změny	17
2.3 Emoční vývoj a vývoj autoregulačních mechanismů.....	17
2.4 Vývoj vlastní identity.....	18
2.5 Socializace.....	19
3 Alternativní škola	21
3.1 Waldorfská pedagogika.....	22
3.1.1 Zakladatel Waldorfských škol Rudolf Steiner	23
3.2 Formy a metody výuky	24
4 Aktuální výzkumy resilience u dospívajících.....	26
Výzkumná část.....	28
5 Výzkumný problém a cíle práce.....	29
5.1 Cíle práce, výzkumné otázky a výzkumné hypotézy	29
6 Výzkumný soubor	31

6.1	Studenti waldorfských škol.....	31
6.2	Studenti s běžnou výukou	32
6.3	Etické normy	32
7	Metodologický rámec a metody	33
7.1	Zvolený typ výzkumu	33
7.2	Metoda a průběh získávání dat.....	34
7.3	Metody zpracování a analýza dat.....	35
8	Výsledky.....	36
8.1	Škála zvládání	36
8.2	Emoční reaktivita	37
8.3	Škála uspokojivé vztahy.....	37
8.4	Vnitřní konzistence nástroje.....	38
8.4.1	Škála zvládání.....	38
8.4.2	Škála emoční reaktivita	39
8.4.3	Škála uspokojivé vztahy	40
9	Diskuze	42
	Závěr	46
	Souhrn	47
	Seznam zdrojů.....	50
	Přílohy.....	5

Úvod

V průběhu dospívání se mladiství setkávají s řadou situací, které jsou pro ně nové a z hlediska požadavků poměrně nárokové. Může se stát, že tyto okolnosti vedou ke vzniku řady problémů, jedinci volí nevhodné způsoby, jak se s danou situací vypořádat a vzniká tak maladaptivní chování, které může mít dalekosáhlé následky. Způsob, jak takovému jednání předcházet, je nutné v dospívajících podporovat skrze zavedené intervence. Každý jedinec má vrozené osobnostní charakteristiky, které mohou posloužit jako zdroj vypořádávání se s obtížemi. Tyto vlastnosti vyjadřují pojem ego-resilience.

Kromě těchto vrozených zdrojů je žádoucí zprostředkovat mladistvým takové prostředí, ve kterém se mohou cítit bezpečně, a může tak být podpořen přirozený vývoj. Jedním z prostředí, které mohou mít velký vliv na vývoj jedince je škola. Kromě znalostí a dovedností zde studenti získávají mravní hodnoty, učitelé mohou působit jako vzory, vznikají zde různé vztahy a odehrává se zde velké množství situací, ze kterých se studenti mohou naučit pozitivním strategiím zvládnutí. V běžné škole s klasickou metodou výuky často bývá nedostatečný prostor pro individuální přístup a zaměření se na jednotlivé žáky i mimo rámec probírané látky. Oproti tomu škola waldorfského typu pojímá žáka holistickým způsobem, snaží se ho připravit na život a klade důraz na pozitivní vývoj každého zvlášť.

Výzkumy zaměřené na resilienci dospívajících v českém prostředí chybí. Setkat se ale můžeme se studiemi, které jsou zaměřené na resilienci jakožto dovednost zvládnutí situace v nepříjemných podmínkách. Pojetí resiliencie skrze přirozený a zdravý vývoj ve školním prostředí v České republice zatím nebylo probádáno. I proto jsme se rozhodli tuto oblast prozkoumat a zkusit objevit souvislost mezi způsobem pedagogického přístupu a resiliencí dospívajícího.

Předpokládaná práce bude srovnávat běžnou metodu výuky s metodou výuky waldorfského typu za pomoci sebeposuzovacích škál, které jsou zaměřené na osobnostní charakteristiky resiliencie. Věříme, že skrze zavedení vhodných intervencí je možné pozitivně ovlivnit vývoj resiliencie u dětí a dospívajících.

Teoretická část

1 Resilience

Význam pojmu resilience pochází z latinského výrazu *resilio, -ire*, který v doslovném překladu znamená odrážeti se (Pražák, 1948). V současném pojetí psychologie není termín resilience jasně ukotvený, jeho hranice se často překrývají s pojmem odolnosti. V této práci budeme pracovat s resiliencí jako s osobnostním rysem, který je možné posilovat skrze interakci s okolím, ale vychází z vrozených charakteristik. Atkinson, Martin a Rankin (2009) pojmají resilienci jako schopnost rychle se vzpamatovat, dát se dohromady po špatné zkušenosti a dokonce zlepšit své fyzické a psychické zdraví. Oproti tomu Grotberg (1997) zaměřuje pojem na přirozený vývoj a vymezuje resilienci jako schopnost normálního a zdravého vývoje i v nepříznivých podmínkách. Setkáme se také s definicí, která nepříznivé podmínky nijak nepředpokládá a zaměřuje vymezení spíše na osobnostní rys (Luthar et al., 2000). Tato práce bude vycházet právě z tohoto pojetí.

Odolnost představuje adaptační schopnosti umožňující adekvátně zvládat dynamické podmínky, v nichž jedinec žije, a vyrovnat se v interakci s nimi s kladenými nároky (zátěží), aniž by bylo podstatně narušeno fungování vlastní osobnosti (Paulík, 2017). Nezahrnuje ale pojetí pouze psychické, nýbrž i fyzické. V porovnání s termínem odolnosti je u resilience nutné zmínit jistou plasticitu, flexibilitu a pružnost, které umožňují účinnou adaptaci na zátěž, která je pro jedince nepřiměřená. Většina poznatků, které se týkají resilience, vycházejí z vývojové psychopatologie, která sleduje psychické problémy v kontextu vývoje jedince. Další poznatky pocházejí z pozitivní psychologie, která zdůrazňuje význam systematického budování kompetencí jedince (Šolcová, 2009).

Šolcová (2009) hovoří o resilienci jako o neurčitěm pojmu, který není samostatný a spíše zahrnuje různorodé vlastnosti a projevy, které mohou mít jen volné propojení. Poukazuje tak na fakt, že zkoumání resilience může být dosti náročné, zejména pro její nesnadné vymezení.

Přestože se v této práci budeme zabývat vývojem resilience v běžném prostředí bez většího působení náročných okolností pro zvládnání, považujeme za nezbytné jasně vymezit situace, které v práci označujeme jako nepříznivé. Tyto okolnosti jsou běžné a setkat se s nimi může každý. Více se o nich zmíníme v kapitole o adolescenci, kdy je pro dospívajícího náročnější zvládat přirozený vývoj kvůli vývojovým změnám. Situace, která může být pro jednotlivce nepříznivá, může být definována jako soubor skutečností, při kterých je zvýšená pravděpodobnost maladaptivního jednání. Rizikem mohou být jak faktory genetické, tak faktory psychologické, biologické, environmentální, či socioekonomické (Schoon, 2006).

Při pohledu na současné, zejména zahraniční, výzkumy můžeme shrnout poznatky o resilienci do několika oblastí, které se liší v metodologickém přístupu. Prvním z nich je zkoumání resilience a jejích charakteristik v souvislosti s úspěšnou adaptací, zejména při vystavení nepříznivým podmínkám pro běžný vývoj. Druhou oblastí je studium protektivních faktorů, které resilience tvoří a určují její směr. Výzkumy jsou zaměřené nejen na činitele, které podporují úspěšné zvládnutí vývoje, ale také na vnitřní charakteristiky jedince, zkoumají situace a interakce, včetně regulačních systémů. Třetí oblastí by pak bylo vytváření vhodných intervencí, které by měly resilienci podporovat. Poslední oblastí je multidisciplinární přístup, který využívá poznatky z jiných oborů a prostupuje tak do dalších vědních disciplín (Paulík, 2017).

V této práci se budeme zabývat primárně druhou oblastí zmíněného výzkumu. Někteří autoři nesouhlasí s tvrzením, že lze o resilienci mluvit pouze v situacích, kdy je jedinec vystaven náročným podmínkám a naopak považují za důležité zabývat se resiliencí i v běžných situacích a relativně běžných a slabých nároků. Ungar (2008, s. 255) dokonce pojímá resilienci jako schopnost jedince směřovat sebe ke zdrojům podporující zdraví a zároveň schopnost jedincovy rodiny, společnosti a kultury poskytnout tyto zdroje smysluplným způsobem. Za klíčové tak uvádí příznivé podmínky prostředí, nikoliv náročné a neblahé situace.

Zaměření na jedince v náročných situacích platilo zejména dříve. Štefková (2015) ve své práci zmiňuje tři hlavní stádia teoretického vývoje přístupu k resilienci, které ve své meta analýze pojímá Richardson (2002). První vlnou bylo hledání odpovědi na otázky ohledně charakteristik lidí, kteří jsou vystaveni náročnějším a více ohrožujícím podmínkám, než lidé, kteří žijí v bezpečí. Převládala tendence o popis těchto charakteristik, ze kterých se následně vyvozovaly koncepty a představovaly teorie. Příkladem mohou být pojmy jako *self-esteem* nebo *self-efficacy*, které se oba vztahují k tematice vlastní psychické odolnosti. Druhá vlna byla zaměřená na proces resilience. Zkoumalo se vyrovnávání s náročnými situacemi, využívání podpůrných a protektivních faktorů. Od popisu charakteristik se tak pozornost bádání přesunula k popisu samotného procesu. Třetí, postmoderní vlna nahlíží na resilienci v rámci bio-psycho-socio-spirituálních rovin. Hlavní je tematika motivace, proč má smysl být odolný. Teoreticky se tak navrací ještě před první vlnou.

V anglicky mluvícím prostředí se užívají dva odlišné pojmy pro český výraz *resilience*. Výraz *resiliency* označuje osobní charakteristiku jedince. Není proto nutná podmínka vystavení jedince náročným situacím. Pojem *resilience* naopak označuje vývojový fenomén, který obsahuje i interakce osobních vlastností jedince s faktory prostředí, mezi které lze zahrnout

rizikové situace (Bryant et al., 2022). Rozlišuje se také model ego-resiliency, který vyjadřuje soubor vlastností, které pomáhají jedinci k dobré adaptaci (Luthar et al., 2000).

1.1 Kompetence a zdroje resilience

V každém vývojovém stádiu je předpokládána určitá dovednost či adaptivní chování, které by měl jedinec zvládat. Takové očekávání se nazývá kompetence. Jedná se o společenskou konvenci, která se liší v různých kulturách, socioekonomických podmínkách a hlavně čase. Tento fenomén je díky porovnání se statistickými daty měřitelný. Kompetence může být v interakci se zcitlivujícími či oslabujícími faktory, které mohou jedince činit zranitelnějším, ale samy o sobě nepůsobí jako faktory stresové. Oproti tomu protektivní faktory napomáhají resilienci, neboť s interakce s nepřízní redukuje potenciální negativní účinek situace (Šolcová, 2009).

Mezi individuální zdroje resilience (Olsson et al., 2003) patří zejména konstituce, neboli tělesné a duševní vlastnosti jako celek. Důraz je kladen na pozitivní temperament a silný neurobiologický základ. Dalším zdrojem může být společenská, vazby k druhým lidem a prosociální postoje. Werner (1995) doplňuje mezi individuální zdroje také komunikační dovednosti, které díky rozvinutému jazyku a čtenářským dovednostem mohou sloužit jako zdroj resilience. Určující může být také inteligence, zejména v oblasti plánování a rozhodování. Poslední oblastí zdrojů jsou osobní předpoklady, mezi které bychom mohli zařadit copingové strategie, trvalý systém hodnot, smysl pro humor, vnitřní místo kontroly, nebo odvalu.

Kromě individuálních zdrojů můžeme hledat protektivní faktory na úrovni společenství. Primární komunitou je rodina. V podpůrném systému rodiny může jedinec nalézat soudržnost, pomoc a povzbuzení. V ostatních komunitách, jako je pracovní prostředí, škola, či jakékoliv jiné kolektivy, může jedinec nalézat podpůrné vztahy, zkušenosti či materiální zabezpečení.

Jakými způsoby se oslabující faktory uplatňují a působí na jedince je záležitost do velké míry individuální a velice specifická. Rutter (1987) rozlišuje tři možné způsoby působení faktorů. Jedinec se díky zdrojům může dopředu vybavit schopnostmi, které pomáhají vyrovnání se s rizikovým faktorem. Dále může protektivní faktor redukovat účinek, který by mohl kvůli nepříznivým podmínkám nastat. Poslední způsob působení faktorů vysvětluje samotným zabráněním vystavení rizikovému faktoru.

1.2 Resilience a škola

Z hlediska resilience má škola často určující a velmi silný vliv. Rýdl (1994) tvrdí, že s ohledem na její minulý vývoj lze konstatovat, že v druhé polovině 20. století získala převažující význam pro náš život. Škola nyní zaměstnává řídicí složky státu, širokou veřejnost, laiky a i pro rodinu se stala výchovným partnerem. Kromě získávání znalostí a dovedností by měla, jakožto výchovná instituce, přispívat k rozvoji adaptačních schopností v kognitivní, behaviorální i emocionální rovině (Garmezy, 1991). Ve škole má jedinec možnost osvojení copingových strategií a pomocí působení vzorů se může učením nápodobou dostatečně vybavit protektivním postojem. Podle Coxové (2004) nemůže škola nahradit rodinu, ale svým působením, společně s působením jiných institucí, může rodinu vhodně doplňovat. Jedinec si tak může osvojit stabilitu, učí se pravidlům, organizaci a řádu. Ve škole se často setkává se soudružností, která přispívá k dobrým komunikačním dovednostem, učí respektu a hodnotám, poznává odpovědnost a sebekontrolu. Ve škole je prostor pro osobní rozvoj. Student vytváří sociální vazby, a to nejen s vrstevníky, ale také s dospělými osobami. Zároveň má možnost o projevení autonomie, vytváření identity a posilování sebeúcty.

