

Autoregulace chování žáků SOŠ v závislosti na rodinném prostředí

Mgr. Kamila Spáčilová

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Mgr. Kamila Spáčilová**
Osobní číslo: **H20497**
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Autoregulace chování žáků SOŠ v závislosti na rodinném prostředí**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti seberegulace, adolescence a rodinného prostředí.
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 bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANÍK, Tomáš, 2021. Vše pro výchovu: lekce z pedagogiky. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9768-1.

KALENDA, Soňa, Karla HRBÁČKOVÁ a Jakub HLADÍK, 2016. Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7454-149-0.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. Vývojová psychologie. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-9085-5.

MOŽNÝ, Ivo, 2006. Rodina a společnost. Praha: Slon. ISBN 80-86429-58-X.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **23. ledna 2025**

Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 23. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou 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;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Předkládaná bakalářská práce na téma „Autoregulace chování žáků SOŠ v závislosti na rodinném prostředí“ je zaměřena na problematiku autoregulace chování u adolescentů ve vztahu k jejich rodinnému prostředí, konkrétně k subjektivně vnímanému socioekonomickému statusu rodiny. Práce je rozdělena na dvě hlavní části. V teoretické části je nejprve vymezen pojem autoregulace, dále je představeno vývojové období adolescence a v závěru je prostor věnován problematice rodinného prostředí se zaměřením na socioekonomický status rodiny. Praktická část představuje výsledky kvantitativního výzkumu, jehož hlavním cílem bylo zjistit, zda existuje souvislost mezi mírou autoregulace chování žáků SOŠ a socioekonomickým statusem rodiny.

Klíčová slova: autoregulace chování, seberegulace, adolescence, rodinné prostředí, socioekonomický status rodiny, dotazník SRQ-CM, MacArthurův žebřík

ABSTRACT

The bachelor's thesis presented on me on the topic "Self-regulation of behaviour of secondary school students depending on the family environment" is focused on the issue of self-regulation of adolescents' behaviour in relation to their family environment specifically to the subjectively perceived socioeconomic status of the family. The work is divided into two main parts. In the theoretical one, the concept of self-regulation is first defined after that the developmental period of adolescence is introduced and in conclusion attention is paid to the issue of the family environment with a focus on the socioeconomic status of the family. The practical part presents the results of quantitative research the main goal of which was to determine whether there is a connection between the level of self-regulation of behaviour of secondary school students and the socioeconomic status of the family.

Keywords: self-regulation of behaviour, adolescence, family environment, family socioeconomic status, SRQ-CM questionnaire, MacArthur scale of subjective social status

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky a odborné vedení mé práce. Poděkování také patří mé rodině a příteli, kteří mi byli oporou v průběhu celého studia.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 AUTOREGULACE CHOVÁNÍ	14
1.1 TEORETICKÉ MODELÝ	16
1.1.1 Sociálně kognitivní teorie	16
1.1.2 Teorie dynamických systémů.....	17
1.1.3 Teorie kontrolních procesů	17
1.1.4 Teorie sebemonitorování.....	18
1.1.5 Teorie seberegulace podle dvojího systému	18
1.1.6 Model vyčerpání ega (ego-depletion model)	18
1.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ AUTOREGULACI	19
1.2.1 Vnitřní faktory.....	19
1.2.2 Vnější faktory.....	21
2 ADOLESCENCE.....	24
2.1 VÝVOJOVÉ OBDOBÍ ADOLESCENCE VE VZTAHU K AUTOREGULACI CHOVÁNÍ.....	24
2.1.1 Tělesný vývoj	24
2.1.2 Kognitivní vývoj	25
2.1.3 Emoční vývoj	27
2.1.4 Socializace.....	27
3 RODINNÉ PROSTŘEDÍ.....	31
3.1 CHARAKTERISTIKA RODINY A JEJÍ PROMĚNY	31
3.2 FUNKCE RODINY	33
3.2.1 Rizika spojená s narušenými základními funkcemi rodiny.....	36
3.3 SOCIOEKONOMICKÝ STATUS RODINY	39
II PRAKTICKÁ ČÁST	41
4 DESIGN VÝZKUMU.....	42
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	42
4.2 POJETÍ VÝZKUMU	43
4.3 VÝZKUMNÉ CÍLE	44
4.4 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	44
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	45
4.6 VÝZKUMNÉ METODY	50
4.7 SBĚR VÝZKUMNÝCH DAT.....	53
4.8 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT.....	53
5 VÝSLEDKY.....	56
5.1 VO1: JAKÁ JE MÍRA AUTOREGULACE CHOVÁNÍ ŽÁKŮ VYBRANÉ SOŠ?	56

