



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Protektivní faktory u žáků ZŠ a jejich význam

Vypracovala: Nela Harazimová
Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Jiří Kressa

České Budějovice 2014

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 26.6.2014

Podpis studenta

Poděkování

Touto cestou bych ráda upřímně poděkovala panu Mrg. et Mgr. Jiřímu Kressovi za cenné rady, připomínky a materiály, které mi byly při psaní práce velkou oporou. Dále bych chtěla poděkovat všem ochotným respondentům a vedení ZŠ Grünwaldova v Českých Budějovicích.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku protektivních faktorů u žáků 6. - 9. tříd základních škol. Sleduje především problematiku sociální opory, resilience a self-efficacy jako významných protektivních faktorů. Definiuje protektivní a rizikové faktory. Sleduje především to, jak mohou různé protektivní faktory ovlivňovat životní styl a duševní pohodu žáků 2. stupně základních škol v kontextu vývoje dítěte, s důrazem na vnímání sociální opory od rodičů, učitelů a spolužáků pomocí standardizačního šetření CASSS-CZ.

Klíčová slova: protektivní faktor, rizikový faktor, žák 2. stupně základní školy, sociální opora, resilience, self-efficacy, zvládání zátěže, osobní rozvoj, adolescence, pubescence, vzdělání, CASSS-CZ

ABSTRACT

The aim of this thesis is mapping the protective factor problems of pupils of the 6th to 9th grades and their meaning. It follows mostly social support, resiliency and self-efficacy as an important protective factors. It also defines protective and risk factors. The thesis focuses on the influence of different protective factors on the life style and well-being of the secondary degree of a primary school in the context of child development, with the emphasis on perception of social support from parents, teachers and classmates, using the standardized research CASSS-CZ.

Key words: protective factors, risk factors, social support, resiliency, self-efficacy, coping strategy, personality development, pubescence, adolescence, education, CASSS-CZ

OBSAH

I.	Úvod.....	7
II.	Teoretická část	9
1.	Zvládání zátěže u žáků 2. stupně základních škol	10
1.1	Školní zátěžová situace.....	11
1.2	Copingové strategie	12
1.3	Vybrané faktory, komplikující zvládání zátěže.....	13
2.	Protektivní faktory	15
2.1	Mechanismy a cesty uplatnění vlivu protektivních faktorů	16
2.2	Dělení protektivních faktorů.....	17
2.2.1	Vnitřní zdroje zvládání zátěže.....	18
2.2.2	Vnější zdroje zvládání zátěže.....	20
2.3	Vybrané protektivní faktory v edukačním procesu.....	22
2.3.1	Sociální opora.....	23
2.3.2	Resilience	26
2.3.3	Self-efficacy	30
2.3.4	Aktuální výzkumná témata sociální opory, resilience a self-efficacy	32
3.	Vývojově – psychologická charakteristika žáků 2. stupně ZŠ	36
3.1	Adolescence optikou vývojové psychologie	36
3.2	Přechod z dětství do dospívání jako důležitý biologický mezník	38
3.3	Žák 2. stupně ZŠ v sociálních interakcích.....	40
3.3.1	Pubescent v rodině	41
3.3.2	Pubescent ve školní třídě.....	42
3.3.3	Význam referenčních skupin.....	43
3.3.4	Sociální kontext pubescence	44
III.	Praktická část	45
4.	Cíle a zaměření výzkumu	46

4.1	Výzkumné předpoklady - hypotézy.....	47
4.2	Zdůvodnění potřeby výzkumu a možnosti uplatnění výsledků	48
5.	Výzkumný soubor	49
5.1	Struktura výzkumného vzorku respondentů.....	49
5.2	Výběr vzorku respondentů	49
6.	Průběh výzkumu	50
6.1	Dotazník sociální opory u dětí a dospívajících.....	50
6.2	Statistické zpracování dat	52
7.	Výsledky a interpretace získaných dat.....	54
7.1	Charakteristika polohy sociální opory a Kruskal – Wallisova analýza rozptylu.....	55
IV.	Diskuse.....	81
V.	Závěr.....	85
VI.	Seznam použitých zdrojů.....	86
VII.	Seznam tabulek a grafů.....	92
VIII.	Seznam příloh	95

I. Úvod

Výzkumy sociální opory, resilience a self-efficacy jakožto významných protektivních faktorů jsou v současné době velmi aktuální. V USA a Velké Británii již existují programy, zaměřené na zvyšování psychické odolnosti dětí (Šolcová, 2009). Na zátěžové situace reagujeme často nepříjemnými fyziologickými odpověďmi organismu. Stresové reakce nezřídka vyvolávají velké množství somatických komplikací (Baštecká, Goldmann 2001). Posílením psychické odolnosti můžeme zmíněné reakce na stres zmírnit či eliminovat. V České republice se výzkumu sociální opory, její diagnostiky a ovlivňování zabývají zejména Jiří Mareš, Stanislav Ježek a Pavlína Janošová.

Pracuji na základní škole i mimo ni s dětmi od 1. do 9. třídy ve věku 6 - 16 let. Psychická odolnost dětí je znatelná ve vyučovacích hodinách i v mimoškolních aktivitách. Pracuji s dětmi, které dokážou zvládat zátěž bez větších obtíží a zároveň s dětmi, které mají se zvládním náročnějších úkolů značné problémy. Zvažuji, jak právě jim pomoci. Toto je jeden z důvodů, proč jsem zvolila jako téma své diplomové práce právě protektivní faktory. Snažím se nalézt možnosti pro jejich využití v pedagogické práci se žáky základní školy.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. První - teoretická část práce byla vypracována na základě rešerše dostupných literárních, časopiseckých a internetových zdrojů. Vychází zejména z publikací odborníků, jako jsou Jan Čáp a Jiří Mareš, David Fontana, Jaro Křivohlavý, Rita Atkinson, Iva Šolcová, Albert Bandura, Marie Vágnerová, Pavel Řičan, Petr Sak nebo Jan Průcha. Teoretická část je rozdělena na 3 kapitoly. První kapitola se zabývá pojetím zátěže a jejího zvládnání z hlediska pedagogiky a psychologie. Ve druhé kapitole jsou vymezeny protektivní faktory, podrobněji jsou zde prozkoumány sociální opora, resilience a self-efficacy. Poslední kapitola se věnuje žákovi 2. stupně základní školy v kontextu vývojové psychologie. Praktická část práce popisuje výzkumný vzorek respondentů a jeho strukturu a výběr, dále průběh výzkumu. Stanovuje výzkumné předpoklady a hypotézy, charakterizuje použité metody. Nedílnou součástí práce je statistické zpracování dat, jehož výstupy jsou stěžejní pro závěr práce.

Hlavním předmětem práce je teoretické i praktické zmapování informací, týkajících se protektivních faktorů u žáků 2. stupně základních škol se zaměřením na problematiku

sociální opory. Zjištění vývoje percepce sociální opory u žáků 2. stupně základní školy se stalo hlavním cílem práce.

II. Teoretická část

1. Zvládání zátěže u žáků 2. stupně základních škol

Zátěž a její zvládání jsou jedním ze stěžejních témat, kterým se zabývají Jan Čáp a Jiří Mareš ve své publikaci *Psychologie pro učitele*. Zmíněná publikace je jedním ze základních pramenů, týkajících se školní zátěže a způsobů zvládání. V této části práce se pokusíme zátěž a strategie zvládání zátěže definovat.

Rita L. Atkinson a kolektiv (2003) charakterizují zátěžové situace jako náročné životní situace, spjaté s prožíváním stresu. „*Stres se vyskytne tehdy, když se lidé setkají s událostmi, jež vnímají jako ohrožení své tělesné nebo duševní pohody*“, popisuje Atkinson (2003, 487). Bohumila Baštecká a Petr Goldman (2001, 239) stres definují jako „*reakci organismu na zátěžový podnět z prostředí*“. Z toho vyplývá, že zátěžová situace je jistou odpovědí organismu na náročnou událost. Stresující situace působí na každého člověka jinak. Různé stresory v rozličných stresových situacích vyvolávají u některých osob stresovou reakci, jiné zas motivují k podání lepšího výkonu. Obecně lze říci, že jako stresové události bývají vnímány traumatické události, neovlivnitelné a nepředvídatelné události (Atkinson, 2003). Baštecká a Goldmann (2001) zmiňují tři hlavní teorie stresu.

a) Poplachová reakce - autorem je fyziolog Cannon, který tvrdí, že poplachová reakce je základní odezvou na ohrožení. Z toho plyne, že emoce vzteku a strachu vyvolávají bojovné a útěkové chování.

b) Obecný adaptační syndrom - autorem je endokrinolog Selye, který popsal hormonální reakce, jakými se organismus přizpůsobuje zátěži.

c) Kognitivní ohodnocení a interpretační procesy - autorem je psycholog Lazarus, tvrdící že reagujeme na ohrožení tehdy, kdy situaci považujeme za ohrožující.

Nyní se pokusíme poznatky o zátěži převést do školního prostředí. Jak uvádí Čáp a Mareš (2007), již v předškolním věku je dítě vystavováno zátěžovým situacím. Musí řešit úkoly, na kterých do jisté míry záleží jeho další životní dráha. Závažnost řešení těchto úkolů si nejprve nemusí uvědomovat, ale vycítí ji z přímých či dodatečných reakcí rodičů, učitelů, psychologů, lékařů. Simona Horáková Hoskovcová a Lucie Suchochlebová Ryntová (2009) uvádějí, že v předškolním věku je založena psychická odolnost člověka, která se dále projevuje ve věku školním - jakožto zdroji řady stresorů.

1.1 Školní zátěžová situace

Podle Čápa a Mareše (2007) se s nástupem školní docházky množství zátěžových situací zvětšuje a přibývá i jejich zdrojů – učitelé, spolužáci, rodiče, výkonnostní tempo, kvalita činnosti. Ne vždy dítě obstojí školním požadavkům. Jestliže dítě pochází z méně podnětného rodinného prostředí, z odlišného etnika od majority, či je tělesně nebo mentálně postižené, pravděpodobnost komplikací vzrůstá. Jedna z předních osobností české vývojové psychologie Marie Vágnerová (2012) ve své publikaci *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání* poukazuje na náročnost bytí ve školním kolektivu z řady důvodů. Těmi mohou být například sociální nebo somatické rozdílnosti mezi žáky. Jakékoli vybočování z norem se může na školní půdě stát startérem posměchu dítěti. Hrabal, Howe a Cillessen a Bellmoreová (in Vágnerová 2012) uvádějí dva stěžejní faktory, ovlivňující postavení dítěte v třídním kolektivu. Zmíněnými faktory jsou oblíbenost a neoblíbenost, které jsou často závislé na sociálních zdatnostech a kompetencích dítěte. Pozitivně oceňovány bývají například schopnosti snadno a lehce navazovat sociální kontakty, umění udržet kvalitní přátelské vztahy, pozitivní ladění a smysl pro humor. Oproti tomu děti neoblíbené nezvládají úměrně k jejich věku navazovat vrstevnické kontakty, často je jim cizí respektování sociálních norem, jsou pro ně typické časté změny nálad a podrážděnost. Vágnerová (2012) uvádí řadu důvodů, proč neoblíbené děti ve školním kolektivu nezřídka selhávají. Mohou jimi být například odlišný mentální vývoj, emoční problémy a odlišné zkušenosti z primární rodiny. Všechna tato znevýhodnění mohou přejít v poruchy chování nebo učení. V těchto a mnoha dalších situacích se žák setkává s neúspěchem, pokáráním, trestem. Horáková Hoskovcová a Suchochlebová Ryntová (2009) přicházejí se zajímavou myšlenkou, že škola je velkým stresorem, protože (oproti mateřské škole) není snadné z ní uniknout. Dítě zde musí dlouhodobě udržovat pozornost, být v klidu, plnit povinnosti a nemůže kdykoli upustit od nezábavné činnosti nebo odejít. Jako zátěžové mohou být vnímané i další školní situace, jako porozumění probíranému tématu, nebo problémy se zvládnutím tzv. skrytého kurikula, souhlasí Čáp a Mareš (2007). Skrytým kurikulem rozumíme obstání mezi spolužáky, úspěch ve styku se staršími a silnějšími a vycházení s různými typy pedagogů. Vše zmíněné na žáka ve školním procesu působí a více či méně úspěšně se s těmito situacemi vyrovnává.

Čáp a Mareš (2007, 528) charakterizují školní zátěžovou situaci následovně: „...
jde o situaci, která:

- působí na žáka dlouhodobě nebo krátkodobě, spojitě nebo přerušovaně;
- má různorodé zdroje (vnější/vnitřní, žákem ovlivnitelné/neovlivnitelné, stabilní/nestabilní apod.);
- se vyskytuje ve škole nebo těsně se školou souvisí;
- se primárně týká žáka jako jednotlivce nebo skupiny žáků;
- je aktuální (funguje reálně), či jen potenciální (funguje jako hrozba);
- mívá trojí podobu: obvyklých požadavků, nároků nebo závažnější výzvy, nebo dokonce ohrožení bio-psych-sociální sféry žáka;
- bývá provázena nepříjemnými nebo negativními psychickými stavy žáka;
- mívá dvojitý účinek: buď se její působení postupně kumuluje, až dosáhne kritické hranice, anebo představuje momentální nápor na žáka;
- dá se hodnotit objektivně, ale mnohem důležitější je, jak ji vnímá, prožívá a hodnotí konkrétní jedinec. “

Takto popisují obecné charakteristiky školních zátěžových situací, které se však mohou odlišovat od pojetí zátěžové situace samotným žákem. Ten obvykle uvádí jako stresující faktory trému, sociální kontext, obdržení špatné známky či nucení se k nezábavnému učení (Čáp a Mareš, 2007).

1.2 Copingové strategie

Dále se budeme v práci věnovat zvládání zátěžových situací, jak je popisuje Milan Nakonečný (1998). Zvládání zátěžových situací se odborně nazývá coping. Strategie zvládání školní i jiné zátěže a stresu se nazývají copingové strategie. Copingem rozumíme zvládací chování a schopnost adekvátně se vyrovnat s kladenými nároky, jak popisují Pavel Hartl a Helena Hartlová (2005). Jak dále uvádí Nakonečný (1998), existují dva základní styly zvládání zátěže, které popsal Richard S. Lazarus ve své knize Psychological stress and the coping process. Uvádí zde dvě roviny zvládání zátěže a dalších náročných životních situací:

a) intrapsychicky orientovaný styl - zde je typické přehodnocení zátěžové situace a emočních prožitků, které byly stresovou situací vyvolány

b) styl orientovaný na vnější problém - zde je charakteristické pátrání po řadě řešení, hledání dalších sociálních podpor (v interpersonálních vztazích), subjektivní přetvoření proběhnuté náročné zátěžové situace; případně může dojít i k úniku ze situace samotné (jako obranný mechanismus v reakci na stresující zátěžovou situaci)

Atkinson (2003) souhlasí a popisuje obdobné strategie: zvládání zaměřené na emoce (odpovídající intrapsychicky orientovanému stylu) a zvládání zaměřené na problém (odpovídající stylu orientovanému na vnější problém). Z teorie dvou rovin zvládání zátěže plyne, že zátěžové situace mohou být vyvolány různými podněty, které mohou přicházet z vlastní psyché nebo z vnějšího prostředí. Zmíněné faktory mohou reakci na zátěžovou situaci vyvolat a dále ovlivňovat její průběh. Vybraným faktorům, které komplikují zvládání zátěže, se budeme věnovat v následující kapitole.

1.3 Vybrané faktory, komplikující zvládání zátěže

Iva Šolcová (2009) uvádí, že faktory, komplikující zvládání zátěže můžeme označovat jako faktory rizikové. Podle Čápa a Mareše (2007) jsou faktory, které komplikují zvládání zátěže, vrozené či získané, individuální či sociální, afektivní či kognitivní a podobně. Obecně se dají označit jako rizikové faktory, které zvyšují pravděpodobnost, že vývoj jedince bude narušen v emocionální, kognitivní, sociální nebo akční oblasti. Z faktorů, které souvisejí s jedincem samým, můžeme zmínit například některé temperamentové charakteristiky (neuroticismus), zvláštnosti myšlení (uvažování opírající se o jedincova přání, nikoli o realitu – wishful thinking), vývojové opoždění, postižení jedince, závažné onemocnění, poruchy učení a chování. Mohou zde také zasahovat momentální stavy jako nevyspání, fyzická bolest, špatná nálada, vliv léků, deprese. Jaro Křivohlavý (2003) vymezil takzvanou paletu stresorů, do které řadí: přetížení množstvím práce (je možné sledovat i u žáků ve škole při neadekvátních nárocích pedagoga), časový stres (ve škole znatelný při písemných testech s časovým limitem), neúměrně velká odpovědnost, nevyjasnění pravomocí (ve školním prostředí je nezbytné jasné definování pravomocí, kompetencí a pravidel u žáků i učitelů), kontakt s lidmi (žáci se ve škole setkávají i s lidmi, jejichž přítomnost je stresuje), negativní sociální jevy (například obava z šikany), nesvoboda a pocit bezmoci, dlouhodobé napětí (nadměrná soupeřivost) nebo například omezený prostor (v případech vesnických škol, kdy ve škole i mimo ni žák potkává stále tytéž lidi).

Čáp a Mareš (2007) uvádí další vnitřní rizikový faktor, který komplikuje zvládnání zátěže. Tím je takzvaná naučená bezmocnost (learning helplessness). Objevuje se tehdy, když má jedinec předchozí špatnou zkušenost s tím, jak zvládnání zátěže dopadá, když očekává, že jeho způsob reagování nemůže ovlivnit výsledky. Čáp a Mareš (2007, 537) definují naučenou bezmocnost následovně: „*Žák nabývá pocitu, že on sám nemůže kontrolovat, řídit běh věcí. Ať se snaží podniknout cokoli, na nepříznivém výsledku to stejně nic nezmění.*“ Pokud někdy takový jedinec dosáhne úspěchu, nedokáže se z úspěchu poučit, nedokáže si situaci uvědomit a příště zopakovat. Martin E. R. Seligman (1975 in Čáp a Mareš 2007) charakterizuje naučenou bezmocnost jako poznání osoby, že nemá vliv na vnější situaci, že nemůže efektivně zasahovat do jejího vývoje a měnit její vývoj ku prospěchu svému. Poté člověk upadá do stavu deprese, demotivace a přestává být aktivní. Nakonec se snaží o únik z této situace i ze situací podobných. Někdy se případně stahuje z oblasti veřejné činnosti, aby náročnou situaci unikl.

Křivohlavý (2001) dále zmiňuje takzvaný naučený pesimismus jako jeden z rizikových faktorů komplikujících zvládnání zátěže. Seligman (1975 in Křivohlavý 2003) uvádí, že naučený pesimismus (learned pessimism) se objevuje u lidí, kteří s tímto obecným postojem k vidění světa, tedy pesimistickým, chápou to, co se s nimi děje, jako dění nad jejich síly a nemožnosti změnit je. Zároveň se u nich objevují nedostatky potřebných schopností ke zvládnání stresu. Tváří v tvář stresové situaci vidí tyto lidé příčinu životních těžkostí převážně sami v sobě a ne v působení vnějších okolností. Zároveň přitom nevidí žádnou naději na úspěšné řešení zátěžové situace.

Čáp a Mareš (2007) uvádí, že riziko nezvládnutí zátěže můžeme najít také v okolí jedince, v sociálních faktorech. To jsou nepříznivé rodinné vlivy (absence výchovy, rozdílné výchovné styly, nesoulad mezi rodiči, rozvod rodičů, vážná nemoc v rodině), nepříznivé vlivy vrstevníků (šikana, negativní vliv skupiny vrstevníků, rozchod s kamarádem), nepříznivé vlivy školy (nevhodné způsoby zkoušení a hodnocení žáků, konflikty s učiteli, sociální izolace ve třídě, špatné známky, negativní školní klima, apod.), vlivy kulturní a etnické (odmítání či diskriminace).

2. Protektivní faktory

Čáp a Mareš (2007) uvádějí, že faktory, které žákovi pomáhají předcházet nebo úplně zvládnout zátěž se nazývají protektivní faktory. V následující kapitole se pokusíme protektivní faktory, usnadňující zvládnání zátěže definovat a některé vybrané faktory hlouběji analyzovat. Šolcová (2009) vymezuje protektivní faktory jako „...*charakteristiky, které v interakci s nepřízní či protivenstvím redukuji nebo eliminují potenciální negativní účinek rizikových faktorů.*“ Z toho lze vyvodit obecnější předpoklad, že protektivní faktory jsou v určitém smyslu opozitem pro faktory rizikové.

Jak uvádí Oldřich Matoušek a Andrea Kroftová (2003), možné příčiny rizikového chování lze dohledat v rozličných rizikových faktorech, kterými mohou být dědičné psychopatologie rodičů, vývojová opoždění, chudoba v rodině, změna školy či bydliště dítěte, nekvalitní rodinné vazby, rizikové osobnostní charakteristiky či předsudky o typické osobnosti (například kriminálně se chovající mládeže). Šolcová (2009) doplňuje mezi rizikové faktory: perinatální komplikace, dlouhodobou absencí primární péče v prvním roce života (dítě si nevytvoří potřebnou bezpečnou vazbu s pečující osobou), narození sourozence do dvou let věku dítěte, vysokou nemocnost dítěte či vážnou nemoc, chronickou chorobu rodiče či absenci jednoho nebo obou rodičů (umístění do pěstounské péče, dětského domova, ...). Tyto rizikové faktory s sebou nesou určitý sociální dopad, zahrnující stud (že dítě není stejné jako vrstevníci), vyloučení ze společnosti vrstevníků, větší pravděpodobnost šikany ze strany spolužáků. Odborníci z oblasti pedagogiky a psychologie se dokážou poměrně snadno shodnout na rizikových a škodlivých faktorech. Nalezení jednotného souhrnu faktorů protektivních je obtížnější, proto se jednotlivým protektivním faktorům budeme v práci věnovat odděleně. Přestože jsme jasný a strukturovaný výčet všech protektivních faktorů dosud nedohledali, je již v odborné literatuře znatelná snaha o kategorizaci, popisuje Šolcová (2009). To dokládají aktuální výzkumy protektivních faktorů. Nezaměřují se pouze na děti, které se úspěšně vyrovnaly s překážkami, ale také zkoumají spolupůsobení několika jiných faktorů, jako jsou osobnostní dispozice, rodinné prostředí jednotlivce či instituce, které jsou žákovi oporou a tak dále. Hledají soubor ochranných prvků, díky nimž dítě situaci zvládlo. Simona Hoskovcová (2004) popisuje vývoj vlastností, schopností a dovedností, které pomáhají dítěti v průběhu života co nelépe obstát. Odolnost dítěte je demonstrována na pomyslných vahách, kde jsou na jedné straně faktory protektivní a na druhé straně faktory rizikové. Zmíněné faktory mohou být součástí vnějšího světa nebo vnitřního světa dítěte. Vnější

i vnitřní faktory lze do jisté míry ovlivňovat a modifikovat k podpoře schopnosti „být aktivním činitelem dění“, což je předpoklad pro vybudování vlastní odolnosti vůči zátěži. Vliv sociální opory je, jak uvádí Křivohlavý (2003), jedním z příkladů působení těchto faktorů. Uvažujeme, že na zmíněných základech stojí i současné chápání nezdolnosti v pojetí resilience či self-efficacy, kterými se budeme v práci podrobněji zabývat.

2.1 Mechanismy a cesty uplatnění vlivu protektivních faktorů

Jak uvádí Šolcová (2009), existuje několik mechanismů, díky nimž protektivní faktory mohou uplatňovat svůj vliv. Deskripce cest, jakými se protektivní faktory uplatňují napříč vývojem dětí, má obrovský význam například pro výzkum nezdolnosti v pojetí resilience, koherence nebo hardiness. Rutter (1987 in Šolcová 2009) předkládá 3 možné cesty.

a) Zde nabízíme deskripci první cesty: *„Protektivní faktor může redukovat účinek rizikového faktoru tím, že posílí vnitřní psychologické charakteristiky (např. sebevědomí dítěte) nebo podpoří jeho kognitivní hodnocení dané stresogenní události.“* To znamená, že pokud budeme dítě s rizikovým faktorem nízké důvěry ve schopnosti prosadit se chválit a kladně působit na jeho sebevědomí, nepřímo tak podpoříme i jeho schopnost zvládat náročné situace.

b) Další z cest uplatnění protektivních faktorů je popsána následovně: *„2. Protektivní faktor může mít ten vliv, že dítě vybaví schopností vyrovnat se s rizikovým faktorem.“* Tvrzení lze opět vyložit na příkladu. Představíme-li si dítě, jehož protektivním faktorem je soubor vynikajících komunikačních a prezentačních dovedností, tento faktor mu zajisté může pomoci při rizikové situaci trémy z přednesení referátu třídě.

c) Poslední cestu zvládnutí zátěže má následující popis: *„Protektivní faktor může zabránit vystavení dítěte rizikovému faktoru.“* Je-li protektivním faktorem víra ve vnitřní krásu lidských bytostí, pravděpodobně nebude vyhledávat školní soutěže typu miss krásy. Tím se vyhne pocitům méněcennosti, plynoucím ze zjištění, že ostatní jsou dle komise krásnější. Toto ovšem nelze považovat za pravý protektivní účinek. Spíše jde o cestu, jak se vyhnout rizikovému faktoru. Díky zmapování těchto mechanismů dokážeme formovat různá intervenční opatření, které mají potenciál pomoci znevýhodněným dětem.

Podle Šolcové (2009) existují tři modely, jak se resilience v průběhu vývoje uplatňuje. Do zmíněného modelu vždy musí vstupovat tyto faktory: rizikový faktor, faktor resilience a přizpůsobení.

a) protektivní model

Prvním z popsaných modelů je takzvaný model interaktivního efektu, označovaný též jako protektivní model. Uvažuje, že zdroje resilience a rizikové faktory na sebe působí ve vzájemných interakcích. To může ve výsledku vést k větší či menší míře přizpůsobení – která je určena právě působením interaktivního efektu.

b) kompenzatorní model

Dalším z modelů uplatnění resilience napříč vývojem je kompenzatorní model neboli model kumulativního efektu. Tento model predikuje přímý vliv faktorů resilience na přizpůsobení. Z toho plyne, že faktory resilience mají potenciál kompenzovat rizikové faktory.

c) model výzvy

Posledním z dosud popsaných modelů se nazývá model výzvy. Předpokládá, že vztah mezi faktory rizikovými a přizpůsobením je lineární – tedy je zde možnost tyto dva faktory porovnávat. Zároveň uvažuje, že malá úroveň zátěžových situací dítě činí odolnějším a zoceluje. Šolcová (2009) uvádí, že se na úrovni malých protivenství jedinec trénuje. Tomu rozumíme, že se tréninkem připravuje na větší zátěž, které náročné a stresující situace provází. Schoon (2006 in Šolcová 2009) dále uvažuje, že po popsaném zocelení je jedinec schopen unést vyšší úroveň rizikových faktorů.

2.2 Dělení protektivních faktorů

Protektivní faktory lze různými způsoby třídit. Šolcová (2009) dělí protektivní faktory na kompenzační faktory a z odolňující faktory. Kompenzačními faktory rozumíme aspekty jedince či prostředí, které dokážou neutralizovat vlivy škodlivých faktorů. Z odolňující faktory lze charakterizovat jako aspekty jedince, pomáhající posilovat osobní nezdolnost (přičemž uvažujeme o stresující situace ve zvládnutelné podobě). Protektivní faktory můžeme dále rozdělit podle působení zdroje na vnitřní a vnější, jak uvádí Čáp a Mareš (2007). Vzhledem k zaměření naší práce dáme tomuto rozdělení větší prostor.

2.2.1 Vnitřní zdroje zvládnání zátěže

Podle Čápa a Mareše (2007) můžeme jako vnitřní zdroje zvládnutí zátěže jmenovat řadu proměnných, jako například: některé temperamentové charakteristiky (extraverze), pocit somatické, psychické i sociální pohody (pocit zdraví), příznivé charakteristiky „jáství“ - vysoká sebedůvěra (Holahan, Moos 1990 in Čáp, Mareš 2007), příznivé sebeoceňování (Grey et al., 1997 in Čáp, Mareš 2007), sociální opora (Mareš a kol., 2001). Dalšími důležitými vnitřními zdroji jsou odolnost žáka (resilience) a vnímaná osobní zdatnost (self-efficacy), kterými se budeme podrobněji zabývat v jiných kapitolách. V této podkapitole ještě zmíníme jiné, neméně důležité, vnitřní zdroje zvládnání zátěže definované Křivohlavým (2001), jako jsou například nezdolnost (hardiness), koherence, optimistické ladění a smysl pro humor.

Nezdolnost, jak uvádí Křivohlavý (2001), studovala Susan Kobasová na samém konci sedmdesátých let. Zaměřila se na vedoucí pracovníky střední sociální vrstvy. Kobasová se svými spolupracovníky navázala na starší koncepce o vztahu osobnosti a odolnosti a přišli s pojetím houževnaté (tuhé) osobnosti. Termín Hardiness je odvozen od anglického slova „hard“, v překladu znamená tvrdý, pevný, tuhý, neoblomný, odolný a otužilý. Kobasová rozbořem charakteristik lidí v těchto skupinách, zjistila tři charakteristiky, jimiž se od sebe skupiny výrazně liší. Jednou charakteristikou byl dojem osoby, že je schopen řídit a kontrolovat dění, v němž se pohybuje (control). Druhou byla charakteristika oddanosti – jak moc se člověk ztotožňuje s tím, co dělá (commitment). A třetí charakteristikou bylo chápání těžkých životních situací jako výzev k boji (challenge). Tyto tři charakteristiky podřadila Kobasová termínu hardiness – osobnostní tvrdosti. V dalších studiích se ukázalo, že ti kteří dosahují vyšších hodnot výše uvedených charakteristik, lépe zvládají například zdravotní těžkosti, jsou tělesně i psychicky zdravější, lépe se o sebe starají, používají účinnější strategie řešení problémů. Co se týká souvislosti míry Hardiness a zdraví člověka podle údajů Hardiness Research Institute, Inc. nepostihne jedince s vysokou úrovní Hardiness s vysokou pravděpodobností (7:1) infarkt myokardu (Šolcová, Kebza, 1996 in Křivohlavý 2001), u lidí s nízkou úrovní Hardiness je tato pravděpodobnost 1:1.

