

Resilience žáků středních škol: analýza vyrovnávacích opatření a preferované strategie zvládání nepříznivých situací

Mgr. Lucie Nečasová

Rigorózní práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ RIGORÓZNÍ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Mgr. Lucie Horňáková**
Osobní číslo: **H191181**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **Distanční**
Téma práce: **Resilience žáků středních škol, analýza vyrovnávacích opatření a preferované strategie zvládání nepříznivých situací**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti resilience, nepříznivých životních situací, podpůrných procesů a strategií zvládání.

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.

Forma zpracování rigorózní práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

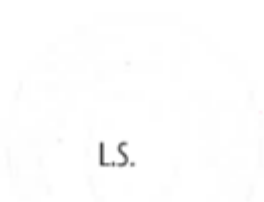
- MAREŠ, Jiří et al. Sociální opora u dětí a dospívajících I. Hradec Králové: Nucleus, 2001b, 151 s. ISBN 80-86225-19-4.
- MCMAHON, Brenda J. Resilience Factors and Processes: No Longer at Risk. The Alberta Journal of Educational Research. 2007, vol. 53, no. 2, p. 127-142.
- SARASON, Irwin G. a Barbara R. SARASON. Social support: Mapping the construct. Journal of Social and Personal Relationships. 2009, vol. 26, no. 1, p. 113-120.
- ŠOLCOVÁ, Iva. Vývoj resilience v dětství a dospělosti. Praha: Grada, 2009, 102 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2947-3.
- ŠOLCOVÁ, Iva a Vladimír KEBZA. Sociální opora jako významný protektivní faktor. Epsychologie Českomoravská psychologická Společnost. 1999. roč. 43, č. 1, s. 19-38. ISSN 0009-062X.
- UNGAR, Michael, RUSSELL, Patrick, & CONNELLY, Gerry. School-based interventions to enhance the resilience of students. Journal of Educational and Developmental Psychology. 2014, vol. 4(1), p. 66-83.
- VAŠUTOVÁ, Maria a Michal PANÁČEK. Mezi dětstvím a dospělosti: vybrané kapitoly z psychologie adolescence. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, 137 s. ISBN 978-80-7464-125-1.

Garant studijního oboru /
programu rigorózní práce: **doc. PhDr. Lenka Haburajová Ilavská, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání rigorózní práce: **17. ledna 2020**
Termín odevzdání rigorózní práce: **30. října 2020**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 22. ledna 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA RIGORÓZNÍ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním rigorózní 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 rigorózní práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji rigorózní 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 – rigorózní 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 rigorózní práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky rigorózní práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 25. 06. 2020

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 nevydávlečně 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) Dtsertační, 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 jim 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 přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Problematice resilience žáků se věnuje stále více odborných studií. Nedávné výzkumy dále naznačily, že resilience může být ovlivněna strategií zvládnání problémových situací, kterým je žák vystaven. Doposud však nebyla realizována studie, která by tuto hypotézu přímo potvrdila. Cílem této rigorózní práce je tedy posoudit závislost volby zvládací strategie řešení problémů a míry resilience jedince. V teoretické části je představeno vymezení teorie resilience, nepříznivá situace v období adolescence, dále problematika zvládnání stresu u žáků středních škol a nakonec vyrovnávací opatření pro zvýšení míry resilience ve škole. V rámci praktické části byl následně realizován kvantitativní výzkum s žáky druhých a třetích ročníků středních škol. Výzkum spočíval v dotazníkovém šetření, kdy byly žákům předloženy dva dotazníky. Cílem prvního dotazníku bylo stanovit míru resilience, druhý dotazník se zaměřil na preferovanou volbu zvládacích strategií. Byly získány odpovědi od celkem 516 respondentů, přičemž výsledky ukázaly, že resilience žáků je celkově na poměrně dobré úrovni. Dále bylo vytipováno pět zásadních faktorů zvyšujících a snižujících resilienci a vyplynulo pět preferovaných strategií a pět strategií, kterým se žáci spíše vyhýbají při řešení nepříznivých situací. Současně byla pozorována přímá závislost mezi snahou aktivně přistupovat k řešení problémů a mírou resilience. Z analýzy výsledků vyplynuly zajímavé poznatky pro další výzkum a práce tak může v konečném důsledku významně přispět ke zlepšení života žáka a celkové atmosféry ve školní třídě.

Klíčová slova: žák, resilience, zvládací strategie, nepříznivá situace, střední škola

ABSTRACT

More and more research studies are dealing with the problematic of resilience of pupils. Recent research has further suggested that resilience may be influenced by the strategy of coping with the problem situations to which the student is exposed. However, study that would directly confirm this hypothesis has not yet been published. The aim of this rigorous thesis is to assess the dependence of the choice of mastering the problem-solving strategy and the degree of resilience of the individual. The theoretical part presents the definition of the theory of resilience, the problem situation during adolescence, the issue of stress management of high school students, and finally compensatory measures to increase the level of resilience in school. Within the practical part, a quantitative research was subsequently conducted with pupils in the second and third year of secondary schools. The research included a questionnaire survey in which students were presented with two questionnaires. The aim of the first questionnaire was to assess the level of resilience, the second questionnaire focused on the preferred choice of coping strategies. Responses from a total of 516 respondents were identified, each showing that pupils' resilience is generally at a good level. In addition, five key factors improving and lowering resilience were printed. Further, five preferred strategies and five strategies that students prefer to avoid when dealing with problem situations were identified. At the same time, a direct correlation between the effort to take an active approach to solving problems and the degree of resilience was observed. Analysis of the results revealed interesting findings for further research so the thesis may eventually contribute to the improvement of the student's life and the overall atmosphere in the classroom.

Keywords: pupil, resilience, coping strategy, problem situation, high school

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. Mgr. Jakubu Hladíkovi, Ph.D. za jeho odborné a cenné rady, motivaci, ochotu a vstřícnost. Dále bych ráda poděkovala všem ředitelům a ředitelkám středních škol, kteří mi v této nelehké době, kdy Českou republiku ochromila pandemie COVID-19, vyšli vstříc a umožnili mi tak realizovat výzkumné šetření. Velký dík patří také všem respondentům, bez nichž by tato práce nemohla vzniknout. V neposlední řadě bych ráda vyjádřila poděkování mému manželovi za vyjádřenou podporu a trpělivost.

Čestné prohlášení:

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

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 VYMEZENÍ A TEORIE RESILIENCE.....	14
1.1 VÝVOJ RESILIENCE	15
1.2 POJETÍ RESILIENCE	16
1.3 FAKTORY RESILIENCE.....	18
1.4 VYBRANÉ MODELY RESILIENCE.....	20
1.5 RESILIENCE U MLADÝCH DOSPÍVAJÍCÍCH	24
1.6 RESILIENCE A ŠKOLNÍ DOCHÁZKA	25
2 NEPŘÍZNIVÁ SITUACE V OBDOBÍ ADOLESCENCE.....	28
2.1 PROBLÉM	29
2.2 FRUSTRACE	29
2.3 KONFLIKTY	29
2.4 STRACH A ÚZKOST.....	30
2.5 SPECIFIKA ZVLÁDÁNÍ NEPŘÍZNIVÝCH SITUACÍ U ADOLESCENTŮ	30
2.6 CHARAKTERISTIKA ŽIVOTNÍCH PROBLÉMŮ STŘEDOŠKOLÁKŮ	32
2.7 STRATEGIE A TECHNIKY ZVLÁDÁNÍ NEPŘÍZNIVÝCH SITUACÍ.....	34
2.7.1 Obranné mechanismy	34
2.7.2 Coping	35
2.8 SOCIÁLNÍ OPORA PŘI ZVLÁDÁNÍ NEPŘÍZNIVÝCH SITUACÍ ADOLESCENTŮ	36
2.9 ROZDÍLY V ŘEŠENÍ NEPŘÍZNIVÝCH SITUACÍ V ZÁVISLOSTI NA POHLAVÍ.....	37
3 PROBLEMATIKA ZVLÁDÁNÍ STRESU U ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL	39
3.1 ROLE ŽÁKA V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ	40
3.2 ZÁTĚŽ A STRES VE ŠKOLE	42
3.3 ŠKOLNÍ ZÁTĚŽOVÉ SITUACE	44
3.4 VNÍMÁNÍ A HODNOCENÍ ZÁTĚŽE Z POHLEDU ŽÁKA.....	46
4 VYROVNÁVACÍ OPATŘENÍ PRO ZVÝŠENÍ MÍRY RESILIENCE VE ŠKOLE	48
4.1 FAKTORY USNADŇUJÍCÍ ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE.....	50
4.1.1 Vnitřní individuální zdroje zvládání zátěže	50
4.1.2 Interpersonální faktory	51
4.1.3 Faktor školy a jejího prostředí.....	52
4.1.4 Rizikové faktory.....	53
4.2 UČITEL JAKO ZDROJ SOCIÁLNÍ OPORY PRO ŽÁKY	54
4.2.1 Zvláštnosti učitele ovlivňující jeho fungování jako sociální opory	56

4.3	ROZVÍJENÍ RESILIENCE VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ.....	59
4.4	NÁCVIK ZVLÁDACÍCH STRATEGÍ	61
5	SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	63
II	PRAKTICKÁ ČÁST.....	67
6	DESIGN VÝZKUMU.....	68
6.1	HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL	69
6.2	HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA	69
6.3	POJETÍ VÝZKUMU	71
6.4	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	71
6.5	VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	73
6.5.1	Dotazník resilience - The Resilience Doughnut Model	73
6.5.2	Dotazník CTK.....	77
6.6	METODA ZÍSKÁVÁNÍ DAT	80
6.7	METODA ANALÝZY DAT	81
7	VÝSLEDKY DAT	82
8	DISKUSE	116
	ZÁVĚR	122
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	124
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	133
	SEZNAM OBRÁZKŮ	134
	SEZNAM TABULEK.....	135
	SEZNAM PŘÍLOH.....	136

ÚVOD

Umím správně řešit problémy? Dovedu obtížnou situaci zvládnout a podívat se na ni optimisticky? Uvědomuji si, že situace, které na mě kladou vysoké nároky, mohu využít ve svůj prospěch a pro zdokonalení svých schopností? Takhle můžou z pohledu žáka vypadat obavy, které se pojí se školními zátěžovými situacemi. Mezi tyto situace může patřit například řešení úkolu, který je nad jeho možnosti, musí se vyrovnat s tím, že patří mezi neoblíbené žáky, musí obstát ve rvačce, či musí umět vyjít s učitelem, který je vůči němu předpojatý (Neuman, 2007).

Doba, ve které děti a dospívající žijí, klade vysoké nároky na psychickou odolnost. Každý člověk se v průběhu svého života setkává s různými zátěžovými situacemi, které mohou mít negativní dopad na jeho zdravý vývoj. Pod jejich vlivem reaguje i na běžné situace odlišně, nečekaně a ani jeho silné stránky osobnosti nedokáží vždy zabránit negativním projevům (Barnová, 2009). Dospělí si často ani neuvědomují, v jak náročném životním období se dospívající nacházejí a jak náročné toto období pro ně může být. Někdo se pak s tímto tlakem dokáže vyrovnat lépe, někdo hůře. Pro nás je důležité zamýšlet se nad tím, jak se žák se zátěžovou situací dokáže vypořádat, nakolik je jedinec resilientní, a zda jde o reakci obrannou nebo zda jde o reakci zvládací (coping).

Cílem rigorózní práce je prostřednictvím analýzy teoretických východisek posoudit resilienci žáků středních škol. Nejprve vymezujeme samotný pojem resilience, následně se zaměřujeme na nepříznivé situace v období adolescence, problematiku zvládnání stresu a vyrovnávací opatření pro zvýšení míry resilience ve škole.

Empirická část využívá dvou dotazníkových šetření. Cílem prvního z nich zjistit, jaká je celková míra resilience žáků na střední škole a jaké faktory resilience nejvíce a nejméně ovlivňují. Vymezujeme sedm oblastí resilience, které mají na dospívající pozitivní a negativní dopad. Druhý dotazník je zaměřen na strategie vyrovnávání se s nepříznivými situacemi ve škole a jejich analýzu. Z podrobné analýzy druhého z dotazníků nám pak vyvstávají nejčastěji a naopak nejméně volené strategie řešení problémů. V této práci pracujeme s hypotézou, že mezi volbou zvládacích strategií a mírou resilience žáků středních škol existuje souvislost. Toto zjištění má napomoci uchopit celou problematiku z pohledu psychické odolnosti žáků ve škole, čímž chceme upozornit na možná úskalí a vlivy v rámci otázky školní úspěšnosti žáků. V závěrečné části práce předkládáme detailní analýzu dat, a jejich interpretaci společně s diskusí.

Na základě této práce získáme představu o celkové míře resilience u jedinců v období adolescence, jež se vzdělávají na střední škole. Tato práce nám také může pomoci zodpovědět si otázku, proč jsou někteří jedinci více resilientní než ostatní a jaké zvládací strategie volí, pokud se dostanou do nepříznivé situace ve škole. Prostřednictvím informací, které díky našemu výzkumu získáme, můžeme nadále usilovat o zlepšení kvality práce s méně odolnými jedinci ve škole a zlepšit tak jejich celkovou resilienci.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ A TEORIE RESILIENCE

V souvislosti se schopností odolávat stresu a zátěži v dnešním náročném světě se v současné psychologii uplatňuje pojem resilience. Pojem resilience pochází z latinského *resilio* a v českém jazyce se tomuto pojmu nejvíce blíží termíny „odolnost“ či „nezdolnost“. Neexistují žádné všeobecně přijímané vědecké definice resilience. Existuje několik existujících definic, které sdílejí několik společných rysů, všechny implikují odolnost vůči lidským silným stránkám, adaptivní zvládnání a pozitivní výsledky po vystavení nepřízni (Paulík, 2010). Resilienci můžeme vnímat jako osobní schopnost vzkvétat tváří v tvář útrapám a je velmi silným určujícím faktorem duševního zdraví a pohody. V odborné literatuře se tedy můžeme setkat s velkým množstvím různých definic, které se od sebe ať už více či méně liší. Kebza (2005) například vnímá resilienci jako osobnostní dispozice, které jedince vedou k odolnosti před stresogenními vlivy. Mastenová (1990) definuje resilienci jako proces, schopnost a výsledek úspěšné adaptace člověka, navzdory nepříznivým či ohrožujícím podmínkám. Šolcová (2009) pro změnu definuje resilienci jako schopnost jedince zvládnout konfrontaci s výrazně nepříznivými podmínkami. Americká Psychologická Asociace (APA) definuje resilienci jako proces adaptace, schopnost vzdorovat nepřízni, hrozbě, traumatu nebo nadměrným zdrojům stresu. Mezi tyto zdroje patří především rodinné a vztahové problémy či vážné zdravotní potíže (American Psychological Association, 2016). Ačkoliv jsou definice různé, konsenzus panuje v názoru, že resilience je schopnost, která umožňuje člověku zvládnout nepříznivou situaci, kdy je přítomna psychická zátěž převyšující hranici obvyklého zvládnání (Šolcová, 2009, Paulík, 2010)

Resilience se obecně vztahuje k psychosociálním procesům zvládnání životních nepříznivostí takovým způsobem, že veškerý vývoj a fungování jedince zůstávají v normálu. Konkrétně je odolnost definována jako schopnost jednotlivců orientovat se ve vlastních psychologických, sociálně kulturních a fyzických zdrojích, které udržují jejich pohodu, a jejich schopnost individuálně i kolektivně vyjednávat o poskytnutí těchto zdrojů smysluplným způsobem (Ungar a kol., 2008)

Resilience je v současné době pojímána a koncipována jako vícerozměrný konstrukt, který ovlivňuje a zahrnuje řadu různých vlivů a faktorů. Například MacLean (2004) mezi tyto faktory řadí: sebevědomí jedince, seberealizaci, schopnost žít s vnitřní nejistotou, vnímaná sociální podpora, rodičovství a uspokojování potřeb dítěte, sociální kompetence,

smysluplné vztahy s ostatními, vnímání spravedlnosti ve společnosti, možnost a schopnost vzdělání, kulturní a duchovní identifikaci a další. Resilience je také v současnosti mnohem více vnímána jako proces než pouze jako osobnostní znak (Canvin, et. Al., 2009). Paulík (2010) pak říká, že resilience funguje na bázi adaptivního působení v procesu interakce jedince s prostředím. Zahrnuje funkce kognitivní, afektivní, motivační a regulační. **Kognitivní** funkce umožňuje odpovídající zhodnocení situace, **afektivní** funkce působí na intenzitu a kvalitu prožívání různých náročných situací, **motivační** funkce podněcuje k aktivitě a **regulační** funkce vede k adekvátní reakci bez vydání nadbytečného úsilí.

1.1 Vývoj resilience

Vývoj resilience je nejčastěji spojován s vývojovou psychopatií – oborem, který se zabývá psychickými problémy v kontextu vývoje člověka. Rozpracování oboru se ujali přední odborníci jako například Rutter, Garmezy, Cicchetti, Luthar apod., ze kterých tato práce do značné míry čerpá. Klíčovým pojmem, který provází celou koncepci resilience, je adaptace (Šolcová, 2009). Celkově je pak resilience vnímána jako adaptace navzdory riziku (Arrington, Wilson, 2000).

Druhý zdroj poznatků o vývoji resilience nabízí pozitivní psychologie. Vývojem zdravého psychického vývoje dětí a dospívajících navzdory nepříznivým životním situacím se zabývala autorka Wernerová (1992) již počátkem druhé poloviny 20. století. Tehdejší dosavadní zkoumání resilience obrátil Rutter (1979), když obrátil svou pozornost na protektivní faktory zvládnutí stresu u dětí. Jeho publikace, ve které se věnoval protektivním faktorům

a nepříznivým situacím, které ovlivňují život jedinců, představovala určitý mezník, a ovlivnila tak dosavadní zkoumání v oblasti resilience (Šolcová, 2009). Faktorům resilience se dále věnujeme v podkapitole 1.3.

Resilience dětí a dospívajících byla v 80. a začátkem 90. let koncipována především jako osobnostní rys, který jedince předurčoval k adaptivnímu vývoji a k schopnosti čelit nepříznivým okolnostem. Následně bylo postupně zjišťováno, že k osobnostním rysům se přidávají také vnější faktory jedince (Šolcová, 2009).

Mastenová a Obradovič (2006) představují tři vlny, kterými prošel výzkum a vývoj resilience:

1. **Fáze deskriptivní** – v této fázi se identifikovaly souvztažné pojmy, které souvisely s pozitivní adaptací u jedinců, u kterých se předpokládaly problémy, jelikož byli vystaveni nepříznivé situaci.
2. **Fáze snahy odhalit procesy a regulační systémy** – tato fáze měla za cíl odhalit procesy, které mohou být zodpovědné za úspěšný vývoj jedince, navzdory jeho nepříznivé situaci, které je vystaven. Výsledkem této fáze tak byl určitý seznam potencionálních protektivních faktorů.
3. **Fáze snahy podpořit resilienci u ohrožených jedinců prevencí, intervencí a dalšími opatřeními** – třetí fáze ve vývoji resilience měla snahu o prevenci a intervenci u dětí, i přes vědomí toho, že existují děti, které nemohou čekat, až budou odhaleny všechny principy a mechanismy, kterými se zprostředkovává proces resilience. Třetí fáze tedy obracela pozornost ke snaze podporovat resilienci prostřednictvím prevence, intervence a rozvoje metod podpory resilience.

V současné době již drtivá většina autorů uvažuje o resilienci jako o procesu interakce mezi dítětem a prostředím, které jej obklopují a o procesu, který je charakteristický svou proměnlivostí. Tato změna se následně projevila i v samotné terminologii, kdy původní termín „odolnost“ byl postupně nahrazen termínem resilience (Šolcová, 2009).

Současný stav resilience se zaměřuje na integraci studia a výzkumu resilience napříč jednotlivými, výše uvedenými fázemi analýz. Resilience je v současnosti významně spojena s celkovým rozvojem a posunem současného výzkumného bádání v oblasti genetiky a fungování mozku (Novotný, 2015).

1.2 Pojetí resilience

Mezi dominantní pojetí resilience patří koncept lokalizace kontroly (Locus of Control) Julianna Rottera (1966), smysl pro koherenci (*Sense of coherence*) od autora Aarona Antonovského (1987) a nezdolnost (*Hardiness*) od autorů Kobasové, Maddiho, Kahna (1982).

Lokalizace kontroly (*Locus of Control*) – představuje vlastní přesvědčení jedince o tom, do jaké míry je schopen vyhodnotit a kontrolovat události v životě, se kterými se potýká. Pokud je jedinec chápe jako výsledek jeho vlastních činů, jedná se o *vnitřní* lokalizovanou kontrolu. V případě, že je jedinec přičítá vlivu *vnějších* okolností a druhých osob, hovoříme o vnější lokalizované kontrole (Rotter, 1966).

Lokalizace kontroly pak ovlivňuje celou řadu oblastí života samotného jedince. Osoby s vnitřní lokalizovanou kontrolou vykazují vyšší míru přizpůsobení a v rámci testovacích sebeposuzovacích škál se hodnotí jako aktivnější, silní a nezávislí (Hersch, Scheibe 1967). Vnější lokalizace pak souvisí s nižší kvalitou života, a vyšší mírou stresu (Rizza a kolektiv, 2015).

Ve školním prostředí se můžeme setkat s pasivním chováním žáků z důvodu vnější lokalizace, jež souvisí s vnímáním vlastního neúspěchu. Pasivní chování žáka, vede zpravidla k dalšímu, mnohdy i většímu neúspěchu. Toto pasivní chování může být následně učitelem a rodiči chápáno jako lenivost. Významnou roli zde proto představuje učitel, který by měl být schopen analyzovat příčiny žákova neúspěchu a měl by znát reálné možnosti, které by žák mohl využít pro zlepšení svého výkonu (Urbanovská, 2010, s. 96-97).

Smysl pro koherenci (*Sense of Coherence*) – toto pojetí je založeno na tom, že zvládání zátěžových situací ovlivňují tři faktory:

- Nakolik jedinec vnímá nepříznivou situaci jako srozumitelnou.
- Nakolik jedinec věří v možnost dosažení úspěchu – nakolik je situace zvládnutelná.
- Nakolik je jedinec schopen vnímat situaci jako smysluplnou (Rotter, 1966).

Jak uvádí Eriksson a Lindström – 2006), řada výzkumů ukázala, že právě smysl pro koherenci je jedním z důležitých vnitřních zdrojů, které podporují zdraví a zesilují resilienci.

Nezdolnost (*Hardiness*) – představuje pevnost, zdatnost, odolnost či schopnost vytrvale a usilovně bojovat s životními těžkostmi (Paulík, 2010). Hardiness zahrnuje souhrn dispozic, tvořený třemi základními složkami (Kobasa, 1982):

- Výzva (challenge) – schopnost spatřovat v tlaku každodenního náporu nikoliv stres a zátěž, ale spíše výzvu či příležitost ke změně.

- Ztotožnění se (s něčím), odpovědné zaujetí (pro něco) a oddanost sobě a svým zásadám představuje důležitý předpoklad odolnosti.
- Schopnost kontroly a řízení, tedy schopnost udržet vývoj událostí pod kontrolou i v případě situací s nepříznivým vývojem.

Ve studiích, které provedla Kobasová a kolektiv (1982), se ukázalo, že lidé, kteří dosahují vyšších hodnot v oblasti nezdolnosti, používají účinnější a aktivnější strategie řešení problémů, než je vyhýbaní se jim, vyhledávají a užívají sociální oporu a jsou tělesně i psychicky zdravější.

V souvislosti s nezdolností u adolescentů se podle literatury rozlišují různé vzájemně související faktory, ať už genetické, sociální nebo věk jedinců (Ivanova, 2013). Většina autorů se také domnívá, že vývoj nezdolnosti u adolescentů je ve větší míře určován právě sociálním prostředím, které jedince obklopuje (Shvareva, 2010; Gorkovaya a kol., 2015 In Malkin, Rogaleva, Kim, Khon, 2019). V řadě výzkumů bylo také zjištěno, že nezdolnost je výrazně vyšší u adolescentů zapojených do sportovních, tvůrčích nebo intelektuálních aktivit ve srovnání s běžnými žáky (Plotnikov a kol., 2017).

1.3 Faktory resilience

V resilienčních procesech dominují protektivní a rizikové faktory. Dle Šolcové (2011) představují **rizikové faktory** environmentální stresory, které u dítěte a dospívajících zvyšují pravděpodobnost špatné adaptace nebo negativních důsledků v oblastech jako jsou: fyzické zdraví, mentální zdraví či školní výkon. Většinou se také jedná buď o traumatické životní události, socioekonomické znevýhodnění jako je například chudoba v rodině jedince, rodinné konflikty, násilí v rodině, alkoholismus v rodině, kriminální jednání, nebo duševní choroby (Šolcová, 2009). Jiný pohled přináší Jenkinsová (2008), která dělí rizikové faktory na proximální a distální:

- **Proximální rizikové faktory** – jde o faktory, které působí na dítě přímo. Mezi tyto faktory patří: problematický rodič, problematický sourozenec, konflikty mezi rodiči, přátelství s nevhodným spolužákem ve škole, duševní porucha jednoho z rodičů apod.

- **Distální rizikové faktory** – tyto faktory jsou zprostředkovány proximálními faktory a dítě jimi tedy není ovlivněno přímo. Jedná se o tyto faktory: vyrůstání v obci s vysokou kriminalitou, vystavení válečnému konfliktu apod.

Podmíněnost rizikových faktorů

Podmíněnost říká, že některé faktory jsou platné pouze za určitých podmínek. Může jít například o příslušnost k minoritnímu etniku, což je obecně považováno za oslabující faktor. Je-li však současně přítomna hrdost, že jedinec k tomuto etniku patří, jde o faktor protektivní (viz níže). To samé platí u přílišného rodičovského kontrolování, které např. u adolescentů platí za negativní a může je velmi popuzovat. Pokud se však jedinec nachází v obci s vysokou mírou kriminality, může být takto projevovaná rodičovská starost adolescenty vnímána jako projev lásky, útěchy a bezpečí. Ukazuje se také, že původně protektivní faktor se stává faktorem oslabujícím. Např. nízký socioekonomický status rodiny je sám o sobě rizikovým faktorem, ale jeho zvyšování je ku prospěchu dítěte. Pokud je však socioekonomický status rodiny vysoký, může vést rodiče k vysokým nárokům na sebe samé a udržení si svého standardu, což může vést k zanedbávání dítěte (Šolcová, 2009). Je potřeba tedy rizikové faktory vnímat v kontextu každého jedince individuálně.

Protektivní faktory jsou definovány jako charakteristiky, které v kontaktu s nepřízní redukuje či eliminuje negativní účinek rizikových faktorů. Jsou to také faktory, které napomáhají větší resilienci jedince (Šolcová, 2009). Autorka dále odkazuje na fakt, že není příliš vhodné protektivní faktory stavět do protipólu rizikových faktorů, neboť je k nim lepší přistupovat jako k samostatným, odděleným charakteristikám (Šolcová, 2009).

Sandberg a Rutter (2008) představují tři zdroje protektivních faktorů, ze kterých může jedinec čerpat:

1. Faktor interakce genetických faktorů jedince a faktorů prostředí.
2. Faktor cíleného vystavení dítěte riziku, který dle autorů funguje lépe než vyhnutí se riziku.
3. Faktor okolnosti či stavu, který je pro jedince neutrální.

The International Resilience Project (IRP) provedený v roce 2006 organizací Resilience Research Centre, vedený M. Ungarem (2006) představil protektivní faktory na čtyřech úrovních. Ungar ze svých zjištění vysvětluje, že resilience se vztahuje především k těmto čtyřem protektivním faktorům, které úzce souvisí s osobností každého jedince, nicméně jsou současně v úzké interakci s faktory prostředí. Jedná se o tyto následující faktory (jde pouze o příklady faktorů, nikoliv o jejich kompletní výčet):

- **Individuální faktory jedince** - asertivita, schopnost řešit problémy, soběstačnost, schopnost žít s nejistotou, schopnost empatie.
- **Vztahové faktory jedince** - sociální kompetence, akceptace vrstevníky, naplňování potřeb ve výchově jedince, přijímaná sociální podpora.
- **Komunita** - přístup ke vzdělání a informacím, příležitost uplatnit se, absence násilí, zajištění bydlení a pracovních příležitostí ze strany státu.
- **Kultura** - příslušnost k náboženské organizaci, tolerance odlišných náboženství, sebezdokonalování, vlastní životní filozofie.

Opět je třeba brát v úvahu sociální a geografickou lokaci a především kulturu, ve které se jedinec nachází a tyto faktory zohledňovat při vyhodnocování resilience každého jedince.

S protektivními faktory jsou spjaty vývojové výhody každého jedince. Tyto výhody jsou považovány za faktory prostředí, které zvyšují pravděpodobnost pozitivních výsledků. Od protektivních faktorů se pak liší v tom smyslu, že protektivní faktory fungují ve vztahu k rizikovým jako nárazníky. Vývojové výhody se pozitivně uplatňují bez ohledu na přítomnost rizikových faktorů (Šolcová, 2009).

1.4 Vybrané modely resilience

Současné modely resilience předkládají fakt, že různé ochranné a rizikové faktory, které souvisí s psychickou odolností jedince, jsou lokalizovány interně i externě. Tyto modely se soustředí na sociálně-ekologické pojetí, které obklopuje jedince několika vrstvami různých kontextů (Bronfenbrenner a Morris, 2006).

Multi systémový model resilience:

V roce 2017 byl představen nový model resilience (viz obrázek níže), který představil Liu a kolektiv. Jde o multi systémový model resilience (multi-system model of resilience), který je v interakci s dynamickou povahou resilience. Model se skládá ze tří systémů, kterým je jádrová resilience, interní resilience a externí resilience:

- **Jádrová resilience** se vztahuje k individuálnímu biologickému základu resilience. Jde o fyziologickou reaktivitu na stres po vystavení se traumatu.
- **Interní resilience** se skládá z psychologických faktorů, které jsou získávány a rozvíjeny z interpersonálních zdrojů.
- **Externí úroveň** je tvořena socio-ekologickým kontextem, jenž zahrnuje socioekonomický status, příjem či geografickou polohu, ve které se jedinec nachází.

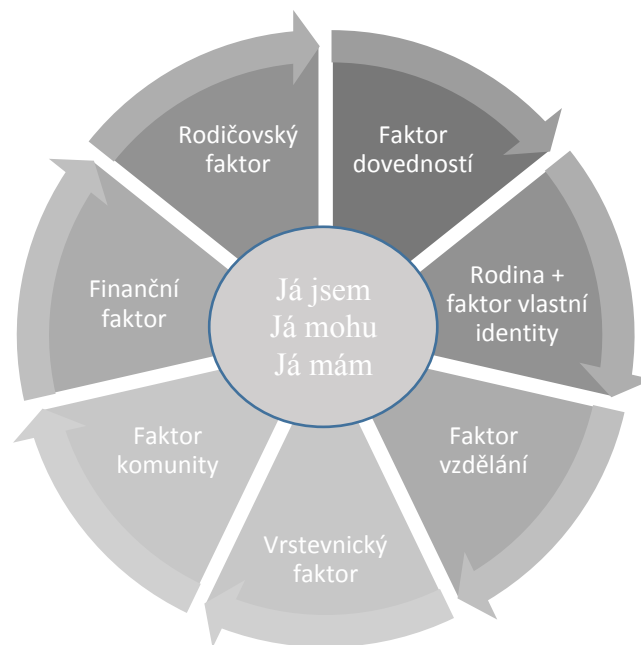


Obrázek 1: Multi systémový model resilience

Tento model, jak zmiňují autoři, by měl být schopen posoudit komplexnost resilience a měl by také mimo jiné dokázat odhalit podmínky a situace, ve kterých je jedinec resilientní a naopak i podmínky, ve kterých je resilience jedince nízká, respektive by měl odhalit zdroje, které resilienci snižují (Liu a kol., 2017).

The Resilience Doughnut model:

Různé modely odolnosti vytvářejí různé seznamy protektivních faktorů, které zvyšují psychickou odolnost, a nabízejí různá vysvětlení, díky kterým tyto faktory tvarují resilience jedince (Worsley, 2014). Jedním z příkladů faktorů, které resilienci formují je *The Resilience Doughnut* model od autorky Worsleyové (2006), který zachycuje odolnost ve formě tzv. koblihy. Vnitřní kruh koblihy představuje vnitřní charakteristiku jedince, zatímco vnější kruh představuje vnější zdroje, ke kterým má jednotlivec přístup. Konkrétně se ve vnitřním kruhu zobrazuje klíčové přesvědčení jednotlivců, které reflektuje tři oblasti „**Já jsem**“, které zobrazuje sebepojetí jednotlivců, „**Já mohu**“, což představuje jejich víru ve vlastní schopnosti, a „**Já mám**“, což je vědomí vnějších zdrojů (Grotberg, 1995). Vnější kruh je rozdělen do sedmi různých domén, které vyjadřují, jak jednotlivci přistupují ke svým zdrojům. Těmito doménami jsou: rodiče, dovednosti, rodina, vzdělání, vrstevníci, komunita a peníze. Umístění vnitřních a vnějších faktorů jako dvou soustředných kruhů představuje aktivní interakci mezi oběma oblastmi. Odolnost se rozvíjí, když vnější faktory podporují rozvoj vnitřních sil (Miller et al., 2016), (viz obrázek níže). Ani všech sedm forem zdrojů však není předpokladem úplné psychické odolnosti. Worsley (2006) ovšem předpokládá, že již pouhé tři ze sedmi faktorů předurčují jedince ke zvýšení odolnosti.



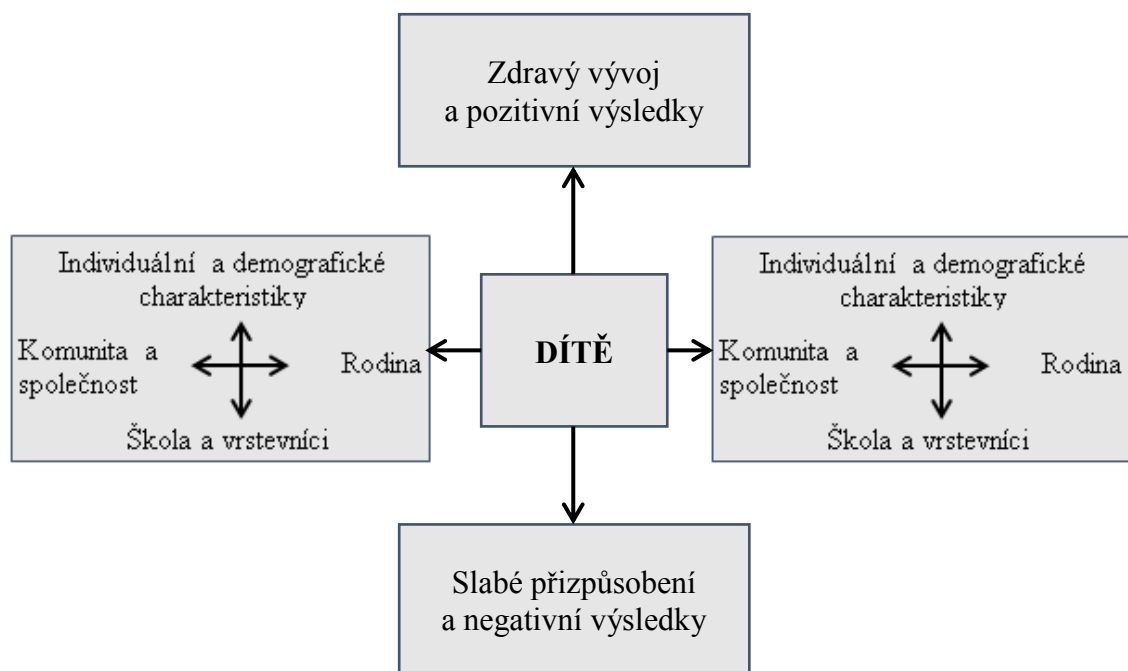
Obrázek 2: The Resilience Doughnut Model

Výše zobrazený model konceptualizuje jednoduchý diagram dvou kruhů, jednoho uvnitř druhého, což představuje interakci těchto vnitřních charakteristik a vnějších kontextů při

zvyšování psychické odolnosti. Model je založen na tezi, že odolnost je proces neustálého rozvoje osobnostních kompetencí a vyjednávání dostupných zdrojů tváří v tvář nepřízni (Worsley (2006).

Dynamický model resilience:

Model, který vytvořil Ch. Murray v roce 2003, a který je pro lepší představu vyobrazen níže (viz Obr. 3), představuje, jak rizikové faktory (vlevo) a ochranné faktory (vpravo) působí a ovlivňují resilienci dospívajících a dospělých (Murray, 2003).