5.2	VO2: JAKÁ JE ÚROVEŇ SUBJEKTIVNĚ VNÍMANÉHO SES ŽÁKŮ VYBRANÉ SOŠ?	60
5.3	VO3: EXISTUJE SOUVISLOST MEZI MÍROU AUTOREGULACE CHOVÁNÍ ŽÁKŮ VYBRANÉ SOŠ A ÚROVNÍ SUBJEKTIVNĚ VNÍMANÉHO SES RODINY?	62
6	DISKUSE.....	64
6.1	LIMITY PRÁCE	70
6.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	72
	ZÁVĚR.....	74
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	77
	SEZNAM GRAFŮ	80
	SEZNAM TABULEK.....	81
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	82
	SEZNAM PŘÍLOH.....	83

ÚVOD

Předkládaná bakalářská práce se věnuje problematice autoregulace chování žáků střední odborné školy v závislosti na rodinném prostředí, konkrétně na socioekonomickém statusu rodiny. Nabídnout bližší pohled na toto téma považujeme za důležité zejména z toho důvodu, že autoregulace chování je jedním z hlavních aspektů osobnostního i sociálního vývoje jedince, jenž ovlivňuje jeho schopnost řídit a regulovat své emoce, myšlenky a chování v různých situacích nejen ve školním prostředí, ale i v osobním a později i v profesním životě. U žáků středních škol se schopnost regulovat své chování navíc projevuje v edukačním procesu jako takovém a také v jejich schopnostech zvládat stresové situace, konflikty a celkově interakce s ostatními vrstevníky a pedagogy.

Práce si klade za cíl nahlédnout do problematiky autoregulace chování u adolescentů a zjistit, zda existuje souvislost mezi úrovní autoregulace chování žáků střední odborné školy a úrovní subjektivně vnímaného socioekonomického statusu jejich rodin.

Vliv rodinného prostředí na vývoj chování jednotlivce je nepopíratelný, faktor socioekonomického statusu rodiny může mít zásadní vliv na rozvoj autoregulačních schopností u mladých lidí. Výzkumné otázky tak budou řešit, jaká je míra autoregulace u žáků SOŠ, jaká je míra subjektivně vnímaného socioekonomického statusu rodiny a v neposlední řadě, zda mezi těmito dvěma proměnnými existuje souvislost.

Bakalářská práce je členěna na část teoretickou a praktickou. V teoretické části se nejprve věnujeme vymezení a charakteristice pojmu autoregulace z pohledu vybraných autorů a zároveň uvádíme základní teoretické modely. Jelikož proces autoregulace závisí na vzájemném působení mnoha faktorů, uvádíme jen vybrané z nich. V následující části se věnujeme adolescenci z hlediska vývojové charakteristiky, jelikož žáci střední odborné školy tvoří v rámci praktické části této práce výzkumný soubor. Adolescenci tak vymezuje z hlediska tělesného, kognitivního, emočního a sociálního vývoje. Poslední hlavní kapitola teoretické části práce je věnována rodinnému prostředí. Nejprve charakterizujeme rodinu a proměny její struktury od 19. století po současnost, a poté představujeme základní funkce rodiny s ohledem na rizika spojená s narušenými základními funkcemi. V rámci této kapitoly je také definován socioekonomický status rodiny jakožto faktor, který se spolu s jinými podílí na vývoji chování u dětí a mladistvých.