Křivohlavý (2001) zmiňuje fakt, kdy lidstvo procházelo řadou těžkých zkoušek během 20. století. Proto se objevili psychologové, kteří zkoumali, co lidem ve chvílích maximálního stresu pomohlo přežít – poprvé se dotkli tématu koherence. Pavel Hartl a Helena Hartlová (2000) definují koherenci jako vztah já k okolí, spojení s vnějším

světem. Principem koherence tedy rozumíme zásadu soudržnosti všeho existujícího. To dokazuje Anton Antonovsky (1987 in Křivohlavý 2001) ve studii Židů, kteří přežili holokaust. Ze svého výzkumu vyvodil osobnostní charakteristiku nazvanou koherence – smysl pro integritu, nazývaný Sense of Coherence (SOC). Termínem koherence se rozumí jednak pospolitost v sociálním slova smyslu, to je pevná soudržnost skupiny lidí, a jednak vnitřní skloubenost osobnosti člověka, to je pevný charakter. Člověk mající koherenci (pevnou vnitřní jednotu) a žijící v soudržné skupině, podle tohoto pojetí, lépe vzdoruje životním těžkostem. Antonovsky definoval osobnostní charakteristiku koherence třemi základními charakteristikami: srozumitelností situace (comprehensibility; je kognitivní stránka SOC; jde o chápání světa jako toho, co je logicky pochopitelné), smysluplností boje (meaningfulness; je motivační zaměření k danému životnímu cíli) a zvládnutelností úkolu (manageability; činnostní stránka SOC), jde o orientaci možností, které má osoba k dispozici, ke zvládnutí požadavků na ni kladených (Křivohlavý, 2001).

Křivohlavý (2001) dále popisuje, že to, co v běžné řeči nazýváme optimismem nebo optimistickým laděním, ve výsledku patří do stejné skupiny nadějných protektivních osobnostních faktorů, jako výše zmíněné. Jedná se o osobnostní charakteristiku známou pod názvem dispoziční optimismus. Tím rozumíme víru v lepší budoucnost a kladné hodnocení okolního světa. Týká se osob, které očekávají kladný výsledek každého dne, ve kterém participují. Vedle dispozičního optimismu je na místě zmínit i naučený optimismus, kterým rozumíme bezprostředně kladné a optimistické vidění světa. Jak uvádí Iva Stuchlíková a kolektiv (2005), naučený optimismus se lze naučit. Z toho vyplývá, že naučený pesimismus se tak dá odnaučit. Optimistická explanace příčin neúspěchu vychází zejména z interpretace osobního úspěchu jako vnitřní a trvalé záležitosti. Oproti tomu interpretace neúspěchu je vykládána jako zevní a dočasná. Stuchlíková (2005) zmiňuje Seligmanovo schéma pěti kroků pro nepříznivé a zátěžové situace. „*Písmena ABCDE odpovídají anglickým slovům, která vybral pro snazší zapamatování:*

A (adversity) – nepříznivost – odlišení a pojmenování toho, co opravdu je nepříznivé.

B (beliefs) – přesvědčení – uvědomění si vlastních přesvědčení o tomto jevu.

C (consequences) – důsledky, které naše přesvědčení má (citové i faktické).

D (disputation) – polemika s původním přesvědčením: Je to jediné možné vysvětlení? Existují nějaké důkazy, že je to tak, jak si myslím? Jak to lze jinak vysvětlit? Které vysvětlení je pro mne užitečnější?

E (energization) – získání síly na změnu přesvědčení a chování – uvědomění si příznivějších důsledků nového přesvědčení, pohledu nebo řešení.“, uvádí Stuchlíková (2007). Seligmanův model odpovídá předefinování osobního významu situace. Jako zásadní chápeme nahrazení pesimistického výkladu příčin výkladem optimistickým (v kroku D – disputation).

Dalšími z vnitřních faktorů zvládnání zátěže jsou smysl pro humor a smysluplnost či naplněnost života. Tím rozumíme, že lepší zvládnání životních těžkostí vykazují osoby, mající smysl pro humor a mající pro co žít. Je pro ně charakteristický zdravější styl života. Čáp a Mareš (2007) hovoří o optimismu jako o generalizovaném souboru pozitivních afiliencí a dispoziční charakteristice osobnosti. U těchto osob tedy lze předpokládat vyšší aktivitu při zvládnání náročných životních situací. Tyto osoby více věří v naději, která též usnadňuje zvládnání zátěže. Často jim pomáhá humorné zlehčování problému v situacích, kdy události kolem nich nevypadají nejlépe.

2.2.2 Vnější zdroje zvládnání zátěže

V následující kapitole se budeme věnovat vnějším zdrojům zvládnání zátěžových situací, kterými jsou například zvládací pomoc, pozitivní psychosociální třídní klima, podpůrné rodinné zázemí a efektivní využívání volného času. Zdrojům sociální opory, které považujeme za zásadní vnější faktory, v práci věnujeme samostatnou kapitolu 2.3.1.

Jednání osoby, která je pro člověka sociálně významná, nazývají Čáp a Mareš (2007) pojmem zvládací pomoc (coping assistance). Tento druh pomoci pomáhá při zvládnání náročných a stresujících situací. Vzniká integrací dvou procesů, a to zvládnání zátěže a sociální opory. Je iniciativou sociálně a emočně významné pomáhající osoby. Může mít mnoho různých podob, jako jsou například podpora a pomoc v citovém zpracování náročné situace, dodržování a provádění rutinních a zautomatizovaných aktivit – jakožto nástroj odvedení pozornosti od nebezpečných vlivů. Mareš a kol (2001) zmíněný proces nazývají alternativně jako „pomoc při zvládnání“.

Mezi vnější protektivní faktory dále řadíme pozitivní třídní klima. Jak uvádí Zdeněk Helus (2007) třídním klimatem rozumíme interakce mezi jednotlivými žáky i vztahy mezi učitelem a třídou, které se promítají do atmosféry třídy. Helus považuje psychosociální třídní klima za jeden z nejvýznamnějších aspektů spokojenosti třídy. Třídnímu klimatu se věnujeme pro jeho propojenost s výkonností jednotlivců ve škole i kvůli tomu, že je podpurným vnějším faktorem ve zvládnání zátěžových situací (je-li třídní klima pozitivní). Dobrá atmosféra třídy totiž nabízí žákům zdroje emoční i sociální opory. Třídní kolektiv může být pro jedince významnou referenční skupinou. Tvoří se zde specifické interakce a funguje tu sociální pospolitost – spolužáci mohou být tedy významným zdrojem podpory. Zdeněk Kalhous, Otto Obst a kolektiv (2002) i Jan Průcha (2002) se shodují na formulaci čtyř hlavních vlivů, majících podíl na tvorbě třídní klimatu. Na vytváření klimatu třídy participují zejména:

a) komunikační a vyučovací postupy pedagoga

b) způsob zapojení žáků do výuky

c) preferenční postoje pedagogů a jejich očekávání od žáků

d) klima školy.

Dalším vnějším zdrojem zvládnání zátěže je bezesporu rodina. David Fontana (2003) i Vágnerová (2005) charakterizují rodinu jako nejdůležitější jednotku společenského vývoje dítěte, kde vznikají první vazby a kde se dítě učí vnějším sociálním rolím. Uvažují důležitost funkční rodiny, na kterou se dítě může obrátit a která dítě podporuje. V náročných životních situacích by měla rodina ideálně fungovat jako zdroj sociální opory. Měla by dítěti poskytnout útočiště, když je to potřeba. Rodina vytváří jisté hranice, ve kterých se dítě pohybuje (Rogge, 2000). Tyto hranice dítě (ani adolescent) nemá příliš v oblibě. Jsou to však důležité meze, které jej chrání. Tématu rodiny a hranic se v rámci principů pozitivní výchovy věnuje Annegret Weikert. Citové bezpečí dítěte v rodině charakterizuje upřímností rodičů, tvorbou času, jež rodiče věnují dítěti, porozuměním dítěti, projevováním úcty a respektu a celkově dávaním lásky dítěti. Při dodržování těchto principů může rodina efektivně fungovat jako opěrný bod pro dítě. Rodina dítěti nabízí bezpečný prostor pro stanovování cílů a jejich získávání (Plummer, 2013). Dítě si zde může osvojit stanovování realistických cílů a vyzkoušet jejich dosahování. Osvojuje si zde určité strategie, které může efektivně použít i mimo ochranné prostředí rodiny. Rodina

oceňuje úspěchy dítěte, čímž jej podporuje v dosahování změn. Podpora rodiny je důležitá i v překonávání stresu a úzkosti a je pro dítě velice důležitá, a to v jakémkoli věku.

2.3 Vybrané protektivní faktory v edukačním procesu

O protektivních faktorech jsme již psali v první kapitole, zde stručně připomeneme jejich vymezení. Budeme se zabývat protektivními faktory, které mohou dítěti pomáhat ve zvládnání školní zátěže. Informace o protektivních faktorech doplníme o výstupy studií Zdeňka Matějčka, zaměřené na psychickou deprivaci a výzkumy protektivních faktorů, formulované Normanem Garmezyem. Zmíněné studie jsou důležité pro lepší porozumění nezdolnosti v pojetí resilience.

Studium a zkoumání protektivních faktorů je poměrně obtížné. Norman Garmezy a kolektiv (1991) uvádějí, že protektivní faktory musejí být studovány pohromadě a v souvislostech, nikoli separovaně. To znamená, že není možné pátrat po jednom izolovaném zdroji a že je potřeba hledat síť těchto faktorů. Garmezy a kol. (1991) popsali soubor faktorů, které pomáhali studentům v chudých zemích vést úspěšný život i přes těžké a nepříznivé životní podmínky. Jde o:

- 1. sociální dovednosti a uspokojující, naplňující vztahy mezi vrstevníky,**
- 2. sociální senzitivitu, reaktivitu, inteligenci (úroveň IQ),**
- 3. empatii a schopnost projevit náklonnost,**
- 4. schopnosti a dovednosti, vedoucí k efektivnímu řešení problémů,**
- 5. smysl pro humor.**

Šolcová (2011) uvádí, že Matějček formuloval tzv. „záchytná místa“ při studiích psychické deprivace dětí. Záchytnými místy myslel jisté okolnosti a záchytné činitele, mající vliv na psychickou deprivaci. Dokonce tvrdil, že s jejich pomocí by teoreticky bylo možné psychickou deprivaci zastavit. Záchytná místa lze vymezit následovně:

- 1. uplatnění intelektových schopností dítěte ve školní práci,**
- 2. uplatnění individuálních schopností a dovedností v dětské skupině,**
- 3. uplatnění tělesné zdatnosti, síly a obratnosti,**

4. volba vhodného zaměstnání a pracovního uplatnění,

5. vyspívající sexualita, erotické prožívání v době adolescence,

6. manželství,

7. rodičovství, probuzení mateřských a otcovských postojů.

Vřelý vztah mezi dítětem a dospělým v rodině nebo ve škole považujeme za dobrého protektivního činitele, uvádí Garmezy a kol. (1991). Toto tvrzení podporuje význam rodiny jako vnějšího protektivního faktoru. Ve vzdělávání a při práci s třídním kolektivem může pedagog využívat tohoto podpůrného činitele ve snaze o efektivnější výuku a osobnostní rozvoj studentů. Pedagog může využívat i vnitřních a vnějších zdrojů zátěže u dětí, je-li si jich vědom a umí-li jich využít. Protektivních faktorů je celá řada.

V naší práci se zaměříme podrobněji na resilienci a self-efficacy. Zmíněné faktory jsme vybrali k podrobnějšímu zkoumání na základě analýzy dostupných zdrojů a kvůli našemu přesvědčení, že je potřeba s těmito faktory seznámit budoucí pedagogy. Ti mohou díky těmto znalostem efektivněji pracovat se školní třídou.

2.3.1 Sociální opora

Jak uvádí Mareš a kol. (2001), pojem sociální opora je relativně nový, v literatuře figuruje teprve 25 let. Zavedli jej badatelé Caplan, Cassel a Cobb. Jev sociální opory samozřejmě existoval předtím, šlo zejména o zobecnění názvu. Dříve se vyskytoval pod pojmy: „...*vstřícný přístup personálu, soudržnost rodiny, bezvýhradné pozitivní akceptování, pomoc v nouzi, navštěvování nemocných, sdílení radostí a strastí, altruistické chování atd.*“ (Mareš a kol., 2001, 8). Vymezení pojmu bylo poměrně náročné, což dokládá řada odborných definic, z nichž nejvýznamnější zde uvedeme.

Cobb (1976 in Mareš a kol., 2001, 15) sociální oporu definuje jako „*informování alespoň v jednom z níže uvedených případů:*

a) informaci, která vede jedince k přesvědčení, že je o něj pečováno nebo že ho má někdo rád,

b) informaci, která vede jedince k přesvědčení, že si ho někdo váží, že si ho cení,

c) informaci, která vede jedince k přesvědčení, že patří do komunikační sítě a sítě vzájemných závazků, vzájemné odpovědnosti.“

Koubelková (1997 in Lašek 2006, 108) popisuje sociální oporu jako „...soubor vztahů, které jedinec percipuje v komunikační síti jako subjektivně významné pro zachování vlastní identity a psychické rovnováhy.“ Hupceyová (1998 in Mareš a kol. 2001, 14) definuje sociální oporu následovně: „sociální opora je činnost poskytovaná ochotně a s dobrými úmysly osobou, s níž je příjemce v osobních vztazích.“ Hoskovcová Horáková a Suchochlebová Ryntová (2009) popisují sociální oporu obdobně, a to jako pomoc, poskytovanou druhými lidmi člověku, nacházejícímu se v zátěžové životní situaci. Obecně lze říci, že se jedná o pomoc, která potřebné osobě ulehčí a která je poskytována bez nároku na odměnu. Čáp a Mareš (2007) definují sociální oporu jako saturaci bazálních sociálních potřeb jednotlivce pomocí interakcí s jinými osobami. Mezi základní sociální potřeby, jak je popsal Abraham Maslow, patří potřeba být milován, potřeba úcty, uznání, potřeba náležitosti, identity, bezpečí a jistoty. Hewstone a Stroebe (2006) hovoří o sociální opoře jakožto o možném důsledku přijetí pomoci. Odlišuje ji od sociální pomoci, která může mít na příjemce i negativní vliv. Koukolík (2006) poukazuje na neuronální koreláty sociální kooperace a opory a upozorňuje na příbuzenský výběr a reciproční altruismus, viditelný i u jiných živočišných druhů. O využití sociální opory v kontextu psychoterapie pojednává Yalom (2003). Soustředí se na využití sociální opory v terapeutickém procesu a na nabádání klienta k hledání vnějších zdrojů sociální opory v jeho okolí a uvědomování si těchto zdrojů. Jak uvádí Slepíčka, Hošek a Hátlová (2006), sociální opora hraje důležitou roli u dětí, které se věnují různým sportovním disciplínám. Podporuje jejich volní úsilí a aspirace. Sociální opora má sice kladný vliv na sportovní výkonnost člověka, důležitější se však jeví vlastní osobní zdatnost a důvěra v sebe sama.

Lašek (2006) uvažuje, že „osobnost a sociální opora mají reciproční vzájemný vliv a v průběhu života se jedná o dva rozdílné procesy: evokační a akční.“ Evokační proces nám popisuje skutečnost, že lidé s různě strukturovanými osobnostmi obvykle získávají rozdílné odpovědi ze svého sociálního a fyzického okolí. Toto lze vysvětlit na příkladu, kdy milý a přátelský člověk dostává od svého okolí více pozitivních zpětných vazeb a sociální opory. Akční procesy nám popisují individuální selekce prostředí a jeho vlivů, které lze považovat za kompatibilní s vlastní osobnostní strukturou.

Křivohlavý (2001) popisuje čtyři dimenze sociální opory:

- a) instrumentální opora** – jasná a konkrétní forma pomoci (obstarání potřebných věcí, peněžní pomoc, materiální podpora, asistence potřebným)
- b) informační opora** – dodání informací potřebnému, pomoc orientovat se v různých situacích, osobní i profesionální poradenství, aktivní naslouchání jako zjišťování potřeb jedince (částečně patří i do opory emocionální)
- c) emocionální opora** – sdílení blízkosti lásky a sounáležitosti, lidská náklonnost a pomoc od pocitu beznaděje a izolace; dodávání naděje; podpora při propadání depresivního ladění; empatické uklidnění rozrušeného
- d) hodnotící opora** – posilování sebevědomí sebeúcty a kladného sebehodnocení člověka jako projev úcty a respektu; sharing – sdílení těžkostí s člověkem v tíživé situaci; mutuality – spolunesení náročných úkolů s jedincem; podpora autoregulace – řízení jednání a chování dle vlastních přání

Oproti tomu Čáp a Mareš (2007) uvádějí 3 druhy sociální opory podle J. S. House a R. L. Kahna:

- a) integrování jedince vytvářením vztahů**
- b) existence sociální sítě a její struktury**
- c) opora sama se svým funkčním obsahem**

Náplň jednotlivých druhů sociální opory je obdobná jako u Křivohlavého (2001), jehož výklad působí čtenářsky srozumitelněji, a který klade větší důraz socioemočním a altruistickým aspektům podpory.

Jak uvádí Lašek (2006), sociální opora může fungovat jako nárazník (buffering) proti negativním účinkům stresu – má tedy tlumící efekt. K tomuto pojetí se přiklání i Malecki a Demeray (2006). Alternativní pojetí nabízí jiné chápání sociální opory – jako něco, co je neustále kolem nás v interpersonálních vztazích a sociálních sítích. Sociální opora se dle Laška (2006) vyskytuje v několika různých variantách:

- a) nabízená opora,**
- b) vyhledávaná opora,**

c) volená opora,

d) poskytovaná opora,

e) získaná a vnímaná opora,

f) odmítaná opora.

Z toho plyne, že při hodnocení sociální opory se musíme zajímat o zdroj sociální opory, o typ sociální opory i o jejího příjemce.

Sociální oporou v kontextu procesu předávání vzdělanostního statusu z jedné generace na druhou se zabýval Katrňák (2004). Ve svém výzkumu se nejvíce zaměřil na dělnickou rodinu v České republice. Zjistil, že významně vysoká část dětí dělníků končí školu se stejným vzděláním, jako jejich rodiče. Zabývá se kulturními a socio – ekonomickými hodnotami dělníků, jejich názory a postoji ve vztahu k edukaci. Ukázalo se, že děti dělnických rodičů mají nízké vzdělanostní aspirace, škola je nebaví a nezajímá, mívají v ní problémy. Od rodičů se jim nedostává významné sociální opory. Ta by jim poskytovala podporu v činnosti, která je nebaví, naučily by se tak vytrvalosti a disciplíně. Katrňák (2004) srovnával děti dělnických profesí s dětmi vysokoškolsky vzdělaných rodičů. Děti vysokoškoláků aspirovaly na studium na vysoké škole, snažily se vytrvat v předmětech, které pro ně nebyly zajímavé. Na vzdělání nenahlížely pouze v kontextu finančního ohodnocení pracovních pozic. Z výzkumu plyne, že vzdělání pro ně hrálo důležitou roli jako sociální status, nesouvisející s penězi. Rodiče jim více pomáhali s domácí přípravou a měli eminentní zájem podílet se na úspěšném studiu jejich ratolestí. Poskytovali jim sociální oporu. Sociální opora se tedy jeví jako významný faktor korelující se vzděláním rodičů.

2.3.2 Resilience

Resilience je termín, určený pro charakterizování nezdolnosti, houževnatosti, schopnosti rychle se vzpamatovat, uvádí Hartl (2005). Jedná se o soubor činitelů a dispozičních faktorů, které člověku v nepříznivých životních podmínkách pomáhají přežít. Křivohlavý (2001) navazuje tvrzením, že jde o proces, schopnost i výsledek úspěšné adaptace člověka, nacházejícího se v ohrožujících podmínkách. Odbornice na resilienci Šolcová (2009) ji definuje jako určitý osobnostní rys, který svého nositele předurčuje

ke schopnosti adaptivního vývoje a odolávání nepříznivým okolnostem. Monika Gruhl a Hugo Körbächer (2013, 128-129) vymezují resilienci jako „*schopnost aktivovat a užívat pro každou situaci a souvislost tu pravou kombinaci aspektů psychické odolnosti*“. Tím rozumíme, že psychická odolnost či nezdolnost v pojetí resilience může být složena z více protektivních zdrojů. Tato dispozice se aktivuje v kontextu situace, kdy je třeba resilientních charakteristik využít. Atkinson (2003) uvádí, že příležitostné vystavení zátěžové situaci může být člověku prospěšné díky následnému zotavení, které vede ke stresové toleranci a pomáhá budovat jistou fyziologickou odolnost vůči zátěži. Tu pokládáme za základ pro resilienci.

Denis Murlane (2013) ve své nejnovější publikaci upozorňuje na výzkumy Emmy Wernerové. Ta poprvé použila termín resilience při studiu 698 dětí narozených na ostrově Kauai v roce 1955. Se svým týmem zde studovala děti, pocházející z velmi chudých poměrů, děti byli ubohé a zanedbané. Longitudiálním sledováním výzkumného souboru (ve věku jednoho, dvou, deseti, osmnácti, třiceti dvou a čtyřiceti let) bylo zjištěno, že třetina z nich později dožrála v soběstačné, kompetentní jedince. Křivohlavý (2011) uvádí, že úspěšnost těchto dětí tkví ve spojení autonomie dítěte s jeho schopností požádat druhé o pomoc, když se nachází v náročné situaci. Mezi další charakteristiky těchto dětí patří efektivní trávení volného času (měli své koníčky, které je naplňovaly), dobré komunikační dovednosti, osvojení dovedností zvládání problémů, víra ve své schopnosti a self – esteem (vysoká míra sebehodnocení). Jak uvádí Šolcová (2009), ve studiu dětí z výzkumu Wernerové pokračují H. McCubbin a jeho dcera L. McCubbinová.

Fleming a Lebodár (2008 in Šolcová 2009) vytvořili shrnutí zdrojů resilience v jednotlivých oblastech – na úrovni jedince, rodiny, komunity a kultury:

1. úroveň jedince

- konstituční resilience (pozitivní temperament, statný neurobiologický systém),
- sociabilita (citlivost k ostatním, prosociální postoj, schopnost vytvoření citové vazby)
- inteligence (školní výkonnost, plánování, rozhodování)
- komunikační dovednosti (rozvinutá řeč, čtenářské schopnosti)
- osobnostní charakteristiky (tolerance k negativním emocím, self-efficacy, self-esteem, pozitivní sebepojetí, vnitřní lokalizace sebekontroly, smysl pro humor, nadějeplnost,

strategie zvládnání stresu, trvalý hodnotový systém, vyvážený pohled na zkušenosti, tvárnost a pružnost, mravní síla, přesvědčení, houževnatost, odhodlání)

2. úroveň rodiny

- podporující rodina (rodičovská vřelost, povzbuzení, soudržnost a péče v rodině, blízký vztah s pečujícím dospělým, víra v dítě, neobviňování, vzájemná manželská opora, talent nebo koníček - oceňovaný rodinou); množství sociální opory od rodiny je stěžejním vnějším protektivním faktorem, ovlivňujícím úroveň rodiny (Říčan, Krejčířová a kol, 2006)

- socioekonomický status (materiální prostředky a zabezpečení)

3. úroveň komunity (sem zahrnujeme i prostředí školy)

- školní zkušenosti (podporující kamarádi/vrstevníci, pozitivní vliv učitele, úspěch – školní, sportovní, technický, ...)

- podporující komunita (víra v jedince, netrestání)

4. úroveň kultury

- tradiční aktivity, tradiční spiritualita, jazyk, medicína.

Vývojová psychologie nám ukazuje, že děti označené jako resilientní v časném dětství vzbuzovali více pozitivní pozornosti od okolí. Jde o hezké, milé, společenské a sociálně zdatné děti, ke kterým bývají pociťovány kladné emoce, zmiňuje Šolcová (2009). Pozitivní zkušenost ze školního prostředí je důležitým faktorem. Šolcová (2009) uvádí, že negativní stanovisko vůči resilienci zaujali autoři Tarter a Vanyukov, kteří pojem resilience pokládají za tautologický, statický a sterilní. Šolcová (2009) dále uvádí, že problém s termínem resilience mají Boyden a Mann, kteří vidí problematičnost v přenesení termínu z přírodních věd. To znamená, že zvažují, zda je resilience zprostředkujícím faktorem mezi schopnostmi dítěte obstát a nepříznivými stresujícími podmínkami. Resilienci chápou jako určitou metaforu pro empirická data. Uvádějí, že některé děti se dovedou lépe vyrovnat s náročnými a nepříznivými situacemi.

Rockwellová (1998 in Šolcová 2009) upozorňuje na nutnost odstranit některé mýty, které s sebou studie resilience nesou. Jedná se o:

1. Mýtus předurčení (predetermination), vedoucí k ideám, ve kterých dítě pocházející z chudých poměrů nemá šanci a možnost oprostít se od cesty chudoby, která je pro jeho příbuzné typická. V České Republice toto tvrzení můžeme aplikovat na mýty o romské populaci. Uvažujeme-li Roma, který má pět sourozenců ve zvláštní škole, často v představách předurčujeme podobnou budoucnost. Tento mýtus přináší do školního prostředí řadu problémů.

2. Mýtus nenapravitelného poškození (irreparable damage) tvrdí, že negativní zkušenosti dokážou na lidech zanechat trvalá a nevratná poškození. Ta se mohou v průběhu života více či méně projevit. Toto lze demonstrovat na příkladu z pedagogické praxe. Představme si dítě, které po přechodu na víceleté gymnázium sbírá v primě v matematice samé pětky. Dítě si o sobě utvoří představu, že na to nemá a není schopno v matematice uspět. V tom ho může utvrzovat pedagog a často i rodiče. Po změně učitele a pedagogického přístupu se o několik let později ukáže, že dítě má potenciál získávat pravidelně mnohem lepší známky. Problém špatných známek mohl souviset s tehdejší nepříznivou životní situací dítěte a neprofesionalitou pedagoga, který dítě „zaškatulkoval“ do kategorie „pětkařů a flákačů“ a nevěřil, že lze najít příčinu studentových problémů a usilovat o změnu.

3. Mýtus o shodnosti (identity) poukazuje na chybné závěry, vzniklé z dotazníkových šetření. Metodologická literatura se shoduje v myšlence, že každý výzkum je více či méně zatížen rolí výzkumníka. Ten může do výzkumu vstoupit s čistým úmyslem, ale přesto budou sebraná výzkumná data zabarvena jeho působením na výzkumný vzorek, faktory prostředí a dalšími vlivy. V neposlední řadě ne všechny dotazníkové metody přinášejí dostatečné a pravdivé výstupy se správnými potřebnými informacemi.

4. Mýtus „že nakonec je to jedno“ (myth that ultimately „it does not matter“) je posledním z mýtů a překážek, zmíněných Rockwellovou (1998) a Šolcovou (2009). Mýtus vyvolává dojem, že žádná změna nenastane, protože k ní zkrátka doposud nedošlo. Zde lze uvažovat, že chybnost tohoto tvrzení je zapříčiněna naším chybným očekáváním.

2.3.3 Self-efficacy

Self-efficacy definuje Křivohlavý (2001) jako schopnost kontrolovat a řídit běh dění, ve kterém se člověk nachází. Tato schopnost je považována za zásadní mezník zvládnání zátěžových situací. Pojem self-efficacy bývá do češtiny překládán jako vnímaná osobní zdatnost. Autor termínu self-efficacy Bandura uvažuje, že: „*pocit, že člověk je schopen řídit chod dění, byl vždy spojován s představou lepšího zvládnání životních těžkostí*“ (Bandura 1977 in Křivohlavý 2001, 75), čímž potvrzuje fakt, že schopnost kontrolovat běh událostí je vlastně moderátorem zvládnání náročných životních těžkostí. Albert Bandura (1986 in Pajares 2006) představuje ve svém díle *Social Foundations of Thought and Action* takzvanou sociálně kognitivní teorii, která vysvětluje lidské fungování a poukazuje na význam vlastního přesvědčení o sobě samém. Bandura zde pojímá člověka jako bytost vyšší způsobilosti, schopného předvídat události a mít nad nimi kontrolu. Z toho plyne, že člověk je schopen aktivně korigovat a ovlivňovat mechanismy svého každodenního života (Mikšík, 2007). Bandura (1994) nabízí asi nejsrozumitelnější definici self-efficacy, přesně vymezující obsah pojmu: „*Vnímaná vlastní účinnost je definovaná jako přesvědčení o vlastních schopnostech dosáhnout určených úrovní výkonu, které ovlivňují události působící na náš život. Přesvědčení o vlastní účinnosti určuje, jak lidé cítí, myslí, motivují sami sebe, a jak se chovají.*“ Self-efficacy se tedy zabývá přesvědčením člověka o jeho schopnosti uplatňovat kontrolu nad svým fungováním. Dále Bandura (1994) uvádí čtyři stěžejní procesy, podílející se na tvorbě zmíněného optimistického přesvědčení. Jedná se o procesy aktivované vnímanou vlastní účinností a jsou to:

a) Kognitivní procesy - uvažujeme, že velká část racionálního lidského chování je regulována podezíravostí. Stanovení osobních cílů je tedy ovlivněno vlastním hodnocením daných schopností. Tomu rozumíme, že čím vyšší je daná self-efficacy, tím vyšší cíle si člověk stanovuje a tím více je odhodlán k jejich dosažení.

b) Motivační procesy - Bandura (1994) popisuje, že self-efficacy hraje důležitou roli v seberegulaci motivace. Vnímaná vlastní účinnost pomáhá ve stanovování cílů a motivaci je realizovat.

c) Afektivní procesy - přesvědčení o schopnosti řídit běh věcí a zvládat problémy ovlivňuje míru stresu, úzkosti a depresivního ladění, které člověk v náročných životních

situacích prožívá. To si vykládáme tak, že člověk, který si myslí, že situaci zvládne, je schopen situaci zvládnout lépe, než člověk s přístupem negativním.

d) Selektivní procesy - Bandura (1994) zde uvažuje, že lidé jsou částečně produktem prostředí. Přesvědčení o vlastní vnímané účinnosti se může do jisté míry podílet na určování životní cesty člověka. To znamená, že si volíme cesty, o kterých si myslíme, že je zvládneme. Toto lze demonstrovat například na volbě povolání. Například má - li žák (s vyšší mírou self-efficacy) na gymnáziu pocit, že zvládne přijímací zkoušky na medicínu (ač tomu jeho prospěch v biologii a chemii neodpovídá), je pravděpodobné, že se dokáže namotivovat a naučit na zkoušky, které zvládne.

