

Protektivní a rizikové faktory resilience na střední škole

Bc. Lucie Horňáková

Diplomová práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lucie Horňáková**
Osobní číslo: **H17305**
Studijní program: **N7501 Pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Protektivní a rizikové faktory resilience na střední škole**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti teorie resilience, resilience v období dospívání a resilience ve vzdělávacím procesu.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ. Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život. Praha: Grada, 2009, 218 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2206-1.

NOVOTNÝ, Jan Sebastian. Zdroje resilience a problémy s přizpůsobením u dospívajících. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015, 223 s. ISBN 978-80-7464-700-0.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VAŠUTOVÁ, Maria a Michal PANÁČEK. Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, 137 s. ISBN 978-80-7464-125-1.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

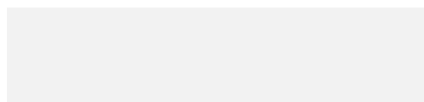
Datum zadání diplomové práce:

15. listopadu 2018

Termín odevzdání diplomové práce:

18. dubna 2019

Ve Zlíně dne 15. listopadu 2018



doc. Ing. Aněžka Lengálová, Ph.D.
děkanka





Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

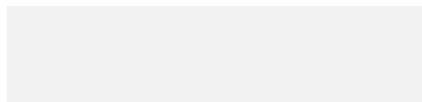
Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 3.4. 2019



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter a zaměřuje se na protektivní a rizikové faktory resilience u žáků na střední škole. Cílem práce je zjistit, které sociálně-ekologické faktory ovlivňují resilienci žáků středních škol a jaké oblasti školního života jsou pro jejich spokojenost ve škole podporující a rizikové. Teoretická část se věnuje samotnému vymezení pojmu resilience, resilienci v období dospívání a resilienci ve vzdělávání, přičemž klíčové je teoretické vymezení sociálně-ekologického pojetí resilience. Empirická část práce zjišťovala protektivní a rizikové faktory resilience a oblasti školního života za pomoci metody dotazníkového šetření.

Klíčová slova: resilience, vzdělávání, adolescence, protektivní a rizikové faktory, sociálně-ekologická perspektiva

ABSTRACT

The diploma thesis has a theoretical-empirical character and is focused on the protective and risk resilience factors of secondary school students. The main goal of the thesis is to find out, which social-ecological factors influence resilience of the students in secondary school and which areas of school life are supportive and risky for their satisfaction in the school. The theoretical part deals with the definition of the concept of resilience, resilience at the time of adolescence and resilience in education. The key point of the first part is the socio-ecological concept of resilience. The empirical part of the thesis was focused on protective and risk factors of resilience and the area of school life by using the questionnaire survey method.

Keywords: resilience, education, adolescence, protective and risk factors, social-ecology perspective

Poděkování:

Velké poděkování patří především vedoucímu mé práce Mgr. Jakubovi Hladíkovi, Ph.D. za jeho odborné vedení, cenné rady, motivaci, ochotu a vstřícnost, kterou mi v průběhu psaní diplomové práce věnoval. Také bych ráda poděkovala všem respondentům, kteří ochotně spolupracovali při realizaci výzkumného šetření. V neposlední řadě bych ráda vyjádřila poděkování mé rodině a partnerovi za podporu a pomoc během celého studia.

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 KLASIFIKACE RESILIENCE	12
1.1 POJETÍ RESILIENCE	13
1.2 ZDROJE RESILIENCE.....	17
1.3 SOCIÁLNĚ-EKOLOGICKÝ MODEL RESILIENCE.....	19
2 RESILIENCE V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ.....	21
2.1 DOSPÍVÁNÍ Z VÝVOJOVĚ-PSYCHOLOGICKÉHO HLEDISKA.....	22
2.2 EMOČNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE JEDINCE	24
2.3 POSILOVÁNÍ RESILIENCE V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ	26
3 RESILIENCE VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	29
3.1 SOCIÁLNĚ-EKOLOGICKÝ POHLED RESILIENCE VE ŠKOLE	31
3.2 SOCIÁLNĚ-EKOLOGICKÉ POJETÍ RESILIENČNÍCH ČINITELŮ.....	31
3.3 PROTEKTIVNÍ A RIZIKOVÉ FAKTORY RESILIENCE VE ŠKOLE.....	33
3.3.1 Protektivní faktory	34
3.3.2 Rizikové faktory.....	35
3.3.3 Sedm sociálně-ekologických faktorů ovlivňujících resilienci ve škole	37
4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	39
II PRAKTICKÁ ČÁST	41
5 DESIGN VÝZKUMU.....	42
5.1 HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL	42
5.2 HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA	43
5.3 POJETÍ VÝZKUMU	44
5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	44
5.5 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	46
5.6 METODA ZÍSKÁVÁNÍ DAT	52
5.7 METODA ANALÝZY DAT	52
6 VÝSLEDKY DAT	54
7 DISKUSE	76
ZÁVĚR	80
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	81
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	89
SEZNAM OBRÁZKŮ	90
SEZNAM TABULEK.....	91

SEZNAM PŘÍLOH.....	92
---------------------------	-----------

ÚVOD

Škola představuje v životě dospívajícího jedince velmi významný zdroj resilience a každodenní několikahodinové působení školy může podstatně přispět k pocitu úspěšnosti či naopak neúspěšnosti žáků (Šolcová, 2009). Na skutečnost, že je třeba tématu resilience ve vzdělávání věnovat pozornost, poukazuje například Ungar (2013), který ve své studii *School-Based Interventions to Enhance the Resilience of Students* předkládá fakt, že existuje důkaz, že školy mají velký potenciál pozitivně ovlivnit dětský biopsychosociální růst a rozvoj, a že škola může zásadním způsobem ovlivnit budoucí vývoj žáků a jejich psychickou odolnost (Ungar, 2013). Adolescenti se v každodenním životě vypořádávají s řadou starostí a problémů, které se nejčastěji týkají školy, vztahů s vrstevníky, ale i nazírání na sebe sama. Právě tyto pociťované starosti spojené se vzděláváním mohou mít vliv nejen na jejich celkovou míru resilience, ale také na jejich spokojenost ve škole (Macek, 2003).

Cílem této diplomové práce je identifikovat protektivní a rizikové faktory ovlivňující resilienci žáků na střední škole, popsat, jaká je míra resilience žáků a jaké oblasti školního života jsou pro spokojenost žáků podporující a rizikové. Dále také popsat souvislost mezi mírou resilience a mírou spokojenosti žáků středních škol ve školním prostředí.

Předkládaná práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část nejprve vymezuje samotný pojem resilience, následně se zaměřuje na resilienci v období dospívání a pojednává o protektivních a rizikových činitelích resilience. Dále se věnuje sociálně-ekologickému pojetí resilience a sociálně-ekologickým faktorům resilience ve škole. V teoretické části je klíčové zejména vymezení resilience v období dospívání a sociálně-ekologická perspektiva.

Empirická část si klade za cíl pomocí metody dotazníkového šetření zjistit, jaké jsou protektivní a rizikové faktory, které ovlivňují resilienci žáků středních škol, dále zjišťuje celkovou spokojenost se školou a vymezuje oblasti školního života, které jsou pro jejich učení podporující a rizikové. V závěrečné části práce je předložena analýza a interpretace dat společně s diskusí, kde jsou prezentovány samotné výsledky výzkumu.

Na základě hypotézy, že škola dokáže prostřednictvím protektivních a rizikových faktorů významně posilovat nebo naopak oslabovat resilienční schopnosti žáků, bylo třeba tyto faktory identifikovat. Následně budou detekovány hlavní protektivní a rizikové faktory resilience žáků. Včasná identifikace těchto faktorů a znalostí, jak s nimi pracovat a zlepšit jejich úroveň, by mohla v budoucnu sloužit jako prevence vážnějších problémů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KLASIFIKACE RESILIENCE

Lidem, kteří jsou psychicky odolní, se žije lépe. Dokáží se totiž mnohem snadněji vyrovnat s nároky všedního dne. Dokáží také snadněji překonávat krize a jsou spokojenější a zdravější (Hoskocová, 2009). V souvislosti s překonáváním životních překážek a psychickou odolností se v současné odborné literatuře uplatňuje pojem resilience. V dnešní společnosti zasluhuje fenomén resilience naši pozornost a ukazuje, jak lidé zvládají překážky v životě. V těžkých časech nám resilience přináší bezprostřední posilu a ve fázích konsolidace získáváme schopnost, která nás připravuje na budoucí překážky a zároveň aktivizuje náš osobní vývoj (Gruhl a Körbächer, 2013).

Psychická odolnost se nedá jednoduše popsat. V odborné literatuře se vyskytuje celá řada pojmů, jako „umístění kontroly“, „nezdolnost“, „vnitřní soudržnost“, „self-efficacy“ nebo právě „resilience“, což je stěžejní pojem, se kterým diplomová práce pracuje. Ačkoliv jde o pojmy, které zní odlišně, všechny se snaží definovat vlastnosti člověka, který je psychicky odolný (Hoskocová, 2009). Konsenzus všech výše uvedených pojmů tedy můžeme najít v tom, že jde o schopnost jedince čelit výrazně nepříznivým okolnostem. Psychická odolnost se může v průběhu života projevat různě. Individuální životní podmínky i aktuální situace jedince mají vliv na to, které schopnosti, postoje a způsoby jednání vytvářejí nebo posilují psychickou odolnost. Tvrdou zkouškou resilience jsou pak především vážné životní události jako těžká nemoc, smrt blízkého člověka, nebo jiná závažná událost (Gruhl a Körbächer, 2013). Dříve nebo později se téměř každý s nějakou životní zkouškou potká a je tedy jasné, že značnou míru psychické odolnosti potřebuje každý z nás, obzvláště pak děti a dospívající.

Ačkoliv se pojem resilience v psychologii řadí mezi velmi významná témata, dodnes není jednotný pohled na to, co vlastně pojem resilience přesně a jednotně vyjadřuje. Jde o relativně mladý pojem a v České republice se o resilienci poprvé zmiňují autoři Matějček a Dytrych (1998) ve studii s názvem Riziko a resilience, která byla uveřejněna v Československé psychologii v roce 1998.

Pro přesnější vymezení pojmu, uvádíme několik definicí. Krivohlavý (2015) uvažuje o resilienci jako o konstruktů označujícím určitý typ odolnosti. Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000) definuje resilienci jako nezdolnost, houževnatost a souhrn činitelů, které člověku pomáhají přežít v nepříznivých podmínkách. Kebza (2005) zase resilienci vnímá jako odolnost, nezdolnost či nezlomnost, kdy je tohoto pojmu užíváno jednak

v obecnějším slova smyslu k označení osobnostních dispozic, které ovlivňují odolnost jedince vůči stresogenním vlivům, v užším slova smyslu pak k označení některých druhů této odolnosti ve smyslu „hardiness“ (podrobněji viz kapitola 1.1). Novotný zase vnímá resilienci jako „*Proces, který je výsledkem reakce jedince na rizikové faktory, nebo porovnání, která jsou přítomna v jeho prostředí*“ (Novotný, 2015). Pro účely naší diplomové práce je však stěžejní následující vymezení pojmu resilience, kdy dle Ungara je resilience souhrnem vlastností nebo faktorů (Ungar, 2006). To znamená, že charakteristikou resilience v tomto pojetí je její kulturní podmíněnost čili vliv sociálního a kulturního kontextu (Ungar a Liebenberg, 2005). Vzhledem k tomu, že v tomto pojetí jsou protektivní a rizikové faktory resilience závislé na vnímání jednotlivých faktorů, resilience se může v různých kulturách lišit a je proto nezbytné brát v potaz aktuální kulturní rámec v daném prostředí (Novotný, 2015).

Na závěr je nutno říci, že ačkoliv byl koncept resilience představen již před 40 lety a za tuto dobu prošel výrazným vývojem, přesto platí, že resilience přináší nejen odpovědi, ale stále také mnoho otázek. Tento problém je pak možno zaznamenat nejen v samotné definici resilience, ale také v jejích různých pojetích (Novotný, 2014).

1.1 Pojetí resilience

Různá pojetí resilience obecně odkazují na schopnosti jedince udržet, navrátit nebo zlepšit své duševní zdraví nebo úspěšnou adaptaci po vystavení stresující životní události (Novotný, 2014). Jak již bylo řečeno v předešlé kapitole, resilience není v současnosti pojímána jednotným způsobem. Problémy s nejednotným vymezením a pojetím pak nastávají zejména v přístupech k tomu, co se má při výzkumu pozorovat a měřit. Pochopení toho, jaký přístup je využíván, je pak klíčové pro správné porozumění a interpretaci výsledků výzkumu (Novotný, 2015)

Jedním ze základních pojetí resilience je rozdílný přístup k chápání *resilience v dětství a dospělosti*. U dětí a dospívajících je resilience chápána spíše jako proces a je zde pozorována míra adaptace na závažné životní okolnosti. V tomto pojetí je resilience pojímána jako relativně samostatná charakteristika, kterou ovlivňuje řada vlivů a faktorů. Důraz je pak kladen zejména na vývojový charakter dítěte/dospívajícího, ať již z pohledu proměnlivosti „resilientnosti“ dítěte v kontextu věku a situace, tak z pohledu působení jistých rizik

na možné narušení jedince a na jeho normální vývoj (Novotný, 2015). Toto pojetí je předmětem této diplomové práce a je více rozpracován v kapitole 2.

V obecnějším vymezení pak v literatuře můžeme nalézt pět základních přístupů k tomu, jak lze resilienci chápat a interpretovat (Novotný, 2015):

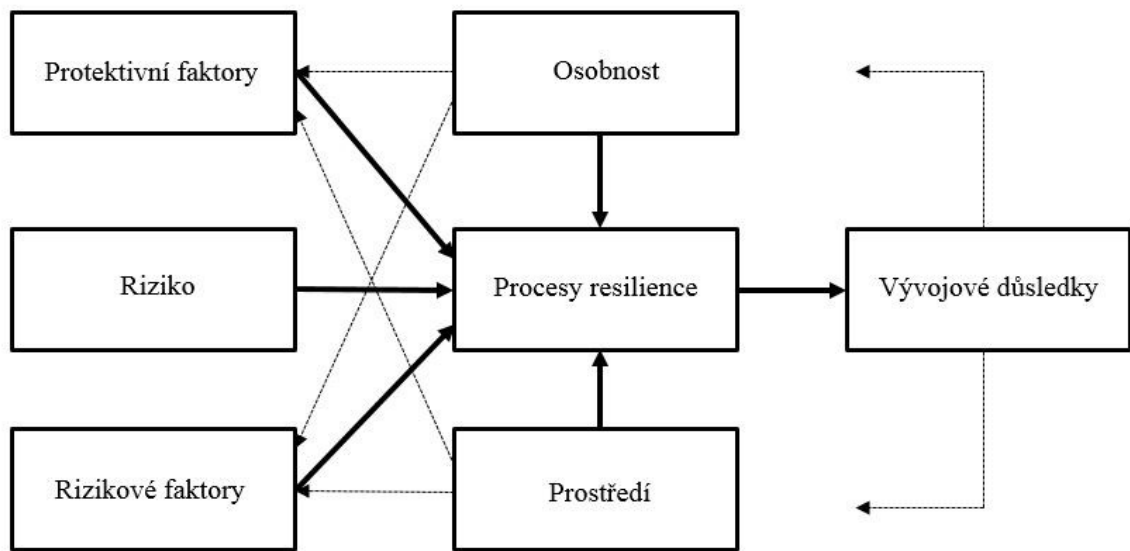
1. Resilience jako proces.
2. Resilience jako osobnostní vlastnost.
3. Resilience jako komplex vnitřních a vnějších faktorů.
4. Resilience jako vztahová záležitost.
5. Resilience jako výsledek adaptace.

Resilience jako proces

Charakter tohoto pojetí vychází z přesvědčení, že resilience je proces, který je výsledkem reakce jedince na rizikové faktory, které jsou přítomny v jeho prostředí. Resilientní procesy se za různých okolností a za přítomnosti různých rizik liší. Jde tedy primárně o to, že v různých situacích působí z daného obecného protektivního faktoru jiný specifický mechanismus či proces (Novotný, 2015).

Proces resilience představuje specifickou interakci několika prvků, mezi které se řadí dostupné protektivní a rizikové faktory, širší charakteristiky osobnosti a především sociální prostředí. Všechny tyto prvky se pak scházejí v určitém specifickém „prostoru“ tzv. procesů resilience a jsou zpracovány a využity. Výsledkem tohoto procesu jak pak určitý vývojový důsledek.

Pro lepší pochopení uvádíme následující **model procesů resilience**: (Novotný, 2015)



Obrázek 1: Interakční model procesů resilience.

Z uvedeného schématu výše tedy můžeme říct, že resilience představuje specifický způsob, jakým jsou různé situace u každého jedince individuálně zpracovány. Všechny výstupy jsou pak výsledkem konkrétních vývojových důsledků.

Resilience jako osobnostní vlastnost

Kromě samotného vymezení resilience jako schopnosti jsou v současnosti s tímto konceptem spojovány konkrétní teorie. První z nich je **pocit kontroly** (*Sense of Control*), který je považován za osobnostní atribut odkazující na volbu copingových strategií v závislosti na míře vnímané kontroly nad situací (nekontrolovatelné situace aktivují strategie zaměřené na zvládnání emocí, kontrolovatelné pak strategie zaměřené na problém). Dalším je **Ego-resiliency**, jež popisuje schopnost jedince pružně se adaptovat na měnící se okolnosti. Jedinec s nízkou úrovní Ego-resiliency jedná ve stresujících situacích chaoticky a v dlouhodobém hledisku ztrácí úroveň sebedůvěry a psychického přizpůsobení, což jsou prvky úzce spojené s resiliencí (Novotný, 2015). **Hardiness** je soubor postojů ve vztahu k životu orientovaný na vnímání smyslu a hodnot. Poslední koncept je spojen se slovem *self*, konkrétně **self-efficacy**, **self-esteem**, **self-worth** či **self-concept**. Všechny tyto pojmy

můžeme volně přeložit jako sebedůvěru ve vlastní schopnosti a um jednat takovým způsobem, který je nezbytný k dosažení nějakého cíle, či zvládnutí určité situace.

Novotný (2015) upozorňuje, že chápání resilience jako individuální vlastnosti silně omezuje možnost porozumění složité, komplexní, interakční a situační podstatě resilience. Znesnadňuje také samotné vymezení resilience jako takové.

Resilience jako souhrn faktorů

V tomto pojetí je resilience tvořena **komplexem osobnostních i sociálních (environmentálních faktorů)**, které se různým způsobem a v různých kombinacích (osobnost jedince, charakteristika situace apod.) podílejí na celkové schopnosti jedince vyrovnávat se s negativními okolnostmi v životě. Toto multidimenzionální pojetí resilience tak umožňuje popsat, jaké oblasti psycho-sociálního působení na jedince hrají roli v procesu adaptace a vyrovnávání se s negativními okolnostmi v životě (Novotný, 2015).

Ungar a kolegové, kteří vychází z tohoto konceptu, vytvořili tzv. *ekologický model resilience*, zahrnující několik dimenzí a řadu faktorů (Ungar a kol., 2006). Tento přístup resilience je pro nás stěžejní, jelikož z něj vychází celý koncept diplomové práce a je klíčový zejména pro její praktickou část. Dále je více popsán v kapitole 1.3.

Resilience jako vztahová záležitost

V tomto pojetí vychází dobrý pocit, **social – esteem**, ze sebe sama a z toho, jak se k jedinci chovají druzí. Klade do vzájemné souvislosti myšlenku, zda může člověk zůstat autentickou osobou a zároveň být přijímaný ve vztazích s nejbližšími a nejdůležitějšími lidmi v jeho okolí. Základní teze vztahu, jako významného činitele v procesu resilience je pak taková, že veškerý psychický růst se děje v rámci vztahů a směrem ke vztahům (Novotný, 2011). Ústřední pojem vztahové kompetence je definován tím, jak efektivní je jedinec ve vztazích s ostatními a zda disponuje schopností celoživotně se učit z pokračujících a vzájemných interakcí.

Resilience jako výsledek

Podstata resilience jako výsledku tkví v přesvědčení, že resilience je stabilní charakteristika jedince, která se projevuje nejen ve chvílích adaptace a zvládnání stresových či náročných životních situacích, ale je trvalou charakteristikou osobnosti, ať už vrozenou nebo získanou v průběhu života. Pojetí tohoto konceptu resilience tedy staví především na sledování přítomnosti/nepřítomnosti nežádoucích projevů, následků a důsledků v návaznosti na dřívějším působení stresujících situací (Novotný, 2015).

Toto pojetí je dle Novotného (2015) vcelku problematické, neboť staví na sledování a hodnocení přítomnosti patologických jevů až po samotném propuknutí stresové situace.

Různých pojetí resilience je mnoho a všechny nahlíží na koncept resilience odlišně. Jak již bylo zmíněno výše, pro účely diplomové práce pracujeme pouze s konceptem resilience jako souhrnem faktorů.

1.2 Zdroje resilience

Mnoho výzkumů v oblasti resilience vychází z multidimenzionálního pojetí resilience a zaměřuje se na zjištění přítomnosti jednotlivých faktorů resilience ve vztahu k různým proměnným. Cílem výzkumů je pak identifikovat zdroje, které nejlépe podporují schopnost jedince vyrovnat se s negativními okolnostmi v jeho životě.

Zdroje resilience na úrovni osobnosti

Zdroje resilience lze popsat v několika úrovních, které vyjadřují různou míru blízkosti k procesům resilience. Na obecnější úrovni se jedná o charakteristiky osobnosti, které se podílí na schopnosti vyrovnat se s negativními životními okolnostmi, ale zároveň nejsou popisovány jako přímé zdroje resilience. Na užší rovině jde o jednodimenzionální teorii psychické odolnosti, která je charakteristická tím, že představuje jednu konkrétní charakteristiku či vlastnost osobnosti. Na poslední úroveň je kladeno komplexní multifaktorové pojetí resilience, které se vyznačuje souhrnem vnitřních i vnějších faktorů (zdrojů) resilience (Novotný, 2015).

Resilience není osobností rys, ale jedinec ji projevuje ve svém chování a jednání (Šolcová, 2009). Mezi zásadní charakteristiky osobnosti spojované s resiliencí patří především temperament, kognitivní schopnosti jedince a některé dimenze struktury osobnosti v rámci pojetí Big Five (viz níže).

Temperament - v kontextu resilience se používá např. Rothbartova teorie temperamentu (Rothbart a Bates, 1998), kdy podle této teorie existuje několik dimenzí temperamentu. První z dimenzí je *extraverze*, která zahrnuje úroveň aktivity, pozitivní emocionalitu (radost, zájem, nadšení). Jedinci s častějšími projevy pozitivních emocí jsou pak méně zasázeni negativními důsledky vzniklými vystavením rizikovým faktorům resilience. Další z dimenzí je *sociabilita*, určující do jaké míry jedinec vyhledává interakci s druhými a nakolik si ji užívá. I zde pak platí stejný vzorec jako u extraverze a to ten, že člověk s větší mírou sociability, je lépe chráněn před stresory. Třetí dimenzí je *adaptabilita/flexibilita*, která je chápána jako schopnost přizpůsobit se změnám prostředí bez toho aniž by se jedinec cítil rozrušený nebo sklíčený. Představuje tak jednu z charakteristik tzv. klidné osobnosti, která byla identifikována jako jeden z faktorů resilience. Souhrnně pak tyto dimenze temperamentu podporují resilienci tím, že dobrá seberegulace pomáhá jedinci lépe se vyrovnat se stresujícími událostmi, adaptabilita pomáhá jedinci hledat zdroje ve vnějším prostředí a pozitivní emocionalita zvyšuje sociální atraktivitu jedince ve společnosti a tím mu pomáhá nalézt zdroje a podporu od okolí (Deater-Deckard a kol., 2005).

Kognitivní faktory – obecně se má za to, že kognitivní schopnosti jedince s věkem klesají (Šolcová, 2015). Nejvíce silné a konzistentní prediktory resilience, jež byly v souvislosti s kognitivními faktory prokázány, mají tedy děti a dospívající. Ty děti, které snadněji pracují s informacemi a strategiemi při řešení problémů, jsou úspěšnější ve studiu (což je jeden z protektivních faktorů) a mají širší zásobu copingových strategií (Novotný, 2015). Důležitým aspektem však nejsou samotné kognitivní schopnosti, ale také obsah jednotlivých kognicí, zejména pak ve vztahu k self. Self teorie, které byly blíže popsány v podkapitole 1.1, představují významné zdroje resilience, které začínají již v raném věku a mají tak jako součást osobnosti silný vliv na jedince v průběhu celého života.

Big Five – vztah resilience na úrovni osobnosti byl zkoumán především v rámci modelu osobnostních rysů Big Five. Výzkumy opakovaně potvrdily, že resilience má negativní korelaci s rysem *Neuroticismus* (Nakaya a kol., 2006). To znamená, že jedinci s neurotickými rysy jsou náchylnější k selhávání při snaze vyrovnat se s negativními životními okolnostmi. Neznamena to však, že nemají primárně horší schopnost vyrovnat se se stresovou situací, ale dochází k odlišné (především emocionální) reakci na situaci, která se projevuje silnějším emočním nastavením. Pozitivní korelaci mezi resiliencí a strukturou osobnosti pak mají jedinci s rysem *Extraverze* a *Svědomitost* a případně i *Otevřenost* vůči zkušenostem (Nakaya a kol., 2006).