V praktické části práce je nejprve představen výzkumný problém a pojetí výzkumu, na jehož základě jsou dále stanoveny cíle bakalářské práce a tři základní výzkumné otázky

a hypotéza. Dále je charakterizován výzkumný soubor a uvedeny jsou také výzkumné metody, způsob sběru a zpracování dat a to, jak budou získaná data analyzována. Pro účely této bakalářské práce byl zvolen kvantitativní výzkum realizovaný prostřednictvím dotazníkového šetření.

V další kapitole jsou tak představeny výsledky dotazníkového šetření, které jsou pro přehlednost zpracovány v tabulkách, případně v sloupcovém grafu. Získané výsledky srovnáváme se současným stavem řešené problematiky i s výsledky výzkumů jiných autorů v příbuzné oblasti problematiky. Dále jsou v této kapitole formulovány odpovědi na stanovené výzkumné otázky a hypotézu tak, aby bylo dosaženo stanovených cílů.

Poslední kapitolou empirické části bakalářské práce je diskuse, v níž shrnujeme výsledky v kontextu odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Diskutovány jsou zde také limity výzkumu a v neposlední řadě uvádíme doporučení pro praxi, díky kterým by mohlo dojít k hlubšímu pochopení dané problematiky.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 AUTOREGULACE CHOVÁNÍ

Otázce řízení vlastního chování neboli autoregulaci se v posledních letech věnuje nejen v zahraničním, ale i v českém prostředí čím dál větší pozornost. Schopnosti řídit a ovládat své vlastní myšlenky, emoce a činnosti je přikládán nezanedbatelný význam nejen z toho důvodu, abychom dosahovali svých vytyčených cílů, ale i proto, že v současném světě je potřeba flexibilně reagovat a přizpůsobovat se měnícím se podmínkám. Autoregulace by tedy mimo jiné měla zahrnovat procesy jako je plánování, sebereflexi, sebekontrolu, nebo také již zmíněnou schopnost adaptace na vnitřní i vnější výzvy společnosti a světa celkově.

Zabývat se problematikou autoregulace však není důležité jen z širšího sociálního hlediska. V užším smyslu se týká každého z nás. Vyšší míra autoregulace totiž pomáhá jednotlivcům dosahovat vytyčených osobních i profesních cílů, je předpokladem pro efektivní řešení problémů, dokonce může přispívat k lepšímu psychickému zdraví a celkové životní spokojenosti. Míra autoregulace má také vliv na zvládání stresu a negativních emocí.

Autoregulace je klíčová pro efektivní fungování v každodenním životě, ve škole, v práci i v mezilidských vztazích, je tedy potřeba ji podporovat již od raného dětství. Obecně ji chápeme jako proces, případně schopnost či dovednost, ale nikoli stav. Díky tomuto procesu totiž jedinec vědomě a cíleně řídí své myšlenky, emoce a jednání nejen vůči sobě, ale i vůči ostatním.

Zeidner, Boekaerts a Pintrich (2000, s. 453) vymezují pojem seberegulace ve školním prostředí. Charakterizují jej jako aktivní, konstruktivní proces, při němž si žáci stanovují cíle svého učení a poté se snaží sledovat, regulovat a řídit své poznávání, motivaci a chování, přičemž jsou vedeni i omezováni svými cíli a kontextuálními prvky v prostředí. Autoři tak seberegulaci chování chápou jako jeden z dílčích aspektů autoregulace. Zároveň však upozorňují, že existuje téměř tolik definic a pojetí seberegulace, kolik je směrů a výzkumů na toto téma.

Můžeme se tak setkat s mnoha různými termíny pro označení téhož pojmu autoregulace – seberegulace, sebekontrola, sebeřízení, řešení problémů, kontrola chování, kontrola nálady, nebo také seberegulované učení.