Školní prostředí ale paradoxně může vytvářet potenciální i reálné stresory, které na žáky působí. Zdrojem stresu může být samotný proces učení a s ním spjaté požadavky k absolvování. Nastavení rychlosti výuky bývá často plošné, tudíž na individuální potřeby tempa výuky je brán zřetel pouze tehdy, pokud má jedinec psychologický posudek od odborníka a je doporučen individuální přístup. Na žáka tak mohou být kladené nároky, které přesahují jeho možnosti a dovednosti (Hjern et al., 2008). Dalším zdrojem stresu může být celkové sociální prostředí, dynamika vztahů s ostatními žáky a pedagogickými pracovníky. Výběr školní instituce je často omezen na dojezdovou vzdálenost od trvalého bydliště a žáci tak vytvoří třídní kolektiv, který není založený na zájmech či společných vazbách. V tomto uměle vytvořeném kolektivu pak mohou vznikat situace, kdy se jedinec musí účastnit povinné výuky a pobývat ve třídě s někým, kdo pro něj může znamenat stresový faktor.

S cílem omezení co nejvíce stresorů ve školním prostředí jsou zaváděny intervence různého typu. Kromě individuálních snah pedagogů působí v institucích také školní psychologové, zavádějí se preventivní programy zaměřené na různé negativní jevy i na širší oblast sociálních vztahů ve škole (Paulík, 2017).

1.3 Posuzovatele správného vývoje resilience

Jak bylo zmíněno, uchopení a vymezení resilience je rozmanité a spoustu autorů jí pojímá různým způsobem. V této práci budeme operovat se třemi hlavními ukazateli, ve kterých se resilience objevuje a skrze které je možné její vývoj posuzovat. Primárně se jedná o oblasti z vývojové psychologie, které jsou pro období dospívání velmi podstatné a skrze které lze odhadovat přirozený vývoj člověka, nejen z hlediska resilience. Tyto oblasti byly zvoleny jako tři hlavní pilíře vývoje resilience ve *Škálách resilience pro děti a dospívající* (Prince-Embury, 2007), se kterými budeme operovat v praktické části.

1.3.1 Zvládání vývojových úkolů

Zvládání vývojových úkolů je jedním z klíčových posuzovatelů přirozeného vývoje resilience jedince (Štefková, 2015). Všechna období sebou přináší očekávání, které by měl jedinec zvládnout. Tyto očekávání jsou podmíněna kulturou a časem. Zvládnutí těchto úkolů je jedním z ukazatelů míry vývoje resilience.

Jestliže má jedinec okolo sebe podmínky, které mu pomáhají zvládat vývojové úkoly, je nižší pravděpodobnost, že u něj vznikne maladaptivní chování. Mezi takové podmínky patří dobré zázemí, ve kterém se jedinec pohybuje, primárně tedy v rodinném a školním prostředí. Je důležité, aby jedinec vnímal možnost opory a na zvládání vývojových úkolů se necítil osamocen. Důležitým prvkem při zvládání vývojových úkolů je nápodoba a vzor. S předlohou dobrého zvládnutí je pro jedince mnohem snazší si jednotlivé dovednosti osvojit a porozumět jim.

Podle Bandury (1977) je vědomí vlastních dovedností a účinnosti (self-efficacy) hlavní složkou při zvládání zátěže. Pokud je toto vědomí na nižší úrovni, jednotlivé situace mohou být pro jedince stresující a může tak dojít k pocitu bezmoci. Naopak vyšší míra vědomí vlastní účinnosti pomáhá k naplňování cílů, jedinci jsou vytrvalejší a odolnější vůči neúspěchům. V období adolescence je vnímání vlastních dovedností velmi křehké a často se stává, že jsou pro ně požadované nároky velmi náročné. Více o sebepojetí pojednáváme v kapitole o adolescenci.

1.3.2 Emoční reaktivita

Emoční reaktivita určuje způsob a míru emoční odezvy jedince na určitou skutečnost. Siegel (1999, citováno v Štefková, 2015) udává několik hlavních složek, které se na emoční reaktivitě podílejí. První z nich je citlivost. Ta udává míru pravděpodobnosti, že daný jev u jedince vyvolá reakci. Druhou složkou je zotavení. Jedná se o časové hledisko, v rámci

kterého je osoba schopná vrátit se ve svém rozpoložení do stavu před emoční reakcí. Dále hovoří o poškození či zachování vědomí, které vyjadřuje míru ovlivnění emoční reakcí na prospívání a chování a kognitivní schopnosti. Další složkou je regulace intenzity reakce, tedy ovládání její síly.

Emoční reaktivita je převážně vrozenou predispozicí, která vychází z temperamentu. Ovlivňovat ji ale mohou poruchy učení, poruchy emocí či nevhodné prostředí při dospívání (Mazefsky et al., 2021). Přestože její základ ovlivňují tyto faktory, je možné reaktivitu posilovat a učit se jí ovládat. K tomu dochází ve vhodném prostředí, kde má jedinec možnost nabýt zkušenosti. Pokud vidí ostatní, jakým způsobem reagují na podněty, je možné, že si tyto reakce také osvojí. Pro optimální dospívání je tedy žádoucí reflektovat emoční reakce, a hledat možné alternativy, které by vedly k lepšímu zvládnutí situace (Rothbart & Derryberry, 1981).

S emoční reaktivitou se opět pojí výraz seberegulace. Jedná se o schopnost kontroly vlastních emocí, kterou lze posilovat, rozvíjet a učit se jí. Thompson (1990) ji popisuje jako faktor, který ovlivňuje emocionální reakce tak, aby se jedinec mohl adaptovat v měnícím se prostředí. Skrze její posilování se tak podporuje také celková resilience.

Formy posilování mohou být různé. Hlavní složkou je otevřená komunikace, respektování vrozených predispozic jedince a snaha dospět do rozpoložení, kdy je jedinec schopen vlastní reakce ovládat. Nutná je tedy samotná představa ideální reakce, ke které by se jedinec rád dopracoval.

1.3.3 Uspokojivé vztahy

Zvládání zátěže je v dospívajícím věku silně ovlivněno zkušeností se vztahy. Pro jedince může být individuálním zdrojem resilience vazba s druhými lidmi (Olsson et al., 2003) Nejedná se pouze o vztahy s vrstevníky, ale také o vztahy s dospělými osobami. Mohou u nich hledat podporu v náročných podmínkách, učit se od nich a mít pocit, že na věci nejsou sami. Již od narození zažívá jedinec vztah s rodiči. Tyto vztahy ale nejsou jako jediné důležité. Velmi potřebné jsou také dobré vztahy s ostatními dospělými osobami, jako je učitel, vedoucí či jiný příbuzný. Podle Jacksona a Warrena (2000) je pro duševní pohodu (well-being) dětí a dospívajících vnímaná sociální opora (perceived support) důležitější než aktuální sociální opora (actual support). Tato důvěra může být rozvíjena skrze interakci, kterou dva lidé mají. K uskutečnění takové interakce, která vytváří důvěru, je nezbytný vztah. Pokud se jedinec v dětství naučí důvěřovat ostatním, je pravděpodobné, že se ve světě bude cítit silnější, odolnější a jeho resilience bude vysoká.

Jednou ze základních lidských potřeb je také potřeba uspokojivých lidských vztahů, která je spjata s pocitem bezpečí mezi lidmi (Connell & Wellborn, 1991). Kvalitní mezilidské vztahy vytvářejí v jedinci pozitivní podmínky pro zdravý a pozitivní rozvoj sociálních dovedností, vlastní účinnosti a sebevědomí, nebo seberegulaci.

1.4 Resilience u dospívajících

Jak bylo zmíněno v předešlé části, pojetí resilience se často vztahuje k vývojové patopsychologii. Dětská patopsychologie navazuje svými poznatky na vývojovou psychologii, ale zaměřuje se v užším kontextu na poruchy psychického vývoje u dětí. Hlavním cílem tohoto oboru je odborný přístup k dětským onemocněním, která se za pomoci psychodiagnostiky, psychoterapie a jiných intervencí mohou léčit. Jedná se tak o součást dětské klinické psychologie. Při správně zvolené péči o nemocné dítě se tak mohou dostavit pozitivní výsledky, zejména v oblasti adaptace na okolní svět. Pojem adaptace vyjadřuje pozitivní proces. Opakem je maladaptace. Jedná se o proces, který není definitivní a proměňuje se v průběhu života (Šolcová, 2009).

V posledních letech se společnost stává stále více pedocentricky zaměřenou. Je kladen větší důraz na pozitivní vývoj dítěte, zejména skrze rychlé převádění longitudinálních studií do praxe v podobě intervencí (Šolcová, 2009). Již v 70. letech dvacátého století věnoval Rutter (1979) pozornost na zvládání stresu a nepřízně u dětí. Zkoumal protektivní faktory a způsoby, kterými ovlivňují zvládání situací. V současné době se výzkumy v pojetí resilience nejvíce soustředí na vývojová období od dětství po dospělost. Oproti tomu vývoj resilience v pokročilejších vývojových stádiích, kupříkladu v období stáří, zůstává stále upozadován.

Výzkumy zaměřené na resilienci jsou podle Lutharové (2006) převážně dvojího typu. Prvním z nich je založený na proměnných. Resilience je vnímána jako vývojová kompetence, který se stává závislou proměnnou a u které se sleduje interakce s ostatními proměnnými. Multivariační přístup pak sleduje vlivy ostatních proměnných a skrze posuzovací škály a dotazníky odhaduje jejich sílu. Druhým typ výzkumu je založený na osobách. Sleduje se skupina osob, která byla vystavena náročným podmínkám, a její přizpůsobení proběhlo v pořádku. Zároveň se využívá kontrolní skupiny, která byla vystavena stejným stresogenním podmínkám, ale v rámci přizpůsobení se u nich objevily problémy. U tohoto typu se jedná o longitudinální výzkumy, které sledují kohortu osob po několik let.

Shinerová a Mastenová (2002) provedly výzkum, který sledoval kompetenci operacionalizovanou jako zvládnutí vývojových úkol, které v dětských letech znamenala školní

výkon, sociální kompetence vztažené k vrstevníkům a chování, které vybočuje z mezí daných pravidel. Mezi jednotlivé prvky posuzování autorky zahrnuly motivaci k dosažení dobrých výsledků, školní svědomitost, kontrolu nad chováním, sebedůvěru a přívětivost. Výsledky výzkumu potvrzují, že charakteristiky osobnosti v dětství predikují pozitivní adaptaci v dospělosti, která byla vyjádřena charakteristikami jako akademický výkon, pracovní kompetence, chování podle pravidel, vztahy s vrstevníky a vztahy romantické. Je ale důležité dodat, že tento vztah mezi dětskými daty a daty z období dospělosti není přímočarý, deterministický a bezvýjimečný. Dobré adaptace v dospělosti mohly dosáhnout také děti, které v dětství měly složitější charakteristiky osobnosti.

Ginsburgh a Jablow (2011 citováno v Rošková, 2019) přicházejí s konceptem sedmi C, skrze který vymezují schopnosti, které ovlivňují pozitivní vývoj jedince. Patří mezi ně následující prvky:

- Kompetence (*competence*) označuje schopnost efektivně zvládat situace
- Důvěra (*confidence*) představuje víru jedince ve své vlastní schopnosti a sebepojetí
- Vztahy (*connections*) označují úzké vazby s ostatními lidmi a institucemi
- Charakter (*character*) se vyznačuje morálním odlišením dobrého od zlého
- Přínos (*contribution*) představuje sebepojetí ve společnosti
- Zvládání (*coping*) se pojí se schopností zvládání stresu
- Kontrola (*control*) označuje schopnost ovládat své důsledky

Proces posilování jedince je dlouhodobý a podléhá vývoji. Proto by se měly zdůrazňovat potenciály a přednosti každého individuálně, aby se tak mohla resilience zdravě vyvíjet. Aby to bylo možné, mělo by se ve školství a společnosti dbát na změny, aktualizovat struktury, měnit přístupy a vytvářet takové prostředí, které je pro jedince příhodné. Důležité je zmírnit negativní dopady těch faktorů, které jsou stresogenní a vystavují studujícího určitému riziku. Dále by se měla brát více v potaz řetězová reakce, která následuje po vystavení riziku. Jakmile se dospívající ocitá v náročné situaci, kromě situace samotné je vystavený také následkům, které pro něj následně plynou. Zmírňování dopadu těchto následků je posilování protektivního procesu. Další podpůrnou silou je samotné sebevědomí a sebeuplatnění jedince, které společnost a hlavně školství mohou v adolescentovi podporovat. V neposlední řadě je také

důležité vytvořit dostatečný prostor pro příležitosti, ve kterém se dospívající může seberealizovat, učit a vyvíjet (Rutter, 1987).

2 Adolescence

2.1 Vymezení

Pojem adolescence pochází z latinského výrazu *adolescere*, který znamená dorůstat, dospívat a mohutnět (Pražák, 1948). U různých autorů se vymezení adolescence liší. Povětšinou se ale jedná o vývojové období druhého desetiletí jedince, které navazuje na školní věk a po kterém následuje dospělost.