Obrázek 3: Dynamický model resilience (dle Ch. Murray, 2003)

V tomto modelu vývoj a výsledky resilience utváří individuální charakteristiky (zejména demografické a osobnostní rysy) a zkušenosti v kontextu rodin, škol, vrstevnických skupin a širších komunit. V levém rámečku jsou rysy těchto kontextů pojety jako rizikové faktory, které mohou negativně ovlivnit vývoj a mohou zvýšit pravděpodobnost špatného výsledku. V pravém rámečku jsou prvky konceptualizovány jako ochranné a mohou podporovat zdravý vývoj a pozitivní dlouhodobé přizpůsobení. Čtyři směrové šipky v rámci rizikových a ochranných faktorů zobrazují dynamické a interaktivní vztahy mezi těmito sférami. Tyto šipky mají za cíl ukázat, že tyto kontexty interagují a mohou nepřímo

ovlivňovat samotný vývoj. Obousměrné šipky mezi rizikovými faktory a dítětem vlevo a mezi ochrannými faktory a zranitelným dítětem vpravo odrážejí transakční povahu tohoto vztahu. Obousměrné šipky ukazují, že ačkoli rizikové a ochranné faktory ovlivňují studenta a ovlivňují jeho výsledky, student tyto kontexty současně také ovlivňuje (Murray, 2003)

1.5 Resilience u mladých dospívajících

Téma psychické odolnosti a nepříznivých životních okolností je v psychologii stále častěji předmětem zájmu. Není pochyb o tom, že odolnost má přímé a významné dopady na naši duševní pohodu. I když je potřebná míra resilience důležitá pro každou věkovou skupinu, zvláště důležitá je během vývojových fází dětství a dospívání, kdy jsou jednotlivci konfrontováni s podstatnými změnami v jejich biologickém, sociálním a kognitivním fungování. Konflikty a dilemata, které vyplývají z těchto změn, musí být účinně zvládnuty tak, aby se děti vyvinuly jako zdraví dospělí, protože problémy, které se vyskytují během mládí, často přetrvávají do dospělosti a pozdějšího života (King, Vidourek a Merianos, 2016).

U dospívajících je resilience chápána jako proces, kdy je sledována míra adaptace na závažné životní situace. Resilience je u této věkové skupiny vnímána jako téměř samostatná, avšak velmi proměnná charakteristika, na kterou působí velká řada vlivů a faktorů. Důraz je kladen především na vývojový charakter z pohledu proměnlivosti resilience každého dítěte v kontextu věku a situace. Neméně důležitý důraz je kladen také na působení rizik, které ovlivňují normální fungování a zdravý vývoj jedince a jeho možné narušení (Novotný, 2015).

1.5.1 Vývojová charakteristika dospívání ve vztahu k resilienci

Dospívání je období, kdy se jedinci odlišují od dětí i dospělých. Ve vymezení rozsahu vývojové etapy dospívání panují jisté rozdílnosti, Někteří autoři dělí toto období na několik etap, někteří jej vymezují dle věku, někteří uvažují o dospívání jako o ukončení etapy života v souvislosti s naplněním některé z životních rolí – např. s ukončením formálního vzdělávání (Farková, 2008).

Vágnerová (2012) rozděluje toto období na dvě fáze – ranou adolescenci (12 – 15 let) a pozdní adolescenci (15 – 20 let). Macek (1999) období dospívání lokalizuje do období 17 – 20 let, k čemuž se v naší práci přikláníme a jedinci v tomto věkovém období proto tvoří náš výzkumný soubor pro realizaci praktické části.

Období adolescence značí změny v mnoha oblastech. Když pomineme změny fyziologického charakteru, které nejsou hlavním předmětem našeho zkoumání, dojdeme ke změnám v oblasti psychického vývoje. Změny ve funkční reprodukci lidského mozku v období dospívání jsou citlivou periodou pro vytváření vlastních obranných a podporujících strategií v rámci adaptace v sociálním prostředí. V rámci emočního vývoje dochází k větší stabilizaci samotného emočního prožívání. Může se objevovat vztahovačnost, posuny sebehodnocení a posuzování sebe samého s vrstevníky či dospělými v okolí (Farková, 2008).

Období dospívání ve vztahu k resilienci bývá také často spojováno s tzv. rizikovým chováním v období adolescence. V tomto období se objevuje problémové chování, v rámci kterého dospívající testují své vlastní hranice. Jak uvádí ve své publikace Farková (2008), výskyt rizikového chování v období dospívání je typický a vyskytuje se ve čtyřech sledovaných formách – porušování pravidel, fyzická agresivita ve formě fyzických potyček, ničení cizího majetku a krádeže v obchodech. Hlavní oblasti, které jsou pak projevy chování zkoumány, a které mohou výrazně ovlivňovat resilienci dospívajících, jsou rodina, rodinná výchova, škola, školní klima a sociální prostředí, zejména pak vztahy s vrstevníky.

1.6 Resilience a školní docházka

Školní docházka může být rozhodujícím faktorem v akademickém úspěchu žáků. Finn (1989) tvrdí, že pocit úzké vazby studentů s jejich školami je zásadním faktorem školní úspěšnosti. Studenti, kteří se ztotožňují se svými školami, získávají pocit sounáležitosti a cítí, že jsou součástí školní komunity a že škola představuje důležitý aspekt v jejich životě. Studentům tak více záleží na školních výsledcích, a proto se častěji účastní výuky (Fallon, 2010).

Protože jsou dospívající stále velmi mladí a jejich psychická odolnost se neustále buduje, je běžné, že mohou pociťovat strach a nejistotu jak z všedních stresů, které zkrátka souvisejí s dospíváním, tak v souvislosti se školní docházkou a vzděláváním. Dosažení

jisté psychické odolnosti se může projevovat například vytvořením vnitřního konceptu osobního standardu, kdy dospívající dokáží posoudit míru náročnosti školních úkolů, rozvrhnout si čas na jeho splnění a odhadnout vlastní schopnosti a limity při jeho zvládnání.

Škola, školní prostředí a školní docházka jsou velmi úzce spjaty s resiliencí hned v několika ohledech. Jak například popisuje Ungar (2006), přístup ke vzdělání je považován za jako jeden z významných faktorů resilience. Kromě toho, přispívá vzdělání a samotná školní docházka k celkové schopnosti jednotlivce vypořádat se s nepříznivými životními situacemi a to tak, že škola by měla být schopna jednat takovým způsobem, aby umožnila dítěti zažít úspěch a umožnila tak dítěti možnost na určitou chvíli uniknout z nechtěného, stresujícího prostředí (Nickolite, Doll, 2008). Každodenní školní docházka do školy by také měla dítěti umět kompenzovat potíže vyplývající z fyzického postižení a působit jako motivační faktor k dalšímu vzdělávání. V neposlední řadě by měla dítěti poskytnout bezpečné prostředí a platformu na to, jak uniknout z nevlídného prostředí, ve kterém jedinec žije a poskytnout příležitost zahájit nový, úspěšnější a kvalitnější život (Morales, 2000). V širším kontextu však lze říci, že každá škola a každé školní prostředí je nejednotné a všechny děti nejsou stejně disponovány. Do škol přicházejí děti, které jsou nějakým způsobem znevýhodněné, a proto i přes snahu učitelů nemohou uspět tak, jak by bylo žádoucí (Vágnerová, 2005).

Další přístup, který souvisí s resiliencí ve škole, je tzv. akademická resilience. Ta se vztahuje k anomáliím dosaženého vzdělání, která se vyskytuje u určitých skupin studentů po vystavení významnému riziku (Martin, Marsh, 2009). Akademická odolnost jedinců reflektuje jejich pravděpodobnost úspěchu ve škole, navzdory nepříznivým vlivům (Wang, Haertel a Walberg, 1994). Jinými slovy, akademická odolnost reprezentuje stav, ve kterém dítě dosahuje mnohem vyšších vzdělávacích úspěchů, než je běžný průměr ostatních dětí ve skupině (Novotný, Křeménková, 2016).

S resiliencí a školní docházkou je úzce spjata i školní klima. Školní klima je dle Benardové (1991) kritickým faktorem při zvyšování akademického úspěchu. Rutter a kolegové (1979) ve své studii došli k závěru, že školy, které u žáků aktivně podporují sociální a akademický úspěch snižují pravděpodobnost emočního a behaviorálního rušení osobnosti, tedy zvyšují míru resilience. Poskytování rovných příležitostí k učení, maximalizace času učení, stanovení stejně vysokých očekávání pro všechny studenty a přizpůsobená výuka pro

splnění potřeb jednotlivých studentů patří mezi praktiky, které mohou významně podporovat akademickou odolnost (Wang, Haertel a Wahlberg, 1994).

Z výše uvedeného vyplývá, že je zde jasný vztah mezi resiliencí a školní docházkou, ačkoliv některé výzkumy provedené na toto téma poskytují občas nekonzistentní výsledky. Na jednu stranu výzkumy potvrzují silný vliv školní docházky na resilienci (např. Abolmaali, Mahmudi, 2013), kteří zkoumali souvislosti resilience se školní docházkou u žáků středních škol. Na druhou stranu některé výzkumy pozitivní vliv resilience nepotvrdily (např. Sarwar a kol., 2010).

2 NEPŘÍZNIVÁ SITUACE V OBDOBÍ ADOLESCENCE

V této kapitole se zaměřujeme na obecné vymezení nepříznivé situace a pojmy, které s nepříznivou situací úzce souvisí. Mladí dospívající pociťují veškeré dopady dnešní moderní společnosti v podobě stále rostoucích nároků, požadavků na kvalifikovanost, uplatnění se v životě a také v oblasti trávení volného času. Tato fyziologická a do jisté míry i psychická akcelerace s sebou přináší spoustu problémů (Kraus, 2006).

Kebza (2005) klasifikuje náročné životní situace z hlediska intenzity zátěže a rozlišuje:

- **Zátěžové životní události** – jde o stresory různé povahy a intenzity, které mohou poškodit i zdraví člověka. Jde např. o úmrtí blízkého člověka.
- **Chronické stresory** – jsou stresory, které dlouhodobě působí potíže a o problémy ovlivňující životní styl a životní spokojenost jedince. Zde můžeme zařadit např. neúspěch ve škole.
- **Drobné denní nepříjemnosti** – jde o zdánlivě nevýznamné každodenní drobné, avšak negativně prožívané situace a události. Do této kategorie řadíme např. drobné neshody s vrstevníky.

Drobné starosti, se kterými se člověk denně setkává, mohou velmi významně ovlivňovat zdravotní stav jedince tím, že zdánlivě zanedbatelné problémy mají kumulační efekt. Tento nenápadný efekt každodenních starostí a problémů je pak bohužel často významnější než dopad velkých, byť významných nepříjemných životních událostí (Kraus, 2006).

Nepříznivé či náročné situace v životě jedince, představují pro velkou většinu lidí, zejména pak pro dospívající, zvýšenou psychickou zátěž. Situace, které často v životě jedince přesahují únosnou míru zátěže, bývají spojeny s určitou dávkou stresu a jsou zpravidla řazeny mezi pojmy, jako jsou: **problém, frustrace, konflikt či strach a úzkost**. Mnohdy se tyto pojmy obsahově kryjí nebo jsou jejich rozdíly vnímány v důsledku rozdělení jejich jednotlivých stránek. Samy o sobě však všechny výše uvedené pojmy představují stresové situace, nebo jejich podstatné zdroje, případně o nich můžeme v určitých souvislostech a v určitém úhlu pohledu hovořit jako o důsledcích stresu (Paulík, 2010).

2.1 Problém

Problém obecně označuje typ zátěžové situace. Specifická charakteristika problému je zejména fakt, že existují závažné důvody (motivace) k hledání cest ke změně konkrétní nežádoucí situace, neboť je pro jedince nepříjemná, obtěžující či ohrožující. Dalším znakem problému je, že pro zvládnutí určitého problému je potřeba výrazně zvýšeného úsilí hledání způsobů či řešení. To se může realizovat buď formou vyhledání pomoci v okolí, nebo vyhnutím se situaci a ústupu z ní. Neřešené a dlouhodobě nevyřešené problémy mohou jedinci způsobit řadu negativních důsledků a výrazně snížit jeho resilienci (Paulík, 2010).

2.2 Frustrace

O frustraci hovoříme tehdy, chceme-li dát do souvislosti chování, které reaguje na frustrující situaci a psychický stav jedince. Frustrace nastává, pokud je nějakým způsobem znemožněno uspokojení potřeby či dosažení určitého cíle. Můžeme pak říci, že míra frustrace se zvyšuje subjektivně dle každého jedince s konkrétní důležitostí a naléhavostí jeho potřeby. Zde hraje důležitou roli motivace, jelikož je nezbytnou podmínkou k tomu, aby se situace stala frustrující. Reakci na frustraci můžeme dělit na aktivní a pasivní. Nejběžnějším typem aktivní frustrační reakce je agrese, která je zaměřená na sebe nebo na druhé lidi. Zejména u mladých dospívajících je pak agrese projevovaná k vrstevníkům ve školním zařízení. Pokud jde o pasivní frustrační reakce, zde hovoříme o jisté sklíčenosti, rezignaci, odevzdanosti či dočasné odevzdanosti (Paulík, 2010).

2.3 Konflikty

Konflikt obecně znamená střet dvou protikladných sil či srážku neslučitelných zájmů, cílů, nebo názorů a v obecné rovině představuje něco nepříjemného a nežádoucího. Konflikty se nejčastěji dělí na konflikty intrapersonální a konflikty interpersonální.

Intrapersonální konflikty se týkají pouze jedné osoby a odehrávají se v jejím nitru. Jako příklad si můžeme uvést konflikt rolí, kdy jedinec zastává určitou sociální roli ve společnosti a společnost očekává, že jedinec má právě takové chování, které mu je jeho sociální rolí přisuzováno. Konflikty interpersonální jsou konflikty mezi lidmi, které mají

nejméně dva účastníky a jedinec je vnímá jako rušivé elementy z vnějšku. Příčiny a následky konfliktů pak mohou mít z hlediska psychiky jedince dopad na sníženou schopnost autoregulace či zvýšenou agresivitu (Paulík, 2010).

2.4 Strach a úzkost

Strach a úzkost se nejčastěji pojí s nebezpečnými a pro jedince ohrožujícími situacemi. Jsou spojeny také s nelibými tělesnými pocity, jako je např. svalová tenze, slabost, zrychlení dechu či tepu. V lidském životě je úzkost považována za běžný jev a signalizuje také přirozenou obranu proti ohrožení. Během školní docházky patří strach společně s nudou k nejzávažnějším zdrojům negativního vnímání a vztahu ke škole. Možné zdroje úzkosti a strachu mohou pramenit z neúspěchu ve škole a následného odsouzení. Také strach ze selhání a zesměšnění v souvislosti se zkoušením před celou skupinou představuje vyhocené a vypjaté situace. V dospívání bývá strach také spojován s formováním vlastní identity a sebepojetím, kdy je kladen velký význam na osobní vzhled, uznání vrstevníků, partnerské vztahy, respekt ze strany dospělých a v neposlední řadě také na úspěšnost studia a pozdější pracovní uplatnění (Paulík, 2010).

2.5 Specifika zvládání nepříznivých situací u adolescentů

V období adolescence je proces zvládání obzvlášť důležitý. Mladí jedinci jsou v mnoha situacích vystaveni různým typům stresorů vůbec poprvé a doposud se s nimi neměli možnost setkat. Je tedy možné, že ještě nemají osvojenou dostatečně širokou škálu strategií, jež jsou potřebné k jejich efektivnímu zvládání (Patteson, McCubin, 1987). Nedostatek zkušeností mladých lidí může také způsobit nesprávné posouzení vlastních možností a sil a tím pádem dochází k nesprávnému odhadu o vhodnosti použití určité strategie (Urbanovská, 2010).

V dospívání se adolescenti setkávají s různými typy zátěží – od běžných denních starostí (zkoušky, vztahové problémy, hádky) přes silně stresující události (nemoc, rozpad přátelství či šikana ve škole). Rozsah, načasování a množství změn, které mladý člověk zažívá, přispívají k tomu, jak bude obtíže zvládat (Macek, Hanžlová, 2008).

Výsledky studie Euronet Pilot Study (Macek, 1998b) ukázaly, jaké strategie zvládání náročných situací používají dospívající jako nejčastější. Jde o aktivní snahu uklidnit se,

racionální rozebírání situace a hledání nového řešení problému, opětovné zkoušení a snahu zapomenout na obtíže změnou činnosti. Únik od řešení problémů (dysfunkční styly zvládání) pak souvisí s problémy ve škole, s rodiči, s osobním soukromím a s aktuálním zdravotním stavem. K sebehodnocení a vlastnímu vnímání řešení nepříznivých situací přispívá, zda se člověk považuje za schopného zvládat obtížné životní situace, tak i konkrétní způsob, jakým tyto situace zvládá.

Stresující události prožívané v období dospívání mohou výrazně přispívat k emočním nebo behaviorálním problémům v chování, a narušit tak zdravý vývoj jedince. Některé strategie zvládání mohou sloužit jako ochranné faktory - negativní emoce spojené se stresem jsou regulovány, jedinec si vytváří alternativu řešení a tím snižuje negativní důsledky stresu. Některé strategie však mohou účinky stresu zhoršit a sami o sobě se tak stávají rizikovými faktory (Seiffge-Krenke, 2000). Analýza funkčního zvládání stresu a nepříznivých situací zaměřená na věkové rozdíly u adolescentů (Compas, 1987; Hauser and Bowlds, 1990; Forman, 1993; Seiffge-Krenke, 1998; cit. dle Seiffge-Krenke, 2000), odhalila vyšší míru stresu u adolescentů ve věku 15 let a výše. Studie také ukázala, že adolescenti v tomto věku mají lepší kognitivní schopnosti, širší seznam copingových strategií (viz níže v podkapitole 2.7.2), vyšší sociální zralost a schopnost reflektovat a nahlížet na problémy z různých úhlů pohledů. Osvojené zvládací strategie v období adolescence mají také nesporný vliv na zvládání nových, mnohdy i těžších stresorů, s nimiž se jedinec setká v období pozdní adolescence a přechodu do dospělosti. Studie mimo jiné odhalila, že používání funkčních, stylů zvládání (např. aktivní přístup k řešení problémů, vyhledávání sociální opory atd.) se výrazně zvyšuje po 14 letech věku a stabilizuje se ve věku 15 let. Můžeme tedy říct, že věk 15 let představuje zlom v používání určitých strategií zvládání (Seiffge-Krenke 2000).

Dalším specifíkem je dle Macka a Hanžlové (2008) způsob zvládání stresu a nepříznivých situací v adolescenci. Jde především o hloubkové přemýšlení o problému a zvažování různých možností, jak situaci řešit. Mezi tyto možnosti můžeme zařadit např. rozbor situace s nejbližšími přáteli, diskuse s rodiči či s někým, koho se problém přímo týká.

2.6 Charakteristika životních problémů středoškoláků

Z výzkumů provedených Krausem a jeho kolegy, které se zaměřovaly na životní problémy středoškoláků, vzešly nejfrekventovanější zdroje potíží a problémů adolescentů. Jedná se o deset následujících kategorií: *Škola a učení, volný čas, vztahy k vrstevníkům, vztah k opačnému pohlaví, rodina, zdraví, psychické problémy, nedostatek peněz, situace ve společnosti a strach z budoucnosti* (Kraus, 2006).

Škola a učení tvoří podstatnou část každodenního života dospívajících jedinců. Jako jednu ze zásadních zátěží identifikuje většina středoškoláků písemné a ústní zkoušky a to zejména podle závažnosti, kterou jim oni sami, rodiče a učitelé přisuzují. Zátěž je pak mnohem větší, čím vyšší jsou obavy z možného selhání a čím více si dospívající jedinec uvědomuje následky a závažnosti jeho neúspěchu (Kraus, 2006). Školní zátěžové situace jsou dále podrobněji rozebírány v podkapitole 3.3 Podoba stresu ve škole a podkapitole 3.4 Školní zátěžové situace.

Volný čas mládeže a jeho trávení úzce souvisí se školními povinnostmi. Způsoby volného času se mohou vyznačovat několika různými problémy. Někteří nemohou realizovat svůj volný čas z důvodu, že jim chybí možnosti nabídek volnočasových aktivit a některým chybí dostatečné finanční prostředky na zajištění nákladných, ale přitažlivých forem aktivit (např. některé druhy sportů). Pak je tady skupina těch, kteří smysluplné trávení volného času odmítají, nebo jej nedokáží využít (Kraus, 2006).

Vztahy k vrstevníkům nahrazují do jisté míry slábnoucí vazbu k rodině, ale jsou také současně zdrojem různých problémů. Může jít buď o každodenní nevýznamné konflikty a spory nebo o pocity nepřijetí vrstevnickou skupinou a s tím spojené pocity osamělosti a neschopnost navázat a udržet si přátelský vztah. Autoři Savin-Williams a Berndt (1993), poukázali na zjištění, že ti adolescenti, kteří prožívají harmonické přátelské vztahy, bývají také oblíbenější u svých spolužáků a vykazují pokročilejší úroveň sociálních dovedností.

Vztahy k opačnému pohlaví jsou citlivou oblastí mezilidských vztahů. Adolescenti většinou vkládají do milostných vztahů veškeré své naděje a touhy, které posléze, v případě nadměrného a nereálného očekávání, bývají častou příčinou bolestivých zklamání. Neúspěch v lásce či neschopnost navázat plnohodnotný partnerský vztah může vést k pocitům nejistoty a méněcennosti u dospívajících (Macek, 2003).

Ve vztazích v rodině dochází v období dospívání k neshodám a konfliktům mezi rodiči a adolescenty, které jsou častější než v jiných fázích dospívání, a které plynou především:

- Z procesu osamostatňování se a touhy po nezávislosti.
- Z některých vnitřních charakteristik adolescence – především zvýšená kritičnost dospívajících a tendence oslabovat míru rodičovské kontroly.
- Z rozšiřování emocionálních kontaktů a společenského styku mimo hranice rodiny.
- Z obtíží rodičů zvládat novou situaci (Taxová, 1987).

Zdravotní a psychické problémy se nevyhýbají ani adolescentům. Potíže spojené s fyzickou stránkou osobnosti zahrnují úrazy, obezitu či chronické nemoci. Přání být zdravý, dominuje na prvním místě celkového žebříčku budoucích cílů a očekávání u adolescentů (Macek, 1998c). Co se týká psychické stránky osobnosti, zde se jedná především o pocity úzkosti a deprese, kterou mnohdy dospívající popírají či bagatelizují. Depresivní stavy se pak obecně vyskytují častěji u adolescentních dívek než u chlapců a projevují se neklidem, nejistotou, smutkem, změnami ve stravování apod. (Langmeier, 2001).

Finanční problémy nejsou u adolescentů neobvyklé. Mít dostatek peněz patří mezi adolescenty mezi prestižní atribut, bez ohledu na to, zda se jedná o chlapce či děvčata (Macek, 2003).

Situace ve společnosti se dotýká samozřejmě také adolescentů. Dle Pelky (2002) mladí lidé především odsuzují politické strany a jejich fungování, korupci, špatné fungování orgánů státu apod. To vše naznačuje, že mládež je schopna vnímat současnou situaci ve společnosti a určitým způsobem ji reflektovat.

Strach z budoucnosti zneklidňuje zejména žáky posledních ročníků středních škol, kteří nehodlají pokračovat v dalším studiu na vysoké škole. Zaměstnavatelé často nemají zájem do pracovního poměru přijímat čerstvé absolventy, kterým chybí dostatek praxe a zkušeností. Tím pádem absolventi patří do rizikové skupiny potenciálně nezaměstnaných (Kraus, 2006).

2.7 Strategie a techniky zvládání nepříznivých situací

Způsoby, kterými se jedinec snaží vyrovnat se stresem, jsou obecně označovány jako strategie a techniky zvládání, respektive jako copingové strategie (Urbanovská, 2010). Bavíme-li se o zvládání nepříznivých situací a vyrovnávání se s nimi, vystupují do popředí především psychologické jevy, které v nepříznivé, či zátěžové situaci probíhají (Paulík, 2010). Nepříznivé situace, se kterými se dospívající jedinci mohou setkat, mohou být způsobeny školou a školním prostředím. Nepříznivá situace, do které se méně odolní jedinci mohou dostat, může vyvolat soubor závažných procesů, které se souhrnně označují jako psychosociální stres. Psychosociální stres je psychologický proces, který plyne především ze sociálních faktorů. Za psychosociální stres se dá označit jev, který žáka bezprostředně ohrožuje, a žák jej vnímá v podobě souboru velmi náročných požadavků, které jsou na něj kladeny. Jedinci pak tento stres brání uspokojit jeho klíčové potřeby, dosáhnout ceněných hodnot, anebo se vyhnout vlivům, které on sám považuje za škodlivé. Za nepříznivé situace, které jsou spjaty se školním prostředím, můžeme označit především situace, kdy žák nerozumí probíranému učivu, a může mít problém se zvládnutím kurikula. Následek se pak projeví ve formě neúspěchu obstat mezi spolužáky a v komunikaci s učiteli. Pro posuzování toho, jak se lidé, potažmo adolescenti vyrovnávají a jak zvládají boj s nepříznivými situacemi v životě, je třeba definovat základní oblasti zvládání stresu. Dospívající jedinci mohou na psychosociální stres reagovat buď obrannou reakcí spolu s jejich obrannými mechanismy, anebo zvládací reakcí – copingem (Mareš, 2001).

Více o zátěžových situacích ve školním prostředí v kapitole č. 3.4 Školní zátěžové situace.

2.7.1 Obranné mechanismy

Adaptace na subjektivně vnímané nepříjemné situace, které ohrožují pocit vlastní jistoty, je často zabezpečována obrannými mechanismy. Obranné mechanismy jsou, ať už více či méně neuvědomované způsoby omezování úzkostí. Jde tedy o nevědomé procesy, které nastupují zcela automaticky, aniž by o nich jedinec věděl a sám rozhodoval. Obranné mechanismy se objevují v situacích, kdy člověk cítí ohrožení. Za základní obranné mechanismy můžeme považovat nevědomé vytěsnění a vědomé potlačování.

Vytěsnění je založeno na eliminaci nepříjemných a nepříjemných pocitů a myšlenek z vlastního vědomí. Přestože si je člověk nemusí vůbec uvědomovat, mohou jeho chování i prožívání ovlivňovat (Paulík, 2010).

Vědomé potlačování - spočívá v upuštění nebo odložení aktivity na později, Jedinec může vycházet z popření její důležitosti a využít přesun pozornosti na jiné věci.

Z řady dalších obranných mechanismů se jedná např. o regresi, kdy se jedinec vrací k projevům chování, které odpovídá mladšímu věku, než je skutečný věk dané osoby či o projekci, kdy jedinec promítá své pocity do jiných lidí (Paulík, 2010).

2.7.2 Coping

Coping zahrnuje zpravidla vědomé psychické a behaviorální specifické stresové odpovědi, které člověku umožňují vyrovnat se s nadlimitní psychickou zátěží – stresem (Urbanovská, 2010). Můžeme tedy říci, že coping je aktivní a vědomý způsob zvládnání stresu. Tím, že je vědomé, se podstatně liší právě od obranných mechanismů. Coping se uplatňuje v případech, kdy je zátěž vzhledem k samotné odolnosti jedince nadlimitní, a je tedy třeba maximalizovat úsilí ke zvládnutí zátěže jako takové. Jinými slovy můžeme říct, že coping představuje zvládnání náročných situací, kdy je jedinec vystaven velkému stresu (Paulík, 2010).

V souvislosti s výše uvedenými pojmy zvládnání vymezujeme základní rozdílné odlišnosti ve vztahu zvládnání a obranných mechanismů, viz Tab. 1 (upraveno dle Ericksonové a kol., 1997; cit. dle Mareše 2001):

Obranné reakce	Zvládací reakce
Obsahují implicitní operace.	Obsahují explicitní operace.
Aktivovány intrapsychicky.	Aktivovány prostředím, okolnostmi.
Obtížněji pozorovatelné.	Snadněji pozorovatelné.
Jedinec si je neuvědomuje.	Jedinec si je neuvědomuje.
Jedinec je neovládá vůlí.	Jedinec je ovládá vůlí.
Determinovány osobnostními rysy.	Determinovány jak osobnostně, tak situačně.

Základem je instinktivní chování.	Základem jsou kognitivní procesy.
Nepředchází zhodnocení situace	Předchází zhodnocení situace i vlastních možností.
Výsledkem je automatické chování.	Výsledkem je promyšlené chování.

Tabulka 1: Odlišnosti obranných a zvládacích reakcí

2.8 Sociální opora při zvládání nepříznivých situací adolescentů

Sociální opora je u mladé generace v mnohých ohledech specifická. Pokládá se totiž za téměř samozřejmé, že rodiče, v našem případě u dospívajících i učitelé, pomáhají adolescentům v náročných situacích a jsou jim sociální oporou (Mareš, 2003). Poskytovaná sociální opora je chápána jako jeden z tlumících prostředků, který ovlivňuje zvládání náročných situací (Kraus, 2010). Sociální oporou se rozumí pomoc druhých lidí člověku, který se nachází v tíživé životní situaci. Obecně se dá říct, že jde o činnost, která člověku ulehčuje jeho nepříznivou situaci (Křivohlavý, 2001). Konkrétně ji lze chápat jako existenci nebo blízkost osob, které mají ke konkrétnímu jedinci vztah, a které jej mají rády. Jde tedy o pozitivní sociální vazby, které zvyšují odolnost vůči stresu. Sociální opora spočívá v kvalitních interpersonálních vztazích v rodině, mezi přáteli a vrstevníky. Dle Mareše (2001) můžeme v rámci sociální opory rozlišovat pomoc skupiny (školní třída, vrstevnická skupina) nebo pomoc ze strany jednotlivců (rodina, sourozenci, přátelé, spolužáci).

O sociální opoře se v literatuře často uvádí, že usnadňuje jedinci (v našem případě dospívajícímu adolescentovi) zvládání zátěže, působí zejména pozitivně a jedince chrání před negativními účinky stresu. Působí tedy ochranně (viz např. Šolcová, Kebza, 1999). Odborníci uvádí, že sociální opora funguje v zásadě třemi způsoby a lze ji tedy vysvětlit následujícími třemi modely (Mareš, 2003):

- 1. Model zaměřený na stresové situace** - sociální opora funguje zejména ve stresových situacích a má tlumivý efekt. Mezi jedince a stresor vstupuje sociální opora, která pomáhá člověku zvládnout zátěžovou situaci a funguje jako jistý nárazník, který tlumí nepříznivé účinky stresu.

2. **Model přímého, hlavního účinku** - sociální opora pomáhá jedinci neustále, ať už je vystaven stresu či nikoli. Sociální opora zde působí přímo, vyvolává přímý, hlavní účinek.
3. **Generický model** - působení sociální opory není přímé, ale je zprostředkované. Lidé se liší svými dispozicemi, mírou odolnosti vůči zátěži a způsobem chování v různých situacích. To vše obměňuje potřebu sociální opory, její poskytování i přijímání.

V této podkapitole jsme si shrnuli a definovali, co to sociální opora představuje, a jak sociální opora funguje. Pro naši práci je však podstatné, zda víme, co je to sociální opora poskytovaná učitelem směrem k žákům, a jak případně funguje. Zda víme, kdy žák potřebuje učitelovu pomoc a kdy ji naopak nepotřebuje, neboť testuje své síly a zkouší, zda problém zvládne sám. Sociální opoře poskytované učitelem se dále věnujeme v kapitole 4.2. Učitel jako zdroj sociální opory pro žáky.

2.9 Rozdíly v řešení nepříznivých situací v závislosti na pohlaví

Předpoklad, že se v reakci a strategii řešení na zátěž a závažnost nepříznivé situace uplatňují genderové znaky a rozdíly podporuje např. výzkum zabývající se vztahem charakteristik pohlaví a adaptace na zátěž (Frankovský, 2001). Na všeobecné úrovni strategií v náročných situacích zjistil, že ženy více upřednostňují strategii hledání sociální opory a samostatné řešení více než muži. Ženy se také v náročných situacích charakterizují rezignací, odmítáním a sebelítostí. Muži jsou zase charakterističtí v strategii vyhýbání se problémům. Muži také reagují na stres s vyšší mírou agrese a útočení na ostatní. Mají tendenci problémy více bagatelizovat a externalizovat (shledávat příčiny své nepříznivé situace ve vnějších okolnostech). Některé výsledky také napovídají, že mužská reakce na stres se vyznačuje relativně vysokou odolností na akutní stres, ale nižší odolností na stres dlouhodobý. S tím souvisí zjištění, že ženy bývají oproti mužům vůči dlouhodobé zátěži odolnější. I v dalším výzkumu zaměřeném na hodnocení vlastních předpokladů při zvládnání náročných situací provedeném Ruiselovou a Prokopčákovou (2006) se ukázalo, že ženy mají výraznější tendenci spoléhat na své vlastní schopnosti zvládnání zátěže (self-mastery) než muži.

Genderové rozdíly v reakci na nepříznivé situace podléhají citlivosti v závislosti na pohlaví. Fergusson a Horwood (2007) a jejich modely externalizace a internalizace ukázaly, že pohlaví hraje významnou roli při kompenzaci nepříznivých situací v dětství. U ženského pohlaví bylo zaznamenáno nižší riziko rozvoje externalizace, čili shledávání příčin nepříznivé situace ve vnějších okolnostech, a u mužského pohlaví se snížilo riziko rozvoje internalizujících reakcí, tedy shledávání příčin nepříznivé situace v závislosti na vnitřních schopnostech a dovednostech. Tyto výsledky naznačují přítomnost silných stránek a zranitelností specifických pro pohlaví, které mohou působit tak, že zmírňují nebo zhoršují účinky nepříznivosti na rizika problémů v dospívání. Ukázalo se, že dívky obecně více inklinují k vnitřním psychopatologickým projevům, jako je depresivní či úzkostná porucha, zatímco chlapci inklinují k vnějším projevům jako je závislost na alkoholu, drogách či k násilnému chování. Pokud zvažujeme vliv vnějších a vnitřních faktorů v dospívání, musíme brát v potaz, že ačkoliv každé pohlaví disponuje silnými i zranitelnými rysy genderu, tak ženské pohlaví poskytuje výraznější odolnost vůči externalizaci, ale zranitelnost vůči internalizaci a mužské pohlaví poskytuje zranitelnost vůči externalizaci, ale odolnost vůči internalizaci. Tato zjištění také ukazují, že v analýze odolnosti v závislosti na pohlaví je důležité rozlišovat mezi odolností vůči externalizujícím reakcím a odolností vůči internalizujícím reakcím. Výsledky poukazují také na to, že to, co může poskytovat odolnost jednomu, může zvýšit zranitelnost druhého (Fergusson a Horwood, 2007).

Další výzkum, který potvrdil genderovou odlišnost v preferenci zvládacích strategií v období adolescence (Medved'ová, 2004; Ficková, 2001) odhalil, že chlapci v porovnání s dívkami lépe zvládají negativní emoce a vykazují vyšší úroveň přímého řešení problémů, vyhledávání informací a fyzický relax. Na druhou stranu chlapci problémy spíše popírají, s problémy si nedělají starosti a často na sobě nedávají nic znát. U dívek bylo potvrzeno, že častěji vyhledávají sociální oporu, a častěji o problémech potřebují komunikovat a přemýšlet.

3 PROBLEMATIKA ZVLÁDÁNÍ STRESU U ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL

Už od chvíle, kdy je předškolní dítě posuzováno, zda a nakolik je zralé pro školní docházku, se ocitá v různorodých zátěžových situacích. Je nuceno řešit různé úkoly a na kvalitě řešení do jisté míry závisí jeho další směřování. Závažnost těchto situací si dítě nemusí zpočátku vůbec uvědomovat či připouštět, ale vycítí ji z reakcí svých rodičů, či učitelů. S nástupem do školy souvisí rozšíření spektra různých nepříznivých situací a zdrojů, se kterými se může jedinec setkat. Mohou to být samotní učitelé, spolužáci, rodiče, požadované situace či objem učiva. Ne vždy je však dítě schopno dostat školním požadavkům. Pravděpodobnost komplikací nastává, pokud dítě pochází z méně podnětného prostředí, z etnika odlišujícího se od majority, či pokud je mentálně či zdravotně znevýhodněné. Tato znevýhodnění pak mohou vést k problémům v chování a problémům v učení. V těchto a dalších případech se dítě může setkávat s neúspěchem či selháním ze strany dospělých s výtkami, pokáráním či trestem. Jako zátěž vystupují i další školní situace, jako je problém se zvládnutím oficiálního předepsaného kurikula. Jde o to, jak obstát ve třídě mezi spolužáky, ve styku se staršími a silnějšími či jak vyjít s rozličnými osobnostmi učitelů a jejich rozdílným a mnohdy i svérázným hodnocením a motivováním žáků (Mareš, 2001).

Považujeme za správné, že škola staví do cesty překážky, že po žácích vyžaduje přesné a náročné výkony, ale není správné, že reakce žáků na náročné životní situace bývají často pouze na okraji zájmů pedagogů, a to zvláště tehdy, začnou-li tyto reakce dosahovat patologické formy. Škola a celý výchovný proces má přitom významnou moc soustavně a cílevědomě připravovat žáky na budoucí překážky, které je v životě čekají (Poledňová, Stránská, Vízdalová, Zobačová, 2003).