Podobně na pojem autoregulace nahlíží ve své studii i Raffaelli, Crockett a Shen (2005). Autoři poukazují na to, že autoregulace je vnitřně řízená schopnost regulovat nejen chování, ale i pozornost a emoce v reakci na požadavky jak vnějšího, tak vnitřního prostředí.

Jako sebeřídící proces chápe autoregulaci i Zimmerman (2002). Tvrdí, že díky tomuto procesu žáci transformují své schopnosti a dovednosti. Autoregulace se tak dle něj týká myšlenek, které si vytváříme sami, a také pocitů a chování, které jsou zaměřené na dosahování cílů (Zimmerman, 2000). Autor tak chápe autoregulaci jako vědomý proces, který je možný neustále zlepšovat. Raffaelli, Crockett a Shen (2005) tvrdí, že schopnost autoregulace vzniká již v dětství a vyvíjí se nejen v období adolescence. Ze Zimmermanova pojetí autoregulace vychází i Mareš (2013) při definici autoregulace učení. „Autoregulace tedy není nějaká mentální schopnost [...] nebo učební dovednost [...], spíše je to proces řízení sebe sama, s jehož pomocí žáci transformují své mentální schopnosti do dovedností potřebných pro učení (Zimmerman, Schunk, 1998, in Mareš, 2013, s. 224). Mareš (2013) tedy vnímá pojmy autoregulace chování i učení jako velmi úzké a spolu související, vzájemně na sebe působící nejen ve výchovně-vzdělávacím procesu ve školním prostředí.

Výzkum Blaira a Diamonda (2008) ukazuje, že mnoho vývojových úkolů, včetně přizpůsobování svého chování požadavkům vnějšího prostředí, vyžaduje úzkou spolupráci kognitivních dovedností. Autoregulace je tak celoživotním procesem, který zahrnuje nejen vlivy osobnostní, ale také sociální. Rozvoj seberegulace je dále chápán jako odraz vznikající rovnováhy mezi procesy emočního vzrušení a kognitivní regulace. V průběhu života se tak učíme poznávat sami sebe, s čímž je právě spojena schopnost rozvíjet a řídit své chování. Schopnost udržovat, případně zvyšovat úroveň svých emocionálních, motivačních a kognitivních reakcí vede nejen k lepším sociálním vztahům, ale také ke zvýšení své vlastní produktivity, úspěchu a k pozitivnímu nahlížení na sebe sama.

Více úrovní autoregulace uvádí i Hartl a Hartlová (2015), kteří definuje autoregulaci jako schopnost samořízení, jež probíhá na třech úrovních – biologické, psychické a sociální. Dále je zde uvedeno, že tento proces může být buď nevědomý (u metabolických pochodů), nebo vědomý (při vědomé psychické činnosti). Schopnost řídit své volní jednání a být si vědom své vlastní snahy dosáhnout stanoveného cíle patří mezi základní schopnosti člověka.

Na autoregulaci jako na prostředek k dosahování vytyčených cílů (podobně jako Zimmerman, 2000, či Hartl & Hartlová, 2015) pohlíží i jiní autoři, např. Aldwin, Skinner, Zimmer-Gembeck a Taylor (2010), kteří spojují seberegulované chování s copingovými strategiemi. Autoři tvrdí, že se autoregulace mění v průběhu celého života a zahrnuje i schopnost adaptovat se na náročné životní podmínky a stresové situace. Kromě procesu řízení vlastního chování tak autoregulaci spojují se schopností se přizpůsobovat. Mimo to uvádí další typy reakcí, které mohou být regulovány, a to emocionální a pozornostní.

Celý tento proces zahrnuje tak sebekontrolu, schopnost plánování, monitorování a hodnocení vlastního chování a schopnost flexibilně reagovat na případné změny a výzvy.