Langmeier a Krejčířová (2006) dělí toto období na dvě fáze, kterými je pubescence (11 – 15 let) a adolescence (15 – 22 let). Z této definice budeme v celé práci vycházet. Macek (2003) vymezuje toto vývojové období mezi 10 rokem a 20 rokem života, s tím že ho rozděluje na menší období, kterými je časná adolescence (10 – 13 let), střední adolescence (14 – 16 let) a pozdní adolescence (16 – 20 let). Oproti tomu Vágnerová (2012) rozlišuje pouze dvě fáze dospívání, a to ranou adolescenci (11 – 15 let) a pozdní adolescenci (15 – 20 let). Shaffer a Kipp (2010) vymezují období od 12 let do 20 let. Pro účely této práce vymezíme období adolescence jako celé období mezi dětstvím a dospělostí.

Období dospívání je velmi závislé na kultuře, ve které jím jedinec prochází. Vágnerová (2012) uvádí, že toto období vzniklo v rámci civilizačních změn. U přírodních národů se stádium dítěte ukončuje přechodovými rituály. Zralost pro tento rituál je posuzována podle tělesné připravenosti, zejména podle pohlavního dozrání. Jestliže není dokončen dětský vývoj, jedinec se nemůže stát dospělým. V rámci rituálu se vymezí jasná hranice mezi dětským a dospělým obdobím, proběhne proces přechodu z jedné životní fáze do druhé, nejen skrze vnímání společnosti, ale také v osobní rovině. Jedinec se tak odpoutá od jedné identity a přijme identitu novou, stejně tak i svou novou roli a status. V současné době není možné dosáhnout dospělosti ve všech oblastech stejnou rychlostí, právě kvůli institucionalizovanému systému, kultuře a civilizačním změnám. Připravenost na dospělost se neposuzuje podle biologického dozrání, ale primárně podle psychologických kritérií v podobě dosažení autonomie, osvojení si role dospělého, či získání profesní kvalifikace (Macek, 2003).

V průběhu adolescence dochází k velmi intenzivnímu působení změn, které jsou na rovině tělesné, emoční, kognitivní a sociální. Má velmi důležitý sociální, ekonomický, zdravotní, kulturní i pedagogický rozměr. Rozvíjí se nové schopnosti a dovednosti člověka, jako je symbolizace, anticipace, zástupné učení, sebereflexe a seberegulace (Bandura, 1997).

Podle Psychosociální teorie adolescent prochází obdobím, ve kterém musí pracovat s psychickými změnami ve vztahu k sociálním podmínkám. Eriksonův model epigenetického

vývoje považuje za hlavní úkol dospívání hledání vlastní identity, nalezení svého místa ve společnosti a překonání pochybností o sobě samém a zvládnutí zmatení rolí. Při dobrém zvládnutí získává ctnost ve formě věrnosti (Erikson, 2015).

2.2 Vývojové změny

Adolescenti zažívají velké množství změn, které se s nimi dějí. Nejnápadnější změnou je tělesné dospívání spojené s pohlavním dozráváním. Dítě se mění v osobu, která je schopná reprodukce. Změny se projevují viditelnými i pocíťovatelnými důsledky, jako je mohutnění a proměna proporcí (Vágnerová, 2012). Proměny těla jsou úzce spjaty s vlastním sebepojetím a subjektivním významem. Jedinec se zaměřuje na vlastní tělo. Zevnějšek se tak stává prostředkem ke statusu ve společnosti a vnímání vlastní hodnoty. Tyto změny jsou pro ostatní lidi viditelné, tudíž je zde i společenský rozměr. Pocit nedostatečné atraktivity bývá častým problémem adolescentů, zejména u dívek. Dospívající nevidí své tělo jako danost, ale jako něco, co může vypadat jinak, a mohou současnou podobu do jisté míry změnit. Stejně tak úprava zevnějšku a oblékání mají najednou přisuzovanou vyšší váhu.

V adolescenci dochází ke kvalitativní proměně způsobu uvažování. Dle Piageta a Inhelderové (2014) se jedná o stádium formálních logických operací. Dochází k postupnému uvolňování ze závislosti na konkrétní realitě. (Vágnerová, 2012). Rozvíjí se schopnost abstraktního myšlení, čímž se předmětem úvah může stát prakticky cokoli, včetně neexistujících skutečností. Díky abstraktnímu uvažování lze pracovat s problémy skrze alternativnější formy a hledání dalších možností řešení. Rozvíjí se schopnost hypotetického uvažování, které podporuje reflektování sebe sama jako subjekt svého myšlení. Zvyšuje se selektivní pozornost, mění se charakteristiky paměti a zpracování informací na strukturovanou podobu. Proces přemýšlení je více systematický a analytický, myšlení je pružné a rychlost zpracování informací se zvýší v průměru o polovinu. Adolescenti se učí uvažovat o svých možnostech, kompetencích a dovednostech (Macek, 2003).

2.3 Emoční vývoj a vývoj autoregulačních mechanismů

Období adolescence je spojeno také s hormonální proměnou, která zapříčiňuje změny v oblasti citových prožitků. Emoční ladění je spíše nestabilní a kolísavé, labilita často přechází v podrážděnost. Reakce na podněty jsou často nepřiměřené, zejména v porovnání s reakcemi v předchozím vývojovém stádiu. Adolescenti věnují svým pocitům větší pozornost. Může

docházet k uzavřenosti a introvertnímu chování. Dospívající často mají pocit, že jim nikdo nerozumí a že jejich intenzivní pocity prožívají jako jediná. Často bývají ze svých reakcí sami překvapeni a nejsou schopni vysvětlit příčinu jejich reagování. Děje se tak hlavně kvůli nízké frustrační toleranci, přecitlivělosti, častému střídání nálad a kolísavé aktivační úrovni. To má za následek zvýšené sebeuvědomování, nejistotu a navozování častějších a hlubších negativních emocí. Pro vyrovnávání se s takovými situacemi se často používají obranné mechanismy, kterými je regrese, únik do fantazie či mechanismus kyvadla (Říčan, 1990). Emoční autonomie odpoutává od bezprostřední emoční podpory rodičů a nechává tak prostor pro vytváření nových vazeb, převážně s vrstevníky.

Autoregulační mechanismy se uplatňují především v zátěžových situacích. Tato zátěž může být pojata jako výzva, která po překonání jedince obohatí, nebo jako ohrožení, proti kterému je potřeba se bránit. V období adolescence je vývoj autoregulačních mechanismů nestabilní a neroste rovnoměrně. Rozvíjí se především osobnostní vlastnosti, které jedinci pomohou zátěž zvládnout. Podle Medved'ové (1999) jsou pro zvládnání zátěže v období okolo dvanácti let důležité vlastnosti, jako je svědomitost, disciplína, flexibilita, otevřenost vůči nové zkušenosti, citlivá asertivita sebedůvěra a emoční stabilita s převahou optimismu. Díky změnám myšlení dokáží mladiství odhadnout nejen míru zvladatelnosti problému, ale také vlastní kompetence, dovednosti a možnosti zvládnutí problému.

Citové zážitky se více diferencují a objevují se vyšší city. Součástí sexuálního dozrávání začínají adolescenti vytvářet romantické vztahy, mají první sexuální zkušenosti a objevují svou intimitu. Někteří zažívají velmi intenzivní duchovní a morální posun.

2.4 Vývoj vlastní identity

Jak bylo zmíněno, hlavním tématem vývojové teorie dle Eriksona je v tomto období hledání identity. V procesu dozrávání se rozvíjí a dotváří sebepojetí. Jedinci často experimentují s možnými alternativami představ o vlastní osobnosti, právě proto, že si kladou otázky typu „Kdo jsem Já?“ a zkoušejí různě varianty sebeprezentování (Coté, 2009). Vnímání sebe samého ale ovlivňují také ostatní, proto je v tomto období časté srovnávání s jinými lidmi. Vazby k ostatním se stávají silnější. Je tak možné, že ve svých osobních standardech dá přednost názorům ostatních lidí a upozadí vlastní přirozené přání. To může způsobit ambivalentní vztah k sobě (Macek, 2003). Sebepojetí zahrnuje i nepřesné či falešné představy o sobě. Hledání identity je často prováděno pomocí nápodoby vzorů a trendů, se kterými se jedinec identifikuje. Běžnou formou pozorování je introspekce, která se v tomto období začne

rozvíjet. Důležitá je i fantazijní představa, která může mít těžko uskutečnitelný ideál. Dochází tak k rozporu mezi ideálem a skutečností. Tato nejednotnost vede k frustraci a anhedonii (Vágnerová, 2012).

Vytváření a ukotvování vlastní identity bývá náročné. Proměna nároků na dospívající vede nejen k potřebě překonávání vlastních možností, ale také k nízké sebejistotě a pochybnostem o vlastních schopnostech. V tomto rozpoložení je působení nevlídných podmínek o to intenzivnější a může mít ještě větší následky.

Důležitým prvkem vývoje identity je vlastní výkon. Skrze něj se dospívající prezentuje, ukazuje svojí sílu a kompetence. V hodnotové hierarchii ztrácí dočasně význam výkon ve škole, který je naopak součástí revoltující fáze a který je chápán jako hodnota dospělých (Vágnerová, 2012). Pokud se adolescent nedostává do krizových situací a je schopen zvládnout většinu běžných požadavků bez větších problémů, jeho sebepojetí se přirozeně strukturuje, integruje a stabilizuje (Macek, 2003). Výsledný proces zahrnuje dobře zvládnutou sebeakceptaci, tedy přijetí sebe samého včetně nedostatků.

2.5 Socializace

Výrazně se proměňuje vztah nejen k sobě samému, ale i k druhým lidem. Doba dospívání bývá dle Corneaua (2000) považována za období druhého sociálního narození, spojeného se samostatným vstupem do společnosti. Adolescent odmítá demonstrativní nadřazenost autorit, jako jsou učitelé a rodiče. Bývají k nim netolerantní a kritičtí. Pávě proto jsou pro jedince důležité sociální skupiny, ve kterých se potká s vrstevníky. Nejčastěji jimi jsou školní kolektivy a skupiny při volnočasových aktivitách. Adolescent se v těchto skupinách setkává s novými rolami, mezi které patří role dospívajícího, role člena party a role blízkého přítele. Jedinec se může ocitnout v roli partnera v romantickém vztahu. V pozdější fázi adolescence je nutné zvolit si své zaměření, nejen kvůli ukončení povinné školní docházky. Přípravu na profesní život lze vnímat jako přípravu na roli ve společnosti. Proto je zaměření na tuto oblast obzvláště důležité a nemělo by se podceňovat. Vhodným způsobem je otevřená komunikace v rodině či škole, podporování zájmů a budoucího směřování. Jedinec by měl být schopen zhodnotit své budoucí směřování a přemýšlet nad ním kriticky.

Významnou změnou je odpoutání se od bezprostředních rodinných vazeb a zaměření se na sociální prostředí, které je člověku vlastní a ve kterém se cítí dobře. Proměna uvažování způsobí nejen změnu ve vnímání sebe samého, ale také vnímání rodičů a sourozenců. Rodiče v této době ztrácejí výsadní postavení, které se přesouvá do prostředí přátel. Na počátku adolescence mají vazby k vrstevníkům převážně instrumentální charakter, který jedinci pomáhá

zvládnout vlastní změny a ujasňování vztahu k sobě samému. Skupiny jsou velké okolo 3-10 lidí, kde má jasně danou pozici vůdčí osoba. Tyto skupiny jsou odlišené pohlavím. Postupně se skupina přátel rozrůstá a čítá okolo 15 – 30 osob všech pohlaví, díky čemuž vzniká prostor pro navázání prvních erotických vztahů (Dunphy, 1963).

3 Alternativní škola

Lidská společnost se neustále proměňuje, je zde tendence ke zdokonalování a reflektování socioekonomických změn. I proto se mění pohled na vzdělávání, školní instituce a pracovní postupy pedagogů. Koncept školství už není tak jednotný a vzniká zde prostor pro různé odchylky a alternativní přístupy ke vzdělávání žáků. Hlavní změny vznikají primárně z nespokojenosti rodičů a učitelů. Právě tyto tendence dávají za vznik aktivním reformním a alternativním školám (Průcha, 2001). Vzniká tzv. *reformní pedagogika*, která je charakteristická především změnou východisek ve výchově a vzdělávání (Lízalová, 2019).

Dle Průchy (2001, s. 17) je alternativní vzdělávání „*obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi. Alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.*“.

Toto vzdělávání je vhodné pro žáky s odlišnými vzdělávacími potřebami, právě pro svůj individuální přístup. Alternativní školy lze dělit na tři typy: (1) klasické reformní školy, (2) církevní školy a (3) moderní alternativní školy. Hlavním znakem těchto druhů škol je pedocentrismus. Na každé škole je v jiné míře zastoupena reformní složka, která školu činí jedinečnou. Hlavními oblastmi změn oproti klasickému způsobu výuky je hodnocení žáků, vztah pedagoga a žáka, praktická orientace výuky, sociální a duchovní aspekty apod. Spilková (2012) specifikuje sociálně vztahový společný rys alternativních škol, pojetí školní třídy jako společenství, podpora spolupráce mezi učiteli, jejich potřeba na sobě pracovat, dále se vzdělávat a pečovat o kvalitu vztahu mezi školou a rodinou. Svobodová a Jůva (1996) rozlišují dva hlavní způsoby výuky. První je zaměřený jedince, jeho rozvoj a individualitu. Druhý způsob se zaměřuje na jedince v rámci kolektivu, jeho spolupráci s ostatními, výchovu a solidaritu.

Alternativní instituce ve školství bývají často označovány jako netradiční školy, volné školy, otevřené školy, nebo také svobodné školy. V České republice jsou z alternativních škol nejvíce známé Waldorfské školy, Montessori školy, Daltonské školy a Jenské školy, které mají své kořeny v první polovině 20. století. Dále se můžeme setkat s Lesní školou, Zdravou školou, či Integrovanou tematickou výukou, které vznikají v posledních desetiletích a často staví na zkušenostech reformních škol a nových vědeckých poznatcích (Alternativní školy v ČR, získáno 3. ledna 2022).