Náročné životní situace jsou považovány za jedny z nejnáročnějších základních činitelů, které utvářejí osobnost žáků. Bez hlubšího porozumění a nestálého sledování jejich vlivu nelze osobnost žáka a jeho vyvstálé reakce pochopit. Dostatečná znalost a pochopení všeho, co na žáka působí a co ovlivňuje jeho reakce ve škole, představuje úspěšný pedagogický proces. Platí to zejména o situacích, ve kterých je pedagog často přímo účasten (např. konflikty při vyučování, vztahy mezi žáky ve třídě atd.), platí to ale rovněž v situacích, ve kterých pedagog nevystupuje – např. mimoškolní situace žáka (Poledňová, Stránská, Vízdalová, Zobačová, 2003).

Dříve škola nebyla považována za až tak stresujícího tvůrce prostředí, jako je tomu dnes. Od žáků se očekávalo, že budou plně zaměřeni na studium, které nebylo nikdy vnímáno jako stresující. V dnešní době se však školní prostředí stalo jedním z hlavních stresorů pro studenty. Brand a Schoonheim-Klein (2009) poukazují, že stres mezi studenty je multifaktoriální a vychází z akademických i neakademických faktorů, včetně sociokulturních, environmentálních a psychologických atributů. Určité úrovně stresu mohou vést studenty k lepšímu výkonu a být jakýmsi hnacím motorem. Pokud však není se stresem pracováno efektivně vzhledem k nedostatečné kapacitě pro zvládnutí stresu, mohou nastat negativní důsledky pro studenta i pro instituci (Reddy, Menon a Thattil, 2018). Následky akademického stresu u adolescentů mohou způsobit depresi, úzkost, problémy s chováním a podrážděnost (Deb, Strodl a Sun, 2015). Akademický stres bývá také spojován s neschopností soustředit se, strachem z neúspěchu, negativním hodnocením budoucnosti, fyzickou nečinností, špatnými stravovacími návyky a poruchami spánku (Busari, 2012).

U všech stresorů a podnětů, které mohou vyvolávat stres ve škole, i mimo něj, je důležité vnímat velkou individuální variabilitu jejich účinnosti, neboť jsou výrazně ovlivněny širokým spektrem faktorů a jejich vzájemnou interakcí (Urbanovská, 2010).

3.1 Role žáka v období dospívání

V době dospívání dochází ke změně postoje k roli žáka. Adolescent více uvažuje o jejím obsahu a smyslu, chápe její význam pro budoucnost a svou profesní roli. Úspěšnost se stává základem další diferenciaci žáků ve vztahu k budoucímu profesionálnímu zařazení. Role žáka z hlediska dospívajícího jedince zahrnuje tendenci nevyvíjet přílišné úsilí a vyhovět jen těm požadavkům, které se jedinci zdají nezbytné. Plnění požadavků ze strany učitele bývá tedy spíše formálního charakteru, byť dospívající obecně důraz na formu odsuzují. Důvodem takového chování je v jejich případě eliminace nepříjemností a vyhnutí se potížím s autoritami. Dospívající se sice snaží příliš autoritě nepodřizovat, nicméně často dají přednost kompromisu, jen aby měli klid (Vágnerová, 2001).

Dospívající se také stávají kritičtější k požadavkům učitelů i ke školním normám obecně. Většinou se to projeví ve vztahu ke školní práci i v chování. Dospívající už zkrátka není ochoten akceptovat názory či rozhodnutí učitelů zcela automaticky a bez výhrad. Dospívající se v interakci s učitelem stávají kritičtější, než byli dříve. Mění se také

motivace k plnění požadavků školy, jelikož dospívající se většinou neučí proto, aby získal nové znalosti a dovednosti, ale činí tak z důvodu aby dosáhl konkrétního a vytyčeného osobního cíle (např. maturitní zkouška, přijímací zkoušky na vysokou školu). V rámci tohoto postoje začínají být známky samoučelné, jelikož žák usiluje o lepší výkon jediné tehdy, pokud je přesvědčen o smyslu takového jednání (Vágnerová, 2001).

Vývojově je také podmíněna změna v uvažování, která se nejčastěji projeví ve způsobu hodnocení ostatních lidí. Typickým projevem je pak schopnost myslet hypoteticky a o různých možnostech. Z toho vyplývá pochybování, kritičnost k ostatním lidem či radikalismus v názorech. Posuzování lidí, čili interpretace jejich projevů chování je také ovlivněna zkušeností, v tomto případě zkušenost se školou a s učiteli. S tím jde v ruku v ruce i postoj k samotnému učiteli. Žáci mají v tomto období tendenci hodnotit chování učitele velmi kriticky, mají tendenci s učiteli polemizovat a mají sklon odmítat jeho požadavky (Vágnerová, 2001). Kritičnost vůči učiteli pak může hrát významnou roli v oblasti resilience žáků, jelikož posuzování role učitele z pohledu žáka může být mnohdy důsledkem emocionálního charakteru a aktuální nálady, spíše než racionálního charakteru, a tím může docházet k nepřesnostem a zkreslení.

Změna postojů k učiteli a odmítání formální nadřazenosti se může projevit různým způsobem (Vágnerová, 2001):

- **Symbolická konfrontace** – mnozí žáci nebudou s učitelem raději polemizovat, neboť si uvědomují, jak by mohl učitel reagovat (možnost sankce). Svoje názory tak budou raději prezentovat mezi vrstevníky, kde jim nehrozí potíže.
- **Snaha o rovnoprávnou diskusi** – možnost projevit svůj názor, vydobýt si pozici a být respektován.
- **Negativismus** – odmítání požadavků učitele – jde o poměrně běžný způsob obrany, kdy dospívající není schopen reagovat zralejším způsobem.
- **Tendence provokovat** – snaha o provokování učitele např. neverbálními projevy, kdy cílem je narušit nadřazenost učitele.

V době dospívání ztrácí učitel své výsadní postavení poměrně přirozeně, dospívající akceptuje učitele jako autoritu pouze tehdy, pokud mu něčím imponuje. V tomto případě je jedinec schopen vážit si autority na základě jeho vlastností a chování, nikoliv jen pro jeho postavení, které je dané institucionálně (Vágnerová, 2001). Z toho tedy vyplývá, že imponující vzor, který představuje osobnost učitele je jeden ze znaků větší psychické

odolnosti žáků, který by také, mimo jiné, mohl vést k lepším výkonům ve škole. Roli učitele, který slouží jako jistý protektivní faktor a sociální opora pro žáky rozebíráme dále v kapitole 4.2 Učitel jako zdroj sociální opory pro žáky.

3.2 Zátěž a stres ve škole

Stres je možno chápat jako specifický případ obecněji pojaté zátěže. Jde o stav, kdy míra zátěže přesahuje únosnou mez z hlediska adaptačních podmínek organismu (Paulík, 2010). Z pohledu sociální pedagogiky je jednou z funkcí školy sociálně-výchovná činnost, která má žáky naučit adekvátně se vyrovnávat se zátěžovými situacemi (Kraus, 2008). Z hlediska stresu, zátěže a adaptace na ni má však škola zvláštní postavení. Jelikož zde děti a dospívající tráví podstatnou část roku, má školní instituce významnou moc přispívat k rozvoji jejich adaptačních schopností (Šolcová, 2009). Škola by měla poskytnout sociální kontakty, pocit sounáležitosti a podporu či podněty pro osobní rozvoj. Přitom však sama v souvislosti s nároky na žáky produkuje četné reálné i potencionální stresory. (Paulík, 2010). Již samotný pojem škola je totiž u velké části populace spojen s tíživými pocity a nepříjemnými zážitky (Urbanovská, 2010). Od zahájení školní docházky dostává žák různorodé úkoly, které jsou permanentně kontrolovány učiteli i rodiči a jsou také hodnoceny. Právě hodnocení s sebou přináší konfrontaci s úspěchem a neúspěchem. Pravděpodobnost neúspěchu s možností potrestání se pak zvyšuje s mírou mentálního či environmentálního znevýhodnění žáka. Samotné čekávání neúspěchu s následným trestem je pro žáky zdrojem školního strachu a úzkosti, které mohou nabývat stresových hodnot (Paulík, 2010).

Pokud chtějí žáci naplnit svůj vzdělávací potenciál, musí se naučit, jak konstruktivně čelit výzvám a nezdarům, s nimiž se nevyhnutelně ve škole dříve či později setkají. V zásadě jsou dvě možnosti, jak žáci mohou na školní zátěž a stres reagovat. Buďto žáci reagují na obtížné úkoly maladaptivně, například tím, že obviňují ze svého neúspěchu druhé, nebo, se u nich může objevit úzkost. Pokud však žáci reagují produktivně, např. zvýšenou snahou řešit problémy nebo aktivně hledat pomoc, měli by být také schopni využít výhod současných vzdělávacích příležitostí (Skinner, Saxton, 2019). Vlastní zvládání zátěže spojené se školou je pak ovlivňováno především adaptačními schopnostmi žáka a vnějšími činiteli, např. sociální oporou (Paulík, 2010).

Stresory spojen se školním prostředím mají specifický charakter. Množství učiva a úkolů, zkoušení, známkován a tlak na výkon mohou u žáků vyvolávat stres. Jedinec často vstupuje do nebezpečí, že bude srovnáván s ostatními, neobstojí v konkurenci spolužáků nebo nezvládne požadavky, které jsou na něj kladené (Urbanovská, 2010). Zdrojem zátěže žáka ve škole se může stát tedy prakticky cokoliv, co nějakým způsobem se školou souvisí (Havlíková a kolektiv, 2006).

Specifikem školních stresorů, které se vztahuje ke středním školám, je dáno rovněž vývojovými zvláštnostmi organismu dospívajících (viz kapitola 3.1. Role žáka v období dospívání). Z tohoto hlediska je tedy nutné zmínit větší propojenost reakcí, vyšší zranitelnost a nižší odolnost vůči stresu, čímž se stupňuje riziko závažnějších důsledků pro další vývoj organismu dospívajícího (Macková, 2010).

Kdybychom chtěli obecněji charakterizovat školní zátěžové situace, můžeme říci, že jde zejména o situace, které (Čáp, Mareš, 2007):

- Se primárně týkají žáka jako jednotlivce nebo skupiny žáků.
- Vyskytují se ve škole nebo velmi těsně se školou souvisí.
- Mají různorodé zdroje (vnější/vnitřní, žákem ovlivnitelné/neovlivnitelné, apod.).
- Působí na žáka dlouhodobě/krátkodobě, spojitě nebo přerušovaně.
- Jsou aktuální (fungují reálně), či potenciální (fungují jako hrozba).
- Jsou trojí podoby – obvyklé požadavky, závažnější výzvy, ohrožení bio-psycho-sociální sféry žáka.
- Bývají provázány nepříjemnými nebo negativními psychickými stavy žáka.
- Mají dvojitý účinek – buď se postupně kumulují, až dosáhnou kritické hranice nebo představují momentální nápor.
- Dají se hodnotit objektivně, ale mnohem důležitější je, jak je vnímá a prožívá konkrétní žák (dále blíže k vnímání zátěže z pohledu jedince viz kapitola podkapitola 3.5 vnímání zátěže z pohledu žáka).

Konkrétněji pak může jít o situace, kdy je žák nucen řešit úkol, který přesahuje jeho možnosti či schopnosti, je nucen řešit úkoly tempem, kterému nestačí, musí se stýkat s učitelem, který vůči němu zaujal negativní postoj, musí obstát v potyčce se spolužáky nebo se musí vyrovnat s tím, že jej spolužáci považují za neoblíbeného (Čáp, Mareš, 2007). Jedná se zejména o stresory, které můžeme zařadit do dvou kategorií: výkonové

a interpersonální. Tyto stresory ve školách převažují a jsou pro prostředí vzdělávacích institucí charakteristické (Urbanovská, 2010).

Proti působení školních stresorů na žáky působí jednak individuální snahy učitelů i samotných žáků o jejich zvládnutí, tak i organizační opatření, jako je např. personální zajištění působnosti školních psychologů, preventivní programy zaměřené na různé negativní jevy a na širší oblast sociálních vztahů ve škole (Paulík, 2010).

3.3 Školní zátěžové situace

Čáp a Mareš (2007) hovoří o školní zátěžové situaci. Pojímají ji jako aktuální nebo potencionální situaci, kterou žák považuje za nepříjemnou, či náročnou, popřípadě ji označuje jako situaci, která jej ohrožuje nebo je pro něj nebezpečná. Z výzkumu Poledňové, Stránské, Vízdalové a Zobačové (2003), který byl proveden na dvou základních školách v Brně, kdy byli testováni žáci ve věku 14-15 let, vyplynulo, že nejvýznamnějším zdrojem zátěžových situací žáků ve škole je oblast školní výkonnosti (strach z testů, písemek a známek) a také šikana a strach ze strany spolužáků. Jako hlavní copingové strategie se objevily aktivní zvládnutí situace, vyhledávání sociální opory, snaha o změnu vlastní osobnosti a možnost vyrovnat se se zátěží. Podobné výsledky ukazuje výzkum od autorů Subramaniho a Venkatachalamana (2019), kdy z výsledků lze pochopit, že rodičovské očekávání a strach z neúspěchu při zkouškách jsou žáky vnímány jako hlavní stresory častěji než jiné zdroje.

V literatuře se často za zdroje školního stresu a zátěžových situací označuje právě hodnocení a školní klasifikace. Je tedy jasné, že právě tyto faktory ovlivňují žáky nejvíce a nejvíce také působí na jejich psychickou odolnost. Jaké další faktory mohou žáky oslabovat, představili např. autoři Havlínová a kolektiv (2006), kteří komplexní školní zátěžové situace analyzují ve svém interakčním modelu školní zátěže a sestavili šest základních skupin faktorů:

- **Pracovní proces** - učební požadavky, které neberou ohled na celkovou zralost žáka, a jeho psychické předpoklady k učení. Náročnost či zahlcenost domácími úkoly, které jsou časově náročné a tím dochází k újmě v oblasti volného času a zájmové činnosti žáka. Skryté tendence hodnotit a selektovat žáky. Pronášení záporných hodnotících výroků o žákovi před ostatními spolužáky. Používání

neefektivních učebních metod žákem. Zdravotně nevhodné podmínky ke školní práci v budově školy.

- **Sociální role** – podněcování přehnané ctižádostivosti vyniknout (zejména ze strany rodičů). Zneužívání sociální role žáka k potlačování jeho práv a potřeb. Nadměrné zdůrazňování žákovy odpovědnosti za kvalitu jeho práce tam, kde jde o odpovědnost učitele. Příležitosti k vnitřním konfliktům mezi rolí žáka a jeho mezilidskými vztahy. Neposkytnutí pomoci jedinci, který má problémy s přijetím role nového žáka.
- **Mezilidské vztahy** – neorientovanost učitele v žákovi. Neurotické projevy učitele. Preferování některých žáků. Nedostatek úcty učitele k žákovi. Malichernost v posuzování projevu žáka. Nezakotvenost žáka ve struktuře sociálních vztahů ve třídě. Neoblíbenost ve třídě. Absence kamaráda ve třídě. Šikana žáka.
- **Životní cíle a rozvoj** – zanedbávání potřeby osobního vývoje žáka. Manipulování osobního vývoje žáka, které neodpovídá jeho schopnostem, ale vyhovuje škole. Nevhodná orientace žáka na budoucí profesi, která neodpovídá jeho zájmům a cílům. Osobní vývoj a školní postup dítěte, který je nevhodně urychlený nebo zpomalený nekompetentním učitelem. Ponechání žáka z rodiny, která jej zanedbává, na její úrovni – nevyužití kompenzační funkce školy.
- **Rodina žáka ve vztahu se školou** – přesouvání povinností učitele na rodiče. Oznamování každého neúspěchu nebo přestupku dítěte. Přílišná ctižádostivost nebo úzkostné postoje rodičů ke školním povinnostem. Vysoké aspirace rodičů na dítě. Nepřiměřené tresty, jež rodiče udělují za špatné známky. Chybějící vzájemná úcta mezi rodiči a učiteli, na niž doplácí pouze žák.
- **Škola jako společenská instituce** – ředitel nebo učitel, který dává pocit, že má moc nad žáky a rodiči. Vyloučení rodičů ze spoluúčasti na akcích školy a žáků. Nedostatek účinného vedení, porozumění a podpory ze strany učitelů. Nepostačující pomoc žákovi při orientaci v problémech, které zažívá ve škole.

Žák, který vstupuje do interakcí, ovlivňuje tyto faktory předpoklady a potřebami svého organismu, psychiky a osobnosti. Je-li kterýkoliv z faktorů v nepořádku, stává se tento faktor pro jedince ve škole zdrojem rizika, zátěže a překážkou ve vývoji a rozvoji (Havlíková a kolektiv, 2006).

3.4 Vnímání a hodnocení zátěže z pohledu žáka

Závažnost zátěžové situace může hodnotit jak žák sám, tak jeho rodiče, kamarádi a učitelé. Klíčové v tomto případě však je, jak konkrétní zátěžovou situaci hodnotí sám žák, neboť podle toho se odráží i jeho reakce. Je důležité mít také na paměti, že hodnocení žáka, se může výrazně lišit od hodnocení ostatních (Čáp a Mareš, 2007).

V literatuře se obvykle rozlišují dva typy hodnocení při zvládnutí zátěže žáky. Jedná se o primární a sekundární typ a s oběma může mít žák problémy.

Primární hodnocení stresoru a celkové hodnocení situace je závislé na posouzení míry závažnosti a míry rizika jedincem. Žák může posuzovat situaci v širokém rozpětí, od samotného posouzení stresoru, jako určité šance, jako výzvy spojené s odhadováním nároků a náročnosti požadavků, přes vnímání pocitů nepříjemnosti, škodlivosti, až po konstatování, že je jedinec ohrožen a že vnímá jisté nebezpečí. Může se jednat o stresory, které jsou potencionální, tedy žákovi pouze hrozí, anebo může jít o stresory aktuální a reálné, které již mají faktický dopad na žáka. Ve všech těchto případech může žák chybně posuzovat a vyhodnocovat stresující situaci – může ji buď přeceňovat, nebo podceňovat (Mareš a Čáp, 2007). Výzkumy ukazují, že vlastnost typu nezdolnost a vnímaná osobní zdatnost se významně podílejí na subjektivním zmenšování hrozby a lepšímu vnímání a hodnocení stresující situace. Ve hře je však mnoho faktorů – věk žáka (čím je žák mladší, tím větší má problém s adekvátním posouzením hrozby), dosavadní zkušenosti se samotným stresorem (nový a neznámý stresor bývá často přeceňován). Starší jedinci mohou také podceňovat velikost rizika a hodnotit situaci příznivěji, než doopravdy je. Může jít o svéráznou obranu, nikoliv o nesprávné posouzení a chybný úsudek. Příznivější hodnocení může také někdy sloužit k lepšímu zvládnutí negativních emocí, které jsou se stresovou situací spojené a tím se pak vytváří prostor pro věcnější rozhodování a zahájení promyšlenější strategie, jak situaci řešit (Čáp, Mareš, 2007).

Sekundárním hodnocením se rozumí jedincovo posouzení vlastních možností a schopností vyrovnat se se zátěží a spolu s dostupnými zdroji zvládnout zátěžovou situaci. Dle Smithe a Lazaruse (1990) může mít sekundární posouzení čtyři podoby:

1. Žák zvažuje, zda obstojí v zátěžové situaci a získá uznání, nebo selže.
2. Žák posuzuje, zda do situace vstoupit a problém řešit.
3. Žák posuzuje svůj potenciál zkorrigovat své vlastní emoce.
4. Žák odhaduje, jak se situace bude dále vyvíjet.

Sekundární hodnocení je opět závislé na faktorech, které jsme zmiňovali výše u primárních faktorů – tedy věk, zkušenosti se stresory, sociální opora a jedincovo sebepojetí a sebehodnocení. Přeceňování i podceňování sebe samého může následně ohrozit správné posouzení a hodnocení závažnosti zátěže a tím i způsob dalšího jednání a vyrovnávání se se situací (Čáp a Mareš, 2007).

Pro přesnější hodnocení situace a pochopení žákovského přístupu ke zvládnání konkrétní situace je třeba znát, jak žák vnímá a hodnotí danou situaci. Jestli ji vnímá jako ovlivnitelnou, změnitelnou vlastními silami, či nikoliv. Pokud se totiž žák domnívá, že jde o situaci, kterou nemůže ovlivnit, pak volí také jiné zvládací strategie, než v případě kdy je přesvědčen, že sám může průběh dění alespoň trochu ovlivnit a změnit. Žák, který vnímá události jako neovlivnitelné, prožívá také zvýšené emoce, jež mu komplikují zvládnání zátěže. Hodnotí-li situaci jako nejistou, zažívá pocity strachu a beznaděje. Prožívá-li situaci jako vnější nátlak a jako omezování svobodné volby rozhodnout se, prožívá pocity frustrace a osamělosti. Pokud ji žák vnímá jak neovlivnitelnou, zažívá úzkost. Trvá-li zátěžová situace dlouho, žák po marných pokusech dosáhnout nějaké změny rezignuje. Posuzuje-li žák situaci jako neovlivnitelnou, ale okolí mu připomíná jeho odpovědnost, potýká se s pocity viny, anebo vzteku (Čáp, Mareš, 2007).

Během těchto stavů, se objevují a pokračují pokusy situaci zvládnout a se zátěžovou situací si poradit. Tyto strategie můžeme taktéž rozdělit mezi primární a sekundární. V **primární** kontrole situací jde o snahu přizpůsobit se okolnímu prostředí v podobě, která odpovídá jedincovým přáním. **Sekundární** má opačný efekt – přizpůsobit se silám, které jedince obklopují (Čáp, Mareš, 2007).

4 VYROVNÁVACÍ OPATŘENÍ PRO ZVÝŠENÍ MÍRY RESILIENCE VE ŠKOLE

Ve snaze porozumět tomu, jak některé děti a dospívající překonávají těžkosti a zažívají úspěch navzdory zjevným rizikovým faktorům, se vědci např. Bernardová (1991), Taylor a Thomas (2001), Ungar (2014) soustředí na porozumění konceptů odolnosti, identifikaci ochranných faktorů a procesů, které zlepšují či tlumí reakci jedince na náročné životní situace. Resilienci můžeme nalézt jak v jednotlivcích, tak i ve vztazích mezi lidmi, které zvyšují, životní příležitosti u studentů a jejich úspěchy ve škole (McMahon, 2007).

Co se týká vztahů mezi lidmi konkrétně, je dokázána existence odolnosti, kdy psychická odolnost studentů je podporována členy rodiny, vrstevníky, pedagogy a sociálními a komunitními organizacemi (McMahon, 2007). Výzkum provedený v roce 1994 McMillanem a Reedem (1994) naznačuje, že jistý rodičovský tlak, který je vyvíjen na dospívajícího jedince ve formě vysokých akademických očekávání v kombinaci s pozitivními vztahy mezi rodiči a dětmi působí jako ochranné faktory před prostředím.

House (2005) ve svém výzkumu ukazuje, že vazby mezi učiteli a více odolnými adolescenty jsou důležité při tlumení rizik a usnadňování adaptačního rozvoje. Oblíbení učitelé se objevovali mezi uváděnými pozitivními vzory v životě dětí. Učitelé pro ně tak nebyli pouhými autoritami, kteří jim pomáhali k akademickému růstu, ale také se stali důvěrníky.

Dalším důležitým opatřením, které zvyšuje míru odolnosti studentů, je účast na životě školy mimo učebny. Westfall a Pisapia (1994) uvádějí, že studenti často zmiňují význam pozitivního využití času a smysluplného zapojení do školních programů a událostí školy nebo jiných aktivit, které nejsou určeny pro studenty se specifickými potřebami. Úspěch v těchto činnostech zvyšuje sebevědomí tím, že poskytují uznání a pocit úspěchu a mají smysl propojit studenty se svými vrstevníky a školou smysluplným způsobem.

Studie Bryana (2005) zdůrazňuje roli školních poradců při posilování odolnosti studentů. Studie říká, že rozvoj pozitivních vztahů mezi školou, domovem a komunitou zvyšuje šanci studentů na úspěch odstraněním některých ze stresorů a překážek akademického a osobního úspěchu, zejména u chudých a menšinových studentů.

Četné studie také ukázaly, např. Cassen a kol. (2008), že pečující školní komunita pomáhá kompenzovat nevýhody života v komunitách, kde je vysoká koncentrace chudoby a sociální marginalizace, rasová diskriminace a násilí. Snadný přístup ke vzdělávání, školní kurikulum zaměřené na osobní, sociální a zdravotní výchovu (jelikož školy jsou jedním

z mála míst, kde všechny děti získávají základní životní dovednosti, které potřebují k účinnému zvládnutí stresu), personalizované učení ve třídě a spravedlivější přístup k financování – to vše mohou školy udělat v rámci vyrovnávacích opatření pro zvýšení míry odolnosti jejich žáků (Cassen a kol. 2008).

Jak ukazují výše uvedené příklady, existuje mnoho aspektů vzdělávání, které mají potenciál zvýšit odolnost dětí a mládeže kontextově a kulturně smysluplným způsobem.

Nejčastěji studovaným faktorem a vyrovnávacím opatřením pro zvýšení odolnosti je zejména způsob, jakým studenti, zejména pak rizikovní studenti, komunikují se svými učiteli, a jak tento vztah podporuje jejich odolnost (Ungar, 2014). Ve studiích se ukázalo, že učitelé podporující odolnost u studentů dělají následující (Johnson, 2008):

- Budují důvěru se žáky a stávají se tak přístupnějšími.
- Aktivně naslouchají jejich obavám a starostem.
- Přebírají odpovědnost za aktivní výuku svých žáků v elementárních schopnostech, jako je čtení, psaní a počítání, které jsou nezbytné pro nezávislé učení, i když jejich žáci v minulosti usilovali o zvládnutí těchto dovedností sami.
- Mají empatii a porozumění k okolnostem svých žáků a poskytují pozitivní strategie, jak se vypořádat s náročnou situací.
- Podporují žáky v mobilizaci svých sil a pomáhají poskytnout podpůrná opatření ze strany školy, která jsou k dispozici pro ohrožené žáky.
- Aktivně využívají svých odborných znalostí k identifikaci šikany ve škole a v boji proti ní.
- Nezapomínají na „lidský kontakt“ který podporuje prosociální chování mezi učiteli a žáky.

Školní intervence, které mají za úkol zajistit lepší psychickou odolnost žáků, by měly být multisystémové a kulturně a kontextově relevantní. Měly by také reagovat na to, co samotné děti říkají, že potřebují (Ungar, 2014).

4.1 Faktory usnadňující zvládání zátěže

Výzkum Wernerové a Smithové (1992), ukazuje, že odolnost souvisí s akademickým úspěchem a úspěchem zažívaným v souvislosti se vzděláváním. Výzkum také ukázal, že mnoho jednotlivých protektivních faktorů může pomoci při akademických výsledcích, což nedílně souvisí s psychickou odolností. Je-li žák postaven do situace, kterou vnímá jako zátěžovou, hodnotí kromě samotné situace, také své vlastní možnosti a schopnosti vyrovnat se se zátěží (Čáp, Mareš, 2007). Faktory, které jedinci usnadňují zvládání zátěže ve škole, můžeme rozčlenit do tří kategorií: *vnitřní individuální zdroje zvládání zátěže, interpersonální faktory a faktor školy a jejího prostředí.*

4.1.1 Vnitřní individuální zdroje zvládání zátěže

Několikrát již bylo řečeno, že důležitým zdrojem je resilience žáka. Hraje zde ale roli i řada proměnných, jako např. některé temperamentové charakteristiky (extraverze) či pocit somatické, psychické i sociální pohody. Mezi vnitřní zdroje zvládání můžeme zařadit optimismus žáka, který je pojímán jako dispoziční charakteristika jedince nebo jeho soubor pozitivních očekávání. S optimismem těsně souvisí naděje, která bývá charakterizována jako kognitivní záležitost, jako účelově zaměřené kladné očekávání. Jedinec, u kterého se projevuje naděje, je schopen smyslu pro úspěšné stanovení cílů v minulosti, přítomnosti i budoucnosti a je také schopen vytvářet úspěšné plány činností k dosažení těchto cílů. Naděje zkrátka usnadňuje zvládání zátěže. Dále do vnějších zdrojů zvládání zátěže patří vnímaná kontrola a řízení, což v zásadě vyjadřuje přesvědčení jedince, že on sám je schopen něco udělat se zátěží, a že není bezmocný (Čáp, Mareš, 2007).

Sociální kompetence - sociální kompetence jsou důležitým faktorem, který je třeba v rámci protektivních faktorů zdůraznit, protože v literatuře je neustále zdůrazňováno, že jsou rozhodující pro budování odolnosti (Mastenová, 1990). Schopnost sociální interakce s ostatními je potvrzena jako charakteristika odolného dítěte (Martinek a Hellison, 1997). Rozvoj sociálních kompetencí by měly poskytnout rámec podpory, které jsou nezbytné pro rozvoj odolnosti, čehož lze dosáhnout podporou zapojení rodičů a rodin a posílením dovedností a úspěchů (Brooks, 2006).

Sebevědomí žáka – důležitost a uvědomění si vlastní hodnoty je zdůrazněna jako důležitý faktor odolnosti. Maslowova hierarchie potřeb ukazuje sebehodnocení jako nezbytnou

psychologickou potřebu a vzhledem k jeho důležitosti v duševní pohodě a udržování vlastní hodnoty je ústředním bodem jako primární determinant soběstačnosti a duševního zdraví (Leary, Tambour, Terdal a Downs, 1995). Výzkum provedený Bucknerem, Mezzacappou a Beardsleem (2003) zjistil, že odolné děti a dospívající mají vyšší vlastní hodnotu a bývají méně zapojeni do riskantního chování ve srovnání s těmi, kteří jsou méně odolní

4.1.2 Interpersonální faktory

V literatuře můžeme nalézt význam mezilidských faktorů, mezi které patří výhody bezpečného zázemí, pozitivní rodinný život, pečovatelské a podpůrné vztahy a přátelství. Všechny tyto faktory znamenají vyšší odolnost (příručka Posílení resilience ve škole, 2016).

Bezpečné zázemí – bezpečné zázemí jednoznačně patří k ochranným faktorům, které mohou pomoci získat lepší psychickou odolnost. Bezpečné zázemí může například zahrnovat pečovatelské a podporující vztahy, sociální oporu, rodinu nebo bezpečný prostor každého z nás. Bezpečné zázemí poskytuje ochranné faktory, pokud jde jak o jednotlivce, rodinu, tak i komunitu (příručka Posílení resilience ve škole, 2016).

Pozitivní rodinný život – odborná literatura, která se věnuje tématu odolnosti, opakovaně zmiňuje, že děti nemohou budovat svou psychickou odolnost bez lásky, podpory a pozitivních vztahů. To vše pak vychází zejména z prostředí rodiny nebo primární péče (Newman, 2004). Školy mohou hrát důležitou roli tím, že neustále budují vztahy s rodinami a pomáhají rodičům zapojit a podporovat jejich děti, pokud jde o jejich vzdělávání. Budování komunikace mezi domovem a školou může přispět ke zvýšení interakce mezi dítětem a jeho rodiči, což vede ke zvýšení míry resilience (Schoon a Bartley, 2008).

Pečující a podporující vztahy – pečující a podporující vztahy v rámci bezpečného zázemí s důvěryhodnou dospělou osobou jsou nejen nezbytné pro vývoj dítěte, ale také poskytují důležitou formu odolnosti (Bernardová 1991). Koncept pečujících a podpůrných vztahů má pevné kořeny v psychologických teoriích attachmentu. Důležitost teorie připoutání s ohledem na odolnost byla nastíněna např. Rutterem (1993), který se zabýval otázkou základních mechanismů, které zdůrazňují význam bezpečných a harmonických vztahů,

a zároveň uznává „úspěch při plnění úkolů“ jako zásadní komponenty v utváření sebepojetí dítěte. Během školních let dítěte Mastenová a Coatsworth (1998) identifikovali důležité rozvojové úkoly, jako jsou sociální kompetence s vrstevníky, společensky vhodné chování, akademické výsledky a zapojení se do aktivit, a dospěli k závěru, že péče a efektivní vztah s důvěryhodnou dospělou osobou jsou skutečně důležitým ochranným faktorem odolnosti.

Přátelství – role přátelství je zdůrazněna jako důležitý faktor, který může pomoci při budování a podpoře odolnosti (příručka Posílení resilience ve škole, 2016). Literatura, která se věnuje roli přátelství, je omezená, existují však některé důkazy, že vzájemný kontakt může pomoci při budování odolnosti, a že přátelství tedy může podpořit psychickou pohodu jednotlivce. Avšak vzájemný a důvěrný kontakt s sebou může přinést také riziko šikany, která může velmi ohrozit odolnost dětí a dospívajících (příručka Posílení resilience ve škole, 2016).

4.1.3 Faktor školy a jejího prostředí

Benardová (1991) říká, že když školy, rodiny a komunity vytvoří pečující vztahy s dětmi, a budou v nich i nadále udržovat vysoká očekávání, na jedincích se to projeví v podobě šťastných a produktivních osob. Tito žáci získávají osobní silné stránky a vykazují odolnost. Když jsou žáci odolní, lépe vnímají učivo a rozvíjejí lepší vztahy pro sebe a pro lidi kolem sebe. Tito žáci jsou pak lépe připraveni zažít úspěch a dosáhnout lepších výsledků (Benardová, 1991)

Učitel a zaměstnanci školy – autoři Mastenová a Coatsworth (1998) uvádějí, že děti, které postrádají rodičovskou přítomnost, mohou být schopny získat kompetence a vedení od náhradní rodičovské postavy, která do jisté míry může poskytnout pečující vztah. Může se jednat buď o vzdálenějšího člena rodiny, blízkého člověka v okolí nebo právě o učitele a zaměstnance školy. Výzkumy ukazují, že podpora a vedení učitelů nejen tam, kde není přítomnost rodičovského faktoru, může hrát klíčovou roli ve vývoji blahobytu a odolnosti dítěte (Ross a Daniel, 2007). Výsledky výzkumu od autorů Roorda, Koomena, Splita a Oorta (2011) ukazují, že pozitivní vztahy mezi učitelem a žáky jsou spojeny se zvýšením kognitivního, behaviorálního a emočního zapojení do učení a také se zlepšením akademických výsledků, zatímco negativní vztahy mezi učitelem a žáky jsou spojeny s horším zapojením a neúspěchy.

Kultura a klima školy - kultura a samotné klima školy hrají také důležitou roli v oblasti odolnosti u dětí a mladých lidí. Bylo zjištěno, že školy mohou vybudovat a rozvíjet své pozitivní klima tím, že vytvoří důvěrný prostor, kde bude samozřejmě mluvit o svých emocích a o problémech spojených s duševním zdravím (Weare a Nind, 2011). Tímto přístupem zároveň přispívají žákům k pocitu sounáležitosti a propojenosti se školou. To vše se opět podepisuje na vyšší psychické odolnosti žáka. Kultura a klima školy se silně pojí s faktorem učitelů a zaměstnanců školy, přičemž hlavní důraz je kladen na to, že škola by měla vytvořit kulturu pozitivních hodnot, podporovat vzájemné vztahy žáků a učitelů, podpořit, povzbudit, vyslechnout, vnímat individualitu každého žáka a podporovat jej v lepších výsledcích (příručka Posílení resilience ve škole, 2016).

Vzdělávání – výzkumy ukazují, že ti, kteří mají přístup ke vzdělání a vykazují jistou vůli a chtít učit se a vzdělávat, jsou obecně odolnější (Ross a Daniel, 2007). Jiný výzkum (Sacker a Schoon, 2007) zase naznačuje, že dosažení výsledků v různých oblastech školního vzdělávacího programu může podpořit odolnost, tím, že začlení budování psychické odolnosti nejen do učebních osnov, ale také do neakademických předmětů. Může jít o kreativní úspěchy žáků, vystavování výtvarných děl či jiných forem umění žáků v celé škole, povzbuzovat hudební či pohybové skupiny a aktivity žáků, zapojení celé školy do školních sportovních akcí jako hráčů nebo diváků. Celkově lze tedy říci, že vzdělávání jako takové vytváří kulturu, která staví do rovnováhy kreativní a sportovní úspěchy s akademickým úspěchem (příručka Posílení resilience ve škole, 2016).

Ungar (2014) v souvislosti s protektivními faktory ve škole a jeho studii provedenými u žáků středních škol naznačuje, že odolnost je jen zřídka výsledkem intervence v rámci škol samotných a neexistuje jednotný systém a konkrétní služba, která poskytuje a posiluje psychickou odolnost u všech žáků. Namísto toho, je odolnost ukázána jako vícerozměrný konstrukt zahrnující jak protektivní faktor, tak i vystavení riziku.

4.1.4 Rizikové faktory

Faktory, které komplikují zvládnání zátěže a obecně je můžeme považovat za rizikové, mají různorodou podstatu. Mohou být vrozené či získané; afektivní či kognitivní; individuální či sociální apod. Rizikovými faktory rozumíme ty faktory, které zvyšují pravděpodobnost, že individuální duševní vývoj žáka bude narušen hned v několika rovinách: emocionální, kognitivní a sociální (Čáp, Mareš, 2007).

Z individuálních faktorů, které souvisejí s jedincem samotným, můžeme vyzdvihnout některé temperamentové charakteristiky jako např. neuroticismus, zvláštnosti v myšlení (např. uvažování, které jedinec opírá nikoli o realitu, ale o jeho vlastní přání a touhy), dále vývojové opoždění, postižení jedince, závažné onemocnění, poruchy učení a chování nebo dlouhodobé vyčerpání (syndrom vyhoření). Mezi rizikové faktory vstupují také aktuální psychosomatické stavy, ve kterých se jedinec právě nachází: nevyspání, fyzická vyčerpanost, fyzická bolest, časová tíseň, špatná nálada, strach a úzkost, vliv léků, atd. (Čáp, Mareš, 2007).