Výše uvedené poznatky obhajují názor, že osobnost, tedy její charakteristiky a vlastnosti formují a ovlivňují resilienci jedince. Mezi autory také panuje shoda, že i přes značné množství přístupů a zdrojů resilience se jedná souběh charakteristik, jejichž vývoj není ukončen. Resilience se totiž vyvíjí v průběhu celého života a lze ji cíleně posilovat, trénovat a cvičit (Šolcová, 2009).

1.3 Sociálně-ekologický model resilience

„Na koncept resilience je třeba nahlížet ze sociálně-ekologické perspektivy, protože jde o soustavu adaptačních procesů, jež jsou ve vzájemné dynamické interakci“ (Punová, 2013). Na jedince je z tohoto hlediska nahlíženo nejen jako na vysoce individuální bytost se svými vrozenými nebo získanými vlastnostmi, ale důraz je kladen také na kontext rodiny, školy nebo komunity, ve které jedinec žije. Sociálně-ekologická perspektiva se tedy současně se samotným konceptem resilience zaměřuje na vztah člověka s prostředím.

Sociálně-ekologický model resilience, je tvořen komplexem osobnostních a sociálních faktorů. Ty se společně různým způsobem a v různých kombinacích podílejí na celkové schopnosti vyrovnat se s negativními okolnostmi v životě jedince. Následující model, který vytvořili Ungar a kolegové, představuje několik dimenzí faktorů, které ovlivňují resilienci jedince (Ungar, 2006). Jedná se o:

Individuální faktory – asertivita, schopnost řešit problémy, schopnost žít s nejistotou, náhled a sebeuvědomění, vnímaná sociální podpora, pozitivní životní postoj, empatie k druhým, cíl a aspirace v životě, rovnováha mezi závislosti a nezávislosti na druhých, smysl pro humor a smysl pro povinnost (k ostatním i k sobě).

Vztahové faktory – rodičovství, uspokojující potřeby dítěte, sociální kompetence, přítomnost pozitivních modelů a rolí, smysluplné vztahy s ostatními doma i ve škole, akceptace skupinou vrstevníků.

Společenské faktory – příležitost k práci přiměřeně věku, zabránění vystavení násilí v rodině, okolí a mezi vrstevníky, rekreace, ubytování, smysluplné rituály přechodu s přiměřenou mírou rizika, tolerance okolí k přiměřenému rizikovému a problémovému chování, naplňování potřeb ochrany a bezpečí, vnímání spravedlnosti ve společnosti a přístup ke škole, vzdělání, informacím a učebním zdrojům.

Kulturní faktory – zahrnují připojení k náboženské organizaci, tolerantní přístup k rozdílným ideologiím ostatních, jejich vírám a přesvědčením (např. genderové role), zvládnutí kulturních narušení, posunů a změn, sebezdokonalování, vlastní životní filozofii.

Tento model představuje široké spektrum vlivů, tvořených osobnostními vlastnostmi a schopnostmi, stejně jako zdroji, které pramení z vnějšího prostředí. Jde tedy o schopnost jedince směřovat sám sebe a svůj život směrem ke zdrojům udržujícím zdraví a osobní pohodu a zároveň schopnost jedincovy rodiny, společnosti a kultury poskytnout tyto zdroje smysluplným způsobem (Ungar, 2006).

2 RESILIENCE V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ

Až do adolescence je dětství a počínající dospívání charakterizováno optimistickým přístupem k životu (Hoskovcová, 2009). I přes idylický obraz dětství, kdy se může zdát, že se děti a dospívající nepotýkají s téměř žádnými těžkostmi v životě, je nutno pohlížet i na tu druhou, odvrácenou stránku dětství, kdy je život dětí spojen s různými problémy, výzvami a požadavky. Nelze tedy říci, že by se stres dětem a dospívajícím vyhýbal a byl by jim cizí. Někdy jde pouze o zdánlivě drobné potíže, kdy dospívající řeší například drobné neshody mezi sourozenci, hádky s rodinou nad výběrem televizního pořadu, nebo zklamání nad tím, že nevyhrál jejich oblíbený sportovní tým. Děti a dospívající jsou ovšem také vystaveny náročnějšímu životnímu stresu, například když jsou přítomny domácím hádkám s rodiči, rozvodu rodičů nebo když nastoupí do nové školy, kde nikoho neznají a těžko si hledají nové přátele. Chronické stresory pak často pramení z vážnější rodinné situace, se kterou se rodina musí vypořádat. Jde například o situace, kdy jeden nebo oba z rodičů jsou alkoholici, sourozenci je diagnostikována vážná nemoc, nebo rodina žije v zcela nevyhovujícím prostředí. Na děti a dospívající však také působí jejich vlastní stresory, které si sami vytváří. Jde o různé pouliční nebo školní konflikty s vrstevníky, neomluvené absence ve škole, alkohol, drogy apod., (Skinner, 2016).

Význam pojmu resilience v období dospívání není jednoznačný. Běžně je užíván k popisu různých pozitivních atributů a úspěchů jedince. Baštecká (2015) pak popisuje tři znaky resilience u dětí a dospívajících:

- Dobrý vývoj dítěte navzdory rizikovému prostředí.
- Zachovaná způsobilost a zdatnost dítěte v zátěži.
- Dobré zotavení z traumatu.

Řada definic vznikla z různých oborů a výzkumů provedených v odlišných situacích a životních podmínkách. Například dle Ruttera (1971) představuje resilience dynamický proces, který se objevuje, když je ohroženo blaho dítěte a dítě tak vykazuje pozitivní adaptaci na danou situaci. Děti a dospívající se vyrovnávají se stresem, takovým způsobem, který jim umožňuje rozvíjet své schopnosti a společenské kompetence. Obecně pak můžeme říci, že pojetí resilience u dospívajících bývá popisováno třemi různými způsoby (Joslyn, 2016):

- Za prvé je resilience popisována jako soubor charakteristik, kterými mladí dospívající mohou oplývat navzdory tomu, že se již v dětství potýkali s různými událostmi,

kteří je mohly oslabit. V tomto smyslu se resilience vztahuje k nad očekávání lepšímu emocionálnímu vývoji dítěte.

- Za druhé je resilience dospívajících popisována ve vztahu k mladým lidem, kteří disponují vysokou úrovní kompetencí, i když byli vystaveni vysokému stupni stresu, kdy byl ohrožen jejich blahobyt.
- Za třetí může resilience vyjadřovat pozitivní fungování jedince, které ukazuje zotavení z prožitého traumatu.

Není divu, že náročné životní situace jako jsou právě těžké nemoci, smrt jednoho z rodičů či finanční problémy rodiny mají nepříznivý vliv na vývoj jedince. Ukázalo se však, že některým dětem se navzdory těmto těžkým životním zážitkům podaří vyrůst ve velice psychicky odolné lidi (Křivohlavý, 2015). Naproti tomu, když děti a dospívající nevykazují dovednosti a atributy odolnosti již v dětství, očekává se, že pokud se v budoucnu setkají s obtížnými životními okolnostmi, mohou se u nich rozvíjet psychosociální problémy, které mohou vést od školních potíží až po sebedestruktivní chování (Joslyn, 2016).

2.1 Dospívání z vývojově-psychologického hlediska

Dospívání neboli adolescence je vývojové období, jímž si musí projít každý člověk na cestě k dospělosti. Vašutová (2013) zmiňuje, že jde o bouřlivý čas, v němž jsou na dospívajícího jedince kladeny po všech stránkách velmi vysoké nároky. Je to čas, kdy adolescenti procházejí razantními tělesnými a duševními změnami. Macek (2003) dodává, že někteří dospívající mohou nabývat dojmu, že právě v tomto období začínají žít „naplno“ či „dopřavdy“. Vynořuje se zde také nová kvalita sebeuvědomování – mladý člověk si je zřetelně vědom svých emocionálních potřeb, prožitků, potřeb a přání.

Termín adolescence je odvozen od latinského slovesa *adolescere*, což znamená dorůstat, dospívat či mohutnět (Macek, 2003). Ačkoliv význam adolescence je poměrně jasný, rozpor bývá mezi jednotlivými autory ve vymezení samotného období dospívání. Rozdílnosti se týkají především vymezení počtu period v tomto časovém úseku. Někteří autoři totiž rozlišují prepubertu, pubertu a adolescenci. Někteří pak rozlišují období pouze dvě – pubertu a adolescenci. Obě skupiny autorů se však shodují na tom, že se jedná o hluboké a zásadní změny, kdy se z dětského období stává období dospělé. I přes různé vymezení autorů lze podle Farkové (2008) v adolescenci vymezit přibližně od konce puberty do 20

až 22 let. Vágnerová (2000) zase adolescenci definuje jako druhou fázi dlouhého časového úseku dospívání trvající přibližně od 15 do 20 let s jistou individuální variabilitou a to zejména v oblasti psychické a sociální.

Období adolescence lze pak stručně popsat několika důležitými vývojovými a psychologickými proměnami (Kohoutek, 2008):

- Ve věku 16 až 18 let se růst výšky výrazně zpomaluje, až se úplně zastaví.
- Duševní vývoj se postupně harmonizuje a osobnost se stabilizuje.
- Duševní i tělesná výkonnost se zlepšuje.
- Zlepšují se vztahy vůči společenskému prostředí.
- Mladý člověk si vybírá osobní vzory a navazuje intimní vztahy. Jeho potřeba intimního života je většinou značně naléhavá a obtížně kompenzovatelná.
- Soužití v rodině a škole není v tomto období optimální, adolescenti se neradi řídí podle zkušeností a rad svých rodičů a učitelů.

Za důležité vývojové úkoly Farková také považuje postupné odtržení se od rodiny, získání nové identity, vytvoření diferencovaných vztahů v rámci vrstevnické skupiny a vytvoření formálně logických operací myšlení (Farková, 2008).

V základním *biologickém* smyslu lze období dospívání definovat jako životní úsek ohraničený na jedné straně prvními známkami pohlavního zrání a znatelnou akcelerací růstu, na druhé straně dovršením plné pohlavní zralosti - plná reprodukční schopnost a dokončení tělesného růstu. Současně s biologickými změnami probíhá řada významných *psychologických* změn, které můžeme charakterizovat ohlášením nových pudových tendencí a hledáním způsobů jejich uspokojování a kontroly, celkovou emoční labilitou a také nástupem vyspělého způsobu myšlení a dosažením vrcholu jeho rozvoje (Langmeier a Krejčířová, 1998). Při optimálním průběhu psychologických změn se pak adolescence stává především fází upevnění všeho nově nabytého (Kohoutek, 2008):

- Dochází k výběru povolání a k získávání prvních zkušeností v pracovním procesu a sexuálním životě.
- Adolescent postupně dosahuje vyššího stupně uvědomění sebe samého i svého vztahu k sociálnímu prostředí a obnovuje se realistický vztah k světu i sobě samému.

- Sebevýchova nabývá u adolescenta na významu.
- Pokračuje osamostatňování od rodičovské autority.
- Adolescent se stále více zajímá o vrstevníky.

Souhrnně lze pak vývojově-psychologické hledisko dospívajícího chápat jako úsilí o přizpůsobení se biologickým a psychickým podmínkám dospívání. I když toto období není náhlým a přesně odděleným úsekem života, kdy navazuje na předcházející fáze a plynule přechází do dospělosti, jde o zvýšené úsilí adolescentů o integraci rolí předešlých a do budoucna předjímaných, které přetvářejí ve vlastní individuální osobnost (Langmeier a Krejčířová 1998).

Po obecnějším vymezení adolescence je vhodné specifikovat konkrétní období, které je pro naši diplomovou práci směrodatné. Je jím období *pozdní (vrcholné) adolescence*, kdy je mnoho mladých lidí již smířeno se svou identitou a má za sebou velký kus cesty, která vedla k pochopení a poznání toho, jaká je jejich role v životě a jakým směrem se chtějí dále ubírat. Vztahy s dospělými by měly být mnohem více založeny na úctě a lásce a mladí lidé by si měli intenzivněji uvědomovat kvalitu svých rodičů a vrstevníků. V této etapě také dospívající plánují svou budoucnost (Jedlička, 2017).

2.2 Emoční vývoj a socializace jedince

Adolescence je z hlediska emocionálního vývoje poměrně dlouhé období a v jednotlivých etapách jsou emocionální projevy odlišné (Macek, 2003). V časně adolescenci se jedná především o čas zvýšené emoční lability, období krizí a pocitových zvrátů (Příhoda, 1983). Dospívání také provází časté změny nálad, impulzivita v jednání, nestálost a nepředvídatelnost reakcí a postojů. Vše souvisí s hormonálními změnami, zvýšenou mírou sebereflexe, egocentričnosti a vysokou potřebou sebehodnocení (Macek, 2003). Střední a pozdní adolescence je jednak charakteristická odezníváním náladovosti a vysoké lability, ale také přibýváním silných prožitků. Na rozdíl od časně fáze adolescence je střední a pozdní fáze charakterizována větší extravertí, menší impulzivností, emocionální dráždivostí a vyšší stabilitou. Zvláštní význam v tomto období pak získávají emoce a city související s erotickou sférou života, estetické a mravní citění. Je to často také období prvního vystřízlivění, které mladý člověk zažívá při střetu s realitou všedního dne a jeho vysněnými před-

stavami a ideály, např. s volbou střední školy či profese nebo ve vztahu k rodičům (Macek, 2003).

Rodina hraje v adolescenci stále zásadní roli, poskytuje jedinci základní emoční jistotu a bezpečí. Přesto je jedním z nejdůležitějších úkolů dospívání emancipace od rodiny. Tam, kde se nedaří uvolnit přílišnou závislost, dochází k obtížím, které často bývají pro okolí nepochopitelné a dospívající tak mohou lásku k rodičům otočit v prudkou nenávist. Za ideálních okolností se při touze o emancipaci podaří udržet pozitivní vztah k rodině, i když dospívající rodiče kritizují a často dochází ke konfliktům, které způsobují různá pravidla, zákazy a příkazy, které jsou dospívajícími považovány za neopodstatněné (Farková, 2008).

V oblasti vzdělávání a školní práce jde pak především o ztíženou koncentraci pozornosti spojenou s emoční nestálostí. Dochází také k výkyvům ve školním výkonu, který může být dospělými chápán jako nedostatek snahy či lenost. K tomu všemu se také objevuje zvýšená únava, střídání kratšího období překotné aktivity s delším obdobím apatie nebo nezájmu (Farková, 2008). V období dospívání se také mění žákova motivace k plnění požadavků učitele. Jedinec se již zpravidla neučí proto, aby získal dobré známky, jak tomu bývá u žáků mladšího školního věku, ani proto, aby obohatil své doposud nabyté znalosti, ale aby dosáhl cíle, který si sám zvolil (Vágnerová, 2001).

V oblasti socializace patří mezi hlavní vývojové úkoly dospívání především navazování významnějších vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví, a jak již bylo dříve řečeno, odpoutání se z přílišné závislosti na rodičích (Langmeier a Krejčířová, 1998). Jelikož jde o období přechodu z dětství do dospělosti, je logické, že mladý člověk je čím dál víc přijímán jako dospělý a očekává se od něj také odpovídající chování. Dospívající se dostává do nového sociálního prostředí, do kterého se musí adaptovat a chovat se dle určitých pravidel (Vágnerová, 2000). Důležité mezníky dospívajících v období socializace lze pak charakterizovat následujícím způsobem (Farková, 2008):

- Skupina hraje roli důležitého socializačního činitele. Převažuje sklon utvářet skupiny jedinců stejného pohlaví a zároveň jsou odmítáni jedinci opačného pohlaví. Obě skupiny mají odlišné zájmy a silně pociťují potřebu sdružovat se.
- I když skupina hraje silnou roli, objevuje se také potřeba intimního přátelství. Je zde silná touha po sdílení vlastních pocitů, osobní zkušenosti a svěřování se.

- Vynořuje se zájem o druhé pohlaví. Jedinci, kteří se začnou takto projevat, jsou často terčem posměšků a konfliktů.
- Objevují se skutečné partnerské vztahy chlapců a dívek, které jsou nejprve nestálé a proměnlivé, avšak silně prožívané. Výrazným prvkem těchto vztahů je zvědavost a ujištění se o vlastní ceně a přitažlivosti.
- V poslední fázi socializace v adolescenci pak vztah k jedinci opačného pohlaví přechází v zamilovanost, hlubokou vázanost, hlubší porozumění a oddanost.

Je třeba zdůraznit, že uvedený způsob socializace není pravidlem u všech dospívajících a že také různí jedinci dosahují uvedených stupňů v rozdílném věku. Závisí to jak na jejich osobnosti, tak i na podmínkách rodiny a celé společnosti (Langmeier a Krejčířová, 1998).

2.3 Posilování resilience v období dospívání

V období adolescence a dospívání se proces zvládání a posilování stresu jeví jako zvlášť důležitý. Mladí lidé jsou totiž vystaveni mnoha situacím a různým typům stresorů úplně poprvé a je tedy možné, že ještě nemají osvojenou dostatečně širokou zásobu strategií potřebných k jejich zvládání. Je proto třeba jejich resilience posilovat, neboť nedostatek zkušeností se stresory jim nedovoluje přesně odhadnout vhodnost strategie jak situaci vyřešit a dospívající nedokáže správně posoudit vlastní možnosti a síly (Urbanovská, 2010).

Starší adolescenti jsou aktivnější, mají již poměrně široký rejstřík copingových strategií zvládání stresu a větší schopnost nahlížet na problémy z různých úhlů pohledu. Výzkumy provedené na Slovensku Medved'ovou (2001) potvrdily, že v období dospívání narůstá využívání aktivních strategií zvládání, především pak řešení samotného problému a vyhledávání sociální opory. Richman a kolegové (1998) zjistili, že adolescenti, kteří přijímali různé typy sociální opory, si vedli lépe, než ti, které tuto oporu nedostávali. Posilovat resilience u adolescentů tedy můžeme především přejímáním sociální opory. Tu můžeme rozdělit na osm různých druhů (Richman a kol., 1993):

1. Naslouchající opora – naslouchání bez moralizování nebo soudů.
2. Emocionální opora.
3. Emocionální výzvy.

4. Opora při potvrzení reality – pomoc dítěti zhodnotit vlastní postoje a názory.
5. Porozumění.
6. Opora při plnění úkolů – vedení nebo motivování.
7. Hmotná opora – peníze.
8. Osobní opora – např. odvezení dítěte tam, kam potřebuje, atd.

Autoři také zjistili, že děti, které přijímaly různé, výše uvedené typy sociální opory, si vedly ve škole lépe, než ty, které tuto oporu nedostávaly. Jediným typem opory, která neměla na školní úspěšnost vliv, byla hmotná opora (Richman a kol., 1993).

Podle Winfieldové (1994) je proces posilování resilience dlouhodobý a podléhá vývoji. Zmiňuje také, že v procesu by měly být zdůrazňovány přednosti, potenciály a zdroje jedince, ne jeho slabosti, nedostatky a rizika. Také je důležité v rámci školství a společnosti měnit systémy a přístupy tak, aby umožnily dětem a dospívajícím ve škole a společnosti uspět. Jako vhodné schéma pro účelné systémové změny se dle Winfieldové jeví rozpracování do čtyř protektivních procesů, na které upozornil Rutter (1978):

1. **Zmírnit negativní dopady** – jde o zmírnění rizik působících z okolního prostředí na jedince tím, že změníme vystavení dítěte riziku. V extrémním případě může jít například o odejmutí dítěte z rodiny, apod.
2. **Zmírnit negativní řetězovou reakci** – řetězová reakce následuje po vystavení jedince riziku. Jde především o rizika jako je např. záškoláctví, členství v asociálních partách, otěhotnění u mladých dívek apod. Tyto jevy pak vedou k riziku, ze kterého se mladý jedinec dokáže jen obtížně sám vymanit. V tomto případě je pak třeba, aby společnost měla vypracované programy, jak těmto dospívajícím jedincům pomoci.
3. **Vybudovat a pomáhat udržet sebevědomí a sebeuplatnění jedince** – ve školním prostředí se jedná především o drobné úkoly zadávané učitelem, v mimoškolním prostředí je pak přirozeným zdrojem sebevědomí a sebeuplatnění účast v různých kroužcích a sportovních klubech.
4. **Otevřít prostor pro příležitosti** – důležité je, aby byl k dispozici dostatek snadno přístupných školních i mimoškolních aktivit.

Na základně poznatků z různých výzkumů, zabývajících se posilováním resilience u dětí a mládeže, jsou vytvářeny programy, které mají napomoci vývoji resilience. Ty jsou určeny rodičům, učitelům a dalším osobám, jež se zajímají o vhodné a výchovné působení na jedince a jeho vývoj. Program k posílení resilience vypracovala např. Hendersonová (2007), kdy za důležité pokládá:

- Aby působící osoba vždy dávala najevo postoj, který jasně vyjadřuje **víru v možnost posílení resilience u dítěte**. Je důležité, aby byl kladen důraz na to, co je v dítěti správné a dobré a opomíjet to, co se přihodilo dítěti v minulosti, či čeho se v minulosti samo dopustilo.
- **Soustředit se na to, co je v dítěti silné**. Je doporučováno sestavit si soupis kladných sil, které jsou u dítěte protiváhou sil záporných.
- Důležité je **vytvořit kolem každého dítěte tzv. kruh resilience**. Ten je tvořen šesti výsečemi, z nichž každá reprezentuje jednu důležitou strategii:
 1. Zvýšit prosociální propojení.
 2. Stanovit jasné a pevné hranice.
 3. Učit „životní“ dovednosti.
 4. Poskytovat péči a oporu.
 5. Stanovit vysoká očekávání.
 6. Poskytnout příležitost pro smysluplnou participaci.
- **Nevzdávat se**. Hendersonová apeluje na osoby, které mohou mít vliv na vývoj dítěte, aby při výchově „vydržely“. Zmiňuje také, jak důležitá je vytrvalost a zarputilost ve snaze dospělé osoby dovést dítě na správnou cestu.

Z poznatků autorů vyplývá, že ve vývoji a posilování resilience u dětí a dospívajících je pro dítě důležité mít dospělou osobu, která jej provádí životem. Osoba nemusí být nutně z rodiny, může se jednat nejen o rodiče, ale také například o učitele či vedoucího některého volnočasového kroužku, které dítě navštěvuje.

Z hlediska preventivního působení by intervence dospělými osobami měly být naplánovány s ohledem na společenské a kulturní zázemí cílových osob, rodin, skupin a obcí. Podstata těchto programů je v důrazu na silné stránky a pozitivní potenciál v jedinci či rodině. Výhodou je pak důraz na pozitivní vývoj člověka, víra v to, že se v dítěti nachází potenciál k tomuto vývoji, zájem o ně a laskavý přístup. Takový přístup pak nemůže nezanechat stopy na dítěti, na pečujících osobách samotných a potažmo i na společnosti (Šolcová, 2009).

3 RESILIENCE VE VZDĚLÁVÁNÍ

Společnost disponuje specifickou institucí – školou, která působí na dítě a jeho vývoj. Předává jedinci kulturní dědictví, nashromážděné poznatky, zkušenosti, normy chování a jednání. Vystupuje ve vztahu k dítěti zpravidla jako instituce věcná a neosobní, striktně požadující daný řád a podmínky vzdělávání (Čáp a Mareš, 2001). Po rodině je škola druhým nejvýznamnějším socializačním činitelem a institucí, která ovlivňuje osobnost, vztahy a každodenní zkušenost dospívajících (Macek, 2003). Škola také zásadním způsobem ovlivňuje dětské sebehodnocení, což má za výsledek, že selhání ve škole může být rozhodující pro další směřování jedince (Vágnerová, 2000). Edukační proces tak představuje pro dítě dlouhodobou a psychicky náročnou záležitost, což odráží také fakt, že jsou na jedince ať už ze strany rodiny či ze strany společnosti vyvíjeny čím dál větší tlaky na dosažení dobré kvalifikace. Dospívající jedinci tak při své cestě za vzděláním denně čelí širokému spektru různých překážek, které mohou ovlivnit jejich školní výkon, ohrozit jejich školní docházku nebo také ohrozit jejich fyzické či psychické zdraví (Ungar, 2014). Podle Mackové (2009) má škola z hlediska psychické zátěže na jedince zvláštní postavení. Mnohá teoretická i praktická zjištění z předešlých výzkumů nás totiž opravňují konstatovat, že na stresu dětí a dospívajících se v největší míře podílí stres, který jedinci prožívají ve škole. Dokazují to výsledky zahraničních i tuzemských výzkumů tzv. „školského stresu“, které byly realizovány během posledních třiceti let (např. Koubeková 2000; Bratská 1992, 2004; Ficková, 2001). Většina mladých lidí zde totiž tráví podstatnou část roku a tak by škola jako výchovná instituce měla mimo jiné připravit žáky pro život tím, že přispívá k rozvoji jejich adaptačních schopností (Paulík, 2000).