V následující kapitole se zaměříme alternativní školu Waldorfského typu, se kterou bude souviset také výzkumná část této práce.

3.1 Waldorfská pedagogika

V následující části se zaměříme na alternativní pedagogický přístup waldorfského typu. Dle Průchy (2001) se jedná o klasickou reformní školu. V současné době se můžeme setkat s waldorfským přístupem už u předškolního stupně v mateřských školách. Následuje základní škola, střední škola či lyceum s 13. ročníkem, který má možnost maturitní zkoušky. V České republice se Waldorfské školy řadí z právního hlediska mezi školy státní, vyjímaje školu v Českých Budějovicích, která je školou soukromou. Podle Svobodové a Jůvy (1996) se jedná o druhý typ zaměření pedagogiky, tedy soustředění se na jedince v rámci školního kolektivu, jeho vztahy s ostatními a spolupráci.

Hlavním mottem waldorfské pedagogiky je „*V úctě přijmout, v lásce vychovat, ve svobodě propustit*“ (Lipková, 2016). Toto prohlášení vyjadřuje respekt k ostatním lidem, nehledě na podmínky, ze kterých jedinec do školy přichází. Výchova je prováděna v lásce k člověku jako myslící bytosti, která má potenciál se rozvíjet. Cílem je svobodný člověk, který je samostatný, aktivní, dokáže svobodně a kriticky myslet v souvislostech a má bohatý citový život (Konvalinková 2012).

Waldorfský přístup klade důraz na individualitu každého žáka. Důležitým prvkem je jedinečnost a různé úrovně nadání, schopností a specifických vzdělávacích potřeb. Ústředním bodem celé pedagogiky je žák, jeho osobnost, smyslové vnímání a celkový rozvoj, který není pouze na intelektové úrovni, ale týká se také roviny sociální, emocionální a duchovní (Spilková, 2012). Žáci jsou ke studiu motivováni skrze vlastní zájem. Hodnocení je udělováno pouze slovně. Pokud nějaký žák neprospěje, není nutné opakovat celý ročník. Klade se tak důraz na individuální přístup.

Organizace školy se skládá z vnitřního orgánu kolegia učitelů. Celou základní školou by měl žáka provázet jeden třídní učitel, díky čemuž má možnost navázat se studenty blízký vztah a poznat jedinečnost každého zvlášť. V praxi se ale stává, že tomu tak vždy není. Další důležitou jednotkou je rodičovská rada. Vztah rodičů ke škole je v tomto alternativním přístupu obzvláště důležitý. Rodiče se podílejí na fungování školy, účastní se školních akcí a slavností, které jsou přímo pro rodiče uspořádané. Posledním orgánem školní samosprávy je žákovské fórum, které je utvořeno skrze třídní společenství. Každý žák tak má možnost vyjádřit svůj názor. Žákovské fórum má za cíl řešit vztahové problémy ve třídě, úpravy školy a spolupráci učitelů s žáky (Svobodová & Jůva, 1996).

Oproti tradiční škole se žáci učí číst až ve třídě druhé. Atypickým předmětem je eurytmie, při které se student naučí vnímání vlastních emocí, těla a jeho pohybů, cit k hudbě a rytmus (Svobodová & Jůva, 1996). Hlavní předměty jsou vyučovány v epochách. Jedná se o ucelený blok dlouhý 3 – 6 týdnů, ve kterém je učební látka probírána více do hloubky. Tyto učební bloky se tematicky opakují dvakrát, protože se bere v potaz přirozený proces zapomínání. Od páté třídy mají žáci rozšířenou výuku o praktické předměty

3.1.1 Zakladatel Waldorfských škol Rudolf Steiner

V současné době vděčíme za vznik Waldorfských škol jejich zakladateli, kterým je Rudolf Steiner. Narodil se 27. února 1861 v Kraljevci na pomezí Rakouska a Uher, kde se nyní nachází Chorvatsko. Nejprve studoval matematiku a přírodní vědy na Vysoké škole technické ve Vídni, poté pracoval v Goethově a Shillerově archivu, také ve Vídni. Jeho zájmem byla věda, zejména filozofie, literatura, psychologie a medicína. V roce 1894 vydává svou hlavní filosofickou práci s názvem *Filosofie svobody* (Carlgren, 1991).

Steinerova filozofie se týká hlavně poznání. Klade si za cíl najít pravou filozofii a vědu, která by mohla zkoumat duši skrze vědecký základ. V roce 1897 se Steiner stěhuje do Berlína, kde působí jako pedagog na Dělnické vzdělávací škole a zároveň se věnuje výuce dospělých. Stává se členem Spolku Giordana Bruna, kde v roce 1902 představuje své myšlenky o poznání jako přednášející a vstupuje do Theosofické společnosti. Toto společenství se zaměřovalo na náboženská poznání a snažilo se v člověku rozvíjet božské psychické síly. V tomto období se Steiner velmi věnuje nejen přednášení, ale také publikační činnosti. Zmiňme například jeho přednášku *Výchova dítěte hlediska duchovní vědy*, která obsahovala prvky tou dobou ještě neexistující waldorfské pedagogiky. Za důležité považuje nezbytnou aplikaci vědeckých a duchovních poznatků do praktického užití. Od Theosofické společnosti se Steiner roku 1911 odklání, zejména pro její zaměření na východní náboženství a zakládá Antroposofickou společnost, která se zaměřuje na pravé uvědomění člověka (Konvalinková, 2012). Tento pojem se skládá z řeckých slov *anthrōpos*, neboli člověk, a *sofia*, neboli moudrost (Prach, 1993). Ve Švýcarsku v Dornbachu se na Steinerovu žádost staví budova Goetheanum, která se stává centrem antroposofického hnutí. Je zde prostor pro rozvíjení umění duchovědných prací. Steiner zde vytváří rytmický tanec, který spojuje pohybovou činnost s hudbou nebo slovem a označuje ho pojmem eurytmie. Ta se pak o několik let později stává součástí waldorfské výuky.

Důležitým milníkem je datum 23. dubna 1919, kdy je Rudolf Steiner pozván do továrny na cigarety Waldorf Astoria ve Stuttgartu. Přednáší zde místním zaměstnancům a dělníkům

o výchově, představuje koncept vzdělávání, který by byl přístupný všem a nebyl by závislý na sociálním původu a třídě. Přednáškou si získává nejen pracující lid, ale hlavně tehdejšího ředitele továrny Emila Molta. Ten se díky dostupným prostředkům postaral o to, aby se hned v září mohla otevřít škola, která by vycházela ze Steinerových myšlenek. Mezitím Steiner pořádá několik přednášek *Kurs lidové pedagogiky*, kde hovoří o pojetí výchovného umění. Otevírá se tak škola, kde je 8 učitelů a 175 žáků, ale během 7 let počty stoupají a školu navštěvuje přes 1000 žáků a pedagogický sbor se rozrůstá o 60 pedagogů (Pol, 1997).

3.2 Formy a metody výuky

Celý systém pedagogiky vychází z filozofického směru antroposofie, který ale není předmětem výuky. Slouží pouze jako nástroj pro pedagogy a jejich výchovné postupy, nebo jako určující vodítko pro nastavení vzdělávací struktury. Systém vzdělávání v tomto přístupu vychází z vývojového pojetí osobnosti do zhruba 21 let života, kdy do člověka vstupuje jeho vyšší já, a je odstartována dospělost. Podle Steinera se má na člověka pohlížet ve třech rovinách. Jsou jimi tělo, duše a duch. Každé stádium trvá sedm let (Steiner, 2007).

První období trvá od narození do výměny dětských zubů, většinou končí v sedmi letech života. Touto fyzickou přeměnou dítě získá nejtvrďší část těla, tedy dospělé zuby. Hlavní složkou vývoje je tedy fyzické tělo, které se vyvíjí ve třech etapách. Nejprve hlava se svou smyslově nervovou organizací, následuje hrudník, který je dechovým centrem a nakonec oběhová soustava s látkovými výměnami. Dítě se učí pomocí nápodoby (Svobodová & Jůva, 1996). V současné době je při většině základních škol zřízena také waldorfská mateřská škola, ve které je pro dítě vytvořen prostor pro objevování s dostatečným množstvím podnětů, které mohou dítě rozvíjet. Důležitou roli hraje řád, pravidelnost a kreativní činnosti, jako je zpěv, malování a tanec.

Druhé období navazuje na dokončení fyzického těla jedince a zaměřuje se tak na cit a paměť. Na jedince působí okolní podněty, o kterých může přemýšlet a operovat tak s vlastními myšlenkami. V člověku se utváří charakter a vůle, paměť a poslušnost (Steiner, 1792). Od rozvoje fantazie se přechází k rozvoji racionálního uvažování. Žák se stále učí nápodobou od svého učitele. Hlavní prvky, které by dítě mělo mít možnost převzít od svého učitele, jsou komunikační dovednosti, přednes, rytmus, vyjadřování a mravní ponaučení. Žáci mají dva cizí jazyky hned od první třídy.

Poslední období trvá od 14 roku do 21 roku života a je zaměřené na pohlavní dopívání a mysl. Pro jedince je důležité vnímání lásky, estetiky, mravních a náboženských rovin (Steiner,

2007). Ve školním systému se podporuje vnitřní tvořivá síla, logické myšlení, vědecké poznání a intelekt. Vzдорovité období vůči autoritám v období puberty je přijímáno a učitel se tak stává spíše partnerem studenta. Důležité je také vnímání budoucnosti skrze vlastní zaměření a směr, kterým se má jedinec zájem vydat. Proto se zaměřují na své zájmy a budoucí povolání.

4 Aktuální výzkumy resilience u dospívajících

V současné době chybí v českém prostředí výzkum, který se zaměřuje na resilienci z pohledu jiné metody výuky. Resilience bývá zkoumána zejména z pohledu působení negativních vlivů a v rámci výchovy. Příkladem může být výzkum Vybíhalové (2019), která zkoumala resilienci u mladistvých v ústavní výchově. Jako nástroj zvolila *Child and Youth Resilience Measure* (Daigneault et al., 2013), který zkoumá tři základní oblasti, které ovlivňují resilienci. Jsou jimi (1) individuální faktory, (2) vztah s primární pečující osobou a (3) kontextuální faktory. Vybíhalová přináší empiricky podložený závěr, že resilience je průměrně vyšší u dospívajících v rodinném prostředí, než v prostředí ústavním.

Výzkum, který by byl zaměřený přímo na resilienci u studentů u nás chybí. Velmi blízko se ve svém výzkumu k této tematice přiblížila Konečná (2019), která se zaměřila na psychickou odolnost a subjektivní zdraví u středoškolské mládeže. Pracuje ale s psychologickým konstruktem *Sence of coherence*, který je zaměřený spíše na vztah ke světu, jeho soudružnost či integrovanost osobnosti.

Koncem roku 2021 byl publikovaný výzkum (Echezarraga, Fernandez, Calvete) týkající se vlivu temperamentu na vývoj depresivních symptomů a resilience u adolescentů. Výzkumný soubor činil 956 španělských studentů. Ve výzkumu se sledovala souvislost mezi depresivními symptomy a resiliencí, skrze tři roviny působení temperament: (1) pozitivní afektivitu, (2) negativní afektivitu a (3) vlastní odhodlání. Výsledky potvrdili fakt, že vyšší míra resilience je negativně korelována s vyšší mírou depresivních symptomů.

Lízalová (2019) se ve svém výzkumu zaměřila na zkušenosti absolventů waldorfských škol v České republice a na jejich další životní dráhu. Udává, že kromě širokého vědomostního přehledu považují bývalí studenti za důležité jejich dovednosti, které na škole získali. Jedná se o dovednosti kritického myšlení, manuální zručnost a komunikace. Přestože 22,8 % respondentů nepokračovalo bezprostředně na vysokou školu, všichni souhlasí s tvrzením, že si na škole našli vnitřní motivaci ke vzdělání, hledání alternativních možností a spokojenosti.

Přestože je téma resilience u dospívajících velmi obsáhlé, jeho zastoupení na výzkumném poli v České republice tak vysoké není. Důvodem mohou být nedostatečné prostředky pro výzkum v podobě standardizovaných dotazníků, či zaměření na populaci, která se potýká s náročnými podmínkami. Příkladem může být výzkum Štefkové (2015), která pro nedostatečné zdroje materiálů přeložila dotazník *Resiliency Scales for Children and Adolescents* (Prince-Embury, 2007). V tomto dotazníku Štefková vychází z amerických norem

a dodává, že je nutné brát v potaz možnost odchylek, které mohou vzniknout. Štefková (2015) se zaměřila na vymezení charakteristických rysů resilience u klientů nízkoprahových center v České republice, které tvoří děti a mládež. Pro svůj výzkum využívá smíšený výzkum skrze dotazníkové šetření a případovou studii.

Sebastian Jan Novotný (2009) mapoval přítomnost faktorů resilience u dětí a dospívajících v ústavní péči v českém prostředí, především v kontextu vývojových rizik. Výzkumný vzorek čítal 45 adolescentů ve věku 15 až 20 let se zkušeností s ústavní péčí. Ve výzkumu využil nástroj *Child and Youth Resilience Measure*, který je zaměřený na výzkumný soubor nacházející se v rizikovém prostředí. Zároveň je vhodný především pro kvalitativní analýzu dat. Výzkum byl zaměřen převážně na obraz resilience u adolescentů. Výsledky ukázaly, že ve sledovaném vzorku je možné sledovat relativně dobrou přítomnost jednotlivých faktorů resilience.