Self-efficacy může mít dle Bandury (1994) různé zdroje, které mohou být v průběhu vývoje dítěte posilovány. Počátky pocitu vlastní účinnosti lze řadit k exploračním prožitkům kojenců. Ti už jsou schopni vnímat, že jejich činy přinášejí jisté reakce a efekty. Toto lze demonstrovat na hře kojence s chrastítkem, které při pohybu dítěte začne chrastit. Mezi další zdroje patří vliv podporující rodiny a vrstevníků. Výrazný podíl na budování přesvědčení o vlastní účinnosti má škola. Bandura (1994) ji považuje za prostředek ke kultivaci kognitivní vlastní účinnosti. Žáci zde rozvíjejí řadu kognitivních schopností, získávají různé dovednosti a osvojují si efektivní strategie řešení problémů. Pokud jsou jim pedagogové a spolužáci oporou, uvažujeme nárůst míry self-efficacy. Povaha a rozsah self-efficacy se může v průběhu života měnit v závislosti na zdrojích.

Křivohlavý (2001) uvažuje o self-efficacy jako mimořádně dobrém obranném faktoru proti stresu. Uvádí, že self-efficacy výrazně souvisí s kvalitou života, zvládnáním těžkostí, změnou zdravotně závadného chování na zdravotně žádoucí a lepší formou zvládnání náročných úkolů. Představa o vlastní schopnosti řídit chod dění koreluje také s aktivními strategiemi zvládnání stresu, které jsme popsali v kapitole o copingových strategiích. Lidé, kteří mají pocit, že zvládají řídit chod dění, dokážou lépe zvládat vlastní emoční stavy při zátěži. Nepříznivým a neovlivnitelným životním vlivům pak dokážou aktivně čelit. Pajares (2006) tvrdí, že domněnky a představy o vlastní schopnosti a o self-efficacy jsou základem pro motivaci, pohodu a úspěch ve všech oblastech života. Tomáš Urbánek a Ivo Čermák (1996) popisují dva extrémní póly self-efficacy.

a) Self-efficacy pocit'ované jako silné - zvyšuje výkonnost člověka a příznivě působí na pocit osobní pohody. K obtížnému úkolu člověk přistupuje jako k výzvě.

b) Self-efficacy pocíťované jako slabé - člověk se při řešení náročného úkolu snadno vzdává. Vyšší nároky vnímá jako vlastní ohrožení. Při stanovování cílů má nízké aspirace.

S pojmem self-efficacy souvisí osobnostní charakteristika s názvem vnímaná kontrola (perceived control). Vnímaná kontrola bývá charakterizována jako „*přesvědčení, že člověk je schopen určovat a kontrolovat své vnitřní psychické stavy i své chování, ovlivňovat své okolí a dosahovat žádoucích výsledků*“ (Wallston, Smith, Dobbins 1987 in Křivohlavý 2001, 76). Uvažujeme, že vnímaná osobní zdatnost se od vnímané kontroly odlišuje uvědomováním si své schopnosti řídit běh dění a lépe zvládat zátěž.

2.3.4 Aktuální výzkumná témata sociální opory, resilience a self-efficacy

Téma sociální opory v České republice nejvíce zajímá Pavlína Janošovou a Jiřího Mareše. Tématem resilience se aktuálně zabývá Iva Šolcová. Téma self-efficacy je jedním ze stěžejních výzkumných záměrů Simony Hoskovcové. Zde čtenáři přiblížíme vybraná výzkumná témata, kterými se odborníci z oborů pedagogiky a psychologie aktuálně zabývají. Ze zahraničních výzkumů lze zmínit aktuální výzkum z května autorů Leeves a Banerjee (2014). Upozornili na mezery v našem vnímání sociální opory a nutnost dalších výzkumů v této oblasti. Poukazují na důležitost hledání zdrojů sociální opory. Zjistili, že vnímaná sociální opora od učitelů pomáhá zlepšovat úzkostnost u dětí. Výzkum byl proveden u vzorku 108 dětí ve věku 11 – 12 let. Výsledky vykazují pozitivní korelace mezi vnímanou sociální oporou ze strany učitelů a zlepšením sociální úzkostnosti dětí. Dále Leeves a Banerjee (2014) poukazují na fakt, že děti vnímají pozitivněji sociální oporu od rodičů, než od učitelů a spolužáků. Z toho plyne, že vnímaná sociální opora od učitelů je méně efektivní. Přesto výsledky jejich výzkumu poukazují na vhodnost sociální opory ze strany učitele. V praxi lze jejich výzkumné šetření vysvětlit tak, že jakákoli sociální opora je pro děti užitečná, nejsilněji ji však pocíťují od rodičů.

Alternativní zahraniční výzkum předkládají Estell a Perdue (2013). Poukazují na fakt, že sociální opora není jednotný hypotetický konstrukt, ale spíše multifaktoriální fenomén. Upozorňují na pozitivní vliv rodiny, učitelů a vrstevníků, což je v souladu s výsledky šetření autorů Leeves a Banerjee (2014). Peterson, Lawmann a kol. (2013) upozorňují na pozitivní vliv sociální opory na výkonnost ve sportovních a jiných fyzicky náročných výkonech. To koresponduje s výzkumem Slepíčky a kol. (2006).

Malecky a Demaray (2002) zkoumali účinnost sociální opory na školní výkon u dětí, žijících na okraji společnosti. Porovnávali děti z chudých podmínek a děti s vyšším socioekonomickým statutem. Korelační analýza ukázala, že není statisticky signifikantně významný vztah mezi vnímáním sociální opory a socioekonomickým statutem u dětí s vyšším socioekonomickým statutem. Oproti tomu byla zjištěna pozitivní lineární korelace mezi vnímáním sociální opory a socioekonomickým statutem u dětí s nižším socioekonomickým statutem.

V oblasti sociální opory jsou dle Mareše a kol. (2001) aktuální tři výzkumné trendy. První přístup má kořeny v psychologickém a medicínském bádání o distresu a zvládání zátěže. Hlavními výzkumníky byly Lazarus, Folkmanová, Moos či Billing. Představiteli prvního výzkumného přístupu jsou Caplan, Cassel a Cobb, kteří pojem sociální opora vymezili a představili odborné veřejnosti. Současné výzkumy se zabývají těmito tématy:

a) zkoumají pozorovatelné suportivní chování lidí, které je popsitelné a objektivně registrovatelné

b) subjektivní vnímání, interpretaci a hodnocení prožívaného distresu příjemcem sociální opory, který hodnotí závažnost distresu dle toho, jak je schopen jej zvládat.

Jak uvádí Mareš a kol (2001), zmíněný badatelský přístup je postaven na předpokladu, že sociální opora tlumí negativní účinky distresu a předpokládá tlumící efekt sociální opory (stress buffering efekt). Druhý přístup ke zkoumání sociální opory vychází z odlišné tradice, navazuje na americkou pragmatickou filozofii a nyní se opírá i o sociální konstruktivismus a symbolický interakcionalismus. Hlavními představiteli tohoto směru jsou James a Dewey, kteří zkoumali suportivní chování včetně sociální opory. Z jejich výzkumů plyne, že sociální opora působí přímo a vyvolává přímý, hlavní efekt (Mareš a kol, 2001). Představitelé třetího přístupu uvažují nad sociální oporou jakožto specifickou součástí obecných procesů, odehrávajících se v rámci sociálních interakcí a sociálních sítí. Předmětem výzkumů jsou zejména sociální vztahy. Právě sociální prostor a sociální opora ovlivňuje i morální vývoj (Vacek, 2005). Při pozitivním vlivu sociální opory lze očekávat prosociální chování u člověka, na něhož sociální opora příznivě působila. Jak uvádí (Hewstone a Stroebe, 2006), zdroji uvedeného prosociálního chování jsou vzájemnost, nálada, sociální odpovědnost, empatie a nápověda. Prosociální chování (stejně jako poskytování sociální opory) dává člověku možnost chápat svou činnost jako účelnou a smysluplnou (Křivohlavý, 2006). Do nejnovějšího výzkumného směru patří autoři

Barnett, Bartholomew, Becker, Pagel, Rook a další. Výzkumně je zajímaví následující okruhy:

- a) pozitivní interpersonální vztahy,**
- b) negativní interpersonální vztahy včetně konfliktů,**
- c) dispoziční charakteristiky lidí, které ovlivňuje jejich interpersonální chování,**
- d) potřeby lidí.**

Vycházejí z předpokladu, že sociální opora může pomáhat všem lidem. To je rozdílné oproti předchozím dvěma přístupům, které se věnovaly výhradně lidem prožívajícím distres a negativní ladění. Helus, Kebza a Křivohlavý prokázali, že vážně nemocní pacienti se častěji vyléčí nebo déle žijí, dostává-li se jim sociální opory (Helus, 2007). Kebza (2001 in Helus 2007) dodává významnost podílu druhých lidí na léčení, jejich schopnost vcítit se do situace nemocného, časté návštěvy a projevování sympatií. Z toho plyne významnost využívání zdrojů sociální opory ve strategiích bojů s nemocemi.

Nyní se budeme věnovat výzkumům resilience. Ve studiu dětí z výzkumu Wernerové (blíže popsáno v kapitole o resilienci) pokračují McCubbin a jeho dcera (Šolcová, 2009). Probandi se nyní nacházejí ve věku starší dospělosti. Iva Šolcová (2009) se věnuje analýze školních programů, podporujících vývoj psychické odolnosti u dětí. Projekt v letech 2007 a 2008 absolvovalo 4000 dětí ve Velké Británii. Zmíněný program vycházel z principů Penn Resiliency Program, který byl dříve zaveden v USA. Šolcová (2009) uvádí řadu námětů pro další potřebné výzkumy oblasti resilience, kde opakovaně zdůrazňuje nutnost sjednocení, důslednosti a konzistentnosti v užívání odborné terminologie.

Tomáš Mertin (Pajares, 2006) se věnuje výzkumu self-efficacy u dětí a adolescentů. Dále se zabývá tvorbou doporučení pro rodiče, týkající se výchovných stylů, podporujících vznik vlastní osobní účinnosti u dětí. Podobná doporučení tvoří i pro pedagogy, kteří je mohou aplikovat ve školním prostředí, které je ve vývoji self-efficacy považováno za zásadně ovlivňujícího činitele. Tomáš Urbánek a Ivo Čermák (1996 a 1997) se věnují významu self-efficacy u dětí školního věku. Konkrétně se zabývají vlivem self-efficacy na agresi a depresi dětí. Přišli se zajímavými výstupy svých prací. Zaujalo nás, že self-efficacy rodičů zvyšuje self-efficacy dětí. Dále potvrdili, že self-efficacy snižuje

depresivitu u dětí. Ve studii „Self-efficacy dětí ve školní činnosti“ zjistili, že „*posilování self-efficacy může vést nejenom ke zlepšení výkonu, ale i ke zmírňování problémových mimovýkonových složek chování člověka*“ (Urbánek, Čermák 1996). To znamená, že posilovat u dítěte self-efficacy je vhodné nejen pro zlepšení jeho výkonových činností, ale i pro jeho úspěšnost v běžném životě a mezilidských vztazích. Ze zahraničních výzkumů zmíníme šetření Petersonové a Lawmannové (2013). Zjistili, že self-efficacy může být významnou oporou v překonávání náročných životních situací.

3. Vývojově – psychologická charakteristika žáků 2. stupně ZŠ

K pochopení problematiky protektivních faktorů u žáků druhého stupně základních škol je nezbytné uvažovat vývojově-psychologické charakteristiky období dospívání, konkrétně rané adolescence. Pokusíme se zde o vymezení přechodu mezi dětstvím a dospíváním, konkrétně se budeme věnovat problematice rané adolescence v kontextu psychické ontogeneze. Zmíníme problematiku období dospívání v souvislosti s tělesnými změnami dětí. Dále se v práci budeme věnovat žákům druhého stupně základních škol v sociálních interakcích, s větším důrazem na školní klima.

3.1 Adolescence optikou vývojové psychologie

Pavel Hartl (2005, 18) definuje adolescenci jako: „*období mezi pubescencí, která se do ní někdy též počítá, a ranou dospělostí; nástup sekundárních pohlavních znaků, dosažení pohlavní zralosti, dozrávání rozumových schopností a dotváření celistvosti osobnosti*“. Pokusíme se o hlubší prozkoumání období dospívání z hlediska vývojové psychologie, budeme vycházet zejména z prací Marie Vágnerové (2005), Pavla Říčana (2006), Josefa Langmeiera a Dany Krejčířové (2006). Pokusíme se se o porovnání jejich názorů na různé otázky problematiky rané adolescence.

Přechod z dětství do dospívání můžeme definovat jako ranou adolescenci. V této kapitole se pokusíme vymezit pojem raná adolescence a popsat vybrané psychologické charakteristiky adolescentů. Vágnerová (2005) označuje ranou adolescenci jako pubescenci a vymezuje ji 11. – 15. rokem života. To odpovídá období, které pubescenti tráví na druhém stupni základních škol nebo prvním stupni víceletých gymnázií. V průběhu vývoje dochází k určitým změnám v oblasti kognitivních procesů. „*Před jedenáctým a dvanáctým rokem dovede dítě sice logicky třídit, srovnávat a řadit různé konkrétní věci a dovede ze soudů o konkrétních věcech vyvozovat logické závěry, ale selhává, když má uvažovat o něčem, co si nelze přímo představit, co je jen možné, fiktivní.*“, uvádí Josef Langmeier a Dana Krejčířová (2006, 143). Z toho vyplývá, že v průběhu dospívání přichází změna způsobu myšlení. Už v počátku pubescence obvykle dospívající dosahují vyššího stupně logického myšlení, což odpovídá systému formálních logických operací (od systému konkrétních logických operací se liší

uvažováním o samotných konkrétních operacích jako o objektu dalších operací, to znamená vyvozování soudů o soudech samotných, myšlení na druhou – tedy myšlení o myšlení), který vnesl do psychologie Jean Piaget. Dospívající začíná být schopen abstraktního uvažování, včetně zvažování reálně neexistujících variant, čehož dříve nebyl schopen. Dospívající je schopen metakognice a velkého počtu myšlenkových kombinací. Formálně abstraktní způsob myšlení je nutností i předpokladem k tomu, aby žáci dokázali druhý stupeň základní školy absolvovat, vzhledem k náročnosti vyučovaných předmětů. Langmeier a Krejčířová (2006) zmiňují výzkum Termána, Thurstonea, Ackersona a systematické studie Jonese a Conrada, dokazující vrchol intelektového vývoje (měřením výkonu v inteligenčních testech) v období 15 – 16. let. Navazující práce Milese a Wechslera uvažují další vzestup v období pozdní adolescence i rané dospělosti. Z toho plyne, že období rané adolescence, na které jsme se zaměřili, je dobou výrazného vývinu intelektových schopností. Kvantitativního intelektového vrcholu tedy adolescenti dosahují zvýšeným počtem efektivně a úspěšně vyřešených problémů a vyšší kvalitou myšlenkových operací.

Pubescenti se snaží o osamostatnění z dřívější vázanosti na rodiče, velký význam pro ně mají vrstevníci a referenční skupiny (Čáp, Mareš, 2007). Starší pubescenti často usilují nejen o menší vázanost na rodiče, ale i o odlišení od vlastní vrstevnické skupiny. To lze demonstrovat na specifikách životního stylu, rozličných zájmech a hodnotových žebříčcích jednotlivých pubescentů. Pubescenti usilují o saturaci potřeb jistoty a citové akceptace. Potřeba jistoty a bezpečí byla dosud naplňována závislostí na rodině, jistotách a vztazích v rodinném systému. Langmeier a Krejčířová (2006) charakterizují rodinu nekritickým a upřímným poskytováním citové jistoty a bezpečí. Rodina dosud poskytovala útočiště, kam se mohlo dítě kdykoli vracet a kde bylo přijato. Jak uvádí Vágnerová (2005), vazba na rodinu již splnila svůj úkol a dospívající potřebuje změnit její charakter. V neposlední řadě musíme uvažovat, že přílišná ochrana ze strany rodičů a jejich nekompromisní rozhodování o životě dítěte by v dalším vývoji adolescenta překážela. Pro adolescenta je v tomto období důležitá svoboda a možnost vlastního rozhodování o sobě. Zároveň by rodina stále měla plnit svou funkci a být adolescentovi oporou, kterou by zde měl v případech bolesti a ohrožení najít. Německý psycholog Erik Homburger Erikson chápe adolescenci jako fázi rozvojové identity. Tím rozumíme změny v sebepojetí, sebevymezení a rozvoje identity. Potvrzením nových kompetencí dokazuje sobě i rodině že dřívější závislost na

rodinném systému není nutná. Zmíněné potvrzení adolescentovi zároveň slouží jako obrana proti nejistotě. Vágnerová (2006) dále zmiňuje potřebu hledání a nalezení přijatelné pozice ve světě. Tato potřeba úzce souvisí se sociální akceptací. Tím rozumíme nekritické a kladné přijímání pubescenta jako samostatné osobnosti. V období adolescence je získávání této pozice velmi náročné. Rodina, vrstevníci, učitelé ve škole a další hodnotí pubescenta podle vzhledu, chování, dřívějších zkušeností (Matoušek, 2005). Potřebu být pozitivně akceptován si musí pubescent zasloužit a těžce vydobýt. V neposlední řadě se ho rodiče snaží ochraňovat, usměrňovat a řídit jeho chování. Pubescent se potřebuje postarat sám o sebe a potvrdit si své místo ve světě. To je pro něj náročné, jelikož si začíná uvědomovat, že svět kolem něj není bezvýhradně dobrý a že může být i nebezpečný. Dosažením nové přijatelné pozice získává pocit bezpečí ve světě a saturuje potřebu určité jistoty. Další vývojový úkol období dospívání (vedle uvolnění ze závislosti na rodičích) definují Langmeier a Krejčířová (2006) jako navazování diferencovanějších a trvalejších vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví. Procesy osamostatňování a rozšiřování sociálních vztahů jsou důležité v průběhu celého života, ale pro období adolescence jsou přece jen zásadní. Termín zásadní uvádíme z důvodu pozitivní korelace mezi rozrůstáním, prohlubováním sociálních vztahů a uspokojivým převzetím pozdějších manželských a rodičovských rolí. Pavel Říčan (2006) romanticky nazývá období pubescence časem první lásky. „*Tělesná proměna, jejíž nejdůležitější součástí je pohlavní dospívání, by již sama o sobě stačila vychýlit psychickou rovnováhu a vynutit si novou integraci osobnosti, novou syntézu.*“, uvádí Říčan (2006, 169). Toto tvrzení si vykládáme jako souvislost nástupu sekundárních pohlavních znaků a tělesného dospívání s úkolem stát se svébytnou, integrovanou osobností. Biologický vývoj pubescenta chápeme jako určitou determinantu pro navozování citových vztahů mimo rodinu.

3.2 Přejchod z dětství do dospívání jako důležitý biologický mezník

Vágnerová (2005) chápe přechod z dětství do dospívání jako zásadní biologický mezník v životě člověka. Důvodem je proměna dítěte v člověka schopného reprodukce. Langmeier a Krejčířová (2006) zmiňují urychlení nástupu dospívání a zrychlení celkového růstu v posledních sto letech. Celkové urychlení růstu a vývoje v průběhu staletí nazýváme termínem sekulární akcelerace a souvisí s působením vnějších podnětů. Oproti tomu Vágnerová (2005) uvádí, že doba počátku dospívání je geneticky

limitována, tedy se nemůže neustále snižovat. Jan Lebl (2005) popisuje výsledky šestého celostátního antropologického průzkumu dětí a mládeže, analyzuje růstové grafy a zabývá se problematikou sekulární akcelerace. Mezi léty 1991 a 2001 bylo u českých dětí zaznamenáno urychlení nástupu dospívání a pubertální růstový spurt se též posunul do nižšího věku. Podněty prostředí výrazně ovlivňují naše biologické parametry. Sekulární akcelerace a nástup růstového spurtu budou zajisté předmětem mnoha dalších antropologických studií. Jan Šmarda (2004) nahlíží na problematiku okem biologie člověka. V období pohlavního dospívání začínají morfologicky i funkčně rozvinuté gonády produkovat funkční gamety a zároveň zvyšují dosud jen dětskou produkci pohlavních hormonů do krve až na úroveň dospělého organismu. To znamená, že tyto hormony mají na starosti vývoj sekundárních pohlavních znaků. Ke změnám hormonální produkce dochází minimálně 2 – 3 roky předtím, než se objeví viditelnější tělesné změny. Počátek vývoje sekundárních pohlavních znaků u dětí vlivem sekulární akcelerace přichází na počátku raného dospívání. Shrňme – li všechny sebrané poznatky, zjistíme genetickou limitaci nástupu dospívání i souvislosti s působením podnětů prostředí, mající vliv na urychlení biologického dospívání. Korelace mezi sekulární akcelerací tělesného vývoje a urychlením nástupu psychického vývoje nejsou jasně popsány.

Dívky v průměru dospívají dříve než chlapci, popisuje Vágnerová (2005). „*Sekundární pohlavní znaky děvčat jsou nápadnější a bývají dospělými chápány jako signál významnější, tj. kvalitativní změny. Tělesná proměna chlapců se na první pohled jeví jenom jako růst a zesílení, tj. změna kvantity*“, uvádí Vágnerová (2005, 327). Z toho plyne, že rodiče mívají časté obavy z nástupu předčasné sexuální aktivity tělesně vyspělejších děvčat. Mohou se obávat i případného těhotenství a z toho plynoucích povinností. Prudké (a dočasné) zrychlování růstu u dívek i chlapců nazývá Říčan (2006) růstovým spurtem. Vrchol dívčího spurtu obvykle přichází mezi 11. a 12. rokem, vrchol chlapeckého spurtu mezi 13. a 14. rokem. Mužský spurt nastupuje později, ale je prudší a vede k trvalému rozdílu ve výšce mužů a žen. Po dosažení 15 let pokračuje růst volněji u dívek i chlapců. Somatický vývoj v pubescenci (metamorfóza) je typický proměnou tělesných tvarů. Rozšiřují se ramena (výraznější u chlapců) a boky (výraznější u dívek), snižuje se linie pasu, na bocích a nohou se objevuje vrstva podkožního tuku (u chlapců vymizí, u dívek zůstává). Růst ňader u dívek začíná prvními náznaky mezi 10. a 11. rokem. Vyvíjí se typicky dospělé ochlupení. Zvětšují se

i vnější pohlavní orgány, zároveň rostou a zrají vnitřní pohlavní orgány (vaječníky u dívek a varlata u chlapců). Zvyšuje se produkce estrogeneru (u dívek) a testosteronu (u chlapců). Signálem pohlavního zrání je první menstruace (u dívek) a první poluce (u chlapců), přičemž obojí má obrovský psychologický význam. U chlapců je typická mutace. Langmeier a Krejčířová (2006) hovoří o dvou fázích tělesného dospívání v období pubescence:

a) fáze prepuberity (první pubertální fáze, 11 – 13 let) – typická prvními známkami pohlavního dospívání a růstovým spurtem;

b) fáze vlastní puberty (druhá pubertální fáze, 13 – 15 let) – trvající od dokončení prepuberity po dosažení reprodukční schopnosti.

Předčasný i pozdní nástup metamorfózy v pubescenci bývá problematický. Sexuálně atraktivní dívky budí pozornost například ve školní třídě, nezřídka budí pozornost u starších školních ročníků. Děvčata si občas nevědí rady a za své atributy se stydí, nosí volná trička, snaží se zakrýt změny na svém těle. Pomalejší tělesný vývoj může souviset s pocitem méněcennosti. Například chlapci se často cítí trapně, protože jsou menší než děvčata. Uvažujeme, že tělesná proměna dětí může přinášet komplikace při výuce i ve vztazích ve školním kolektivu. Může působit jako rizikový faktor.

Jak uvádí Vágnerová (2005), tělesná proměna dětí je jasným ukazatelem dospívání. Bývá velmi intenzivně prožívána, protože vlastní zevnějšek dospívající považují za součást vlastní integrity. Má pro každého dospívajícího různý subjektivní význam, v závislosti na jeho vlastní představě o atraktivitě dospělejšího zevnějšku. Tato představa je dále determinována psychickou vyspělostí jedince a sociálními reakcemi na jedince. V neposlední řadě má na pubescentovu představu o atraktivitě vliv mediální prezentace současných módních trendů. Uvažujeme, že pocíťování vlastní atraktivity může být protektivním faktorem.

3.3 Žák 2. stupně ZŠ v sociálních interakcích

Žáci druhého stupně základní školy se pohybují v různých sociálních skupinách a fungují v rozličných mezilidských interakcích. V této kapitole se budeme věnovat problematice pubescentů v primární rodině, zmíníme proměnu vztahů mezi dospívajícími a rodiči a nejčastější problémy. Zaměříme se také na doporučení

odborníků z oblastí pedagogiky a psychologie, týkajících se výchovného působení na dospívajícího. Pokusíme se shrnout různé pohledy a popsat ta nejefektivnější doporučení výchovných stylů. Dále se budeme zabývat chováním pubescentů ve školním prostředí. Pokusíme se o stručnou deskripci fungování pubescentů v jejich referenčních skupinách, jejich hodnot, zájmů a postojů. Zájem budeme dále soustředit na období prvních lásek s důrazem na citové potřeby dospívajících. Pokusíme se nastínit pohledy lidí různých věkových kategorií na časnou dospělost.

3.3.1 Pubescent v rodině

Nástup pubescence výrazně ovlivňuje vztahy uvnitř rodiny (Matoušek, 2005). Pubescence je totiž v životě člověka prvním obdobím, kdy se snažíme o uspokojení potřeby jistoty a bezpečí i jinde, než v rodině. Pubescenti si potřebují potvrdit, že se o sebe dokážou postarat i sami. *„Závislost na rodičích klesá vlastně už od kojeneckého věku a od předškolního věku se vytvářejí vztahy k vrstevníkům, na něž se dítě stále více orientuje.“*, uvádí Říčan (2006, 181). Tomu rozumíme tak, že se vztahová náklonnost z rodiny odklání k vrstevníkům, přátelům. V období rané adolescence je tento odklon velmi viditelný a nese s sebou určité potíže. Rodina (hovoříme o funkční rodině) doposud tvořila pro dítě bezpečné prostředí, ve kterém bylo nekriticky přijímáno (Matoušek, 2005). Na dospívajícího však klade větší nároky. Časná adolescence je významným krokem k samostatnosti. Pubescent proto potřebuje a vyžaduje větší volnost, chce si potvrdit, že není závislý na rodině a dokáže fungovat i mimo ni. Chce chodit s přáteli ven, jezdit na výlety, věnovat se samostatně svým zálibám. Rodiče na oplátku chtějí vědět, že dospívajícímu dítěti mohou důvěřovat, potřebují jistotu, že se v pořádku vrátí domů a informace o náplni času, který tráví mimo domov. S tím souvisí tvorba určitých pravidel, které by měli dodržovat děti i rodiče. Pubescent má, jak se lidově říká, svou hlavu a pravidla se mu často nelíbí. Tím se může dostat s rodiči, kteří byli dosud zvyklí na větší poslušnost, do sporu. Zuzana Veldová (2007) popisuje důležitost kvality a úrovně komunikace s adolescentem v rodině. Hraje roli v budoucím rozvoji osobnosti dospívajícího i ve fungování rodiny jako systému. Dospívající vyžaduje, aby se s ním nekomunikovalo jako s dítětem, potřebuje zažívat pocit, že je s ním jednáno jako se samostatnou osobností. Pohledem transakční analýzy by se měli rodiče vyvarovat zkřížené komunikaci, která nepovede k efektivnímu vyřešení problému. Říčan (2006) doporučuje opatrné, nenásilné a pozorné výchovné vedení

(s rezervací autoritativních, razantních zásahů pro výjimečné situace). Pavla Kaňkovská (2007) doporučuje emocionálně pozitivní, starostlivé a pomáhající chování a výchovné působení rodičů, kteří dokážou odůvodnit disciplinární opatření. Jejich formulace pravidel a požadavků na dospívajícího má jasné důvody a vychází z rozumných nároků, které dospívající dokáže pochopit. Pro rodinu je náročný takzvaný pubescentní negativismus, projevovaný zlobou, nenávisí, pohrdáním a útoky na autority. Dospívající (velmi kriticky) sleduje názory a chování rodičů, často se úmyslně staví do opozice a tím vytváří tlak. Rodiče nejsou na tento vzdor (či útok) zvyklí a ne vždy jej dokážou adekvátně zpracovat a efektivně na něj reagovat. Za nejdůležitější v rodině s adolescentem považujeme nastavení jasných a smysluplných pravidel a pozitivní přijímání dospívajícího jako svébytné osobnosti, s podporou doporučeného výchovného vedení (Fontana, 2003).