Rizika nezvládnutí zátěže můžeme také najít v žákově okolí a v sociálních rizikových faktorech. Sem můžeme zařadit především nepříznivé rodinné vlivy (výchovné styly v rodině, absence výchovy v rodině, nesoulad mezi rodiči, časté hádky, rozvod rodičů, vážná nemoc někoho z rodiny, nezaměstnanost rodičů), nepříznivé vlivy vrstevníků (oběť či aktér šikanování, vliv party vyznávající negativní/nelegální hodnoty ve společnosti, období rozchodu s blízkým kamarádem), nepříznivý vliv komunity, v níž žák žije (sociálně či zdravotně riziková oblast), vlivy kulturní a etnické - zkušenost s diskriminací, izolace či odmítání (Čáp, Mareš, 2007).

Mezi nepříznivé vlivy školy, které jsou spjaty se vzděláváním a akademickým úspěchem, patří zejména nevhodné způsoby zkoušení a hodnocení žáků, negativní postoje učitele vůči žákovi, konflikty mezi učitelem a žákem, negativní klima školy/školní třídy, konflikt se spolužáky, sociální izolace žáka ve třídě, špatné známky, dlouhodobé školní selhávání, absence neformální či formální sociální opory při školních problémech (Čáp, Mareš, 2007).

4.2 Učitel jako zdroj sociální opory pro žáky

Sociálně výchovná činnost má žáky naučit adekvátně se vyrovnat se zátěžovými situacemi. Taková pomoc ze strany učitele se nazývá sociální opora (Kraus, 2008). Sociální opora funguje na bázi jistého nárazníku či jako ochrana při vzniku stresu. Aby byla opora, která je poskytována účinná, musí být přiměřená potřebám, které stres vytváří. Podle tohoto názoru by jednotlivci trpící vysokou úrovní stresu měli vykazovat relativně nízkou úroveň psychických obtíží a fyzických příznaků, pokud mají dobrou podporu (G. Sarason a R. Sarason, 2009). Ve škole působí jako jeden z nárazníků právě učitel, který denně pozoruje žáky v různých školních situacích a zvažuje, zda je v jejich silách se se zátěží

vyrovnat. Usoudí-li, že nikoli, pak dle svých postojů a očekávání volí většinou z těchto možností (Mareš, 2003):

- Snaží se žákovi výrazně pomoci.
- Snaží se žákovi mírně pomoci.
- Vyčkává, co žák udělá a zda sám vyhledá pomoc.
- Ponechává ho svému osudu, neboť dospěl k názoru, že nemá cenu snažit se pomoci.
- Zříká se vlastních aktivit a doporučuje, aby žák s rodiči vyhledal specialistu (psychologa, lékaře).

Odborníci upozorňují, že je třeba terminologicky rozlišovat mezi pěti základními podobami sociální opory: **oporou nabízenou, oporou vyhledávanou, oporou poskytovanou, oporou získanou a oporou vnímanou** (Mareš, 2003).

Nabízenou oporou rozumíme sociální oporu, kterou učitel signalizuje jako nabídku pomoci konkrétnímu žákovi a dává mu najevo svou připravenost, předkládá možnosti toho, čím může pomoci. Učitel rozpoznal, že žák je v nouzi a potřebuje pomoc. Zpravidla však nechává na něm, zda pomoc žák akceptuje či nikoliv.

Vyhledávanou oporou rozumíme oporu, o kterou si žák, který se ocitl v tíživé situaci, různými způsoby „řídá“ svému okolí. Cítí, že zátěžovou situaci sám nezvládne, a dává najevo, že hledá pomoc a že potřebuje pomoc. Může to dávat najevo jak nonverbálně, tak může i výslovně požádat kamaráda, spolužáky, výjimečně však učitele o poskytnutí některé z forem sociální opory.

Poskytovanou oporou rozumíme aktivity, které učitel uskutečňuje s jasným záměrem: usnadnit jedinci zvládnutí zátěže. Učitel rozpoznal potřebu pomoci, ale už ji nenabízí, nýbrž přímo aktivně jedná. Poskytovaná opora může být žákem akceptovaná a prožívaná jako příjemná záležitost. Poskytovaná opora se však může také odehrávat bez žákova souhlasu, někdy i proti jeho přání (viz určité aktivity učitelů či rodičů - „my nejlépe víme, co je pro tebe nejlepší a co je potřeba dělat“). Žák pak zažívá nepříjemné pocity, jelikož se domnívá, že je považován za nesamostatného, neschopného, a že bude terčem posměchu okolí. Žák může získat sociální oporu z mnoha různých zdrojů (od rodičů, sourozenců, kamarádů, učitelů, psychologů, příbuzných atd.). V konkrétní zátěžové situaci mu však nepomohou všichni najednou, ale pouze někteří.

Získanou oporou rozumíme tu sociální oporu, kterou žák získává jednak z vlastní iniciativy, kdy svému okolí dává najevo, že potřebuje pomoc, či si o pomoc cíleně někomu řekne. Dále také z iniciativy okolí, kdy poskytovatel opory si sám všimne, že žák je v nouzi a nabídne mu pomoc. Žák tedy dostává sociální oporu z různých zdrojů, v různém množství a po různě dlouhou dobu. Nezávislý pozorovatel může zaregistrovat, kdo se snaží žákovi pomoci. Žák, který se ocitl v zátěžové situaci, ovšem z celého procesu přímé i nepřímé pomoci zaregistruje jen malou část. **Vnímanou oporou** tedy rozumíme tu část sociální opory, kterou žák postřehl, subjektivně ji vnímá a hodnotí jako něco, co mu pomáhá nebo nepomáhá, anebo co úplně chybí (Mareš, 2003).

Ne vždy je ovšem učitel schopen zaregistrovat, že žák potřebuje pomoc ve formě sociální opory. Učitel neví a ani nemůže vědět o všech situacích, které se ve škole vyskytují. Nejde o pochybení učitele, jen to zkrátka není v jeho silách. V souvislosti s tím, jak ve školách přibývá případů agresivního chování mezi žáky navzájem, vyvstává otázka, za jakých podmínek žáci, kteří se ocitají v tíživé situaci, hledají pomoc a zda ji vůbec hledají u učitele (Mareš, 2003). Studie Newmana, Murraye a Lussierové (2001) provedená u žáků v rozmezí 9–10 let ukázala, že žáci i žákyně 3. třídy hledali pomoc u učitele bez rozdílu na pohlaví. Ve 4. třídě se už začaly projevovat rozdíly mezi pohlavími. Děvčata hledala pomoc u učitele častěji, než chlapci, a projevovala daleko větší snahu problémy řešit, než chlapci. Chlapci však častěji uvažovali o tom, zda vyhledání učitelovy pomoci nebude spíše kontraproduktivní a zda nevyvolá nepříjemnosti ze strany učitele anebo posměch ze strany spolužáků. Pokud už žáci vyhledali učitelovu pomoc, pak to byli ti chlapci, kteří sami sebe považovali ve třídě za oblíbené, anebo děvčata, která sama sebe považovala ve třídě za málo oblíbené.

4.2.1 Zvláštnosti učitele ovlivňující jeho fungování jako sociální opory

Zvláštnosti každého jednotlivého učitele mohou usnadňovat nebo komplikovat jeho fungování jako sociální opory pro žáky a ovlivňovat roli být žákům oporou (Mareš, 2003). Pohled žáků samotných a jejich názor na zvláštnosti učitele, který funguje jako sociální opora, nabízí kvalitativní výzkum, provedený na kanadských základních školách (Le Mare, Sohbat, 2002 dle Mareš, 2003). Autorky se v rozhovorech ptaly žáků 2. – 7. ročníku, které charakteristiky učitele je osobně povzbuzují k požádání o pomoc a které charakteristiky je naopak od prosby o učitelovu pomoc odrazují. Jejich výsledky čítají 10 proměnných, které uvádíme níže.

Ochota učitele pomoci – žáci velmi citlivě reagují na to, zda učitel projevuje nebo neprojevuje snahu jim pomoci, když o to výslovně požádají. Ve zkoumaném vzorku se žáci setkávali s neochotou, neposloucháním či ignorováním prosby o učitelskou pomoc, výslovným odmítáním pomoci a v neposlední řadě úhybným manévrem typu: teď nemám čas, mám moc práce, přijď později.

Učitelův způsob reagování na žádost o pomoc – z výzkumu vyvstaly v zásadě dva typy reakcí – pozitivní a negativní. O pozitivních se žáci příliš nerozepisovali, častější jsou však nepříjemné zážitky. Situace č. 1 - když se žák na něco zeptá, nebo poprosí o vysvětlení, učitel reaguje nevhodně. Situace č. 2 - učitel se tváří „otráveně“ a dává najevo, že bude lepší, když ho žáci příště nebudou ničím obtěžovat. Situace č. 3 - učitel se rozčílí a začne na žáka křičet. Žákův dotaz bere jako provokaci či snahu zpochybnit jeho kvality. Učitel může také reagovat tím, že žáka zesměšní před celou třídou.

Učitelovo očekávání – učitelova ochota žákům pomoci závisí dle názoru samotných žáků na tom, jaká očekávání se u daného učitele spojují s určitým učivem. Pokud on sám považuje učivo za lehké a srozumitelné, pak očekává, že by žákům nemělo činit obtíže. Žákovské dotazy bere učitel v tomto případě jako důkaz jejich nepozornosti nebo jako snahu zpochybnit jeho kompetentnost.

Osobnostní zvláštnosti učitele – žáci se v tomto věku převážně obraceli na učitele, které označovali za milé, hodné, protože již znali jejich vstřícný postoj a necítili se před nimi trapně, když žádali o pomoc. Oceňovali, když učitelé vybízí žáky, aby se nebáli a řekli si o pomoc, pokud si myslí, že ji potřebují. U učitelů, které označovali jako přísné a nepříjemné, váhali, zda mají projevovat svou neznalost, odkrýt své problémy a žádat o radu. U učitelů, které charakterizovali jako tvrdé a neoblomné se žáci cítili velmi nepříjemně, pokud by vůbec chtěli požádat o pomoc.

Učitelova kompetentnost – zde máme na mysli kompetentnost v pomáhání žákům. V odpovědích žáků se objevovaly dva typy: poskytování v plném rozsahu a porozumění potřebám konkrétního žáka. Vyskytují se totiž případy, kdy se učitel sice snaží pomoci, ale sám nechápe, čemu žáci nerozumějí, nechápe podstatu žakovského dotazu a nerozumí jejich problému. Nebo otázku pochopí, ale jeho interpretace vysvětlení je pro žáky nesrozumitelná. Žáci si velmi pochvalují takové učitele, kteří se dokážou na problém podívat jejich očima, vžít se do problému a dokážou poradit a povzbudit.

Učitelovy vzájemné vztahy se žáky – zde narážíme na problém sociálního klimatu, který vytváří učitel spolu se žáky dané třídy. Je-li klima vstřícné, přátelské a učitel dává najevo,

zájem o žáky, pak se ho žáci nebojí zeptat, nebojí se požádat o radu či pomoc. Je-li naopak klima plné napětí, nedůvěry či podezírání, pak nemají žáci vůbec odvahu žádat o pomoc.

Obeznamenosť s daným učitelem – žáci se potřebují s učitelem nejprve seznámit, zjistit si, jaký je, co od něho mohou a co nemohou čekat. Teprve když zjistí, že je vstřícný a ochotný, troufnou si se na něco zeptat a požádat o radu.

Učitelova momentální nálada – učitel může přicházet do třídy s dobrou či špatnou náladou. Může se také stát, že nějaká událost v průběhu hodiny jeho náladu rapidně změní. Žáci zpravidla však dokážou odhadnout, kdy je učitel nakloněn pomoci, a kdy je naopak zbytečné po něm cokoli žádat.

Předpověditelnost chování učitele – učitelé se navzájem liší stabilitou svého chování a svých reakcí. Existují učitelé, u nichž žáci dokážou přesně odhadnout, jak se asi zachovají a existují učitelé, kteří jsou nevypočitatelní, nekonzistentní ve svém jednání, a žáci nedokáží odhadnout, co se stane. Právě tyto učitelé vzbuzují největší nejistotu a u žáků pěstují strach, zda si mohou dovolit se na něco zeptat nebo požádat o radu.

Pohlaví vyučujícího – z pohledu žáků základní školy není jedno, zda požádají o pomoc učitele či učitelku. Dosavadní výzkumy naznačují, že se žáci spíše odhodlají svěřit se učitelce ženě než učiteli muži. Učitelky ve výše zmiňovaném výzkumu byly vůči žákům vstřícnější. V případě učitelů se žáci raději obraceli na pomoc ke spolužákům. Je také důležité brát v potaz, že jinak může reagovat učitelka na dotaz dívky a jinak na dotaz chlapce a naopak.

Obvykle se předpokládá, že jedinec, který je vystaven zátěži sociální oporu vítá, je za ni vděčný a využívá ji. Existují však i případy, kdy jedinec během stresující události nechce mít nikoho nablízku a odhání od sebe všechny lidi (i ty, kteří mu chtějí pomoci). Teprve až se uklidní, je schopen pomoc přijmout. Můžeme se setkat i s případy, kdy jedinec vystavený určité zátěži má svou vlastní představu o tom, jak by měla sociální opora jiných lidí (učitele) vypadat. Pokud se mu ji nedostává dle jeho představy, může pomáhajícího hrubě odbýt, což může dále podněcovat zážitek distresu prohlubovat a snižovat jeho klesající psychickou odolnost (Čáp, Mareš, 2001).

4.3 Rozvíjení resilience ve školní třídě

Wedlichová (2010) uvádí, že dnešní žáci a děti obecně, mají stále častější problémy v sociální interakci a ve vztazích s vrstevníky, Děti a dospívající čím dále víc prožívají svůj život ve společnosti virtuálních médií, televize, počítače či mobilního telefonu, které jim zprostředkovávají skutečnost a přináší sociální vazby z pohodlí domova. Vytrácí se tak skutečné sociální vazby, prosociální propojení a sociální opora., které vytvářejí nezbytný zdroj pro budování osobní resilience. Škola se tak někdy stává jediným místem, kde je možné získat, navazovat a prohlubovat sociální vazby, které by resilienci pomohli vytvářet.

Budování a posílení resilience může provádět jakýkoliv učitel či jiný pedagogický pracovník, který má povědomí o základních faktorech, které resilience tvoří. Právě učitelé musejí dávat žákům najevo jejich důvěru v jejich schopnosti, posilovat to, co je v žákovi silné a dávat dítěti možnost utvářet si zkušenosti o úspěšném překonávání překážek a zátěžových situací (Wedlichová, 2010). Bickart a Wolin (1997) představují pro tento účel několik strategií:

- **Žáci by se měli podílet na určování svých cílů a hodnocení vlastní práce.** Učitel by měl dát konstruktivní zpětnou vazbu a společným rozhovorem s žákem by měl vyhodnotit jeho nedostatky a kvalitu práce. Konstruktivní zpětná vazba pomáhá žákům zvážit kvalitu jejich práce, přemýšlet o tom, co se naučili, a porozumět tomu, jak fungují ve vztahu k očekávání. Takový přístup žáky povzbuzuje ke zlepšení. Učitel může klást otázky stylem „Co pro tebe bylo snadné/obtížné?“ nebo „Co bys mohl příště udělat jinak?“
- **Žáci by měli spolupracovat při dosahování vzdělávacích cílů s ostatními.** Náročná práce a zvládnutí něčeho nového a těžkého je pro děti často frustrující a společná práce s ostatními podpoří vzájemné vztahy. Navíc, když děti dostanou šanci podílet se na stanovení norem a cílů a vědí, jak bude jejich úsilí vyhodnoceno, snáze překonají frustrace a zvyšuje se jejich odolnost. Při formálním kolaborativním učení učitelé přiřazují děti, aby pracovaly s jedním nebo více spolužáky na projektu nebo úkolu s konkrétními cíli. K neformálnímu společnému učení dochází po celý den, kdy se děti obracejí na své vrstevníky o pomoc při řešení problému či sdílení nápadů.
- **Zapojit žáky do společného řešení problémů ve třídě.** Problémy se vyskytují v každé třídě a většinou jde o problémy s porušováním společenských norem,

vyrušováním nebo narušením osobního prostoru druhého žáka. Když učitelé nechávají žáky, aby si takové problémy vyřešili sami pod jejich dohledem, budují iniciativu u dětí. Žáci se v takových případech naučí vnímat a respektovat postoje druhých a osvojí si potřebné sociální kompetence.

- **Žáci by měli dostat možnost volby.** Dávat žákům na výběr podporuje jejich kreativitu. Volby mohou zahrnovat buď pouhý výběr knihy ke čtení, nebo téma, o kterém se má psát. Výběr však může také umožnit dětem rozhodnout se, jak se mohou prostřednictvím své práce vyjádřit. Například po přečtení knihy nebo prostudování tématu mohou vytvořit grafy nebo kreslit obrázky, vytvořit hru, postavit model atd. Svobodná volba spojená se skutečným zájmem žáka by měla rozvíjet kreativitu dítěte a rozvíjet jeho sebevědomí.
- **Umožnit žákům cítit se součástí většího celku.** Když jsou učebny organizovány spíše jako komunity než jako hierarchie založená na autoritách, objeví se skupinový duch. V takovém prostředí mohou žáci probírat své zkušenosti a čerpat ze zkušeností ostatních. Společně také mohou vidět zábavu v každodenních událostech. Humor a optimistický náhled je důležitý pro utváření resilience a může se stát každodenní součástí života v třídní komunitě, kde se děti navzájem pozdravují, sdílejí rodinné příběhy a události a vtipkují o sobě. Schopnost společně se smát chybám snižuje napětí a konkurenceschopnost.
- **Žáci hrají aktivní roli při stanovování pravidel pro život ve třídě.** Tvorba pravidel je pro děti způsob, jak praktikovat morálku. Diskutování o pravidlech je vyzývá, aby zvážili důsledky a přemýšleli o pojmech, jako je spravedlnost, důvody pravidel a případy, kdy se uplatňují. Vytváření vlastních pravidel pomáhá dětem rozvíjet odpovědnost za své chování, za sebe navzájem a za skupinu.

Cílem těchto strategií je naučit žáky řešit problémové situace, spolupráci, vytrvalost a posilovat svou osobní zdatnost. Učitel by měl rozhodně vyzdvihnout osobní charakteristiky a zájmy dítěte a posilovat jejich rozvoj. Učitel by se měl snažit žáky povzbuzovat ke stále lepším výsledkům tak, aby bylo dítě schopno vynaložit maximum úsilí k jejich splnění (Wedlichová, 2010).

Učitel při správné interakci se žáky může ve třídě skutečně změnit životy dětí. Mnohé z výše uvedených strategií využívají zkušenosti učitelé k propagaci sociálních

a akademických kompetencí a k povzbuzení dětí, aby byli aktivnější. Výzkum odolnosti nám říká, že tyto praktiky slouží také jinému důležitému účelu - povzbuzování dětí k praktikování chování, které lze aplikovat na jejich životy, což jim umožňuje povznést se a překonat životní těžkosti a uspět.

4.4 Nácvik zvládacích strategií

Zvládání zátěže obecně a zvládání školních zátěžových situací jsou pro žáky velmi důležitými činnostmi. S tímto tvrzením kontrastuje skutečnost, že nácviku zvládání zátěže ve školách se věnuje málo pozornosti, a to jak v reálném životě, tak i v psychologických a pedagogických výzkumech. O důležitosti nácviku zvládání se tak většinou dozvídáme až v případě, kdy některý z jedinců neunesse tíhu školního neúspěchu či přímo ve školním prostředí projeví své těžkosti, které zažívá mimo školu a odhodlá se k zoufalému činu, jako je například útěk z domova či ublížení na vlastním zdraví (Čáp, Mareš, 2010).

Cílem intervenčních zásahů má být naučit žáky řešit problémové situace, vytrvalost, přímé jednání, povzbuzování sebe samého apod. Prostředkem by pak měl být nácvik jednotlivých dílčích strategií: hledání příčin neúspěchu, zvyšování vnímání své osobní zdatnosti, snižování pocitů úzkosti atd. (Čáp, Mareš, 2010).

V utváření resilience je jedním z hlavních faktorů kognitivní struktura jedince spolu s atribučním stylem, prostřednictvím kterého jedinec vyhodnocuje skutečnost kolem sebe. K tomu, aby se jedinci naučili jinak jednat, dívat se a hodnotit skutečnost kolem sebe, potřebují získat nové zkušenosti, které ovlivní jejich vnímání a očekávání. Klíčovým úkolem učitele ve škole je rozpoznat atribuční styl žáka a změnit jeho schéma vnímání a jednání. Za tímto účelem pak učitel může použít některé z následujících technik (Wedlichová, 2010):

- **Vnímavé naslouchání** – učitel by měl zaujmout úlohu pozorovatele toho, co se mu žák snaží sdělit, a oprostit se od svých sociálních stereotypů hodnocení a zaujmout neutrální postoj. Především by se měl vyvarovat zařazování žáka do kategorií, které mají tendenci škatulkovat žáky a vytvářet si chybný první dojem. Učitel by se měl zaměřit na naslouchání žáka na jeho a implicitní a explicitní teorie, prostřednictvím kterých žák interpretuje svůj svět a svoje problémy. Výsledkem by pak mělo být

pochopení žáka, že jeho překážky a problémy jsou překonatelné a plně v jeho zodpovědnosti.

- **Hovořit jazykem druhého** – učitel by měl používat jazykové kategorie a formy, které jsou běžné pro žáka daného věku. V komunikaci s jedincem bychom měli používat takové pojmy, jaké sám používá a kterým je schopen rozumět. Pokud použijeme jeho jazyk, žák získá pocit, že ho posloucháme a že mu rozumíme.
- **Vyvarovat se používání negativních jazykových forem** – místo popírání prožívání a vnímání světa jedince (např. nemáš pravdu), či dávání zákazů je nutné používat jejich pozitivní ekvivalenty. Negativní formy jazyka totiž vedou ke strnulosti a odmítavému postoji jednání.
- **Restrukturace** – představuje techniku, prostřednictvím které učitel může změnit význam a vnímání představ jedince tím, že mu je ukáže z různých úhlů pohledu. Tím, že nabídneme žákovi, aby se podíval na situaci z úhlu pohledu svého idolu, oblíbeného hrdiny či někoho, koho obdivuje, změní jeho pohled na těžkosti, které právě zažívá a problém se stane méně úzkostlivým.

Žádoucím výsledkem nácviku zvládacích strategií jsou změny v žákově reagování na potencionální stresující situace. Ať už ty školní nebo ty životní. Změny by se měly týkat především žákova chování, emocí ale i kognitivních procesů (Čáp a Mareš, 2010). Těmito technikami dokáže učitel nejen změnit vnímání žáků, kteří se začnou považovat za schopnější a odolnější, ale získají i pocit podpory a pozitivního zdroje ze svého okolí, které jsou součástí jejich sociální opory (Wedlichová, 2010). Závěrem lze říct, že nestačí jednorázový nácvik, aby byl žák ihned imunní vůči selhání. Zvládání zátěže je běh na dlouhou trať a záležitostí takřka celoživotní (Čáp, Mareš, 2010).

5 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

První kapitola, kterou vnímáme jako klíčovou pro celkové pochopení směru a pojetí práce, byla věnována teoretickému rozboru tématu resilience. Ve snaze představit především obecnější souvislosti resilience jsme se zabývali samotným definováním pojmu, kdy resilienci vnímáme jako osobní schopnost vzkvétat tváří v tvář útrapám, určující naše duševní zdraví a pohodu. Dále jsme se věnovali vývoji reesilience, kdy jsme si vyjasnili, od kdy se badatelé (např. Rutter, 1979) zabývají resiliencí dětí a dospívajících. Zanalyzovali jsme základní pojetí, mezi které řadíme lokalizaci kontroly (*Locus of Control*), Rotter (1966), smysl pro koherenci (*Sense of coherence*), Antonovský (1987) a nezdolnost (*Hardiness*), Kobasa, Maddi, Kahna (1982). Vymezili jsme *rizikové* faktory ve vztahu k dospívajícímu jedinci (např. traumatické životní události, socioekonomické znevýhodnění jako je například chudoba v rodině jedince, rodinné konflikty, násilí v rodině, alkoholismus v rodině, kriminální jednání nebo duševní choroba (Šolcová, 2009) a *protektivní* faktory (např. schopnost řešit problémy, přístup ke vzdělání a informacím, vlastní životní filozofie, Ungar, 2006). Dále jsme charakterizovali modely resilience, které se soustředí na sociálně-ekologické pojetí, které obklopuje jedince několika vrstvami různých kontextů *Multi systémový model resilience* (Liu a kolektiv, 2017), *The Resilience Doughnut model* (Worsley, 2006) a *Dynamický model resilience* (Murray, 2003). Následně jsme poukázali na resilienci u mladých dospívajících a její souvislost se školní docházkou, jelikož jde o ústřední téma naší práce, a jak popisuje například Ungar (2006), přístup ke vzdělání a vzdělávání samotné představují významné faktory resilience.

V druhé kapitole jsou analyzovány pojmy, které úzce souvisí s nepříznivými situacemi v období adolescence. Situace, které pro řadu lidí představují zvýšenou míru zátěže, jsou popsány jako: problém, frustrace, konflikty, strach a úzkost (Paulík, 2010). V návaznosti na hlavní výčet situací jsme definovali životní problémy středoškoláků, z nichž nejzávažnější řadíme do kategorií: škola a učení, volný čas, vztahy k vrstevníkům, vztah k opačnému pohlaví, rodina, zdraví, psychické problémy, nedostatek peněz, situace ve společnosti a strach z budoucnosti (Kraus, 2006). Tyto problémy představují v běžném životě pro velkou část jedinců zvýšenou zátěž, a proto jsme se zaměřili také na problematiku zvládání nepříznivých situací. Z dostupných strategií zvládání jde především o obranné mechanismy a coping. Obranné mechanismy představují více či méně neuvědomované způsoby omezování úzkosti. Copingem se v odborné literatuře rozumí vědomý a aktivní způsob zvládání (Paulík, 2010). S obrannými mechanismy a copingem

pak úzce souvisí sociální opora, která je definována jako pomoc, která je poskytována jedinci, který se nachází v nepříznivé situaci druhými lidmi. Obecně lze pak říct, že jde o činnost, která tomuto člověku pomáhá danou zátěžovou situaci určitým způsobem zvládnout (Křivohlavý, 1999).

Třetí kapitola byla zaměřena na problematiku zvládání stresu u žáků středních škol. Náročné životní situace jsou považovány za jedny z nejnáročnějších základních činitelů, které utvářejí osobnost žáků. Určité úrovně stresu mohou vést studenty k lepšímu výkonu a být jim tak hnacím motorem. Pokud však vzhledem k nedostatečné kapacitě pro zvládnutí stresu není se stresem pracováno efektivně, mohou nastat negativní důsledky, a to jak pro studenta, tak i pro instituci (Reddy, Menon a Thattil, 2018). Následky akademického stresu mohou přitom u adolescentů způsobit také depresi, úzkost, problémy s chováním a podrážděnost (Deb, Strodl a Sun, 2015). Období adolescence je charakterizováno jako bouřlivý čas, v němž jsou na dospívající jedince kladeny po všech stránkách velmi vysoké nároky. (Vašutová, Panáček, 2013). S vysokými nároky v době dospívání dochází také ke změně postoje k roli žáka. Projevuje se to zejména v oblasti změně postojů k učitelů a odmítání jeho formální nadřazenosti, která se projevuje symbolickou konfrontací, snahou o rovnoprávnou diskusi a negativismem (Vágnerová, 2001). Z hlediska stresu, zátěže a adaptace má škola zvláštní postavení, jelikož školní instituce mají významnou moc přispívat k rozvoji adaptačních schopností (Šolcová, 2009). Školní zátěžová situace je aktuální nebo potencionální situací, kterou žák považuje za nepříjemnou, či náročnou, popřípadě ji označuje jako situaci, která jej ohrožuje nebo je pro něj nebezpečná (Čáp, Mareš, 2007). Nejvýznamnějším zdrojem zátěžových situací žáků ve škole je oblast školní výkonnosti (strach z testů, písemek a známek) a také šikana a strach ze spolužáků. Za hlavní copingové strategie bývá obvykle označováno aktivní zvládání situace, vyhledávání sociální opory, snaha o změnu vlastní osobnosti a možnost vyrovnat se se zátěží (Poledňová, Stránská, Vízdalová a Zobačová, 2003). Zátěžové situace může hodnotit jak žák sám, tak jeho rodiče, kamarádi a učitelé. Klíčové v tomto případě je, jak konkrétní zátěžovou situaci hodnotí sám žák, neboť jeho vnímání odráží i jeho reakce. Je důležité mít také na paměti, že hodnocení z pohledu žáka, se může výrazně lišit od hodnocení ostatních. V literatuře se obvykle rozlišují dva typy hodnocení při zvládání zátěže žáky. Jedná se o primární a sekundární typ (Čáp, Mareš, 2007).

Závěrečná, čtvrtá kapitola se zaměřila na faktory, které usnadňují zvládání zátěže. Faktory, které jedinci usnadňují zvládání zátěže ve škole, můžeme rozčlenit do tří kategorií. První

z těchto kategorií představují *vnitřní individuální zdroje zvládnání zátěže* - optimismus žáka (Čáp a Mareš, 2007), sociální kompetence (Mastenová, 1990) a sebevědomí žáka (Leary, Tambour, Terdal a Downs, 1995). Do druhé kategorie patří *interpersonální faktory* - bezpečné zázemí (příručka Posílení resilience ve škole, 2016), rodina (Newman, 2004), pečující podporující vztahy (Bernardová, 1991) a přátelství (Ross a Daniel, 2007). Třetí kategorie zahrnuje *faktor školy a jejího prostředí* - učitel a zaměstnanci školy (Matson a Coatsworth 1998), kultura a klima školy (Weare a Nind, 2011) a vzdělávání (Ross a Daniel, 2007), Ungar (2014). Mezi rizikové faktory řadíme temperamentové charakteristiky jako např. neuroticismus, zvláštnosti v myšlení dále vývojové opoždění, postižení jedince, závažné onemocnění, poruchy učení a chování nebo dlouhodobé vyčerpání, nepříznivé rodinné vlivy, nepříznivý vliv komunity, v níž žák žije a vlivy kulturní a etnické (Čáp, Mareš, 2007). Mezi nepříznivé vlivy školy, které jsou spjaty se *vzděláváním a akademickým úspěchem*, patří zejména nevhodné způsoby zkoušení a hodnocení žáků, negativní postoje učitele vůči žákovi, konflikty mezi učitelem a žákem, negativní klima školy/školní třídy, konflikt se spolužáky, sociální izolace žáka ve třídě, špatné známky, dlouhodobé školní selhávání a absence neformální či formální sociální opory při školních problémech (Čáp, Mareš, 2007). Po vymezení všech výše uvedených faktorů jsme se věnovali tvrzení, že učitel by měl být zdrojem sociální opory pro své žáky. Analýza nejprve přiblížila pojem *sociální opora* a rozlišila její různé typy: oporu nabízenou, vyhledávanou, poskytovanou, získanou a vnímanou. Zmínili jsme také tři základní funkce, které sociální opora plní: tlumivý efekt, přímý efekt a nepřímý efekt. Zmapovali jsme zvláštnosti učitele, které posilují nebo naopak komplikují učitelovu roli být žákovi sociální oporou. Zmínili jsme především osobnostní zvláštnosti, učitelovu ochotu pomáhat, způsob reagování na žakovu prosbu o pomoc, učitelovo očekávání, související s náročností učiva pro žáky, učitelovu kompetentnost pomáhat žákům, učitelovy vzájemné vztahy se žáky či momentální náladu učitele (Mareš, 2003). Následně jsme se přesunuli ke strategiím rozvíjení resilience ve školní třídě (Wedlichová, 2010), kde jsme zmínili strategie pro úspěšné překonávání překážek a zátěžových situací Bickart a Wolin (1997) – podílení se žáků na určování svých cílů a hodnocení vlastní práce, spolupráce žáků při dosahování vzdělávacích cílů s ostatními, zapojení žáků do společného řešení problémů ve třídě, dostat možnost volby, umožnit žákům cítit se být součástí větší skupiny, umožnit aktivní roli při stanovování pravidel života ve třídě. Kapitulu jsme zakončili nácvikem zvládacích strategií pro zvýšení míry resilience ve škole (Wedlichová,

2010), do nichž spadá především vnímavé naslouchání, hovoření jazykem druhého, vyvarování se používání negativních jazykových forem a restrukturační.

Z výše uvedeného vyplývá, že problematika vyrovnávacích opatření a strategií zvládnutí nepříznivých situací, implikujících v konečném důsledku resilienci žáků středních škol, je velmi komplexní, přičemž je třeba uvažovat řadu různých aspektů a pohledů. Je však neoddiskutovatelné, že se jedná o jednu ze zásadních oblastí sociální pedagogiky. Tuto skutečnost dokládá fakt, že problematice vlivu školního prostředí a klimatu se věnuje stále více studií. Doposud se však výzkumné práce nezabývaly volbou optimálních zvládacích strategií při snaze zvýšit míru resiliencie žáků. Tato práce si tedy klade za cíl, na základě kvantitativního výzkumu, porozumět korelaci mezi strategií zvládnutí nepříznivých situací a mírou resiliencie žáků.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 DESIGN VÝZKUMU

V empirické části se rigorózní práce nejprve zabývá zjištěním celkové míry resilience žáků středních škol, konkrétně sedmi jednotlivými oblastmi, které resilienci nejvíce a naopak nejméně ovlivňují (viz níže). Následující část analyzuje, jaké strategie žáci volí při řešení jejich problémů ve škole. Výzkumný problém spočívá v identifikaci toho, zda existuje souvislost mezi strategií zvládnání nepříznivých situací a mírou resilience žáků středních škol.

Při zjišťování celkové míry resilience žáků a posouzení toho, jaký je vliv sedmi konkrétních oblastí (*rodiče; zájmy/dovednosti; rodina; vzdělání; vrstevníci; komunita v níž jedinec žije; finanční prostředky*), pro nás byl směrodatný tzv. The Resilience Doughnut Model (Worsleyová, 2016). Tento model odolnosti je jednoduchý diagram dvou kruhů, jednoho uvnitř druhého, který představuje interakci vnitřních charakteristik a vnějších kontextů při budování a rozvíjení psychické odolnosti (Worsleyová, 2016). Tento model je dle autorky užitečný pro budoucí práci s mládeží v mnoha kontextech a má potenciál ovlivnit pozitivní změny u mladých lidí.

Pro zjištění toho, jaké zvládací strategie žáci ve školách při řešení problémů a nepříznivých situací nejčastěji volí, vycházíme ze standardizovaného dotazníku Coping Tomáše Kohoutka CTK (Kohoutek, Mareš, Ježek, 2008). Dotazník se zaměřuje na sedm oblastí strategií zvládnání (*aktivní hledání řešení; odklon/únik od problému; hledání sociální opory; sebevědomé aktivní řešení; izolace; podlehnutí problému; pasivní reakce na problém*), které určují, jakým stylem žáci své problémy nejčastěji řeší. Úkolem dotazníku CTK je identifikace stylů zvládnání (též copingových strategií), které žáci využívají při vyrovnání se s nepříznivými situacemi (Kohoutek, Mareš, Ježek, 2008).

6.1 Hlavní výzkumný cíl

Hlavním výzkumným cílem je **identifikovat, zda existuje souvislost mezi strategií zvládnání nepříznivých situací a mírou resilience žáků středních škol.**

Dílčí výzkumné cíle:

Dílčí výzkumný cíl č. 1: Popsat jaká je míra resilience žáků středních škol a jaké faktory ji ovlivňují.

Dílčí výzkumný cíl č. 2: Identifikovat, jaké faktory mají pozitivní dopad na resilienci žáků středních škol.

Dílčí výzkumný cíl č. 3: Identifikovat, jaké faktory mají negativní dopad na resilienci žáků středních škol.

Dílčí výzkumný cíl č. 4: Určit k jakým zvládacím strategiím žáci středních škol přistupují při řešení nepříznivých situací ve škole.

Dílčí výzkumný cíl č. 5: Určit zvládací strategie, které žáci středních škol preferují.

Dílčí výzkumný cíl č. 6: Určit zvládací strategie, kterým se žáci středních škol vyhýbají.

Dílčí výzkumný cíl č. 7: Popsat souvislost mezi volbou zvládacích strategií a mírou resilience žáků středních škol.

6.2 Hlavní výzkumná otázka

Hlavní výzkumná otázka zní: **Existuje souvislost mezi strategií zvládnání nepříznivých situací a mírou resilience žáků středních škol?**

Dílčí výzkumné otázky:

Dílčí výzkumná otázka č. 1: Jaká je míra resilience žáků středních škol?