Výzkumná část

5 Výzkumný problém a cíle práce

Téma resilience považujeme za velmi důležité, zejména pro zavádění možných intervencí. Tyto změny mohou posílit v dospívajících resilienci a pomoci jim zvládat náročné situace, podpořit přirozený vývoj a předcházet maladaptivnímu chování. Prostředí, kde může být resilience podporována a přirozeně rozvíjena tvoří školní podmínky, ve kterých jedinec tráví značné množství času. Proto jsme pro výzkum zvolili toto prostředí.

5.1 Cíle práce, výzkumné otázky a výzkumné hypotézy

Hlavním cílem této práce je srovnání klasické metody výuky s metodou alternativnější, v rámci posilování a vývoje resilience. Skrze výzkumné šetření se identifikují klíčové osobnostní charakteristiky resilience u adolescentů na školách s běžnou výukou, a u studentů s výukou waldorfského typu. Výpovědi jsou získávány od samotných studentů, kteří vycházejí z vlastních zkušeností, protože se jedná o sebesuzovací dotazník.

Hlavní výzkumná otázka v tomto výzkumu zní: **Existuje souvislost mezi pedagogickým přístupem (způsobem výuky) a resiliencí adolescenta?**

Ověřované hypotézy jsou:

H1: Studenti z waldorfských škol dosahují vyšších skóre na škále zvládání než studenti s běžným pedagogickým přístupem.

H2: Studenti z waldorfských škol dosahují vyšších skóre na škále emoční reaktivity zvládání než studenti s běžným pedagogickým přístupem.

H3: Studenti z waldorfských škol dosahují vyšších skóre na škále uspokojivých vztahů zvládání než studenti s běžným pedagogickým přístupem.

První hypotéza (H1) vychází z předpokladu, že v rámci výuky na waldorfských školách je větší zaměření na každého jedince a pedagog působí spíše jako pomocník. Učí žáky jak zvládnout obtíže, jak si poradit s problémy a jak hledat jiná možná řešení (Svobodová & Jůva, 1996). Druhá hypotéza (H2) se opírá o teoretický předpoklad, že je na waldorfské škole v rámci individuálního přístupu větší prostor pro reflektování vlastních emocí a práci s nimi. Waldorfská škola má i několik tvůrčích činností, v rámci kterých se studenti učí pracovat s vlastními emocemi (Svobodová & Jůva, 1996). Poslední hypotéza (H3) pojednává o uspokojivých vztazích. Waldorfská pedagogika vnímá socializaci jako důležitý prvek, který se se v rámci své pedagogiky snaží rozvíjet (Spilková, 2012). Jedná se také o vztah s dospělou

osobou, kterou na škole představuje převážně pedagog. Pedagog na waldorfské škole přirozeně přijímá vzdorovité období studenta v pubertě a snaží se mu být nápomocen (Steiner, 2007).

6 Výzkumný soubor

Následující část se zaměří na výzkumný soubor, který činili studenti s běžnou metodou výuky a studenti waldorfských škol.

6.1 *Studenti waldorfských škol*

V České republice bylo v roce 2021 aktivních 6 škol waldorfského typu. Jedná se o lycea a střední školy v Praze, Ostravě, Příbrami, Českých Budějovicích, Semilech a Olomouci. Všechny školy kromě Waldorfské školy v Olomouci mají maturitní ročník, odkud byl vybrán výzkumný soubor. Olomoucká škola proto nebyla do výzkumu zahrnuta. Ostatní školy byly osloveny s účastí do výzkumu.

Pro určení posilování a vývoje resilience u studentů jsme se rozhodli vybrat studenty maturitních ročníků, kteří absolvovali na dané škole minimálně tři roky studia. Snahou bylo zachytit souvislost mezi vývojem resilience a působením běžného či alternativního přístupu, který by v kratším časovém horizontu nemusel být patrný. Proto jsme stanovili minimální hranici doby studia tří let, kvůli které byli z výzkumu vyřazeni 2 respondenti.

Ve výzkumu byla použita metoda záměrného výběru, kde hlavním kritériem bylo studium absolventského ročníku na waldorfské střední škole či lyceu. Od každé školy bylo vyžádáno vyplnění testové baterie. Vzhledem k epidemiologické situaci byla snaha eliminovat osobní kontakt, proto veškerá komunikace se školami a studenty probíhala skrze telefon či e-mail. Dotazník byl převedený do online formuláře nástroje Google Formulář, který následně učitelé předali studentům. Jsme si vědomi nejednotných podmínek pro vyplňování testu, které skrze online vyplňování vyplývají. Při hledání jiných možností jsme ale dospěli k názoru, že toto omezení je pro současnou situaci nezbytné a u sebezposuzovacích škál by zkreslení nemuselo být tak velké.

Celkově se výzkumu účastnilo 53 studentů waldorfských škol. Průměrný věk respondentů byl 18,5 let. Výzkumu se účastnilo 39 dívek a 14 chlapců. Nejvíce studentů strávilo na škole s alternativním pedagogickým přístupem 4 roky (33 studentů) a 13 let (10 studentů). Informace o celkovém počtu studentů waldorfských škol v ČR nám nebyla poskytnuta, proto nemůžeme určit míru reprezentativnosti souboru z hlediska totálního výběru.

6.2 *Studenti s běžnou výukou*

Pro srovnávací studii vývoje resilience jsme do výzkumu zahrnuli také studenty s běžným způsobem výuky. Hlavní kritérium pro výběr byl ročník, do kterého student chodí. Jednalo se vždy o absolventský ročník.

Abychom měli možnost porovnávat studenty z co nejvíce podobných podmínek, zvolili jsme střední školy, které se nachází ve stejném městě či obci, jako se nachází waldorfská škola. Výzkumu se tedy zúčastnily školy v Praze, Ostravě, Příbrami, Českých Budějovicích a Semilech.

Celkový počet respondentů činil 122 osob. Ve výzkumu bylo zahrnuto 43 chlapců a 79 dívek. Průměrný věk činil 18,4 let. Podmínky pro zahrnutí do výzkumu byly stejné, jako u waldorfských škol. Jednání museli danou školu navštěvovat alespoň tři roky a aktuálně studovat v absolventském ročníku.

Jednotlivé školy byly vybrány primárně podle lokace. V instituci musel být absolventský ročník, který je zakončený maturitou. Všechny školy jsou státní. Jestliže se v nějakém městě nacházelo více středních škol, osloveny byly střední odborné školy s technickým, všeobecným, či humanitním zaměřením. Několik oslovených škol na nabídku výzkumu nereagovalo, proto jsme museli oslovit i jiné typy oborů či škol. Výsledným souborem škol se tak staly tři technicky zaměřené školy, jedna škola humanitně založená a jedna škola se všeobecným zaměřením.

6.3 *Etické normy*

Účast ve výzkumu byla dobrovolná. Nejprve byly osloveny instituce, které mohly účast odmítnout, nadále byli osloveni studenti, kteří také měli možnost dotazník nevyplňovat. Všichni respondenti byli předem seznámeni s účelem a průběhem výzkumu a byla jim nabídnuta možnost zanechání kontaktu pro zprostředkování výsledků. Dotazník byl v souladu s etickými normami. Jednotliví studenti souhlasili se zpracováním osobních údajů a souhlasili s účastí ve výzkumu. Jelikož byli studenti nezletilí, využili jsme generálního souhlasu ve školní instituci.

Za účast ve výzkumu nebyla nabídnuta žádná odměna.

7 Metodologický rámec a metody

7.1 Zvolený typ výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo srovnání klasického pedagogického přístupu s alternativním pedagogickým přístupem waldorfského, v rámci posilování a vývoje resilience. Proto jsme zvolili kvantitativní přístup, kterým je srovnávací studie. Za pomoci ověřování hypotéz tak lze dojít za pomoci logických operací a statistických postupů k závěrům, které komparace nabízí. Srovnávací studie obecně zahrnuje specifikaci předmětu srovnávání, vymezení srovnávaných vlastností, určení konkrétních technik a způsob zhodnocení získaných informací (Smelser, 1976). Výzkum probíhal za pomoci dotazníkového šetření, pro které byl zvolen psychologický test osobnosti *Škály resilience pro děti a adolescenty (Resiliency Scales for Children and Adolescents)* jehož autorkou je Sandra Prince-Embury (2007). Tento dotazník je v poměrně nový a splňuje požadavky pro měření resilience dětí a adolescentů. Využívá propracovanou metodologii a vychází z předpokladu, že je možné objektivně měřit kvality ego-resilience. Opírá se o teoretické ukotvení resilience z pohledu pozitivní psychologie, která předpokládá jedincův rozvoj, nikoliv dovednosti, které nabyly skrze prožití náročných situací. Zároveň se jedná o jediný standardizovaný dotazník, který byl přeložen do českého jazyka a využit pro výzkum resilience u dětí a mládeže v nízkoprahových zařízeních. Štefková (2015) ho pro vlastní výzkum nechala přeložit formou zpětného překladu. Nejprve dotazník přeložilo šest překladatelů do českého jazyka, následně probíhala analýza překladů, skrze kterou vznikl finální překlad, který byl opět přeložen do anglického jazyka. U tohoto finálního překladu se analyzovala výpovědní hodnota.

Jak bylo zmíněno v teoretické části, uchopení resilience je poněkud komplikované, proto jsme výzkum zaměřili na individuální charakteristiky jedince. Dotazník využívá škál Likertova typu v celkovém počtu 64 otázek. V administrované verzi byl možný výběr z pěti hodnot, podle toho, jak jedinec daný výrok vnímá. Jednotlivé možnosti vyjadřují intenzitu a vypadají následovně:

- 0 - Nikdy ... Tvrzení vůbec neplatí.
- 1 - Málokdy ... Tvrzení téměř neplatí.
- 2 - Někdy ... Tvrzení někdy platí.
- 3 - Často ... Tvrzení často platí.
- 4 - Velmi často ... Tvrzení platí téměř vždy.

V dotazníku je možné nalézt tři hlavní škály, kterými je škála uspokojivých vztahů, škála zvládnání a škála emoční reaktivity.

1. **Škála zvládnání** (*Sense of Mastery, zkráceně MAS*) obsahuje 20 položek, které tvoří celkem 3 subškály. Na škále MAS lze skórovat v rozmezí 0 až 80 bodů. Čím výše studenti skórovali, tím lépe dokázali zvládat vývojové úkoly.
2. **Škála emoční reaktivity** (*Emotional Reactivity, zkráceně REA*) obsahuje 20 položek a celkem 3 subškály. Na škále MAS lze skórovat v rozmezí 0 až 80 bodů. Čím níže studenti skórovali, tím lépe dokázali pracovat s vlastními emocemi.
3. **Škála uspokojivých vztahů** (*Sense of Relatedness, zkráceně REL*) je složená z 24 položek, které dohromady tvoří 4 subškály. Na škále REL lze skórovat 0 až 96 bodů. Čím výše studenti skórovali, tím více uspokojivé vztahy měli.

Dotazník byl vytvořený Sandrou Prince-Embury (2007) a standardizován na americkou populaci. Celkový vzorek věkové kategorie 15 až 18 let čítal 200 adolescentů. Český vzorek čítal 175 adolescentů ve věkovém rozmezí 18 až 19 let. Reliabilita jednotlivých škál u českého a amerického souboru je zobrazena tabulce 1.

Tabulka 1: Reliabilita metody na českém a americkém vzorku (Prince-Embury, 2007)

Soubor populace	Věková skupina	Reliabilita MAS	Reliabilita REA	Reliabilita REL
Americký	15 – 18 let	0,95	0,94	0,95
Český	18 – 19 let	0,80	0,88	0,89

7.2 Metoda a průběh získávání dat

Získávání dat od studentů probíhalo skrze elektronický dotazník. Hlavním důvodem byla snaha zamezit osobnímu kontaktu kvůli aktuální situaci s onemocněním COVID-19. Nejprve jsme zaslali dotazník pedagogům, kteří ho následně rozeslali studentům. Účast ve výzkumu byla dobrovolná.

Kvůli elektronické podobě dotazníku je pravděpodobné, že ho studenti nevyplňovali ve stejných podmínkách pro administraci. Tím že se jedná o sebeposuzovací dotazník,

neshledáváme tuto okolnost jako problematickou, jak by tomu mohlo být u výkonnostních testů. Všichni respondenti obdrželi stejný dotazník, včetně vizuálního výstupu a pořadí otázek.

7.3 Metody zpracování a analýza dat

Vyplněné dotazníky jsme stáhli do tabulkové sestavy Microsoft Office Excel. Pro počítání s daty jsme pak získané hodnoty posunuli o jeden stupeň níže, abychom výsledná data měli na kompatibilní úrovni s americkou normou. Data tedy nabývala hodnot 0 až 4, přičemž v dotazníku se pracovalo se stupnicí od 1 do 5. Datová matice vypadala tak, že v každém řádku byl jeden respondent, jednotlivé sloupce vyjadřovaly skóry odpovědi na položku. Následně jsme vyřadili 2 respondenty, které nebylo možné do výzkumu zahrnout kvůli nedostatečné délce studia na dané škole. Hrubé skóry byly převedeny na Z skór a T skór. Elektronický dotazník byl přednastavený na povinné odpovědi a respondent nemohl pokračovat ve vyplňování, jestliže na škále Likertova typu nezaškrtnul jedu z nabízených odpovědí. Díky tomu jsme při čištění dat nemuseli vyřadit žádného respondenta z důvodu chybějících odpovědí.

Práce s daty a analýza probíhala v programu STATISTICA 13. Pro ověřování hypotéz byl použit Welchův T-test pro dva výběry. Předpoklad normálního rozložení byl u všech testování zachován.