Role žáka přináší jedinci nejen vyšší sociální prestiž, ale také různé zátěžové situace (Sedláčková, 2009). Všeobecným požadavkem současného uspěchaného a tvrdého světa je vysoká výkonnost, která je samozřejmě kladena i na žáky ve školách. Víme, že může být stresujícím činitelem vyvolávajícím úzkost a selhání, nemá-li jedinec předpoklady k určitému výkonu, ke kterému je ze strany učitelů nebo rodiny nucen (Vymětal, 2004). Ne vždy je jedinec v roli žáka schopen dostat školním požadavkům, což může mít vliv na poruchy učení a chování. V těchto případech se pak žák setkává a neúspěchem, selháním či pokáráním ze strany rodičů či učitelů. Jako zátěž vystupují i další školní situace, kdy žák např. nerozumí probíranému učivu, nerozumí si se spolužáky, nebo má problém vyjít s různorodými učitelskými osobnostmi, jejich rozdílnými požadavky i svéráznými způsoby motivování a hodnocení žáků (Čáp a Mareš, 2001). Kdybychom pak chtěli obecněji cha-

rakterizovat školní zátěžové situace, můžeme říci, že se jedná o situace, které se primárně týkají žáka jako jednotlivce nebo skupiny žáků, vyskytují se ve škole nebo těsně se školou souvisí, mají různorodé zdroje (vnější/vnitřní, žákem ovlivnitelné/neovlivnitelné apod.), působí na žáka dlouhodobě/krátkodobě, jsou aktuální nebo potenciální, bývají provázeny nepříjemnými nebo negativními psychickými stavy žáka a dají se hodnotit objektivně. Mnohem důležitější ale je, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí konkrétní jedinci (Čáp a Mareš, 2001).

Je tedy jasné, že vývoj a psychickou odolnost dětí a adolescentů výrazně ovlivňuje školní prostředí. Jako důležité se jeví především pozitivní klima ve škole, protože pokud se žáci do školy těší a nejsou stresováni strachem z učitelů, jejich spokojenost a odolnost je lepší (Pelikán, 2004). Podle Šolcové (2009) k pocitu spokojenosti přispívá také dobře vedená výuka, která vybaví děti kognitivními a sociálními kompetencemi a škola tak může významně přispět k pocitu dítěte, že je úspěšné, k pocitu autonomie, sebevědomí, identity, sebeúcty, odpovědnosti a sebekontroly. Punová (2013) přidává také poznatek, že škola by měla jít nad rámec poskytování pouhých edukačních znalostí a dovedností a měla by se zaměřovat také na podporu normálního sociálního fungování dítěte. Můžeme se však setkat s názorem, že úkolem škol je vzdělávat a vychovávat mládež, nikoliv nahrazovat rodinu (Piřha, 2006). Nicméně podle Shonkoffa (2000) může škola za určitých podmínek nahrazovat dětem to, co jim jejich vlastní rodina nedokáže poskytnout, může se pro ně stát „druhým domovem“ a poskytnout jim bezpečné prostředí k životu. Může tomu být však pouze tehdy, pokud mají žáci školní docházku a učitele spojenou s příjemnými pocity a když jim tato vzdělávací instituce dokáže alespoň částečně poskytnout pocit bezpečného prostředí. Z toho můžeme vyvodit, že nejdůležitější protektivní činitele související se vzděláváním jsou podobné těm rodinným. Novosad (2009) k tomu dodává, že je jisté, že škola má spolu s rodinou nejvýznamnější vliv na vývoj a rozvoj všech složek osobnosti dítěte a obzvláště pak, pokud selhává rodina, škola by měla alespoň částečně nahrazovat tuto péči.

Skutečnost, že má škola velký potenciál pozitivně ovlivnit biopsychosociální růst a vývoj, je patrná z mnoha předešlých výzkumů. Jak ale poukazuje například Ungar (2017), je mnohem důležitější pohlížet na resilienci žáků ve škole i ze sociálně-ekologické perspektivy, brát v potaz jedincovu rodinu, jeho široké sociální prostředí a zabývat se tím, které faktory resilienci žáků ovlivňují.

3.1 Sociálně-ekologický pohled resilience ve škole

Resilience je v tomto pojetí obecně chápána jako schopnost jedince, rodiny, komunity nebo společenského systému navrátit se k normálnímu fungování po vystavení atypickému stresoru (Ungar, 2011).

V kontextu škol je pak odolnost pozorována jako jev, kdy se student i nadále angažuje a akademicky uspěl i poté, co byl nebo stále ještě je vystaven rizikovým faktorům, jako je šikana nebo například duševní onemocnění. Toto chápání odolnosti, které je zaměřeno zejména na jednotlivce kteří se zotavují ze stresu, se v posledních letech posunulo k dynamičtějšímu pochopení odolnosti jako interakce mezi systémy a zdroji, které jedinci potřebují k tomu, aby se z nepříznivé situace snadněji vymanili. Jako příklad si můžeme uvést dítě, které je vystaveno školní šikaně. To v takové situaci není samo o sobě odolné. Jeho odolností se stává kvalitní škola, a dokonce i sociální politika státu a právní prostředí, které dítěti poskytují zdroje k překonání šikany. Odpoutáme-li se od vlastností jednotlivců, jako je temperament nebo inteligence, resilience je nejlépe chápána jako vzorce interakcí, ke kterým dochází, když jsou jednotlivci v interakci s prostředím, v němž mají přístup k potřebným zdrojům, které jim tak pomohou lépe se vyrovnat se stresem. Tento přístup znamená, že na resilienci ve škole je stále častěji pohlíženo ekologicky. Konkrétně jde o interakce mezi dítětem, jeho rodinou, školou a dalšími poskytovateli služeb, které se více či méně pravděpodobně podílí na tom, aby se dítě úspěšně vyrovnalo s problémy, které ať už přímo souvisí nebo nesouvisí se školním prostředím. Studie zaměřené na resilience u dětí a dospívajících ukázaly, že na pozitivní vývoj jedinců, kteří se potýkali s nepříznivými událostmi v životě, má mnohem větší vliv prostředí, než individuální motivace dítěte nebo jeho osobní talent (Ungar, 2012).

3.2 Sociálně-ekologické pojetí resilienčních činitelů

Bronfenbrenner (1979), rozlišil několik úrovní systémů, ve kterých lze identifikovat jak rizikové, tak i protektivní činitele resilience ve škole. Jedná se o *mikrosystém*, do kterého zahrnul školní třídu, osobu pedagoga a vrstevníky. Dále o *mezosystém*, do kterého zařadil vztahy mezi nimi a nakonec *makrosystém*, do kterého patří vzdělávací politika státu.

Koncept těchto systémů následně rozpracoval Fraser (1997), který na Bronfenbrennerovo pojetí navazuje a ačkoliv pohlíží na koncept sociálně-ekologické resilience ve škole poně-

kud jinou úrovní pohledu, v mnohém se názorově shodují. Pro důkladnější představení činitelů resilience uvádíme jednotlivé úrovně v Tabulce 1 níže.

Činitelé resilience adolescenta z hlediska sociálně-ekologických systémů. (Fraser, 1997)

Mikroúroveň	
Skládá se z individuálních faktorů adolescenta a environmentálních charakteristik rodiny. Jde o systém, ve kterém je jedinec v přímé interakci s ostatními členy rodiny.	
<i>Individuální faktory</i>	Jedná se např. o temperament, zdravotní stav, inteligenci, stav sebepojetí a sebezpětí.
<i>Rodina</i>	Např. rodinná stabilita, zapojení rodičů ve školním vzdělávání jejich dětí, socioekonomický status, styl výchovy i rodinného života, domácí násilí, velikost rodiny, styl řešení konfliktů v rodině, závislost některého z rodičů, apod.
Mezoúroveň	
Zahrnuje činitele z nejbližšího sociálního prostředí.	
<i>Sousedství a komunita</i>	Ekonomický stav, sociální organizovanost, míra kriminality, stav sociální kontroly.
<i>Sítě sociální podpory</i>	Např. přítomnost rodičů či alternativních pečovatелů a podporujících osob, sourozenců, prarodičů, vrstevníků a přátel. Důležitá je také existence programů pro využití volného času adolescentů.
<i>Církev / křesťanské sbory</i>	Zapojení v křesťanských aktivitách.
<i>Školní prostředí</i>	Klima ve třídě, spokojenost ve škole, bezpečí, podporující učitelé, vztahy mezi učiteli a žáky, přizpůsobení se žákům z jiných etnických menšin.
Makroúroveň	
Představuje široký socioekonomický rámec – oblast sociální, vzdělávací, zdravotní politika a přístup ke zdrojům a příležitostem v rámci komunitních a environmentálních faktorů, jež ovlivňují sociální fungování adolescenta.	

<i>Příjem a zaměstnanost</i>	Jako důležitý se zde jeví vztah ke kognitivním výsledkům dětí, ke zneužívání dětí, k domácímu násilí, užívání drog, neadekvátnímu bydlení či zapojení v šedé ekonomice.
<i>Diskriminace</i>	Existence a úroveň dodržování antidiskriminačních zákonů.
<i>Segregace</i>	Týká se např. minorit či jiných marginalizovaných skupin.

Tabulka 1: Činitelé resilience adolescenta.

Tento komplexní přístup resilience představuje mezosystém, ve kterém jde především o interakci mezi adolescentem a jeho rodinou, školou a ostatními organizacemi. Poukazuje na fakt, že resilience jedince je častěji výsledkem vzájemného působení prostředí, než individuální motivací dítěte nebo jeho osobních předpokladů.

3.3 Protektivní a rizikové faktory resilience ve škole

Podle Punové (2013) je resilience výsledkem interakcí mezi protektivními a rizikovými činiteli. Ty působí jak na úrovni jedince (jeho vrozených osobnostních dispozic), tak v závislosti na různých typech prostředí, jako je rodina, škola, komunita, či vrstevníci. Při úvahách o působení protektivních a rizikových faktorů na jedince musíme brát také v potaz, že obecně platný protektivní činitel nemusí vždy působit dobrým směrem a naopak rizikový činitel nemusí nutně představovat zlo. Neexistují totiž univerzálně platné situace, které by představovaly stejný dopad na různé osoby. Při studiu faktorů, které posilují nebo oslabují resilience žáků je klíčové tvrzení, že není možné pátrat po jednom nebo několika zdrojích izolovaně, ale po síti souvislostí (Čáp a Mareš, 2001).

Ačkoliv je tato diplomová práce zaměřena na faktory resilience ve škole, dále uvádíme i obecné vymezení rizikových a protektivních faktorů, neboť jsou tyto faktory ve vzájemné interakci.

3.3.1 Protektivní faktory

Protektivní faktory představují činitele, jež člověku dávají schopnost zvládat nepříznivé situace navzdory existujícím překážkám. Někteří autoři je vnímají jako jisté nárazníky proti nepřízni osudu. „*Jedná se o kvality jedince a jeho prostředí, jež jsou určitými tlumiči či nárazníky proti individuální zranitelnosti či nepříznivým tlakům a vlivům okolí, díky čemuž je adaptační dráha jedince lepší, pozitivnější, než by tomu bylo, kdyby tyto protektivní faktory nebyly v činnosti*“ (Matějček a Dytrych, 1998). Autoři však také dodávají, že jejich samotná existence ještě nemusí nutně vést k resilienci, Někdy totiž nejsou ony tlumiče natolik silné, aby dokázaly zmírnit či překonat vysokou míru zranitelnosti jedince. Potom je třeba usilovat o to, aby tyto faktory byly posilovány nejen v osobním životě jedince, ale v případě dospívajících právě také ve škole.

Požadavky škol nejsou jednotné a žáci jsou různorodí, všichni nejsou stejně disponováni. Do škol přicházejí žáci z odlišných sociokulturních oblastí i žáci s různými druhy postižení a s různou mírou osobní psychické odolnosti. Pedagogická práce je náročná a ne vždy je jednoduché podchytit varovné signály, které by mohly poukazovat například právě na sníženou resilienci studentů (Vágnerová, 2005). Pro školy je proto dobré tyto faktory identifikovat, pracovat s nimi a předejít tak závažnějším problémům.

Vágnerová (2004) uvádí působení protektivních činitelů napříč sociálně-ekologickými úrovněmi u mladého člověka. Podle ní může dospívajícího člověka především ve školním prostředí posilovat *sociální opora*, kterou mu nabízí jeho rodina, blízcí, partner, spolužáci ve škole a dále profesionálové jako je právě učitel. Dodává také, že jako jeden z protektivních faktorů mohou být brány i různé zátěžové situace, kterým je ve škole vystaven, protože u mladého člověka mohou být tyto situace jakýmsi stimulem k tomu, aby je zvládl. Níže uvádíme výčet rizikových faktorů na základě několika publikovaných studií.

Podle Murraye (2003) patří mezi protektivní faktory ve škole přijetí a respekt vrstevnické skupiny, školní úspěch, bezpečné prostředí školy, pozitivní školní klima, dobrý vztah žák-učitel, pravidelná komunikace mezi školou a rodinou, budování vnitřní motivace a kontroly a prostor pro osobní rozvoj.

Coxová (2004) shrnuje protektivní faktory do sedmi bodů, jež může škola jedinci poskytnout. Jde o:

1. Stabilitu – pravidla, uspořádání, vztahy.

2. Soudržnost – společné aktivity, třída, dobrá komunikace mezi dětmi a dospělými, respekt dospělých k dítěti.
3. Stimulující a podporující prostředí.
4. Dospělé, kteří mají o dítě zájem a poskytují mu vzor hodný následování.
5. Sociální kontakty.
6. Pocit přináležení.
7. Prostor pro osobní rozvoj.

Dle Benardové (2004) jsou pro změnu nejvýznamnější protektivní faktory ve škole shodné s těmi, které jsou definovány pro rodinu, a to:

- Pečující vztah.
- Vysoká očekávání a důvěra ve schopnosti dítěte dosáhnout dobrých školních výsledků.
- Příležitost podílet se na školních aktivitách, které dětem dávají pocit užitečnosti a uplatnění.

Na základě výše uvedených informací můžeme konstatovat, že profesionálové, kteří působí ve školních zařízeních, jako jsou učitelé, vychovatelé a další pracovníci, mohou mít pozitivní vliv na dospívající jedince a mohou tak pozitivně ovlivnit jejich resilienci.

3.3.2 Rizikové faktory

Obecné vymezení rizikových faktorů uvádí například Punová (2013), kdy rizikové faktory představují určité ohrožení v životě jedince. Představují tak pro něj zátěžové situace a předurčují jej k negativním výsledkům ve vývoji jeho životní dráhy. Se zaměřením na rizikové faktory u dětí a dospívajících přichází Šolcová. „*Rizikové faktory jsou environmentální stresory, které zvyšují u dítěte pravděpodobnost špatné adaptace nebo negativních důsledků v oblasti fyzického zdraví, mentálního zdraví, školního výkonu a sociálního přizpůsobení*“ (Šolcová, 2009). Obvykle se jedná buď o traumatizující události v životě dítěte, socioekonomické znevýhodnění jako např. chudoba, konflikty v rodině, dlouhodobou přítomnost násilí v rodině, či vážné problémy rodičů, jako je alkoholismus, závislost na drogách, kriminální jednání nebo duševní porucha. Můžeme tedy říci, že hlavní rizikové faktory, které působí na dospívajícího jedince, jsou ty, kterým není vystaven přímo ve školním prostředí, ale právě v jeho sociálním prostředí, jímž je obklopen. Je však třeba

zdůraznit, že tato skutečnost souvisí také s rizikovými faktory ve škole, protože výrazně ovlivňuje motivaci ke vzdělávání.

Dle Punové (2013) se jako jeden z mnoha rizikových činitelů jeví souvislost mezi stupněm vzdělání a budoucím profesním uplatněním mladého člověka, zvláště riziková je pak nedokončená školní docházka. Dále je to také *materiální deprivace* (absence pomůcek, jež jsou pro vzdělávání nezbytné, absence psacích potřeb, knih, učebnic apod.), *finanční problémy rodiny* (nedostatek financí na zájmové aktivity dětí, drobné kapesné), *ambivalentní vztah rodičů ke vzdělávání* (záporný postoj ke vzdělávání, či nezáměr, nedůslednost, absence motivace nezbytné k lepším školním výsledkům). U adolescentů je potom v důsledku těchto faktorů velmi častý problém se školní docházkou, což je spjaté s absencí důvěry ve vlastní schopnost posouvat se dál.

Podle Murraye (2003) mezi rizikové faktory patří např. školní selhání, slabá vazba na školu, nedostatek příležitostí pro zapojení se do školních aktivit, pocit neúspěchu či nebezpečné prostředí školy.

Dle autorek Danielové a Wasselové (2005), mohou pro změnu mladého člověka oslabovat následující aspekty:

- Osoba pedagoga.
- Škola či internát jako určitý prostor a zařízení.
- Samotný proces vzdělávání.

V rámci rizikových faktorů bychom měli brát v potaz individualitu každého jedince, protože, to, co jednoho oslabuje, může naopak druhého posilovat. Do úvahy nad tím, co bychom mohli ve vzdělávání omezovat a naopak podporovat, musíme zahrnout také neustále se měnící podmínky společnosti a jejich náročnost. Je zde však velké pole působnosti, které se otevírá pro osobu pedagoga, který má za cíl nejen pomáhat člověku s osvojováním učiva, ale také může pomoci při vyrovnávání se s životními těžkostmi. Tato situace však předpokládá znalost osobnostních faktorů žáka a jeho širšího okolí, které ho obklopuje. V následující podkapitole je uvedeno několik sociálně-ekologických faktorů, které mohou žáky ve škole pozitivně či negativně ovlivnit a pomohou tak učitelům porozumět jejich osobnosti.

3.3.3 Sedm sociálně-ekologických faktorů ovlivňujících resilienci ve škole

Ungar a kolektiv vytvořil na základě jeho mnoha kvalitativně zaměřených výzkumů seznam sedmi sociálně-ekologických faktorů resilience, který představuje, jak tyto faktory ovlivňují resilienční schopnosti žáků ve škole v různých kontextech a napříč různými kulturami. Tyto tenze představují zdroje, které jsou dle něj spjaty s pozitivním vývojem žáků, lepšími školními výsledky a také souvisí s lepší resiliencí žáků. Těchto sedm sociálně-ekologických faktorů je stěžejních pro empirickou část diplomové práce a je z nich vytvořen výzkumný nástroj, jehož cílem je aplikace a ověření těchto faktorů na českém školním prostředí.

Konkrétně se jedná o těchto sedm faktorů: (Ungar, 2017)

1. Přístup k materiálním zdrojům

- Znamená, že se adolescenti cítí finančně a materiálně zajištěni mají dostatečný a pravidelný přísun jídla, rodina jim dává pocit domova, rodinného zázemí a mají dostatečný přístup ke zdravotní péči

2. Smysluplné vztahy s ostatními

- Jedná se o podporující a smysluplné vztahy se spolužáky, rodinou, s učiteli a komunitou, které poskytují komplexní podporu pro jedince, kteří se vypořádávají s větší mírou stresu než jejich vrstevníci.

3. Osobní identita

- Jde o sebeúctu, spirituální a náboženskou stránku osobnosti, nalezení osobní identity, uvědomění si svých životních hodnot, určení svých slabých a silných stránek nebo také otázku budoucnosti.

4. Kontrola a síla

- Představuje kontrolu nad tím, co se dospívajícímu jedinci v jeho životě děje, zda věří, že může ovlivnit svůj život, zda umí zpětně zhodnotit svá jednání, co ho motivuje a co je jeho hnací silou v životě.

5. Kulturní vědomí/pouto

- Jde o vztah ke kulturním tradicím, oddanost k praktikám a jejich dodržování. Také vztah k imigrantům či pocit hrdosti ke své vlastní kultuře, uvědomění si vlastní identity. V neposlední řadě také schopnost respektovat odlišné kultury.

6. Sociální spravedlnost

- Sociální spravedlnost představuje předsudky, diskriminaci či rasismus. Zda se žáci s takovou situací někdy potkali ať už osobně nebo zprostředkovaně a jak se k ní staví. Tento faktor také zahrnuje spravedlnost či rovnost příležitostí ze strany učitelů směrem k samotným žákům.

7. Sociální koheze

- Jedná se jak o otázku víry, zda má jedinec jasno v tom, v co věří a nevěří, tak o otázku soudržnosti se spolužáky, pocit, že jedinec do školy patří a má tam své místo. Jaký vztah zaujímá ke škole, zda ji rád navštěvuje a jak vnímá prostory školy. Tento faktor se také zaměřuje na fakt, jestli je pro žáky vzdělání důležité a zda jim záleží na tom, aby dosahovali dobrých studijních výsledků.

Studie provedené Ungarem a jeho kolegy ukázaly, že mladí dospívající, kteří mají zajištěné základní životní potřeby, vykazují větší míru resilience než ti, kteří mají ke zdrojům omezený přístup. Stejně tak ale autor poukazuje na fakt, že pouze samotný přístup k těmto zdrojům nestačí k tomu, aby učinil jedince dostatečně resilientním (Ungar a kol., 2006).

4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části byla zpracována rešerše, která obsahuje přehled pojmů zabývajících se resiliencí u dospívajících a dále protektivními a rizikovými faktory. Pojem resilience je relativně mladý. První zmínky o resilienci v českém prostředí se totiž objevily teprve před 20 lety. Přestože existují různé pohledy a přístupy na to, co resilience představuje, společným jmenovatelem je vnitřní odolnost jedince pod tlakem vnitřních a vnějších faktorů. S ohledem na skutečnost, že se obecně psychickému stavu žáků věnuje čím dál větší pozornost (zvýšené nároky na vzdělání, touha uspět, společenská prestiž), je zřejmé, že je potřeba se problematikou resilience dospívajících více zabývat. Navíc je třeba vzít v úvahu, že ve školním prostředí děti a dospívající tráví značné množství času, a proto má toto prostředí výjimečnou moc formovat prostřednictvím protektivních a rizikových faktorů jejich psychickou odolnost (Ungar a kol., 2006; Šolcová, 2009; Punová, 2013).

Skutečnost, že psychická odolnost jedince, není během života konstantní vlastnost a lze ji formovat popisuje sociálně-ekologický model resilience, který byl sestaven v roce 2006 (Ungar a kol., 2006). Ačkoliv se jedná o ucelený soubor poznatků aplikovaný v mnoha zahraničních studiích, jeho využití v rámci výzkumů uskutečněných v České republice je doposud značně limitováno. Tento model bere v úvahu jak faktory individuální, rodinné a školní (Fraser, 1997) tak vztahové, společenské a kulturní (Ungar a kol., 2006). Model rovněž zahrnuje i široké spektrum vlivů vnějšího prostředí a osobnostní vlastnosti a schopnosti jedince. Se sociálně-ekologickým modelem samozřejmě přímo souvisí protektivní a rizikové faktory. Pokud jde o protektivní faktory, jejich klasifikace se u jednotlivých autorů liší, společným jmenovatelem je skutečnost, že se jedná o činitele, které dávají jedinci schopnost zvládat nepříznivé situace navzdory překážkám (Vágnerová, 2004; Matějček a Dytrych, 1998). Samostatnou oblastí jsou pak protektivní faktory ve školním prostředí, kdy autoři zmiňují například soudržnost ve škole (Coxová, 2004), vysoká očekávání a důvěru ve schopnosti dítěte dosáhnout dobrých školních výsledků (Benardová, 2004) a pocit školního úspěchu (Murray, 2003). Stejně tak můžeme nalézt rozdíly i v případě rizikových faktorů. Zde je společným jmenovatelem určité ohrožení v životě jedince. V oblasti protektivních faktorů ve škole pak dominují materiální deprivace a finanční problémy rodiny (Punová, 2013), nebezpečné a nevyhovující prostředí školy (Murray, 2003) a osoba pedagoga (Danielová a Wasselová, 2005).

Je evidentní, že se problematice resilience dětí a dospívajících ve vzdělávání věnuje v poslední době zvýšená pozornost. Navzdory skutečnosti, že je k dispozici široké množství teoretických poznatků o resilienci ze sociálně-ekologické perspektivy a resilienci ve vzdělávání obecně, stále není v České republice dostatek empirických výzkumů. Proto se tato diplomová práce zaměřuje na identifikaci aktuální situace protektivních a rizikových faktorů resilience ve vzdělávání s cílem identifikovat tyto klíčové faktory. Mimo to, práce určuje oblasti školního života, které jsou pro resilienci žáků podporující a rizikové a hledá korelaci mezi mírou resilience a mírou spokojenosti žáků středních škol ve školním prostředí.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 DESIGN VÝZKUMU

V empirické části se diplomová práce zabývá sociálně-ekologickými faktory resilience u žáků na střední škole a jejich celkovou spokojeností ve školním prostředí. Výzkumným problémem jsou pak především protektivní a rizikové faktory resilience v období adolescence.