- 1.1. Jaký je vliv rodičů na míru resilience žáků středních škol?
- 1.2. Jaký je vliv zájmů/dovedností na míru resilience žáků středních škol?
- 1.3. Jaký je vliv rodiny a vlastní identity na míru resilience žáků středních škol?
- 1.4. Jaký je vliv vzdělání na míru resilience žáků středních škol?
- 1.5. Jaký je vliv vrstevníků na míru resilience žáků středních škol?
- 1.6. Jaký je vliv komunity na míru resilience žáků středních škol?
- 1.7. Jaký je vliv finančního zabezpečení na míru resilience žáků středních škol?

Dílčí výzkumná otázka č. 2: Jaké faktory mají pozitivní dopad na resilienci žáků středních škol?

Dílčí výzkumná otázka č. 3: Jaké faktory mají negativní dopad na resilienci žáků středních škol?

Dílčí výzkumná otázka č. 4: K jakým zvládacím strategiím žáci středních škol přistupují při řešení nepříznivých situací ve škole?

- 4.1. Jaké zvládací strategie žáci volí v oblasti aktivního hledání řešení?
- 4.2. Jaké zvládací strategie žáci volí v oblasti odklonu/úniku od problému?
- 4.3. Jaké zvládací strategie žáci volí v oblasti hledání sociální opory?
- 4.4. Jaké zvládací strategie žáci volí v oblasti sebevědomého aktivního řešení?
- 4.5. Jaké zvládací strategie žáci volí v oblasti izolace?
- 4.6. Jaké zvládací strategie žáci volí v oblasti podlehnutí problému?
- 4.7. Jaké zvládací strategie žáci volí v oblasti pasivní reakce na problém?

Dílčí výzkumná otázka č. 5: Jaké zvládací strategie žáci středních škol preferují?

Dílčí výzkumná otázka č. 6: Jakým zvládacím strategiím se žáci středních škol vyhýbají?

Dílčí výzkumná otázka č. 7: Jaká je souvislost mezi volbou zvládacích strategií a mírou resilience žáků středních škol?

Hypotéza H1: Mezi volbou zvládacích strategií a mírou resilience žáků středních škol existuje souvislost.

6.3 Pojetí výzkumu

Rigorózní práce s názvem Resilience žáků středních škol, analýza vyrovnávacích opatření a preferované strategie zvládnání nepříznivých situací, zjišťuje v psychosociálním kontextu míru resilience u žáků středních škol a strategie zvládnání, které žáci volí pro vyrovnávání se s nepříznivými situacemi ve škole. Vzhledem k stanoveným výzkumným cílům a hlavnímu cíli práce, který je zaměřen na identifikaci souvislosti mezi strategiemi zvládnání nepříznivých situací a mírou resilience žáků středních škol, je v této práci zvoleno kvantitativní výzkumné pojetí, realizované prostřednictvím dotazníkového šetření. Odborná literatura (např. Gavora, 2000; Chráska, 2016) uvádí, že kvantitativní strategie výzkumu je vhodná pro zjišťování množství, rozsahu, frekvence či míry jevů. Pracuje s numerickými daty, a ke zpracování těchto dat využívá statistické metody.

6.4 Charakteristika výzkumného souboru

Základním výzkumným souborem jsou žáci 2. a 3. ročníků středních škol v České republice ve věku 16 – 18 let. Toto věkové rozmezí je optimální pro zvolené standardizované dotazníky.

Statistické ročenky školství Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2020, MŠMT) uvádí, že v České republice bylo evidováno ve školním roce 2019/2020 celkem 1284 zařízení poskytující středoškolské vzdělání. Do základního výzkumného souboru jsme zahrnuli žáky, kteří navštěvují střední vzdělávání, střední vzdělávání s výučním listem a střední vzdělávání s maturitní zkouškou. Konkrétně se jedná o gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště. Všechny výše zmíněné stupně středního vzdělávání splňují kritéria našeho základního výzkumného souboru, jelikož všichni žáci z výzkumného souboru navštěvují buď druhý, nebo třetí ročník. Denní formu vzdělávání navštěvuje 408 086 žáků. Ve školním roce 2019/2020 navštěvovalo v denní formě 2. ročník středních škol celkem 101 008 žáků, 3. ročník středních škol v denní formě navštěvovalo 91 905 žáků. Dohromady se tedy jedná o 192 913 žáků. Tito žáci tvoří náš základní soubor. **Výběrový** soubor pak tvoří žáci, kteří byli vybráni na základě náhodného vícestupňového výběru. Dle Gavory (2000), je náhodný výběr z hlediska teorie pravděpodobnosti tím nejlepším výběrem, jelikož každý žák v rámci výzkumu má stejnou šanci být vybrán. Je tedy zaručena objektivita výběru. Pro náhodný výběr jsme vybrali metodu losování,

přičemž v první etapě byly losovány jednotlivé kraje. Losováno bylo ze všech 14 krajů v České republice.

Kraj	Počet žáků – denní vzdělávání
Hlavní město Praha	62 441
Středočeský kraj	37 868
Jihočeský kraj	26 291
Plzeňský kraj	21 512
Karlovarský kraj	10 274
Ústecký kraj	30 993
Liberecký kraj	15 410
Královehradecký kraj	22 076
Pardubický kraj	21 110
Kraj Vysočina	19 896
Jihomoravský kraj	44 890
Olomoucký kraj	26 053
Zlínský kraj	23 445
Moravskoslezský kraj	45 827
Celkem	408 086

Tabulka 2: Počet žáků – denní vzdělávání.

Vylosovány byly tři kraje. Jedná se o kraj Moravskoslezský, Jihomoravský a Olomoucký. Dalším stupněm bylo losování středních škol v těchto krajích, které z důvodu zachování anonymity nejsou uváděny. Seznam škol v jednotlivých krajích jsme získali z Rejstříku škol a školských zařízení, MŠMT ČR (2019). Losováním bylo vybráno 5 škol z každého kraje, celkově tedy 15 škol.

Kraj	Počet středních škol	Počet žáků
Jihomoravský kraj	123	44 890
Olomoucký kraj	94	26 053
Moravskoslezský kraj	136	45 827
Celkem	353	116 770

Tabulka 3: Počet škol, počet žáků ve vylosovaných krajích.

Středoškolská zařízení byla postupně kontaktována tak, aby počet respondentů zařazených do výzkumu z jednotlivých typů institucí byl srovnatelný. Kritériem pro zařazení instituce do výzkumu byl souhlas jeho ředitele/ředitelky k realizaci výzkumného šetření. Vedení institucí bylo elektronickou cestou obeznámeno s podrobnostmi a cíli výzkumného šetření. Opakovaně bylo zdůrazněno, že dotazníky jsou určeny žákům druhých a třetích ročníků. Na základě elektronického kontaktování a udělení souhlasu jsme následně odesílali odkaz na samotný dotazník.

6.5 Výzkumný nástroj

V rámci kvantitativně zaměřeného výzkumu byla pro sběr dat zvolena metoda dotazníkového šetření. Hlavním výzkumným nástrojem této rigorózní práce jsou dva dotazníky, z nichž první, dotazník vlastní konstrukce je lehce modifikován tak, aby byl použitelný v českém prostředí - některé otázky, které vyznívaly velmi podobně, byly sloučeny. Zaměřuje se na zjištění celkové míry resilience a obsahuje sedm resiličních oblastí. Druhým výzkumným nástrojem je standardizovaný dotazník, který se zaměřuje na oblasti strategií zvládnutí nepříznivých situací ve škole. V rámci výzkumu je také zařazena otázka týkající se základního sociodemografického údaje, kterým je pohlaví respondentů.

6.5.1 Dotazník resilience - The Resilience Doughnut Model

Dotazník *The Resilience Doughnut Model* (Worsleyová, 2016) je zaměřen na zjištění míry resilience a představuje sedm oblastí, v nichž lze rozvíjet dovednosti v oblasti psychosociální odolnosti. Výsledkem je pak určení celkové míry resilience žáků,

a posouzení vlivu jednotlivých faktorů, které mají pozitivní a naopak negativní dopad na resilienci. Dotazník je určen adolescentům a jednotlivá tvrzení v dotazníku posuzují samotní žáci.

Autorka dotazníku spolu se svým týmem (Worsleyová, Hjemdal, 2016) testovala psychometrické vlastnosti nástroje pomocí faktorové analýzy, kdy každá položka byla zkoumána jako samostatný subtest. Spolehlivost nástroje byla také testována pomocí hodnoty koeficientu reliability Cronbachova alfa, která se pohybuje na hodnotě mezi 0,63 a 0,87. Celkem bylo zahrnuto 867 adolescentů ze sedmi středních škol ve třech státech v Austrálii. Výzkumu se účastnilo 75 % žen a 25 % mužů. Jejich věkový průměr byl 15 -20 let, SD = 1,71 (Worsleyová, Hjemdal, 2016). Originální dotazník obsahuje 70 položek, pro účely této práce byl dotazník zredukován, jelikož v originálním dotazníku vyznívaly některé položky velmi podobně, proto bylo při formulaci dotazníku přistoupeno k jejich sdružení.

Náš modifikovaný dotazník tedy obsahuje 35 položek a je rozdělen do sedmi částí: *faktor rodičů*; *faktor zájmů/dovedností*; *faktor rodiny a vlastní identity*; *faktor vzdělání, vrstevnický faktor*; *faktor komunity* a *faktor finančních prostředků/finančního zabezpečení*. Na každou z oblastí je zaměřeno 5 otázek. Doméně *rodičů* jsou věnovány otázky 1 - 5 a korespondují s výzkumnou otázkou 1.1. Druhé doméně (*faktor zájmů/dovedností*), se věnují otázky 6-10 a korespondují s výzkumnou otázkou 1.2. Třetí doména (*faktor rodiny a vlastní identity*) obsahuje otázky 11 – 15 a koresponduje s výzkumnou otázkou 1.3. Čtvrté oblasti (*faktor vzdělání*) se věnují otázky 16 – 20 a korespondují s výzkumnou otázkou 1.4. Pátá oblast (*faktor vrstevníků*) obsahuje otázky 21 - 25 a koresponduje s výzkumnou otázkou 1.5. Šestá oblast (*faktor komunity*) se věnují otázky 26 – 30 a korespondují s výzkumnou otázkou 1.6. Konečně sedmá oblast (*faktor finančního zabezpečení*) obsahuje otázky 31 – 35 a koresponduje s výzkumnou otázkou 1.7. Výzkumný nástroj kromě jednotlivých domén resilience poskytuje také přehled o pozitivních a negativních faktorech, které mají dopad na celkovou míru resilience žáků, což koresponduje s výzkumnými otázkami 2 a 3. Žáci mohou volit pouze jednu odpověď na škále odpovědí 1 – 4, přičemž 1 = rozhodně ano, 4 = rozhodně ne. V tomto případě platí, že čím nižší hodnota tím vyšší je míra resilience.

Dotazník je žákům předkládán v elektronické podobě a na vyplnění dotazníku není stanoven žádný pevný časový limit. Dotazník se vyhodnocuje pro každou oblast zvlášť.

OBLAST	POČET POLOŽEK V DOTAZNÍKU	POLOŽKY V DOTAZNÍKU
<p>Faktor rodičů. (Výzkumná otázka 1.1)</p>	5	<p>1. Mám rodiče, se kterými si mohu o všem promluvit.</p> <p>2. Mám rodiče, kteří mě kontrolují, ví, kde jsem a co dělám.</p> <p>3. Mám rodiče, kteří si mě váží a jsou rádi, že mě mají.</p> <p>4. Mám rodiče, kteří jsou zodpovědní a zajímají se o svět kolem sebe.</p> <p>5. Mám rodiče, kteří mi projevují lásku a náklonnost.</p>
<p>Faktor zájmů/dovedností. (Výzkumná otázka 1.2)</p>	5	<p>6. Dobře zvládám alespoň jednu dovednost (sport, hudba, umění).</p> <p>7. Jsem ochotný učit se novým věcem a dovednostem, a to i těm, které jsou pro mě obtížné.</p> <p>8. Při prvotním neúspěchu se nevzdám a snažím se dosáhnout vytyčených cílů.</p> <p>9. Mám vysoké sebevědomí.</p> <p>10. Chodím do zájmové organizace/kroužku, kde podporují a rozvíjí mé schopnosti.</p>
<p>Faktor rodiny a vlastní identity. (Výzkumná otázka 1.3)</p>	5	<p>11. Mám dostatek příležitostí být v kontaktu s příbuznými.</p> <p>12. Necítím se zodpovědný za ostatní členy rodiny a za to, jak se cítí.</p> <p>13. Vím, že když udělám chybu, rodina mi odpustí.</p> <p>14. V mojí rodině zvládáme těžkosti společně.</p> <p>15. V mé rodině si mě váží a mám pocit, že jsem milován.</p>
		<p>16. Jsem schopný plnit si své školní povinnosti.</p>

Faktor vzdělání. <i>(Výzkumná otázka 1.4)</i>	5	17. Učitelé ve škole mě mají rádi a zajímají se o mě.
		18. Když potřebuji, učitelé ve škole jsou tu vždy pro mě.
		19. Ve škole jsem zapojen do různých aktivit a zajímám se o to, co se ve škole děje.
		20. Ve škole máme prostředí, ve kterém se cítím dobře.
Vrstevnický faktor. <i>(Výzkumná otázka 1.5)</i>	5	21. Mám přátele, kteří vždy říkají to, co si myslí a občas se kvůli tomu pohádáme.
		22. Svému blízkému příteli mohu bez obav svěřit tajemství.
		23. Snadno navážu a udržím přátelství.
		24. Víím, že když před svými přáteli projevím svůj názor, budou mě respektovat.
		25. Dokážu přizpůsobit své chování tak, abych se ostatním v partě zalíbil.
Faktor komunity. <i>(Výzkumná otázka 1.6)</i>	5	26. Ve svém blízkém okolí, kde žiji, navštěvuji komunitní centrum, knihovny či obchody.
		27. Ve svém okolí mám dospělého člověka, kterému se mohu svěřit a promluvit si s ním.
		28. Jsem členem skautu, sportovního klubu nebo jiné podobné organizace.
		29. Jsem věřící a víra mi pomáhá překonat těžkosti.
		30. S lidmi kolem sebe se cítím bezpečně a mohu jim věřit.
Faktor finančního zabezpečení. <i>(Výzkumná otázka 1.7)</i>	5	31. Chodím na brigádu a vydělávám si peníze.
		32. Peníze utrácím s rozumem a své výdaje mám pod kontrolou.
		33. Moji rodiče mají stále zaměstnání, které jim zajišťuje stabilní příjem.

		34. Mám bankovní účet, kde si ukládám peníze.
		35. Jsem ochotný pracovat více než ostatní, abych si na to, co chci, vydělal.

Tabulka 4: Dotazník The Resilience Doughnut Model.

6.5.2 Dotazník CTK

Dotazník, vytvořený Kohoutkem, Marešem a Ježkem (2008), je určen k testování adolescentů. V rámci studie ELSPAC byl testován u adolescentů ve věkovém rozmezí 15 až 17 let a slouží ke zjištění stylu copingu u adolescentů. Struktura dotazníku CTK obsahuje dvě části, z nichž první část mapuje intenzitu vnímání stresujících oblastí a skládá se z 28 tvrzení, která jsou posuzována na čtyřbodové škále, které vyjadřují souhlas nebo nesouhlas s danou položkou. Druhá část dotazníku, kterou jsme v naší práci využili my, je složena z 35 výroků, které vyjadřují způsob chování, kterým se jedinec projevuje, když se potýká s problémem v rámci školy (Kohoutek, Mareš, Ježek, 2008). Struktura dotazníku je dle Kohoutka, Mareše a Ježka (2008) inspirována již existujícími metodami, a to zvláště PQ (Problem Questionnaire) a CASQ (Coping Across Situations Questionnaire) od Seiffge-Krenke (Seiffge-Krenke, 1995; cit. dle Seiffge-Krenke, 2006). Spolehlivost nástroje byla testována pomocí hodnoty koeficientu reliability Cronbachovo alfa, která se pohybuje na hodnotě 0,8.

Dotazník obsahuje 35 položek, které žáci využívají při vyrovnání se s nepříznivými situacemi. Dle autorů dotazníku lze pracovat s těmito sedmi doménami: *aktivní hledání řešení; odklon/únik od problému; hledání sociální opory; sebevědomé aktivní řešení; izolace; podlehnutí problému; pasivní reakce na problém* (Kohoutek, Mareš a Ježek, 2008).

Doméně *aktivního hledání řešení* jsou věnovány otázky č. 7., 10., 12., 15., 21., 22. a korespondují s výzkumnou otázkou 4.1. Druhé doméně (*odklon/únik od problému*), se věnují otázky č. 14., 16., 18., 23., 30., 31., 32., a korespondují s výzkumnou otázkou 4.2. Třetí doména (*hledání sociální opory*) obsahuje otázky č. 2., 3., 17., 24., 26., 34., a koresponduje s výzkumnou otázkou 4.3. Čtvrté doméně (*sebevědomé aktivní řešení*) se věnují otázky č. 1., 5., 6., 9., a korespondují s výzkumnou otázkou 4.4. Pátá doména (*izolace*) obsahuje otázky č. 4., 20., 27., 33., a koresponduje s výzkumnou otázkou 4.5.

Šesté doméně (*podlehnutí problému*) se věnují otázky č. 13., 28., 29., 35., a korespondují s výzkumnou otázkou 4.6. Poslední sedmé doméně (*pasivní reakce na problém*) se věnují otázky č. 8., 11., 19., 25., a korespondují s výzkumnou otázkou 4.7.

Výzkumný nástroj kromě jednotlivých domén poskytuje přehled o tom, jaké zvládací strategie žáci preferují (výzkumná otázka č. 5), dále jakým zvládacím strategiím se žáci vyhýbají (výzkumná otázka č. 6) a poskytne také odpověď na výzkumnou otázku č. 7. - jaká je souvislost mezi volbou zvládacích strategií a mírou resilience žáků středních škol.

Dotazník je žákům předkládán společně s prvním dotazníkem v elektronické podobě a na vyplnění dotazníku není ani zde stanoven žádný pevný časový limit. Dotazník se vyhodnocuje pro každou oblast zvlášť. Žáci posuzují jednotlivé výroky na čtyřbodové škále od 0 do 3, přičemž hodnota 0 = vůbec neplatí, 1 = trochu platí, 2 = docela platí, 3 = platí.

OBLAST	POČET POLOŽEK V DOTAZNÍKU	POLOŽKY V DOTAZNÍKU
Aktivní hledání řešení. (Výzkumná otázka 4.1)	6	7. Promyslím, jak by se dal problém řešit.
		10. Snažím se něco aktivně podniknout, abych problém vyřešil/a.
		12. Omlouvám se a snažím se napravit, co se stalo.
		15. Jsem zvyklý/á řešit věci v klidu.
		21. Snažím se najít si o problému co nejvíce informací v knihách, na internetu a podobně.
		22. Snažím se přijít na to, kde jsem sám/sama udělal/a chybu.
Odklon/únik od problému. (Výzkumná otázka 4.2)	7	14. Raději „vypnu“ a od problému si odpočinu u televize, apod.
		16. Snažím se zapomenout na to, co se stalo.
		18. Snažím se dělat něco, u čeho mohu na problém zapomenout.
		23. Myslím na neskutečné nebo

		fantastické věci, abych se cítil/a lépe.
		30. Raději nechci na problém ani myslet.
		31. Snažím se vyhýbat se lidem, kteří můj problém způsobili nebo jsou s ním nějak spojeni.
		32. Je mi lépe, když jsem sám/sama.
Hledání sociální opory. (Výzkumná otázka 4.3)	6	2. Obrátím se na někoho, kdo mi může poradit, co mám dělat.
		3. Hledám nějaké rozptýlení, zábavu, která by mě přeladila.
		17. Svěřím se kamarádovi/kamarádce, vypovídám se.
		24. Hledám někoho, kdo by mi pomohl.
		26. Nemyslím, že by můj problém někdo pochopil, a tak si raději nechám vše pro sebe.
		34. Když jsem ve společnosti se svými kamarády, pomáhá mi to, i když se s nimi o problému nebavím.
Sebevědomé aktivní řešení. (Výzkumná otázka 4.4)	4	1. Usiluji o to, otevřeně si prosadit svou.
		5. Nedělá mi obtíže vyříkat si problém s tím, koho se týká.
		6. Zpětně si uvědomím, že se vlastně tolik nestalo a nemá smysl se tím dále zabývat.
		9. Neskřívám svoje pocity a dávám je otevřeně najevo.
Izolace. (Výzkumná otázka 4.5)	4	4. Nechci, aby na mě druzí viděli, že něco není v pořádku.
		20. Nechci, aby o mém problému kdokoli věděl.
		27. Snažím se nedávat najevo svoji zlost a rozrušení.
		33. Obávám se, že kdybych se někomu svěřil/a, spíš by mi to ublížilo.

Podlehnutí problému. (Výzkumná otázka 4.6)	4	13. I když se snažím ovládat a jednat rozumně, často se mi to nakonec nepodaří.
		28. Mohu se bez obav svěřit rodičům.
		29. Stává se, že to na mě dolehne tak silně, že se neovládnu.
		35. Musím na problém pořád myslet, i když nechci.
Pasivní reakce na problém. (Výzkumná otázka 4.7)	4	8. Představuji si, jak by bylo dobře, kdyby problém prostě nebyl.
		11. Představuji si, jak se problém vyřeší sám.
		19. Pohovořím si s učitelem.
		25. Uvědomím si, že nemohu vyřešit problém tak, jak bych chtěl/a přizpůsobím se.

Tabulka 5: Dotazník CTK.

6.6 Metoda získávání dat

V zařízeních, která byly vylosovány do finálního výběrového souboru, byl proveden sběr anonymizovaných dat. Dotazník jsme rozesílali elektronicky prostřednictvím přímého odkazu na dotazník. Ten jsme umístili na webové stránky Survio.com. Online dotazník jsme využili zejména z důvodu celorepublikového výběru vzorku, snadné dostupnosti pro oslovené respondenty a také s ohledem na opatření v důsledku pandemie COVID-19. Respondenti byli seznámeni s účelem výzkumu, jeho průběhem, účelem, pro který data sbíráme a také s ubezpečením o zachování anonymity a důvěrnosti při výzkumu. Z 15 oslovených středních škol jsme celkově získali 516 vyplněných dotazníků. Průměrná doba vyplňování dotazníků se pohybovala mezi 5 – 10 minut (58,9 % respondentů). Jelikož byl dotazník anonymní, nebylo možné zjistit, zda dotazník vyplnili všichni námi oslovení respondenti, proto není v práci uvedena procentuální návratnost dotazníků.

6.7 Metoda analýzy dat

Data ze všech dotazníků byla nejprve shrnuta formou excelovské datové tabulky a byla provedena kategorizace odpovědí. Data byla uspořádána a znázorněna tak, aby je bylo možné vyhodnotit a interpretovat s dostatečnou validitou. Byly stanoveny základní statistické parametry (četnosti, průměry, směrodatné odchylky). Pro statistickou analýzu dat byl dále vybrán software Minitab 19. Data byla zpracována graficky, byly vytvořeny tabulky, regresní závislost a Gaussovy křivky rozložení dat, přičemž pro okomentování jednotlivých otázek byla vybrána deskriptivní forma popisu.

Ke zjištění odpovědí na výzkumné otázky č. 1 - Jaká je míra resilience žáků středních škol?, č. 2 - Jaké faktory mají pozitivní dopad na resilienci žáků středních škol?, č. 3 - Jaké faktory mají negativní dopad na resilienci žáků středních škol?, č. 4 - K jakým zvládacím strategiím žáci středních škol přistupují při řešení nepříznivých situací ve škole?, č. 5 - Jaké zvládací strategie žáci středních škol preferují?, a č. 6 - Jakým zvládacím strategiím se žáci středních škol vyhýbají?, byla využita popisná statistika (průměrná hodnota, četnost, směrodatná odchylka).

Výzkumná otázka č. 7 je relační a zjišťuje souvislost mezi volbou zvládacích strategií a mírou resilience žáků středních škol (H1: Mezi volbou zvládacích strategií a mírou resilience žáků středních škol 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.

7 VÝSLEDKY DAT

V následující části jsou shrnuta kompletní data získaná prostřednictvím výzkumu realizovaného v rámci této rigorózní práce. Kapitola je zaměřena na prezentování samotných výsledků výzkumného šetření. Bude se zabývat zodpovězením jednotlivých výzkumných otázek a hypotézy, přičemž se jedná o prostý výčet dat, konkrétní poznatky budou diskutovány v kapitole 8.

Dotazník resilience – The Resilience Doughnut Model

Žáci mohli volit pouze jednu odpověď na škále odpovědí 1 – 4, přičemž 1 = rozhodně ano, 4 = rozhodně ne.

Pokud není uvedeno jinak, v rámci celkového hodnocení platí, že čím nižší zvolená hodnota na škále odpovědí 1 – 4, tím vyšší je míra resilience. Platí, že 1 je minimální hodnota zvolené odpovědi a 4 maximální hodnota zvolené odpovědi. Průměr se tedy pohybuje na hodnotě $M = 2,5$.

Následující tabulka (Tab. 6) poskytuje detailní přehled dat získaných na základě odpovědí respondentů k tomuto dotazníku.

Dotazník resilience						
Celkem	516	Faktor finančního zabezpečení				
Mužů	304	R31	R32	R33	R34	R35
Žen	212					
Průměr - muži		2,141	1,740	1,224	1,984	2,217
Průměr - ženy		2,198	1,642	1,302	1,962	2,146
Průměr - celkem		2,165	1,700	1,256	1,975	2,188
Odpověď 1 - četnost		220	261	435	348	154
Odpověď 1 (%)		42,6%	50,6%	84,3%	67,4%	29,8%
Odpověď 2 - četnost		104	172	45	0	177
Odpověď 2 (%)		20,2%	33,3%	8,7%	0,0%	34,3%
Odpověď 3 - četnost		79	60	21	1	119
Odpověď 3 (%)		15,3%	11,6%	4,1%	0,2%	23,1%
Odpověď 4 - četnost		113	23	15	167	66
Odpověď 4 (%)		21,9%	4,5%	2,9%	32,4%	12,8%
Kontrolní součet		516	516	516	516	516
Kontrolní součet (%)		100%	100%	100%	100%	100%

Tabulka 6: Detailní přehled dat – dotazník The Resilience Doughnut Model.

Výzkumná otázka č. 1: Jaká je míra resilience žáků středních škol?

Proměnná	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
Celkem	516	1,998	2	1	4	1,002
Muži	304	2,010	2	1	4	1,023
Ženy	212	1,980	2	1	4	0,971

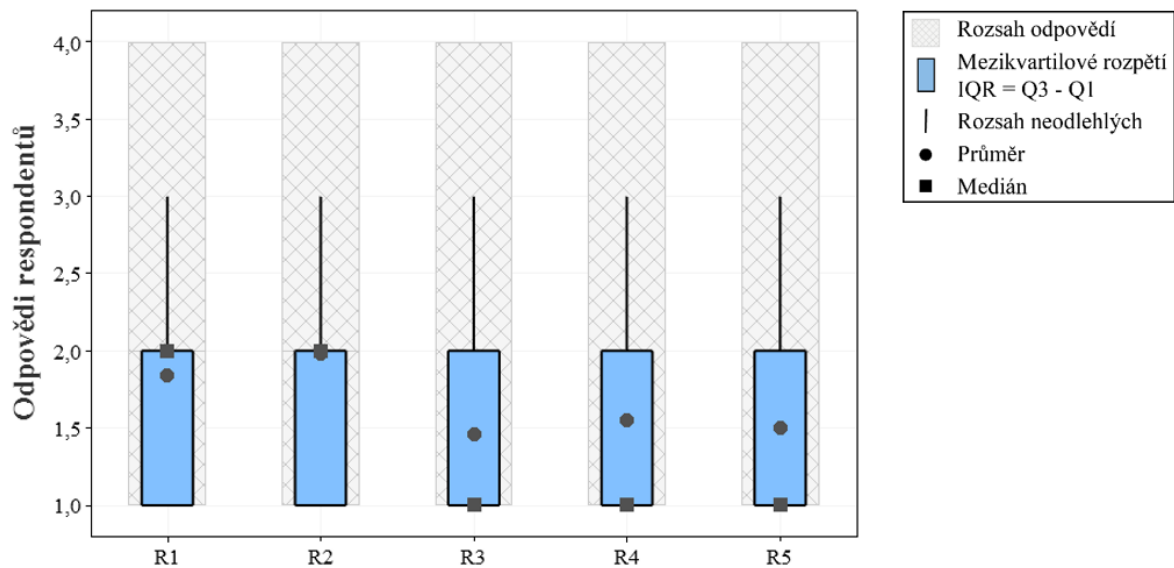
Tabulka 7: Míra resilience žáků středních škol.

Ze souhrnné analýzy dat vyplývá, že celková resilience žáků středních škol je $M = 1,998$, $SD = 1,002$. Míra resilience by se dala považovat za neutrální, pokud by průměrná hodnota vycházela $M = 2,5$. Na základě dat lze tedy konstatovat, že respondenti, kteří se zapojili do tohoto výzkumu, vykazují zvýšenou míru resilience.

Výzkumná otázka č. 1.1: Jaký je vliv rodičů na míru resilience žáků středních škol?

Proměnná	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
Celkem	516	1,666	1	1	4	0,831
R1	516	1,843	2	1	4	0,932
R2	516	1,983	2	1	4	0,881
R3	516	1,455	1	1	4	0,713
R4	516	1,548	1	1	4	0,734
R5	516	1,500	1	1	4	0,735

Tabulka 8: Vliv rodičů na míru resilience.



Obrázek 4: Vliv rodičů na míru resilience.

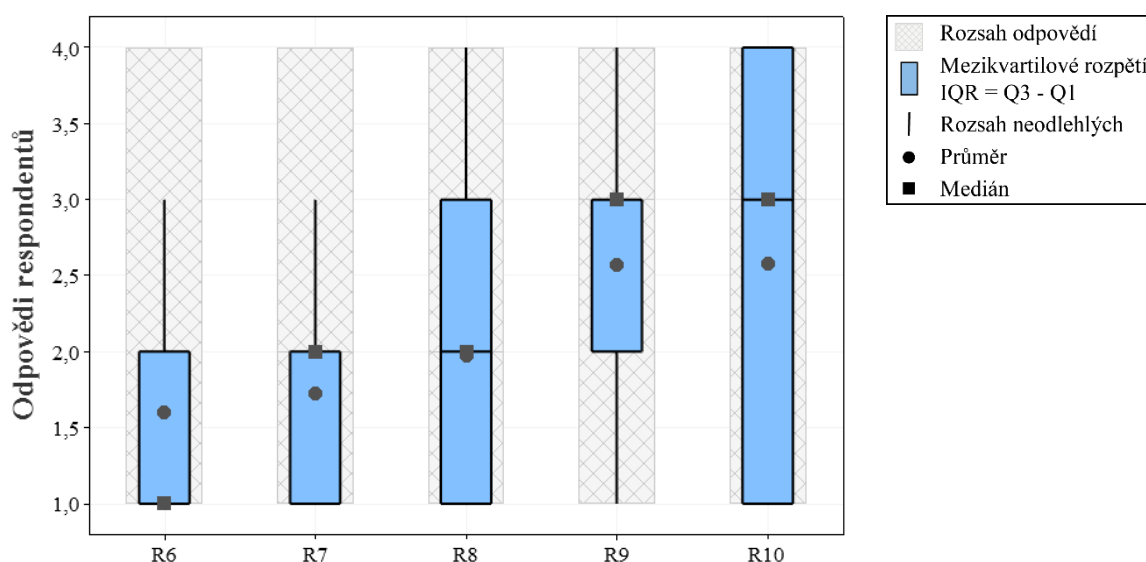
V tabulce uvedené výše (Tab. 8) jsou vyčísleny průměrné hodnoty zvolených odpovědí v oblasti Faktor rodičů: R1 - Mám rodiče, se kterými si mohu o všem promluvit, R2 - Mám rodiče, kteří mě kontrolují, ví, kde jsem a co dělám, R3 - Mám rodiče, kteří si mě váží a jsou rádi, že mě mají, R4 - Mám rodiče, kteří jsou zodpovědní a zajímají se o svět kolem sebe, R5 - Mám rodiče, kteří mi projevují lásku a náklonnost.

Z tabulky můžeme vidět, že hodnoty se nijak výrazně neliší, nejzásadnější pro žáky z hlediska resilience se však jeví oblast R3 ($M = 1,455$, $SD = 0,713$) a za nejméně zásadní můžeme považovat oblast R2 ($M = 1,983$, $SD = 0,881$). Poměrně nízkého skóre a tedy oblastí důležité pro žáky, dosáhly také oblasti R4 ($M = 1,548$, $SD = 0,734$) a R5 ($M = 1,500$, $SD = 0,735$). Celkový vliv rodičů na míru resilience žáků středních škol je na hodnotě $M = 1,666$, $SD = 0,831$, a můžeme tedy konstatovat, že faktor rodičů hraje v posuzování míry resilience důležitou roli. Z jednotlivých odpovědí také vyplývá, že respondenti nejvíce volili odpovědi 1 – rozhodně ano a 2 – spíše ano. Naopak nejméně volená odpověď byla odpověď 4 – rozhodně ne.

Výzkumná otázka č. 1.2: Jaký je vliv zájmů/dovedností na míru resilience žáků středních škol?

Proměnná	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
Celkem	516	2,090	2	1	4	1,007
R6	516	1,597	1	1	4	0,810
R7	516	1,729	2	1	4	0,699
R8	516	1,977	2	1	4	0,849
R9	516	2,568	3	1	4	0,937
R10	516	2,578	3	1	4	1,215

Tabulka 9: Vliv zájmů/dovedností na míru resilience.



Obrázek 5: Vliv zájmů/dovedností na míru resilience.

V rámci výzkumné otázky č. 1.2 jsme se zaměřili na faktor zájmů/dovedností. V tabulce (Tab. 9) jsou opět vyčísleny průměrné hodnoty zvolených odpovědí: R6 - Dobře zvládám alespoň jednu dovednost (sport, hudba, umění), R7 - Jsem ochotný učit se novým věcem a dovednostem, a to i těm, které jsou pro mě obtížné, R8 - Při prvotním neúspěchu se nevzdám a snažím se dosáhnout vytyčených cílů, R9 - Mám vysoké sebevědomí, R10 - Chodím do zájmové organizace/kroužku, kde podporují a rozvíjí mé schopnosti. Z tabulky můžeme vyčíst, že co se týká faktoru zájmů/dovedností a vlivu na míru resilience, nejlépe si vede oblast R6 ($M = 1,597$, $SD = 0,810$), žáci zde vykazují nejnížší

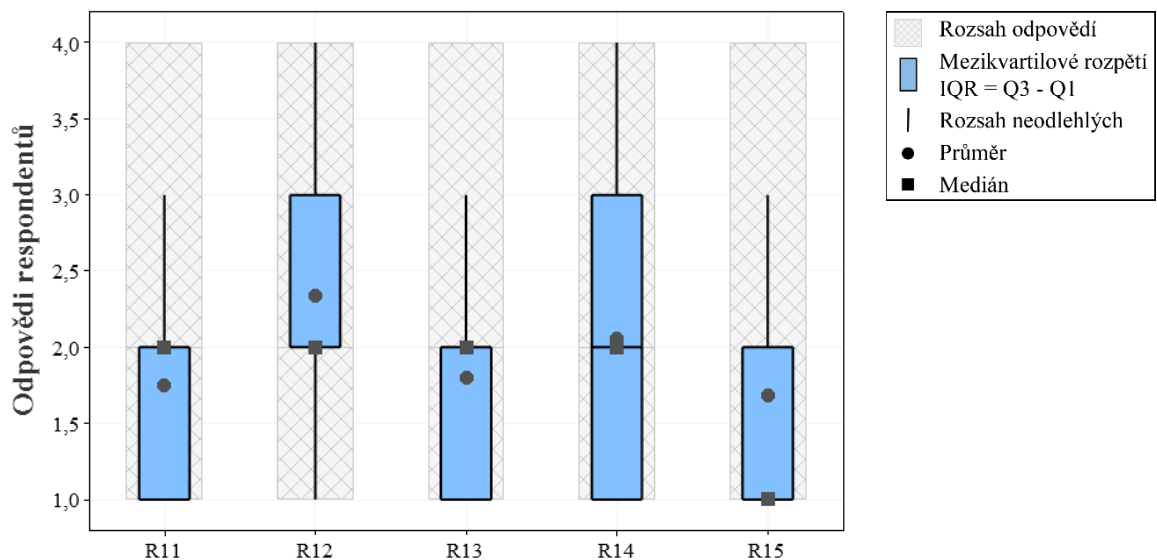
průměrnou hodnotu a tím pádem nejvyšší míru resilience. Naopak nejhůře vyšla oblast R10 ($M = 2,578$, $SD = 1,215$), kdy se ukazuje, že většina dotazovaných nenavštěvuje žádnou zájmovou organizaci/kroužek, kde by podporovali a rozvíjeli jejich schopnosti. V celkovém průměrném vyjádření je vliv zájmů/dovedností na míru resilience žáků $M = 2,090$, $SD = 1,007$, a můžeme zhodnotit, že žáci v této oblasti dosahují spíše lepších výsledků. Nemůžeme tedy jednoznačně říct, že zájmové aktivity žáky posilují či oslabují v jejich psychické odolnosti. Z jednotlivých odpovědí nám opět vyplývá, že dotazovaní jedinci nejvíce volili odpověď 1 – rozhodně ano a nejméně volili odpověď 4 – rozhodně ne.