8 Výsledky

V následující kapitole představíme výsledky, ke kterým jsme v skrze výzkum došli. Budeme postupovat po jednotlivých škálách. Porovnávání skóre probíhá mezi skupinou studentů z waldorfských škol a studenty s běžnou metodou výuky.

8.1 Škála zvládnání

Na škále *zvládnání* byla ověřována hypotéza následujícího znění: **Studenti z waldorfských škol dosahují vyšších skóre na škále zvládnání než studenti s běžným pedagogickým přístupem.**

Škála *zvládnání*, která je tvořena 20 položkami, prokázala položkovou reliabilitu ($r = 0,80$). V této škále mohli studenti získat 0 až 80 bodů. Větší počet bodů znamená vyšší míru zvládnání úkolů. Respondenti skórovali na škále průměrně 48,33 bodu ($SD \pm 11,46$), přičemž studenti waldorfských škol skórovali na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ výrazně výše ($M = 52,73$; $SD \pm 11,22$), než studenti s běžnou metodou výuky ($M = 40,61$; $SD \pm 10,9$). Méně než 60 bodů na škále dosáhlo celkem 74 respondentů, což představuje 42,29 % respondentů ($N = 175$).

V rámci ověřování hypotéz byl nalezen statisticky významný rozdíl ($T = - 6,62$; $df = 96,4$; $p < 0,01$). P-hodnota je menší než hladina významnosti α , proto **přijímáme alternativní hypotézu H1.**

Tabulka 2: Škála zvládnání – deskriptivní statistická data

Soubor	N	M	SD
Studenti s běžnou výukou	122	40,61	10,9
Studenti s waldorfskou výukou	53	52,73	11,22
Celkem	175	48,33	11,46

Po převedení skóre na T skóre jsme porovnali hodnoty s Americkou normou. Průměrně skórovalo více jak 45 bodů (což je americký populační průměr) 52 studentů, což je 29,7 % respondentů ($N = 175$).

8.2 Emoční reaktivita

Na škále *emoční reaktivita* byla ověřována hypotéza následujícího znění: **Studenti z waldorfských škol dosahují vyšších skóre na škále emoční reaktivity zvládání než studenti s běžným pedagogickým přístupem.**

Škála emoční reaktivity prokázala vysokou položkovou reliabilitu ($r = 0,88$). Škála se skládá z 20 položek, které tvoří 3 subškály. Studenti mohli skórovat v rozmezí 0 až 80 bodů. Vyšší skóre představuje vyšší míru ovládní vlastních emocí a schopnost pracovat s nimi. Respondenti skórovali na škále průměrně 45,27 bodu ($SD \pm 13,32$), přičemž mezi studenty waldorfských škol ($M = 48,75$; $SD \pm 13,31$) a mezi studenty s běžnou výukou ($M = 31,82$; $SD \pm 12,82$) byl signifikantní rozdíl ($T = 7,82$; $df = 95,68$; $p < 0,01$).

P-hodnota je menší než hladina významnosti α , proto **přijímáme alternativní hypotézu H2.**

Tabulka 3: Škála emoční reaktivita – deskriptivní statistická data

Soubor	N	M	SD
Studenti s běžnou výukou	122	31,82	12,82
Studenti s waldorfskou výukou	53	48,75	13,31
Celkem	175	45,27	13,32

Po převedení na T skóre jsme zjistili, že z celkového počtu 175 respondentů skórovalo výše než americký populační průměr ($M = 55$ bodů) 100 respondentů. Jedná se tak o 57,1 % dotazovaných.

8.3 Škála uspokojivé vztahy

Na škále *Uspokojivé vztahy* byla ověřována hypotéza následujícího znění: **Studenti z waldorfských škol dosahují vyšších skóre na škále uspokojivých vztahů než studenti s běžným pedagogickým přístupem.**

Škála uspokojivých vztahů prokázala vysokou položkovou reliabilitu ($r = 0,89$). Škálu tvoří 24 položek, které se dále dělí na 4 subškály, hrubé skóre se pohybují v rozmezí 0 až 96 bodů. Vyšší skóre označuje vyšší míru uspokojivých vztahů. Respondenti skórovali na škále průměrně 62,54 bodů ($SD \pm 15,83$), přičemž mezi studenty waldorfských škol ($M = 63,39$; $SD \pm 15,12$) a studenty s běžnou výukou ($M = 61,22$; $SD \pm 16,64$) nebyl výrazný rozdíl.

V rámci ověřování hypotéz nebyl nalezen signifikantní rozdíl na hladině významnosti ($T = 0,85$; $df = 103,25$; $p = 0,4$). P-hodnota je větší než hladina významnosti α , proto **nepřijímáme alternativní hypotézu H3**.

Tabulka 4: Škála uspokojivé vztahy – deskriptivní statistická data

Soubor	N	M	SD
Studenti s běžnou výukou	122	61,22	16,64
Studenti s waldorfskou výukou	53	63,39	15,12
Celkem	175	62,54	15,83

8.4 Vnitřní konzistence nástroje

Jako vedlejší cíl práce jsme si stanovili prozkoumání fungování nástroje *Škály resilience pro děti a adolescence* (Prince-Embury, 2007) na české populaci. Zjišťovali jsme vztah mezi jednotlivými subškálami a celkovým skórem škály.

8.4.1 Škála zvládnání

Škála zvládnání je tvořena dvaceti otázkami, které tvoří tři subškály:

1. *Subškála optimismus* (optimism) obsahuje 7 položek a měří pozitivní přístup k životu v podobě pozitivního atribučního stylu, pozitivního sebehodnocení a vnímání kontroly. Obsahuje například výpovědi: „Život je spravedlivý.“, „Díky mně se dějí dobré věci.“, „Budou se mi dít dobré věci.“.
2. *Subškála vědomí vlastní účinnosti* (self-efficacy) obsahuje 10 položek a měří přístup jedince k překonávání překážek a jeho přesvědčení o tom, že ovládá a zvládá svůj život. Obsahuje například výpovědi: „Jsem dobrý/á v řešení problémů.“, „Umím překonat překážky.“, nebo „Když nejsem úspěšný/á hned napoprvé, nevzdávám to.“.
3. *Subškála přizpůsobivost* (adaptability) obsahuje 3 položky a měří schopnost přijmout zpětnou vazbu, poučit se z vlastních chyb a požádat druhé o pomoc. Obsahuje tyto výpovědi: „Umím se poučit ze svých chyb.“, „Umím si říci o pomoc, když ji potřebuji.“ a „Umím si nechat pomoci od ostatních.“.

Zjišťovali jsme vztah mezi jednotlivými subškálami a celkovým skórem škály zvládání. Vzájemné korelace jsme zjišťovali za pomoci Pearsonovy korelace na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Všechny subškály prokázaly velkou míru korelace s celkovým skórem. V nejužším vztahu byla subškála vědomí vlastní účinnosti ($r = 0,89$). Nejnižší korelaci s celkovým skórem prokázala subškála přizpůsobivost ($r = 0,72$).

Tabulka 5: Korelace subškál zvládání

Jednotlivé subškály	Optimismus	Vědomí vlastní účinnosti	Přizpůsobivost
Optimismus			
Vědomí vlastní účinnosti	0,64		
Přizpůsobivost	0,53	0,73	
Celkový skór MAS	0,78	0,89	0,72

8.4.2 Škála emoční reaktivita

Škála emoční reaktivita je tvořena celkem dvaceti položkami, které tvoří tři subškály:

1. *Subškála citlivost (sensitivity)* obsahuje 6 položek. Měří intenzitu vyvolání emoční, převážně negativní, reakce u dospívajících. Obsahuje například tyto výpovědi: „Snadno mě něco rozhodí.“, „Velmi mě rozhodí, když není po mém.“, nebo „Velmi mě rozhodí, když mě druzí nemají rádi.“.
2. *Subškála zotavení (recovery)* obsahuje 4 položky. Měří to, jak rychle a jak dobře se jedinec navrátí do původního stavu po emoční reakci. Obsahuje například tyto výpovědi: „Když mě něco rozhodí, přejde mě to asi za hodinu.“, „Když mě něco rozhodí, přejde mě to za pár hodin.“, „Když mě něco rozhodí, přejde mě to za den.“.
3. *Subškála poškození (impairment)* obsahuje 10 položek. Měří to, co se stane poté, co u jedince vznikne emoční reakce. Obsahuje například tyto výpovědi: „Bývám tak rozhozený, že se přestanu kontrolovat.“, „Když mě něco rozhodí, špatně se mi přemýšlí.“, „Když mě něco rozhodí, dělám nesprávné věci.“.

Zjišťovali jsme také vztah mezi jednotlivými subškálami a celkovým skórem emoční reaktivity. Vzájemné korelace jsme zjišťovali za pomoci Pearsonovy korelace na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Všechny subškály prokázaly velkou míru korelace s celkovým skórem. V nejužším vztahu byla subškála poškození ($r = 0,89$). Nejnižší korelaci s celkovým skórem prokázala subškála zotavení ($r = 0,64$).

Tabulka 6: Korelace subškál emoční reaktivita

Jednotlivé subškály	Citlivost	Zotavení	Poškození
Citlivost			
Zotavení	0,43		
Poškození	0,54	0,59	
Celkový skór REA	0,85	0,64	0,89

8.4.3 Škála uspokojivé vztahy

Škálu uspokojivé vztahy tvoří 24 položek a obsahuje 4 subškály:

1. *Subškála důvěra* (trust) obsahuje 7 položek a měří schopnost přijímat to, co je člověku dáváno, a důvěryhodnost druhých. Tato subškála úzce souvisí s vazbou (attachement). Obsahuje například tyto výpovědi: „Lidé se ke mně chovají pěkně.“, „Trávím čas s kamarády.“, „Lidé mě přijímají takového/takovou, jaký/á doopravdy jsem.“.
3. *Subškála opory* (support) obsahuje 6 položek a měří vnímanou možnost opory. Obsahuje například tyto výpovědi: „Když jsem zklamaný/á nebo naštvaný/á, můžu si s někým promluvit.“, „Jsou lidé, kteří mi pomůžou, když se mi stane něco špatného.“, nebo „Mám dobrého kamaráda nebo kamarádku.“.
4. *Subškála pohodlí* (comfort) obsahuje 4 položky a měří to, jak jedinec prožívá přítomnost druhých osob. Úzce souvisí s temperamentem jedince. Obsahuje například tyto výpovědi: „Snadno si najdu nové kamarády.“, „Lidé mě mají rádi.“, „Mezi lidmi se cítím dobře.“.
5. *Subškála snášenlivosti* (tolerance) obsahuje 7 položek a měří schopnost odlišit se od ostatních při nenarušení vzájemných vztahů. Obsahuje například tyto výpovědi: „Po

hádce se umím s kamarády usmířit.“, „Když mě lidé zklamou, umím jim odpustit.“, nebo „Umím klidně říci kamarádům, že mi ublížili.“.

Zjišťovali jsme také vztah mezi jednotlivými subškálami a celkovým skórem škály zvládnání. Vzájemné korelace jsme zjišťovali za pomoci Pearsonovy korelace na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Všechny subškály prokázaly velkou míru korelace s celkovým skórem. V nejužším vztahu byla subškála opora ($r = 0,88$). Nejnížší korelaci s celkovým skórem prokázala subškála pohodlí ($r = 0,72$).

Tabulka 7: Korelace subškál uspokojivých vztahů

Jednotlivé subškály	Důvěra	Opora	Pohodlí	Snášenlivost
Důvěra				
Opora	0,63			
Pohodlí	0,53	0,54		
Snášenlivost	0,68	0,65	0,57	
Celkový skór REL	0,87	0,88	0,79	0,85

9 Diskuze

V teoretické části jsme se nejprve zaměřili na pojem resilience, který jsme vymezili na širokém poli možných interpretací. Resilienci jsme vnímali jako osobnostní vlastnost, která dopomáhá k lepší adaptaci (Luthar et al., 2000). Následně jsme se zaměřili na tři hlavní vývojové oblasti, skrze které lze resilience pozorovat, kterými je zvládání vývojových úkolů, emoční reaktivita a uspokojivé vztahy. Naším hlavním výzkumným cílem bylo vymezit klíčové osobnostní charakteristiky resilience u dospívajících studentů waldorfských škol a studentů s běžnou metodou výuky. Použili jsme proto standardizovaný dotazník *Škály resilience pro děti a adolescenty* (Primce-Embury, 2007). Vycházeli jsme z přesvědčení, že za pomoci identifikování rozdílů v dosahovaném skóru mohou být zavedené potřebné intervence, které by podporovaly přirozený vývoj dospívajících. Za pomoci tohoto nástroje je možné zaměřovat konkrétní faktory resilience a ověřovat jejich účinnost. Učinili jsme tak první výzkum resilience na waldorfských školách, který využíval kvantitativní metodologii a sebesposuzovací přístup studentů.

Zvládání vývojových úkolů je jedním z klíčových posuzovatelů přirozeného vývoje resilience jedince (Štefková, 2015). Vědomí vlastní účinnosti vede k vyšší míře odolnější vůči neúspěchům a přirozeně tak posiluje resilienci člověka. Ověřovaná hypotéza se opírá o zapojení pedagogů na školách waldorfského typu, kde vůči studentům působí jako průvodci. Jsou nápomocni při zvládání vývojových úkolů, zaměřují se na žáky individuálně a pomáhají jim objevovat možná řešení, která se s konkrétním úkolem vyskytují (Svobodová & Jůva, 1996).