Při zjišťování protektivních a rizikových faktorů je pro nás směrodatná sociálně-ekologická perspektiva, konkrétně 7 sociálně-ekologických faktorů resilience ve škole (Ungar, 2017). V oblasti spokojenosti se školou vycházíme ze standardizovaného dotazníku *Předcházení problémům v chování žáků* (Vojtová a Fučík, 2012), který se zaměřuje na 7 oblastí školního života, které určují celkovou míru spokojenosti žáků ve školním prostředí. Oblasti jsou blíže popsány v rámci výzkumného nástroje, viz kapitola 5.5.

Dle Ungara (2004), z jehož modelu jsme při vytváření stěžejního výzkumného nástroje a formulování výzkumných cílů vycházeli, je resilience výsledkem interakcí jedinců. Cílem těchto interakcí je získat od druhých a také od okolního prostředí potřebné životní zdroje. Toto pojetí resilience tedy zahrnuje jak schopnost jedince získat potřebné, ať už materiální či finanční zdroje, tak podporu rodiny a vztahů s vrstevníky, stejně jako podporu obce, kultury a školy při poskytování zmíněných zdrojů smysluplným způsobem.

5.1 Hlavní výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumu je **identifikovat protektivní a rizikové faktory ovlivňující resilienci žáků na střední škole.**

Dílčí výzkumné cíle:

Dílčí výzkumný cíl č. 1: Popsat, jaká je míra resilience žáků na střední škole.

Dílčí výzkumný cíl č. 2: Identifikovat protektivní faktory resilience žáků na střední škole.

Dílčí výzkumný cíl č. 3: Identifikovat rizikové faktory resilience žáků na střední škole.

Dílčí výzkumný cíl č. 4: Určit oblasti školního života, které jsou pro resilienci žáků podporující a rizikové.

Dílčí výzkumný cíl č. 5: Popsat souvislost mezi mírou resilience a mírou spokojenosti žáků ve školním prostředí.

5.2 Hlavní výzkumná otázka

Hlavní výzkumná otázka zní: **Jaké jsou protektivní a rizikové faktory ovlivňující resilience žáků na střední škole?**

Dílčí výzkumné otázky:

Dílčí výzkumná otázka č. 1: Jaká je míra resilience žáků na střední škole?

- 1.1. Jaká je míra materiálního zajištění žáků středních škol?
- 1.2. Jaká je míra sociálních vztahů žáků středních škol?
- 1.3. Jaká je míra osobní identity žáků středních škol?
- 1.4. Jaká je míra kontroly a síly žáků středních škol?
- 1.5. Jaká je míra kulturního vědomí žáků středních škol?
- 1.6. Jaká je míra pocíťované sociální spravedlnosti žáků středních škol?
- 1.7. Jaká je míra sociální koheze žáků středních škol?

Dílčí výzkumná otázka č. 2: Jaké jsou protektivní faktory resilience žáků na střední škole?

Dílčí výzkumná otázka č. 3: Jaké jsou rizikové faktory resilience žáků na střední škole?

Dílčí výzkumná otázka č. 4: Jaké oblasti školního života, jsou pro spokojenost žáků podporující a rizikové?

- 4.1 Jaká je celková spokojenost žáků se školou?
- 4.2 Jak se žáci středních škol staví k potenciálnímu úspěchu a příležitostem?
- 4.3 Jaké negativní prožitky mají žáci středních škol?
- 4.4 Jaký je vztah žáků středních škol k jejich učitelům?
- 4.5 Jak žáci středních škol vnímají svůj školní status?
- 4.6 Jak žáci středních škol formují svou identitu?
- 4.7 Jaké jsou vztahy žáků středních škol ke spolužákům?

Dílčí výzkumná otázka č. 5: Jaká je souvislost mezi mírou resilience a mírou spokojenosti žáků ve školním prostředí?

H1: Mezi mírou resilience a mírou spokojenosti žáků ve školním prostředí existuje souvislost.

5.3 Pojetí výzkumu

Jelikož je náš výzkum zaměřen na identifikování protektivních a rizikových faktorů u žáků středních škol a je celorepublikový, volíme kvantitativní pojetí výzkumného šetření. Zaměřujeme se také na zjištění míry resilience žáků a jejich spokojenost ve škole.

5.4 Výzkumný soubor

Základním výzkumným souborem jsou žáci 3. a 4. ročníků středních škol v České republice ve věku 17 – 19 let. Jedná se o žáky v období vrcholné adolescence.

Podle vývojové psychologie období vrcholné adolescence nastává ve věku od 15-16 let do 20-22 let. Pro období pozdní (vrcholné) adolescence je typické směřování k dospělosti. Je to doba komplexnější psychosociální proměny a upevnění duševního života. Krystalizují se postoje, názory a sociální aspekt identity (Vašutová, 2013). Toto věkové rozmezí bylo zvoleno na základě faktu, že žáci se v tomto období potýkají s mnoha aspekty, které jejich resilience ovlivňují. Přemýšlí v širších kontextech ohledně budoucnosti, o životních hodnotách, volbě povolání apod., (Vágnerová, 2005). Žáci v tomto věku jsou také schopni dobře porozumět obsahu jednotlivých položek v dotazníku a mohou tak adekvátně posoudit danou situaci a pochopit její smysl.

Protože nás vzhledem k zaměření této práce zajímají pouze žáci 3. a 4. ročníků středních škol, nezahrnuli jsme do výběru střední školy s výučním listem a nástavbové studium, jelikož tyto požadavky nesplňují.

Český statistický úřad (2018) uvádí, že v České republice je evidováno ve školním roce 2017/2018 celkem 1150 zařízení poskytující středoškolské vzdělání s maturitou. Konkrétně se jedná o obory gymnázií a střední odborné vzdělávání s maturitou. Denní formu vzdělávání navštěvuje 306 324 žáků. V letošním školním roce navštěvuje v denní formě 3. ročník

středních škol celkem 70 494 žáků, 4. ročník středních škol v denní formě navštěvuje 74 362 žáků. Dohromady tedy 144 856 žáků. Tito žáci tvoří náš základní soubor.

Výběrovým souborem jsou žáci, kteří byli vybráni na základě vícestupňového výběru, který probíhal na základě losování, přičemž v první etapě byly losovány kraje. Vybíráno bylo celkem ze 14 krajů v České republice.

Kraj	Počet žáků – denní vzdělávání s maturitní zkouškou
Hlavní město Praha	50 855
Středočeský kraj	27 234
Jihočeský kraj	19 238
Plzeňský kraj	15 884
Karlovarský kraj	7 558
Ústecký kraj	22 016
Liberecký kraj	10 941
Královehradecký kraj	17 164
Pardubický kraj	15 347
Kraj vysočina	14 448
Jihomoravský kraj	34 048
Olomoucký kraj	19 066
Zlínský kraj	18 230
Moravskoslezský kraj	34 295
Celkem	306 324

Tabulka 2: Počet žáků – denní vzdělávání s maturitní zkouškou.

Vylosovány byly tři kraje. Jedná se o kraj Zlínský, Jihomoravský a Kraj Vysočina. Dalším stupněm bylo losování středních škol v těchto krajích, které z důvodu zachování anonymity nejsou uváděny. Výzkumný soubor jsme získali z Rejstříku škol a školských zařízení, MŠMT ČR (2019). Jednalo se o 4 školy z každého kraje, celkově tedy 12 škol.

5.5 Výzkumný nástroj

V rámci kvantitativního výzkumu byla pro sběr dat zvolena metoda dotazníkového šetření. Výzkumnými nástroji jsou pak dva dotazníky, z nichž první je dotazník vlastní konstrukce a zkoumá sociálně-ekologické faktory resilience. Druhý, standardizovaný dotazník, se zaměřuje na předcházení problémům v chování žáků a zprostředkovává pohled žáků na školní život a jejich celkovou spokojenost se školou. V rámci výzkumu se také dotazujeme na základní sociodemografický údaj, kterým je pohlaví respondentů.

Dotazník *Sociálně-ekologické faktory resilience ve škole* (Ungar, 2017) zkoumá, jak tyto faktory ovlivňují resilienční schopnosti žáků ve škole v různých kontextech a napříč různými kulturami. Výsledkem je pak určení protektivních a rizikových činitelů ovlivňujících resilienci žáků. Dotazník je určen dětem a adolescentům a jednotlivá tvrzení v dotazníku posuzují samotní žáci. Reliabilita nástroje byla testována pomocí hodnoty koeficientu reliability Cronbachovo alfa, která se pohybuje na hodnotě 0,8. Dotazník obsahuje celkem 36 položek a je rozdělen do sedmi částí: přístup k materiálním zdrojům, smysluplné vztahy s ostatními, osobní identita, kontrola a síla, kulturní vědomí/pouto, sociální spravedlnost, sociální koheze. První oblasti se věnuje 6 otázek a koresponduje s výzkumnou otázkou 1.1. Druhé oblasti se věnují 4 otázky a korespondují s výzkumnou otázkou 1.2. Třetí oblasti se věnuje 6 otázek a korespondují s výzkumnou otázkou 1.3. Čtvrté oblasti se věnují 4 otázky a korespondují s výzkumnou otázkou 1.4. Páté oblasti se věnují 4 otázky a korespondují s výzkumnou otázkou 1.5. Šesté oblasti se věnuje 6 otázek a korespondují s výzkumnou otázkou 1.6. Sedmé oblasti se věnuje 6 otázek a korespondují s výzkumnou otázkou 1.7. Dotazník kromě samotných oblastí resilience poskytuje také celkový přehled o protektivních a rizikových faktorech resilience, což koresponduje s výzkumnými otázkami 2 a 3. Respondent může volit pouze jednu odpověď na škále odpovědí 1 – 4, přičemž 1 = rozhodně ano, 4 = rozhodně ne.

OBLAST	POČET POLOŽEK V DOTAZNÍKU	POLOŽKY V DOTAZNÍKU
Přístup k materiálním zdrojům. <i>(Výzkumná otázka 1.1)</i>	6	1. Cítím se být finančně zajištěný/á.
		2. Po finanční stránce je moje studium pro rodiče přijatelné.
		3. Mám pravidelný a dostatečný přísun jídla.
		4. Moje rodina mi dává pocit domova a rodinného zázemí.
		5. Cítím se být materiálně zajištěný/á.
		6. Mám dostatečný přístup ke zdravotní péči.
Smysluplné vztahy s ostatními. <i>(Výzkumná otázka 1.2)</i>	4	7. Ve škole mám spolužáka, kterému se mohu svěřit.
		8. S rodiči dobře vycházím a cítím jejich podporu.
		9. Vím, že mi učitelé mohou pomoci při řešení školních i osobních problémů.
		10. S lidmi v mém blízkém okolí vycházím dobře.
Osobní identita. <i>(Výzkumná otázka 1.3)</i>	6	11. Vnímám sám/a sebe pozitivně.
		12. Vím, kdo jsem a kam směřuji.
		13. Lidé mě přijímají takového/ou, jaký/á jsem.
		14. Vím, co chci v budoucnu dělat a jak chci žít.
		15. Vím, jaké jsou mé životní hodnoty.
		16. Umím určit své silné a slabé stránky.
Kontrola a síla. <i>(Výzkumná otázka 1.4)</i>	4	17. Mám kontrolu nad tím, co se mi v životě děje.
		18. Věřím, že mohu ovlivnit svůj život.
		19. Umím zpětně zhodnotit svá jednání.
		20. Vím, co mě motivuje a co je mou hnací silou.

Kulturní vědomí/pouto. <i>(Výzkumná otázka 1.5)</i>	4	21. Mám vztah ke kulturním tradicím a dodržuji je.
		22. Vadilo by mi mít za spolužáka imigranta.
		23. Jsem hrdý/á na svou vlastní kulturu.
		24. Respektuji odlišné kultury.
Sociální spravedlnost. <i>(Výzkumná otázka 1.6)</i>	6	25. Myslím si, že učitelé mají vůči žákům předsudky
		26. Ve škole jsem se setkal/a s diskriminací.
		27. Ve škole jsem se setkal/a s rasismem.
		28. Uměl/a bych se vypořádat s diskriminací a rasismem.
		29. Myslím si, že učitelé nadržují některým spolužákům.
		30. Myslím si, že učitelé znevýhodňují některé spolužáky.
Sociální koheze. <i>(Výzkumná otázka 1.7)</i>	6	31. Pokud jde o víru, mám jasno v tom, v co věřím a v co nevěřím.
		32. Se spolužáky se navzájem uznáváme.
		33. Do školy chodím rád/a.
		34. Vzdělání je pro mě důležité.
		35. Je pro mě důležité, abych dosahoval/a dobrých studijních výsledků.
		36. Prostory školy se mi líbí.

Tabulka 3: Dotazník Sociálně ekologické faktory resilience ve škole.

Dotazník je žákům předkládán v elektronické podobě. Na vyplnění dotazníku není stanoven žádný pevný časový limit.

Dotazník se vyhodnocuje pro každou oblast zvlášť. Žáci u každé otázky volili z hodnot 1-4, přičemž platí, že čím nižší hodnota tím vyšší je míra resilience. U otázek č. 22 (Vadilo by mi mít za spolužáka imigranta), č. 25. (Myslím si, že učitelé mají vůči žákům předsudky), č. 26 (Ve škole jsem se setkal/a s diskriminací), č. 27 (Ve škole jsem se setkal/a s rasismem), č. 29 (Myslím si, že učitelé nadržují některým spolužákům), a č. 30 (Myslím

si, že učitelé znevýhodňují některé spolužáky), platí, že čím vyšší hodnota, tím nižší je i míra resilience. Tato skutečnost byla při vyhodnocování zohledněna uvažováním reverzních hodnot odpovědí. Dotazník nám současně poskytne informaci o protektivních a rizikových faktorech resilience.

Dotazník *Předcházení problémům v chování žáků* (Vojtová a Fučík, 2012) se zaměřuje na rizikové a posilující oblasti školního života z perspektivy žáků a poskytuje pedagogům informace pro cílenou a včasnou prevenci a intervenci do problémového chování žáků na úrovni školy (třídy). Dotazník zjišťuje, jak žáci vnímají svou vlastní pozici ve formálních i neformálních procesech školního života. Vymezuje také oblasti školního života, které jsou pro jejich učení podporující a rizikové. Dotazník se opírá o názory žáků samotných, odhaluje jejich vnímání a prožívání školy a poskytuje tím škole i platformu pro efektivní systémové změny (Vojtová a Fučík, 2012). Reliabilita a validita nástroje byly testovány několika způsoby, z nichž nejpodstatnější bylo ověření vnitřní konzistence a souvislosti s externími indikátory chování. V prvním případě byla použita technika faktorové analýzy, jejíž pomocí byla nalezena očekávaná struktura jednotlivých domén hodnocení školy. Hodnota koeficientu reliability Cronbachovo alfa se u těchto domén pohybuje nad 0,7. Druhou technikou byla regresní analýza, jejímž prostřednictvím byla zjištěna signifikantní souvislost mezi hodnocením školního prostředí a sebehodnocením chování na úrovni Pearsonova korelačního koeficientu $r = 0,5$ (Vojtová a Fučík, 2012).

Dotazník má celkem 35 položek, přičemž položky v dotazníku jsou rozděleny do sedmi oblastí: celková spokojenost se školou, úspěch a příležitost, negativní prožívání, vztah učitel-žák, školní status, formování (podpora) identity, interakce s vrstevníky. Celkové spokojenosti se školou se věnuje 7 položek a korespondují s výzkumnou otázkou 4.1. Úspěchu a příležitosti se věnuje 5 položek a korespondují s výzkumnou otázkou 4.2. Negativnímu prožívání se věnují 3 položky a korespondují s výzkumnou otázkou 4.3. Vztahu učitele a žáka se věnuje 6 položek a korespondují s výzkumnou otázkou 4.4. Oblasti školního statusu se věnuje 5 položek a korespondují s výzkumnou otázkou 4.5. Formování (podpoře) identity se věnují 4 položky a korespondují s výzkumnou otázkou 4.6. Interakci s vrstevníky se věnuje 5 položek a korespondují s výzkumnou otázkou 4.7. Dotazník také zodpovídá výzkumnou otázku č. 4. Na každou položku žáci odpovídají na škále 1 – 4, přičemž 1 = rozhodně ano; 4 = rozhodně ne).

OBLAST	POČET POLOŽEK	POLOŽKY V DOTAZNÍKU
Celková spokojenost se školou. (Výzkumná otázka 4.1)	7	5. Skutečně tam rád chodím.
		10. Víím, co po mně učitel požaduje.
		13. Mám rád/a většinu předmětů.
		21. Jsem tam šťastný/á.
		24. Učení je i legrace.
		27. Učitelé mi nezazlívají chyby v úkolech, pokud vidí, že se snažím.
		29. Bývám spokojen/a s tím, co dělám.
Úspěch a příležitost. (Výzkumná otázka 4.2)	5	1. Rád/a se učím.
		4. Učitelé se zajímají o mé názory.
		7. Víím, že mohu dosáhnout dobrých výsledků.
		15. Jsem často zvědavý/á.
		34. Hodně se toho naučím.
Negativní prožívání. (Výzkumná otázka 4.3)	3	9. Cítím se osaměle.
		12. Učitelé mě nemají rádi.
		25. Učitelé některé žáky upřednostňují.
Vztah učitel – žák. (Výzkumná otázka 4.4)	6	2. Učitelé naslouchají tomu, co říkám.
		8. Mohu se obrátit na učitele, když mám nějaký problém.
		16. Učitelé jsou spravedliví v hodnocení žáků.
		18. Učitel mi pomůže, když si nevím rady s úkolem.
		22. Učitelé mi dávají známky,

		<p>které si zasloužím.</p> <p>31. Učitelé mi pomáhají k dobrým výsledkům.</p>
<p>Školní status. (Výzkumná otázka 4.5)</p>	5	6. Lidé si mě váží.
		14. Naučil/a jsem se brát ostatní takové, jací jsou.
		19. Mám pocit, že jsem důležitý/á.
		23. Žáci s postižením mají stejný respekt jako ostatní.
		33. Pomůže mi můj spolužák, pokud si nebudu vědět rady s úkolem.
<p>Formování (podpora) identity. (Výzkumná otázka 4.6)</p>	4	3. Více se poznávám.
		17. Setkávání s jinými lidmi mi pomáhá porozumět sám/a sobě.
		26. Vím o mnoha věcech, které dobře zvládám.
		30. Učím se rozumět spolužákům s jinými názory.
<p>Interakce s vrstevníky. (Výzkumná otázka 4.7)</p>	5	11. Těším se na přestávku.
		20. Spolužáci mě přibírají k různým hrám.
		28. O přestávkách je dobrá zábava.
		32. Se spolužáky si rádi povídáme.
		35. S kamarády děláme mnoho zajímavého.

Tabulka 4: Dotazník Předcházení problémů v chování žáků.

Dotazník je žákům předložen opět v elektronické podobě. K vyplnění tohoto dotazníku není stanovený žádný pevný časový limit, i když dle autorů dotazníku (Vojtová a Fučík, 2012) trvá vyplnění žákům přibližně 20 minut.

Vyhodnocování dotazníku bude probíhat pomocí profilu hodnocení v jednotlivých oblastech školního života. Zde získáme informace o postojích žáků ke školnímu životu

v jednotlivých oblastech, do kterých je dotazník rozdělen. Zjistíme průměrné hodnocení rozdělené na škály 1 - 4. Pokud je výsledná hodnota menší nebo rovna 1,9, výsledek vypovídá o tom, že jsou žáci ve škole spokojeni a své fungování ve škole vnímají pozitivně a smysluplně (Vojtová a Fučík, 2012). Čím více se hodnota vzdaluje od průměru 1,9, tím více u žáků převažuje negativní postoj ke školnímu životu. V případě oblastí celkové spokojenosti se školou, úspěch a příležitost, vztah učitel – žák, školní status, formování (podpora) identity, interakce s vrstevníky platí, že čím nižší hodnota, tím vyšší je míra spokojenosti. Naopak, v případě oblasti negativního prožívání představuje nejvyšší hodnota nejnižší míru spokojenosti. Tato skutečnost byla při vyhodnocování zohledněna uvažováním reverzních hodnot odpovědí.

5.6 Metoda získávání dat

Jak již bylo detailněji popsáno výše, jako metodu získávání dat jsme zvolili dva dotazníky a ty jsme umístili na webové stránky Survio.com. Pro online dotazník jsme se rozhodli zejména z důvodu, že náš výzkumný soubor je celorepublikový a pro respondenty tak snadno dostupný. Dotazník jsme odesílali e-mailem ředitelům a ředitelkám vybraných středních škol s instrukcemi k vyplnění a přímým odkazem na dotazník.

Z 12 oslovených škol, potažmo samotných žáků, jej vyplnilo celkem 483 respondentů. Jelikož byl dotazník anonymní, nebylo možné zjistit, kdo z oslovených dotazníky vyplnil a kdo ne, tudíž nebylo možné respondenty znovu oslovit a zajistit tak vyšší návratnost.

5.7 Metoda analýzy dat

Metoda, která byla pro analýzu dat použita, byla nejprve datová tabulka vytvořená v programu Excel. Data bylo třeba uspořádat a znázornit tak, aby je bylo možné následně vyhodnotit a interpretovat s dostatečnou validitou. Zjištěné údaje byly následně zpracovány do grafů a tabulek, přičemž pro okomentování jednotlivých otázek byla vybrána deskriptivní forma popisu.

Ke zjištění deskriptivních výzkumných otázek č. 1 (Jaká je míra resilience žáků na střední škole?), č. 2 (Jaké jsou protektivní faktory resilience žáků na střední škole?), č. 3 (Jaké jsou rizikové faktory resilience žáků na střední škole?), a č. 4 (Jaké oblasti školního života,

jsou pro spokojenost žáků podporující a rizikové?), byla využita popisná statistika (průměrná hodnota, směrodatná odchylka).

Výzkumná otázka č. 5 je relační a zjišťuje souvislost mezi mírou resilience a mírou spokojenosti žáků ve školním prostředí (H1: Mezi mírou resilience a mírou spokojenosti žáků ve školním prostředí existuje souvislost). Pro testování hypotézy bylo v tomto případě nezbytné stanovit nulovou a alternativní hypotézu a pomocí testové statistiky využít Pearsonův koeficient korelace. Před použitím Pearsonova koeficientu korelace byly ověřeny předpoklady pro použití testu.

6 VÝSLEDKY DAT

Při zpracování výsledků jsme sesbíraná data nejdříve zaznamenali do datové tabulky v programu Microsoft Excel a poté jsme s nimi pracovali v programu MiniTab 18.

Výzkumná otázka č. 1: **Jaká je míra resilience žáků na střední škole?**

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
Celkové skóre	483	1,983	1	4	0,828
Muži	193	2,223	1	4	0,863
Ženy	290	1,824	1	4	0,763

Tabulka 5: Míra resilience žáků na střední škole.

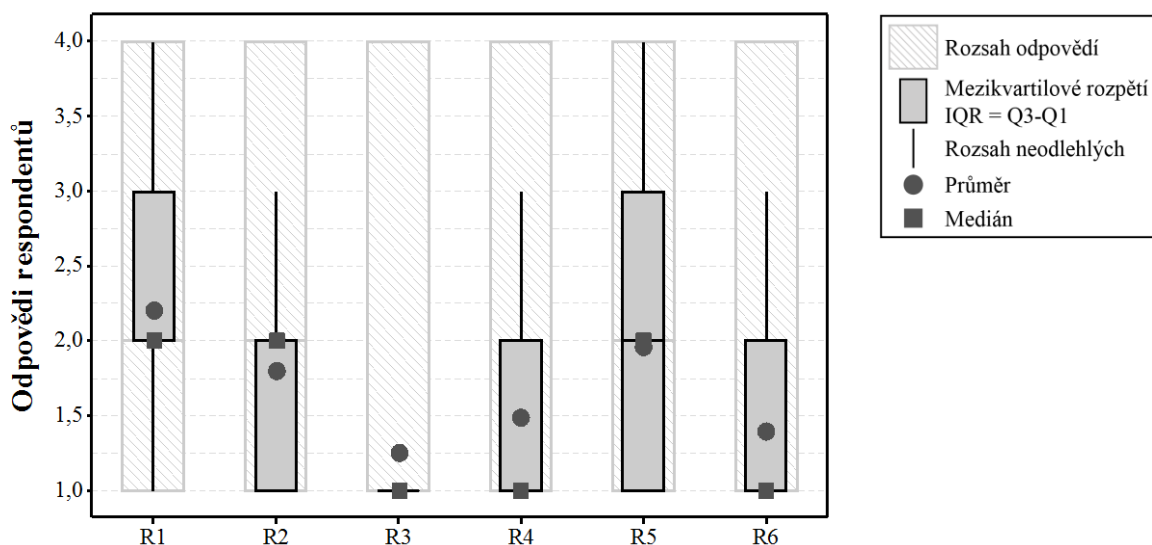
Pokud není uvedeno jinak, tak v rámci celkového hodnocení platí, že čím nižší zvolená hodnota na škále odpovědí, tím vyšší je míra resilience žáků středních škol. Minimální hodnota ze zvolených odpovědí je 1, maximální hodnota ze zvolených odpovědí je 4.