Z výše uvedeného grafu můžeme také lépe vidět rozdíly v průměrném hodnocení odpovědí jednotlivých oblastí, které souvisí s výzkumnou otázkou č. 1.2. Na svislé ose je zobrazeno hodnocení odpovědí a na vodorovné ose jsou vyobrazeny jednotlivé oblasti.

Výzkumná otázka č. 1.3: Jaký je vliv rodiny a vlastní identity na míru resilience žáků středních škol?

Proměnná	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
Celkem	516	1,923	2	1	4	0,884
R11	516	1,746	2	1	4	0,851
R12	516	2,337	2	1	4	0,869
R13	516	1,797	2	1	4	0,765
R14	516	2,054	2	1	4	0,905
R15	516	1,682	1	1	4	0,853

Tabulka 10: Vliv rodiny a vlastní identity na míru resilience.



Obrázek 6: Vliv rodiny a vlastní identity na míru resilience.

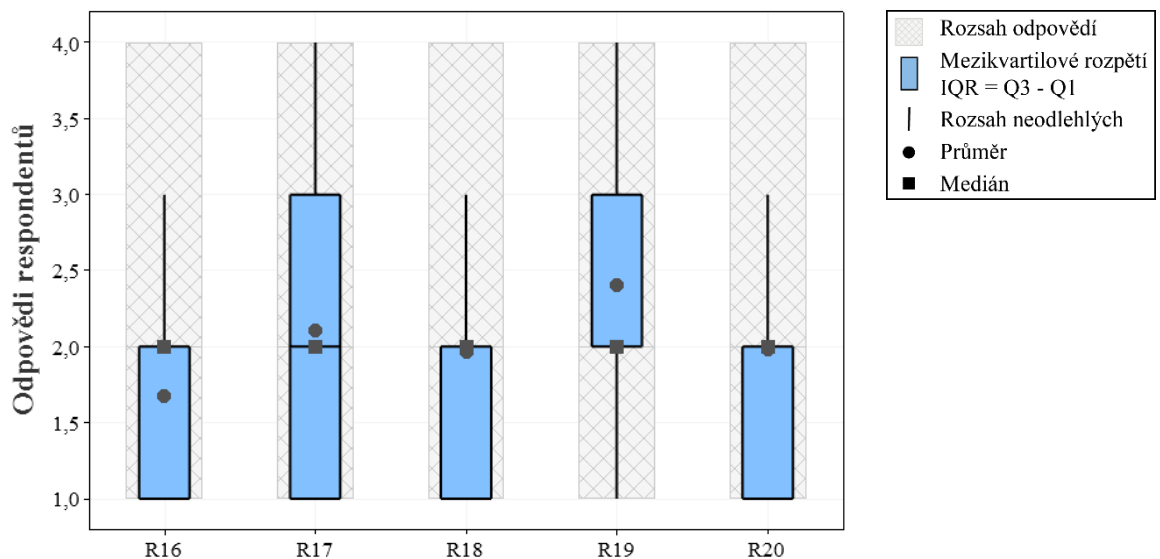
Tabulka (Tab. 10) představuje průměrné hodnoty zvolených odpovědí v oblasti vlivu rodiny a vlastní identity: R11 - Mám dostatek příležitostí být v kontaktu s příbuznými, R12 - Necítím se zodpovědný za ostatní členy rodiny a za to, jak se cítí, R13 - Vím, že když udělám chybu, rodina mi odpustí, R14 - V mojí rodině zvládáme těžkosti společně, R15 - V mé rodině si mě váží a mám pocit, že jsem milován. Zde je nutno podotknout, že otázka č. 12 (R12) je reverzní a hodnotu a význam odpovědi je nutno chápat v opačném smyslu. V rámci statistického vyhodnocení dat tak byly odpovědi u této otázky uvažovány reverzně (1 = 4; 2 = 3; 3 = 2; 4 = 1).

Výraznější rozptyl odpovědí jsme mohli zaznamenat především u oblasti R15 ($M = 1,682$, $SD = 0,853$), která ukazuje, že vědomí, že si žáků jejich rodina váží a mají pocit, že jsou milováni, hraje důležitou roli v jejich vlivu na resilienci, a u oblasti R12 ($M = 2,337$, $SD = 0,869$), která předkládá fakt, že se žáci necítí zodpovědní za ostatní členy rodiny a za to, jak se cítí. Naopak nejhoršího skóre dosáhla oblast R14 ($M = 2,054$, $SD = 0,905$), kdy se dá říct, že obecně platí fakt, že žáci neprocházejí v jejich rodinách těžkostmi společně. Celkové průměrné skóre je $M = 1,923$, $SD = 0,884$, což se pohybuje v pásmu vyšší míry resilience. Z jednotlivých odpovědí můžeme také vyvodit fakt, že dotazovaní respondenti nejvíce volili odpověď 1 – rozhodně ano a nejméně odpověď 4 – rozhodně ne.

Výzkumná otázka č. 1.4: Jaký je vliv vzdělání na míru resilience žáků středních škol?

Proměnná	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
Celkem	516	2,026	2	1	4	0,875
R16	516	1,672	2	1	4	0,747
R17	516	2,107	2	1	4	0,834
R18	516	1,967	2	1	4	0,836
R19	516	2,401	2	1	4	0,950
R20	516	1,984	2	1	4	0,833

Tabulka 11: Vliv vzdělání na míru resilience.



Obrázek 7: Vliv vzdělání na míru resilience.

Dílčí výzkumná otázka č. 1.4 se zabývala faktorem vzdělání. V tabulce (Tab. 11) a výše uvedeném grafu (Obr. 7) jsou opět vyčísleny průměrné hodnoty v oblastech: R16 - Jsem schopný plnit si své školní povinnosti, R17 - Učitelé ve škole mě mají rádi a zajímají se o mě, R18 - Když potřebuji, učitelé ve škole jsou tu vždy pro mě, R19 - Ve škole jsem zapojen do různých aktivit a zajímám se o to, co se ve škole děje, R20 - Ve škole máme prostředí, ve kterém se cítím dobře.

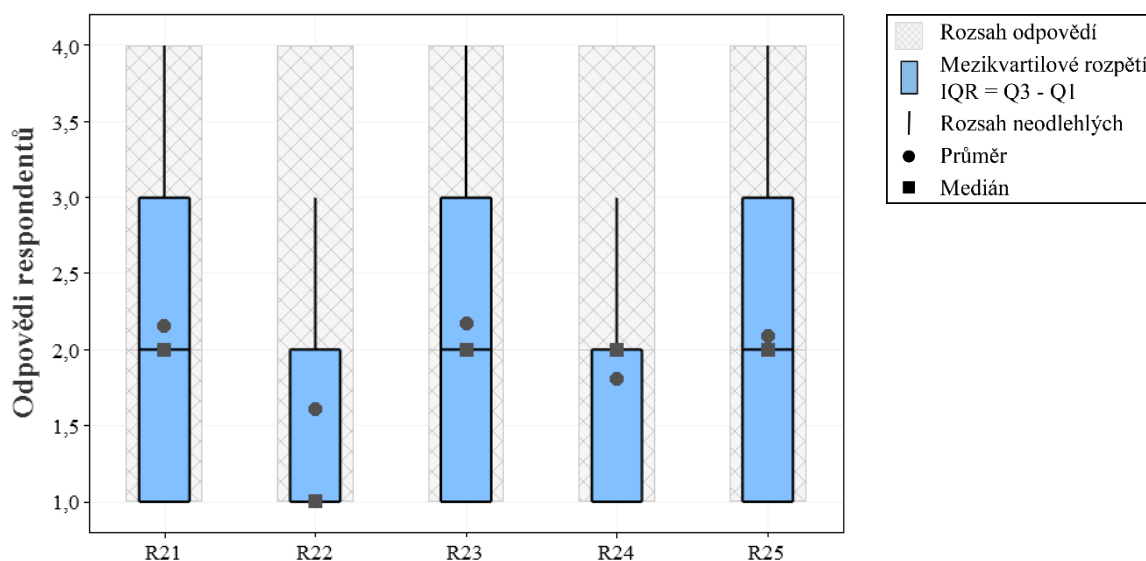
Ve výzkumné otázce zaměřené na faktor vzdělání jednoznačně dominovala odpověď R16 (M = 1,672, SD = 0,747), kdy většina žáků uvedla, že si je schopna plnit své školní

povinnosti. Nejvyššího skóre dosáhla oblast R19 ($M = 2,401$, $SD = 0,950$), kdy se odpovědi respondentů pohybují téměř na hranici průměru. Nelze tedy říct, že by zrovna tato oblast žáky resilientně oslabovala, nicméně považujeme ji v této oblasti za nejslabší. Celkové skóre v dané oblasti se pohybuje $M = 2,026$, $SD = 0,875$ a s porovnání s ostatními oblastmi vykazuje tato poměrně vysoké skóre a můžeme tedy říct, že jde o oblast, ve které se žáci necítí příliš komfortně ve vztahu k jejich psychické odolnosti. Můžeme také opět zmínit, že jednotlivých odpovědí vyplývá, že výrazně dominovala odpověď 2 – spíše ano a nejméně byla volena odpověď 4 - rozhodně ne.

Výzkumná otázka č. 1.5: Jaký je vliv vrstevníků na míru resilience žáků středních škol?

Proměnná	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
Celkem	516	1,965	2	1	4	0,904
R21	516	2,153	2	1	4	0,897
R22	516	1,605	1	1	4	0,820
R23	516	2,169	2	1	4	0,930
R24	516	1,806	2	1	4	0,815
R25	516	2,093	2	1	4	0,910

Tabulka 12: Vliv vrstevníků na míru resilience.



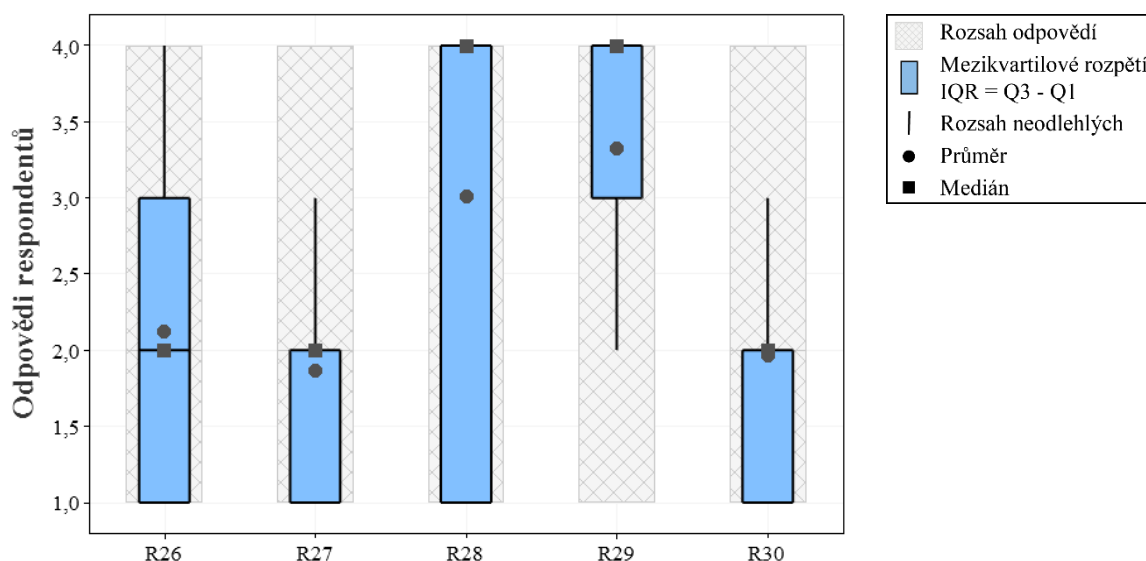
Obrázek 8: Vliv vrstevníků na míru resilience.

Další výzkumná otázka byla zaměřena na oblast vlivu vrstevníků. Ze statistické analýzy dat, která je shrnuta pro tuto oblast v tabulce (Tab. 12) a graficky znázorněna v obrázku (Obr. 8) pro oblasti: R21 - Mám přátele, kteří vždy říkají to, co si myslí a občas se kvůli tomu pohádáme, R22 - Svému blízkému příteli mohu bez obav svěřit tajemství, R23 - Snadno navážu a udržím přátelství, R24 - Víím, že když před svými přáteli projevíím svůj názor, budou mě respektovat, R25 - Dokážu přizpůsobit své chování tak, abych se ostatním v partě zalíbil, vyplývá, že průměrné skóre v této oblasti je $M = 1,965$, $SD = 0,904$. Pohybuje se tedy na hranici, kdy můžeme konstatovat, že se jedná o oblast, která má na žáky z hlediska resilience pozitivní vliv. Nejlépe si vedla oblast R22 ($M = 1,605$, $SD = 0,820$), naopak za nejhorší oblast můžeme označit oblast R23 ($M = 2,169$, $SD = 0,930$). Z jednotlivých odpovědí také fakticky vyplývá, že dotazovaní respondenti nejvíce volili odpověď 2 – spíše ano a tradičně nejméně odpověď 4 – rozhodně ne.

Výzkumná otázka č. 1.6: Jaký je vliv komunity na míru resilience žáků středních škol?

Proměnná	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
Celkem	516	2,457	2	1	4	1,171
R26	516	2,126	2	1	4	1,043
R27	516	1,862	2	1	4	0,923
R28	516	3,008	4	1	4	1,301
R29	516	3,324	4	1	4	0,943
R30	516	1,963	2	1	4	0,755

Tabulka 13: Vliv komunity na míru resilience.



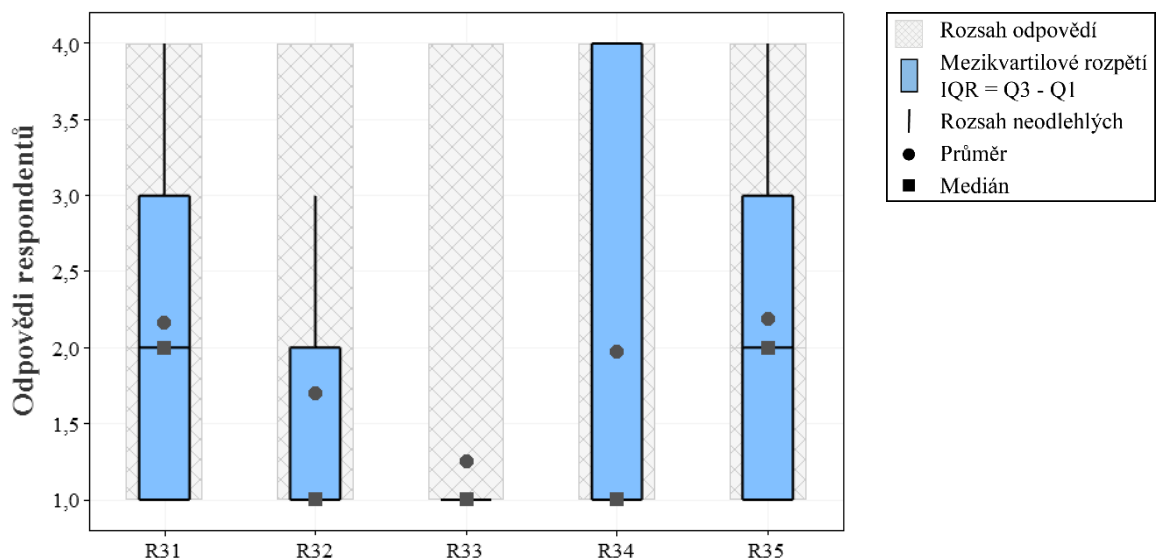
Obrázek 9: Vliv komunity na míru resilience.

Výzkumná otázka 1.6 a šestá oblast v dotazníku zkoumala vliv komunity na resilienci žáků. Jedná se o oblasti: R26 - Ve svém blízkém okolí, kde žiji, navštěvuji komunitní centrum, knihovny či obchody, R27 - Ve svém okolí mám dospělého člověka, kterému se mohu svěřit a promluvit si s ním, R28 - Jsem členem skautu, sportovního klubu nebo jiné podobné organizace, R29 - Jsem věřící a víra mi pomáhá překonat těžkosti, R30 - S lidmi kolem sebe se cítím bezpečně a mohu jim věřit. Celkové skóre, které je opět uvedeno v tabulce (Tab. 13) a grafu (Obr. 9) výše, vychází $M = 2,457$, $SD = 1,171$. Vliv komunity tedy můžeme považovat za neutrální oblast, jelikož dosahuje téměř přesně průměrné hodnoty možných odpovědí. Není tedy pro žáky výrazně posilujícím ani oslabujícím vlivem. Nejnižších hodnot dosahovala oblast R27 ($M = 1,862$, $SD = 1,043$) a nejvyšších oblast R29 ($M = 3,324$, $SD = 0,943$). Tato oblast vykazuje nejvyšší dosaženou hodnotu ze všech položek z dotazníku. Nejvíce byla volena odpověď 4 – rozhodně ne a nejméně odpověď 3 spíše ne.

Výzkumná otázka č. 1.7: Jaký je vliv finančního zabezpečení na míru resilience žáků středních škol?

Proměnná	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
Celkem	516	1,857	1	1	4	1,110
R31	516	2,165	2	1	4	1,195
R32	516	1,700	1	1	4	0,843
R33	516	1,256	1	1	4	0,668
R34	516	1,975	1	1	4	1,404
R35	516	2,188	2	1	4	1,003

Tabulka 14: Vliv finančního zabezpečení na míru resilience.



Obrázek 10: Vliv finančního zabezpečení na míru resilience.

Poslední, sedmá oblast dotazníku resilience byla zaměřena na vliv finančního zabezpečení. V tabulce (Tab. 14) a grafu (Obr. 10) můžeme vidět, že z otázek: R31 - Chodím na brigádu a vydělávám si peníze, R32 - Peníze utrácím s rozumem a své výdaje mám pod kontrolou, R33 - Moji rodiče mají stále zaměstnání, které jim zajišťuje stabilní příjem, R34 - Mám bankovní účet, kde si ukládám peníze R35 - Jsem ochotný pracovat více než ostatní, abych si na to, co chci, vydělal, dominovala v pozitivním významu otázka R33 ($M = 1,256$, $SD = 0,668$). Naopak otázka R35 ($M = 2,188$, $SD = 1,003$) vyšla z této oblasti nejhůř. Celkové skóre je $M = 1,857$, $SD = 1,110$, což vykazuje v zásadě pozitivní vliv. Opět také

můžeme zmínit, že nejvíce byla volena odpověď 1 – rozhodně ano a nejméně odpověď 3 spíše ne.

Výzkumná otázka č. 2: Jaké faktory mají pozitivní dopad na resilienci žáků středních škol?

Na základě detailní statistické analýzy dat a porovnání výsledků z výzkumných otázek zaměřených na dotazník resilience ve škole bylo detekováno pět nejvýznamnějších faktorů, které mají pozitivní dopad na resilienci žáků středních škol:

1. Faktor vlivu rodičů na míru resilience žáků středních škol.

- **R3 - Mám rodiče, kteří si mě váží a jsou rádi, že mě mají** (průměrná hodnota $M = 1,455$, směrodatná odchylka $SD = 0,713$).

2. Faktor vlivu rodičů na míru resilience žáků středních škol.

- **R4 - Mám rodiče, kteří jsou zodpovědní a zajímají se o svět kolem sebe** (průměrná hodnota $M = 1,548$, směrodatná odchylka $SD = 0,734$).

3. Faktor vlivu zájmů/dovedností na míru resilience žáků středních škol.

- **R6 - Dobře zvládám alespoň jednu dovednost (sport, hudba, umění)** (průměrná hodnota $M = 1,597$, směrodatná odchylka $SD = 0,810$).

4. Faktor vlivu vrstevníků na míru resilience žáků středních škol.

- **R22 - Svému blízkému příteli mohu bez obav svěřit tajemství** (průměrná hodnota $M = 1,605$, směrodatná odchylka $SD = 0,820$).

5. Faktor vlivu vzdělání na míru resilience žáků středních škol.

- **R16 - Jsem schopný plnit si své školní povinnosti** (průměrná hodnota $M = 1,672$, směrodatná odchylka $SD = 0,747$).

Dílčí výzkumná otázka č. 3: Jaké faktory mají negativní dopad na resilienci žáků středních škol?

Na základě detailní statistické analýzy dat a porovnání výsledků z výzkumných otázek zaměřených na dotazník resilience ve škole byly detekováno pět zásadních faktorů, které mají negativní dopad na resilienci žáků středních škol:

1. Faktor vlivu komunity na míru resilience žáků středních škol.

- **R29 - Jsem věřící a víra mi pomáhá překonat těžkosti** (průměrná hodnota $M = 3,324$, směrodatná odchylka $SD = 0,943$).

2. Faktor vlivu komunity na míru resilience žáků středních škol.

- **R28 - Jsem členem skautu, sportovního klubu nebo jiné podobné organizace** (průměrná hodnota $M = 3,008$, směrodatná odchylka $SD = 1,301$).

3. Faktor vlivu zájmů/dovedností na míru resilience žáků středních škol.

- **R10 - Chodím do zájmové organizace/kroužku, kde podporují a rozvíjí mé schopnosti** (průměrná hodnota $M = 2,578$, směrodatná odchylka $SD = 1,215$).

4. Faktor vlivu zájmů/dovedností na míru resilience žáků středních škol.

- **R9 - Mám vysoké sebevědomí** (průměrná hodnota $M = 2,568$, směrodatná odchylka $SD = 0,937$).

5. Faktor vlivu vzdělání na míru resilience žáků středních škol.

- **R19 - Ve škole jsem zapojen do různých aktivit a zajímám se o to, co se ve škole děje** (průměrná hodnota $M = 2,401$, směrodatná odchylka $SD = 0,950$).

Dotazník CTK

Žáci posuzovali jednotlivé výroky na čtyřbodové škále od 0 do 3, přičemž hodnota 0 = vůbec neplatí, 1 = trochu platí, 2 = docela platí, 3 = platí.

Platí, že 0 je minimální hodnota zvolené odpovědi a 3 maximální hodnota zvolené odpovědi. Průměr se tedy pohybuje na hodnotě $M = 1,5$.

Následující tabulka (Tab. 15) poskytuje detailní přehled dat získaných na základě odpovědí respondentů k tomuto dotazníku.

Dotazník CTK									
Celkem	516	Podlehnutí problému				Pasivní reakce na problém			
Mužů	304	C13	C28	C29	C35	C8	C11	C19	C25
Žen	212								
Průměr - muži		1,309	1,970	1,168	1,391	2,230	1,622	0,688	1,451
Průměr - ženy		1,429	1,693	1,693	1,991	2,057	1,226	0,665	1,679
Průměr - celkem		1,359	1,857	1,384	1,638	2,159	1,459	0,678	1,545
Odpověď 0 - četnost		107	63	135	94	45	118	291	63
Odpověď 0 (%)		20,7%	12,2%	26,2%	18,2%	8,7%	22,9%	56,4%	12,2%
Odpověď 1 - četnost		193	116	170	137	78	171	134	167
Odpověď 1 (%)		37,4%	22,5%	32,9%	26,6%	15,1%	33,1%	26,0%	32,4%
Odpověď 2 - četnost		140	169	89	147	143	99	57	228
Odpověď 2 (%)		27,1%	32,8%	17,2%	28,5%	27,7%	19,2%	11,0%	44,2%
Odpověď 3 - četnost		76	168	122	138	250	128	34	58
Odpověď 3 (%)		14,7%	32,6%	23,6%	26,7%	48,4%	24,8%	6,6%	11,2%
Kontrolní součet		516	516	516	516	516	516	516	516
Kontrolní součet (%)		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabulka 15: Detailní přehled dat – dotazník CTK.

Dílčí výzkumná otázka č. 4: K jakým zvládacím strategiím žáci středních škol přistupují při řešení nepříznivých situací ve škole?

Proměnná	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
Celkem	516	1,662	2	0	3	1,034
Muži	304	1,650	2	0	3	1,058
Ženy	212	1,678	2	0	3	0,998

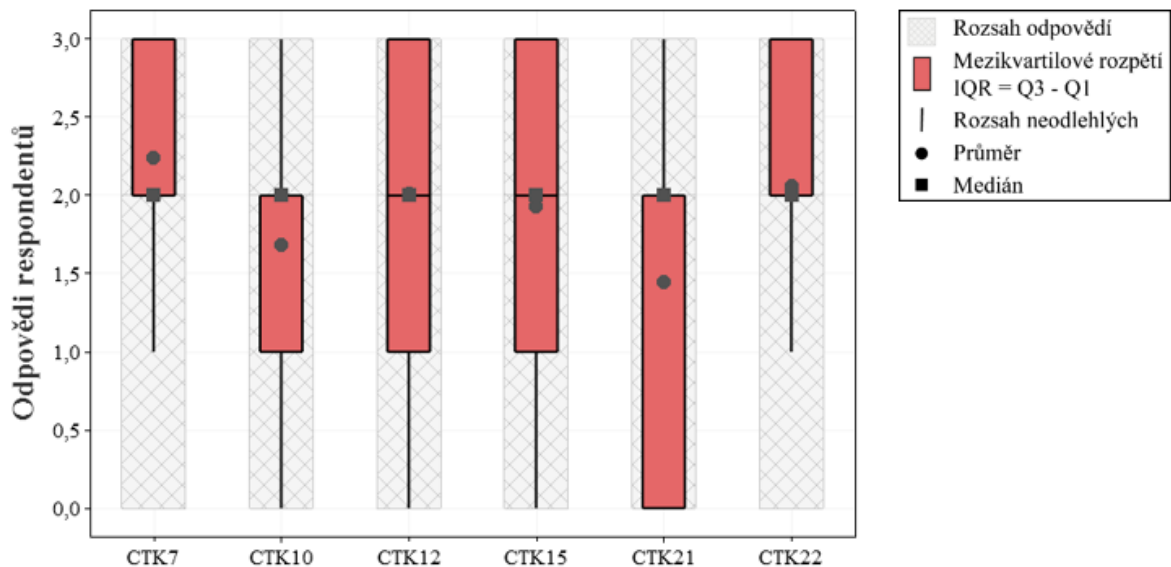
Tabulka 16: Zvládací strategie žáků.

S ohledem na charakter otázek, které jsou rozděleny do sedmi různých kategorií, nevyjadřuje průměrná hodnota ($M = 1,662$, $SD = 1,034$) konkrétní charakteristiku. Na položenou vědeckou otázku tak v tomto případě nelze odpovědět v obecném kontextu, ale je třeba odpovědět v kontextu jednotlivých kategorií, které jsou uvedeny níže (viz otázky 4.1 – 4.7).

Výzkumná otázka č. 4.1: Jaké zvládací strategie žáci volí v oblasti aktivního hledání řešení?

Proměnná	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
Celkem	516	1,896	2	0	3	0,966
C7	516	2,238	2	0	3	0,853
C10	516	1,688	2	0	3	0,901
C12	516	2,012	2	0	3	0,828
C15	516	1,932	2	0	3	1,014
C21	516	1,448	2	0	3	1,089
C22	516	2,058	2	0	3	0,872

Tabulka 17: Oblast aktivního hledání řešení.



Obrázek 11: Oblast aktivního hledání řešení.

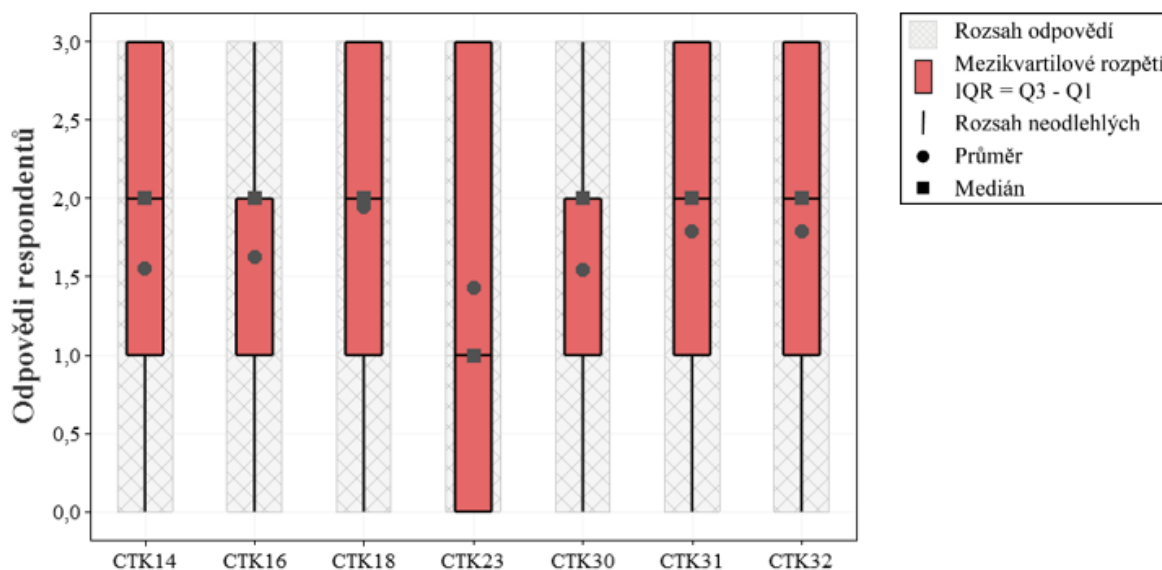
V tabulce (Tab. 17) a grafu (Obr. 11) uvedené výše jsou shrnuty výsledky zvolených odpovědí v oblasti aktivního hledání řešení. C7 - Promyslím, jak by se dal problém řešit, C10 - Snažím se něco aktivně podniknout, abych problém vyřešil/a, C12 - Omlouvám se a snažím se napravit, co se stalo, C15 - Jsem zvyklý/á řešit věci v klidu, C21 - Snažím se najít si o problému co nejvíce informací v knihách, na internetu a podobně, C22 - Snažím se přijít na to, kde jsem sám/sama udělal/a chybu.

Z tabulky vyplývá, že průměrné hodnoty u jednotlivých otázek se poměrně výrazně liší. Když už žáci přistupují k aktivnímu hledání řešení, volí nejčastěji cestu C21 ($M = 1,448$, $SD = 1,089$). Nejméně inklinují k strategii C7 ($M = 2,238$, $SD = 0,853$). Celkový průměr je $M = 1,896$, $SD = 0,966$, a můžeme tedy konstatovat, že z celkového výsledku je zřejmé, že žáci spíše volí cestu aktivního hledání řešení. Z jednotlivých odpovědí také vyplývá, že respondenti nejvíce volili odpověď 2 – docela platí a nejméně odpověď 0 – vůbec neplatí.

Výzkumná otázka č. 4.2: Jaké zvládací strategie žáci volí v oblasti odklonu/úniku od problému?

Proměnná	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
Celkem	516	1,896	2	0	3	0,966
Celkem	516	1,669	2	0	3	1,052
C14	516	1,550	2	0	3	1,129
C16	516	1,626	2	0	3	0,991
C18	516	1,946	2	0	3	0,951
C23	516	1,426	1	0	3	1,186
C30	516	1,548	2	0	3	1,028
C31	516	1,795	2	0	3	0,967

Tabulka 18: Oblast odklonu/úniku od problému.



Obrázek 12: Oblast odklonu/úniku od problému.

V rámci výzkumné otázky č. 4.2 jsme se zaměřili na to, jaké zvládací strategie žáci volí v oblasti odklonu/úniku od problému. V tabulce (Tab. 18) výše máme opět vyčísleny základní statistické parametry zvolených odpovědí: C14 - Raději „vypnu“ a od problému si odpočinu u televize, apod., C16 - Snažím se zapomenout na to, co se stalo, C18 - Snažím se dělat něco, u čeho mohu na problém zapomenout, C23 - Myslím na neskutečné nebo

fantastické věci, abych se cítil/a lépe, C30 - Raději nechci na problém ani myslet, C31 - Snažím se vyhybat se lidem, kteří můj problém způsobili nebo jsou s ním nějak spojeni, C32 - Je mi lépe, když jsem sám/sama.

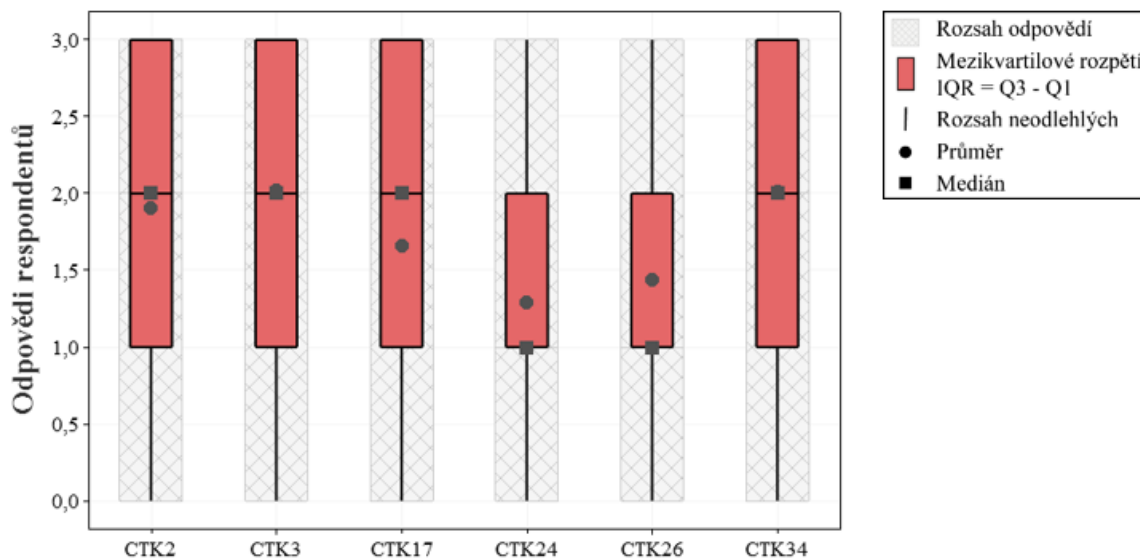
Z tabulky můžeme vyčíst, že pokud mají žáci volit odklon/únik od problému, tak nejčastěji volí strategii C23 ($M = 1,426$, $SD = 1,186$), naopak nejméně se přiklání ke strategii C18 ($M = 1,946$, $SD = 0,951$), kdy se ukazuje, že většina dotazovaných se nesnaží dělat něco, u čeho mohou na problém zapomenout. V celkovém průměrném vyjádření je $M = 1,896$, $SD = 0,966$, a můžeme tedy konstatovat, že z celkového výsledku je zřejmé, že navzdory výsledkům v předchozí oblasti, mají žáci tendenci volit cestu odklonu/úniku od problému. Tento rozpor je diskutován níže. Z výše uvedeného grafu (Obr. 12) můžeme lépe vidět rozdíly v průměrném hodnocení odpovědí jednotlivých oblastí.

Z jednotlivých odpovědí nám vyplývá, že dotazovaní jedinci nejvíce volili odpověď 2 – docela platí a nejméně volili odpověď 0 – vůbec neplatí.

Výzkumná otázka č. 4.3: Jaké zvládací strategie žáci volí v oblasti hledání sociální opory?

Proměnná	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
Celkem	516	1,722	2	0	3	0,990
C2	516	1,909	2	0	3	0,852
C3	516	2,019	2	0	3	0,871
C17	516	1,659	2	0	3	1,051
C24	516	1,293	1	0	3	0,947
C26	516	1,440	1	0	3	1,035
C34	516	2,010	2	0	3	0,920

Tabulka 19: Oblast hledání sociální opory.



Obrázek 13: Oblast hledání sociální opory.

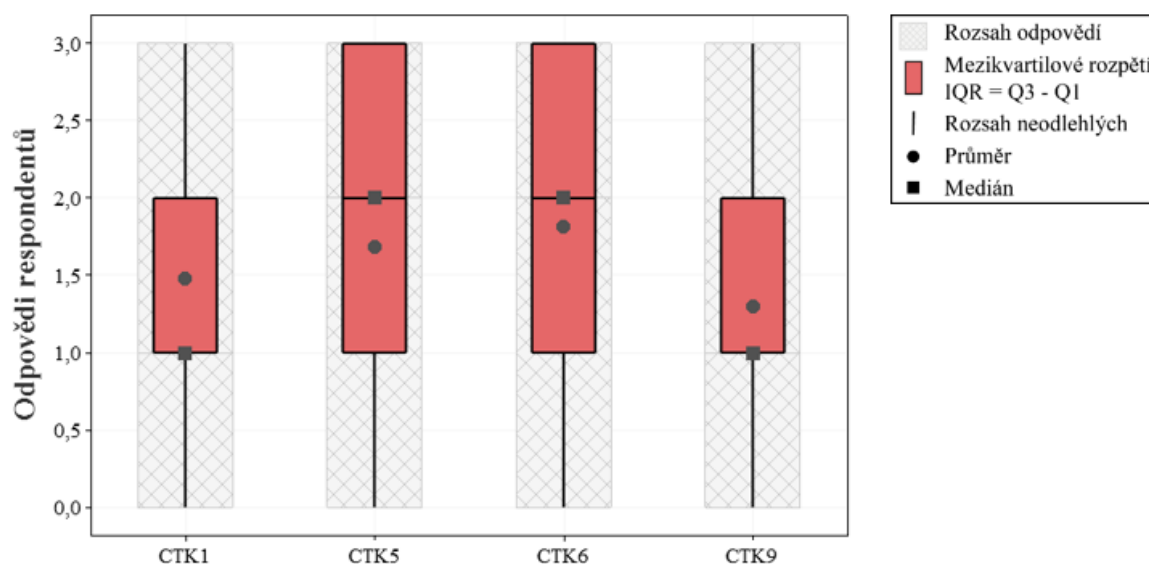
V tabulce (Tab. 19) a grafu (Obr. 13) uvedené výše jsou shrnuty výsledky v oblasti hledání sociální opory. C2 - Obrátím se na někoho, kdo mi může poradit, co mám dělat, C3 - Hledám nějaké rozptýlení, zábavu, která by mě přeladila, C17 - Svěřím se kamarádovi/kamarádce, vypovídám se, C24 - Hledám někoho, kdo by mi pomohl, C26 - Nemyslím, že by můj problém někdo pochopil, a tak si raději nechám vše pro sebe, C34 - Když jsem ve společnosti se svými kamarády, pomáhá mi to, i když se s nimi o problému nebavím.