3.3.2 Pubescent ve školní třídě

Jak uvádí Průcha (2002), školu rozumíme jako instituci, ve které je dětem zprostředkováváno vzdělání formou systematického vyučování vědomostí a dovedností. Výuka probíhá ve školní třídě, kde dítě funguje v rámci třídního kolektivu obvykle řadu let. Utvářejí se zde významné vrstevnické vztahy. Při efektivním vedení školy bývá kladen důraz (kromě dobrého vzdělání) na interpersonální vztahy v třídním kolektivu. Případné problémy kolektivu může odhalit metodik primární prevence, výchovný poradce nebo kterýkoli učitel, působící na škole. O klima třídy je nutné pečovat, negativní klima se odráží ve školních výsledcích žáků. V neposlední řadě špatné zkušenosti ze školního prostředí mají vliv na další formování osobnosti jedince, jeho interpersonální vztahy, odráží se i v navozování partnerských vztahů. Komunikaci ve škole považujeme za velmi důležitou na všech rovinách (myšleno mezi žáky, mezi pedagogy, mezi pedagogy a žáky, rodiči a pedagogy a tak dále). Běžná je kritika žáků pedagogy, stejně tak velmi ostrá pubescentní kritika pedagogů žáky. Říčan (2006) charakterizuje školní třídu jako bystrého kolektivního pozorovatele, který každou chybu a jakýkoli osobní nedostatek pedagoga pohotově postřehne a peprně okomentuje. Z toho plyne velká náročnost přípravy pedagogů na budoucí profesi. Kladný vztah k učitelům bývá projevován opatrně z obavy vyčlenění z kolektivu, sympatie k učiteli třída obvykle chápe jako takzvané „šplhounství“.

Vztahy ve třídě pubescentů bývají podmíněny jejich tělesnými změnami. Dívky, které předčasně vyspějí, se mohou zbytečně stydět a stávat se terčem posměchu spolužáků. Chlapci, u kterých je vývoj opožděný, trpívají pocity méněcennosti, připadají si hloupě kvůli své výšce a drobné postavě. Třídní kolektiv obvykle vycítí jakékoli pocity studu i méněcennosti a často na ně trefně útočí. Mohou se stát i oběťmi šikany. Subjektivní význam zevnějšku vzrůstá ruku v ruce s přibývajícím věkem a pochybnostmi o své vizáži. I ti nejatraktivnější dospívající o sobě pochybují, své tělo už neberou jako danost, vědí, že by mohli vypadat jinak a lépe. Obvykle se porovnávají s vrstevnickým standardem atraktivity, dále s mediálními modlami. Jak uvádí Vágnerová (2005), podobnost s prefabrikovaným vzorem s velkou pravděpodobností zaručí pozitivní hodnocení. Daní je ovšem ztráta individuality. Proto se někteří adolescenti snaží o (alespoň částečnou) originalitu. Péče o zevnějšek a volba oblečení se stávají prostředkem vyjádření identity. Úprava zevnějšku často striktně podléhá soudobým trendům. Kdo vybočuje z těchto trendů, se může stát outsiderem nebo se mu ostatní mohou vysmívat (Čáp, Mareš, 2003).

3.3.3 Význam referenčních skupin

Referenční skupinou Hartl (2005) rozumí skupinu vrstevníků, do které patříme nebo do které bychom chtěli patřit. Vrstevnické vztahy jsou v období pubescence zásadní, referenční skupiny se stávají součástí identity dospívajícího. Je hrdý, že do skupiny patří, že je její součástí, že si skupina vybrala právě jeho. S tím souvisí jeho zájmy a hodnotové žebříčky. Referenční skupina nabízí členům možnost osvojit si chování v různých sociálních interakcích (Vágnerová, 2005). Vztahy zde mají vlastní emocionální rozměr. Pro skupiny, do kterých pubescent rád náleží, bývá typické altruistické chování a sociální kooperace.

Členství v referenčních skupinách může být významným milníkem ve vývoji jedince, podílí se na formování budoucích postojů a hodnot. Hodnotový systém jedince může být ovlivněn hodnotovým systémem skupiny. Jak uvádí Petr Sak (2000), při osvojování společenského hodnotového systému je jedinec aktivním subjektem. To znamená, že se sám podílí na výběru svých hodnot a priorit. V referenčních skupinách může docházet k cílenému přenášení určitých hodnot na jedince, aby jedinec tyto hodnoty interiorizoval. Právě zmíněné zvnitřnění je cílem oblasti hodnot. Společenské

postoje jedinců se začínají utvářet v období pubescence. Někteří přejímají postoje autorit, pro jiné je typický náročnější proces – vlastní tvoření postojů na základě svých morálních hodnot a interiorizovaných kritérií, které jedinec uznává. Vzhledem k osamostatňování se od rodiny a vynaňování se ze závislosti na rodině může být referenční skupina pro jedince jistým útočištěm, kam se může v případě citových krizí schovat (Hofbauer, 2000). Petr Sak a Karolína Saková (2004) zmiňují fakt, že mezi hodnotami a chováním jedince neexistuje tak výrazná závislost, která by umožňovala jednoznačně z hodnoty vyvozovat jednání a obráceně.

3.3.4 Sociální kontext pubescence

Sociální kontext pubescence považujeme za zajímavý. Společnost totiž pohlíží na pubescenty celkově jako na rizikovou skupinu (Vágnerová, 2005). Zejména lidé v důchodovém věku velmi kriticky hodnotí jakékoli formy chování dospívajících. Vadí jim jejich užívání si volného času, které je vyrušuje z jejich stereotypu. Někteří mohou mít i strach, že jim pubescenti ublíží. Celkově se pubescenti projevují velmi hlučně. Snaží se na sebe upoutat pozornost. Jsou, jak se říká, „samá ruka, samá noha“ a je těžké je přehlédnout. Důvodem jejich větší viditelnosti jsou klátivé pohyby, které špatně koordinují – související s růstovým spurtem (Vágnerová, 2005). Pubescenti neumějí své tělo zatím tak dobře ovládat, jednají prudce a zbrkle (Hofbauer, 2004). Špatná koordinace těla může způsobovat, že jim všechno padá, že každou chvíli zakopnou a podobně. Celkově uvažujeme, že by pubescenti neměli být stigmatizováni do kategorie vandalů. Jejich problémy totiž souvisí s rychlým tělesným i duševním vývojem. Období puberty je dočasné a z těchto „problematických“ jedinců vyrostou zdraví dospělí, schopní plně fungovat ve společnosti.

III. Praktická část

4. Cíle a zaměření výzkumu

Na základě prostudovaných pramenů a výstupů z výzkumů zkoumajících protektivní faktory u dětí 2. stupně základních škol jsme formulovali následující cíle praktické části. Stanovili jsme 1 obecný cíl a dva konkrétní cíle. Ve výzkumné části práce se nejvíce zaměřujeme na prozkoumání zdrojů sociální opory u žáků základní školy Grünwaldova v Českých Budějovicích (více o zkoumaném vzorku v kpt. 5).

a) cíl 1

Cílem práce je provést deskripci problematiky protektivních faktorů u žáků 2. stupně základních škol se zaměřením na zdroje sociální opory, popsat psychologická, sociální a biologická specifika vzdělávání žáků s využitím protektivních faktorů a zhotovení podkladů pro další, specializovanější výzkumy týkající se této problematiky.

b) cíl 2

Dalším cílem je prozkoumat percepce sociální opory na 2. stupni základní školy Grünwaldova v Českých Budějovicích v jednotlivých ročnících. Provedením dotazníkového šetření autor poukáže na možné rozdíly vnímání sociální opory mezi dívkami a chlapci.

c) cíl 3

Na základě informací z dotazníkového šetření se provede analýza údajů.

4.1 Výzkumné předpoklady - hypotézy

Na základě prostudování dostupných pramenů a výstupů z aktuálních výzkumů jsme stanovili sedm výzkumných předpokladů.

H1: Existují statisticky významné rozdíly ve vnímání sociální opory od rodičů v jednotlivých ročnících mezi dívkami a chlapci.

H2: Existují statisticky významné rozdíly ve vnímání sociální opory od učitelů v jednotlivých ročnících mezi dívkami a chlapci.

H3: Existují statisticky významné rozdíly ve vnímání sociální opory od spolužáků v jednotlivých ročnících mezi dívkami a chlapci.

H4: Existují rozdíly ve vnímání sociální opory od rodičů mezi jednotlivými ročníky.

H5: Existují rozdíly ve vnímání sociální opory od učitelů mezi jednotlivými ročníky.

H6: Existují rozdíly ve vnímání sociální opory od spolužáků mezi jednotlivými ročníky.

H7: Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů souvisí s vnímáním sociální opory od rodičů u dětí.

4.2 Zdůvodnění potřebnosti výzkumu a možnosti uplatnění výsledků

Aktuálně se výzkumy sociální opory v České republice zabývá Janošová a kol. Ve svém výzkumu se věnuje mimo jiné dotazníkovému šetření sociální opory u dětí a adolescentů pomocí dotazníku CASSS-CZ. Zajímaly nás zdroje sociální opory u dětí na základní škole Grünwaldova v Českých Budějovicích. K aktuálním výzkumům je možné přispět tvorbou podkladů ze sebraných dat a jejich analýzou. Sociální opora se objevuje v literatuře velmi krátkou dobu a odborných studií je poměrně málo (Mareš a kol, 2001). Uvažujeme, že potřebnost nových výzkumů je nezbytná.

Sociální opora je jedním z významných vnějších protektivních faktorů. Uvažujeme nad využitím protektivních faktorů v procesu edukace. Proto potřebujeme co nejpřesněji zmapovat zdroje sociální opory dětí a porozumět jim.

Výsledky našeho šetření by byly možné uplatnit v pedagogickém procesu, mohly by sloužit jako podklady pro další výzkumy na podobné téma. Materiály, které se nám podařilo sebrat v rámci šetření, nabízejí možnosti širokého využití a další možnosti zpracování. Zajímavé by bylo také porovnání s výzkumy v jiných státech.

5. Výzkumný soubor

Výzkumné šetření probíhalo na 2. stupni základní školy Grünwaldova v Českých Budějovicích v květnu a červnu 2014. Od rodičů všech respondentů jsme získali informovaný souhlas o účasti jejich dětí na výzkumu. Základní škola Grünwaldova zajišťuje základní vzdělání s rozšířenou výukou tělesné výchovy se zaměřením na fotbal, hokej a krasobruslení.

5.1 Struktura výzkumného vzorku respondentů

Výzkumného šetření se zúčastnilo 227 žáků 6. – 9. tříd (viz příloha č. 1) ve věku 11 až 15 let. Genderové rozdělení bylo následující: 168 chlapců a 59 děvčat (viz příloha č. 2). Nevyváženost z hlediska pohlaví je důsledkem výběrové sportovní školy, o kterou mají chlapci větší zájem vzhledem k možnosti studovat ve třídách s hokejovým nebo fotbalovým zaměřením. I přes genderovou nevyváženost jsme se rozhodli výzkumný vzorek nedoplňovat z jiných škol do dvou stejně velkých skupin chlapců a děvčat. Snažili jsme se o komplexní výzkumné šetření na konkrétní škole.

Díky dotazníkovému šetření jsme měli možnost zjistit vzdělání rodičů (základní vzdělání, vyučen, středoškolské vzdělání, vysokoškolské vzdělání). Struktura vzdělání rodičů je popsána v příloze č. 3. a příloze č. 4.

5.2 Výběr vzorku respondentů

V našem výzkumném šetření jsme se snažili o adekvátní výběr vzorku respondentů. Podmínkou účasti na výzkumu bylo dodání podepsaného informovaného souhlasu (viz příloha č. 5). Pro zajištění největší možné reprezentativnosti zkoumaného vzorku jsme se řídili principem generální reprezentativnosti (Ferjenčík, 2000). To znamená, že jsme oslovili všechny žáky 6. – 9. tříd základní školy Grünwaldova a do výzkumu zařadili ty, od kterých se nám podařilo získat informovaný souhlas. Metodou výběru žáků základní školy Grünwaldova byl náhodný výběr z populace – skupinový výběr (Ferjenčík, 2000). Díky možnosti realizovat šetření na celém 2. stupni jsme získali možnost výběru vzorku, reprezentujícího populace různých věkových úrovní – kohort (Ferjenčík, 2000).

6. Průběh výzkumu

V následující kapitole je popsán celý průběh výzkumu. Nejprve jsme se pokusili získat informovaný souhlas od největšího možného množství žáků 2. stupně základní školy Grünwaldova. Návratnost byla velmi uspokojivá. V měsíci květnu 2014 byly rozdány dotazníky sociální opory CASSS-CZ (Mareš a Ježek, 2005) v 6. až 9. třídách 227 žákům. Dotazník byl zadáván autorkou skupinově ve všech jednotlivých třídách (Ferjenčík, 2000) v průběhu školní výuky na základní škole Grünwaldova. Doba administrace byla 15 – 20 minut. Respondenti byli seznámeni s pokyny, jak dotazník vyplňovat, včetně ukázky jedné položky. Vyhodnocování dotazníků autorkou proběhlo na přelomu května a června 2014. Získaná data byla přepsána do datové matice (viz příloha č. 7), dále byla strukturována a analyzována. Použitým výzkumným metodám se budeme blíže věnovat v následující kapitole.

6.1 Dotazník sociální opory u dětí a dospívajících

V naší práci jsme se rozhodli použít Dotazník sociální opory u dětí a dospívajících CASSS-CZ. Použili jsme variantu Dotazníku sociální opory pro chlapce i variantu Dotazníku sociální opory pro dívky. Genderové rozlišení dotazníků je jen pro účely snazšího vyhodnocení, otázky se nijak neliší. Nyní se zde pokusíme popsat důvody, které nás vedly k výběru této metody. Jak uvádí Mareš a Ježek (2005), dotazník je vhodný pro využití v pedagogické, školní a poradenské praxi, kde se dlouhodobě staví na promyšlené pomoci dětem a dospívajícím a na jejich vedení k autoregulaci. Dalším důvodem výběru pro nás byla srozumitelnost, jasnost a vysoká validita dotazníku. Oceňujeme i možnost rychlé administrace a vyhodnocení. Uvědomujeme si, že využití náročnější metodiky a použití komplexnější řady testů by mohlo být velmi přínosné. Neměli jsme ovšem možnost tak dlouhého a náročného testování žáků v prostorách školy, nechtěli jsme natolik narušit školní výuku žáků.

Dotazník CASSS je použitelný u žáků od 3. ročníku základní školy až po střední školu (Mareš, Ježek, 2005). Jeho nedílnou součástí je krátký demografický dotazník, který obsahuje položky týkající se respondentovo rodiny, ve které žije. Důležité je zmínit, že zde respondent uvádí údaje týkající se jeho matky či otce, se kterým v současné době žije, tedy že ho nyní vychovává a ovlivňuje. V některých případech se nemusí shodovat s rodičem biologickým. Tato část obsahuje položky, které se ptají na nejvyšší vzdělání otce a matky.

Originální verze dotazníku CASSS (Children and Adolescent Social Support Scale) z roku 2000 poté čítá 60 položek, strukturovaných do pěti subškál po 12 položkách (Mareš, Ježek, 2005). Jednotlivé subškály jsou označeny následovně: rodiče, učitel, spolužáci, kamarád, škola. Respondent je požádán o pečlivé pročtení každého výroku a posouzení jeho obsahu ze dvou hledisek - jak často zažívá takovou oporu a jak je pro něho důležitá. Četnost výskytu sociální opory se posléze posuzuje na šestistupňové škále. Důležitost, respektive významnost sociální opory se posuzuje na škále třístupňové. Zatímco náš dotazník je upraven pro lepší administraci a lepší porozumění respondentů. Čítá pouze 36 položek rozdělených do tří subškál po 12 položkách. Jednotlivé subškály jsou označeny následovně: rodiče, učitelé, spolužáci. Respondent je zde taktéž požádán o pečlivé pročtení každého výroku a posouzení jeho obsahu na šestistupňové škále, kde se určuje četnost výroku následovně:

- 1 - nikdy
- 2 - téměř nikdy
- 3 - občas
- 4 - většinou
- 5 – téměř vždy
- 6 - vždy

Každá položka má přitom podobu tvrzení o jednom z čtyř typů vnímané opory:

-emoční opora,

-instrumentální opora,

-informační opora,

-opora posouzením, zhodnocením (Mareš, Ježek, 2005).

Nyní popíšeme psychometrické kvality dotazníku. Jak uvádí Mareš a Ježek (2005), předběžná analýza dotazníku CASSS vycházela ze vzorku 183 žáků 6. – 8. ročníků. Reliabilita byla měřena Cronbachovým koeficientem alfa. Ta byla odhadnuta pro každou z pěti proměnných (rodiče, učitel, spolužáci, kamarád, škola) a pohybovala se od 0,92 do 0,95 (Mareš, Ježek, 2005). Pro dotazník jako celek byl koeficient alfa = 0,96 (Mareš, Ježek, 2005). To znamená, že dotazník CASSS vykazuje vynikající reliabilitu pro žáky 2.

stupně základní školy (Reiterová, 2004). Výsledky faktorové analýzy poukazují na jasnou pětifaktorovou strukturu odpovídající zmíněným pěti proměnným. Pokud jde o validitu, celkové skóre CASSS statisticky významně koreluje s celkovým skóre Harterova dotazníku SSSC (Social Support Scale for Children), přičemž $r = 0,55$ (Mareš, Ježek, 2000).

Česká verze dotazníku CASSS je v literatuře označována jako CASSS-CZ (viz příloha č. 6). Do České republiky jej přeložili z anglického originálu David Komárek, Edita Ondřejová a Jiří Mareš, který také dotvořil definitivní českou verzi. Dimenzionalita české verze dotazníku CASSS-CZ byla zjišťována pomocí základních složek (PCA) a pomocí faktorové analýzy metodou maximální věrohodnosti (Mareš, Ježek, 2005). Dotazník CASSS je použitelný pro výzkum i pro praktickou diagnostiku, screening i individuální práci s klienty. Výstupem dotazníku je poukázání na zdroj opory (od rodičů, učitelů, spolužáků, kamarádů, školy). Malecki a Demaray (2002) poukazují na možnost zařazení dalšího zdroje sociální opory – opory od blízkých přátel.

6.2 Statistické zpracování dat

Nejprve jsme se rozhodli pro použití deskriptivní statistiky. Jak uvádí Ferjenčík (2000), deskriptivní neboli popisná statistika nám slouží k systematickému uspořádání sebraných údajů. Uvědomujeme si, že sesbíraná data nemusí poskytovat komplexní a srozumitelný obraz o výzkumném problému. Tato data je potřeba nadále strukturovat kvůli vyčtení potřebných informací. Hlavním smyslem deskriptivní analýzy je tedy uspořádání a sumarizace dat, což potřebujeme pro náš výzkum. Toto je stěžejním důvodem našeho rozhodnutí pro volbu kvantitativní statistické analýzy. V neposlední řadě výstupy deskriptivní statistiky mohou sloužit jako podklady pro další, specializovanější výzkumy zkoumané problematiky. Sebrané údaje jsme přepsali do datové matice (viz příloha č. 7) v programu Microsoft Excel a dále analyzovali v programu Statistika. To nám pomohlo při porovnávání jednotlivých odpovědí například z různých demografických hledisek. Označení odpovědí bylo následující:

Pohlaví – 1 (chlapci), **2** (dívky)

Nejvyšší vzdělání – 4 (vysokoškolské), **3** (středoškolské s maturitou), **2** (vyučen), **1** (základní), **9** (nevím)

Označení četnosti jednotlivých odpovědí v dotazníku – 6 (vždy), 5 (téměř vždy), 4 (většinou), 3 (občas), 2 (téměř nikdy), 1 (nikdy)

Ve statistice počítáme se součtem odpovědí v jednotlivých subškálách (rodiče, učitelé, spolužáci). To znamená, že nám vyjdou tři čísla, která vznikla součtem všech dvanácti položek v dané subškále a s nimi dále operujeme.

Dále v práci používáme neparametrickou statistickou metodu jménem Kruskal – Wallisova analýza. Touto metodou ověřujeme homogenitu rozdělení vyšetřovaného znaku z několika nezávislých náhodných výběrů (Reiterová, 2005). Zde popíšeme obecný postup Kruskal – Wallisova analýzy. Nejdříve se formuluje tzn. nulová hypotéza H_0 . Ta nám říká, že všechny mediány jsou ve všech skupinách stejné. A druhá hypotéza H_1 , tzn. alternativní, bude opačná, tedy že mediány alespoň dvou skupin se liší. Jak uvádí Chráska (2007), další postup spočívá v tom, že všem hodnotám v tabulce přiřadíme pořadí podle velikosti a těmito pořadími nahradíme původní hodnoty v tabulce. Testovým kritériem pro tento test je hodnota H , kterou zavedli Kruskal a Wallis (Reiterová, 2005). H lze vypočítat ze vzorce:

$$H = \left[\frac{12}{n(n+1)} \sum \frac{R_i^2}{n_i} \right] - 3(n+1)$$

kde n je celková četnost všech hodnot, R_i je součet pořadí v jednotlivých skupinách a n_i jsou četnosti hodnot v jednotlivých skupinách.

Testování provádíme na hladině významnosti $p=0,05$. Chráska (2007) definuje hladinu významnosti jako pravděpodobnost, že neoprávněně (nesprávně) odmítneme nulovou hypotézu. Test nulové hypotézy spočívá v tom, zda p překročí nebo nepřekročí zvolenou mez. Za tuto mezní hodnotu se ve většině pedagogických výzkumů bere 0,05 (5%). Je-li p menší než zvolená hladina významnosti, pak můžeme konstatovat, že výsledek je statisticky významný. Pokud je naopak p větší než 0,05 říkáme, že výsledek není statisticky významný.

Kruskal – Wallisova analýza je jistým zobecněním Mann – Whitneyova U – testu (rozhoduje, zdali jsou statisticky významné rozdíly mezi dvěma skupinami naměřených hodnot). Z toho plyne, že Kruskal – Wallisovu analýzu je možné použít v situaci, kdy se rozhodujeme, zda je stejný medián ve více než dvou skupinách. V neposlední řadě je oproti klasické analýze rozptylu výhodou podstatné zjednodušení výpočtů.

7. Výsledky a interpretace získaných dat

Pro náš výzkum jsme zvolili deskriptivní statistiku. Pro popis rozložení naměřených údajů v základním souboru nám slouží charakteristika polohy (Reiterová, 2004). V naší práci se zabýváme výpočty mediánů, modů a střední hodnoty. Medián je naměřená hodnota, která se nachází ve středu řady všech hodnot základního souboru, srovnaných podle velikosti (Reiterová, 2004). Modus je hodnota, která se v rozdělení četností vyskytuje nejčastěji (Reiterová, 2004). Střední hodnotou rozumíme výpočet aritmetického průměru. V práci se pokoušíme o přehledné grafické znázornění pomocí takzvaných boxplotů, neboli krabicových grafů (diagramů). Pro naše účely je boxplot ideálním způsobem grafické vizualizace numerických dat pomocí jejich kvartilů. Jak uvádí Katrňák (2004), dolní a horní hranice krabice ukazuje hodnotu horního (75%) a dolního (25%) kvartilu. Krabice tedy zachycuje 50% případů. Krabicové grafy obsahují také linie vycházející ze střední části diagramu, kolmo nahoru a dolů (takzvané fousky). Reiterová (2004) dále uvádí, že v boxplotu mohou být vyobrazeny outliery, tedy odlehlé hodnoty. Bývají vyobrazeny jako samostatné, jednotlivé body. Ty vyjadřují variabilitu dat pod prvním a nad třetím kvantilem. Boxploty zobrazují rozdíly mezi datovými soubory bez jakýchkoli předpokladů normálního rozložení dat (jsou neparametrické).

Dále jsme se zabývali zjišťováním analýzy rozptylu při jednoduchém třídění, ověřujeme homogenitu rozdělení vyšetřovaného znaku v několika populacích. V následujících kapitolách se budeme zabývat analýzou výsledků deskriptivní statistiky, popíšeme je díky výsledkům Kruskal – Wallisovy analýzy rozptylu při jednoduchém třídění.

7.1 Charakteristika polohy sociální opory a Kruskal – Wallisova analýza rozptylu

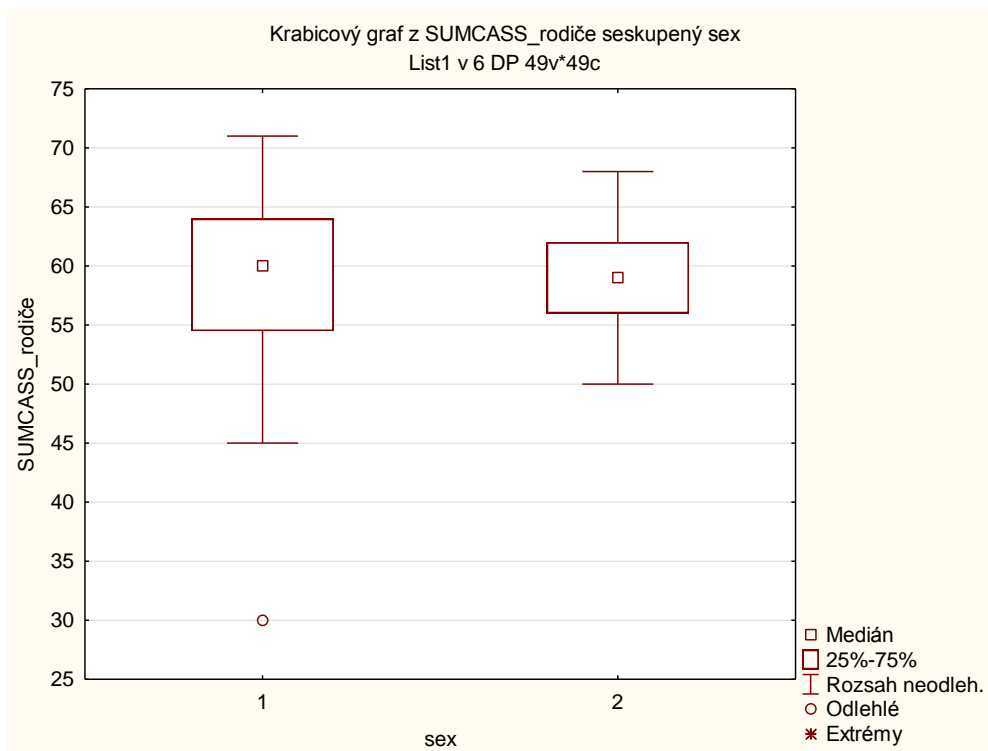
Jak jsme již zmínili, pro popis rozložení naměřených údajů v základním souboru slouží charakteristika polohy (medián, modus, střední hodnota). Nyní popíšeme charakteristiku polohy sociální opory od spolužáků, učitelů a rodičů u žáků 6., 7., 8. a 9. ročníků základní školy Grünwaldova.

Dále se v práci zaměříme na Kruskal – Wallisovu ANOVU při jednoduchém třídění. Máme tři skupiny výsledků dívek a chlapců, týkající se zdrojů sociální opory (od rodičů, od učitelů, od spolužáků). Jako nulovou hypotézu H_0 si stanovíme předpoklad, že se jednotliví respondenti neliší ve vnímání sociální opory. To znamená, že výsledky jejich testů můžeme pokládat za náhodný výběr z jedné populace.

V této části práce se pokusíme popsat vnímání sociální opory v průřezu jednotlivými ročníky druhého stupně základní školy Grünwaldova. Budeme se zabývat vnímanou sociální oporou od rodičů, učitelů a spolužáků pohledem chlapců i děvčat.

a) charakteristika polohy sociální opory od rodičů u žáků 6. ročníků

Obr. 1.: Krabicový graf znázorňující výši sociální opory od rodičů u žáků 6. ročníků



Chlapci			
Ročník 6.			
	opora od rodičů	opora od učitelů	opora od spolužáků
N	40	40	40
průměr	58,55	48,08	49,2
medián	60	47,5	48
modus	60	52	44

Tabulka 1 - Hodnoty pro chlapce 6. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od rodičů.

Dívky			
Ročník 6.			
	opora od rodičů	opora od učitelů	opora od spolužáků
N	9	9	9
průměr	59,22	51,78	50,78
medián	59	53	53
modus	x	53	43

Tabulka 2 - Hodnoty pro dívky 6. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od rodičů.

Závislá: SUMCASS_rodice	Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); SUMCASS_rodice (List1 v 6 DP) Nezávislá (grupovací) proměnná : sex Kruskal-Wallisův test: $H(1, N=49) = 0,0604504$ $p = 0,8058$	
	1 R:25,238	2 R:23,944
1		0,806233
2	0,806233	

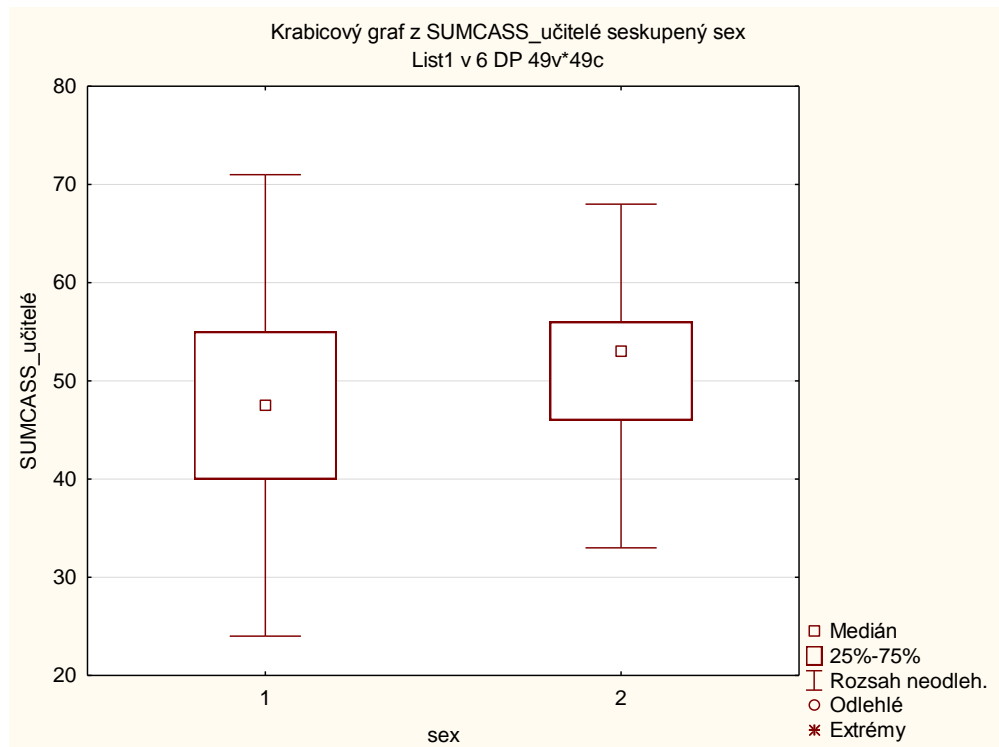
Tabulka 3 - výstup z Kruskal - Wallisovy analýzy pro sociální oporu od rodičů v 6. ročníku, 1=chlapci, 2=dívky

Z předchozího grafu a tabulek vyplývá, že sociální opora od rodičů je žáky 6. tříd vnímána velice pozitivně. Mediány mají vysokou hodnotu. Dívky mají více konzistentnější odpovědi, měly tedy menší rozptyl v odpovědích. V krabicovém grafu se vyskytla jedna odlehlá hodnota u chlapců, nabízí se zde úvaha o možných problémech v rodinném kruhu (nebo problémech s pečujícími osobami). Uvažujeme, že problémy v rodině mohou pramenit ze špatné komunikace, může se zde projevit nedůvěra v syna či zanedbávání péče. V komparaci s ostatními ročníky je vnímaná sociální opora od rodičů nejvyšší právě u chlapců v šestém ročníku (viz příloha č. 8 a příloha č. 9). Z grafu plyne, že u děvčat není vnímaná rodičovská sociální opora tak výrazná jako u chlapců.