Jednotlivé definice autoregulace se liší zejména v kladení důrazu na určitý aspekt. Ačkoli se v naší práci věnujeme autoregulaci chování, nelze ani ostatní zmíněné aspekty (např. emoce, pozornost či sociální hledisko) zcela vynechat, jelikož jsou spolu vzájemně provázané. „Autoregulace je natolik složitý konstrukt, že je k němu nutno přistupovat jako k systému, ve kterém jedna složka ovlivňuje druhou (Vávrová, Hrbáčková & Hladík, 2015, s. 32).

1.1 Teoretické modely

Existuje mnoho teoretických modelů autoregulace chování, z nichž se každý zaměřuje na různé aspekty řízení vlastního chování, emocí a myšlenek. Pro účely této bakalářské práce tak stručně uvádíme jen vybrané z nich.

1.1.1 Sociálně kognitivní teorie

Sociálně kognitivní přístup k autoregulaci věnuje pozornost roli osobních standardů. Jedná se o normy, cíle nebo aspirace, jež jsou hlavními měřítky sebehodnocení a zároveň pohnutkami lidského chování (Blatný & Plháková, 2003, s. 121).

Albert Bandura (1986), zastánce teorie sociálního učení, navrhl model, jenž klade důraz na vnitřní procesy (kognitivní procesy, emoce a motivační faktory), které autoregulaci ovlivňují. Podle něj se autoregulace rozvíjí zejména prostřednictvím sebezpozorování, sebereflexe, sebehodnocení a zpětné vazby. Klíčovými prvky tak jsou vnitřní motivace a sebedůvěra, jež ovlivňují schopnost dosahovat vytyčených cílů. „Úspěšný vývoj dobře přizpůsobené, integrované a samostatně, volně jednající osoby vyžaduje nahrazení vnějších sankcí a požadavků internální regulací vlastního chování“ (Bandura, 1986, 1999, in Blatný a kol., 2010, s. 132).

Na tento model navázal v teorii autoregulovaného učení B. Zimmerman (1989), jenž vytvořil triadický sociálně-kognitivní model, v němž předpokládá vzájemnou souvislost mezi složkami osobnostními, behaviorálními a environmentálními. To znamená, že celý proces autoregulace učení je cyklický a zahrnuje propojení těchto tří složek, což ovlivňuje jedincovo fungování. Pro tento proces je klíčová zpětná vazba. Ta umožňuje žákovi lépe regulovat své chování během učení.

Důležitost zpětné vazby jako tzv. kontroly vlastního chování, a chápání autoregulace (nejen učení) jako cyklického procesu zohlednili ve své studii i Carver a Scheier (více viz kap. 1.2.3).

1.1.2 Teorie dynamických systémů

Thelen a Smith (1994) vytvořily model, který se zaměřuje na to, jak se autoregulace vyvíjí a mění v průběhu času v závislosti na interakcích mezi vnitřními (např. kognitivními) a vnějšími faktory (např. sociálními interakcemi). Jedná se spíše o komplexnější pohled na autoregulaci, který zahrnuje dynamické interakce mezi osobními, environmentálními a situačními faktory. Svým modelem však nabídly radikálnější alternativu k soudobé sociálně kognitivní teorii A. Bandury, a to jak v důrazu na dynamickou reprezentaci, tak v zaměření na procesy změny. Svým dílem se tak zařadily k prvním pokusům o aplikaci teorie komplexity na psychologii, jelikož současně navrhovaly i reinterpretaci několika klasických otázek raného kognitivního vývoje.

1.1.3 Teorie kontrolních procesů

Model, který vnímá autoregulaci jako proces cyklického řízení chování, kde si jedinec stanovuje cíle, monitoruje pokrok a provádí úpravy podle zpětné vazby z okolí nebo vnitřního hodnocení, vytvořili Carver a Scheier (1998). Jedná se o tzv. behaviorální autoregulaci. Autoři přišli s modelem, v němž autoregulace zahrnuje nejen reakce na selhání, ale i schopnost korigovat směr k dosažení stanovených cílů. „Lidé si nastavují osobní standardy, tzn. normy pro hodnocení vlastního chování, a kontrolují, do jaké míry tyto standardy splňují“ (Blatný a kol., 2010, s. 130).