Pokud mají žáci volit strategii k řešení problémů v oblasti hledání sociální opory, volí nejčastěji strategii C24 ($M = 1,293$, $SD = 0,947$). Nejméně se přiklání ke strategii C3 ($M = 2,019$, $SD = 0,871$). Celkový průměr z oblasti sociální opory je $M = 1,722$, $SD = 0,990$, a i zde můžeme zhodnotit, že z celkového výsledku je patrné, že žáci vyhledávají sociální oporu. Z jednotlivých odpovědí nám vyplývá, že dotazovaní jedinci nejvíce volili odpověď 2 – docela platí a nejméně volili odpověď 0 – vůbec neplatí.

Výzkumná otázka č. 4.4: Jaké zvládací strategie žáci volí v oblasti sebevědomého aktivního řešení?

Proměnná	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
Celkem	516	1,572	2	0	3	1,011
C1	516	1,483	1	0	3	0,977
C5	516	1,684	2	0	3	1,083
C6	516	1,818	2	0	3	0,947
C9	516	1,302	1	0	3	0,953

Tabulka 20: Oblast sebevědomého aktivního řešení.



Obrázek 14: Oblast sebevědomého aktivního řešení.

Dílní výzkumná otázka č. 4.4 měla objasnit, jaké zvládací strategie žáci volí v oblasti sebevědomého, aktivního řešení. V tabulce (Tab. 20) a výše uvedeném grafu (Obr. 14) jsou analyzovány odpovědi v oblastech C1 - Usiluji o to, otevřeně si prosadit svou, C5 - Nedělá mi obtíže vyříkat si problém s tím, koho se týká, C6 - Zpětně si uvědomím, že se vlastně tolik nestalo a nemá smysl se tím dále zabývat, C9 - Neskrývám svoje pocity a dávám je otevřeně najevo.

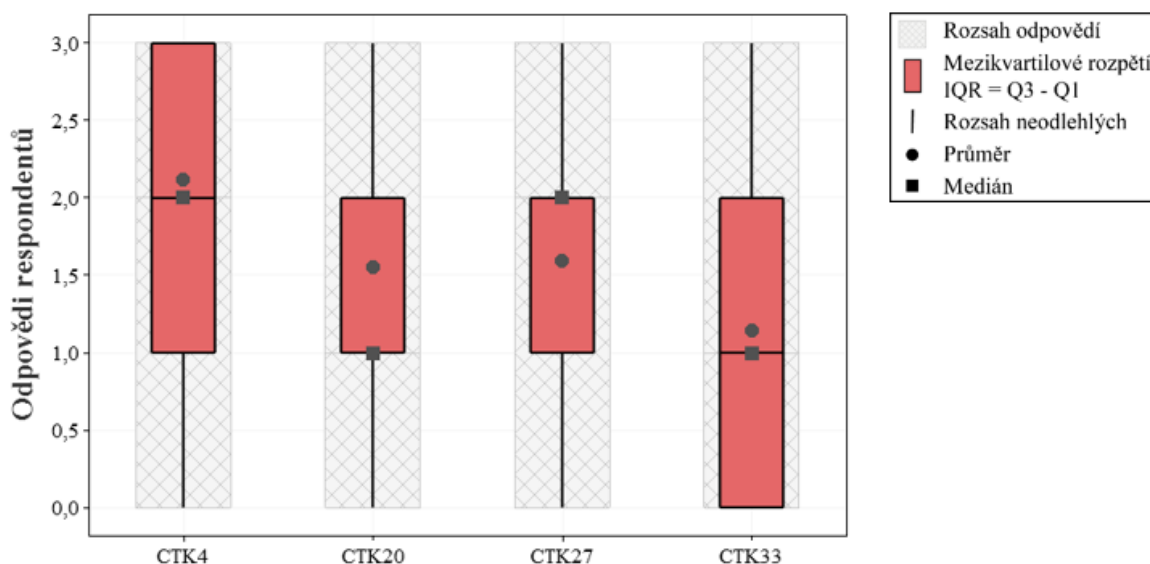
Z tabulky můžeme vidět, že hodnoty se nijak zásadně neliší a pohybují se okolo průměru. Když už žáci přistupují k sebevědomému aktivnímu řešení, volí nejčastěji cestu C9

($M = 1,302$, $SD = 0,953$). Nejméně pak inklinují ke strategii C6 ($M = 1,818$, $SD = 0,947$). Celkový průměr v oblasti sebevědomého aktivního řešení je $M = 1,572$, $SD = 1,011$, a můžeme tedy konstatovat, že se celkový výsledek pohybuje těsně nad hranicí průměru, a tedy žáci spíše volí cestu sebevědomého aktivního řešení. Z jednotlivých odpovědí také vyplývá, že respondenti nejvíce volili odpověď 1 – trochu platí a nejméně odpověď 0 – vůbec neplatí.

Výzkumná otázka č. 4.5: Jaké zvládací strategie žáci volí v oblasti izolace?

Proměnná	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
Celkem	516	1,601	2	0	3	1,026
C4	516	2,118	2	0	3	0,932
C20	516	1,550	1	0	3	0,936
C27	516	1,595	2	0	3	0,995
C33	516	1,141	1	0	3	0,997

Tabulka 21: Oblast izolace.



Obrázek 15: Oblast izolace.

V rámci výzkumné otázky č. 4.5 jsme se zaměřili na to, jaké zvládací strategie žáci volí v oblasti izolace. Z výše uvedeného grafu (Obr. 15) můžeme lépe vidět rozdíly odpovědí

v jednotlivých oblastech. V tabulce (Tab. 21) výše máme vyčísleny zvolené odpovědi v oblastech: C4 - Nechci, aby na mě druzí viděli, že něco není v pořádku, C20 - Nechci, aby o mém problému kdokoli věděl, C27 - Snažím se nedávat najevo svoji zlost a rozrušení, C33 - Obávám se, že kdybych se někomu svěřil/a, spíš by mi to ublížilo.

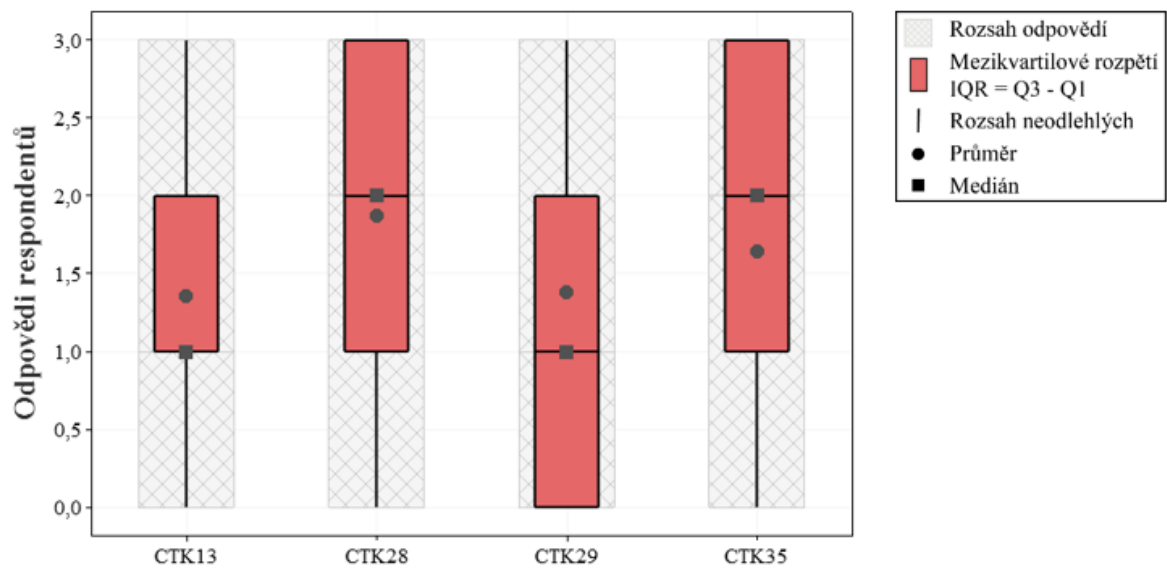
Z tabulky můžeme vyčíst, že pokud už mají žáci volit v oblasti izolace, tak nejčastěji volí strategii C33 ($M = 1,141$, $SD = 0,997$), naopak nejméně se přiklánějí ke strategii C4 ($M = 2,118$, $SD = 0,932$), kdy se ukazuje, že většina dotazovaných se snaží dělat něco, u čeho mohou na problém zapomenout. V celkovém průměrném vyjádření je $M = 1,601$, $SD = 1,026$. V této kategorii jsou však otázky položeny tak, že odpověď „Ano“ poukazuje na izolaci. Jelikož se pohybujeme těsně nad hranicí průměru, lze tedy konstatovat, že žáci vykazují mírnou inklinaci k tomu se izolovat.

Z jednotlivých odpovědí nám vyplývá, že dotazovaní jedinci nejvíce volili odpověď 1 – trochu platí a nejméně odpověď 0 – vůbec neplatí.

Výzkumná otázka č. 4.6: Jaké zvládací strategie žáci volí v oblasti podlehnutí problému?

Proměnná	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
Celkem	516	1,559	2	0	3	1,059
C13	516	1,359	1	0	3	0,969
C28	516	1,857	2	0	3	1,009
C29	516	1,384	1	0	3	1,110
C35	516	1,638	2	0	3	1,063

Tabulka 22: Oblast podlehnutí problému.



Obrázek 16: Oblast podlehnutí problému.

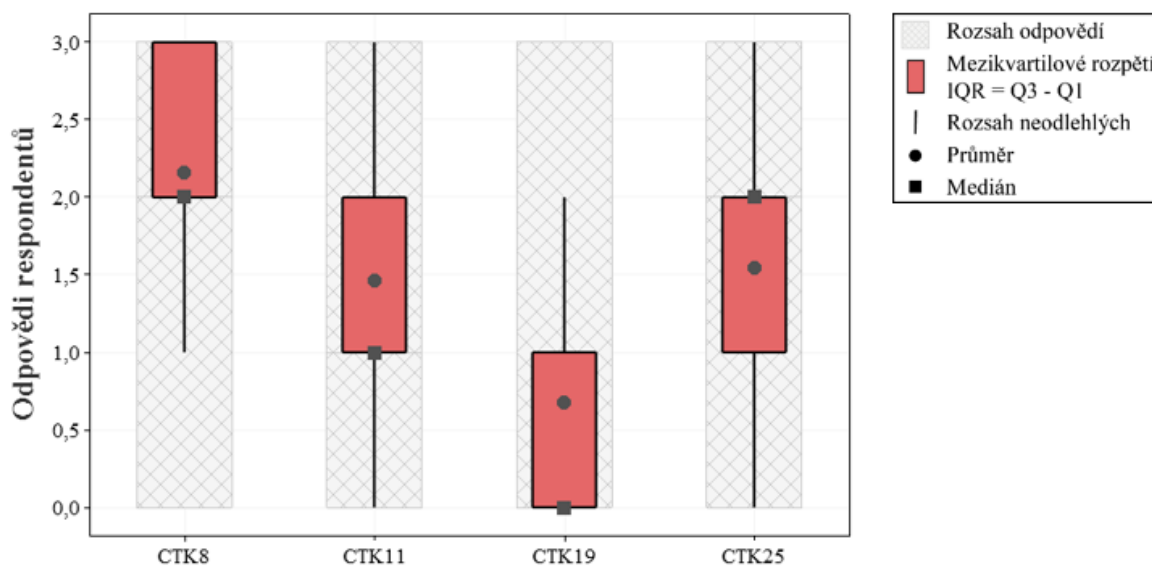
V tabulce (Tab. 22) a grafu (Obr. 16) výše, jsou uvedeny odpovědi v oblasti podlehnutí problému: C13 - I když se snažím ovládat a jednat rozumně, často se mi to nakonec nepodaří, C28 - Mohu se bez obav svěřit rodičům, C29 - Stává se, že to na mě dolehne tak silně, že se neovládnu, C35 - Musím na problém pořád myslet, i když nechci

Zde si můžeme povšimnout, že hodnoty jsou poměrně nízké, nebo se pohybují okolo průměru. Když tedy žáci volí strategii spadající do oblasti podlehnutí problému, volí nejčastěji strategii C13 ($M = 1,359$, $SD = 0,969$). Nejméně inklinují ke strategii C28 ($M = 1,857$, $SD = 1,009$). Celkový průměr je $M = 1,559$, $SD = 1,059$. Z uvedených hodnot tedy vyplývá, že je poměrně běžné, že žáci spíše podléhají problému. Z jednotlivých odpovědí také vyplývá, že respondenti nejvíce volili odpověď 1 – docela platí a nejméně odpověď 0 – vůbec neplatí.

Výzkumná otázka č. 4.7: Jaké zvládací strategie žáci volí v oblasti pasivní reakce na problém?

Proměnná	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
Celkem	516	1,460	1	0	3	1,098
C8	516	2,159	2	0	3	0,979
C11	516	1,459	1	0	3	1,096
C19	516	0,678	0	0	3	0,914
C25	516	1,545	2	0	3	0,847

Tabulka 23: Oblast pasivní reakce na problém.



Obrázek 17: Oblast pasivní reakce na problém.

V rámci výzkumné otázky 4.7 jsou v tabulce (Tab. 23) a grafu (Obr. 17) výše uvedeny hodnoty zvolených odpovědí v oblasti pasivní reakce na problém: C8 - Představuji si, jak by bylo dobře, kdyby problém prostě nebyl, C11 - Představuji si, jak se problém vyřeší sám, C19 - Pohovořím si s učitelem, C25 - Uvědomím si, že nemohu vyřešit problém tak, jak bych chtěl/a přizpůsobím se.

V uvedeném si můžeme povšimnout, že zde se hodnoty se poměrně výrazně liší. Když už žáci volí pasivní reakci na problém, volí nejčastěji strategii C19 ($M = 0,678$, $SD = 0,914$). Naopak nejméně inklinují k strategii C8 ($M = 2,159$, $SD = 0,979$). Celkový průměr je

$M = 1,460$, $SD = 1,098$, a můžeme tedy konstatovat, že z celkového výsledku je zřejmé, že žáci při řešení školních problémů spíše nevykazují pasivní reakci na problém, což koresponduje s inklinací k aktivnímu řešení, viz 4.1. Konečně, můžeme také zhodnotit, že z jednotlivých odpovědí vyplývá, že respondenti nejvíce volili odpověď 1 – trochu platí a nejméně odpověď 3 – platí.

Dílčí výzkumná otázka č. 5: Jaké zvládací strategie žáci středních škol preferují?

Na základě detailní statistické analýzy dat a porovnání výsledků z výzkumných otázek zaměřených na dotazník CTK bylo detekováno pět zvládacích strategií, které žáci středních škol v reakci na problém nejčastěji volí. Strategie jsou řazeny sestupně, od nejvyššího dosaženého skóre po nejnižší.

1. Zvládací strategie v oblasti aktivního řešení.

- **C7 - Promýšlím, jak by se dal problém řešit** (průměrná hodnota $M = 2,238$, směrodatná odchylka $SD = 0,853$).

2. Zvládací strategie v oblasti pasivní reakce na problém.

- **C8 - Představuji si, jak by bylo dobře, kdyby problém prostě nebyl** (průměrná hodnota $M = 2,159$, směrodatná odchylka $SD = 0,979$).

3. Zvládací strategie v oblasti izolace.

- **C4 - Nechci, aby na mě druzí viděli, že něco není v pořádku** (průměrná hodnota $M = 2,118$, směrodatná odchylka $SD = 0,932$).

4. Zvládací strategie v oblasti hledání sociální opory.

- **C3 - Hledám nějaké rozptýlení, zábavu, která by mě přeladila** (průměrná hodnota $M = 2,019$, směrodatná odchylka $SD = 0,871$).

5. Zvládací strategie v oblasti aktivního hledání řešení.

- **C22 - Snažím se přijít na to, kde jsem sám/sama udělal/a chybu** (průměrná hodnota $M = 2,058$, směrodatná odchylka $SD = 0,872$).

Dílčí výzkumná otázka č. 6: Jakým zvládacím strategiím se žáci středních škol vyhýbají? Na základě detailní statistické analýzy dat a porovnání výsledků z výzkumných otázek zaměřených na dotazník CTK bylo detekováno pět zvládacích strategií, které žáci středních škol v reakci na problém volí nejméně. Strategie jsou řazeny vzestupně, od nejnižšího dosaženého skóre po nejvyšší.

1. Zvládací strategie v oblasti pasivní reakce na problém.

- **C19 – Pohovořím si s učitelem** (průměrná hodnota $M = 0,678$, směrodatná odchylka $SD = 0,914$).

2. Zvládací strategie v oblasti izolace.

- **C33 - Obávám se, že kdybych se někomu svěřil/a, spíš by mi to ublížilo.** (průměrná hodnota $M = 1,141$, směrodatná odchylka $SD = 0,997$).

3. Zvládací strategie v oblasti hledání sociální opory.

- **C24 - Hledám někoho, kdo by mi pomohl** (průměrná hodnota $M = 1,293$, směrodatná odchylka $SD = 0,947$).

4. Zvládací strategie v oblasti sebevědomého aktivního řešení.

- **C9 - Neskrývám svoje pocity a dávám je otevřeně najevo** (průměrná hodnota $M = 1,302$, směrodatná odchylka $SD = 0,953$).

5. Zvládací strategie v oblasti podlehnutí problému.

- **C13 - I když se snažím ovládat a jednat rozumně, často se mi to nakonec nepodaří** (průměrná hodnota $M = 1,359$, směrodatná odchylka $SD = 0,969$).

Dílčí výzkumná otázka č. 7: Jaká je souvislost mezi volbou zvládacích strategií a mírou resilience žáků středních škol?

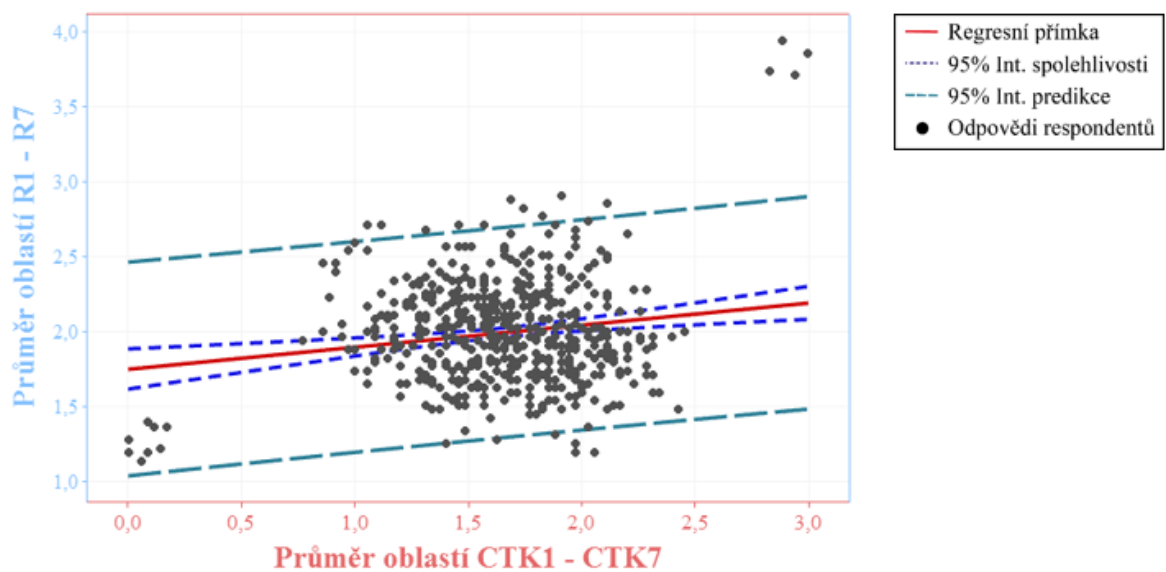
H1: Mezi volbou zvládacích strategií a mírou resilience žáků středních škol existuje souvislost.

Proměnná	N platných	Průměr	Sm. Odch.	Průměr R1 – R7	Průměr C1 – C7
Dotazník „The Resilience Doughnut“	516	1,997	0,361	1	0,160*
Dotazník „CTK“	516	1,662	0,393	0,001*	1

Tabulka 24: Souvislost mezi volbou zvládacích strategií a mírou resilience.

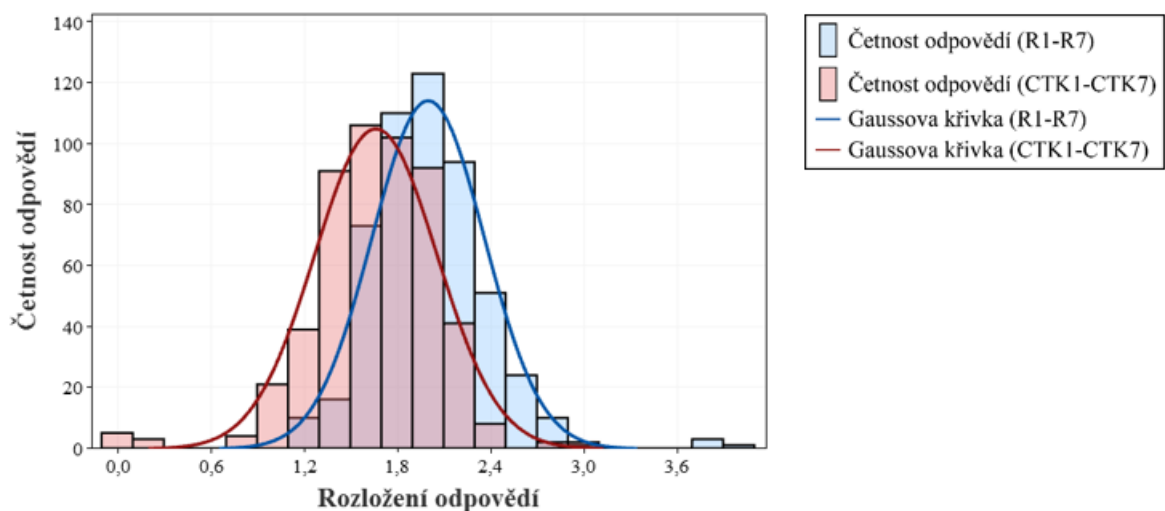
* $p < 0,05$

Z provedené statistické analýzy dotazníku „The Resilience Doughnut“ a dotazníku „CTK“, zamítáme H_0 a můžeme konstatovat, že existuje souvislost mezi volbou zvládacích strategií žáků středních škol a mírou resilience. Hodnota korelačního koeficientu je na hladině $r = 0,160$ ($p < 0,05$) a můžeme říct, že se jedná o přímou korelaci. Na základě přímé korelace tedy shledáváme, že čím vyšší míra resilience žáků na střední škole, tím větší mají žáci tendenci a schopnost problémy řešit. V případě, že má jedinec tendenci nepříznivé situace ve škole řešit, bez ohledu na zvolenou strategii, vykazuje ve výsledku vyšší míru resilience. Naopak jedinci, kteří inklinují k volbě „spíše ne“, jsou méně resilientní. Výsledky, pro lepší představivost, uvádíme v grafech, viz níže (Obr. 18 a Obr. 19).



Obrázek 18: Vzájemná závislost proměnných.

Na bodovém grafu (Obr. 18) jsou zobrazeny vzájemné vztahy mezi proměnnými. Na ose Y jsou uvedena data spojená s mírou resilience a na ose X se nachází data spojená s volbou zvládacích strategií žáků středních škol.



Obrázek 19: Četnost odpovědí dotazníku R a CTK.

Obrázek 19 znázorňuje Gaussovy křivky s jednotlivými výsledky průměrných odpovědí respondentů. Modrá křivka představuje jednotlivé odpovědi z dotazníku „The Resilience Doughnut“, který měřil míru resilience. Červená křivka pak reprezentuje odpovědi z dotazníku „CTK“, který byl zaměřen na volbu zvládacích strategií ve škole.

8 DISKUSE

V předchozí kapitole jsme se zabývali zodpovězením jednotlivých výzkumných otázek a hypotézy, přičemž se jednalo o prostý výčet dat, nyní se dostáváme k diskusi konkrétních poznatků. V této kapitole tedy zhodnotíme, jakých výsledků jsme na základě detailní analýzy dat dosáhli a zodpovíme si hlavní výzkumnou otázku. Na začátku výzkumu jsme si stanovili hypotézu, že existuje souvislost mezi volbou zvládacích strategií a mírou resilience žáků středních škol. Bylo tedy potřeba tuto souvislost potvrdit či vyvrátit a nyní se pokusíme zodpovědět si otázku, proč jsou někteří jedinci více resilientní než ostatní a jaké zvládací strategie volí, pokud se dostanou do nepříznivé situace ve škole.

V rámci první až třetí dílčí výzkumné otázky jsme zjišťovali celkovou míru resilience žáků středních škol a jaké vlivy mají pozitivní a naopak negativní dopad na jejich resilienci.

Sedmi testovanými oblastmi resilience se zabýval dotazník *The Resilience Doughnut Model* (Worsleyová, 2016) Pokud je výsledná hodnota menší než 2,5, výsledek vypovídá o tom, že jsou žáci resilientní. Naopak, čím více se výsledek vzdaluje od hodnoty 2,5, tím nižší míru resilience žáci vykazují. Na základě výsledků můžeme konstatovat, že ze sedmi testovaných oblastí resilience, které dotazník zkoumal, vychází nejlépe oblast *Faktor rodičů*. Tento faktor získal mezi respondenty první a druhé místo v žebříčku faktorů, které mají pozitivní dopad na resilienci žáků. Mezi respondenty je tedy považován za nejdůležitější, co se týká jejich míry resilience. Z hlediska resilience odborná literatura opakovaně zmiňuje, že děti nemohou budovat svou psychickou odolnost bez lásky, podpory a pozitivních vztahů. To vše vychází zejména z prostředí rodiny nebo primární péče (Newman, 2004). Bernardová (1991) dále říká, že pečující a podporující vztahy v rámci bezpečného zázemí s důvěryhodnou dospělou osobou jsou nejen nezbytné pro vývoj dítěte, ale také poskytují důležitou formu odolnosti, která se odráží nejen ve školní úspěšnosti.

Třetí a čtvrtá nejlépe hodnocená oblast spadá do *Faktoru zájmů/dovedností*. Stejně jako u předchozího faktoru, i tato oblast se umístila hned dvakrát v žebříčku pozitivních vlivů. Do této kategorie spadají otázky, které poukazují na zvýšené sebevědomí. Toto koresponduje s odbornou literaturou, kde je tato oblast zdůrazněna jako důležitý faktor resilience. Výzkum provedený Learym, Tambourem, Terdalen a Downsem (1995) postavil sebevědomí žáka zajímavě do souvislosti s Maslowovou hierarchií potřeb, kdy zmiňují udržování vlastní hodnoty jako primární determinant soběstačnosti, odolnosti a duševního zdraví. Buckner, Mezzacappa a Beardslee (2003) zase ukazují, že odolné děti a dospívající,

kteří mají vyšší vlastní hodnotu, bývají méně zapojeni do riskantního chování ve srovnání s těmi, kteří jsou méně odolní a mají tedy i nižší sebevědomí.

Také *Faktor vzdělání* si u respondentů vedl poměrně dobře. Respondenti vnímají z této oblasti za nejdůležitější, že jsou ve škole zapojeni do různých aktivit a mají povědomí o tom, co se ve škole děje. Tato oblast byla také zaměřena na vztahy mezi učiteli a žáky a na školní prostředí. To, že se umístila v hodnocení žáků na vyšší pozici, značí, že pro žáky je důležité vědomí, že se ve škole cítí dobře. Tento názor můžeme konfrontovat s výsledky výzkumu od autorů Roorda, Koomena, Splita a Oorta (2011), kteří ukazují, že pozitivní vztahy mezi učitelem a žáky jsou spojeny se zvýšením kognitivního, behaviorálního a emočního zapojení do učení a také se zlepšením akademických výsledků, zatímco negativní vztahy mezi učitelem a žáky jsou spojeny s horším zapojením a neúspěchy. Kultura a klima školy hrají také důležitou roli v oblasti odolnosti. Weare a Nind (2011) zjistili, že školy mohou vybudovat a rozvíjet své pozitivní klima tím, že mezi učiteli a žáky vytvoří důvěrný prostor, kde se bude přirozeně mluvit o svých emocích a o problémech spojených s duševním zdravím (Weare a Nind, 2011). Tímto přístupem tak přispívají žákům k pocitu sounáležitosti, propojenosti se školou a vyšší psychické odolnosti žáka.

Nejhorších výsledků dosáhla oblast *Faktor komunity*, která zahrnovala jak otázku víry, tak podpůrné prostředky ve formě využívání služeb či zájmových organizací v blízké komunitě lidí, ve které žáci žijí. Oblast zahrnovala také blízkost důvěrné osoby. Tato oblast obsadila v hodnocení dvě nejvyšší pozice v rámci hodnocení negativních vlivů na resilienci žáků. Ukázalo se, že žáci v této oblasti vykazují nejnižší míru resilience z celkového hodnocení vůbec. Zde je namístě zvážit, zda to, že žáci odpověděli, že nejsou věřící a víra jim nepomáhá překonávat těžkosti, je bráno jako rizikový faktor. Otázka osobní víry je natolik intimní a specifická, že ji nelze zobecnit natolik, abychom mohli konstatovat, zda je pro žáky rizikovým či podporujícím faktorem. Navíc, obecně žijeme v době, kdy se množství věřících snižuje a není tak běžné nalézt víru u mladých lidí.

Co se týká druhé nejhorší oblasti, která spadá také do oblasti faktoru komunity, tak zde je otázkou, zda je to zapříčiněno nepříznivým vlivem komunity, v níž žák žije (sociálně či zdravotně riziková oblast) nebo se zde podepisují vlivy kulturní a etnické - zkušenost s diskriminací, izolace či odmítání (Čáp a Mareš, 2007). Je však potvrzeno, že bezpečné zázemí poskytuje ochranné faktory, pokud jde jak o jednotlivce, rodinu, tak i komunitu. Třetího a čtvrtého nejhoršího výsledku dosáhla oblast *Faktor zájmů/dovedností*, kdy to, že žáci nenavštěvují žádný zájmový kroužek, kde by byly podporovány a rozvíjeny jejich

schopnosti, značí o nižší resilienci. V této oblasti je ale také zahrnuto to, zda žáci zvládají alespoň jednu dovednost a zda se nevzdávají při prvotním neúspěchu. Dle Ježka (2012) adolescenti považují za důležité, když je dospělí nutí k lepším výkonům a podporují je v jejich zájmech, schopnostech a dovednostech, ať už školních nebo mimoškolních. Pokud tedy dospívající žádné zájmy a dovednosti nemají, nemůže se ani zvyšovat jejich resilience. Za zmínku také stojí čtvrtá nejhůře hodnocená oblast, která souvisí s faktorem dovednosti, kdy překvapivě velká část žáků odpověděla, že nemají vysoké sebevědomí. Zde nacházíme rozkol mezi pozitivními a negativními vlivy na resilienci, jelikož právě v pozitivních vlivech byl Faktor zájmů/dovedností hodnocen poměrně vysoko. Jako poslední nejhůře hodnocený faktor zmíníme *Faktor vzdělání*, jež poukazuje na to, že žáci nejsou ve škole dostatečně zapojeni do aktivit školy a nezajímá je, co se ve škole děje. Sacker a Schoon (2007) naznačují, že škola může podpořit odolnost, tím, že začlení budování psychické odolnosti nejen do učebních osnov, ale také do neakademických předmětů. Může jít o kreativní úspěchy žáků, vystavování výtvarných děl a jiných forem umění žáků či zapojení žáků do školních sportovních akcí jako hráčů nebo diváků.

Navzdory negativním výsledkům, které byly diskutovány v posledním odstavci, lze říci, že v celkovém kontextu je resilience žáků na dobré úrovni. Žáci vykazují zvýšenou míru resilience, přičemž k dalšímu zlepšení může přispět lepší zapojení žáků do aktivit a života školy a budování vyššího sebevědomí žáků.

Způsoby chování, kterými se jedinec projevuje a jakou volí strategii, když se potýká s problémem v rámci školy, zkoumal *dotazník CTK* (Kohoutek, Mareš, Ježek, 2008). Zde platí, že pokud je výsledná hodnota dané kategorie vyšší nebo rovna 1,5, výsledek vypovídá o tom, že žáci mají tendenci problémy řešit aktivně a nevyhýbat se jim. Naopak, čím více se výsledek snižuje, tím více u žáků převažuje negativní postoj k řešení problémů ve škole.

Na základě analýzy dat můžeme konstatovat, že ze sedmi testovaných oblastí vyšlo nejvyšší průměrné skóre v případě strategie *Aktivního řešení*. Žáci uvedli, že přemýšlí, jak by se problém dal vyřešit. Vykazují tedy proaktivní přístup k řešení problémů. Dle Neumana (2007) může žák vnímat vzniklé stresové či zátěžové situace dvěma způsoby - buď jako šanci a výzvu nebo jako hrozbu či ohrožení. Pokud je cítí jako hrozbu, stáhne se a nevykazuje vůli problém zvládnout. Naši respondenti problémy tedy zjevně vnímají spíše jako výzvu, což poukazuje i na dobrou psychickou odolnost. Ve stejné oblasti jsme mohli pozorovat i další preferovanou strategii, a to sice, že se žáci snaží přijít na to, kde sami udělali chybu. Neuman (2007) poukazuje na skutečnost, že stav, kdy žáci přistupují

k řešení problému aktivním způsobem, vyvolává u žáků kladné emoční stavy, které je dále motivují a učí uplatňovat vlastní postupy.

Jednoznačně nejnižší skóre, a tedy nejméně preferovanou strategii jsme pozorovali v oblasti *Pasivní reakce na problém*. Z dané kategorie vyšla nejmenší průměrná hodnota u možnosti pohovořit si o problému učitelem. Je poněkud zarážející, že žáci se této strategii vyhýbají. Může to být způsobeno jednak tím, že žák vnímá učitele sice jako autoritu, ale nemá vůči němu dostatečnou důvěru. Žák by si přitom měl uvědomit, že učitel má zkušenosti, a může tak velmi rychle a efektivně pomoci. V tomto bodě je třeba zdůraznit, že by bylo na místě, kdyby tato položka vyšla lépe, jelikož skutečnost, že žák učitele vyhledává, značí o dobrých vztazích. Důležitou roli v tomto případě hraje osobnost učitele. Dobrý vztah mezi učitelem a žákem zvyšuje výkonnost žáka, podporuje jeho sebevědomí a významně snižuje nežádoucí chování (Cernkovich a Giordano, 1992). Oblast pasivní reakce se ovšem objevila i v nejvíce preferovaných strategiích, kdy žáci uvedli, že si představují, jak by bylo dobře, kdyby problém prostě nebyl. Představa je to pro žáky zřejmě lákavá, avšak přehlížené a dlouhodobě nevyřešené problémy mohou jedinci přivodit řadu negativních důsledků a výrazně snížit jeho resilienci (Paulík, 2010).

Jako druhá nejhůře hodnocená strategie byla zvolena *Izolace*, kdy se žáci obávají, že kdyby se někomu svěřili, spíše by jim to ublížilo. Je zajímavé dát tento fakt do souvislosti s výzkumem Geckové, Pudelského a Tuinstry (2000), který poukázal na zjištění, že izolace se u dospívajících jedinců téměř vůbec nevyskytuje. Je však potřeba zohlednit osobní nastavení každého jedince a fakt, že i dospívající se mohou cítit uzavřeni. Zajímavé je také srovnání tohoto zjištění s třetí nejméně preferovanou strategií v oblasti *Hledání sociální opory*, kdy žáci uvedli, že nevyhledávají někoho, kdo by jim s problémem pomohl. Odborná literatura říká, že řešení závažných situací touto formou je poměrně časté, jelikož vyhledávání sociální opory ať už v osobě učitele, vrstevníků nebo rodiny, je vnímáno jako důležitý faktor v rámci bezpečného zázemí, které poskytuje důležitou formu odolnosti (Bernardová 1991). V našem výzkumu se však toto tvrzení nepotvrdilo. Mimochodem, je také zajímavé, že tato oblast byla rovněž mezi nejvíce preferovanými způsoby zvládnání, kdy dotazovaní jedinci uvedli, že hledají nějaké rozptýlení, zábavu, která by je přeladila a převedla je na jiné myšlenky.