Ve výzkumu skórovali na škále zvládání studenti waldorfských škol výrazně výše, než studenti s běžnou výukou. Čím výše studenti skórovali, tím lépe dokázali zvládat vývojové úkoly. Průměrně skórovalo z obou skupin respondentů více jak 45 bodů (což je americký populační průměr) 52 studentů, což je 29,7 %. Proto se domníváme, že zavedení intervence podporující zvládání by bylo vhodné. Jedná se hlavně o posílení vědomí vlastní účinnosti a kontroly, dovednosti přijímat zpětnou vazbu, poučit se z vlastních chyb a umět požádat druhé o pomoc.

Emoční reaktivita určuje způsob a míru emoční odezvy jedince na určitou skutečnost. Siegel (1999). Druhá ověřovaná hypotéza ve výzkumu (H2) se opírá o teoretický předpoklad, že je na waldorfské škole v rámci individuálního přístupu větší prostor pro reflektování vlastních emocí a práci s nimi, což je podle Rothbarta a Derryberryho (1981) žádoucí pro

optimální vývoj jedince. Waldorfská škola učí studenty pracovat s vlastními emocemi skrze kreativní aktivity a zároveň je to jeden z prvků, na který se zaměřuje pedagog v rámci předávání dovedností (Svobodová & Jůva, 1996).

Na škále emoční reaktivity skórovali studenti waldorfských škol signifikantně výše, než studenti s běžnou výukou, ovšem čím nižší skór studenti měli, tím více zvládají pracovat s vlastními emocemi. Zde jsou výsledky poněkud překvapivé, ověřovanou hypotézu přijímáme, ale upozorňujeme na fakt, že studenti s běžnou metodou výuky mají pozitivnější dovednost zvládnání vlastních emočních reakcí. V porovnání s americkou normou skórovalo 100 respondentů (N = 175) pod americkým populačním průměrem. Pro 57,1 % respondentů by tedy bylo vhodné zavést intervenci, která by podporovala jedince v práci s vlastními emocemi a učila je seberegulaci. Zde je možné přiznat velkou váhu sociokulturním rozdílům mezi českou a americkou populací, ovšem jedná se pouze o názor autorky práce.

Mezi další zdroje resilience patří také vazba s druhými lidmi (Olsson et al., 2003). Waldorfská pedagogika vnímá socializaci jako důležitý prvek, který se se v rámci své pedagogiky snaží rozvíjet (Spilková, 2012). Využívá k tomu například žákovská fóra, kde mají studenti možnost otevřeně řešit problémy ohledně školního společenství, včetně problémů ve vztazích (Svobodová & Jůva, 1996). Díky kreativním činnostem v průběhu výuky mají studenti větší možnost socializace, než při běžné frontální výuce, která je v běžném pedagogickém přístupu často zastoupena.

Na škále uspokojivých vztahů skórovali studenti waldorfských škol výše, než studenti s běžnou výukou, ale rozdíl nebyl signifikantní. Čím výše studenti skórovali, tím více uspokojivé vztahy měli. V porovnání s americkým populačním průměrem skórovali respondenti výrazně níže, proto bychom i zde mohli zvážit zavedení intervencí do obou typů pedagogických přístupů. Zaměřený program by měl studenty podporovat ve vzájemné důvěře, vnímání ostatních lidí, vnímání vlastní jedinečnosti a odlišnosti.

V teoretické části jsme se věnovali také adolescenci a jejímu vymezení. Na toto vývojové období jsme se zaměřili primárně kvůli tomu, že toto období klade na jedince vysoké nároky a tak může u dospívajícího vzniknout krize a konfliktní vzorec chování (Říčan, 1990). Kvůli tomu je důležité identifikovat nejen negativně působící faktory, aby mohly být odstraněné, ale také podporovat a posilovat zdroje, které mohou dospívajícímu pomoci překonat krizi (Luthar, 2006). Waldorfská pedagogika je zaměřená na jedince a jeho individuální podporu (Steiner, 2007). Pedagogové se snaží žáky skrze pedagogický přístup

rozvíjet a v každém zvlášť podporovat jeho vlastní zdroje. Také školní struktura a rozvržení výukových předmětů napomáhají jedinci k jeho přirozenému a pozitivnímu vývoji.

Z hlediska ověřování hypotéz přijímáme H1 a H2, oproti tomu H3 nepřijímáme.

Ve výzkumu byl využitý nástroj, který se opírá o americké normy pro věkovou kategorii 15 – 18 let. Tyto normy vznikly na základě výzkumu s 200 adolescenty (Prince-Embury, 2007). Český vzorek tvořilo 175 studentů ve věkovém rozmezí 18 - 19 let. Protože se jednalo o studenty absolventských ročníků, je věková hladina vyšší, než v americkém souboru. Z hlediska reliability nástroje u jednotlivých škál dosahuje americký soubor vyšších hodnot, než český výzkumný soubor. Při porovnání českého a amerického souboru se jedná o podobný počet respondentů, přesto vnímáme, že by byl vyšší počet účastníků pro vytvoření norem vhodný. Nemůžeme tak považovat soubory za reprezentativní.

Mezi vedlejší cíl práce jsme si dali za cíl prozkoumání nástroje na českém souboru v rámci vnitřní korelace subškál. Zjišťovali jsme vztah mezi celkovým skórem škály zvládnutí a jednotlivými subškálami. V rámci škály zvládnutí prokázaly všechny subškály vysokou míru korelace s celkovým skórem. V nejužším vztahu byla subškála vědomí vlastní účinnosti ($r = 0,89$), nejnižší korelaci prokázala subškála přizpůsobivost ($r = 0,72$).

Škála uspokojivých vztahů prokázala vysokou položkovou reliabilitu ($r = 0,89$). Všechny subškály prokázaly velkou míru korelace s celkovým skórem. V nejužším vztahu byla subškála opora ($r = 0,88$). Nejnižší korelaci s celkovým skórem prokázala subškála pohodlí ($r = 0,72$).

Škála emoční reaktivity prokázala vysokou položkovou reliabilitu ($r = 0,88$). Všechny subškály prokázaly velkou míru korelace s celkovým skórem. V nejužším vztahu byla subškála poškození ($r = 0,89$). Nejnižší korelaci s celkovým skórem prokázala subškála zotavení ($r = 0,64$).

Zvolený nástroj tedy vnímáme jako vnitřně konzistentní. Opět zde ale vnímáme nedostatečný počet respondentů pro reprezentativnost závěrů. Vnímáme také, že nástroj lze prozkoumat více, kupříkladu skrze faktorovou analýzu, ovšem to by přesahovalo rámcový rozsah této práce a protože se nejedná o primární cíl, rozhodli jsme se tento postup nerealizovat.

Mezi hlavní limity této práce bychom zařadili výzkumný soubor. Původní záměrem byl výzkum s totálním výběrem studentů s waldorfských škol. Nepodařilo se nám ale zjistit celkový počet studentů waldorfských škol v maturitních ročnících, proto nemůžeme určit míru reprezentativnosti. Celkový počet respondentů vnímáme jako nízký. Plánovaný výběr škol s běžnou výukou musel být upozaděn pro nedostatek respondentů. Od humanitně zaměřených středních škol jsme tak zvolili vybrat střední školy technické a jedno odborné učiliště. Nejednotnost oborů vidíme jako zkreslující faktor, který může ovlivnit celý výzkum.

Mezi další limit této práce bychom zařadili průběh administrace. Šetření probíhalo online formou, tudíž nebylo možné zajistit stejné podmínky pro všechny respondenty. Protože se jedná o sebeposuzovací dotazník, rozhodli jsme se výzkum realizovat touto formou. Důvod, proč jsme zvolili elektronickou podobu, je založený na epidemiologické situaci v České republice, v rámci které bylo doporučeno omezování osobního kontaktu. Studentům při vyplňování nebylo umožněno pokračovat bez vyplnění odpovědi na položku. Je možné, že v případě dobrovolných odpovědí by dokončilo dotazníkové šetření více respondentů, ovšem je možné, že bychom pro nesplnění podmínek (odpovědět na všechny otázky) museli z výzkumu některé respondenty vyřadit.

V rámci aplikovatelnosti výsledků do praxe si jsme vědomi toho, že nastavené struktury školy se mění s velkými obtížemi. Proto navrhuje zavedení intervencí, které by alespoň lehce podporovaly posilování resilience. Odborné teoretické zmapování možných intervencí se v práci primárně nenachází, což bychom zařadili mezi další limity práce. V rámci osobních názorů bychom zařadili prvky podporující třídní klima a posílení předmětů, skrze které se jedinec učí komunikační dovednosti a kritické myšlení. Inspirací mohou být přístupy, které jsou využívány ve waldorfském pedagogickém přístupu. Pedagogové by dále mohli být proškoleni na téma resilience a seznámeni s možnostmi, jak ji ve studentech podporovat. Teoretickou oporu mohou tvořit charakteristiky a dovednosti, ze kterých vychází náš výzkum a jsou popsány jako subškály dotazníku.

Vnímáme jako důležité nepodceňovat téma resilience u dospívajících jedinců. Na základně porovnání s americkými normami považujeme za nejdůležitější zavedení nástroje pro práci s vlastními emocemi do obou typů škol. Jednat se může například o naučné programy, ve kterých se žáci učí seberegulaci. Žáci by se učili pracovat s vlastními emocemi a objevovali nové pozitivní vzorce vlastních reakcí. Vnímáme ale, že nejen časová náročnost, ale hlavně otevřenost pro zavedení nových nástrojů může být velmi náročná.

Závěr

Naším hlavním výzkumným cílem bylo srovnání klasické metody výuky s metodou waldorfského typu, v rámci posilování a vývoje resilience. Skrze výzkumné šetření se identifikují klíčové osobnostní charakteristiky resilience u adolescentů na školách s běžnou výukou, a u studentů s výukou waldorfského typu.

Výsledky práce přinesly tato zjištění o výběrovém souboru:

- Studenti s waldorfským pedagogickým přístupem skórovali na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ na škále zvládnání signifikantně výše, než studenti s běžnou výukou.
- Studenti s waldorfskou výukou skórovali na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ na škále emoční reaktivity signifikantně výše, než studenti s běžnou výukou.
- Studenti s waldorfskou výukou skórovali na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ na škále uspokojivých vztahů výše, než studenti v běžnou metodou výuky, ale nebyl zde nalezen signifikantní rozdíl.
- Prokázali jsme tak souvislost mezi resiliencí a způsobem výuky
- V nejužším vztahu byla subškála vědomí vlastní účinnosti ($r = 0,89$) s celkovou škálou zvládnání. Stejnou hodnotu korelace jsme naměřili také u subškály poškození a celkového skóru škály emoční reaktivity.
- Všechny subškály prokázaly velkou míru korelace s celkovým skórem škály zvládnání.
- Všechny subškály prokázaly velkou míru korelace s celkovým skórem škály emoční reaktivity.
- Všechny subškály prokázaly velkou míru korelace s celkovým skórem škály uspokojivých vztahů.
- Na škále emoční reaktivita skórovalo 57,1 % respondentů výše, než je americký populační průměr ($M = 55$). Pro tuto skupinu by bylo vhodné realizovat intervence, které by podpořily emoční reaktivitu.

Souhrn

Pojem resilience pochází z latinského slova *resilio*, který znamená odrážeti se (Pražák, 1948). Resilience bývá mnohými autory interpretována různým způsobem, proto jsme ji pro tuto práci vymezili jako osobnostní rys, který je možné posilovat skrze interakci s okolím, ale vychází z vrozených charakteristik. Grotberg (1997) zaměřuje pojem na přirozený vývoj a vymezuje resilienci jako schopnost normálního a zdravého vývoje i v nepříznivých podmínkách. V anglicky mluvícím prostředí se užívají dva odlišné pojmy pro český výraz resilience. Výraz *resiliency* označuje osobní charakteristiku jedince, zatímco pojem *resilience* naopak označuje vývojový fenomén, který obsahuje i interakce osobních vlastností jedince s faktory prostředí (Luthar et al., 2000). V každém vývojovém stádiu je předpokládána určitá kompetence, kterou by měl jedinec zvládnout. Tyto kompetence a nároky na ně mohou být v interakci se podporujícími zdroji resilience. Mezi individuální zdroje resilience (Olsson et al., 2003) patří zejména konstituce, neboli tělesné a duševní vlastnosti jako celek. Kromě individuálních zdrojů můžeme hledat protektivní faktory na úrovni společenství, kterým může být například školní prostředí. Kromě získávání znalostí a dovedností by škola měla, přispívat k rozvoji adaptačních schopností v kognitivní, behaviorální i emocionální rovině (Garmezy, 1991). Ve škole má jedinec možnost osvojení copingových strategií a pomocí působení vzorů se může učením nápodobou dostatečně vybavit protektivním postojem. Mezi tři hlavní posuzovatele jsme zařadili (1) zvládání vývojových úkolů, které je očekáváno v rámci společenských konvencí. Další oblastí jsou (2) uspokojivé vztahy a dovednost socializace. Třetí oblastí je (3) emoční reaktivita, která poukazuje na dovednost práce s vlastními emocemi. Formy posilování resilience skrze každou oblast mohou být různé.

V poslední době se společnost stává více pedocentrickou, je kladen důraz na pozitivní vývoj dítěte. Adolescenci jsme vymezili jako období mezi 15 - 22 lety života (Langmeier & Krejčířová, 2006). V tomto období prožívá jedinec spoustu změn, zejména na rovině emoční. Kvůli hormonálním změnám je emoční ladění spíše kolísavé. Proto je nutné podporovat v jedinci zdroje resilience, které mu pomohou k pozitivnímu vývoji. Jedinec hledá vlastní identitu a sebepojetí. V tomto období jsou často důležité vrstevnické skupiny, ve kterých mohou adolescenti sdílet své pocity (Vágnerová, 2012).