Důležitou součástí autoregulace je dle autorů zpětná vazba, a to jak pozitivní, která slouží jako motivace k dosažení cíle, tak negativní, jež má být motivací k nápravě.

Lidé se liší v řadě věcí, Carver a Scheier (1981, 1990, in Blatný & Plháková, 2003, s. 122) připisují zvláštní důležitost pozornosti, kterou lidé věnují soukromé nebo veřejné stránce svého „Já“. „Soukromé sebeuvědomění (privat self-consciousness) představuje pozornost, kterou lidé přikládají svým vlastním pocitům, přáním a standardům, zatímco veřejné sebeuvědomění (public self-consciousness) vyjadřuje pozornost, kterou lidé přikládají tomu, jak je vidí a jak o nich smýšlejí druzí, jak se prezentují ostatním lidem a jak se přizpůsobují vnějším standardům“. Jedinci se pak odlišují v tom, jaké je obvyklé ohnisko

jejich pozornosti, „v jaké míře se uplatňuje jejich soukromé, nebo veřejné sebeuvědomění“ (Carver & Scheier, 1981, 1990, in Blatný & Plháková, 2003, s. 122).

Autoři tak vychází z teorie toho, jaká je struktura lidského chování při autoregulaci. „Předpokládají, že chování jedince směřuje k určitému cíli, je kontrolováno a řízeno zpětnou vazbou“ (Mareš, 2013, s. 230).

1.1.4 Teorie sebemonitorování

Jedná se o komplexnější model autoregulace, který popsal Snyder (1974, 1987). Detailněji se však věnoval pouze jednomu faktoru, a to situačnímu kontextu, kterému lidé v různé míře přizpůsobují své chování. Podkladem takového chování je pak proces sebemonitorování (self-monitoring), tzn. pozornost, kterou lidé věnují sledování vlastního chování (Blatný & Plháková, 2003, s. 121).

Tato teorie se tak zaměřuje na to, jak jednotlivci kontrolují a regulují své chování v závislosti na sociálních okolnostech a očekávání druhých. Z hlediska autoregulace pak tato teorie ukazuje, že lidé mají schopnost sledovat a přizpůsobovat své chování v reálném čase, což jim umožňuje reagovat na různé situace za různých sociálních podmínek. Lidé s vysokou mírou autoregulace z hlediska sebemonitorování mají tendenci přizpůsobovat své chování a vystupování v závislosti na tom, jaké reakce očekávají od ostatních. Tito jedinci jsou vnímavější k sociálním signálům a často svůj projev přizpůsobují tomu, jak se cítí ostatní, nebo jak se situace vyvíjí.

1.1.5 Teorie seberegulace podle dvojího systému

Tento model rozlišuje mezi dvěma systémy, které ovlivňují autoregulaci – impulzivním systémem, který rychle reaguje na pocity a potřeby, a reflektivním systémem, jenž zahrnuje racionální a dlouhodobé plánování (de Ridder & de Wit, 2006). Autoregulace je proces, kdy jedinec vyvažuje tyto dva systémy a rozhoduje se mezi krátkodobým uspokojením a dlouhodobými cíli.

1.1.6 Model vyčerpání ega (ego-depletion model)

Baumeister, Vohs a Tice (2007) vytvořili model zaměřený na koncept, v němž je autoregulace považována za jakousi „rezervní kapacitu“ nebo energii, kterou lze během dne vyčerpat. Pokud se tedy jedinec snaží dlouhodobě regulovat své chování (např. odolávat

pokusem nebo se soustředit na náročné úkoly), může dojít k únavě a ztrátě schopnosti sebeovládání, což vede k horší schopnosti regulovat své chování v dalších situacích.