Rozdíl mezi dívkami a chlapci ve vnímání sociální opory od rodičů v šestém ročníku není statisticky významný, protože $p=0,8058$, je tedy větší než zmíněná hladina významnosti 0,05 (viz tabulka 3).

b) charakteristika polohy sociální opory od učitelů u žáků 6. tříd

Obr. 2.: Krabicový graf znázorňující výši sociální opory od učitelů u žáků 6. ročníků



Chlapci			
Ročník 6.			
	opora od rodičů	opora od učitelů	opora od spolužáků
N	40	40	40
průměr	58,55	48,08	49,2
medián	60	47,5	48
modus	60	52	44

Tabulka 4 - Hodnoty pro chlapce 6. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od učitelů.

Dívky			
Ročník 6.			
	opora od rodičů	opora od učitelů	opora od spolužáků
N	9	9	9
průměr	59,22	51,78	50,78
medián	59	53	53
modus	x	53	43

Tabulka 5 - Hodnoty pro dívky 6. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od učitelů.

Závislá: SUMCASS_učitelé	Vícenásobné porovnání z' hodnot; SUMCASS_učitelé (List1 v 6 DP) Nezávislá (grupovací) proměnná : sex Kruskal-Wallisův test: $H(1, N=49) = 1,179189$ $p = 0,2775$	
	1 R:23,950	2 R:29,667
1		0,278172
2	0,278172	

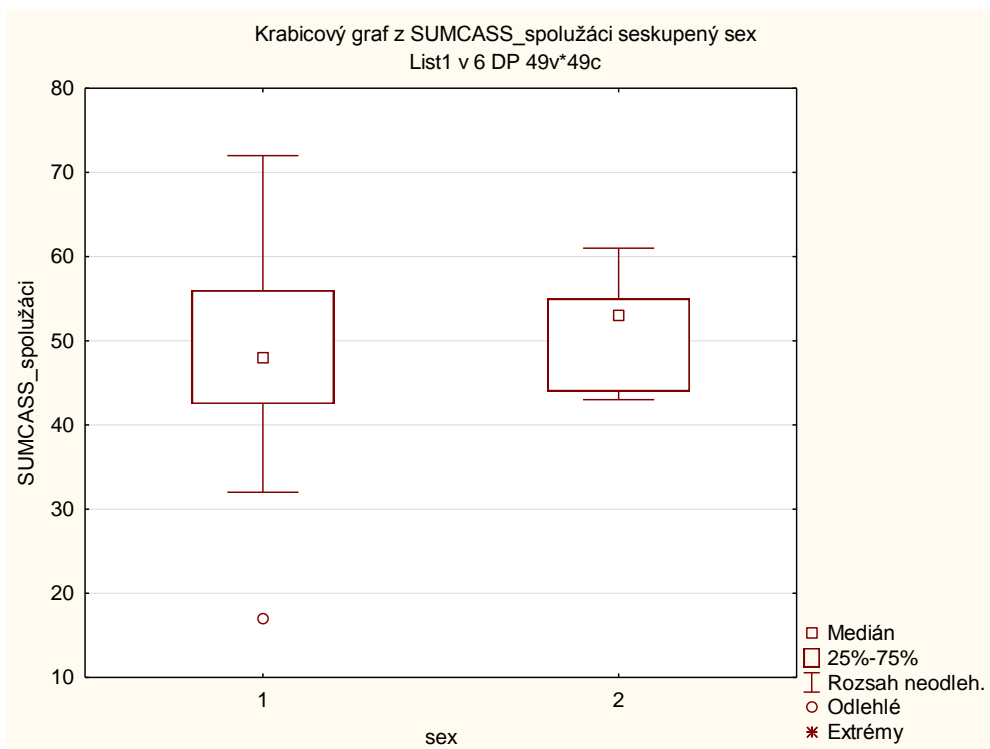
Tabulka 6 - výstup z Kruskal - Wallisovy analýzy pro sociální oporu od učitelů v 6. ročníku, 1=chlapci, 2=dívky

Z předchozího grafu a tabulek vyplývá, že sociální opora od učitelů je žáky 6. tříd vnímána méně než sociální opora od rodičů, naměřené hodnoty jsou nižší. Jak znázorňují mediány, sociální oporu od učitelů vnímají dívky více, než chlapci. U chlapců je patrný výrazně větší rozptyl v odpovědích. Dívky mají opět více jednotnější odpovědi, měly tedy menší rozptyl v odpovědích. Oproti ostatní ročníkům jsou v tomto ročníku nejvyšší naměřené hodnoty jak u chlapců, tak u dívek (viz příloha č. 10 a příloha č. 11).

Rozdíl mezi dívkami a chlapci ve vnímání sociální opory od učitelů v šestém ročníku není statisticky významný, protože $p=0,2775$, je tedy větší než zmíněná hladina významnosti 0,05 (viz tabulka 6).

c) charakteristika polohy sociální opory od spolužáků u žáků 6. tříd

Obr. 3.: Krabicový graf znázorňující výši sociální opory od spolužáků u žáků 6. ročníků



Chlapci			
Ročník 6.			
	opora od rodičů	opora od učitelů	opora od spolužáků
N	40	40	40
průměr	58,55	48,08	49,2
medián	60	47,5	48
modus	60	52	44

Tabulka 7 - Hodnoty pro chlapce 6. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od spolužáků.

Dívky			
Ročník 6.			
	opora od rodičů	opora od učitelů	opora od spolužáků
N	9	9	9
průměr	59,22	51,78	50,78
medián	59	53	53
modus	x	53	43

Tabulka 8 - Hodnoty pro dívky 6. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od spolužáků.

Závislá: SUMCASS_spoluzáci	Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); SUMCASS_spoluzáci (List1 v 6 DP) Nezávislá (grupovací) proměnná : sex Kruskal-Wallisův test: H (1, N= 49) =,2164528 p =0,6418	
	1 R:24,550	2 R:27,000
1		0,642105
2	0,642105	

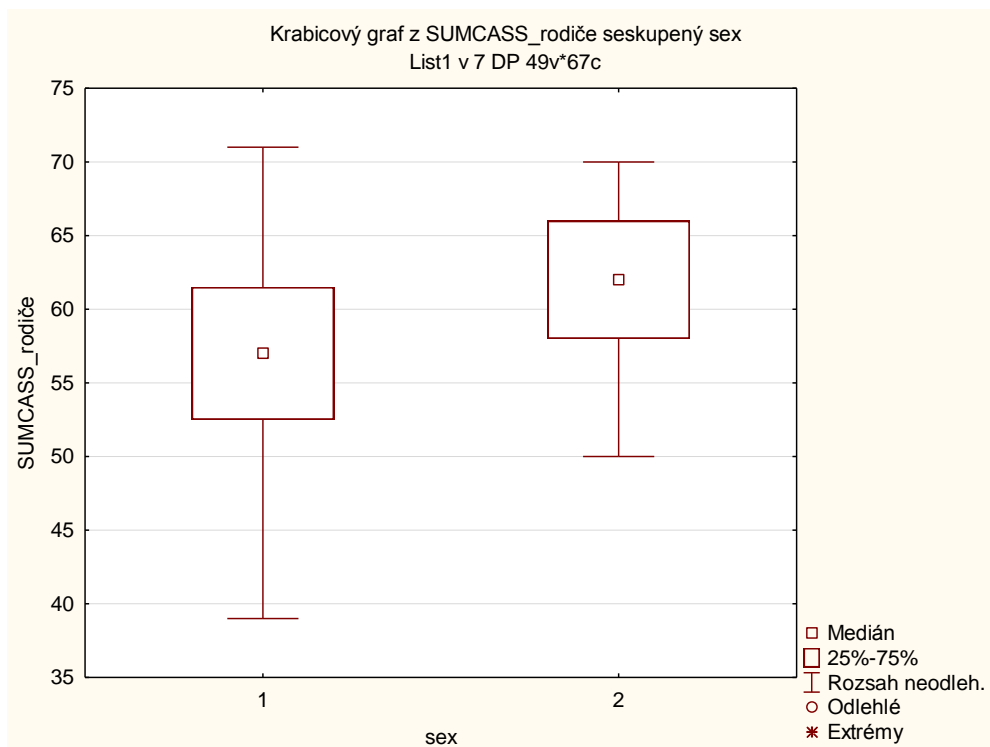
Tabulka 9 - výstup z Kruskal - Wallisovy analýzy pro sociální oporu od spolužáků v 6. ročníku, 1=chlapci, 2=dívky

Z předchozího grafu a tabulek vyplývá, že sociální oporu od spolužáků vnímají dívky více, než chlapci, což znázorňuje poloha mediánu. Dívky mají více jednotnější odpovědi než chlapci. Krabicový graf ukazuje velké rozptyly u chlapců – více rozdílně odpovídali. V krabicovém grafu se vyskytla jedna odlehlá hodnota u chlapců. Uvažujeme, že odlehlá hodnota v obrázku číslo 3 může ukazovat na šikanu jednoho z chlapců v třídním kolektivu. Sociální opory od spolužáků se mu nedostává a možná se cítí vyčleněný z kolektivu. Žák by také mohl působit samotářským dojmem, stranit se kolektivu a sociální oporu od třídy prostě nevnímat. Obecně se zde nabízí úvaha, že některým chlapcům školní třída velmi pomáhá a některým naopak – cítí stres. V porovnání s ostatními ročníky jsou opět nejvyšší naměřené hodnoty sociální opory od spolužáků jak u chlapců, tak u dívek právě v šestém ročníku (viz příloha č. 12 a příloha č. 13).

Rozdíl mezi dívkami a chlapci ve vnímání sociální opory od spolužáků v šestém ročníku existuje, byť není statisticky významný, protože $p=0,6418$, je tedy větší než zmíněná hladina významnosti 0,05 (viz tabulka 9).

d) charakteristika polohy sociální opory od rodičů u žáků 7. tříd

Obr. 4.: Krabicový graf znázorňující výši sociální opory od rodičů u žáků 7. ročníků



Chlapci			
Ročník 7.			
	opora od rodičů	opora od učitelů	opora od spolužáků
N	44	44	44
průměr	56,05	39,02	41,09
medián	57	38	41,5
modus	56	46	42

Tabulka 10 - Hodnoty pro chlapce 7. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od rodičů.

Dívky			
Ročník 7.			
	opora od rodičů	opora od učitelů	opora od spolužáků
N	23	23	23
průměr	61,39	37,65	36,26
medián	62	37	37
modus	66	36	15

Tabulka 11- Hodnoty pro dívky 7. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od rodičů.

Závislá: SUMCASS_rodice	Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); SUMCASS_rodice (List1 v 7 DP) Nezávislá (grupovací) proměnná : sex Kruskal-Wallisův test: $H(1, N=67) = 8,052098$ $p = 0,0045$	
	1 R:29,125	2 R:43,326
1		0,004618
2	0,004618	

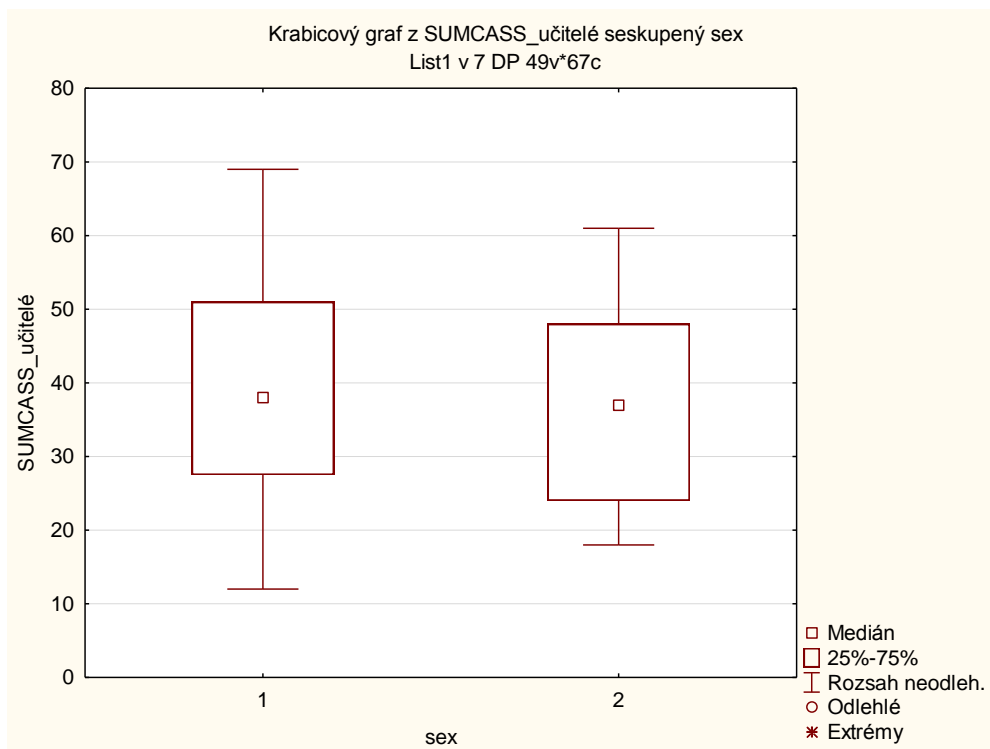
Tabulka 12 - výstup z Kruskal - Wallisovy analýzy pro sociální oporu od rodičů v 7. ročníku, 1=chlapci, 2=dívky

Z grafu vyplývá, že vnímání sociální opory od rodičů je vysoce ceněné chlapci i děvčaty. Vnímání sociální opory děvčaty je přesto vyšší, stejně jako u vzorku žáků 6. tříd. Krabicový graf znázorňuje velký rozptyl odpovědí chlapců, na rozdíl od větší jednotnosti odpovědí dívek. Mezi ostatními ročníky se naměřené hodnoty sociální opory od rodičů u chlapců nijak zvlášť neliší. Chlapci ze sedmého ročníku mají druhé nejvyšší hodnoty po ročníku šestém. U dívek jsou naopak nejvyšší ze všech ročníků (viz příloha č. 8 a příloha č. 9).

Mezi dívkami a chlapci ve vnímání sociální opory od rodičů v sedmém ročníku existuje statisticky významný rozdíl. Hodnota $p=0,0045$, je tedy nižší než zmíněná hladina významnosti 0,05 (viz tabulka 12).

e) charakteristika polohy sociální opory od učitelů u žáků 7. tříd

Obr. 5.: Krabicový graf znázorňující výši sociální opory od učitelů u žáků 7. ročníků



Chlapci			
Ročník 7.			
	opora od rodičů	opora od učitelů	opora od spolužáků
N	44	44	44
průměr	56,05	39,02	41,09
medián	57	38	41,5
modus	56	46	42

Tabulka 13 - Hodnoty pro chlapce 7. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od učitelů.

Dívky			
Ročník 7.			
	opora od rodičů	opora od učitelů	opora od spolužáků
N	23	23	23
průměr	61,39	37,65	36,26
medián	62	37	37
modus	66	36	15

Tabulka 14 - Hodnoty pro dívky 7. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od učitelů.

Závislá: SUMCASS_učitelé	Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); SUMCASS_učitelé (List1 v 7 DP)	
	Nezávislá (grupovací) proměnná : sex	
	Kruskal-Wallisův test: H (1, N= 67) =,0698851 p =0,7915	
	1	2
	R:34,455	R:33,130
1		0,791699
2	0,791699	

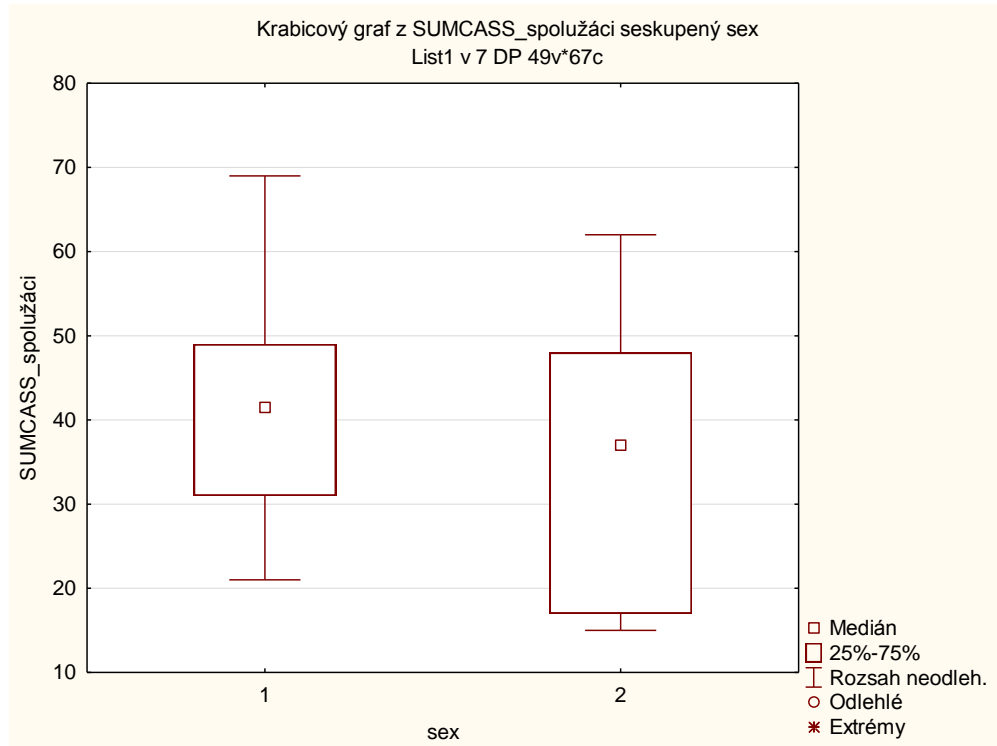
Tabulka 15 - výstup z Kruskal - Wallisovy analýzy pro sociální oporu od učitelů v 7. ročníku, 1=chlapci, 2=dívky

Z grafu vyplývá, že sociální oporu od učitelů vnímají chlapci více, než děvčata. Oproti vzorku žáků 6. tříd jsou výsledky odlišné. V 7. třídách jsou hodnoty výrazně nižší. U chlapců je větší rozptyl odpovědí než u dívek. V sedmém ročníku mají žáci nejnižší naměřené hodnoty vnímání sociální opory od učitelů ze všech ročníků (viz příloha č. 10 a příloha č. 11). Uvažujeme, že to může být způsobeno vývojovým obdobím puberty, kdy si učitelskou oporu žáci často nechtějí připouštět a nevnímají ji jako významnou. V tomto období si patrně více cení opory od vrstevnických skupin.

Rozdíl mezi dívkami a chlapci ve vnímání sociální opory od učitelů v sedmém ročníku je patrný, byť není statisticky významný, protože $p=0,7915$, je tedy větší než zmíněná hladina významnosti 0,05 (viz tabulka 15).

f) charakteristika polohy sociální opory od spolužáků u žáků 7. tříd

Obr. 6.: Krabicový graf znázorňující výši sociální opory od spolužáků u žáků 7. ročníků



Chlapci			
Ročník 7.			
	opora od rodičů	opora od učitelů	opora od spolužáků
N	44	44	44
průměr	56,05	39,02	41,09
medián	57	38	41,5
modus	56	46	42

Tabulka 16 - Hodnoty pro chlapce 7. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od spolužáků

Dívky			
Ročník 7.			
	opora od rodičů	opora od učitelů	opora od spolužáků
N	23	23	23
průměr	61,39	37,65	36,26
medián	62	37	37
modus	66	36	15

Tabulka 17 - Hodnoty pro dívky 7. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od spolužáků

Závislá: SUMCASS_spoluzáci	Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); SUMCASS_spoluzáci (List1 v 7 DP)	
	Nezávislá (grupovací) proměnná : sex	
	Kruskal-Wallisův test: H (1, N= 67) =1,175238 p =0,2783	
	1	2
	R:35,864	R:30,435
1		0,278884
2	0,278884	

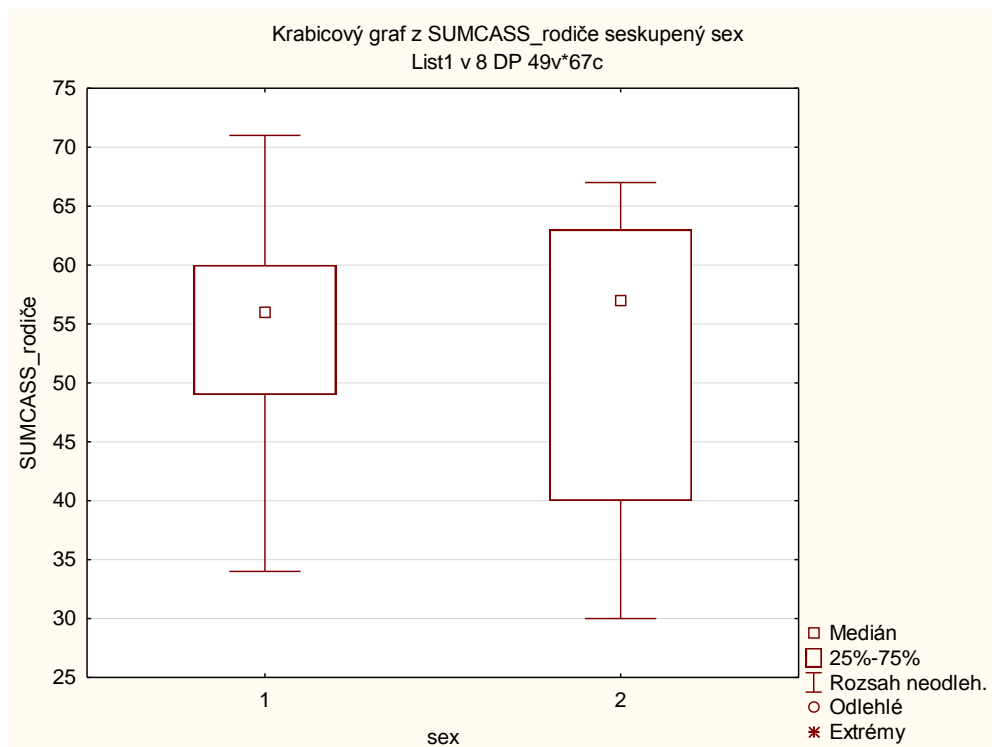
Tabulka 18 - výstup z Kruskal - Wallisovy analýzy pro sociální oporu od spolužáků v 7. ročníku, 1=chlapci, 2=dívky

Z grafu vyplývá, že sociální oporu od spolužáků vnímají chlapci více, než děvčata. Oproti vzorku žáků 6. tříd jsou výsledky odlišné. V 7. třídách jsou celkově hodnoty výrazně nižší. Některé dívky vnímají sociální oporu od spolužáků velmi pozitivně, jiné méně pozitivně. Z grafu dále plyne, že dívky odpovídaly jednotněji než chlapci. Sedmý ročník má nízké naměřené hodnoty i u sociální opory od spolužáků u chlapců i u dívek. (viz příloha č. 12 a příloha č. 13).

Rozdíl mezi dívkami a chlapci ve vnímání sociální opory od spolužáků v sedmém ročníku existuje, ale není statisticky významný. Hodnota $p=0,2783$, je tedy větší než zmíněná hladina významnosti 0,05 (viz tabulka 18).

g) charakteristika polohy sociální opory od rodičů u žáků 8. tříd

Obr. 7.: Krabicový graf znázorňující výši sociální opory od rodičů u žáků 8. ročníků



Chlapci			
Ročník 8.			
	opora od rodičů	opora od učitelů	opora od spolužáků
N	52	52	52
průměr	53,52	43,52	45,58
medián	56	42,5	46
modus	56	53	52

Tabulka 19 - Hodnoty pro chlapce 8. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od rodičů.

Dívky			
Ročník 8.			
	opora od rodičů	opora od učitelů	opora od spolužáků
N	11	11	11
průměr	52,72	44,9	45,18
medián	57	44	42
modus	57	44	36

Tabulka 20 - Hodnoty pro dívky 8. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od rodičů.

Závislá: SUMCASS_rodice	Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); SUMCASS_rodice (List1 v 8 DP) Nezávislá (grupovací) proměnná : sex Kruskal-Wallisův test: H (1, N= 63) =,0161092 p =0,8990	
	1 R:31,865	2 R:32,636
1	0,899149	
2	0,899149	

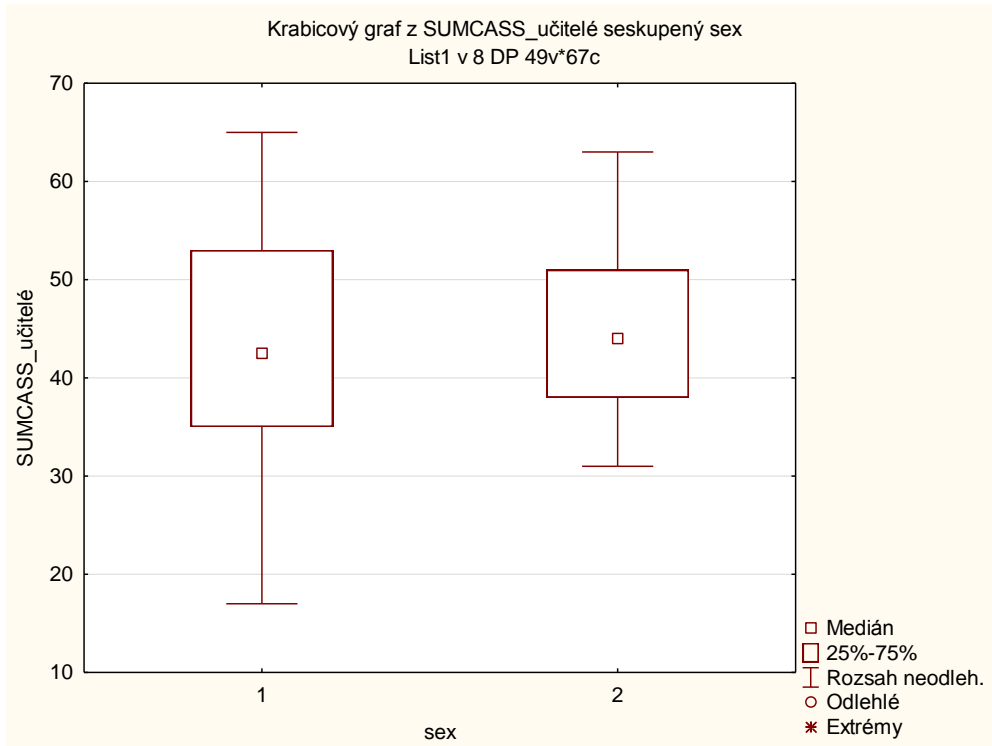
Tabulka 21 - výstup z Kruskal - Wallisovy analýzy pro sociální oporu od rodičů v 8. ročníku, 1=chlapci, 2=dívky

Z grafu je zřejmé, že sociální opory vnímané od rodičů si žáci cení více, než sociální opory od učitelů a spolužáků. U děvčat je patrný výrazný rozptyl, chlapci odpovídali jednotněji. Sociální opora od rodičů v osmém ročníku klesla oproti šestým a sedmým ročníkům u dívek i u chlapců. (viz příloha č. 8 a příloha č. 9).

Rozdíl mezi dívkami a chlapci ve vnímání sociální opory od rodičů v osmém ročníku není statisticky významný, protože $p=0,8990$, je tedy větší než zmíněná hladina významnosti 0,05 (viz tabulka 21).

h) charakteristika polohy sociální opory od učitelů u žáků 8. tříd

Obr. 8.: Krabicový graf znázorňující výši sociální opory od učitelů u žáků 8. ročníků.



Chlapci			
Ročník 8.			
	opora od rodičů	opora od učitelů	opora od spolužáků
N	52	52	52
průměr	53,52	43,52	45,58
medián	56	42,5	46
modus	56	53	52

Tabulka 22 - Hodnoty pro chlapce 8. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od učitelů.

Dívky			
Ročník 8.			
	opora od rodičů	opora od učitelů	opora od spolužáků
N	11	11	11
průměr	52,72	44,9	45,18
medián	57	44	42
modus	57	44	36

Tabulka 23 - Hodnoty pro dívky 8. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od učitelů.