Z celkové analýzy je patrné, že míra resilience žáků středních škol je $M = 1,983$, $SD = 0,828$, je tedy evidentní, že je spíše na vyšší úrovni.

Výzkumná otázka č. 1.1: **Jaká je míra materiálního zajištění žáků středních škol?**

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
R1	483	2,199	1	4	0,825
R2	483	1,799	1	4	0,620
R3	483	1,246	1	4	0,468
R4	483	1,489	1	4	0,618
R5	483	1,959	1	4	0,858
R6	483	1,393	1	4	0,588
R1 – R6	483	1,681	1	4	0,755

Tabulka 6: Míra materiálního zajištění žáků středních škol.



Obrázek 2: Oblast 1 - Přístup k materiálním zdrojům.

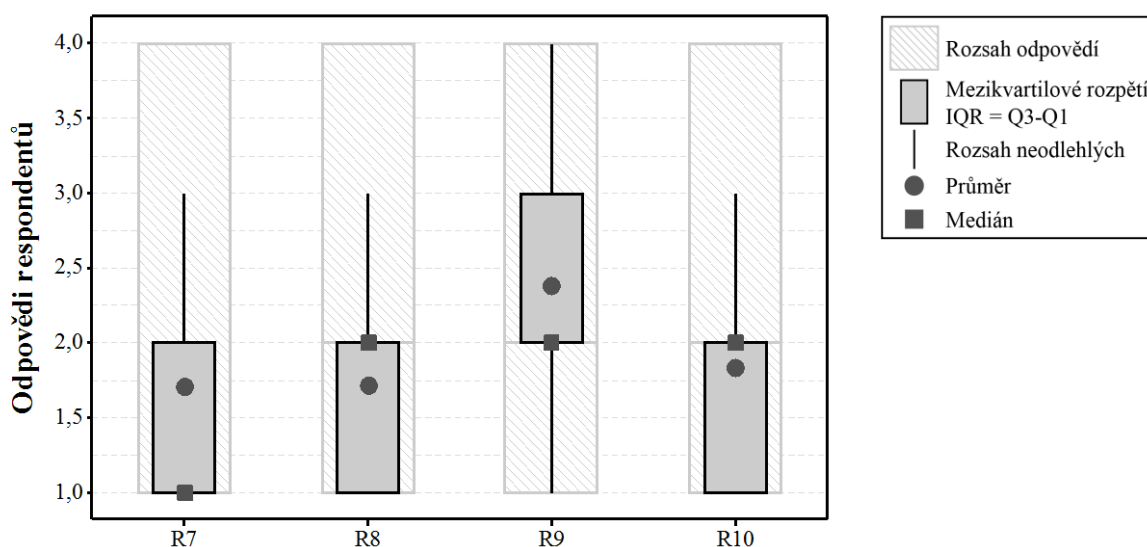
V tabulce výše (Tab. 6) máme vyčísleny průměrné hodnoty zvolených odpovědí v oblasti Přístupu k materiálním zdrojům: R1 (Cítím se být finančně zajištěný/á), R2 (Po finanční stránce je moje studium pro rodiče přijatelné), R3 (Mám pravidelný a dostatečný přísun jídla), R4 (Moje rodina mi dává pocit domova a rodinného zázemí), R5 (Cítím se být materiálně zajištěný/á), R6 (Mám dostatečný přístup ke zdravotní péči).

Můžeme říci, že oblast R1 ($M = 2,199$, $SD = 0,825$) a R5 ($M = 1,959$, $SD = 0,858$) mají nejvyšší průměrné hodnoty a v této oblasti se tedy žáci cítí nejméně odolní. Naopak oblast R3 ($M = 1,246$, $SD = 0,468$) a R6 ($M = 1,393$, $SD = 0,588$) nejnižší průměrné hodnoty, čili můžeme konstatovat, že v těchto oblastech se žáci cítí odolní. Celková míra materiálního zajištění žáků středních škol je na hodnotě $M = 1,681$, $SD = 0,755$, a můžeme tedy říct, že je na vysoké úrovni. Z jednotlivých odpovědí nám také vyplynulo, že dotazovaní jedinci nejvíce volili odpovědi 1 – 2 (rozhodně ano – spíše ano). Nejméně byla volena odpověď 4 (rozhodně ne). Z grafu výše (Obr. 2) nám vyplývá, že v oblasti R3 dominovala odpověď 1, čili můžeme říci, že pro žáky vykazuje nejvyšší míru odolnosti.

Výzkumná otázka 1.2: Jaká je míra sociálních vztahů žáků středních škol?

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
R7	483	1,706	1	4	0,894
R8	483	1,710	1	4	0,721
R9	483	2,379	1	4	0,674
R10	483	1,830	1	4	0,568
R7 – R10	483	1,906	1	4	0,712

Tabulka 7: Míra sociálních vztahů žáků středních škol.



Obrázek 3: Oblast 2 - Smysluplné vztahy s ostatními.

Výše v tabulce (Tab. 7) máme opět vyčísleny průměrné hodnoty zvolených odpovědí, tentokrát v oblasti Smysluplné vztahy s ostatními: R7 (Ve škole mám spolužáka, kterému se mohu svěřit), R8 (S rodiči dobře vycházím a cítím jejich podporu), R9 (Vím, že mi učitelé mohou pomoci při řešení školních i osobních problémů), R10 (S lidmi v mém blízkém okolí vycházím dobře).

V oblasti R7 ($M = 1,706$, $SD = 0,894$) a R8 ($M = 1,710$, $SD = 0,721$) vykazují žáci nejnižší průměrnou hodnotu a nejvyšší míru resilience. Naopak oblast R9 ($M = 2,379$, $SD = 0,674$) má nejvyšší průměrnou hodnotu a představuje tedy nejnižší míru resilience. V celkovém vyjádření je míra sociálních vztahů žáků středních škol $M = 1,906$, $SD = 0,712$, a můžeme tedy konstatovat, že žáci jsou v této oblasti poměrně resilientní.

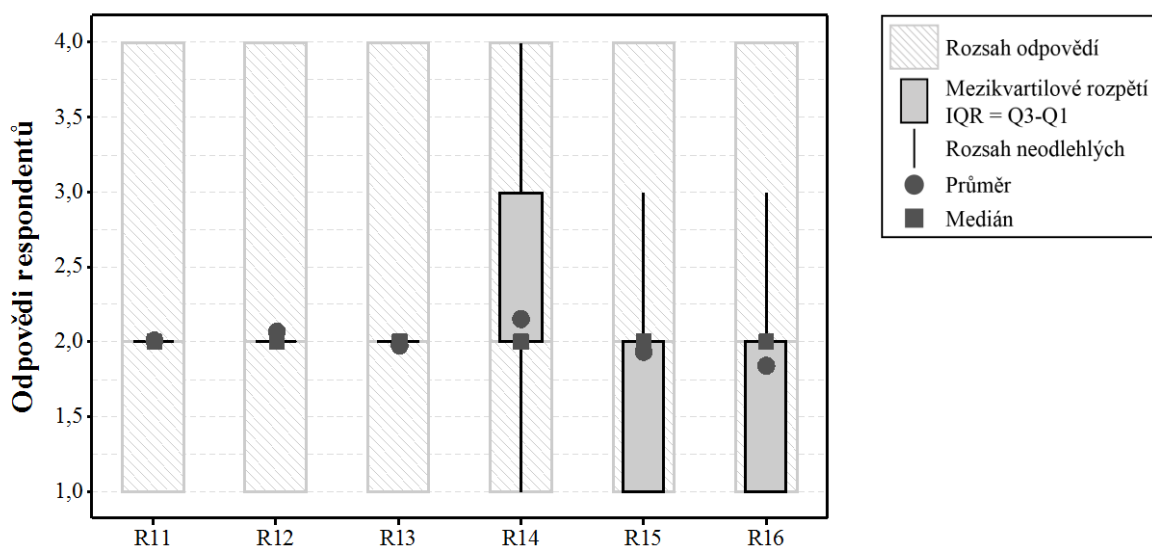
Z jednotlivých odpovědí vyplývá, že dotazovaní jedinci nejvíce volili odpověď 2 (spíše ano). Nejméně byla volena odpověď 4 (rozhodně ne).

Na grafu (Obr. 3) si můžeme lépe ukázat rozdíly v průměrném hodnocení odpovědí jednotlivých oblastí, které se vážou k otázce č. 1.2. Na svislé ose máme zobrazeno hodnocení odpovědí a na vodorovné ose můžeme vidět jednotlivé oblasti výzkumu.

Výzkumná otázka 1.3: Jaká je míra osobní identity žáků středních škol?

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
R11	483	2,006	1	4	0,622
R12	483	2,064	1	4	0,703
R13	483	1,973	1	4	0,587
R14	483	2,149	1	4	0,810
R15	483	1,934	1	4	0,780
R16	483	1,843	1	4	0,705
R11 – R16	483	1,995	1	4	0,712

Tabulka 8: Míra osobní identity žáků středních škol.



Obrázek 4: Oblast 3 - Osobní identita.

Tabulka (Tab. 8) znázorňuje průměrné hodnoty zvolených odpovědí v oblasti Osobní identita: R11 (Vnímám sám/a sebe pozitivně), R12 (Dobře se znám a vím, kam směřuji), R13 (Lidé mě přijímají takového/ou, jaký/á jsem), R14 (Vím, co chci v budoucnu dělat a jak

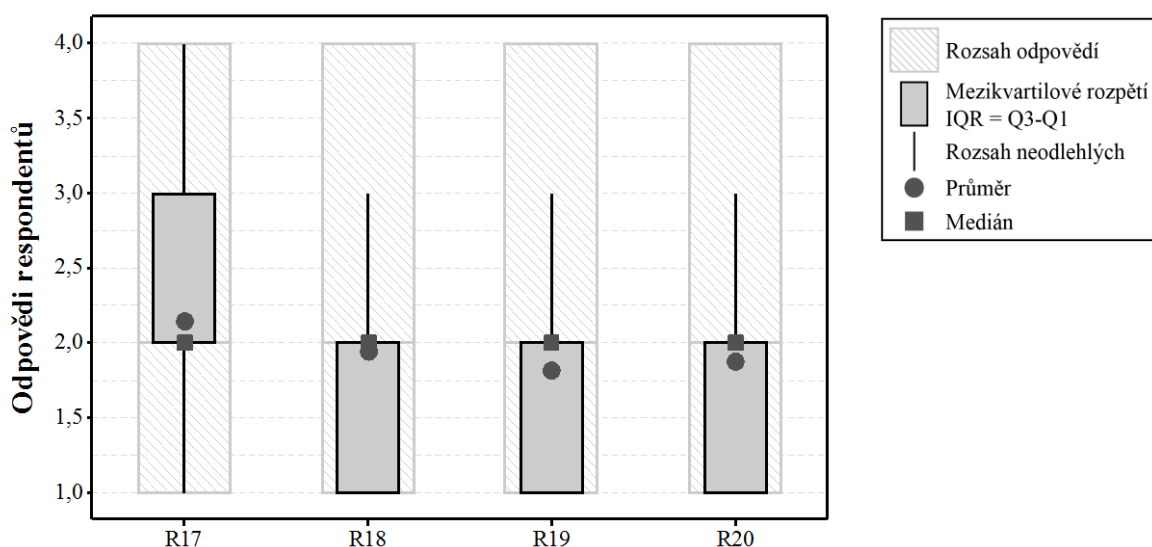
chci žít), R15 (Vím, jaké jsou mé životní hodnoty), R16 (Umím určit své silné a slabé stránky).

V oblasti R15 ($M = 1,934$, $SD = 1,934$) a R16 ($M = 1,843$, $SD = 1,843$) vykazují žáci nejnížší průměrné hodnoty a můžeme tedy říct, že v této oblasti vykazují žáci nejvyšší míru resilience. Naopak oblast R14 ($M = 2,149$, $SD = 0,810$) má nejvyšší průměrnou hodnotu a tedy i nejnižší míru resilience. Míra osobní identity žáků středních škol je $M = 1,995$, $SD = 0,712$, a můžeme tedy konstatovat, že i v této oblasti jsou žáci poměrně resilientní. Z jednotlivých odpovědí vyplývá, že dotazovaní jedinci nejvíce volili odpověď 2 (spíše ano). Nejméně byla volena odpověď 4 (rozhodně ne). Z grafu (Obr. 4) nám vyplývá, že v oblasti R11, R12 a R13 dominovala odpověď 1 (rozhodně ano), čili můžeme říct, že tyto oblasti vykazují nejvyšší míru resilience žáků.

Výzkumná otázka 1.4: **Jaká je míra kontroly a síly žáků středních škol?**

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
R17	483	2,141	1	4	0,729
R18	483	1,938	1	4	0,804
R19	483	1,818	1	4	0,696
R20	483	1,870	1	4	0,654
R17 – R20	483	1,942	1	4	0,733

Tabulka 9: Míra kontroly a síly žáků středních škol.



Obrázek 5: Oblast 4 - Kontrola a síla.

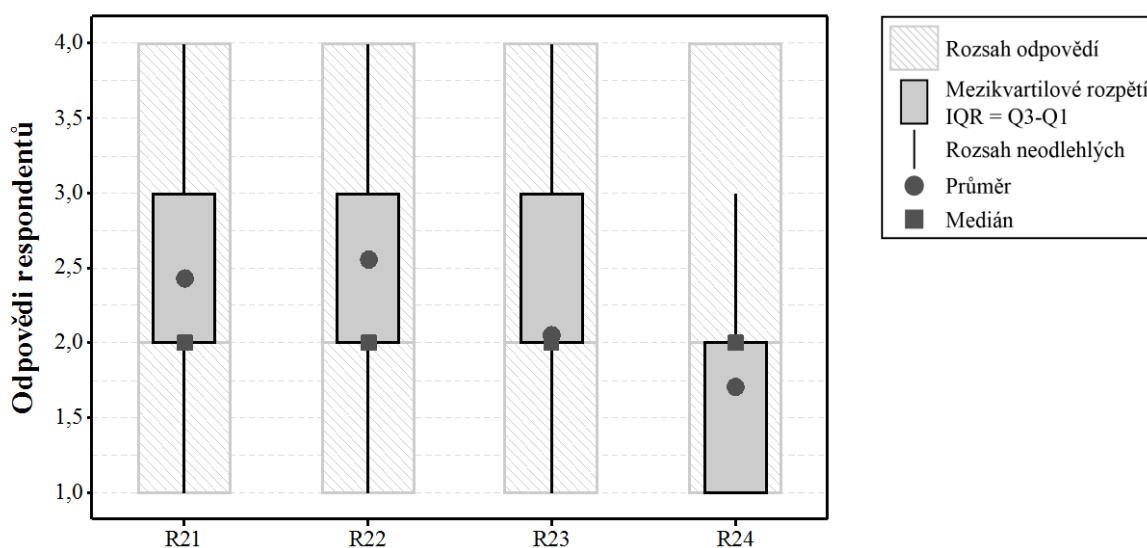
V tabulce (Tab. 9) a grafu (Obr. 5) výše máme vyčísleny průměrné hodnoty zvolených odpovědí v oblasti Kontroly a síly: R17 (Mám kontrolu nad tím, co se mi v životě děje), R18 (Věřím, že mohu ovlivnit svůj život), R19 (Umím zpětně zhodnotit svá jednání), R20 (Vím, co mě motivuje a co je mou hnací silou).

Můžeme říci, že oblast R19 ($M = 1,818$, $SD = 0,696$) a R20 ($M = 1,870$, $SD = 0,654$) mají nejnižší průměrné hodnoty a v této oblasti jsou tedy žáci nejvíce resilientní. Naopak oblasti R17 ($M = 2,141$, $SD = 0,729$) a R18 ($M = 1,938$, $SD = 0,804$) mají nejvyšší průměrné hodnoty, čili můžeme konstatovat, že v těchto oblastech jsou žáci resilientní nejméně. Celková míra kontroly a síly žáků středních škol je na hodnotě $M = 1,942$, $SD = 0,733$, a je tedy spíše na nižší hranici a žáci tak vykazují poměrně vysokou míru resilience. Z jednotlivých odpovědí nám také vyplynulo, že dotazovaní jedinci nejvíce volili odpovědi 2 (spíše ano). Nejméně byla volena odpověď 4 (rozhodně ne).

Výzkumná otázka 1.5: Jaká je míra kulturního vědomí žáků středních škol?

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
R21	483	2,431	1	4	0,866
R22	483	2,557	1	4	0,893
R23	483	1,050	1	4	0,760
R24	483	1,708	1	4	0,690
R21 – R24	483	2,186	1	4	0,873

Tabulka 10: Míra kulturního vědomí žáků středních škol.



Obrázek 6: Oblast 5 – Kulturní vědomí/pouto.

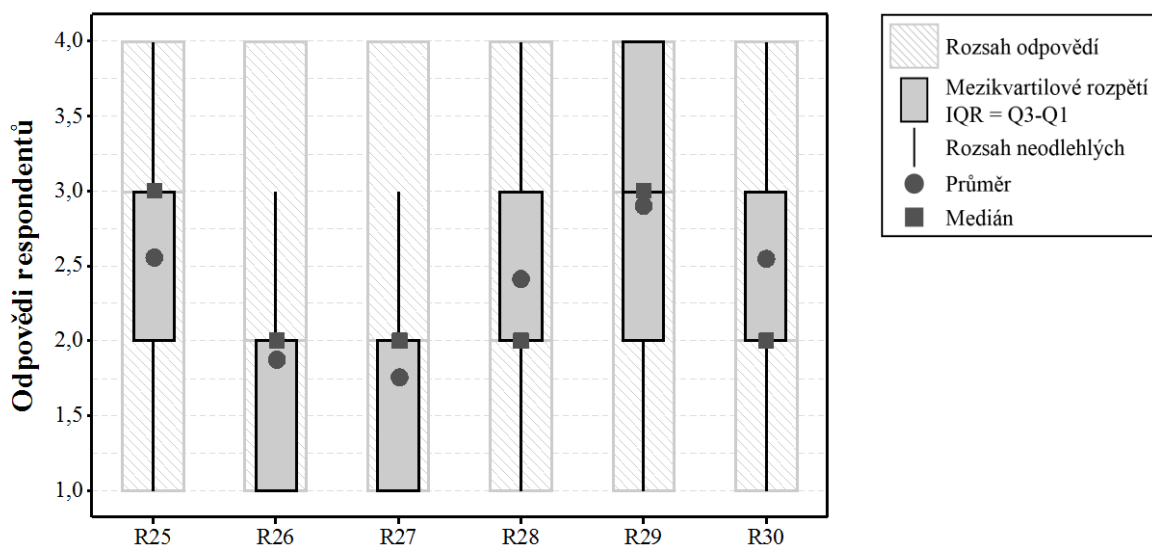
Uvedená tabulka (Tab. 10) a graf (Obr. 6) nám znázorňují průměrné hodnoty zvolených odpovědí, tentokrát v oblasti Kulturního vědomí/pouta: R21 (Mám vztah ke kulturním tradicím a dodržuji je), R22 (Vadilo by mi mít za spolužáka imigranta), R23 (Jsem hrdý/á na svou vlastní kulturu), R24 (Respektuji odlišné kultury). Jak je uvedeno výše, otázka 22 je reverzní, odpovědi jsou tedy vnímány v opačném smyslu.

V oblastech R23 ($M = 1,050$, $SD = 0,760$) a R24 ($M = 1,708$, $SD = 0,690$) vykazují žáci nejnižší průměrné hodnoty a můžeme tedy říci, že v těchto oblastech vykazují žáci nejvyšší míru resilience. Naopak oblast R22 ($M = 2,557$, $SD = 0,893$) má nejvyšší průměrnou hodnotu a tedy i nejnižší míru resilience. V procentuálním vyjádření je míra osobní identity žáků středních škol $M = 2,186$, $SD = 0,873$, a můžeme tedy konstatovat, že v této oblasti vykazují žáci spíše nízkou míru resilience. Z jednotlivých odpovědí vyplývá, že dotazovaní jedinci opět nejvíce volili odpověď 2 (spíše ano). Nejméně byla volena odpověď 4 (rozhodně ne).

Výzkumná otázka 1.6: **Jaká je míra pociťované sociální spravedlnosti žáků středních škol?**

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
R25	483	2,557	1	4	0,758
R26	483	1,876	1	4	1,042
R27	483	1,756	1	4	0,929
R28	483	2,408	1	4	0,794
R29	483	2,901	1	4	0,900
R30	483	2,542	1	4	0,889
R25 – R30	483	2,340	1	4	0,976

Tabulka 11: Míra pociťované sociální spravedlnosti žáků středních škol.



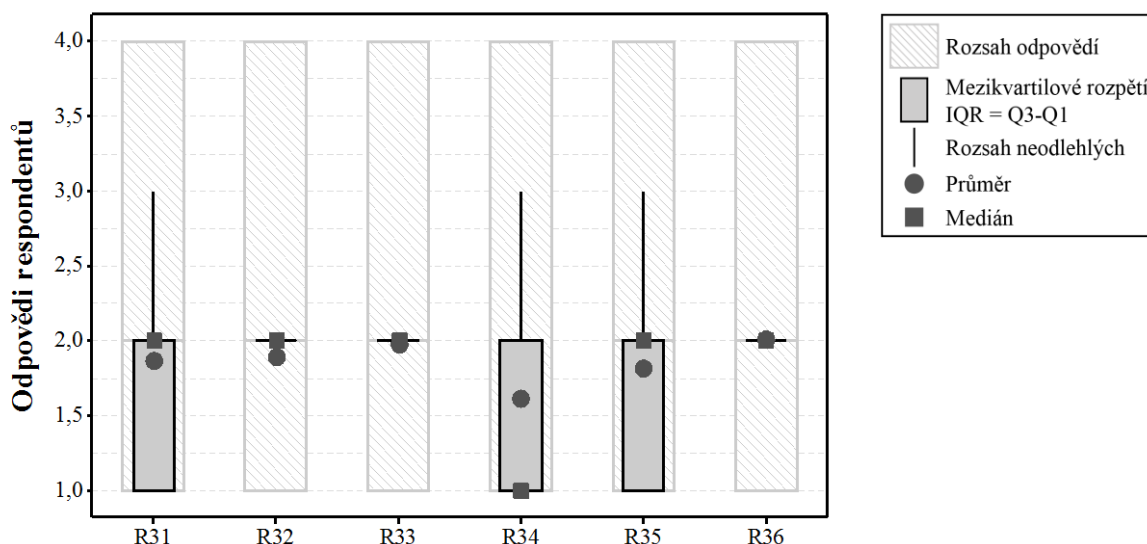
Obrázek 7: Oblast 6 – Sociální spravedlnost.

Výše v tabulce (Tab. 11) máme vyčísleny průměrné hodnoty zvolených odpovědí v oblasti Sociální spravedlnosti: R25 (Myslím si, že učitelé mají vůči žákům předsudky), R26 (Ve škole jsem se setkal/a s diskriminací), R27 (Ve škole jsem se setkal/a s rasismem), R28 (Uměl/a bych se vypořádat s diskriminací a rasismem), R29 (Myslím si, že učitelé nadržují některým spolužákům), R30 (Myslím si, že učitelé znevýhodňují některé spolužáky). Otázky 25, 26, 27, 29 a 30 jsou reverzní, odpovědi jsou tedy vnímány v opačném smyslu. V oblastech R26 ($M = 1,876$, $SD = 1,042$) a R27 ($M = 1,756$, $SD = 0,929$) zvolili žáci nejnižší průměrné hodnoty a vykazují tedy nejvyšší míru resilience. Naopak oblasti R25 ($M = 2,557$, $SD = 0,758$) a R28 ($M = 2,408$, $SD = 0,794$) mají nejvyšší průměrné hodnoty a tedy nejnižší míru resilience. V celkovém vyjádření je míra pocíťované sociální spravedlnosti žáků středních škol $M = 2,304$, $SD = 0,976$, a můžeme tedy konstatovat, že žáci vykazují nízkou míru resilience. Z jednotlivých odpovědí vyplývá, že dotazovaní jedinci nejvíce volili odpovědi 2 - 3 (spíše ano – spíše ne). Nejméně byla volena odpověď 4 (rozhodně ne).

Výzkumná otázka 1.7: Jaká je míra sociální koheze žáků středních škol?

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
R31	483	1,867	1	4	0,755
R32	483	1,890	1	4	0,655
R33	483	1,977	1	4	0,976
R34	483	1,615	1	4	0,751
R35	483	1,810	1	4	0,820
R36	483	2,004	1	4	0,678
R31 – R36	483	1,861	1	4	0,741

Tabulka 12: Míra sociální koheze žáků středních škol.



Obrázek 8: Oblast 7 – Sociální koheze.

Tabulka (Tab. 12) a graf (Obr. 8) uvedené výše nám opět znázorňují průměrné hodnoty zvolených odpovědí, tentokrát v oblasti Sociální koheze: R31 (Pokud jde o víru, mám jasno v tom, v co věřím a v co nevěřím), R32 (Se spolužáky se navzájem uznáváme), R33 (Do školy chodím rád/a), R34 (Vzdělání je pro mě důležité), R35 (Je pro mě důležité, abych dosahoval/a dobrých studijních výsledků), R36 (Prostory školy se mi líbí).