Tento model však bývá spojován spíše s otázkou sebekontroly, která bývá mnohými autory považována jen za dílčí složku autoregulace, nikoli jako její synonymum.

Každý z výše uvedených modelů přináší jiný pohled na to, jak probíhá autoregulace a jak je ovlivněna různými faktory od kognitivních procesů až po interakce s okolním prostředím. Právě prostředí hraje v sociální pedagogice klíčovou roli, jelikož může jak podporovat, tak i bránit osobnímu a sociálnímu rozvoji jedinců.

Na jednotlivé faktory, které mohou ovlivňovat proces autoregulace chování, se blíže zaměřujeme v následující kapitole 1.3.

1.2 Faktory ovlivňující autoregulaci

Proces autoregulace závisí na interakci mnoha faktorů. Dle Hrbáčkové a Hladíka (2018) se v podstatě jedná o dva vzájemně propojené a zároveň probíhající procesy – kognitivní regulaci a sociálně-emoční regulaci. Kognitivní regulace v sobě zahrnuje zejména sebereflexi a plánování. Sociálně-emoční regulace se týká schopnosti kontrolovat své emoční reakce.

Jelikož spolu oba tyto procesy vzájemně interagují, pokusíme se jednotlivé faktory ovlivňující autoregulaci pomyslně rozdělit na vnitřní a vnější. I přesto je nelze chápat zcela izolovaně, jelikož nemohou fungovat odděleně. Právě naopak, jednotlivé faktory spolu vzájemně souvisí.

1.2.1 Vnitřní faktory

Vnitřní faktory ovlivňující autoregulaci chování můžeme chápat jako interní procesy a schopnosti, které jedinec využívá k řízení svého chování. Jedná se o jakési vnitřní pohnutky. Všechny níže uvedené faktory vzájemně spolupracují a ovlivňují to, jak efektivně je člověk schopen regulovat své chování a přizpůsobovat ho požadavkům okolního prostředí.

Kognitivní složka autoregulace se zaměřuje na sebereflexi a plánování. (Hrbáčková & Hladík, 2018). Schopnost uvažovat o svých vlastních myšlenkách, pocitech a chování je pro autoregulaci klíčová. Díky sebereflexi dokáže jedinec zpracovat a vyhodnotit danou situaci a také přizpůsobit své reakce tomu, co je potřebné. Významně se tak podílí na kontrole chování. Plánování zase souvisí se schopností člověka nastavit si cíle a naplánovat dílčí

kroky k jejich dosažení. Plánovací strategie bývají označovány jako metakognitivní (např. Hrbáčková, 2010, s. 49).

Předvídat důsledky svých rozhodnutí podporuje efektivní autoregulaci. Při dlouhodobějších cílech pomáhá sebeřízení i schopnost udržet pozornost a věnovat se důležitým úkolům, a naopak ignorovat případná rozptýlení. Kognitivní složka autoregulace napomáhá zpracování nových informací a jejich strukturování.

K vnitřním faktorům, jež se podílí na autoregulaci chování, můžeme zařadit i **faktory emoční**. Ty se však považují za nonkognitivní, podobně jako motivace či vůle. (Hrbáčková, 2010, s. 15). Právě emoce aktivizují chování jedince a spolupodílí se na interpretaci daných situací (Kosíková, 2011, s. 93–95). Schopnost regulovat své vlastní emoce je klíčová zejména v emočně náročných situacích a v momentech, kdy je potřeba efektivně zvládat stres. Dle Mareše (2013, s. 77) se však emoce významnou měrou podílí nejen na automatizovaných, ale i na poznávacích procesech, např. na učení.

Spolu s motivací jsou tak emoce úzce spjaty s **volními procesy**. „Motivace se vztahuje k prvotnímu impulsu nebo záměru něčeho dosáhnout, vůle kontroluje tento impuls nebo záměr po dobu, kdy vyvíjíme úsilí, kdy něčeho dosahujeme“ (Hrbáčková, 2010, s. 33).