Závislá: SUMCASS_učitelé	Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); SUMCASS_učitelé (List1 v 8 DP) Nezávislá (grupovací) proměnná : sex Kruskal-Wallisův test: $H(1, N=63) = 1,1518779$ $p = 0,6967$	
	1 R:31,587	2 R:33,955
1	0,697083	
2	0,697083	

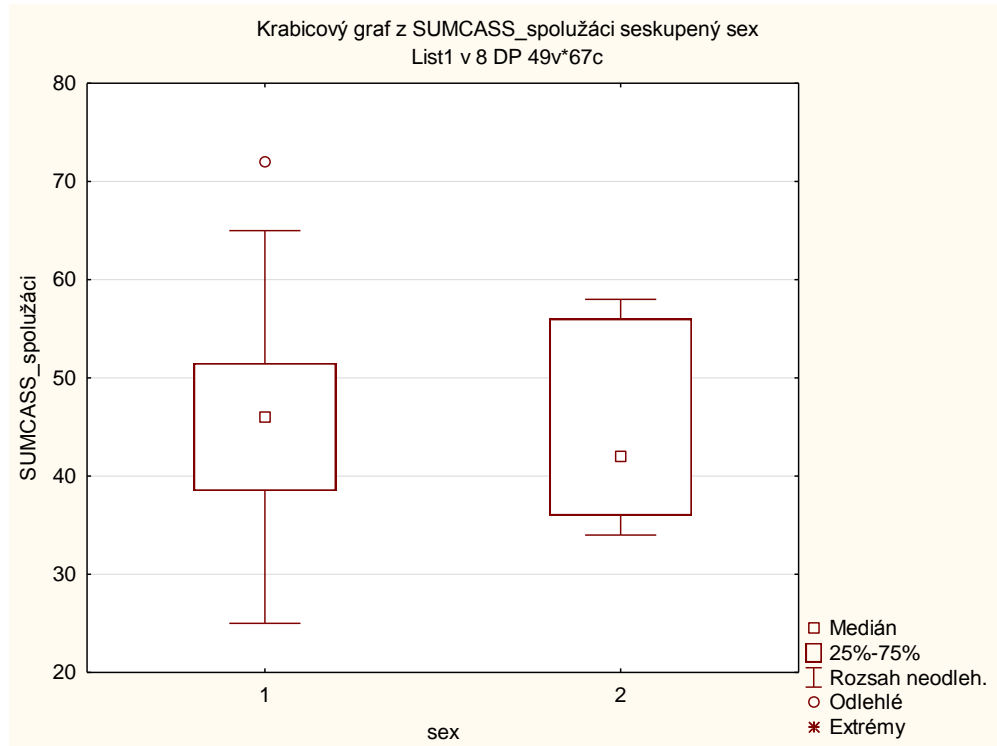
Tabulka 24 - výstup z Kruskal - Wallisovy analýzy pro sociální oporu od učitelů v 8. ročníku, 1=chlapci, 2=dívky

Z grafu je patrný větší rozptyl vnímání sociální opory od učitelů u chlapců. Dívky a chlapci vnímají sociální oporu od učitelů podobně. Žáci osmých ročníků vnímají sociální oporu od učitelů velmi podobně jako žáci ročníků devátých. Naměřené hodnoty jsou po výsledcích žáků šestého ročníku druhé nejvyšší u dívek i u chlapců (viz příloha č. 10 a příloha č. 11). Uvažujeme, že učitelů si studenti začínají více vážit v kontextu předmětů, které vyučují. Žáci se v tomto období začínají rozhodovat o dalším vzdělávání a právě učitelé jim v tomto rozhodování pomáhají. Dále zvažujeme, že méně silně vnímaná sociální opora od učitelů u žáků 9. ročníků může být způsobena faktem, že žáci již jsou přijati na školu nebo rozhodnutí o své další působnosti a učitelé v ně tolik opory ani nevkládají a soustředí se právě na 8. ročníky.

Rozdíl mezi dívkami a chlapci ve vnímání sociální opory od učitelů v osmém ročníku není statisticky významný, protože $p=0,6967$, je tedy větší než zmíněná hladina významnosti 0,05 (viz tabulka 24).

i) charakteristika polohy sociální opory od spolužáků u žáků 8. tříd

Obr. 9.: Krabicový graf znázorňující výši sociální opory od spolužáků u žáků 8. ročníků



Chlapci			
Ročník 8.			
	opora od rodičů	opora od učitelů	opora od spolužáků
N	52	52	52
průměr	53,52	43,52	45,58
medián	56	42,5	46
modus	56	53	52

Tabulka 25 - Hodnoty pro chlapce 8. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od spolužáků.

Dívky			
Ročník 8.			
	opora od rodičů	opora od učitelů	opora od spolužáků
N	11	11	11
průměr	52,72	44,9	45,18
medián	57	44	42
modus	57	44	36

Tabulka 26 - Hodnoty pro dívky 8. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od spolužáků.

Závislá: SUMCASS_spoluzáci	Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); SUMCASS_spoluzáci (List1 v 8 DP) Nezávislá (grupovací) proměnná : sex Kruskal-Wallisův test: H (1, N= 63) =,0643688 p =0,7997	
	1 R:32,269	2 R:30,727
1		0,799903
2	0,799903	

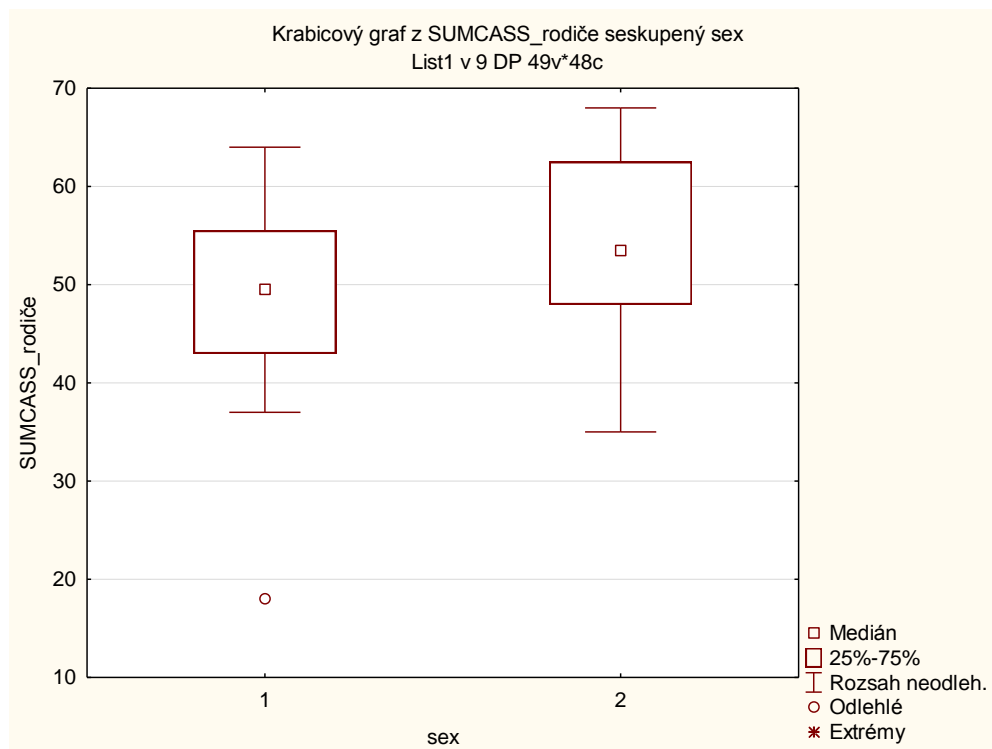
Tabulka 27 - výstup z Kruskal - Wallisovy analýzy pro sociální oporu od spolužáků v 8. ročníku, 1=chlapci, 2=dívky

Z grafu je patrný větší rozptyl vnímání sociální opory od spolužáků u chlapců. Dívky zde vnímají sociální oporu od spolužáků méně než chlapci. V grafu se nachází jedna odlehlá hodnota u chlapců. Ta by mohla poukazovat na existenci takzvané třídní hvězdy – spolužáka, který je mezi vrstevníky v oblibě. Mezi ostatními ročníky mají chlapci z osmých ročníků druhé nejvyšší naměřené hodnoty vnímání sociální opory od spolužáků hned po ročníku šestém. Dívky mají naměřené hodnoty podobné jako dívky v devátém ročníku. (viz příloha č. 12 a příloha č. 13).

Rozdíl mezi dívkami a chlapci ve vnímání sociální opory od spolužáků v osmém ročníku existuje, není však statisticky významný, protože $p=0,7997$, je tedy větší než zmíněná hladina významnosti 0,05 (viz tabulka 27).

j) charakteristika polohy sociální opory od rodičů u žáků 9. tříd

Obr. 10.: Krabicový graf znázorňující výši sociální opory od rodičů u žáků 9. ročníků



Chlapci			
Ročník 9.			
	opora od rodičů	opora od učitelů	opora od spolužáků
N	32	32	32
průměr	48,98	43,34	41,59
medián	49,5	44	42
modus	37	33	34

Tabulka 28 - Hodnoty pro chlapce 9. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od rodičů.

Dívky			
Ročník 9.			
	opora od rodičů	opora od učitelů	opora od spolužáků
N	16	16	16
průměr	53,31	45,13	43,88
medián	53,5	41	45
modus	64	x	36

Tabulka 29 - Hodnoty pro dívky 9. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od rodičů.

Závislá: SUMCASS_rodice	Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); SUMCASS_rodice (List1 v 9 DP) Nezávislá (grupovací) proměnná : sex Kruskal-Wallisův test: $H(1, N=48) = 1,904951$ $p = 0,1675$	
	1 R:22,531	2 R:28,438
1		0,168253
2	0,168253	

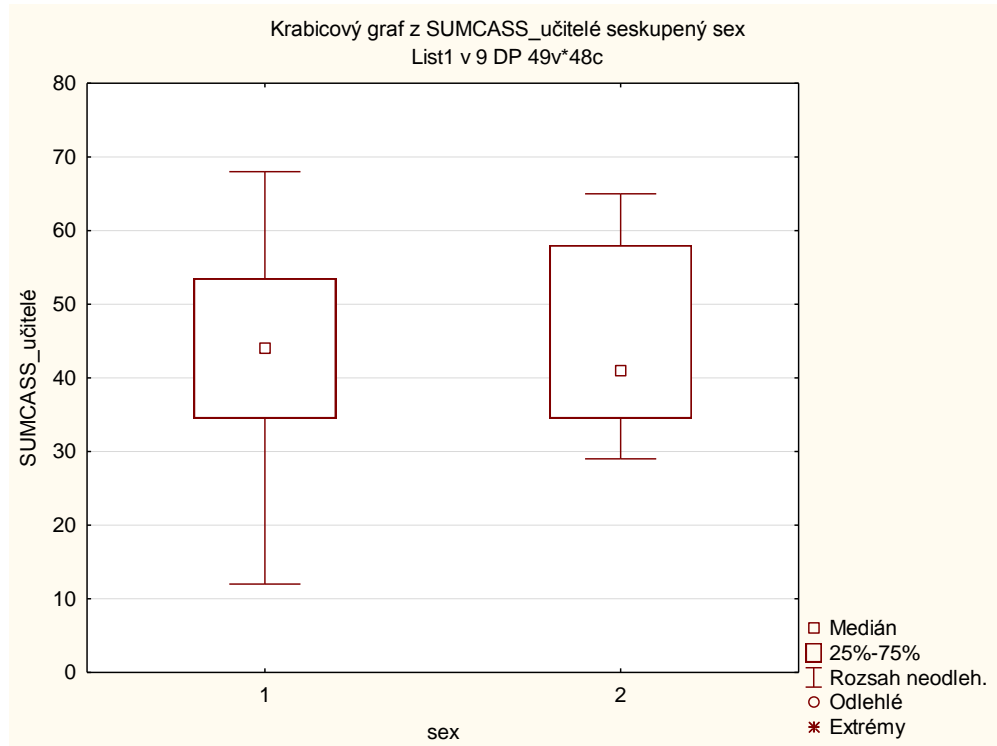
Tabulka 30 - výstup z Kruskal - Wallisovy analýzy pro sociální oporu od rodičů v 9. ročníku, 1=chlapci, 2=dívky

I u studentů posledních ročníků základní školy z grafu vyplývá vysoké cenění sociální opory od rodičů oproti ostatním zkoumaným oporám. Vyšší vnímání sociální opory od rodičů je znatelné u děvčat. Jak chlapci, tak děvčata jsou ve svých odpovědích jednotní, nejsou znatelné velké rozptyly. V grafu najdeme jednu odlehlou hodnotu u chlapců. I zde by se dalo uvažovat o možném výskytu problémů v rodině respondenta. V porovnání s ostatními ročníky jsou naměřené hodnoty u chlapců i u dívek nejnižší ze všech ročníků (viz příloha č. 8 a příloha č. 9).

Rozdíl mezi dívkami a chlapci ve vnímání sociální opory od rodičů v devátém ročníku není statisticky významný, protože $p=0,1675$, je tedy větší než zmíněná hladina významnosti 0,05 (viz tabulka 30).

k) charakteristika polohy sociální opory od učitelů u žáků 9. tříd

Obr. 11.: Krabicový graf znázorňující výši sociální opory od učitelů u žáků 9. ročníků.



Chlapci			
Ročník 9.			
	opora od rodičů	opora od učitelů	opora od spolužáků
N	32	32	32
průměr	48,98	43,34	41,59
medián	49,5	44	42
modus	37	33	34

Tabulka 31 - Hodnoty pro chlapce 9. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od učitelů.

Dívky			
Ročník 9.			
	opora od rodičů	opora od učitelů	opora od spolužáků
N	16	16	16
průměr	53,31	45,13	43,88
medián	53,5	41	45
modus	64	x	36

Tabulka 32 - Hodnoty pro dívky 9. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od učitelů.

Závislá: SUMCASS_učitelé	Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); SUMCASS_učitelé (List1 v 9 DP) Nezávislá (grupovací) proměnná : sex Kruskal-Wallisův test: $H(1, N=48) = 0,0809145$ $p = 0,7761$	
	1 R:24,094	2 R:25,313
1		0,776168
2	0,776168	

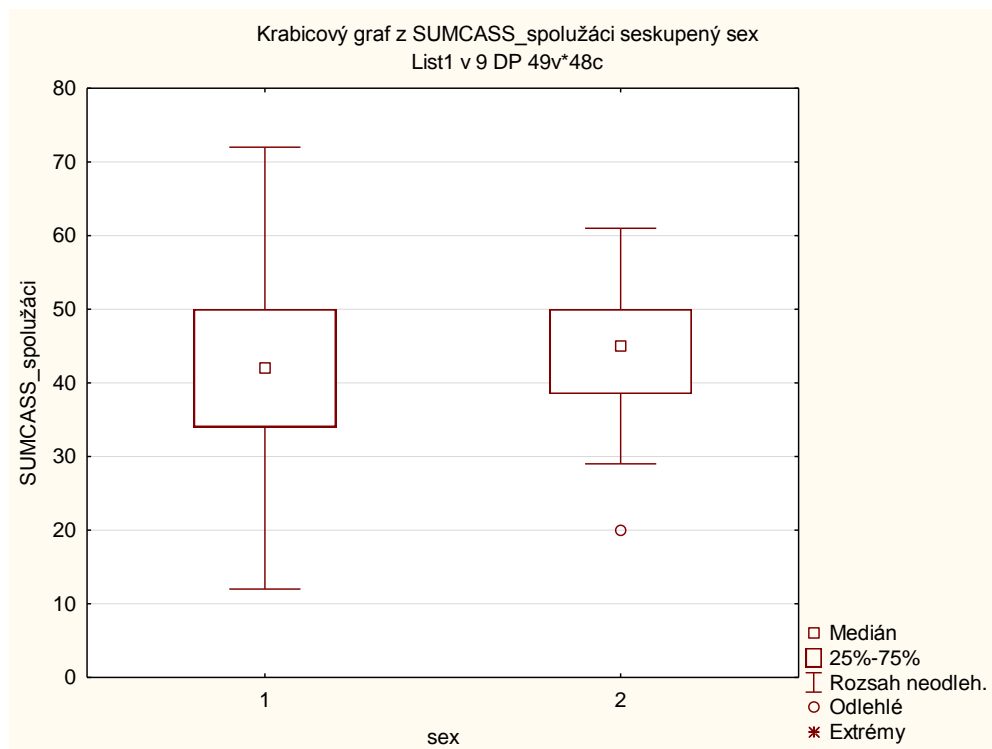
Tabulka 33 - výstup z Kruskal - Wallisovy analýzy pro sociální oporu od učitelů v 9. ročníku, 1=chlapci, 2=dívky

Z grafu je patrný větší rozptyl vnímání sociální opory od učitelů u děvčat. Odpovědi 50% z nich dosahuje vyšších hodnot vnímání sociální opory od učitelů. U chlapců je patrný větší rozptyl v odpovědích. Dívky jsou v odpovědích konzistentnější. Žáci devátých ročníků vnímají sociální oporu od učitelů podobně jako žáci v osmých ročnících. Hodnoty jsou zde nižší než naměřené hodnoty žáků v šestých ročnících, ale vyšší než hodnoty v ročnících sedmých.(viz příloha č. 10 a příloha č. 11).

Rozdíl mezi dívkami a chlapci ve vnímání sociální opory od učitelů v devátém ročníku není statisticky významný, protože $p=0,7716$, je tedy větší než zmíněná hladina významnosti 0,05 (viz tabulka 33).

l) charakteristika polohy sociální opory od spolužáků u žáků 9. tříd

Obr. 12.: Krabicový graf znázorňující výši sociální opory od spolužáků u žáků 9. ročníků



Chlapci			
Ročník 9.			
	opora od rodičů	opora od učitelů	opora od spolužáků
N	32	32	32
průměr	48,98	43,34	41,59
medián	49,5	44	42
modus	37	33	34

Tabulka 34 - Hodnoty pro chlapce 9. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od spolužáků.

Dívky			
Ročník 9.			
	opora od rodičů	opora od učitelů	opora od spolužáků
N	16	16	16
průměr	53,31	45,13	43,88
medián	53,5	41	45
modus	64	x	36

Tabulka 35 - Hodnoty pro dívky 9. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od spolužáků.

Závislá: SUMCASS_spolužáci	Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); SUMCASS_spolužáci (List1 v 9 DP) Nezávislá (grupovací) proměnná : sex Kruskal-Wallisův test: H (1, N= 48) =,4607122 p =0,4973	
	1	2
	R:23,531	R:26,438
1		0,497782
2	0,497782	

Tabulka 36 - výstup z Kruskal - Wallisovy analýzy pro sociální oporu od spolužáků v 9. ročníku, 1=chlapci, 2=dívky

Z grafu je patrné větší cenění vnímání sociální opory od spolužáků u děvčat. Dívky jsou také více jednotné v odpovědích. Chlapci vykazují naopak větší roztržitost mezi odpověďmi. V grafu se nachází jedna odlehlá hodnota u děvčat. Můžeme zde uvažovat o možném výskytu šikany. Také je možnost záměrné separace dívky s touhou po samostatnosti. To však v tomto vývojovém období nebývá časté. Věnovat pozornost šikaně ve třídním kolektivu by nebylo na škodu. Uvažujeme, že preventivní působení nyní by mohlo podpořit adaptaci dívky na nový třídní kolektiv na střední škole nebo odborném učilišti. V porovnání s ostatními ročníky mají chlapci druhé nejnižší hodnoty hned po ročníku sedmém. Dívky mají naměřené hodnoty druhé nejvyšší po ročníku šestém (viz příloha č. 12 a příloha č. 13).

Rozdíl mezi dívkami a chlapci ve vnímání sociální opory od učitelů v devátém ročníku existuje, byť není statisticky významný, protože $p=0,4973$, je tedy větší než zmíněná hladina významnosti 0,05 (viz tabulka 36).

m) porovnání hodnot mediánů vnímání sociální opory od rodičů u žáků v ZŠ Grünwaldova a normy ČR

Dále jsme se v práci zabývali porovnáním hodnot mediánů vnímání sociální opory od rodičů u chlapců v základní škole Grünwaldova a v České republice (viz příloha č. 14). Chlapci ze základní školy Grünwaldova vykazují oproti normě vyšší hodnoty, kromě žáků 9. tříd. Dále jsme se v práci zabývali porovnáním hodnot mediánů vnímání sociální opory od rodičů u dívek v základní škole Grünwaldova a v České republice (viz příloha č. 15). Děvčata navštěvující ZŠ Grünwaldova vykazují výrazně vyšší hodnoty vnímané rodičovské sociální opory oproti normě, zejména pak děvčata ze 7. ročníků.

n) porovnání hodnot mediánů vnímání sociální opory od učitelů u žáků v ZŠ Grünwaldova a normy ČR

Následně jsme se v práci zabývali porovnáním hodnot mediánů vnímání sociální opory od učitelů u chlapců v základní škole Grünwaldova a v České republice (viz příloha č. 16 a příloha č. 17). Chlapci i děvčata ze základní školy Grünwaldova vykazují ve srovnání s normou stejné nebo vyšší hodnoty, kromě žáků 7. tříd.

o) porovnání hodnot mediánů vnímání sociální opory od spolužáků u žáků v ZŠ Grünwaldova a normy ČR

Dále jsme se v práci zabývali porovnáním hodnot mediánů vnímání sociální opory od spolužáků u chlapců v základní škole Grünwaldova a v České republice (viz příloha č. 18). Chlapci ze základní školy Grünwaldova vykazují oproti normě vyšší hodnoty ve všech sledovaných ročnících. V práci jsme se také zabývali porovnáním hodnot mediánů vnímání sociální opory od spolužáků u dívek v základní škole Grünwaldova a v České republice (viz příloha č. 19). Děvčata z 2. stupně ZŠ Grünwaldova uvádějí vyšší hodnoty vnímané sociální opory od spolužáků oproti normě, kromě děvčat ze 7. ročníků.

p) znázornění hodnot vnímané sociální opory v kontextu nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů

Za zajímavé považujeme zkoumání hodnot vnímané sociální opory od rodičů, učitelů a spolužáků a souvislostí mezi nejvyšším vzděláním rodičů (viz příloha č. 20, příloha č. 21 a příloha č. 22). Uvažujeme, že rodiče s vysokoškolským vzděláním nabízejí dětem větší sociální oporu, než rodiče se vzděláním středoškolským. Nejméně vnímané rodičovské sociální opory se nabízí dětem rodičů, kteří vystudovali střední odborné učiliště nebo mají základní vzdělání. Děti středoškolsky vzdělaných rodičů vnímají sociální oporu od učitelů a spolužáků méně významně, než děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů nebo vyučených rodičů.

IV. Diskuse

Diplomová práce se zabývá zkoumáním protektivních faktorů u žáků 2. stupně základních škol. Dle našeho názoru práce splnila svůj smysl. Nyní se budeme v diskusi zabývat zhodnocením celé práce, jejím výsledkům a možnostem jejího praktického přínosu. Budeme hovořit o uchopitelnosti tématu v odborných pramenech a jejich dostupnosti. Pokusíme se na tomto místě pohovořit o výhodách a úskalích použitých výzkumných metod. Dále se v práci zaměříme na komparaci výsledků práce s výstupy z již existujících výzkumů. Zkusíme nastínit možnosti využití protektivních faktorů ve vzdělávání žáků 2. stupně základních škol. Dále bychom zde rádi navrhli možnosti dalších výzkumů, na jejichž potřebnost jsme při tvorbě práce narazili. V neposlední řadě se na tomto místě podíváme na plnění našich výzkumných cílů a vyjádříme se k platnosti hypotéz.

V teoretické části jsme se zabývali analyzováním odborných literárních, internetových a časopiseckých pramenů, týkajících se protektivních faktorů, zejména vnímání sociální opory, self-efficacy a resilience. Literatura, mapující problematiku protektivních faktorů je dle našeho názoru poměrně bohatá. Téma se objevuje v pedagogické odborné literatuře i v literatuře psychologické – zejména v pedagogické, klinické i školní psychologii. Přestože témata sociální opory, resilience i self-efficacy jsou poměrně mladá, stala se předmětem celé řady výzkumů v České republice i zahraničí. Jako předmět dalšího zkoumání bychom doporučili analyzování dotazníku CASSS a jeho výsledků. Bylo by zajímavé udělat analýzu jednotlivých položek dotazníku a zabývat se korelacemi mezi CASSS a dalšími metodami obdobného typu. Dále pro nás bylo náročné vyhledat dotazník, který by měřil self-efficacy. Ocenili bychom širší spektrum diagnostických nástrojů, které by mohly sloužit k měření a analyzování protektivních faktorů. Na druhou stranu si uvědomujeme, že témata sociální opory, self-efficacy a resilience jsou poměrně mladá a tvorba diagnostických nástrojů je velice náročná – což považujeme za důvod absence těchto nástrojů.

Dále se v diskusi pokusíme shrnout výsledky naší práce a vyjádřit se k plnění cílů. Prvním cílem práce bylo provedení deskripce problematiky protektivních faktorů u žáků 2. stupně základních škol se zaměřením na zdroje sociální opory. Popsali jsme zde psychologická, sociální a biologická specifika vzdělávání žáků. Dotkli jsme se využití protektivních faktorů ve vzdělávacím procesu. Dílčím cílem bylo zpracování podkladů pro

další, specializovanější výzkumy. Uvažujeme, že data získaná na ZŠ Grünwaldova by mohla být prospěšná v podobných komparativních studiích. Bezespору zajímavý by byl i déletrvající výzkum zdrojů sociální opory u žáků na téže škole.

Dalším cílem bylo prozkoumat percepci sociální opory na 2. stupni základní školy Grünwaldova v Českých Budějovicích v jednotlivých ročnících. Šetření se zúčastnilo 227 žáků z 6. – 9. ročníků. Díky dotazníkovému šetření (CASSS) jsme zjistili rozdíly vnímání sociální opory mezi dívkami a chlapci. Tyto rozdíly jsme následně hlouběji zkoumali a analyzovaly. I tento cíl se nám podařilo naplnit.

Naším posledním cílem bylo provedení analýzy sebraných dat. Soustředili jsme se na vnímání zdrojů sociální opory od rodičů, učitelů a spolužáků. Prozkoumali jsme odlišné vnímání dívek a chlapců. Percepce sociální opory nás zajímala v průřezu jednotlivými ročníky. Pokusili jsme se také o komparaci našich výsledků s normami České republiky. Dále jsme se dotkli zkoumání vlivu nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů na vnímání sociální opory jejich dětí. Naše stanovené cíle práce považujeme za splněné.

Nyní se vyjádříme k platnosti hypotéz. První hypotéza byla stanovena následovně:

„Existují statisticky významné rozdíly ve vnímání sociální opory od rodičů v jednotlivých ročnících mezi dívkami a chlapci.“

Hypotéza nebyla ani přijata, ani zamítnuta. Rozdíl mezi dívkami a chlapci ve vnímání sociální opory od rodičů v sedmém ročníku existuje a je statisticky významný. V šestých, osmých a devátých ročnících existuje mezi vnímáním sociální opory u chlapců a u děvčat rozdíl, není však statisticky významný.

Druhá hypotéza zněla následovně:

„Existují statisticky významné rozdíly ve vnímání sociální opory od učitelů v jednotlivých ročnících mezi dívkami a chlapci.“

Tento hypotetický konstrukt byl zamítnut. Mezi vnímáním sociální opory od učitelů u chlapců a dívek neexistuje statisticky významný rozdíl.

Třetí hypotéza zněla takto:

„Existují statisticky významné rozdíly ve vnímání sociální opory od spolužáků v jednotlivých ročnících mezi dívkami a chlapci.“

Tento hypotetický konstrukt byl zamítnut. Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi vnímáním sociální opory od spolužáků u chlapců a dívek.

Znění následující hypotézy bylo formulováno následovně:

„Existují rozdíly ve vnímání sociální opory od rodičů mezi jednotlivými ročníky.“

Hypotéza byla přijata. Rodičovská sociální opora u chlapců je vnímaná jako nejvýznamnější u žáků 6. ročníků, méně významná je pro žáky 7. a 8. ročníků a nejméně významná je pro žáky 9. tříd. Vnímání sociální opory od rodičů je u děvčat odlišné, nejvíce si cení rodičovské opory žákyně 7. tříd, méně významné je vnímání sociální opory u žákyň 8. a 9. tříd. Oproti výsledkům Janošové (2008) uvádějí žáci základní školy Grünwaldova výrazně vyšší výsledky.

Nyní zde zprostředkujeme znění páté hypotézy:

„Existují rozdíly ve vnímání sociální opory od učitelů mezi jednotlivými ročníky.“

Hypotetický konstrukt byl přijat. Vnímání učitelů sociální opora je nejvýznamnější u žáků 6. ročníků. V 7. třídách je vnímání učitelů sociální opory významné nejméně. Výsledky výzkumu korespondují s výsledky Janošové (2008).

Šestá hypotéza měla následující znění:

„Existují rozdíly ve vnímání sociální opory od spolužáků mezi jednotlivými ročníky.“

Hypotéza byla přijata. Percepce sociální opory od vrstevníků je nejvýraznější u studentů 6. a 8. tříd, méně výrazné u studentů 7. a 9. tříd. Oproti výsledkům Janošové (2008) uvádějí žáci základní školy Grünwaldova výrazně vyšší výsledky.

Poslední, sedmá hypotéza byla formulována následovně:

„Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů souvisí s vnímáním sociální opory od rodičů u dětí.“

Hypotéza byla přijata. Rodiče s vysokoškolským vzděláním nabízejí dětem větší sociální oporu, než rodiče se vzděláním středoškolským, méně vnímané rodičovské sociální opory se nabízí dětem rodičů, kteří vystudovali střední školu či střední odborné učiliště nebo základní školu. S tím souhlasí Katrňák (2004), tvrdící že existuje souvislost mezi vzděláním rodičů a percepcí sociální opory.

Kdybychom se měli pokusit zhodnotit použité výzkumné metody sběru dat, můžeme doporučit metodu dotazníkového šetření. Měli jsme možnost dohlédnout na distribuci a sledovat žáky při vyplňování. Jako výhodu považujeme naši osobní účast při zadávání testů, žáci ocenili vysvětlení potřebnosti výzkumu a případných nejasností v zadání dotazníku. V některých případech bylo problematické získávání informovaného souhlasu od rodičů. Zejména u žáků vyšších ročníků byla menší návratnost a šetření se muselo odkládat pro nízkou účast. Práce se získanými daty byla velmi náročná na přesnost a na čas. Statistické metody sledujeme velice zajímavými, nabízejí řadu možností. Při našem šetření jsme se s nimi setkali poprvé a práce byla poměrně náročná. Uvědomujeme si však nutnost použití některých metod, bez nichž by nebyla možná komparace s výsledky jiných, obdobných výzkumných šetření.