V oblastech R34 ($M = 1,615$, $SD = 0,751$) a R35 ($M = 1,810$, $SD = 0,820$) zaznačili žáci nejnižší průměrné hodnoty a můžeme tedy říci, že v této oblasti vykazují žáci nejvyšší míru resilience. Naopak oblast R36 ($M = 2,004$, $SD = 0,678$) má nejvyšší průměrnou hodnotu a tedy značí nejnižší míru resilience žáků. V souhrnném vyjádření je míra sociální koheze

žáků středních škol $M = 1,861$, $SD = 0,741$, a můžeme tedy konstatovat, že v této oblasti vykazují žáci spíše vyšší míru resilience. Z jednotlivých odpovědí vyplývá, že dotazovaní jedinci nejvíce volili odpověď 1 - 2 (rozhodně ano - spíše ano). Nejméně byla volena odpověď 4 (rozhodně ne).

Výzkumná otázka č. 2: **Jaké jsou protektivní faktory resilience žáků na střední škole?**

Na základě detailní analýzy výsledných dat byly identifikovány následující zásadní protektivní faktory resilience žáků na střední škole:

- **Mám pravidelný a dostatečný přísun jídla** (*průměrná hodnota $M = 1,246$, směrodatná odchylka $SD = 0,468$*).
- **Mám dostatečný přístup ke zdravotní péči** (*průměrná hodnota $M = 1,393$, směrodatná odchylka $SD = 0,588$*).
- **Moje rodina mi dává pocit domova a rodinného zázemí** (*průměrná hodnota $M = 1,489$, směrodatná odchylka $SD = 0,618$*).
- **Vzdělání je pro mě důležité** (*průměrná hodnota $M = 1,615$, směrodatná odchylka $SD = 0,751$*).
- **Ve škole mám spolužáka, kterému se mohu svěřit** (*průměrná hodnota $M = 1,706$, směrodatná odchylka $SD = 0,894$*).

Výzkumná otázka č. 3: **Jaké jsou rizikové faktory resilience žáků na střední škole?**

Na základě detailní analýzy výsledných dat byly identifikovány následující zásadní rizikové faktory resilience žáků na střední škole:

- **Myslím si, že učitelé nadržují některým spolužákům** (*průměrná hodnota $M = 2,901$, směrodatná odchylka $SD = 0,900$*).
- **Myslím si, že učitelé mají vůči žákům předsudky** (*průměrná hodnota $M = 2,557$, směrodatná odchylka $SD = 0,758$*).
- **Vadilo by mi mít za spolužáka imigranta** (*průměrná hodnota $M = 2,557$, směrodatná odchylka $SD = 0,893$*).
- **Myslím si, že učitelé znevýhodňují některé spolužáky** (*průměrná hodnota $M = 2,542$, směrodatná odchylka $SD = 0,889$*).

- **Mám vztah ke kulturním tradicím a dodržuji je** (průměrná hodnota $M = 2,431$, směrodatná odchylka $SD = 0,866$).

Výzkumná otázka č. 4: **Jaké oblasti školního života, jsou pro spokojenost žáků podporující a rizikové?**

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
Celkové skóre	483	2,060	1	4	0,752
Muži	193	2,198	1	4	0,797
Ženy	290	1,968	1	4	0,706

Tabulka 13: Oblasti školního života.

Analýza ukazuje, že celkový průměr v oblasti školního života je $M = 2,060$, $SD = 0,752$, a jelikož platí, že čím nižší skóre, tím vyšší spokojenost se školou, je tedy patrné, že celková spokojenost se školou je spíše na nižší úrovni.

Na základě detailní analýzy výsledných dat byly identifikovány následující zásadní oblasti školního života, které jsou pro spokojenost žáků na střední škole **podporující**:

- **Škola je místo, kde se těším na přestávku** (průměrná hodnota $M = 1,267$, směrodatná odchylka $SD = 0,478$).
- **Škola je místo, kde si se spolužáky rádi povídáme** (průměrná hodnota $M = 1,484$, směrodatná odchylka $SD = 0,584$).
- **Škola je místo, kde mi pomůže můj spolužák, pokud si nebudu vědět rady s úkolem** (průměrná hodnota $M = 1,520$, směrodatná odchylka $SD = 0,641$).
- **Škola je místo, kde je o přestávkách dobrá zábava** (průměrná hodnota $M = 1,619$, směrodatná odchylka $SD = 0,764$).
- **Škola je místo, kde se necítím osaměle** (průměrná hodnota $M = 1,677$, směrodatná odchylka $SD = 0,677$).

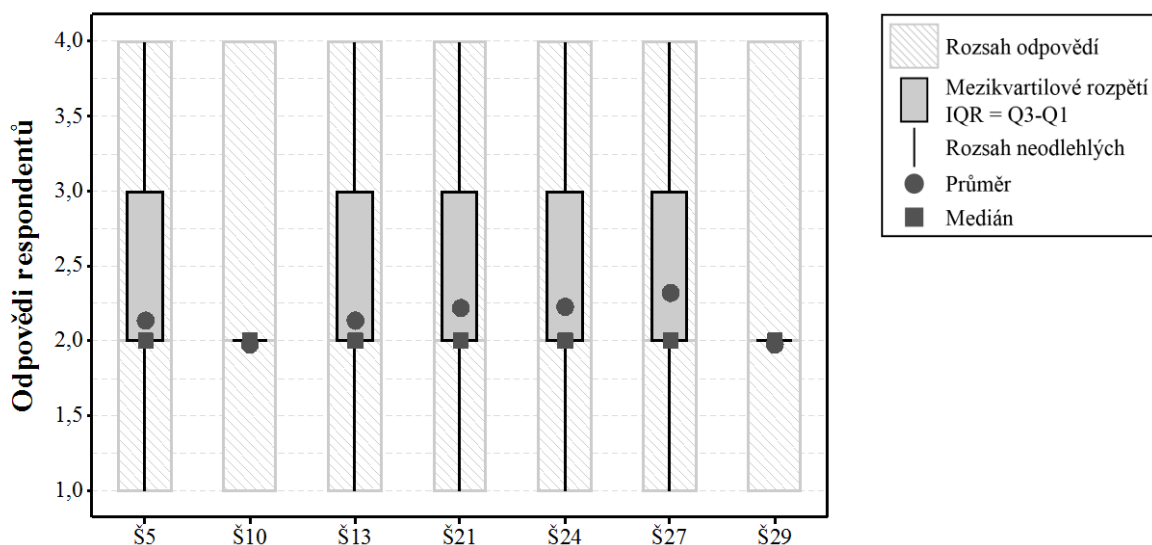
Na základě detailní analýzy výsledných dat byly identifikovány následující zásadní oblasti školního života, které jsou pro spokojenost žáků na střední škole **rizikové**:

- **Škola je místo, kde mě učitelé nemají rádi** (průměrná hodnota $M = 3,240$, směrodatná odchylka $SD = 0,711$).
- **Škola je místo, kde se mohu obrátit na učitele, když mám nějaký problém** (průměrná hodnota $M = 2,474$, směrodatná odchylka $SD = 0,759$).
- **Škola je místo, kde se učitelé při vyučování zajímají o mé názory** (průměrná hodnota $M = 2,369$, směrodatná odchylka $SD = 0,672$).
- **Škola je místo, kde jsou učitelé spravedliví v hodnocení žáků** (průměrná hodnota $M = 2,337$, směrodatná odchylka $SD = 0,705$).
- **Škola je místo, kde mi učitelé nezazlívají chyby v úkolech, pokud vidí, že se snažím** (průměrná hodnota $M = 2,317$, směrodatná odchylka $SD = 0,691$).

Výzkumná otázka č. 4.1: **Jaká je celková spokojenost žáků se školou?**

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
Š5	483	2,133	1	4	0,724
Š10	483	1,971	1	4	0,538
Š13	483	2,135	1	4	0,687
Š21	483	2,215	1	4	0,736
Š24	483	2,230	1	4	0,772
Š27	483	2,317	1	4	0,691
Š29	483	1,973	1	4	0,587
Š5 – Š29	483	2,139	1	4	0,691

Tabulka 14: Celková spokojenost žáků se školou.



Obrázek 9: Oblast 1 – Celková spokojenost se školou.

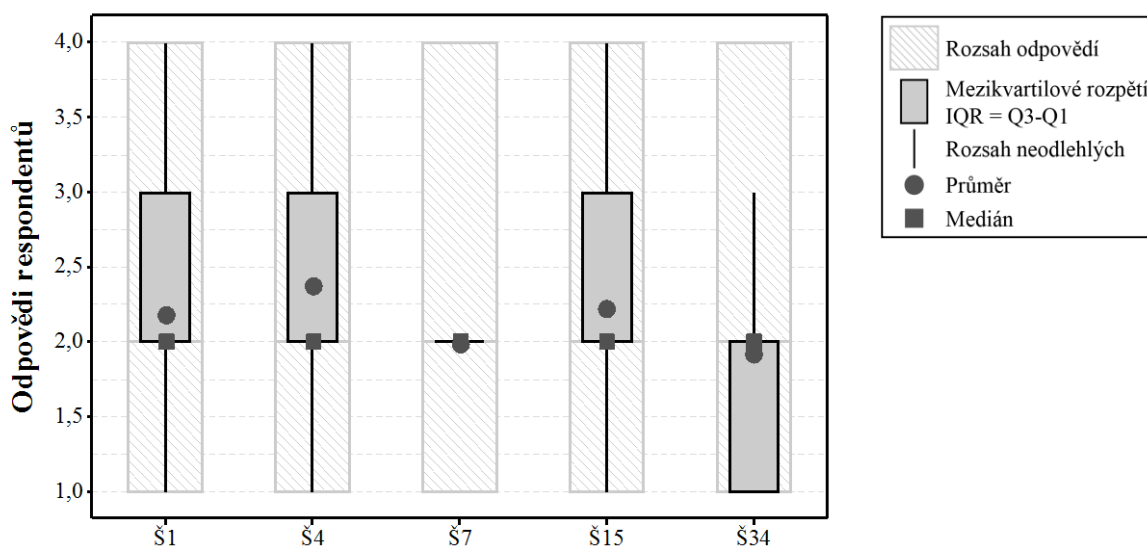
V tabulce výše (Tab. 14) máme vyčísleny průměrné hodnoty zvolených odpovědí v oblasti Celkové spokojenosti se školou: Š5 (kam skutečně rád/a chodím), Š10 (kde vím, co po mě učitel požaduje), Š13 (kde mám rád/a většinu předmětů), Š21 (kde jsem šťastný/á), Š24 (kde zjišťuji, že učení je i legrace), Š27 (kde mi učitelé nezazlívají chyby v úkolech, pokud vidí, že se snažím), Š29 (kde bývám spokojen/a s tím, co dělám).

Můžeme říci, že oblast Š27 ($M = 2,317$, $SD = 0,691$) a Š24 ($M = 2,230$, $SD = 0,772$) mají nejvyšší průměrné hodnoty a v této oblasti jsou tedy žáci se školou nejméně spokojeni. Naopak oblasti Š10 ($M = 1,971$, $SD = 0,538$) a Š29 ($M = 1,973$, $SD = 0,587$) mají nejnižší průměrné hodnoty, čili můžeme konstatovat, že v těchto oblastech jsou žáci spokojeni nejvíce. Celková spokojenost žáků se školou je na hodnotě $M = 2,139$, $SD = 0,691$, a můžeme tedy říct, že je na nižší úrovni. Z jednotlivých odpovědí nám také vyplynulo, že dotazovaní jedinci nejvíce volili odpovědi 2 (spíše ano). Nejméně byla volena odpověď 4 (rozhodně ne). Z grafu (Obr. 9) nám vyplývá, že v oblastech Š10 a Š29 dominovala odpověď 2, čili můžeme říci, že vykazuje nejvyšší míru spokojenosti se školou.

Výzkumná otázka č. 4.2: **Jak se žáci středních škol staví k potenciálnímu úspěchu a příležitostem?**

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
Š1	483	2,172	1	4	0,770
Š4	483	2,369	1	4	0,672
Š7	483	1,981	1	4	0,661
Š15	483	2,217	1	4	0,687
Š34	483	1,917	1	4	0,723
Š1 – Š34	483	2,131	1	4	0,723

Tabulka 15: Potenciální úspěch a příležitost.



Obrázek 10: Oblast 2 – Úspěch a příležitost.

V tabulce (Tab. 15) máme vyčísleny průměrné hodnoty zvolených odpovědí v oblasti Úspěchu a příležitostí: Š1 (kde se rád/a učím), Š4 (kde se učitelé při vyučování zajímají o mé názory), Š7 (kde vím, že mohu dosáhnout dobrých výsledků), Š15 (kde jsem často zvědavý/á), Š34 (kde se toho hodně naučím).

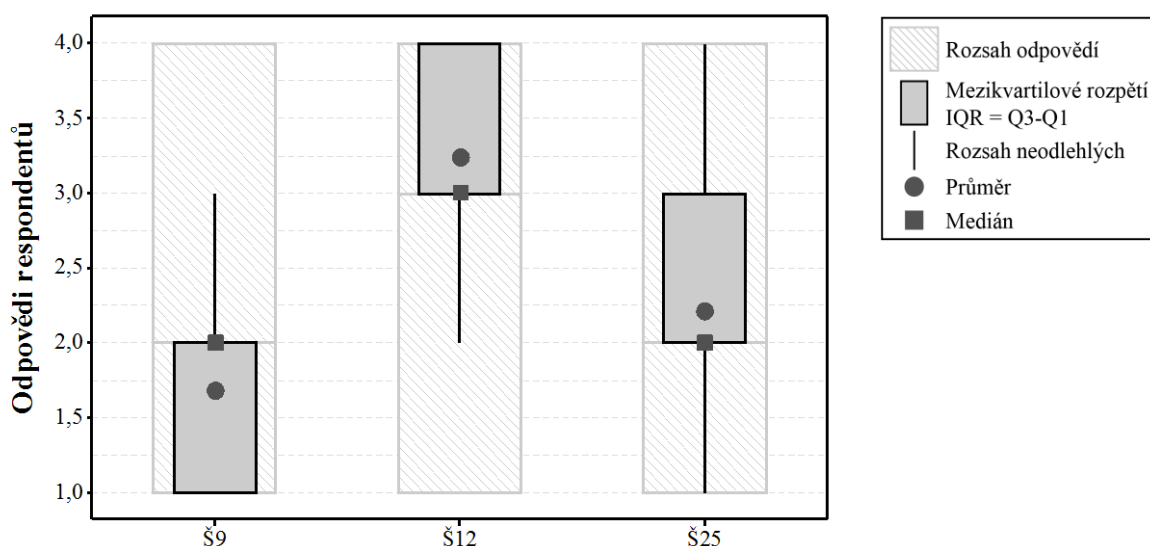
V oblastech Š7 ($M = 1,981$, $SD = 0,661$) a Š34 ($M = 1,917$, $SD = 0,723$) vykazují žáci nejnižší průměrné hodnoty. Naopak oblast Š4 ($M = 2,369$, $SD = 0,672$) má nejvyšší průměrné hodnoty. Průměr z oblasti úspěchu a příležitostí činí $M = 2,131$, $SD = 0,723$. Z jednotlivých odpovědí vyplývá, že dotazovaní jedinci nejvíce volili odpověď 2 (spíše ano). Nejméně byla opět volena odpověď 4 (rozhodně ne).

Na grafu (Obr. 10) si můžeme lépe ukázat rozdíly v průměrném hodnocení odpovědí jednotlivých oblastí. V oblasti Š7 dominovala odpověď 2, čili můžeme říci, že u žáků zaujímá pozitivní postoj k potenciálnímu úspěchu a příležitostem.

Výzkumná otázka č. 4.3: **Jaké negativní prožitky mají žáci středních škol?**

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
Š9	483	1,677	1	4	0,677
Š12	483	3,240	1	4	0,711
Š25	483	2,207	1	4	0,816
Š9 – Š25	483	2,375	1	4	0,982

Tabulka 16: Negativní prožitky.



Obrázek 11: Oblast 3 – Negativní prožívání.

Tabulka (Tab. 16) a graf (Obr. 11) uvedené výše nám opět znázorňují průměrné hodnoty zvolených odpovědí, tentokrát v oblasti Negativního prožívání: Š9 (kde se cítím osaměle), Š12 (kde mě učitelé nemají rádi), Š25 (kde učitelé některé žáky upřednostňují). Otázka Š9 je reverzní, odpovědi jsou tedy vnímány v opačném smyslu.

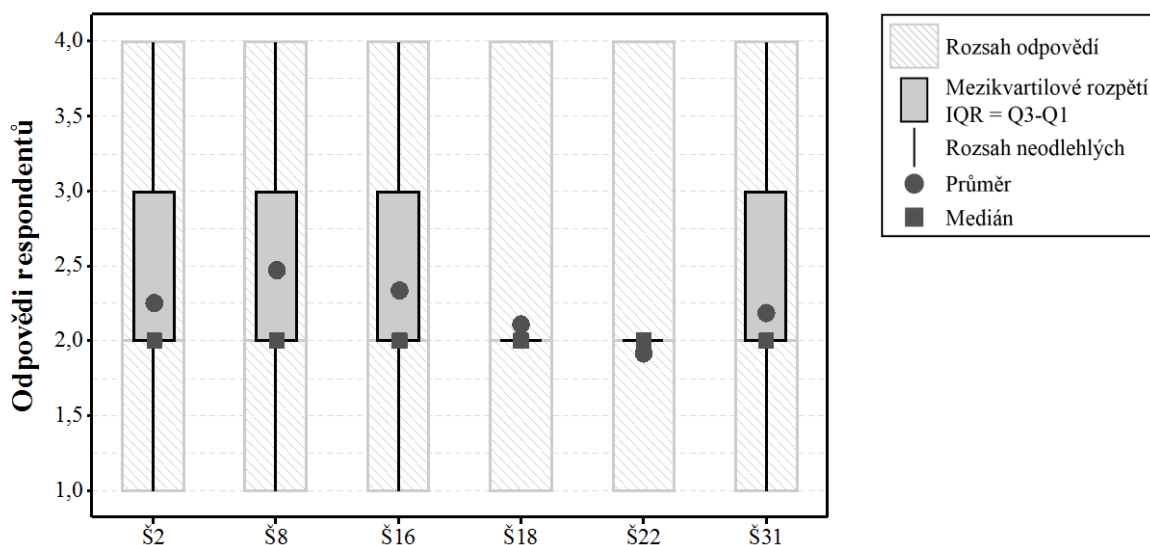
V oblasti Š9 ($M = 1,677$, $SD = 0,677$) vykazují žáci nejnižší průměrné hodnoty. Naopak oblast Š12 ($M = 3,240$, $SD = 0,711$) má nejvyšší průměrné hodnoty. Celkový průměr míry negativního prožívání je $M = 2,375$, $SD = 0,982$, a můžeme tedy konstatovat, že postoj respondentů k negativním prožitkům je v této oblasti spíše neutrální. Z jednotlivých odpo-

vědí vyplývá, že dotazovaní jedinci opět nejvíce volili odpověď 2 - 3 (rozhodně ano - spíše ne). Nejméně byla volena odpověď 4 (rozhodně ne).

Výzkumná otázka č. 4.4: **Jaký je vztah žáků středních škol k jejich učitelům?**

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
Š2	483	2,253	1	4	0,606
Š8	483	2,474	1	4	0,759
Š16	483	2,337	1	4	0,705
Š18	483	2,108	1	4	0,729
Š22	483	1,917	1	4	0,608
Š31	483	2,184	1	4	0,726
Š2 – Š31	483	2,212	1	4	0,713

Tabulka 17: Vztah žáků středních škol k jejich učitelům.



Obrázek 12: Oblast 4 – Vztah učitel a žák.

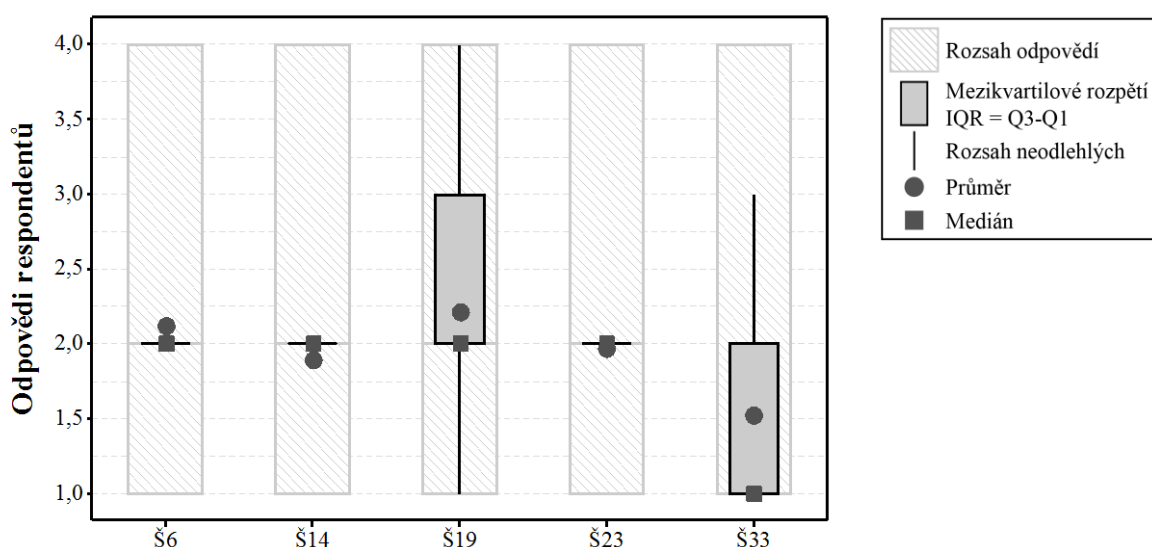
Výše v tabulce (Tab. 17) máme vyčísleny průměrné hodnoty zvolených odpovědí v oblasti Vztahů učitele a žáka: Š2 (kde učitelé naslouchají tomu, co říkám), Š8 (kde se mohu obrátit na učitele, když mám nějaký problém), Š16 (kde jsou učitelé spravedliví v hodnocení žáků), Š18 (kde mi učitel pomůže, když si nevím rady s úkolem), Š22 (kde mi učitelé dávají známky, které si zasluhují), Š31 (kde mi učitelé pomáhají k dobrým výsledkům).

V oblasti Š22 ($M = 1,917$, $SD = 0,608$) vykazují žáci nejnižší průměrné hodnoty a tedy nejvyšší míru spokojenosti se školou. Naopak oblasti Š2 ($M = 2,253$, $SD = 0,606$) a Š8 ($M = 2,474$, $SD = 0,759$) a představují tedy nejvyšší průměrné hodnoty a nejnižší míru spokojenosti se školou. V celkovém průměrném vyjádření je vztah žáků středních škol k jejich učitelům $M = 2, 212$, $SD = 0,713$, a můžeme tedy konstatovat, že díky vyšším průměrům z jednotlivých odpovědí žáci vykazují spíše nízkou míru spokojenosti a spíše negativní vztah k učitelům. Z jednotlivých odpovědí nám také vyplývá, že dotazovaní jedinci nejvíce volili odpovědi 2 (spíše ano). Nejméně byla volena odpověď 4 (rozhodně ne). V grafu (Obr. 12) si můžeme povšimnout, že u odpovědi Š18 a Š22 výrazně dominuje odpověď č. 2.

Výzkumná otázka č. 4.5: **Jak žáci středních škol vnímají svůj školní status?**

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
Š6	483	2,120	1	4	0,602
Š14	483	1,888	1	4	0,490
Š19	483	2,207	1	4	0,713
Š23	483	1,963	1	4	0,674
Š33	483	1,520	1	4	0,641
Š6 – Š33	483	1,940	1	4	0,672

Tabulka 18: Vnímání školního statusu.



Obrázek 13: Oblast 5 – Školní status.