Dále jsme se zaměřili na Waldorfskou pedagogiku. Hlavním mottem této pedagogiky je „V úctě přijmout, v lásce vychovat, ve svobodě propustit“ (Lipková, 2016). Poukazuje tak na individuálně zaměřený přístup ke každému studentovi. Ústředním bodem celé pedagogiky je

žák a jeho celkový rozvoj, který není pouze na intelektové úrovni, ale týká se také roviny sociální, emocionální a duchovní (Spilková, 2012).

Pro výzkum jsme se rozhodli zejména pro nedostatečně probádanou oblast v českém prostředí. Výzkumy resilience zaměřené na školní prostředí v České republice chybí. Naším hlavním výzkumným cílem bylo vymezit klíčové osobnostní charakteristiky resilience u studentů waldorfských škol a studentů s běžnou metodou výuky. Použili jsme proto dotazník *Škály resilience pro děti a adolescenty* (Primce-Embury, 2007). Vycházeli jsme z přesvědčení, že za pomoci vhodných intervencí lze posilovat resilienci adolescentů. Oblasti, ve kterých by měly být intervence zavedeny, jsme hledali pomocí sebeposuzovacího dotazníkového šetření. Jednalo se o kvantitativní výzkum formou srovnávací studie, ve které jsme srovnávali skóry studentů s waldorfskou výukou ($N = 53$) a skóry studentů s běžným pedagogickým přístupem ($N = 122$). Pro určení posilování a vývoje resilience u studentů jsme se rozhodli vybrat studenty maturitních ročníků, kteří absolvovali na dané škole minimálně tři roky studia. Školy s běžnou výukou byly vybrány na základě lokace a typu školy. Dotazník byl administrován v elektronické podobě. Dotazník je tvořen třemi škálami, kterými je (1) škála zvládnání, (2) škála uspokojivých vztahů a (3) škála emoční reaktivity. Stanovili jsme alternativní hypotézy, že studenti waldorfskou výukou budou skórovat ve všech třech škálách výše, než studenti s běžným pedagogickým přístupem.

Na škále zvládnání skórovali studenti waldorfských škol na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ výrazně výše, než studenti s běžnou výukou. Na škále emoční reaktivity skórovali studenti waldorfských škol na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ signifikantně výše, než studenti s běžnou výukou. Na škále uspokojivých vztahů skórovali na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ studenti waldorfských škol výše, než studenti s běžnou výukou, ale rozdíl nebyl signifikantní.

Každá škála je tvořena několika subškálami. Škála zvládnání je tvořena 20 položkami a obsahuje tři subškály: (1) optimismus, (2) vědomí vlastní účinnosti a (3) přizpůsobivost. Škála emoční reaktivity je tvořena 20 položkami a skládá se ze tří subškál: (1) citlivost, (2) zotavení, (3) poškození. Škálu uspokojivých vztahů tvoří 24 položek a skládá se ze čtyř subškál: (1) důvěra, (2) opora, (3) pohodlí a (4) snášenlivost. V rámci výzkumu se prokázala významná souvislost pouze mezi celkovým skórem na škále zvládnání a na škále uspokojivých vztahů ($r = 0,63$) na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Sledovali jsme také korelaci mezi celkovým skórem škály a skórem jednotlivých subškál. Všechny subškály prokázaly velkou míru korelace s celkovým skórem. V nejužším vztahu se škálou zvládnání byla subškála vědomí vlastní účinnosti ($r = 0,89$). Se škálou

uspokojivých vztahů byla v nejužším vztahu subškála opora ($r = 0,88$). Škála emoční reaktivity prokázala nejvyšší korelaci se subškálou poškození ($r = 0,89$).

Hlavní přínos dotazníkové metody vnímáme především pro zmapování dílčích oblastí, ve kterých lze posilovat studenty a podpořit tak jejich přirozený vývoj. Škály resilience pro děti a dospívající dovedou identifikovat protektivní a rizikové faktory jedince. Díky tomu mohou být zavedené intervence, které podpoří přirozený vývoj resilience dospívajících.

Seznam zdrojů

- Alternativní školy v ČR. Získáno 3.ledna 2022 z <http://alternativniskoly.cz/>
- Atkinskon, P. A., Martin, C. L., Rankin, J. (2009). Resilience revisited. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 16 (2), 137 – 145.
- Bandura, A (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. 84 (2): 191–215.
- Bryant, Ch., Anderson, L., Notice, M. (2022). Revisioning the Concept of Resilience: Its Manifestation and Impact on Black Americans. *Contemporary Family Therapy*. 44. 10.1007/s10591-021-09621-6.
- Carlgren, F. (1991). *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. Baltazar.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In Gunnar, M. R., Sroufe, L. A., (1991). *Self processes and development. The Minnesota symposia on child development*, 23(1), 43-77.
- Corneau, G. (2000). *Anatomie lásky*. Portál.
- Coté, J. E. (2009). Identity formation and self-development in adolescence. In: Lermner, R. M., Steinberg L. (eds.): *Handbook of adolescent psychology*. Hoboken.
- Cox, D. A. (2004). *Leaders fostering resiliency in school*. Disertační práce. University of Pittsburg.
- Dunphy, D. C. (1963). The social structure of urban adolescent peer groups. *Sociometry*, 26 (2), 230–246.
- Echezarraga, A., Fernandez, L., Calvete, E., (2021). The role of temperament traits as predictors of depressive symptoms and resilience in adolescents. *Journal of Research in Personality*, 96 (1), 104-155.
- Erikson, E. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Portál.
- Garnezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals*, 20(1), 459-466.
- Ginsburg, K. R., & Jablow, M. M. (2011). *Building Resilience in Children and Teens: Giving Kids Roots and Wings*. Elk Grove Village: American Academy of Pediatrics.
- Grotberg, E. (1997). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*. Bernard van Leer Foundation.

- Daigneault, I., Dion, J., Hébert, M., McDuff, P., Collin -Vézina, D. (2013). Psychometric properties of the Child and Youth Resilience Measure (CYRM-28) among samples of French Canadian youth. In *Child Abuse & Neglect*, 37 (2-3), pp. 160-171. ISSN 0145-2134.
- Hjern, A., Alfvén, G., Ostberg, V. (2008). School stressors, psychological complaints and psychosomatic pain: School stressors. *Acta paediatrica* (Oslo, Norway : 1992). 97. 112-7.
- Jackson, Y., & Warren, J. S. (2000). Appraisal of social support and life events: Predicting outcome behavior in school age children. *Child Development*, 71(1), 1441-1457.
- Konečná, J. (2019). Psychická odolnost a subjektivní zdraví u středoškolské mládeže. Bakalářská práce. Ostravská univerzita.
- Konvalinková, J. (2012). Waldorfská pedagogika – ucelený tvořivý koncept ve výuce: hlouběji rozpracované téma hudba a hudební výchova. Technická Univerzita v Liberci.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2. aktualizované vydání). Grada.
- Lipková, B. (2016). Vztah mezi učitelem a žákem ve waldorfské a klasické základní škole. Bakalářská práce. Masarykova univerzita.
- Lízalová, E. (2019). Specifická zkušenost waldorfských absolventů v další životní dráze. Bakalářská práce. Masarykova univerzita.
- Lukášová, H., Helus, Z., Kratochvílová, J., Rýdl, K., Spilková, V., Zdražil, T. (2012). Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: Filozofická východiska a pedagogické souvislosti. *Asociace waldorfských škol*.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000). The construct of resilience. A critical evaluation and guidelines for future work. *Children development*, 71(1), 543-562.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, 3 (2), 739-795.
- Macek, P. (2003). Adolescence. Portál.
- Mazefsky, C., Conner, C., Breitenfeldt, K., Leezenbaum, N., Chen, Q., Blysmá, L., Pilkonis, P. (2021). Evidence Base Update for Questionnaires of Emotion Regulation and Reactivity for Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 50. 1-25.
- Medved'ová, L. (1999). Faktory osobnosti a zvládanie stresu pubescentmi. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 34, 3-12.

- Novotný, J. S., (2009). *Obraz resilience adolescentů v prostředí ústavní péče*. Rigorózní práce. Masarykova Univerzita v Brně.
- Olson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26(1), 1-11.
- Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti (2. přepracované a doplněné vydání)*. Grada.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Portál.
- Pol, M. (1997). *Management of Czech Schools: With or without Teachers' Participation?*. CEU.
- Prach, V. (1993). *Řecko-český slovník*. Scriptum.
- Pražák, J. M., Novotný, F., Sedláček, J. (1948). *Latinsko-český slovník (16. vydání)*. Česká grafická Unie.
- Prince-Embury, S. (2007). *Resiliency Scales for Children and Adolescents TM: A Profile of personal strengths*. Harcourt Assessment.
- Průcha, J. (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(1), 307–321.
- Rošková, R. (2019). *Copingové strategie a osobní nezdolnost adolescentů*. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. *Advances in developmental psychology* 1(1), 37-86.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. Elsevier Inc. Získáno 2. ledna 2022 z [https://doi.org/10.1016/1054-139X\(93\)90196-V](https://doi.org/10.1016/1054-139X(93)90196-V)
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry* 57(1), 316-331.
- Rýdl, K. (1994). *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno.
- Říčan, P. (1990). *Cesta životem*. Panorama.
- Schaffer, D. R., & Kipp, K. (2010). *Developmental psychology: Childhood and Adolescence*. Wadsworth.
- Schoon, I. (2006). *Risk and Resilience: Adaptations in changing times*. Cambridge University Press.
- Shiner, R. I., & Masten, A. S. (2002). Transactional links between personality and adaptation from childhood through adulthood. *Journal of Research in Personality*, 36(1), 580-588.
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*. Guilford Press.

- Smelser, N. (1976). *Comparative Methods in the Social Sciences*. Englewood Cliffs.
- Steiner, R. (1972). *Wisdom of Man, of the Soul, and of the Spirit: Anthroposophy, Psychosophy, Pneumatosophy*. SteinerBooks. Získáno 28. prosince 2021 z Rudolf Steiner Archive and e.Lib.
- Steiner, R. (2007). *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*. Asociace waldorfských škol České republiky.
- Svobodová, J., & Jůva, V. (1996). *Alternativní školy (2. doplněné vydání)*. Paido.
- Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Grada.
- Štefková, I. (2015). *Resilience u adolescentů v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež*. Magisterská práce. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Thompson, R. A. (1990). *Emotion and self-regulation*. In R. Dientsbier (Series Ed.) & R. A. Thompson (Vol. Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation 1988: Socioemotional Development*, 367-467.
- Ungar, M. (2008). *Resilience across cultures*. *British Journal of Social Work*, 38(1), 218-235.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Karolinum.
- Vybíhalová, S. (2019). *Resilience u mladistvých v ústavní výchově a rodinném prostředí*. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci.

Přílohy

Příloha č. 1 – Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Srovnání vlivu klasické a waldorfské metody výuky na resilienci dospívajícího

Autor práce: Markéta Reichelová

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 53 stran, 96 742 znaků

Počet příloh: 1

Počet titulů použité literatury: 59

Abstrakt:

Termín resilience označuje osobnostní charakteristiku jedince, která mu napomáhá zvládat náročné situace. V období adolescence dochází k vývojovým změnám, které mohou vést k maladaptivnímu chování. Resilience je jeden z možných zdrojů jedince, který pomáhá předcházet tomuto jednání. Posilování resilience probíhá v každodenní interakci. Proto mají na její vývoj a posilování velký vliv školní instituce, kde dospívající tráví čas. Cílem této práce je srovnání klasické metody výuky s metodou waldorfského typu v rámci posilování a vývoje resilience u adolescentů. Za pomoci Škál resilience pro děti a dospívající jsou sledovány tři hlavní oblasti resilience, kterými je zvládání vývojových úkolů, uspokojivé vztahy a emoční reaktivita. Celkově se výzkumu zúčastnilo 5 škol waldorfského typu a 5 škol s klasickou výukou. Celkový soubor činilo 175 studentů maturitních ročníků.

V rámci našeho výzkumu se prokázala významná souvislost mezi škálami resilience a typem výuky. Studenti s běžnou výukou skórovali na škále zvládání a škále emoční reaktivity signifikantně níže, než studenti s waldorfskou výukou. Prokázala se také statisticky významná souvislost mezi celkovým skórem na škále zvládání a na škále uspokojivých vztahů.

Klíčová slova: resilience, Waldorf, adolescence

ABSTRACT OF THESIS

Title: **Waldorf education and regular education according to resiliency of adolescent´s**

Author: **Markéta Reichelová**

Supervisor: **Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.**

Number of pages and characters: **53 pages, 96 742 characters**

Number of appendices: **1**

Number of references: **59**

Abstract:

The term resiliency refers to the personal strength of the individual, that helps to deal with demanding situations. Adolescence is a period with many developmental changes that may lead to maladaptive behavior. Resiliency is one of the possible sources that helps to prevent this behavior. Everyday interaction can help to support resiliency, therefore the school environment can be very influential. Our main research objective was to find the connection between waldorf education and regular education according to resiliency. For our research part we used Resiliency Scales for Children and Adolescents that consist of 3 subscales: Sense of Mastery, Sense of Relatedness and Emotional Reactivity. The research sample consisted of 5 institutions with Waldorf education and 5 institutions with regular education. Total number of participants was 175 students from graduating classes.

Our research proved a significant connection between the type of education and resiliency. Students with regular education scored on the scale Sense of Mastery and Emotional Reactivity significantly lower than students with Waldorf education. This research revealed a significant correlation between total scores on the scale Sense of Mastery and Sense of Relatedness.

Key words: **resiliency, Waldorf, adolescence**