Za nejzásadnější výstupy našeho šetření považujeme následující. Z Kruskal – Wallisovy analýzy plyne, že vnímání sociální opory od rodičů je pro děti významnější, než vnímání sociální opory od učitelů a vnímání sociální opory od spolužáků. Uvažujeme, že si děti rodičovské opory více cení, protože je rodiče provázejí celý život – tedy si jich více váží. Při vnímání sociální opory od učitelů se výsledky žáků výrazně liší. Mezi jednotlivci existují výrazné rozdíly. To si vysvětlujeme odlišným percipováním učitele jako autority a variabilitou osobnosti učitele. Ve vnímání sociální opory od učitelů není statisticky významný rozdíl. Vnímání sociální opory od spolužáků je též velmi variabilní. Uvažujeme, že v poskytování sociální opory může hrát značnou roli postavení v třídním kolektivu, kdy se oblíbeným žákům dostává opory více. Více sociální opory se u tohoto vzorku dostává chlapcům. Ve vnímání sociální opory od spolužáků není statisticky významný rozdíl.

V. Závěr

V teoretické části jsme se pokusili o prozkoumání protektivních faktorů a možnosti jejich využití v edukačním procesu. Nejprve jsme se zabývali problematikou zvládnání zátěže u žáků 2. stupně základních škol se zaměřením na školní zátěžové situace a copingové strategie. Pokusili jsme se o analýzu faktorů, které komplikují zvládnání zátěže a sestavení jejich výčtu optikou významných odborníků z oblasti školní psychologie a psychologie zdraví. Dále jsme se v teoretické části práce zabývali vymezením protektivních faktorů. Zajímaly nás mechanismy a cesty uplatnění vlivu protektivních faktorů. Poukázali jsme i na možnost dělení protektivních faktorů z hlediska vnitřních a vnějších zdrojů zvládnání zátěže. Dalším tématem naší práce bylo vymezení tří významných protektivních faktorů, které jsme dále hlouběji analyzovali. Těmito faktory byly resilience, self-efficacy a sociální opora. Pokusili jsme se o zmapování aktuálních domácích i zahraničních výzkumů, týkajících se problematiky resilience a self-efficacy, nejvíce jsme se zabývali sociální oporou jakožto hlavním předmětem výzkumné části naší práce. Proto jsme právě odborným výzkumům sociální opory věnovali nejvíce místa. Poslední částí teorie naší práce se stala vývojově – psychologická charakteristika žáků 2. stupně základních škol v kontextu vzdělávacího procesu. Zaměřujeme se zde na problematiku adolescence, věnujeme se přechodu z dětství do dospívání jakožto významnému sociálnímu a biologickému mezníku a žákovi 2. stupně v sociálních interakcích.

Praktická část práce byla zaměřena na zkoumání zdrojů sociální opory na ZŠ Grünwaldova. Analyzovali jsme percepci sociální opory od rodičů, učitelů a spolužáků pomocí dotazníkového šetření. Výzkumné cíle práce byly naplněny. Čtyři hypotézy byly přijaty, dvě hypotézy byly zamítnuty. Jedna hypotéza nebyla ani přijata ani zamítnuta.

Práce přináší určité podklady, se kterými je možno dále pracovat. Přínosná by byla déletrvající studie vývoje percepce sociální opory na základní škole Grünwaldova. Zajímavé by bylo podchycení a analyzování klíčových osobnostních charakteristik korelujících s vnímáním sociální opory. Potřebným doplňkem práce by mohl být kvalitativní výzkum žáků, kterým se sociální opory dostává a kteří díky ní dokážou zvládnout různé nástrahy života nejen ve školním prostředí. Zajímavé by také bylo zjištění, jak učitelé vnímají žáky se silnými podpůrnými mechanismy.

VI. Seznam použitých zdrojů

ATKINSON, R. L. a kolektiv. *Psychologie*. 2, vyd. Praha: Portál 2003. 752s. ISBN 80-7178-640-3

BAŠTECKÁ, B. - GOLDMANN, P. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál 2003. 440s. ISBN 80-7178-550-4

BANDURA, A. *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed), *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press 1994

ČÁP, J. – MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál 2007. 656s. ISBN 978-80-7367-273-7

ESTELL, D. B. – PERDUE, N. H. *Social Support and Behavioral and Affective School Engagement: The Effects of Peers, Parents, and Teachers*. *Psychology in the Schools*. 2013, Vol.50(4)

FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Portál 2000. 256s. ISBN 80-7178-367-6

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Portál 2003. 384s. ISBN 80-7178-626-8

GARMEZY, N. - MASTEN, A. S. - CUMMING, S. - GREENE, A. L., KARRAKER, K. H. *The protective role of competence indicators in children at risk*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates 1991. str. 334. Dostupné na: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1991-97721-008>

GRUHL, M. - KÖRBÄCHER, H. *Psychická odolnost v každodenním životě*. Praha: Portál 2013. 144s. ISBN978-80-262-0245-2

HARTL, P. - HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál 2000. 776s. ISBN 80-7178-303-X

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing 2007. ISBN 80-247-1168-0

HEWSTONE, M. – STROEBE, W. *Sociální psychologie. Moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál 2006. 769s. ISBN 80-7367-092-5

HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vyd. Praha: Portál 2004. 176 s. ISBN 80-7178-927-5

HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ S. - SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ L. *Výchova k psychické odolnosti dítěte*. Grada Publishing 2009. 224 s. ISBN 978-80-247-2206-1

HOSKOVCOVÁ, S. *Jak se dítě vyrovnává a učí se vyrovnávat s životními nároky*. 2004. Dostupné online: <http://psychologie.ff.cuni.cz/katedra/hoskovcova.php>

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing 2007. 272s. ISMN 978-80-247-1369-4

JANOŠOVÁ, P. *Dívčí a chlapecká identita – vývoj a úskalí*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing 2008, 288s. ISBN 978-80-247-2284-9

KALHOUS, Z. - OBST, O. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-253-X

KAŇKOVSKÁ, P. *Vliv rodinného prostředí na utváření prosociální orientace dítěte staršího školního věku*. E – psychologie (elektronický časopis ČMPS), 2007. roč. 1., č. 1, str. 15. Dostupné na: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1355740369.pdf>

KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství 2004. 190s. ISBN 80-86429-29-6

KOUKOLÍK, F. *Sociální mozek*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum 2006. 269s. ISBN 978-80-246-1242-3

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. 2. vyd. Praha: Portál 2001. 279s. ISBN 80-7178-774-4

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie smysluplnosti existence. Otázky na vrcholu života*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing 2006. 204s. ISBN 80-247-1370-5

LANGMAJER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing 2006. 268 s. ISBN 80-247-1284-9

LAŠEK, J. *Sociální psychologie II*. 1. Vyd. Hradec Králové: Gaudeamus 2006. 142s. ISBN 80-7041-907-5

LEBL, J. *Vývoj druhu Homo sapiens, sekulární akcelerace a nové růstové grafy*. *Pediatric pro praxi*, 2005. roč. 5., č. 1, str 38.

LEEVES, S. – BANERJEE, R. *Childhood Social Anxiety and Social Support – Seeking: Distinctive Links with Perceived Support from Teacher*. *European Journal of Psychology of Education – EJPE*, Mar2014, Vol. 29, 1, 20s.

MALECKI, K. CH. – DEMARAY, K. M. *Mesasuring Perceived Social Support: Development of The Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS)*. *Psychology in the Schools*. 2002. Vol.39(1)

MALECKI, K. CH. – DEMARAY, K. M. *Social Support as a Buffer in the Relationships between Socioeconomic Status and Academic Performance*. *School Psychology Quarterly*. 2006. Vol 21(4). 375 – 395s.

MAREŠ, J. – JEŽEK, S. *Dotazník sociální opory u dětí a dospívajících*. Brno: institut pedagogicko – psychologického poradenství ČR. 27s. ISBN 80-86856-08-9

MAREŠ, J. a kol. *Sociální opora u dětí a dospívajících I*. 1. vyd. Hradec Králové: Nucleus 2001, 151 s. ISBN 80-86225-19-4

MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství 2005. 161 s. ISBN 80-864-291-99

MATOUŠEK O. - KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence. Možné příčiny, struktura, programy, prevence kriminality mládeže*. 1. vyd. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-771-X

MIKŠÍK, O. *Psychologické teorie osobnosti*. Praha: Karolinum 2007. ISBN 978-80-246-1312-3

MOURLANE, D. *Jak posílit svou odolnost a vnitřní sílu. Cesta k úspěchu a spokojenosti*. Praha: Grada Publishing 2013. 224s. ISBN 978-80-247-4873-3

NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia 1998. 590s. ISBN 80-200-1290-7

PAJARES, F. *Self-efficacy během dětství a adolescence. Doporučení pro učitele a rodiče*. 2006. Český překlad Mertin.

PETERSON, M. S. – LAWMANN, H. G. – WILSON, D. K. – FAIRCHILD, A. – VAN HORN, M. L. *The Association of Self-Efficacy and Parent Social Support on Physical Activity in Male and Female Adolescents*. Health Psychology. 2013. Vol 32(6), 666-674s

PLUMMER, D. - M. *Učíme děti zvládat úzkost, obavy a stres. Cvičení pro mladší školní věk*. Praha: Portál 2013. 136s. ISBN 978-80-262-0377-3

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál 2002. 488s. ISBN 80-7178-631-4

REITEROVÁ, E. *Psychometrie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2005. 64s. ISBN 80-244-1057-5

REITEROVÁ, E. *Statistické metody*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2004. 83s. ISBN 80-244-0967-4

REITEROVÁ, E. *Statistické techniky a možnosti realizace výzkumu v psychologii*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2006.

ROGGE, J. – U. *Děti potřebují hranice*. 2. vyd. Praha: Portál 2000. 131s. ISBN 80-7178-418-4

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál 2006. 390 s. ISBN 80-7367-124-7

ŘÍČAN, P. – KREJČÍŘOVÁ a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada Publishing 2006. ,603s. ISBN 80-247-1049-8

SAK, P. *Proměny české mládeže. Česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. 1. vyd. Nakladatelství Petrklíč: 2000. 291s. ISBN 80-7229-042-8

SAK, P. – SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce: Sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. 1. vyd. Praha: Svoboda servis 2004. 240s. ISBN 80-86320-33-2

SLEPIČKA, P. – HOŠEK, V. – HÁTLOVÁ, B. *Psychologie sportu*. Praha: Karolinum 2006. 230s. ISBN 80-246-1290-9

STUHLÍKOVÁ, I. - PROKEŠOVÁ, L. - KREJČÍ, M. - MAZEHOVÁ, Y. - KOUŘILOVÁ, J. *Zvládání emočních problémů školáků*. 1. vyd. Praha: Portál 2005. ISBN 80-7178-534-2

ŠMARDA, J. a kol. *Biologie pro psychology a pedagogy*. 1. vyd. Praha: Portál 2004. 424s. ISBN 80-7178-924-0

ŠOLCOVÁ, I. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada Publishing 2009. 102 s. ISBN 978-80-247-2947-3

URBÁNEK, T. - ČERMÁK, I. *Self-efficacy dětí ve školní činnosti*. Brno: Sborník příspěvků z konference k nedožitým 90. narozeninám PhDr. Roberta Konečného.

URBÁNEK, T. - ČERMÁK, I. *Vliv self-efficacy na agresí a depresi u dětí*. Československá psychologie. 1997, ročník XLI, č.3

VACEK, P. *Průhledy do psychologie morálky*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus 2005. 123s. ISBN 80-7041-223-2

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum 2005. 467s. ISBN 80-246-0956-8

VELDOVÁ, Z. *Tabu v rodinné komunikaci očima adolescentů*. E – psychologie (elektronický časopis ČMPS), 2007, roč. 1., č. 1, str. 2. Dostupné na: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1355740058.pdf>

WEIKERT, A. *Výchova dítěte. Osvědčené rady a řešení pro rodiče dětí každého věku*. Jihlava: Vašut 2007. 232s. ISBN 978-80-7236-527-2

YALOM, I. *Chvála psychoterapie. Otevřený dopis nové generaci psychoterapeutů a jejich pacientů*. Praha: Portál 2004. 244s. ISBN 80-7178-894-5

VII. Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1 - Hodnoty pro chlapce 6. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od rodičů.

Tabulka 2 - Hodnoty pro dívky 6. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od rodičů.

Tabulka 3 - výstup z Kruskal - Wallisovy analýzy pro sociální oporu od rodičů v 6. ročníku, 1=chlapci, 2=dívky

Tabulka 4 - Hodnoty pro chlapce 6. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od učitelů.

Tabulka 5 - Hodnoty pro dívky 6. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od učitelů.

Tabulka 6 - výstup z Kruskal - Wallisovy analýzy pro sociální oporu od učitelů v 6. ročníku, 1=chlapci, 2=dívky

Tabulka 7 - Hodnoty pro chlapce 6. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od spolužáků.

Tabulka 8 - Hodnoty pro dívky 6. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od spolužáků.

Tabulka 9 - výstup z Kruskal - Wallisovy analýzy pro sociální oporu od spolužáků v 6. ročníku, 1=chlapci, 2=dívky

Tabulka 10 - Hodnoty pro chlapce 7. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od rodičů

Tabulka 11 - Hodnoty pro dívky 7. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od rodičů.

Tabulka 12 - výstup z Kruskal - Wallisovy analýzy pro sociální oporu od rodičů v 7. ročníku, 1=chlapci, 2=dívky

Tabulka 13 - Hodnoty pro chlapce 7. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od učitelů.

Tabulka 14 - Hodnoty pro dívky 7. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od učitelů.

Tabulka 15 - výstup z Kruskal - Wallisovy analýzy pro sociální oporu od učitelů v 7. ročníku, 1=chlapci, 2=dívky

Tabulka 16 - Hodnoty pro chlapce 7. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od spolužáků

Tabulka 17 - Hodnoty pro dívky 7. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od spolužáků

Tabulka 18 - výstup z Kruskal - Wallisovy analýzy pro sociální oporu od spolužáků v 7. ročníku, 1=chlapci, 2=dívky

Tabulka 19 - Hodnoty pro chlapce 8. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od rodičů.

Tabulka 20 - Hodnoty pro dívky 8. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od rodičů.

Tabulka 21 - výstup z Kruskal - Wallisovy analýzy pro sociální oporu od rodičů v 8. ročníku, 1=chlapci, 2=dívky

Tabulka 22 - Hodnoty pro chlapce 8. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od učitelů.

Tabulka 23 - Hodnoty pro chlapce 8. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od učitelů.

Tabulka 24 - výstup z Kruskal - Wallisovy analýzy pro sociální oporu od učitelů v 8. ročníku, 1=chlapci, 2=dívky

Tabulka 25 - Hodnoty pro chlapce 8. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od spolužáků.

Tabulka 26 - Hodnoty pro dívky 8. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od spolužáků.

Tabulka 27 - výstup z Kruskal - Wallisovy analýzy pro sociální oporu od spolužáků v 8. ročníku, 1=chlapci, 2=dívky

Tabulka 28 - Hodnoty pro chlapce 9. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od rodičů.

Tabulka 29 - Hodnoty pro dívky 9. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od rodičů.

Tabulka 30 - výstup z Kruskal - Wallisovy analýzy pro sociální oporu od rodičů v 9. ročníku, 1=chlapci, 2=dívky

Tabulka 31 - Hodnoty pro chlapce 9. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od učitelů.

Tabulka 32 - Hodnoty pro dívky 9. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od učitelů.

Tabulka 33 - výstup z Kruskal - Wallisovy analýzy pro sociální oporu od učitelů v 9. ročníku, 1=chlapci, 2=dívky

Tabulka 34 - Hodnoty pro chlapce 9. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od spolužáků.

Tabulka 35 - Hodnoty pro dívky 9. ročníků, vyznačené hodnoty jsou pro oporu od spolužáků.

Tabulka 36 - výstup z Kruskal - Wallisovy analýzy pro sociální oporu od spolužáků v 9. ročníku, 1=chlapci, 2=dívky

Obr. 1.: Krabicový graf znázorňující výši sociální opory od rodičů u žáků 6. ročníků

Obr. 2.: Krabicový graf znázorňující výši sociální opory od učitelů u žáků 6. ročníků

Obr. 3.: Krabicový graf znázorňující výši sociální opory od spolužáků u žáků 6. ročníků

Obr. 4.: Krabicový graf znázorňující výši sociální opory od rodičů u žáků 7. ročníků

Obr. 5.: Krabicový graf znázorňující výši sociální opory od učitelů u žáků 7. ročníků

Obr. 6.: Krabicový graf znázorňující výši sociální opory od spolužáků u žáků 7. ročníků

Obr. 7.: Krabicový graf znázorňující výši sociální opory od rodičů u žáků 8. ročníků

Obr. 8.: Krabicový graf znázorňující výši sociální opory od učitelů u žáků 8. ročníků.

Obr. 9.: Krabicový graf znázorňující výši sociální opory od spolužáků u žáků 8. ročníků

Obr. 10.: Krabicový graf znázorňující výši sociální opory od rodičů u žáků 9. ročníků

Obr. 11.: Krabicový graf znázorňující výši sociální opory od učitelů u žáků 9. ročníků.

Obr. 12.: Krabicový graf znázorňující výši sociální opory od spolužáků u žáků 9. ročníků

VIII. Seznam příloh

Příloha č. 1: Struktura výzkumného vzorku dle genderového rozvrstvení v ročnících

Příloha č. 2.: Genderové rozložení v celém výzkumném vzorku

Příloha č. 3: Struktura výzkumného vzorku dle nejvyššího dosaženého vzdělání matky

Příloha č. 4: Struktura výzkumného vzorku dle nejvyššího dosaženého vzdělání otce

Příloha č. 5: Informovaný souhlas

Příloha č. 6: CASSS-CZ

Příloha č. 7: Ukázka datové matice

Příloha č. 8: Chlapci - vývoj vnímání sociální opory od rodičů napříč ročníky v ZŠ Grünwaldova

Příloha č. 9: Dívky - vývoj vnímání sociální opory od rodičů napříč ročníky v ZŠ Grünwaldova

Příloha č. 10: Chlapci - vývoj vnímání sociální opory od učitelů napříč ročníky v ZŠ Grünwaldova

Příloha č. 11: Dívky - vývoj vnímání sociální opory od učitelů napříč ročníky v ZŠ Grünwaldova

Příloha č. 12: Chlapci - vývoj vnímání sociální opory od spolužáků napříč ročníky v ZŠ Grünwaldova

Příloha č. 13: Dívky - vývoj vnímání sociální opory od spolužáků napříč ročníky v ZŠ Grünwaldova

Příloha č. 14: Porovnání hodnot mediánů vnímání sociální opory od rodičů u chlapců v ZŠ Grünwaldova a normy ČR

Příloha č. 15: Porovnání hodnot mediánů vnímání sociální opory od rodičů u dívek v ZŠ Grünwaldova a normy ČR

Příloha č. 16: Porovnání hodnot mediánů vnímání sociální opory od učitelů u chlapců v ZŠ Grünwaldova a normy ČR

Příloha č. 17: Porovnání hodnot mediánů vnímání sociální opory od učitelů u dívek v ZŠ Grünwaldova a normy ČR

Příloha č. 18: Porovnání hodnot mediánů vnímání sociální opory od spolužáků u chlapců v ZŠ Grünwaldova a normy ČR

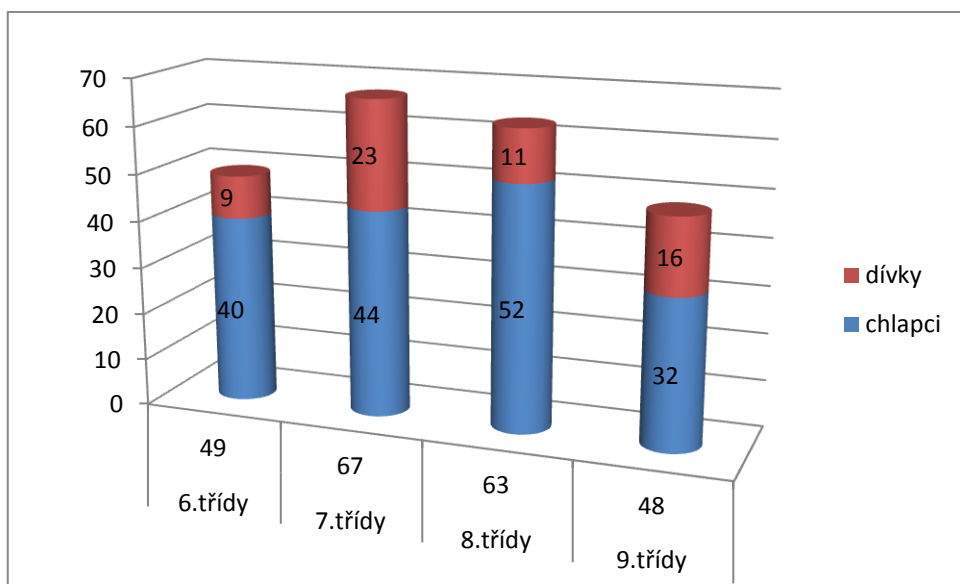
Příloha č. 19: Porovnání hodnot mediánů vnímání sociální opory od spolužáků u dívek v ZŠ Grünwaldova a normy ČR

Příloha č. 20: Znázornění hodnot vnímané sociální opory od rodičů v závislosti na nejvyšší dosažené vzdělání rodičů

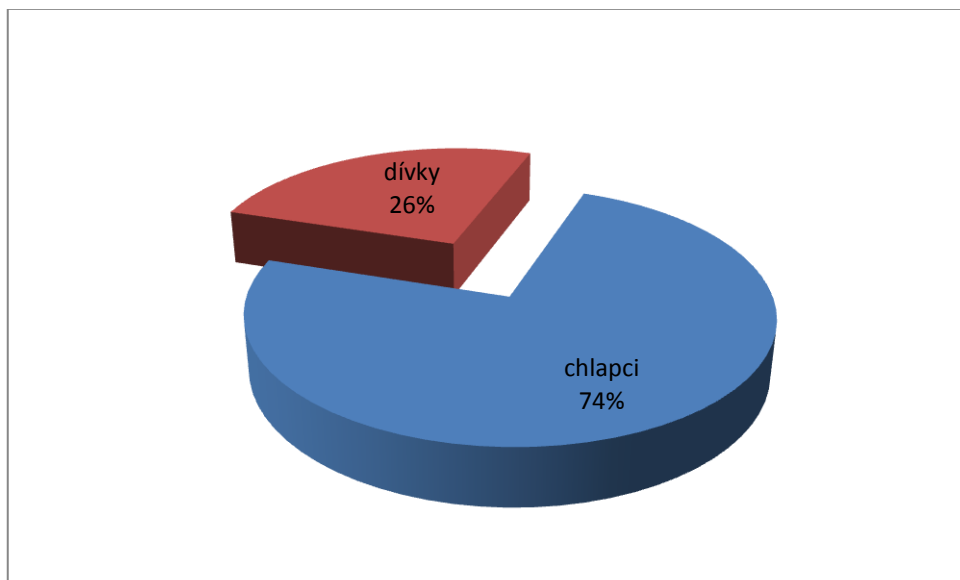
Příloha č. 21: Znázornění hodnot vnímané sociální opory od učitelů v závislosti na nejvyšší dosažené vzdělání rodičů

Příloha č. 22: Znázornění hodnot vnímané sociální opory od spolužáků v závislosti na nejvyšší dosažené vzdělání rodičů

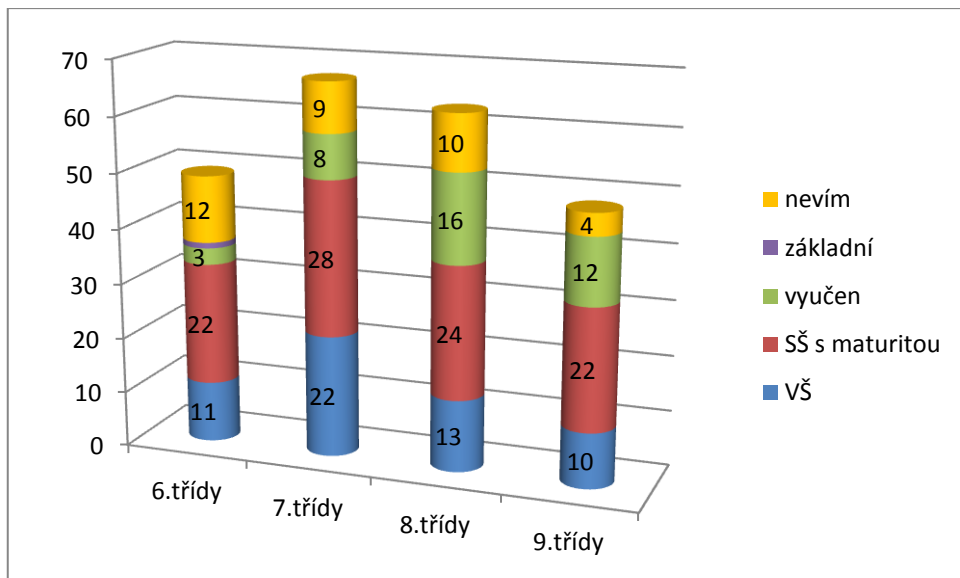
Příloha č. 1: Struktura výzkumného vzorku dle genderového rozvrstvení v ročnících



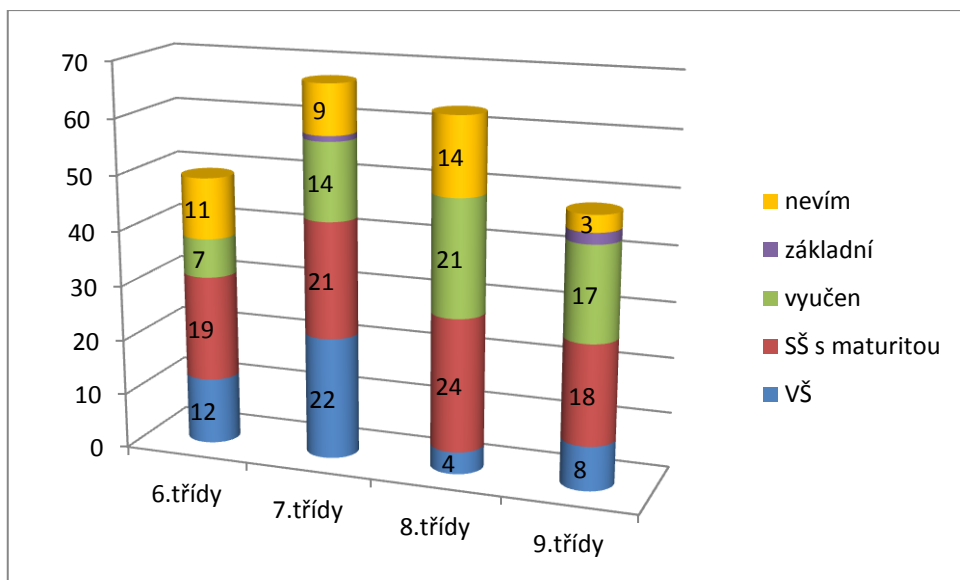
Příloha č. 2.: Genderové rozložení v celém výzkumném vzorku



Příloha č. 3: Struktura výzkumného vzorku dle nejvyššího dosaženého vzdělání matky



Příloha č. 4: Struktura výzkumného vzorku dle nejvyššího dosaženého vzdělání otce



Příloha č. 5: Informovaný souhlas



Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Informace o výzkumu a prosba o spolupráci

Tato informace slouží jako podklad pro udělení informovaného souhlasu s účastí dítěte ve výzkumné studii zaměřující se na to, jakým způsobem vnímají dospívající žáci a žákyně určité chování uvnitř vrstevnických skupin.

Vážení rodiče,

dovoluji si Vás poprosit o souhlas s tím, aby bylo Vaše dítě zařazeno do výzkumu vnímání sociální opory, které provádím jako součást své diplomové práce na Jihočeské univerzitě. Tento dopis slouží jako informace pro vás o tom, čemu se výzkum bude věnovat. Připojením svého podpisu na přiloženém formuláři můžete vyjádřit souhlas s tím, aby se váš syn nebo dcera výzkumu účastnil/a.

Výzkum proběhne v tomto školním roce během vyučování a bude trvat 15 minut. Žáci při něm anonymně vyplní dotazník, který bude následně statisticky zpracován.

Výzkum se zaměřuje na to, jakým způsobem dospívající dívky a chlapci vnímají sociální oporu. Výsledky výzkumu mohou pomoci porozumět atmosféře školních tříd a budou publikovány v mé diplomové práci na téma Protektivní faktory u žáků 2.stupně ZŠ. Poznatky mohou také využít jejich učitelé. Pro Vaše dítě z účasti ve výzkumu neplynou žádná rizika, jež by přesahovala rámec běžné školní výuky. Zapojení se do výzkumu není honorované.

Účast ve výzkumu je dobrovolná jak pro Vás, tak pro Vaše dítě. Svou spolupráci můžete kdykoli ukončit. Pokud souhlasíte s účastí Vašeho syna či dcery v mém výzkumu, vyplňte prosím níže uvedené údaje.

V případě jakýchkoli dotazů se prosím obraťte na mne.

Děkuji za spolupráci,

Nela Harazimová
studentka PF JČU
email: NHarazimova@seznam.cz

Vyjádření informovaného souhlasu s účastí dítěte ve výzkumu

Potvrzuji, že jsem se seznámil/a s obsahem letáku *Informace o výzkumu a prosba o spolupráci*, který poskytuje informace o výzkumu vnímání sociální opory. Výzkum se provádí v rámci diplomové práce na Jihočeské univerzitě a výsledky zde budou zveřejněny. Potvrzuji, že souhlasím s účastí svého dítěte ve výzkumu, který je zde popsán. Beru na vědomí, že účast je dobrovolná a považuji poskytnuté informace za dostatečné pro své rozhodnutí.