Čtvrtou nejméně preferovanou strategií je oblast *Sebevědomého aktivního řešení*, kdy respondenti uvedli, že skrývají svoje pocity a nedávají je otevřeně najevo. Toto zjištění si vysvětlujeme tak, že do určité fáze žáci nechtějí dávat najevo, že si neví rady s problémem. Problém neřeší, maskují jej, a předstírají, že problém zdánlivě neexistuje. S tímto pak

přímo souvisí strategie v oblasti *Podlehnutí problému*, kdy se žáci snaží ovládat a jednat rozumně, často se jim to však nepodaří. Žáci se tedy zřejmě snaží problém řešit s klidnou hlavou, nicméně pokud problém přejde do těžko únosné fáze, žáci mu vlivem stresu podlehnou a problém nejsou schopni vyřešit racionálně.

V závěru analýzy dat byla posouzena míra korelace mezi oběma dotazníky, přičemž cílem bylo zjistit, jakým způsobem a zda vůbec spolu souvisí volba zvládacích strategií a míra resilience žáků středních škol. Na základě výsledků Pearsonova korelačního koeficientu se ukázalo, že mezi proměnnými platí přímá úměra. Na základě přímé korelace tedy shledáváme, že čím vyšší míra resilience žáků na střední škole, tím větší mají žáci tendenci a schopnost problémy řešit. Platí, že v případě, kdy má jedinec bez ohledu na zvolenou strategii tendenci nepříznivé situace ve škole řešit, vykazuje ve výsledku vyšší míru resilience. Tímto se potvrdila naše pracovní hypotéza, kterou jsme si stanovili v kapitole 6.2.

Na závěr také předkládáme doporučení pro praktické využití našeho výzkumu. Na základě detailní analýzy dat, která jsme získali dotazníkovým šetřením, a která jsme popsali v kapitole výše, jsme sestavili dva žebříčky. První, který předkládá pět nejzásadnějších faktorů, které mají pozitivní a negativní dopad na resilienci žáků středních škol (viz s. 93 a 94). Následně jsme sestavili žebříček pěti nejvíce preferovaných a pěti nejméně preferovaných zvládacích strategií žáků středních škol (viz s. 109 a 110). Oba sestavené žebříčky faktorů resilience a strategií zvládnutí, by mohly sloužit pedagogům při vytváření nácviku zvládacích strategií, které se projevují v žákově reakci na stresující školní situace. Jak doporučuje Neuman (2007), změny by se měly týkat nejen žákova chování a emocí, ale také kognitivních procesů. Pamatovat bychom přitom měli na osobnostní a sociální zdroje zvládnutí. Cílem nácviku by mělo být naučit žáky většímu repertoáru zvládacích strategií, správnému posouzení kontextu, v němž se má zvládnutí odehrát, či odnaučit ho nevhodným strategiím. Je totiž známo, že přiměřená zátěž podporuje rozvoj osobnosti a může se stát impulzem ke změně i výzvou něco se sebou samým udělat.

Závěrem je také vhodné zmínit určité limitace této studie. Nejprve je třeba zdůraznit, že s ohledem na pandemii COVID-19 nebylo možné mít plně pod kontrolou volbu oslovených středních škol. Vzhledem ke skutečnosti, že v době řešení praktické části již probíhala distanční výuka, několikrát se stalo, že oslovení ředitelé zaslanou prosbu o vyplnění dotazníku důrazně odmítli a nebyli ochotní dotazníky studentům předat. Z tohoto důvodu bylo nakonec osloveno větší spektrum institucí, než bylo původně

plánováno. Mezi respondenty se tak mísí studenti učňovských oborů i výběrových gymnázií, přičemž nelze konkrétně určit jejich poměrné zastoupení. Přesto se však domníváme, že vzorek odpovědí (516) je dostatečný pro vyvození relevantních závěrů. Dále, nelze přesně vyčíslit návratnost vyplněných dotazníků, jelikož tyto byly předávány pouze elektronickou formou prostřednictvím ředitelek a ředitelů a není tedy znám počet potenciálně oslovených respondentů. Limitací, která platí obecně při práci s žáky této věkové kategorie, je skutečnost, že lze očekávat, že určité procento odpovědí bude nerelevantní, jelikož žáci mohou vykazovat tendenci dotazník bojkotovat, či se mohou snažit být před ostatními zajímaví. Tuto skutečnost lze jasně pozorovat na grafu korelační závislosti (Obr. 18), ze kterého je zřejmé, že cca 15 žáků vyplnilo téměř výhradně nejlepší nebo naopak nejhorší odpovědi, přičemž s ohledem na množství otázek je nepravděpodobné, že by takto vyplněný dotazník byl v těchto případech vyplněn pravdivě. Jelikož však cca 15 žáků představuje pouhá necelá 3 % všech odpovědí, nebyly ani tyto extrémní případy z výzkumu vyloučeny, protože dopad na celkové skóre byl naprosto minimální a bylo snahou poukázat i na tyto extrémy.

ZÁVĚR

Rigorózní práce se zabývala mírou resilience žáků středních škol a jejich preferovanými strategiemi zvládání nepříznivých situací. Zaměřili jsme se na analýzu vyrovnávacích opatření, zmapovali jsme oblasti, které jsou pro resilienci žáků podporující a rizikové a identifikovali pět nejvíce a nejméně preferovaných strategií zvládání nepříznivých situací. V této studii jsme pracovali s hypotézou, že mezi volbou zvládacích strategií a mírou resilience žáků středních škol existuje souvislost.

V teoretické části práce jsme se prostřednictvím analýzy teoretických východisek věnovali samotnému pojmu resilience, který je klíčový pro koncept celé studie. Následně jsme se zaměřili na nepříznivé situace v období adolescence, problematiku zvládání stresu a vyrovnávací opatření pro zvýšení míry resilience ve škole.

Empirická část práce si stanovila za cíl zjistit, jaká je celková míra resilience žáků na střední škole a jaké faktory nejvíce a nejméně ovlivňují resilienci žáků. Zaměřili jsme se také na strategie vyrovnávání se s nepříznivými situacemi ve škole a jejich analýzu. Na základě hlavního výzkumného cíle bylo stanoveno sedm dílčích cílů, z kterých následně vyvstaly výzkumné otázky. K jejich zodpovězení jsme zvolili kvantitativní typ výzkumu, a pro sběr dat využili metodu dotazníkového šetření. Konkrétně se jednalo o dva dotazníky. První z nich byl zaměřen na zjištění míry resilience a představoval sedm oblastí, v nichž lze rozvíjet dovednosti v oblasti psychosociální odolnosti. Druhý dotazník se zabýval strategiemi zvládání nepříznivých situací. Nejdůležitější poznatky můžeme shrnout do následujících bodů:

- Na základě zjištěných dat lze konstatovat, že respondenti, kteří se zapojili do tohoto výzkumu, vykazují obecně zvýšenou míru resilience.
- Oblast, která má nejpozitivnější dopad na posílení resilience žáků, považujeme Faktor vlivu rodičů, konkrétně to, že žáci mají rodiče, kteří si jich váží a jsou rádi, že je mají.
- Naopak za nejvíce negativní oblast ve vztahu k míře resilience žáků považujeme Faktor vlivu komunity.
- Výsledky analýzy dat dále ukázaly, že obecně můžeme konstatovat, že žáci mají tendenci problémy a nepříznivé situace, se kterými se potýkají, řešit.

- Jako nejvíce preferovanou strategii zvládnání žáci volí oblast Aktivního řešení, konkrétně přemýšlení o tom, jak by se dal problém řešit.
- Jako nejméně preferovanou strategii zvládnání žáci volí oblast Pasivní reakce na problém, konkrétně rozhovor o problému s učitelem.
- Byla potvrzena hypotéza, že mezi volbou zvládacích strategií a mírou resilience žáků středních škol existuje souvislost, přičemž bylo možné pozorovat přímou korelaci. Na základě přímé korelace shledáváme, že čím vyšší míra resilience žáků na střední škole, tím větší mají žáci tendenci a schopnost problémy řešit.

Závěrem lze konstatovat, že s ohledem na skutečnost, že existuje jasná závislost mezi mírou resilience a volbou zvládacích strategií, je vhodné resilienci žáků dále zvyšovat a posilovat při snaze zlepšit schopnosti žáků řešit nepříznivé situace. Současně je nasnadě zaměřit se na efektivitu při řešení nepříznivých situací. Dále je také vhodné žáky učit vhodným zvládacím strategiím. Na základě získaných výsledků se rozhodně jeví jako zajímavé v tomto výzkumu dále pokračovat, např. formou diskuse s učiteli nad odpověďmi jejich žáků a v konečném důsledku tak přispět ke zlepšení kvality práce s méně odolnými jedinci ve škole a zlepšit tak jejich celkovou míru resilience.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1]. ABOLMAALI, K., R. MAHMUDI, 2013. The Prediction of Academic Achievement Based on Resilience and Perception of the Classroom Environment. *Open Science Journal of Education*. 1(1), 7-12.
- [2]. *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Grada, 2001. Psyché (Grada). ISBN isbn80-247-0042-5.
- [3]. ARRINGTON, E. G. WILSON, M. N. 2000. A re-examination of risk and resilience during adolescence: Incorporating culture and diversity. *Journal of Child and Family Studies*. 9(2), 221-230.
- [4]. BARNOVÁ, S. Rozvoj reziliencie v škole, 2009. Reziliencia a nové prístupy k výchove a vzdelávaniu. Bratislava: *Comenius University in Bratislava, Faculty of Education*. 3.
- [5]. BENARD, B., 1991. Fostering resiliency in kids: Protective factors in the school, community, and family. (*ERIC Document Reproduction Service* No. ED 335781).
- [6]. BRAND, H., M. SCHOONHEIM-KLEIN, 2009 Is the OSCE more stressful? Examination anxiety and its consequences in different assessment methods in dental education. *European Journal of Dental Education*. 13: 147–335781153.
- [7]. BRONFENBRENNER, U., P. A. MORRIS, 2006. The Bioecological Model of Human Development. *Handbook of child psychology* (6th ed): Vol 1, Theoretical models of human.
- [8]. BROOKS, J. E., 2006. Strengthening Resilience in Children and Youths: Maximizing Opportunities through the Schools. *Children and Schools*, 28(2), 69-76. ISSN 1532-8759.
- [9]. BRYAN, J., 2005. Fostering educational resilience and achievement in urban schools through school-family-community partnerships. *Professional School Counseling*. 8(3), 219-227.
- [10]. BUCKNER, J. C., E. MEZZACAPPA, W. BEARDSLEE, 2003. Characteristics of resilient youths living in poverty: the role of self-regulatory processes. *Developmental Psychopathology*. 15(1) 139-162.
- [11]. *Building Resilience in Schools: An Evidenced-Based Review of the Kent HeadStart Programme Draft 'Resilience Toolkit'*, 2016. Faculty of Education and Health University of Greenwich London. Dostupné z:

- https://www.kelsi.org.uk/__data/assets/pdf_file/0016/61720/KCC-REPORT-FINAL-Resilience-toolkit.pdf
- [12]. BUSARI, A. O., 2012, Evaluating the relationship between gender, age, depression and academic performance among adolescents. *Scholarly Journal of Education*. 1(1), 6-12.
- [13]. CANVIN, K., A. MARTTILA, B. BURSTROM, M. WHITEHEAD, 2009. Tales of the unexpected? Hidden resilience in poor households in Britain. *Social science and medicine*. 69(2), 238-245.
- [14]. CASSEN, Robert, L. FEINSTEIN a P. GRAHAM, 2009. Educational Outcomes: Adversity and Resilience. *Social Policy and Society*. 8(1), 73-85.
- [15]. CERNKOVICH, STEPHEN A. a PEGGY C. GIORDANO, 1992. SCHOOL BONDING, RACE, AND DELINQUENCY*. *Criminology*. 30(2), 261-291. ISSN 0011-1384.
- [16]. DEB, S., E. STRODL, J. SUN, 2015. Academic stress, parental pressure, anxiety and mental health among Indian high school students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*. 5(1), 26-34.
- [17]. Different Working Models of Attachment and Links to Adaptation, 2010. *Journal of Youth and Adolescence*. 35(1), 25-39.
- [18]. FALLON, C. M., 2010. *School Factors That Promote Academic Resilience in Urban Latino High School Students*. Chicago. Dostupné z: https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1121&context=luc_diss. Disertační práce. Loyola University Chicago.
- [19]. FARKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, 336 s. ISBN 9788086723648.
- [20]. FERGUSSON D. M., L. J. HORWOOD, 2003. Resilience to childhood adversity: Results of a 21 year study. In: *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*, ed. Suniya S Luthar. Cambridge University Press, 130-155.
- [21]. FICKOVÁ, E. *Osobnosť a zvládanie stresu*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2001, s. 95, ISBN 80-88910-07-2.
- [22]. FINN, D. J., 1989. Withdrawing from school. *Review of Educational Research*. 59(2), 117-142.
- [23]. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 8085931796.

- [24]. GECKOVÁ, A., PUDELSKÝ, M., TUINSTRA, J. (2000). Kontakty s rovesníky, sociální síť a sociální podpora z pohledu adolescentů. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 35, 2, 121 – 136.
- [25]. GROTBORG, E.H., 1995. The International Resilience Project: Research and application. *Civitan International, Birmingham, AL*. 13.
- [26]. HANŽLOVÁ, M., P. MACEK, 2008. Zvládací strategie a styly dospívajících. *Psychologia a patopsychologia dieťaťa*, Bratislava. 43(1), 3-22. ISSN 0555-5574.
- [27]. HAVLÍNOVÁ, M. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-059-3.
- [28]. HERSCH, P. D., a K. E. SCHEIBE, K. E., 1967. Reliability and validity of internal-external control as a personality dimension. *Journal of Consulting Psychology*. 31(6), 609-613.
- [29]. CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 9788024753263.
- [30]. IVANOVA M. A., 2013. Life scenarios and hardiness of adolescents. *Fundam. Res.* 10, 875–878.
- [31]. JEŽEK, S. (2012). Vztahy s dospělými mimo rodinu. In P. Macek, L. Lacinová (Eds.), *Vztahy v dospívání*, 81–97. Brno: Barrister & Principal.
- [32]. KEBZA, V. a I. ŠOLCOVÁ, 2015. Některé novější koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie*, 59(5), 444-449.
- [33]. KEBZA, V., 2005. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1307-5.
- [34]. KELNER, M.. *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*. Aaron Antonovsky. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1987. \$35.00. *Canadian Journal on Aging / La Revue canadienne du vieillissement*. 1988, 7(1), 77-79. ISSN 0714-9808.
- [35]. KING, K., R. VIDOUREK, A. MERIANOS, 2016. Authoritarian parenting and youth depression: Results from a national study. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*. 44, 130-139.
- [36]. KOBASA, S. C., S. R. MADDI, S. KAHN, 1982. Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*. 42(1), 168–177.

- [37]. KOHOUTEK, T., J. MAREŠ, S. JEŽEK, 2008. Coping in Adolescence. In S. Ježek, a L. Lacinová (Eds.), *Fifteen-Year-Olds in Brno: A Slice of Longitudinal Self-Reports*. 55-64. Brno: Masaryk University.
- [38]. KRAUS, B., 2006. *Středoškolská mládež a její svět na přelomu století*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-125-1.
- [39]. KRAUS, B., 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN isbn978-80-7367-383-3.
- [40]. KŘIVOHLAVÝ, J., 2001. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2.
- [41]. LE MARE, L., E. SOHBAT, 2002. Canadian Students' Perceptions of Teacher Characteristics That Support or Inhibit Help-Seeking. *Elementary School Journal*. 102(3), 239–253.
- [42]. LEARY, M. R., E. S. TAMBOR, S. K. TERDAL, D. L. DOWNS, 1995. Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 68, 518-530.
- [43]. LIU, J. J. W., M. REED, T. A. GIRARD, 2017. Advancing resilience: An integrative, multi-system model of resilience. *Personality and Individual Differences*. 111, 111-118.
- [44]. MACEK, P., 2003. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
- [45]. MACLEAN, K., 2004. Resilience: What it is and how children and youth people can be helped to develop it. *CYC-Online*, 62.
- [46]. MALKIN, V., L. ROGALEVA, A. KIM, N. KHON, 2019. The Hardiness of Adolescents in Various Social Groups. *Frontiers in psychology*. 10, 2427.
- [47]. MAREŠ, J., 2001. *Sociální opora u dětí a dospívajících I*. Hradec Králové: Nucleus, 2001, 151 s. ISBN 80-86225-19-4.
- [48]. MAREŠ, J., 2003. Učitel jako zdroj sociální opory. In: *Studia paedagogica. Sb. Prací FF MU*. Brno, s. 41 – 54.
- [49]. MARTINEK, J. L., D. R. HELLISON, 1997. Fostering Resiliency in Underserved Youth Through Physical Activity. *Quest*. 49, 34-49.
- [50]. MASTEN A. S., J. D. COATSWORTH, 1998. The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*. 53, 205–220.

- [51]. MASTEN, A. S., J. OBRADOVIÈ, 2006. Competence and resilience in development. In: Lester, B. M., A. S. Masten, B. McEwen: Resilience in children. Annals of the New York Academy of Sciences vol. 1094. Boston, Blackwell 2006, s. 13–27.
- [52]. MASTEN, A. S., K. M. BEST, N. GARMEZY, 1990. Resilience and development: Contribution from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*. 2, 425-444.
- [53]. MCMAHON, B. J., 2007. Resilience Factors and Processes: No Longer at Risk. The Alberta Journal of Educational Research. 2007, 53(2), 127-142.
- [54]. MCMILLAN, J., D. REED, 1994. At-risk students and resiliency: Factors contributing to academic success. *Clearing House*. 67(3), 137-140.
- [55]. MEDVEĐOVÁ, L., 2004. Zdroje stresu a zdroje jeho zvládnutí dětmi a adolescenty. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 39(2-3), 108-120.
- [56]. MORALES, E. E., 2008. Academic Resilience in Retrospect: Following Up a Decade Later. *Journal of Hispanic Higher Education*. 7(3), 228–248.
- [57]. MURRAY, C, 2003. Risk Factors, Protective Factors, Vulnerability, and Resilience: A Framework for Understanding and Supporting the Adult Transitions of Youth with High-Incidence Disabilities. *Remedial and Special Education*. 24(1), 16-26.
- [58]. NEUMAN, J. *Řešíme problémy a přijímáme výzvy: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Řešení problémů a rozhodovací dovednosti*. 1. vyd. Praha: Občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. 102 s. ISBN 978-80-87145-31-9
- [59]. NEWMAN, R. S., B. MURRAY, C. LUSSIER, 2001. Confrontation With Aggressive Peers at School: Students' Reluctance To Seek Help from the Teacher. *Journal of Educational Psychology*. 93(2), 398–410.
- [60]. NEWMAN, T., S. BLACKBURN, 2002. Transitions in the Lives of Children and Young People; Resilience Factors, *Interchange*. 78.
- [61]. NICKOLITE, A., B. DOLL, 2008. Resilience Applied in School: Strengthening Classroom Environments for Learning. *Canadian Journal of School Psychology*. 23(1), 94–113.
- [62]. NOVOTNÝ, Jan Sebastian. *Zdroje resilience a problémy s přizpůsobením u dospívajících*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015, 223 s. ISBN 9788074647000.

- [63]. NOVOTNÝ, S., L. KŘEMĚNKOVÁ, 2016. The relationship between resilience and academic performance at youth placed at risk. *Československá psychologie*. 60. 553-566.
- [64]. PATTERSON, J. M., a H. I. MCCUBBIN, 1987. Adolescent coping style and behaviors: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescence*. 10(2), 163-186.
- [65]. PAULÍK, K., 2010. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada Publishing, 2010. Psyché. ISBN 978-80-247-2959-6.
- [66]. PLOTNIKOV K. Y., M. Y. KUZMIN, 2017. The Hardiness of Adolescents Who are Engaged in Singing Activities. Saratov. *Collection of science*. 317–321.
- [67]. POLEDŇOVÁ, I., Z. STRÁNSKÁ, H. VÍZDALOVÁ, J. ZOBAČOVÁ, 2003. *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 10.-12. září 2003 Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně: sborník anotací příspěvků účastníků 11. konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-046-8.
- [68]. REDDY, K. J., K. R. MENON, A. THATTIL, 2018. Academic stress and its sources among University students. *Biomedical and Pharmacology Journal*. 11(1), 531-537.
- [69]. RIZZA, F., A. GISON, S. BONASSI, V. DALL ARMI, F. TONTO, S. GIAQUINTO, 2015. „Locus of control“, health-related quality of life, emotional distress and disability in Parkinson disease. *Journal of Health Psychology*. 22(7), 844-852.
- [70]. ROORDA, D. L., H. M. Y. KOOMEN, J. L. SPILT, F. J. OORT, 2011. The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*. 81(4),493-529.
- [71]. ROTTER, J. B., 1966. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*. 80(1), 1-28.
- [72]. RUISELOVÁ, Z., 2006. *Štýly zvládania záťaže a osobnosť*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie, 2006. ISBN 80-88910-23-4.

- [73]. RUTTER, M., 1993. Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*. 14, 626–631.
- [74]. RUTTER, M., B. MAUGHAN, P. MORTIMORE, J. OUSTON, A. SMITH, 1979. Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- [75]. SACKER, A., I. SCHOON, 2007. Educational resilience in later life: Resources and assets in adolescence and return to education after leaving school at age 16. *Social Science Research*. 36, 873–896.
- [76]. SARASON, I. G., B. R. SARASON, 2009. Social support: Mapping the construct. *Journal of Social and Personal Relationships*. 26(1), 113-120.
- [77]. SARWAR, M., H. INAMULLAH, N. KHAN, N. ANWAR, 2010. Resilience And Academic Achievement Of Male And Female Secondary Level Students In Pakistan. *Journal of College Teaching & Learning*. 7(8), 19–24.
- [78]. SAVIN-WILLIAMS, R. C., T. J. BERNDT, 1993. Friendship and peer relations. In *At the threshold: the developing adolescent*. Cambridge: Harvard University Press. 277-307.
- [79]. SEIFFGE-KRENKE, I., 2000. Causal Links between Stressful Events, Coping Style and Adolescent Symptomatology. *Journal of Adolescence*. 23, 675-691.
- [80]. SEIFFGE-KRENKE, I., 2006. Coping With Relationship Stressors: The Impact of Different Working Models of Attachment and Links to Adaptation. *Journal of Youth and Adolescence*. 35(1), 24-38.
- [81]. SCHOON, I., M. BARTLEY, 2008. The role of human capability and resilience. *The Psychologist*. 21(1), 24-27.
- [82]. SKINNER, E. A., E. A. SAXTON, 2019. The development of academic coping in children and youth: A comprehensive review and critique. *Developmental Review*. 53. 100870.
- [83]. SMITH, C. A., R. S. LAZARUS, 1990. Emotion and adaptation. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (609–637). The Guilford Press.
- [84]. ŠOLCOVÁ, I., 2009. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada.

- [85]. ŠOLCOVÁ, I., V. KEBZA, 1999. Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie*. 43(1), 19-38.
- [86]. TAXOVÁ, J., 1987. Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání. Praha: SPN, 1987, 276 s.
- [87]. TAYLOR, E., C. THOMAS, 2001. Resiliency and its implications for schools. *Journal of Educational Thought*, 36, 7-16.
- [88]. TAYLOR, S. E., L. G. ASPINWALL, 1996. Mediating and moderating processes in psychosocial stress: Appraisal, coping, resistance, and vulnerability. In H. B. Kaplan (Ed.), *Psychosocial stress: Perspectives on structure, theory, life-course, and methods*. 71–110.
- [89]. *The road to resilience*, 2016. American Psychological Association. Dostupné z: <http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>
- [90]. UNGAR, M., L. LIEBENBERG, R. BOOTHROYD, W. M. KWONG, T. LEE, J. LEBLANC, A. MAKHNACH, 2008. The Study of Youth Resilience Across Cultures; Lessons from a Pilto study of measurement development. *Research in Human Development*. 5 (3), 166-180.
- [91]. UNGAR, M., P. RUSSELL, G. CONNELLY, 2014. School-based interventions to enhance the resilience of students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*. 4(1), 66-83.
- [92]. URBANOVSKÁ, E., 2010. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN isbn9788024425610.
- [93]. VÁGNEROVÁ, M., 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.
- [94]. VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN isbn8024610744.
- [95]. VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN isbn978-80-246-2153-1.
- [96]. VAŠUTOVÁ, M., M. PANÁČEK, 2013. *Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-125-1.

- [97]. VENKATACHALAM, J., S. CHELLAMUTHU, 2019. Sources of Academic Stress among Higher Secondary School Students. PhD Thesis.
- [98]. WANG, M., G. HAERTEL, H. WAHLBERG, 1994. Educational resilience in inner cities. In M. C. Wang, & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (45-72). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- [99]. WEARE, K., W. MARKHAM, 2005. What do we know about promoting mental health through schools? *Promotion & Education*. 12, 118– 122.
- [100]. WEDLICOVÁ, I., 2010. *Pedagogicko-psychologické přístupy a strategie v práci se žáky primárního vzdělávání*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2010. ISBN isbn978-80-7414-316-8.
- [101]. WESTFALL, A., J. PISAPIA, 1994. Students who defy the odds: A study of resilient at-risk students. Richmond, VA: *Metropolitan Educational Research Consortium*.
- [102]. WORSLEY, L., 2006. The Resilience Doughnut: The secret of strong kids. Eastwood, NSW: *Alpha Counselling Services*.
- [103]. WORSLEY, L., O. HJEMDAL, 2016. Scale development and psychometric qualities of the Resilience Doughnut tool. A valid, solution focused and ecological measure of resilience with Australian adolescents. *Journal of Solution – Focused Brief Therapy*, 2(2).

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod.	a podobně
atd.	a tak dále
cit.	citováno
č.	číslo
kol.	kolektiv
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: Multi systémový model resilience	21
Obrázek 2: The Resilience Doughnut Model	22
Obrázek 3: Dynamický model resilience (dle Ch. Murray, 2003).....	23
Obrázek 4: Vliv rodičů na míru resilience.....	87
Obrázek 5: Vliv zájmů/dovedností na míru resilience.....	88
Obrázek 6: Vliv rodiny a vlastní identity na míru resilience.....	90
Obrázek 7: Vliv vzdělání na míru resilience.....	91
Obrázek 8: Vliv vrstevníků na míru resilience.....	92
Obrázek 9: Vliv komunity na míru resilience.....	94
Obrázek 10: Vliv finančního zabezpečení na míru resilience.....	95
Obrázek 11: Oblast aktivního hledání řešení.....	103
Obrázek 12: Oblast odklonu/úniku od problému.....	104
Obrázek 13: Oblast hledání sociální opory.....	106
Obrázek 14: Oblast sebevědomého aktivního řešení.....	107
Obrázek 15: Oblast izolace.....	108
Obrázek 16: Oblast podlehnutí problému.....	110
Obrázek 17: Oblast pasivní reakce na problém.....	111
Obrázek 18: Vzájemná závislost proměnných.....	115
Obrázek 19: Četnost odpovědí dotazníku R a CTK.....	115

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Odlišnosti obranných a zvládacích reakcí	36
Tabulka 2: Počet žáků – denní vzdělávání.....	72
Tabulka 3: Počet škol, počet žáků ve vylosovaných krajích.	73
Tabulka 4: Dotazník The Resilience Doughnut Model.	77
Tabulka 5: Dotazník CTK.....	80
Tabulka 6: Detailní přehled dat – dotazník The Resilience Doughnut Model.	85
Tabulka 7: Míra resilience žáků středních škol.	86
Tabulka 8: Vliv rodičů na míru resilience.	86
Tabulka 9: Vliv zájmů/dovedností na míru resilience.	88
Tabulka 10: Vliv rodiny a vlastní identity na míru resilience.	89
Tabulka 11: Vliv vzdělání na míru resilience.	91
Tabulka 12: Vliv vrstevníků na míru resilience.....	92
Tabulka 13: Vliv komunity na míru resilience.	93
Tabulka 14: Vliv finančního zabezpečení na míru resilience.....	95
Tabulka 15: Detailní přehled dat – dotazník CTK.....	101
Tabulka 16: Zvládací strategie žáků.	102
Tabulka 17: Oblast aktivního hledání řešení.	102
Tabulka 18: Oblast odklonu/úniku od problému.	104
Tabulka 19: Oblast hledání sociální opory.	105
Tabulka 20: Oblast sebevědomého aktivního řešení.	107
Tabulka 21: Oblast izolace.	108
Tabulka 22: Oblast podlehnutí problému.	109
Tabulka 23: Oblast pasivní reakce na problém.....	111
Tabulka 24: Souvislost mezi volbou zvládacích strategií a mírou resilience.	114

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: DOTAZNÍKY

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍKY

Milé žákyně, milí žáci,

ve své rigorózní práci se zabývám resiliencí (neboli psychickou odolností) žáků středních škol, analýzou vyrovnávacích opatření a preferovanými strategiemi zvládnání nepříznivých situací. Touto cestou bych Vás ráda požádala o vyplnění následujícího dotazníku, který je rozčleněn na dvě části. Dotazník je zcela anonymní a Vámi poskytnuté údaje a jeho výsledky budou použity výhradně v mé rigorózní práci.

Předem Vám děkuji za ochotu a upřímnost při vyplňování dotazníku.

Mgr. Lucie Nečasová

DOTAZNÍK RESILIENCE

„The Resilience Doughnut Model“

Zvol odpověď, která tě nejlépe vystihuje (1 = ROZHODNĚ ANO, 4 = ROZHODNĚ NE).

Pohlaví:

1. Muž
2. Žena

	VÝROK	Rozhodně ano	Spíš ano	Spíš ne	Rozhodně ne
1.	Mám rodiče, se kterými si mohu o všem promluvit.	1	2	3	4
2.	Mám rodiče, kteří mě kontrolují, ví, kde jsem a co dělám.	1	2	3	4
3.	Mám rodiče, kteří si mě váží a jsou rádi, že mě mají.	1	2	3	4
4.	Mám rodiče, kteří jsou zodpovědní a zajímají se o svět kolem sebe.	1	2	3	4
5.	Mám rodiče, kteří mi projevují lásku a	1	2	3	4

	náklonnost.				
6.	Dobře zvládám alespoň jednu dovednost (sport, hudba, umění,...).	1	2	3	4
7.	Jsem ochotný učit se novým věcem a dovednostem, a to i těm, které jsou pro mě obtížné.	1	2	3	4
8.	Při prvotním neúspěchu se nevzdám a snažím se dosáhnout vytyčených cílů.	1	2	3	4
9.	Mám vysoké sebevědomí.	1	2	3	4
10.	Chodím do zájmové organizace/kroužku, kde podporují a rozvíjí mé schopnosti.	1	2	3	4
11.	Mám dostatek příležitostí být v kontaktu s příbuznými.	1	2	3	4
12.	Necítím se zodpovědný za ostatní členy rodiny a za to, jak se cítí.	1	2	3	4
13.	Vím, že když udělám chybu, rodina mi odpustí.	1	2	3	4
14.	V mojí rodině zvládáme těžkosti společně.	1	2	3	4
15.	V mé rodině si mě váží a mám pocit, že jsem milován.	1	2	3	4
16.	Jsem schopný plnit si své školní povinnosti.	1	2	3	4
17.	Učitelé ve škole mě mají rádi a zajímají se o mě.	1	2	3	4
18.	Když potřebuji, učitelé ve škole jsou tu vždy pro mě.	1	2	3	4
19.	Ve škole jsem zapojen do různých aktivit a zajímám se o to, co se ve škole děje.	1	2	3	4
20.	Ve škole máme prostředí, ve kterém se cítím dobře.	1	2	3	4
21.	Mám přátele, kteří vždy říkají to, co si myslí a občas se kvůli tomu pohádáme.	1	2	3	4
22.	Svému blízkému příteli mohu bez obav	1	2	3	4

	svěřit tajemství.				
23.	Snadno navážu a udržím přátelství.	1	2	3	4
24.	Vím, že když před svými přáteli projevím svůj názor, budou mě respektovat.	1	2	3	4
25.	Dokážu přizpůsobit své chování tak, abych se ostatním v partě zalíbil.	1	2	3	4
26.	Ve svém blízkém okolí, kde žiji, navštěvuji komunitní centrum, knihovny či obchody.	1	2	3	4
27.	Ve svém okolí mám dospělého člověka, kterému se mohu svěřit a promluvit si s ním.	1	2	3	4
28.	Jsem členem skautu, sportovního klubu nebo jiné podobné organizace.	1	2	3	4
29.	Jsem věřící a víra mi pomáhá překonat těžkosti.	1	2	3	4
30.	S lidmi kolem sebe se cítím bezpečně a mohu jim věřit.	1	2	3	4
31.	Chodím na brigádu a vydělávám si peníze.	1	2	3	4
32.	Peníze utrácím s rozumem a své výdaje mám pod kontrolou.	1	2	3	4
33.	Moji rodiče mají stálé zaměstnání, které jim zajišťuje stabilní příjem.	1	2	3	4
34.	Mám bankovní účet, kde si ukládám peníze.	1	2	3	4
35.	Jsem ochotný pracovat více než ostatní, abych si na to, co chci, vydělal.	1	2	3	4

DOTAZNÍK CTK

Lidé se mohou s potížemi, které je potkávají, vyrovnávat různě. Nyní se prosím pokus vyjádřit, jak moc se obvykle chováš určitým způsobem, když naraziš na problém, který se týká ŠKOLY.

0 = vůbec o mně neplatí, 1 = trochu platí, 2 = docela platí, 3 = platí.

	VÝROK	Vůbec neplatí	Trochu platí	Docela platí	Platí
1.	Usiluji o to otevřeně si prosadit svou.	0	1	2	3
2.	Obrátím se na někoho, kdo mi může poradit, co mám dělat.	0	1	2	3
3.	Hledám nějaké rozptýlení, zábavu, která by mě přeladila.	0	1	2	3
4.	Nechci, aby na mě druzí viděli, že něco není v pořádku.	0	1	2	3
5.	Nedělá mi obtíže vyříkat si problém s tím, koho se týká.	0	1	2	3
6.	Zpětně si uvědomím, že se vlastně tolik nestalo a nemá smysl se tím dále zabývat.	0	1	2	3
7.	Promyslím, jak by se dal problém řešit.	0	1	2	3
8.	Představuji si, jak by bylo dobře, kdyby problém prostě nebyl.	0	1	2	3
9.	Neskrývám svoje pocity a dávám je otevřeně najevo.	0	1	2	3
10.	Snažím se něco aktivně podniknout, abych problém vyřešil/a.	0	1	2	3
11.	Představuji si, jak se problém vyřeší sám.	0	1	2	3
12.	Omlouvám se a snažím se napravit, co se stalo.	0	1	2	3
13.	I když se snažím ovládat a jednat rozumně, často se mi to nakonec nepodaří.	0	1	2	3
14.	Raději „vypnu“ a od problému si odpočinu u	0	1	2	3

	televize apod.				
15.	Jsem zvyklý/á řešit věci v klidu.	0	1	2	3
16.	Snažím se zapomenout na to, co se stalo.	0	1	2	3
17.	Svěřím se kamarádovi/kamarádce, vypovídám se.	0	1	2	3
18.	Snažím se dělat něco, u čeho mohu na problém zapomenout.	0	1	2	3
19.	Pohovořím si s učitelem.	0	1	2	3
20.	Nechci, aby o mém problému kdokoli věděl.	0	1	2	3
21.	Snažím se najít si o problému co nejvíce informací v knihách, na internetu a podobně.	0	1	2	3
22.	Snažím se přijít na to, kde jsem sám/sama udělal/a chybu.	0	1	2	3
23.	Myslím na neskutečné nebo fantastické věci, abych se cítil/a lépe.	0	1	2	3
24.	Hledám někoho, kdo by mi pomohl.	0	1	2	3
25.	Uvědomím si, že nemohu vyřešit problém tak, jak bych chtěl/a přizpůsobím se.	0	1	2	3
26.	Nemyslím, že by můj problém někdo pochopil, a tak si raději nechám vše pro sebe.	0	1	2	3
27.	Snažím se nedávat najevo svoji zlost a rozrušení.	0	1	2	3
28.	Mohu se bez obav svěřit rodičům.	0	1	2	3
29.	Stává se, že to na mě dolehne tak silně, že se neovládnu.	0	1	2	3
30.	Raději nechci na problém ani myslet.	0	1	2	3
31.	Snažím se vyhýbat se lidem, kteří můj problém způsobili nebo jsou s ním nějak spojeni.	0	1	2	3
32.	Je mi lépe, když jsem sám/sama.	0	1	2	3
33.	Obávám se, že kdybych se někomu svěřil/a, spíš by mi to ublížilo.	0	1	2	3
34.	Když jsem ve společnosti, se svými kamarády,	0	1	2	3

	pomáhá mi to, i když se s nimi o problému nebavím.				
35.	Musím na problém pořad myslet, i když nechci.	0	1	2	3