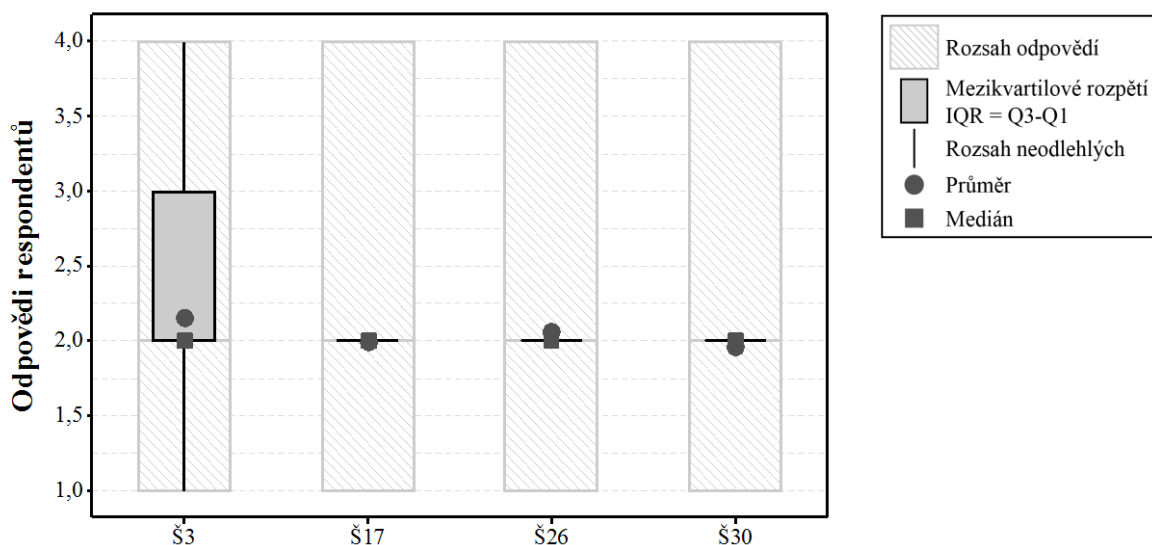
V tabulce (Tab. 18) máme vyznačeny průměrné hodnoty zvolených odpovědí v oblasti školního statusu: Š6 (kde si mě ostatní lidé váží), Š14 (kde jsem se naučil/a brát ostatní takové, jací jsou), Š19 (kde mám pocit, že jsem důležitý/á), Š23 (kde mají žáci s postižením stejný respekt jako ostatní), Š33 (kde mi pomůže můj spolužák, pokud si nebudu vědět rady s úkolem).

Oblast Š19 ($M = 2,207$, $SD = 0,713$) a Š6 ($M = 2,120$, $SD = 0,602$) mají nejvyšší průměrné hodnoty a v této oblasti vnímají žáci svůj školní status nejméně pozitivně. Naopak oblasti Š33 ($M = 1,520$, $SD = 0,641$) a Š14 ($M = 1,888$, $SD = 0,490$) mají nejnižší průměrné hodnoty, čili můžeme konstatovat, že v těchto oblastech žáci vnímají svůj školní status pozitivně. Celkové vnímání školního statusu žáků se pohybuje na hodnotě $M = 1,940$, $SD = 0,672$, a můžeme tedy říci, že je na poměrně vysoké úrovni. Z jednotlivých odpovědí nám také vyplynulo, že dotazovaní jedinci nejvíce volili odpovědi 1 - 2 (rozhodně ano - spíše ano). Nejméně byla volena odpověď 4 (rozhodně ne). Z grafu (Obr. 13) nám vyplývá, že v oblastech Š6, Š14 a Š23 dominovala odpověď č. 2, což poukazuje na vysokou míru pozitivního vnímání školního statusu.

Výzkumná otázka č. 4.6: Jak žáci středních škol formují svou identitu?

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
Š3	483	2,151	1	4	0,607
Š17	483	1,994	1	4	0,544
Š26	483	2,058	1	4	0,576
Š30	483	1,957	1	4	0,511
Š3 – Š30	483	2,040	1	4	0,566

Tabulka 19: Formování identity.



Obrázek 14: Oblast 6 – Formování identity.

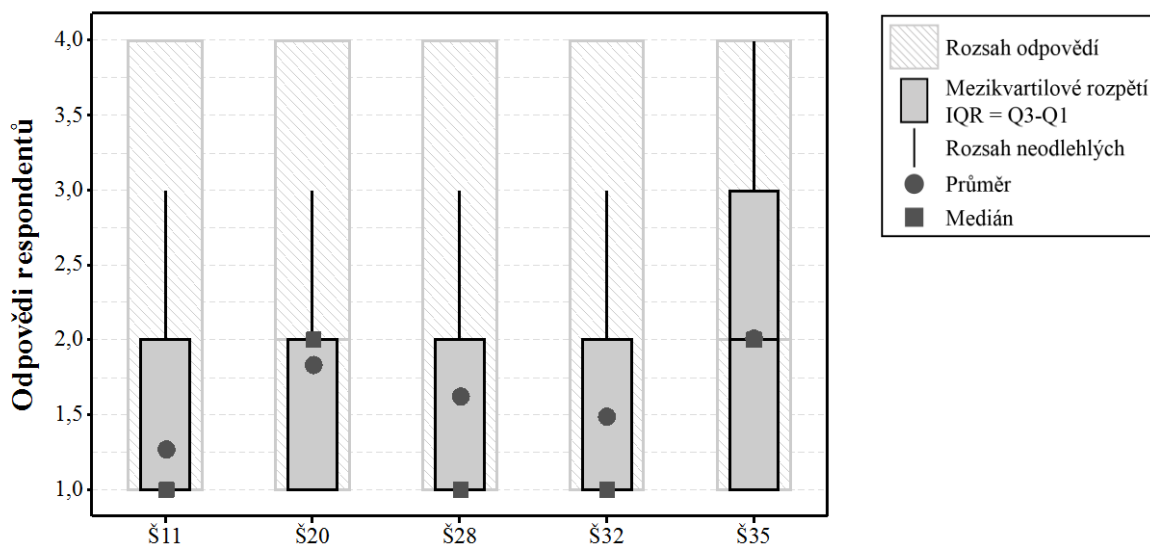
Tabulka (Tab. 19) výše nám opět znázorňuje průměrné hodnoty zvolených odpovědí, tentokrát v oblasti Formování identity: Š3 (kde se více poznávám), Š17 (kde mi setkávání s jinými lidmi pomáhá porozumět sám/a sobě), Š26 (kde vím o mnoha věcech, které dobře zvládám), Š30 (kde se učím rozumět spolužákům s jinými názory).

V oblasti Š30 vykazují žáci nejnižší průměrnou hodnotu. Naopak oblast Š3 má nejvyšší průměrné hodnoty. Celkový průměr vyjádření je míra formování identity $M = 2,040$ a v této oblasti tedy vykazují žáci opět nižší míru spokojenosti se školou. Z jednotlivých odpovědí vyplývá, že dotazovaní jedinci nejvíce volili odpověď 2 (spíše ano). Nejméně byla volena odpověď 4 (rozhodně ne). Z grafu (Obr. 14) výše dále vyplývá, že v oblastech Š17, Š26 a Š30 převažovala odpověď č. 2, což poukazuje na vysokou míru formování identity žáků středních škol.

Výzkumná otázka č. 4.7: Jaké jsou vztahy žáků středních škol ke spolužákům?

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
Š11	483	1,267	1	4	0,478
Š20	483	1,830	1	4	0,775
Š28	483	1,619	1	4	0,764
Š32	483	1,484	1	4	0,584
Š35	483	2,004	1	4	0,892
Š11 – Š35	483	1,641	1	4	0,759

Tabulka 20: Vztahy žáků ke spolužákům.



Obrázek 15: Oblast 7 – Interakce s vrstevníky.

V tabulce (Tab. 20) a v grafu (Obr. 15) výše máme vyznačeny průměrné hodnoty zvolených odpovědí v oblasti Interakce s vrstevníky: Š11 (kde se těším na přestávku), Š20 (kde mě spolužáci přibírají k různým hrám), Š28 (kde je o přestávkách dobrá zábava), Š32 (kde si se spolužáky rádi povídáme), Š35 (kde děláme s kamarády mnoho zajímavého i mimo výuku).

Oblast Š35 má nejvyšší průměrnou hodnotu a v této oblasti vykazují vztahy ke spolužákům spíše negativní postoj. Naopak, oblasti Š11 ($M = 1,267$, $SD = 0,478$) a Š32 ($M = 1,484$, $SD = 0,584$) mají nejnižší průměrné hodnoty, čili můžeme konstatovat, že v těchto oblastech jsou vztahy ke spolužákům velmi pozitivní. Celkové vnímání vztahů žáků středních škol ke spolužákům se pohybuje na hodnotě $M = 1,641$, $SD = 0,759$, a je tedy na vysoké úrovni.

Z jednotlivých odpovědí nám také vyplynulo, že dotazovaní jedinci nejvíce volili odpovědi 1 (rozhodně ano). Nejméně byla opět volena odpověď 4 (rozhodně ne).

Výzkumná otázka č. 5: **Jaká je souvislost mezi mírou resilience a mírou spokojenosti žáků ve školním prostředí?**

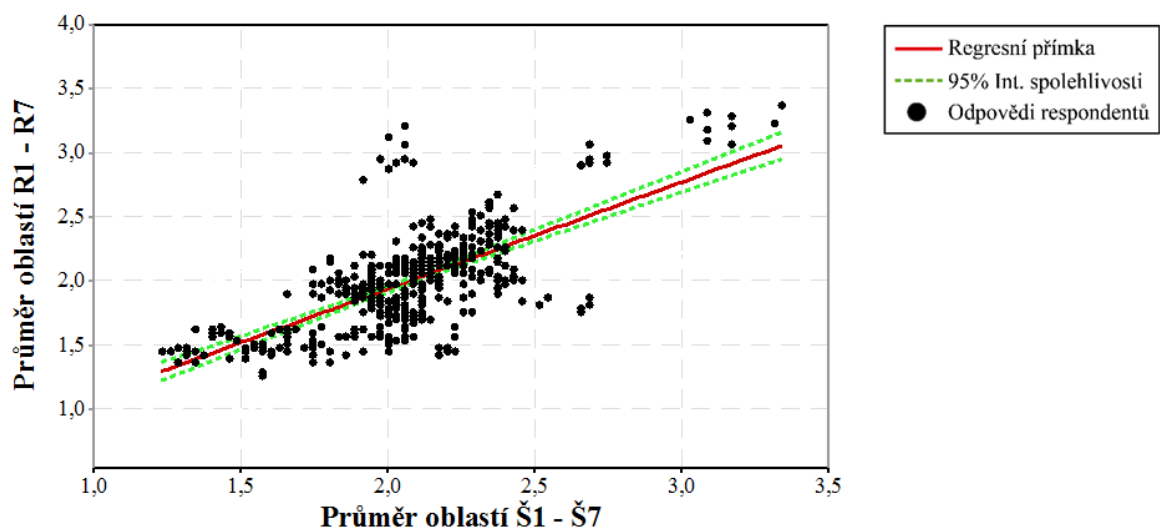
H1: Předpokládáme, že mezi mírou resilience a mírou spokojenosti žáků ve školním prostředí existuje souvislost.

Proměnná	N platných	Průměr	Sm. Odch.	Průměr R1 – R7	Průměr Š1 – Š7
Dotazník „Resilience“	483	1,983	0,382	1	0,001*
Dotazník „Škola“	483	2,060	0,316	0,001*	1

Tabulka 21: Výzkumná otázka č. 5.

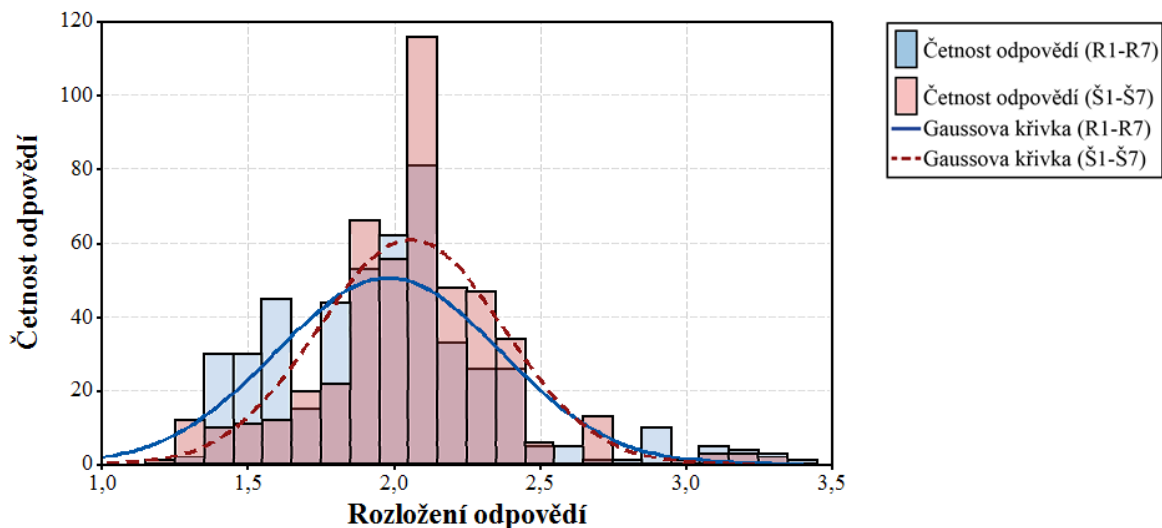
* $p < 0,05$

Zamítáme H_0 a můžeme konstatovat, že existuje souvislost mezi mírou resilience a mírou spokojenosti žáků ve školním prostředí ($p < 0,05$). Z výsledků zároveň vyplývá, že hodnota korelačního koeficientu je na hladině $r = 0,689$, a jedná se tak o přímou korelaci. Na základě přímé korelace můžeme tedy říci, že čím vyšší je míra spokojenosti ve školním prostředí, tím vyšší je i míra resilience žáků na střední škole. Výsledky si pro lepší představivost můžeme zobrazit na níže uvedených grafech (Obr. 16 a 17).



Obrázek 16: Vzájemná závislost proměnných.

Bodový graf (Obr. 16) zobrazuje vzájemné vztahy mezi proměnnými. Na ose Y jsou uvedena data spojená s mírou resilience a na ose X se nachází data spojená s mírou spokojenosti ve školním prostředí žáků středních škol.



Obrázek 17: Četnost odpovědí jednotlivých dotazníků.

Obrázek 17 nám znázorňuje Gaussovy křivky s vyobrazenými výsledky průměrných odpovědí. Modrá křivka reprezentuje odpovědi z dotazníků, které měřily míru resilience. Červená křivka pak reprezentuje odpovědi z dotazníků, které měřily míru vnímání školního prostředí, respektive spokojenost se školou.

7 DISKUSE

V předchozí kapitole jsme výsledky našeho výzkumu vyčíslili, nyní se dostáváme k bližší diskusi výzkumných otázek. Na základě hypotézy, že škola dokáže prostřednictvím protektivních a rizikových faktorů významně posilovat nebo naopak oslabovat resilienční schopnosti žáků, bylo třeba tyto faktory identifikovat. Včasná identifikace těchto faktorů a znalost, jak s nimi pracovat a zlepšit jejich úroveň, by mohla v budoucnu sloužit jako prevence vážnějších problémů, což bylo hlavní motivací pro tuto diplomovou práci.

Z výsledků vyplývá, že ze sedmi testovaných oblastí resilience, které zkoumal dotazník *Sociálně ekologické faktory resilience ve škole* (Ungar, 2017), vychází nejlépe Přístup k materiálním zdrojům. Z hlediska resilience jedince je tato oblast velmi podstatná, jak ukazují například studie (Beauvais a Oetting 1999; Nettles a kol. 2000), které konstatují, že v případě, kdy má student přístup k těmto základním potřebám, vykazuje vyšší míru resilience, než když má k těmto zdrojům přístup značně omezený. Jako druhá nejlepší oblast vychází Sociální koheze. Jak zmiňuje Dotterer a kol. (2009), pozitivní vztah ke školnímu prostředí přispívá ke zvýšení sebevědomí a zlepšení vztahů s dospělými. Z uvedeného vyplývá, že pro zvýšení míry resilience je důležitá sociální interakce, což navíc potvrzuje i výsledné skóre oblasti Smysluplné vztahy s ostatními. Do této kategorie spadá mimo jiné i pozitivní vztah s učiteli, kdy Sharkey a kol. (2008), kteří provedli výzkum realizovaný na americké mládeži, konstatují, že žáci, kteří mají pozitivní vztahy s učiteli, umí lépe řešit problémy, vykazují vyšší míru autonomie, lépe vnímají smysl života a mají lepší studijní výsledky.

V oblastech Kontrola a síla a Osobní identita jsme pozorovali velmi podobný výsledek jako u předchozích dvou kategorií. Z dílčích otázek, které do jednotlivých oblastí spadají, vyplývá, že jde o oblasti, které spolu úzce souvisí, proto je takový výsledek očekávatelný. Důležitost oblasti Kontroly a síly zmiňuje Kidd a Davidson (2007), kdy na základě provedeného výzkumu autoři konstatují, že jedinci, kteří mají kontrolu nad svým životem, jsou více resilientní. Problematikou osobní identity se mimo jiné zabývali např. Evans a kol. (2012), kteří zmiňují, že vyjasněná osobní identita a zdravé sebevědomí jsou pro výslednou resilienci velmi důležité.

Nejhorší výsledky byly zaznamenány v oblastech Sociální spravedlnosti a Kulturního vědomí/pouta. Oblast Sociální spravedlnosti, která se zabývala otázkami diskriminace a rasismu, vyšla ze všech kategorií nejhůře. Ukázalo se tedy, že žáci vykazují v této oblasti

nejnižší míru resilience. To, že zkušenost s diskriminací a rasismem představuje pro studenty určitou formu zátěže a stresu, potvrzuje ve své knize Tyrlik (2012). Špatný výsledek této kategorie pak zcela nepochybně souvisí i s aktuální náladou ve společnosti. Z médií i sociálních sítí lze vnímat zvýšenou vlnu xenofobních myšlenek, což u studentů může generovat předsudky, protože jsou ve věku, kdy jsou snáze ovlivnitelní vnějšími zdroji. S tím souvisí i kategorie Kulturního vědomí/pouta, kde se žáci vyjadřovali například k problematice migrace. Zejména v posledních několika letech je v souvislosti se situací na blízkém východě a v některých afrických zemích problematika migrantů zmiňována v médiích prakticky denně. Přemíra informací, které jsou navíc často zkresleny různými extrémistickými hnutími, přitom může u studentů vzbudit obavy a strach o jejich budoucnost a nevolí k imigrantům. Ke zlepšení vnímání této situace může přispět začlenění kulturně odlišných jedinců do školního prostředí, na což poukazují kromě jiných Motti-Stefanidi a Masten (2013).

Navzdory výsledkům posledních dvou diskutovaných oblastí lze říci, že v celkovém kontextu je resilience studentů na dobré úrovni, přičemž ke zlepšení může přispět pozitivnější vnímání kulturních odlišností a rovnocenný přístup bez předsudků.

Spokojenost se školním prostředím zkoumal dotazník *Předcházení problémům v chování žáků* (Vojtová a Fučík, 2012). Jak sami autoři uvádějí, pokud je výsledná hodnota dané kategorie menší nebo rovna 1,9, výsledek vypovídá o tom, že jsou žáci ve škole spokojeni a své fungování ve škole vnímají pozitivně a smysluplně. Naopak, čím více se výsledek vzdaluje od hodnoty 1,9, tím více u žáků převažuje negativní postoj ke školnímu životu. Na základě dat lze konstatovat, že ze sedmi testovaných oblastí vyšla nejlépe kategorie Interakce s vrstevníky. Tato kategorie je současně jediná, u které vyšlo celkové skóre menší než 1,9. Tento výsledek je ve shodě s prvním dotazníkem, kdy v případě oblasti Sociální koheze byl výsledek rovněž velmi pozitivní. To poukazuje na celkově dobré vztahy mezi žáky a na jejich důležitost. Těsně nad pomyslnou hranicí spokojenosti vyšla oblast Školní status, která reflektuje skutečnost, jak žáci vnímají sami sebe, své spolužáky a svůj význam ve školním životě. Rovněž se tedy jedná o jistou formu interakce.

Výsledné skóre u zbylých pěti kategorií je již vyšší než 2, což vypovídá o negativním vnímání žáků. Oblast Formování identity odráží míru sebevědomí žáků, přičemž negativní skóre svědčí o skutečnosti, že s žáky by se mělo v této oblasti více pracovat, ukazovat jim jejich možnosti a směřovat je k lepšímu uvědomění si svých schopností a znalostí. S touto oblastí přímo souvisí také následující kategorie Úspěch a příležitost, kde výsledky odhalily

nižší sebevědomí žáků, stejně jako pasivitu a podceňování se ve smyslu možnosti dosažení lepších výsledků. Výsledek rovněž naznačuje, že žáci zkrátka nejeví zájem zlepšovat se a posouvat se dál.

Další kategorie, která je ve své podstatě velmi důležitá, je Celková spokojenost se školou. Zde žáci svým negativním postojem jasně poukázali na skutečnost, že většina z nich do školy nechodí ráda, nerada se učí, nerozumí si s učiteli ve smyslu zadané práce a požadavků z jejich strany. Tato skutečnost by neměla být brána na lehkou váhu, jelikož je dobře známo, že komunikace je základem pedagogického procesu a jak poukazuje Čapek (2010), osobnost učitele, to jak dokáže s žáky komunikovat a v jaké pozici se k nim staví, ovlivňuje i pozitivní klima celé třídy.

Nejhůře vyšly oblasti Vztah učitel – žák a Negativní prožívání, které navazují na předchozí zmíněnou kategorii. Odpovědi potvrdily, že žáci vnímají velmi negativně roli učitelů, přičemž žijí v přesvědčení, že učitelé upřednostňují některé žáky, nejsou spravedliví v hodnocení a nepomáhají studentům k lepším výsledkům. Žáci rovněž necítí, že by si mohli za učiteli přijít pro radu a svěřit se se svými problémy a cítí se tak osaměle. S ohledem na zjištění, že u těchto dvou kategorií vyšlo nejhorší skóre, je na místě, aby si učitelé tuto skutečnost uvědomili, a pokusili se s žáky zacházet bez rozdílu, předsudků a věnovali všem stejnou pozornost. Jak potvrzují Lacina a Kotrba (2015), v případě, kdy žáci nepocítují dostatek podpory ze strany učitelů, dochází k demotivaci, kdy žáci z různých důvodů nemají zájem či energii k plnění svých školních povinností.

Výše bylo uvedeno, že pomyslnou hranicí mezi pozitivním a negativním vnímáním je hodnota 1,9. Je však třeba vzít v úvahu skutečnost, že ne všechny otázky mají stejnou vypovídající hodnotu. Celkové výsledné skóre tohoto dotazníku vyšlo těsně nad hodnotou 2, což lze vnímat spíše neutrálně.

Na závěr byla posouzena míra korelace mezi oběma dotazníky, přičemž cílem bylo zjistit, jakým způsobem spolu souvisí míra resilience a míra spokojenosti se školním prostředím. Jak zmiňuje Červenka a Vojtová (2013), pozitivní školní prostředí je významným resiliencením zdrojem. Na základě výsledků Pearsonova korelačního koeficientu se ukázalo, že mezi proměnnými platí přímá úměra. Platí tedy, že čím jsou žáci ve školním prostředí spokojenější, tím vyšší míru resilience vykazují. Tímto se potvrdila naše pracovní hypotéza, která byla vyřčena v kapitole 5.4.

Na závěr předkládáme doporučení pro praktické využití našeho výzkumu. Na základě detailní analýzy dat, která jsme získali dotazníkovým šetřením, a která jsme shrnuli v předchozí kapitole, jsme sestavili žebříček pěti zásadních protektivních a pěti zásadních rizikových činitelů resilience žáků středních škol (viz s. 64). Námi sestavený žebříček protektivních a rizikových faktorů by mohl sloužit pro dvojí využití. Jednak pedagogům, při vytváření strategie, jak protektivní faktory resilience co nejvíce posilovat, a naopak protektivní faktory u žáků co nejvíce eliminovat. A dále samotným studentům sociální pedagogiky a příbuzných pedagogických oborů pro lepší představu a pochopení toho, jak tyto faktory resilienci žáků ovlivňují.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala identifikací protektivních a rizikových faktorů ovlivňující resilienci žáků na střední škole. Zaměřili jsme se na to, jaká je míra resilience žáků a jaké oblasti školního života jsou pro spokojenost žáků se školou podporující a rizikové. V neposlední řadě jsme zkoumali souvislost mezi mírou resilience a mírou spokojenosti žáků středních škol ve školním prostředí.

V teoretické části práce jsme se věnovali samotnému pojmu resilience, popsali zdroje resilience, vymezili sociálně-ekologické pojetí resilience. Klíčové pro nás v této části práce bylo teoretické vymezení resilience ve vzdělávání a v období dospívání, jelikož se naše práce zaměřovala na adolescenty.

Cílem práce bylo zjistit, jaké jsou protektivní a rizikové faktory resilience žáků středních škol. Na základě hlavního výzkumného cíle bylo stanoveno pět dílčích výzkumných cílů, z kterých následně vyplynuly výzkumné otázky. K jejich zodpovězení jsme využili kvantitativní typ výzkumu, kdy jsme pro sběr dat zvolili metodu dotazníkového šetření. Konkrétně se jednalo o dva dotazníky. První z nich se zaměřoval na sedm sociálně-ekologických faktorů resilience, které určují míru resilience. Druhý dotazník se zabýval rizikovými a posilujícími oblastmi školního života z perspektivy žáků, pomocí kterých jsme stanovili míru spokojenosti ve škole. Nejdůležitější poznatky lze shrnout do následujících bodů:

- Výsledky analýzy dat prokázaly, že ačkoliv je resilience žáků celkově na poměrně dobré úrovni, k ještě lepším výsledkům může přispět pozitivnější vnímání kulturních odlišností a rovnocenný přístup ze strany učitelů.
- Žáci necítí, že by si mohli za učiteli přijít pro radu a svěřit se jim se svými problémy. Proto se mohou v určitých případech cítit osaměle. Je tedy na místě, aby si učitelé tuto skutečnost uvědomili, přistupovali k žákům bez rozdílu a věnovali všem stejnou pozornost.
- Byla potvrzena naše hypotéza, že mezi mírou resilience a mírou spokojenosti žáků ve školním prostředí existuje souvislost, přičemž jsme pozorovali přímou korelaci.