Jméno dítěte:

Dne:

Jméno rodiče:

Podpis rodiče:

Příloha č. 6: CASSS-CZ

Třída, kterou navštěvuji: _____

DOTAZNÍK SOCIÁLNÍ OPORY PRO CHLAPCE

Nejvyšší vzdělání – matka:

- základní
- vyučena
- středoškolské (s maturitou)
- vysokoškolské
- nevím

Nejvyšší vzdělání – otec:

- základní
- vyučen
- středoškolské (s maturitou)
- vysokoškolské
- nevím

Je matka nyní zaměstnána?

- ANO, je zaměstnána nebo podniká
- NE
- Je na mateřské dovolené

Je otec nyní zaměstnán?

- ANO, je zaměstnán nebo podniká
- NE
- Je na rodičovské dovolené

Kdo s tebou doma bydlí? Zakřížkuj, kdo to je:

- | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| matka | nevlastní matka | babička | teta | další dospělé ženy | sestra |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| otec | nevlastní otec | dědeček | strýc | další dospělí muži | bratr |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Jak moc se pro vaši rodinu hodí to, co tu je napsané?

- | | určitě ano | spíše ano | spíše ne | určitě ne |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Rodiče si se mnou hodně povídají | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Když po mně rodiče něco chtějí, vysvětlí mi proč | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Rodiče se zajímají o to, co se dělo ve škole | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

	hodně často	často	někdy	málokdy	nikdy	nevím
Když jsi chodil/a do školky, četli ti rodiče knížky nebo ti vyprávěli pohádky?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teď budete odpovídat na otázky o podpoře nebo pomoci, od rodičů, učitele nebo spolužáků ve škole. Přečtěte si každou otázku a upřímně na ni odpovězte. Nejsou zde správné ani špatné odpovědi.

Než začnete, přečtěte si následující příklad.

Můj učitel mi pomáhá řešit problémy.

JAK ČASTO?

1. nikdy
2. téměř nikdy
- 3. někdy**
4. většinou
5. téměř pokaždé
6. vždy

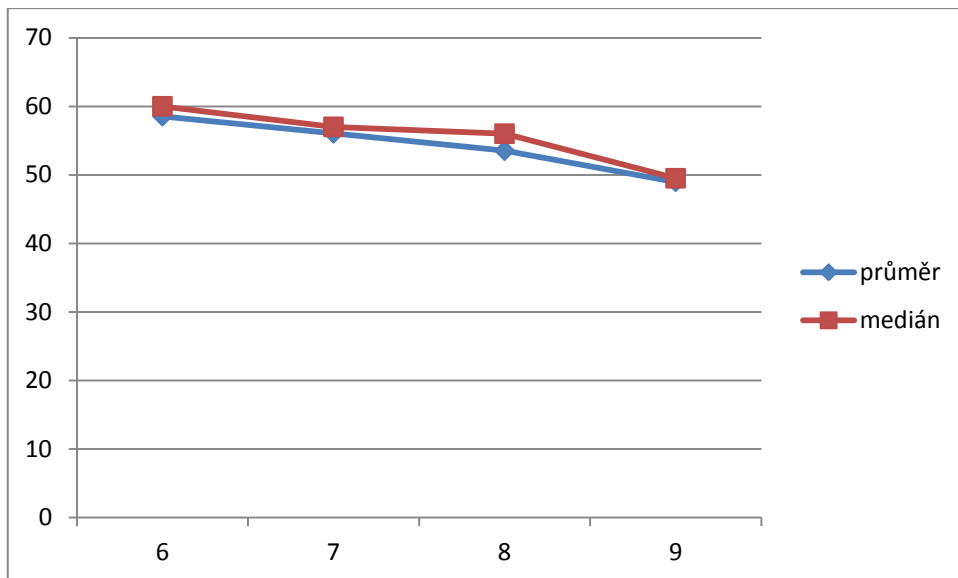
V tomto příkladu žák uvádí, že jeho „učitel mu pomáhá řešit problémy“ „někdy – občas mi pomůže“.

Otočte na následující stranu a odpovězte prosím na otázky. Děkujeme.

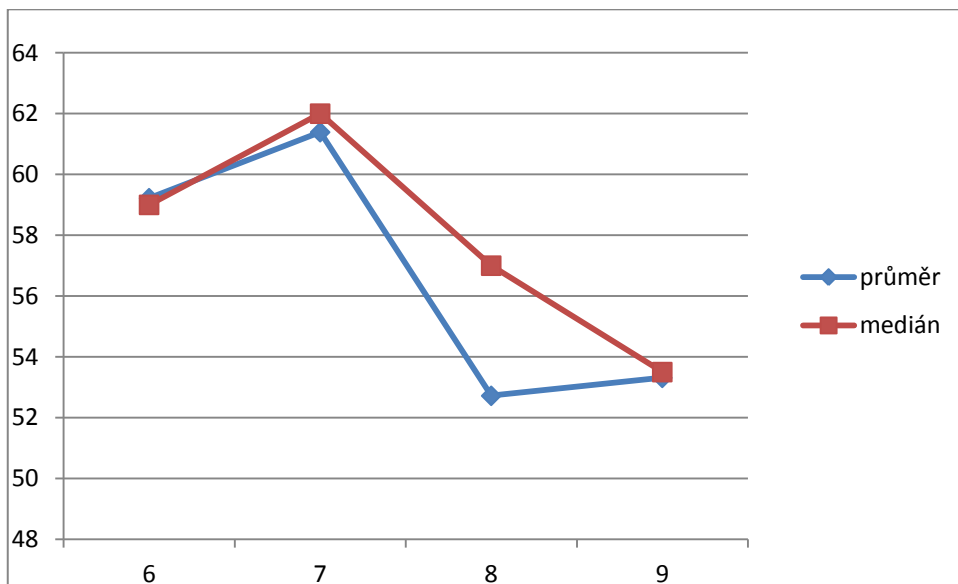
Příloha č. 7: Ukázka datové matice

pořadí	sex	vzdělání matka	vzdělání otec	zaměstnán í matka	zaměstnán í otec	rodiče povídají	vysvětlí	zajímají se o školu
1	1	3	2	2	1	3	1	4
2	1	4	3	2	2	2	2	4
3	1	3	2	2	2	3	3	4
4	1	3	3	2	2	3	4	4
5	1	3	3	2	2	4	3	4
6	1	9	9	2	2	4	2	4
7	1	3	4	2	2	3	3	4
8	1	9	2	2	2	3	4	4
9	1	3	2	2	2	3	3	3
10	1	9	4	2	2	4	4	4
11	2	1	3	2	1	2	3	4

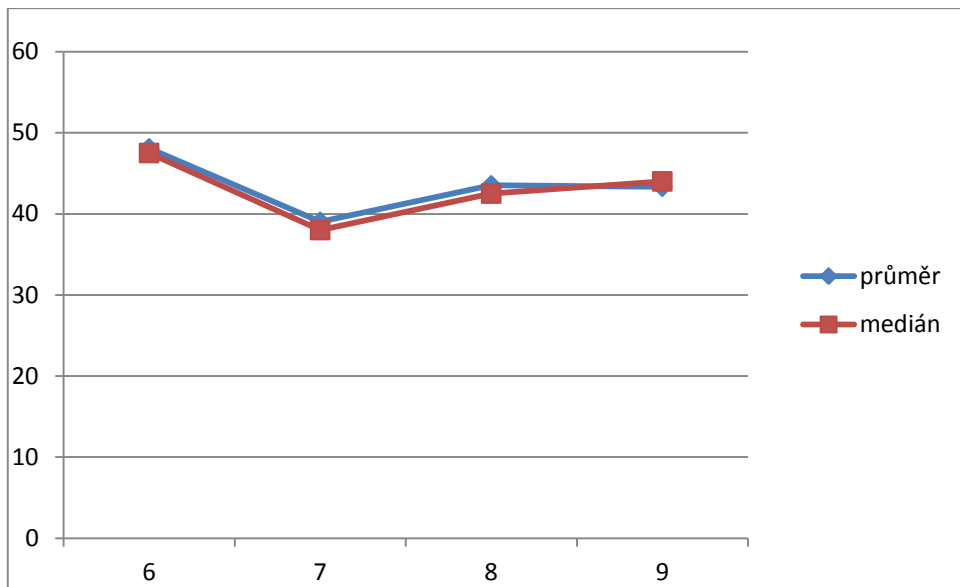
Příloha č. 8: Chlapci - vývoj vnímání sociální opory od rodičů napříč ročníky v ZŠ Grünwaldova



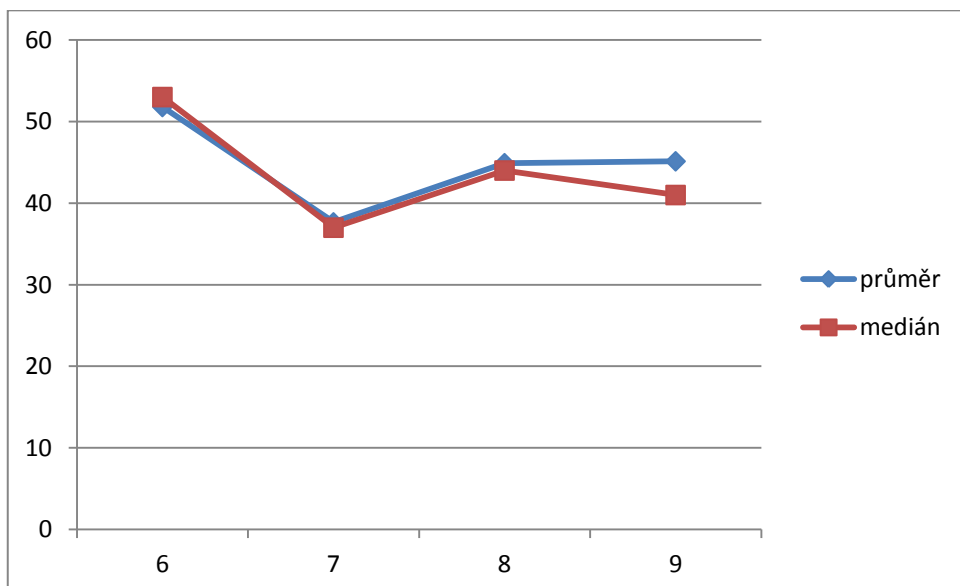
Příloha č. 9: Dívky - vývoj vnímání sociální opory od rodičů napříč ročníky v ZŠ Grünwaldova



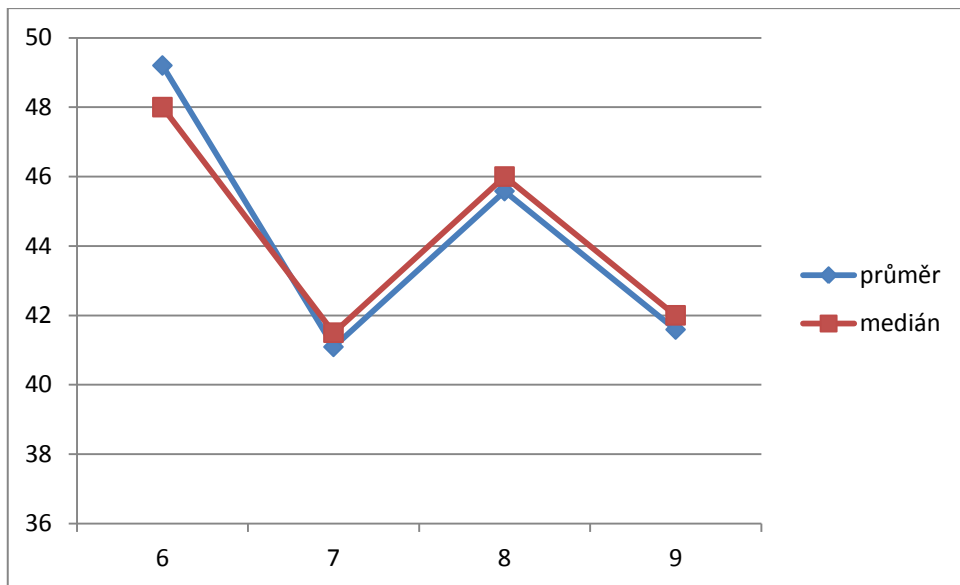
Příloha č. 10: Chlapci - vývoj vnímání sociální opory od učitelů napříč ročníky v ZŠ Grünwaldova



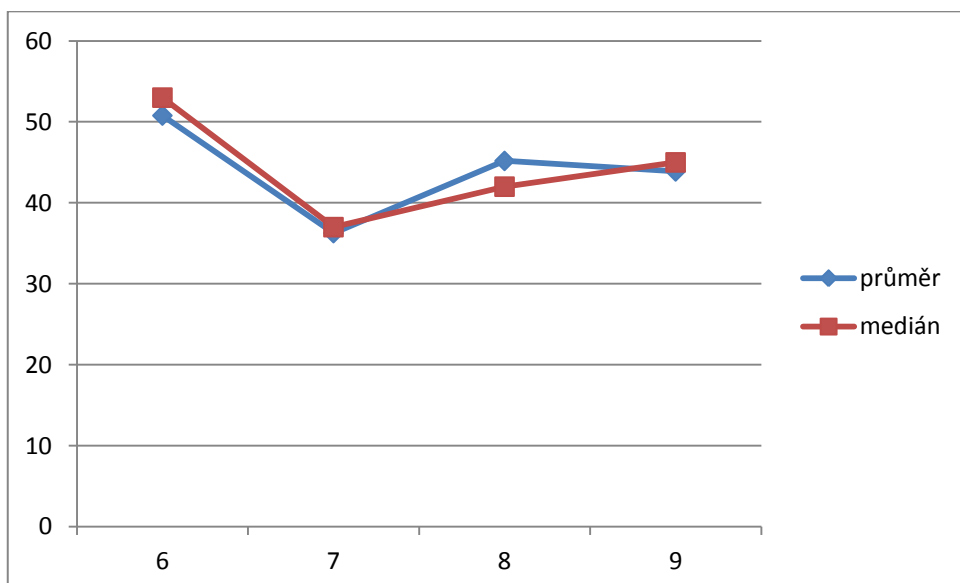
Příloha č. 11: Dívky - vývoj vnímání sociální opory od učitelů napříč ročníky v ZŠ Grünwaldova



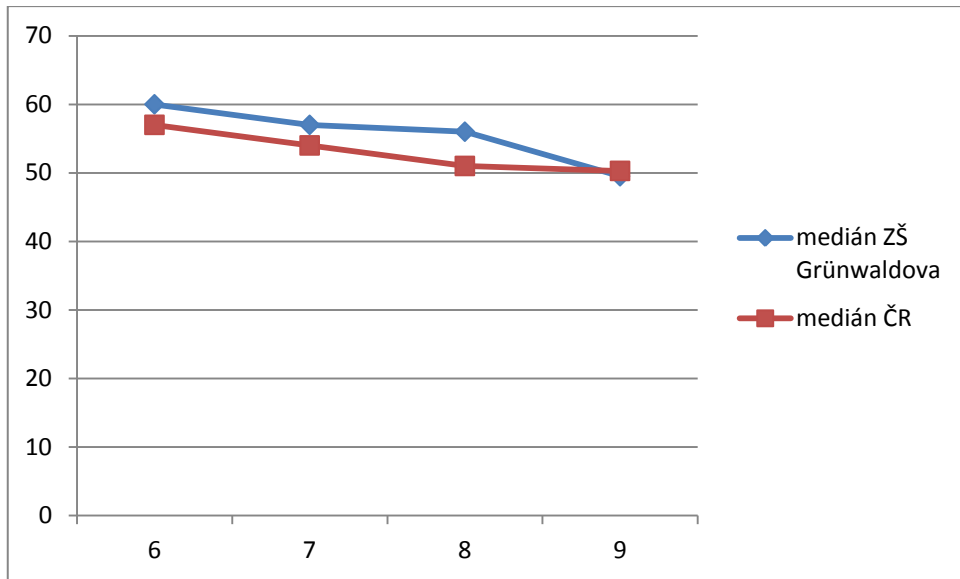
Příloha č. 12: Chlapci - vývoj vnímání sociální opory od spolužáků napříč ročníky v ZŠ Grünwaldova



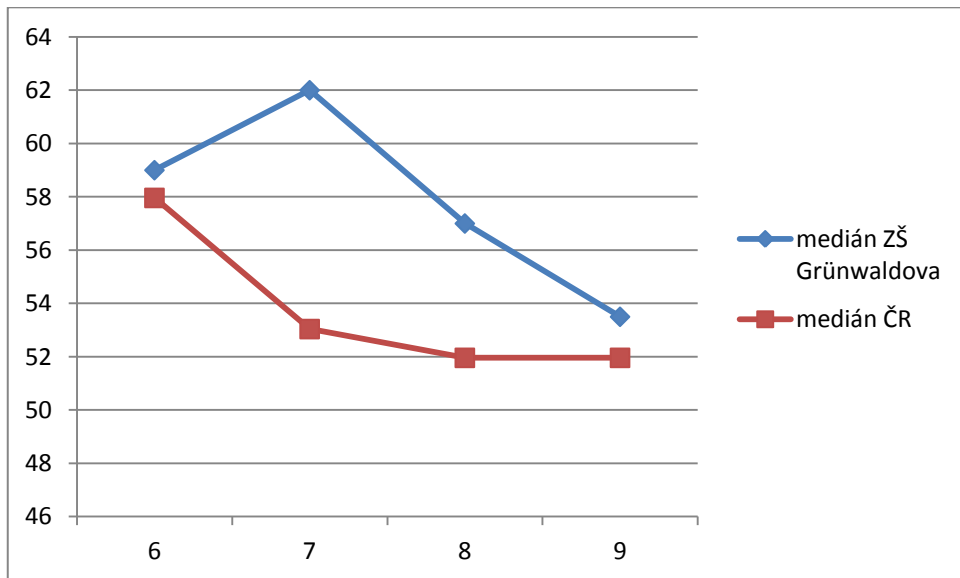
Příloha č. 13: Dívky - vývoj vnímání sociální opory od spolužáků napříč ročníky v ZŠ Grünwaldova



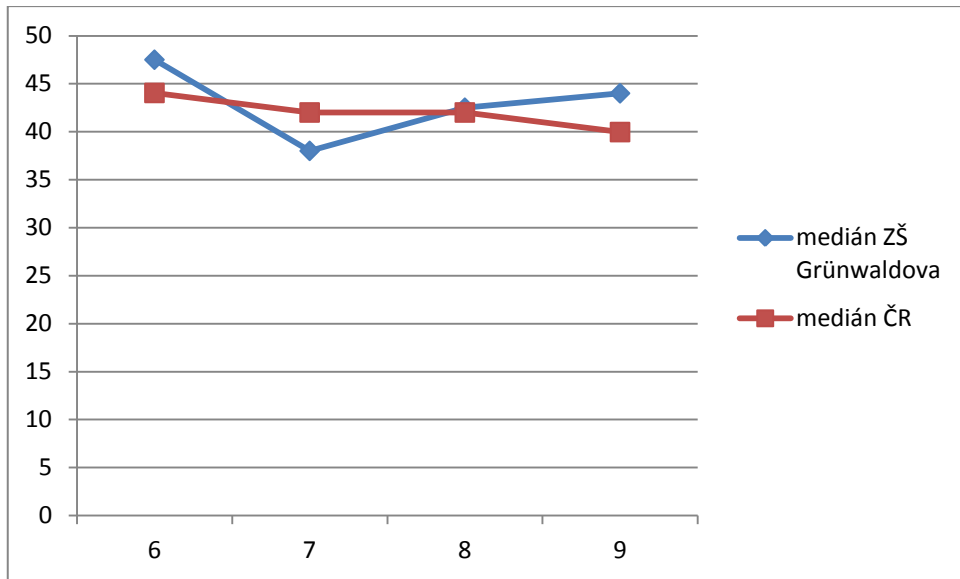
Příloha č. 14: Porovnání hodnot mediánů vnímání sociální opory od rodičů u chlapců v ZŠ Grünwaldova a normy ČR



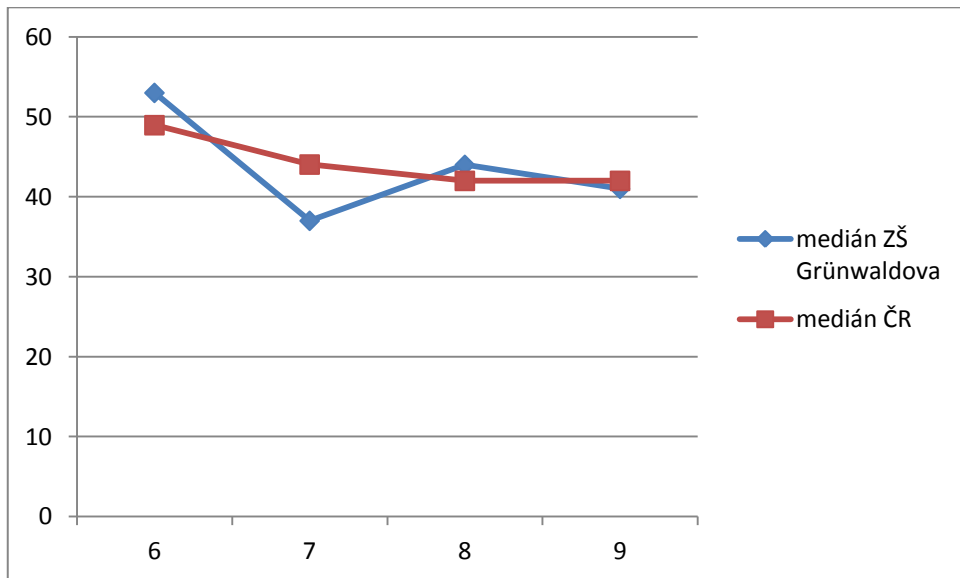
Příloha č. 15: Porovnání hodnot mediánů vnímání sociální opory od rodičů u dívek v ZŠ Grünwaldova a normy ČR



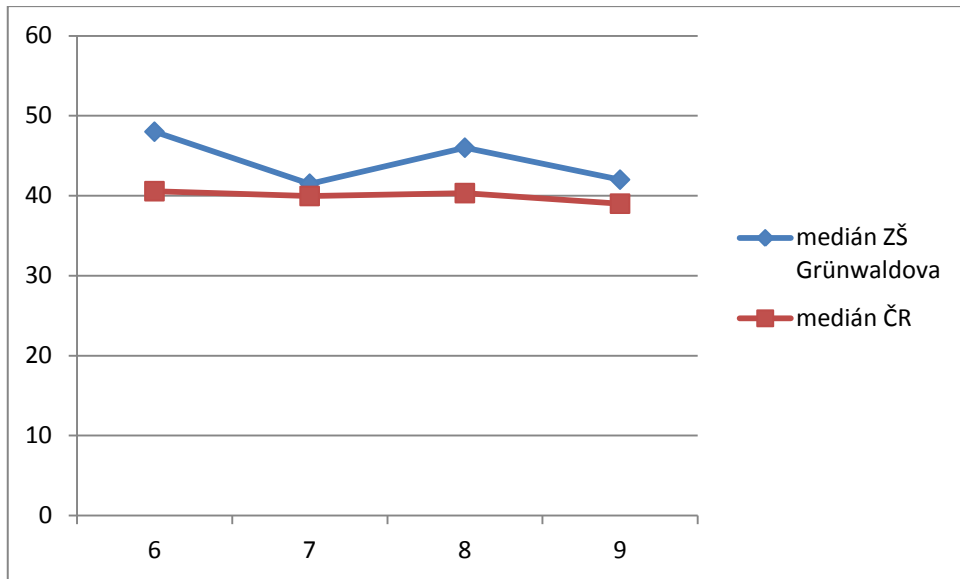
Příloha č. 16: Porovnání hodnot mediánů vnímání sociální opory od učitelů u chlapců v ZŠ Grünwaldova a normy ČR



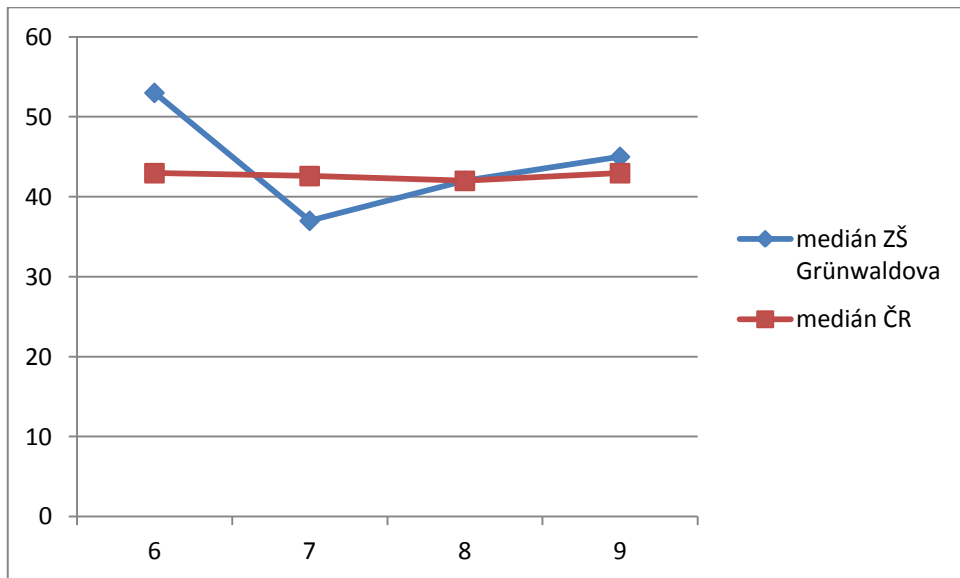
Příloha č. 17: Porovnání hodnot mediánů vnímání sociální opory od učitelů u dívek v ZŠ Grünwaldova a normy ČR



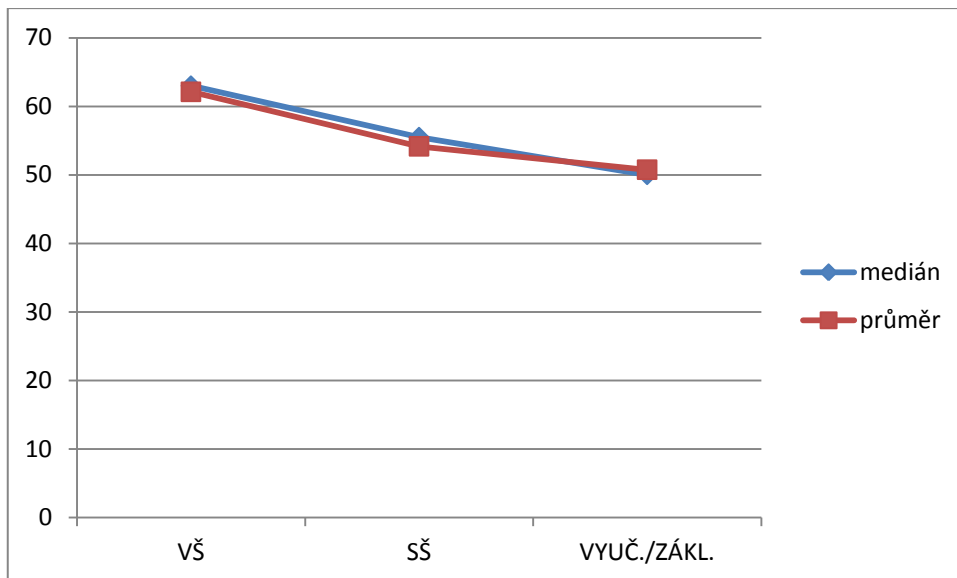
Příloha č. 18: Porovnání hodnot mediánů vnímání sociální opory od spolužáků u chlapců v ZŠ Grünwaldova a normy ČR



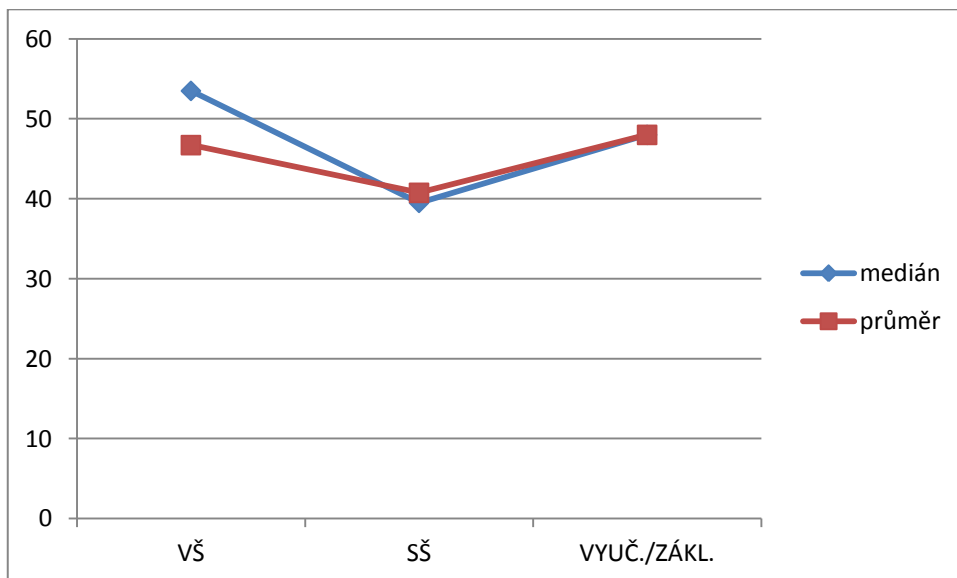
Příloha č. 19: Porovnání hodnot mediánů vnímání sociální opory od spolužáků u dívek v ZŠ Grünwaldova a normy ČR



Příloha č. 20: Znáznornění hodnot vnímané sociální opory od rodičů v závislosti na nejvyšší dosažené vzdělání rodičů



Příloha č. 21: Znáznornění hodnot vnímané sociální opory od učitelů v závislosti na nejvyšší dosažené vzdělání rodičů



Příloha č. 22: Znáznornění hodnot vnímané sociální opory od spolužáků v závislosti na nejvyšší dosažené vzdělání rodičů