Závěrem můžeme konstatovat, že jelikož existuje souvislost mezi mírou resilience a mírou spokojenosti žáků ve škole, je vhodné realizovat další výzkumy. Ty by se měly zaměřit na školní prostředí jako důležitý faktor pro posílení resilience žáků, přičemž by bylo vhodné pracovat i se samotnými učiteli. Na základě výsledků našeho výzkumu jsou to totiž právě oni, kdo zásadním způsobem ovlivňují spokojenost žáků ve školním prostředí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAŠTECKÁ, Bohumila a Jan MACH. *Klinická psychologie*. Praha: Portál, 2015, 759 s. ISBN 978-80-262-0617-0.
- [2] BEAUVAIS, Fred a Eugene R. OETTING. Drug Use, Resilience, and the Myth of the Golden Child. GLANTZ, Meyer D. a Jeannette L. JOHNSON, ed. *Resilience and Development* [online]. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002, s. 101-107 [cit. 2019-04-09]. Longitudinal Research in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary Series. DOI: 10.1007/0-306-47167-1_5. ISBN 0-306-46123-4. Dostupné z: http://link.springer.com/10.1007/0-306-47167-1_5.
- [3] BENARD, B., Fostering Resilience in Kids: Protective Factors in the Family, School and Community. *Portland: Western Center for Drug-Free Schools and Communities*, 1991, s. 1-32.
- [4] BRATSKÁ, Mária. Intervenčný program rozvíjajúci konštruktívne riešenie a zvládanie záťažových situácií. *Pedagogická revue*. 2004, 1(56), 53–61. ISSN 1335-1982.
- [5] BRATSKÁ, Mária. *Vieme riešiť záťažové situácie?*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992, 147 s. ISBN 80-08-01592-6.
- [6] BRONFENBRENNER, Urie. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979. ISBN 0-674-22456-6.
- [7] COX, Deborah A. Leaders Fostering Resiliency In Schools. *Dizertační práce*. University of Pittsburgh [online], 2004, 227 s. [cit. 2018-10-03] Dostupné z: <http://d-scholarship.pitt.edu/10354/1/COXDEBORAHA20004.pdf>
- [8] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada publishing, 2010, 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [9] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [10] ČERVENKA, Karel a Věra VOJTOVÁ. *Východiska pro speciálně pedagogické intervence v etopedii*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 109 s. ISBN 978-80-210-6617-5.
- [11] DEATER-DECKARD, Kirby, Linda IVY a Jessica SMITH. Resilience in Gene-Environment Transactions. GOLDSTEIN, Sam a Robert B. BROOKS,

- ed. *Handbook of Resilience in Children* [online]. Boston, MA: Springer US, 2005, 49-63 [cit. 2019-04-11]. DOI: 10.1007/0-306-48572-9_4. ISBN 978-0-306-48571-8. Dostupné z: http://link.springer.com/10.1007/0-306-48572-9_4
- [12] DOTTERER, Aryn M., Susan M. MCHALE a Ann C. CROUTER. Sociocultural Factors and School Engagement Among African American Youth: The Roles of Racial Discrimination, Racial Socialization, and Ethnic Identity. *Applied Developmental Science* [online]. 2009, **13**(2), 61-73 [cit. 2019-04-09]. DOI: 10.1080/10888690902801442. ISSN 1088-8691. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10888690902801442>
- [13] EVANS, Ashley B., Meeta BANERJEE, Rika MEYER, Adriana ALDANA, Monica FOUST a Stephanie ROWLEY. Racial Socialization as a Mechanism for Positive Development Among African American Youth. *Child Development Perspectives* [online]. 2012, **6**(3), 251-257 [cit. 2019-04-09]. DOI: 10.1111/j.1750-8606.2011.00226.x. ISSN 17508592. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1750-8606.2011.00226.x>
- [14] FARKOVÁ, Marie. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2017, 400 s. ISBN 978-80-7452-130-0.
- [15] FICKOVÁ, E. *Osobnosť a zvládanie stresu*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2001, 95 s. ISBN 80-88910-07-2.
- [16] FRASER, Mark W. *Risk and resilience in childhood: an ecological perspective*. Washington, D.C.: NASW Press, c1997. ISBN 9780871012746.
- [17] GRUHL, Monika a Hugo KÖRBÄCHER. *Psychická odolnosť v každodenním živote*. Praha: Portál, 2013, 141 s. ISBN 978-80-262-0345-2.
- [18] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ-CÍSAŘOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 774 s. ISBN 978-80-7367-569-1.
- [19] HENDERSON N., B. BENARD a N. SHARP-LIGHT. *Resiliency in Action, Practical Ideas for Overcoming Risks and Building Strengths in Youth, Families & Communities*. Rio Rancho, NM: RT Computer Graphics, 2007. ISBN 978-0966939439.
- [20] HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ. *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Praha: Grada, 2009, 218 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2206-1.

- [21] JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017, 280 s. Psyché. ISBN 978-80-271-0096-5.
- [22] JOSLYN, Erica. *Resilience in childhood: perspectives, promise & practice*. London: Palgrave, Macmillan Education, 2016, XIV, 214. ISBN 978-1-137-48614-1.
- [23] KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia, 2005, 263 s. ISBN 80-200-1307-5.
- [24] KIDD, Sean A. a Larry DAVIDSON. "You have to adapt because you have no other choice": The stories of strength and resilience of 208 homeless youth in New York City and Toronto. *Journal of Community Psychology* [online]. 2007, **35**(2), 219-238 [cit. 2019-04-09]. DOI: 10.1002/jcop.20144. ISSN 00904392. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1002/jcop.20144>
- [25] KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie duševního vývoje*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008, 127 s. ISBN 978-80-7375-185-2.
- [26] KOUBEKOVÁ, Eva. Škola – možný zdroj dětských stresů. *Vychovatel*, 2000, **5–6**(44), 10–1. ISSN 0139-6919.
- [27] KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Pozitivní psychologie*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015, 195 s. Psychologie. ISBN 978-80-262-0978-2.
- [28] LACINA, Lubor a Tomáš KOTRBA. *Aktivizační metody ve výuce. Příručka moderního pedagoga*. 3 vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015. 185 s. ISBN 978-80-7485-043-1.
- [29] MACEK, Petr. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003, 141 s. ISBN 8071787477.
- [30] MACKOVÁ, K. *Zvládací strategie školského stresu*. e-Pedagogium. [online]. 2009, **4**, 30-45 [cit. 2019-04-09]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/E-pedagogium_IV-2009_internet.pdf
- [31] MATĚJČEK, Z. a Z. DYTRYCH. Riziko a resilience. *Československá psychologie*. [online]. 1998, **42**(2), 97–105 [cit. 2019-02-17]. Dostupné z: <http://csppsych.psu.cas.cz/result.php?id=107>
- [32] MEDVEĎOVÁ, L. Vplyv stresora a subjektívnej percepcie jeho zvládnuteľnosti na preferenciu a úroveň stratégií zvládania v ranej adolescencii. *Psychológia*

- a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: Slovak Academic Press, 2001, **43**(4), 291–310 [cit. 2019-04-09]. ISSN 0555-5574. Dostupné z:
http://www.vudpap.sk/sub/vudpap.sk/images/CelyCasopis/papd_2008-4-text.pdf
- [33] MOTTI-STEFANIDI, Frosso a Ann S. MASTEN. School Success and School Engagement of Immigrant Children and Adolescents. *European Psychologist* [online]. 2013, **18**(2), 126-135 [cit. 2019-04-09]. DOI: 10.1027/1016-9040/a000139. ISSN 1016-9040. Dostupné z:
<https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1027/1016-9040/a000139>
- [34] MURRAY, Christopher. Risk Factors, Protective Factors, Vulnerability, and Resilience. *Remedial and Special Education* [online]. 2016, **24**(1), 16-26 [cit. 2019-04-09]. DOI: 10.1177/074193250302400102. ISSN 0741-9325. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/074193250302400102>
- [35] NAKAYA, Motoyuki, Atsushi OSHIO a Hitoshi KANEKO. Correlations for Adolescent Resilience Scale with Big Five Personality Traits. *Psychological Reports* [online]. 2006, **98**(3), 927-930 [cit. 2019-04-11]. DOI: 10.2466/pr0.98.3.927-930. ISSN 0033-2941. Dostupné z:
<http://journals.sagepub.com/doi/10.2466/pr0.98.3.927-930>
- [36] NOVOSAD, Libor. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál, 2009, 269 s. ISBN 978-80-7367-509-7.
- [37] NOVOTNÝ, Jan Sebastian. *Zdroje resilience a problémy s přizpůsobením u dospívajících*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015, 223 s. ISBN 978-80-7464-700-0.
- [38] NOVOTNÝ, Jan Sebastian. Resilience versus „resilientní jedinec“: co vlastně zkoumáme? *Psychologie a její kontexty* [online]. 2014, **5**(1), 3-14.
- [39] PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2017, 362 s. Psyché. ISBN 978-80-247-5646-2.
- [40] PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: ISV, 2004, 123 s. ISBN 80-86642-31-3.
- [41] PIŤHA, Petr. *Výchova, naděje společnosti*. České Budějovice: Poustevník v nakl. Studio Gabreta, 2006, 199 s. ISBN 80-86610-18-7.

- [42] PUNOVÁ, Monika. Podpora resilience ve vzdělávání. *Studia paedagogica* [online]. 2013, **18**(2-3) [cit. 2018-10-03]. DOI: 10.5817/SP2013-2-3-7. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <http://is.muni.cz/publication/1122515>
- [43] PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. [Díl] 2, Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Vyd. 3. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. 229 s. Učebnice vysokých škol (SPN). ISBN 14-204-83.
- [44] RICHMAN, J. M., L. B. ROSENFELD a G. L. BOWEN. Social Support for Adolescents at Risk of School Failure. *Social Work* [online]. 1998, **43**(4), 309-323 [cit. 2019-04-09]. DOI: 10.1093/sw/43.4.309. ISSN 0037-8046. Dostupné z: <https://academic.oup.com/sw/article-lookup/doi/10.1093/sw/43.4.309>
- [45] RICHMAN, J. M., L. B. ROSENFELD a C. J. HARDY. The Social Support Survey: A Validation Study of a Clinical Measure of the Social Support Process. *Research on Social Work Practice* [online]. 2016, **3**(3), 288-311 [cit. 2019-04-11]. DOI: 10.1177/104973159300300304. ISSN 1049-7315. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/104973159300300304>
- [46] ROTHBART, M. K. a J. E. BATES. Temperament. In DAMON, W. a N. EISENBERG, *Handbook of child psychology*. 5th ed. New York: John Wiley, 1998, 1232 s. ISBN 978-0471076681.
- [47] RUTTER, Michael. Parent-child Separation: Psychological Effects on the Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* [online]. 1971, **12**(4), 233-260 [cit. 2019-04-11]. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1971.tb01086.x. ISSN 0021-9630. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1469-7610.1971.tb01086.x>
- [48] RUTTER M. Family, area and school influences in the genesis of conduct disorders. *Book supplement to the Journal of child psychology and psychiatry* [online]. 1978, **1**, 95-113 [cit. 2018-10-03], Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/670345>
- [49] SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2685-4.
- [50] SHARKEY, Jill D., Sukkyung YOU a Katrina SCHNOEBELEN, 2008. Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools* [online]. **45**(5), 402-418 [cit. 2019-04-09]. DOI: 10.1002/pits.20305. ISSN 00333085. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1002/pits.20305>

- [51] SHONKOFF, Jack P. a Samuel J. MEISELS. *Handbook of early childhood intervention*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2000. ISBN 978-0-521-58573-6.
- [52] SHORTALL, Nick J. Adolescence: Assessing and Promoting Resilience in Vulnerable Children 3 by Brigid Daniel and Sally Wassell. *Journal of Child & Adolescent Mental Health* [online]. 2007, **19**(1), 87-88 [cit. 2019-04-09]. DOI: 10.2989/17280580709486640. ISSN 1728-0583. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2989/1728058070948664>
- [53] SKINNER, Ellen A. a Melanie J. ZIMMER-GEMBECK. *The development of coping: stress, neurophysiology, social relationships, and resilience during childhood and adolescence*. Basel: Springer, [2016], xix, 336. ISBN 978-3-319-41738-7.
- [54] ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada, 2009, 102 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2947-3.
- [55] TYRLÍK, Mojmir, ed. *Zátěž v adolescenci*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6042-5.
- [56] UNGAR, Michael. *The social ecology of resilience: a handbook of theory and practice*. New York: Springer, c2012. ISBN 978-1461405856.
- [57] UNGAR, Michael. The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry* [online]. 2011, **81**(1), 1-17 [cit. 2019-04-11]. DOI: 10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x. ISSN 1939-0025. Dostupné z: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>
- [58] UNGAR, Michael et al., How Schools Enhance the Development of Young People's Resilience. *Social Indicators Research* [online]. 2017 [cit. 2019-04-09]. DOI: 10.1007/s11205-017-1728-8. ISSN 0303-8300. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/s11205-017-1728-8>
- [59] UNGAR, M. a L. LIEBENBERG. Resilience across Cultures: The mixed methods approach of the International Resilience Project. In M. Ungar, *Handbook for Working With Children and Youth Pathways to Resilience across Cultures and Contexts*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications [online]. 2005, 15 – 39 [cit. 2019-04-09]. ISBN 1-4129-0405-6.

- [60] UNGAR, Michael, Patrick RUSSELL a Gerry CONNELLY. School-Based Interventions to Enhance the Resilience of Students. *Journal of Educational and Developmental Psychology* [online]. 2013, 4(1) [cit. 2019-04-09]. DOI: 10.5539/jedp.v4n1p66. ISSN 1927-0534. Dostupné z: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jedp/article/view/31535>
- [61] UNGAR, Michael. Nurturing Hidden Resilience in At-Risk Youth in Different Cultures. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry* [online]. 2006, 15(2), 53 – 58 [cit. 2018-10-03]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2277285/>
- [62] URBANOVSKÁ, Eva. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2010, 159 s. Monografie. ISBN 978-80-244-2561-0.
- [63] VAŠUTOVÁ, Maria a Michal PANÁČEK. *Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-125-1.
- [64] VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, 304 s. ISBN 8024601818.
- [65] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004, 872 s. ISBN 80-7178-802-3.
- [66] VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
- [67] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 8071783080.
- [68] VOJTOVÁ, V. a P. FUČÍK. *Předchází problémům v chování žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-66-8.
- [69] VYMĚTAL, Jan. *Úzkost a strach u dětí*. Praha: Portál, 2004, 181 s. ISBN 80-7178-830-9.
- [70] WINFIELD, Linda F. *Developing Resilience in Urban Youth*. Naperville, IL: North Central Regional Educational Laboratory, 1994, 37 s.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

- [1] Rejstřík škol a školských zařízení. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2019 [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: <https://profa.uiv.cz/rejskol/>
- [2] Školy a školská zařízení - školní rok 2017/18. *Český statistický úřad* [online]. 2018 [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-skolni-rok-201718>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

a kol.	a kolektiv
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
cit.	citováno
č.	číslo
ČR	Česká republika
M	průměr
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
N	četnost
např.	například
Obr.	obrázek
r	Pearsonův korelační koeficient
s.	strana
SD	směrodatná odchylka
Tab.	tabulka

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Interakční model procesů resilience.....	15
Obrázek 2: Oblast 1 - Přístup k materiálním zdrojům.....	55
Obrázek 3: Oblast 2 - Smysluplné vztahy s ostatními.....	56
Obrázek 4: Oblast 3 - Osobní identita.....	57
Obrázek 5: Oblast 4 - Kontrola a síla.....	58
Obrázek 6: Oblast 5 – Kulturní vědomí/pouto.....	59
Obrázek 7: Oblast 6 – Sociální spravedlnost.....	61
Obrázek 8: Oblast 7 – Sociální koheze.....	62
Obrázek 9: Oblast 1 – Celková spokojenost se školou.....	66
Obrázek 10: Oblast 2 – Úspěch a příležitost.....	67
Obrázek 11: Oblast 3 – Negativní prožívání.....	68
Obrázek 12: Oblast 4 – Vztah učitel a žák.....	69
Obrázek 13: Oblast 5 – Školní status.....	70
Obrázek 14: Oblast 6 – Formování identity.....	72
Obrázek 15: Oblast 7 – Interakce s vrstevníky.....	73
Obrázek 16: Vzájemná závislost proměnných.....	74
Obrázek 17: Četnost odpovědí jednotlivých dotazníků.....	75

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Činitelé resilience adolescenta.....	33
Tabulka 2: Počet žáků – denní vzdělávání s maturitní zkouškou.....	45
Tabulka 3: Dotazník Sociálně ekologické faktory resilience ve škole.....	48
Tabulka 4: Dotazník Předcházení problémů v chování žáků.....	51
Tabulka 5: Míra resilience žáků na střední škole.....	54
Tabulka 6: Míra materiálního zajištění žáků středních škol.....	54
Tabulka 7: Míra sociálních vztahů žáků středních škol.....	56
Tabulka 8: Míra osobní identity žáků středních škol.....	57
Tabulka 9: Míra kontroly a síly žáků středních škol.....	58
Tabulka 10: Míra kulturního vědomí žáků středních škol.....	59
Tabulka 11: Míra pocíťované sociální spravedlnosti žáků středních škol.....	60
Tabulka 12: Míra sociální koheze žáků středních škol.....	62
Tabulka 13: Oblasti školního života.....	64
Tabulka 14: Celková spokojenost žáků se školou.....	65
Tabulka 15: Potenciální úspěch a příležitost.....	67
Tabulka 16: Negativní prožitky.....	68
Tabulka 17: Vztah žáků středních škol k jejich učitelům.....	69
Tabulka 18: Vnímání školního statusu.....	70
Tabulka 19: Formování identity.....	71
Tabulka 20: Vztahy žáků ke spolužákům.....	73
Tabulka 21: Výzkumná otázka č. 5.....	74

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍKY

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍKY

SOCIÁLNĚ-EKOLOGICKÉ FAKTORY RESILIENCE VE ŠKOLE

Dobrý den,

jsem studentkou magisterského studijního programu Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a ve své diplomové práci se zabývám tématem *Protektivní a rizikové faktory resilience ve škole*. Touto cestou bych Vás ráda požádala o vyplnění následujícího krátkého dotazníku. Dotazník je zcela **anonymní** a Vámi poskytnuté údaje a jeho výsledky budou použity výhradně v mé diplomové práci.

Předem Vám děkuji za ochotu a upřímnost při vyplňování dotazníku.

Bc. Lucie Horňáková

Pohlaví:

1. Muž
2. Žena

Zakřížkuj odpověď, která tě lépe vystihuje (1 = ROZHODNĚ ANO, 4 = ROZHODNĚ NE).

	VÝROK				
1	Cítím se být finančně zajištěný/á.	1	2	3	4
2	Po finanční stránce je moje studium pro rodiče přijatelné.	1	2	3	4
3	Mám pravidelný a dostatečný přísun jídla.	1	2	3	4
4	Moje rodina mi dává pocit domova a rodinného zázemí.	1	2	3	4
5	Cítím se být materiálně zajištěný/á.	1	2	3	4
6	Mám dostatečný přístup ke zdravotní péči.	1	2	3	4
7	Ve škole mám spolužáka, kterému se mohu svěřit.	1	2	3	4
8	S rodiči dobře vycházím a cítím jejich podporu.	1	2	3	4

9	Vím, že mi učitelé mohou pomoci při řešení školních i osobních problémů.	1	2	3	4
10	S lidmi v mém blízkém okolí vycházím dobře.	1	2	3	4
11	Vnímám sám/a sebe pozitivně.	1	2	3	4
12	Dobře se znám a vím, kam směřuji.	1	2	3	4
13	Lidé mě přijímají takového/ou, jaký/á jsem.	1	2	3	4
14	Vím, co chci v budoucnu dělat a jak chci žít.	1	2	3	4
15	Vím, jaké jsou mé životní hodnoty.	1	2	3	4
16	Umím určit své silné a slabé stránky.	1	2	3	4
17	Mám kontrolu nad tím, co se mi v životě děje.	1	2	3	4
18	Věřím, že mohu ovlivnit svůj život.	1	2	3	4
19	Umím zpětně zhodnotit svá jednání.	1	2	3	4
20	Vím, co mě motivuje a co je mou hnací silou.	1	2	3	4
21	Mám vztah ke kulturním tradicím a dodržuji je.	1	2	3	4
22	Vadilo by mi mít za spolužáka imigranta.	1	2	3	4
23	Jsem hrdý/á na svou vlastní kulturu.	1	2	3	4
24	Respektuji odlišné kultury.	1	2	3	4
25	Myslím si, že učitelé mají vůči žákům předsudky.	1	2	3	4
26	Ve škole jsem se setkal/a s diskriminací.	1	2	3	4
27	Ve škole jsem se setkal/a s rasismem.	1	2	3	4
28	Uměl/a bych se vypořádat s diskriminací a rasismem.	1	2	3	4
29	Myslím si, že učitelé nadržují některým spolužákům.	1	2	3	4
30	Myslím si, že učitelé znevýhodňují některé spolužáky.	1	2	3	4
31	Pokud jde o víru, mám jasno v tom, v co věřím a v co nevěřím.	1	2	3	4
32	Se spolužáky se navzájem uznáváme.	1	2	3	4
33	Do školy chodím rád/a.	1	2	3	4
34	Vzdělání je pro mě důležité.	1	2	3	4
35	Je pro mě důležité, abych dosahoval/a dobrých studijních výsledků.	1	2	3	4
36	Prostory školy se mi líbí.	1	2	3	4

DOTAZNÍK SPOKOJENOSTI VE ŠKOLE

Milí žáci, tento dotazník zjišťuje, jak se vám líbí ve škole. Dotazník je **anonymní** a jeho vyplnění nezabere více než 15 minut.

Následující výroky ohodnot' podle svého názoru na škále od 1=ROZHODNĚ ANO do 4=ROZHODNĚ NE

	Škola je místo,...	<i>rozhodně ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>rozhodně ne</i>
1	kde se rád/a učím.	1	2	3	4
2	kde učitelé naslouchají tomu, co říkám	1	2	3	4
3	kde se více poznávám.	1	2	3	4
4	kde se učitelé při vyučování zajímají o mé názory.	1	2	3	4
5	kam skutečně rád/a chodím.	1	2	3	4
6	kde si mě ostatní lidé váží.	1	2	3	4
7	kde vím, že mohu dosáhnout dobrých výsledků.	1	2	3	4
8	kde se mohu obrátit na učitele, když mám nějaký problém.	1	2	3	4
9	kde se cítím osaměle.	1	2	3	4
10	kde vím, co po mě učitel požaduje.	1	2	3	4
11	kde se těším na přestávku.	1	2	3	4
12	kde mě učitelé nemají rádi.	1	2	3	4
13	kde mám rád/a většinu předmětů.	1	2	3	4
14	kde jsem se naučil/a brát ostatní takové, jací jsou.	1	2	3	4
15	kde jsem často zvědavý/á	1	2	3	4
16	kde jsou učitelé spravedliví v hodnocení žáků.	1	2	3	4
17	kde mi setkávání s jinými lidmi pomáhá porozumět sám/a sobě.	1	2	3	4
18	kde mi učitel pomůže, když si nevím rady s úkolem.	1	2	3	4
19	kde mám pocit, že jsem důležitý/á.	1	2	3	4

20	kde mě spolužáci přibírají k různým hrám.	1	2	3	4
21	kde jsem šťastný/á.	1	2	3	4
22	kde mi učitelé dávají známky, které si zaslouhují.	1	2	3	4
23	kde mají žáci s postižením stejný respekt jako ostatní.	1	2	3	4
24	kde zjišťuji, že učení je i legrace.	1	2	3	4
25	kde učitelé některé žáky upřednostňují.	1	2	3	4
26	kde vím o mnoha věcech, které dobře zvládám.	1	2	3	4
27	kde mi učitelé nezazlívají chyby v úkolech, pokud vidí, že se snažím.	1	2	3	4
28	kde je o přestávkách dobrá zábava.	1	2	3	4
29	kde bývám spokojen/a s tím, co dělám.	1	2	3	4
30	kde se učím rozumět spolužákům s jinými názory.	1	2	3	4
31	kde mi učitelé pomáhají k dobrým výsledkům.	1	2	3	4
32	kde si se spolužáky rádi povídáme.	1	2	3	4
33	kde mi pomůže můj spolužák, pokud si nebudu vědět rady s úkolem.	1	2	3	4
34	kde se toho hodně naučím.	1	2	3	4
35	kde děláme s kamarády mnoho zajímavého i mimo výuku.	1	2	3	4