Vnitřní **motivaci** lze tedy také považovat za silný faktor pro autoregulaci, protože díky ní má jedinec touhu dosáhnout konkrétního cíle. Lidé s vysokou vnitřní motivací jsou schopni odolávat pokušením a udržet pozornost na dlouhodobých cílech.

Motivaci chování se podrobněji věnuje např. Nakonečný (2014, s. 17): „Motivace je interakcemi vnitřních pohnutek a vnějších pobídek utvářenou výslednou vnitřní determinantou vnějších procesů označovaných jako chování, které má tři základní modalitty: výraz [...], jednání a řeč [...]. Chování zároveň chápe jako nástroj k dosažení stanoveného cíle. Motivace samotná tedy není spouštěčem chování, jsou k tomu zapotřebí i další faktory jako kognice či emoce. Jednotlivé proměnné se navíc vzájemně ovlivňují. Nejvyšší stupeň systému regulace chování pak tvoří právě již zmíněná vůle. Protikladem pak je chování impulzivní (Nakonečný, 2014, s. 46–49). Lidé s nízkou impulzivitou pak vykazují lepší schopnost ovládat své reakce a chování celkově.

Nakonečný (2014) dále upozorňuje na osobnostní **faktor sebeúcty**. Vychází přitom z teoretického modelu A. Bandury (viz kap. 1.2.1). „Sociálně kognitivní teorie rozlišuje mezi dvěma širokými třídami motivace. Jedna třída motivátorů má biologické základy a zahrnuje fyziologické podmínky [...]. Druhým větším zdrojem motivátorů je kognitivní základ.

V kognitivně generované motivaci lidé motivují sami sebe a vedou anticipačně své akce prostřednictvím výcviku v předvídání. Anticipují pravděpodobné výstupy prospektivních akcí, uspořádávají cíle pro sebe samé a plánují směry akce určené k realizaci budoucích hodnot“ (Bandura, 1988, s. 19, in Nakonečný, 2014, s. 119). Jako motivační činitel se uplatňuje hodnocení vlastních schopností. Sebeúcta úzce souvisí s důvěrou v sebe sama, a právě vysoká míra sebedůvěry podporuje pozitivní sebehodnocení a víru ve své vlastní schopnosti. To vše se může pozitivně promítat právě na míře autoregulace chování.

K vnitřním faktorům, které mohou nějakým způsobem ovlivňovat autoregulaci chování, bychom mohli zařadit také celkový zdravotní a **fyzický i psychický stav** jedince. Zdraví a dobrá fyzická kondice podporuje efektivní autoregulaci. Nemalý podíl na tom má pravidelná pohybová aktivita, vyvážená strava i dostatečná regenerace, např. ve formě spánku nebo odpočinku. Únava, stres, bolest a celkově negativní pocity se mohou negativně podepsat na míře schopnosti sebeovládání i soustředění. Pokud je tělo unavené, cítíme-li se být ve stresu nebo pociťujeme-li dlouhodobější fyzickou bolest, mohou být oslabené jak kognitivní schopnosti, tak emocionální kontrola.

1.2.2 Vnější faktory

Vnější faktory jsou v procesu autoregulace neméně důležité, protože jej mohou jak zjednodušit, tak zkomplikovat podle okolních podmínek a interakcí s ostatními. Jedná se o jakési vnější pobídky, jež mohou mít vliv právě na výše zmíněné faktory vnitřní, autoregulace totiž není procesem odděleným od vnějšího prostředí.

V první řadě můžeme k vnějším faktorům ovlivňujícím autoregulaci chování zařadit faktory sociální, které jsou úzce spjaty se **sociálním prostředím** daného jedince. „Není pochyb o tom, že autoregulace chování obsahuje vnitřní procesy plánování, rozhodování, kontroly a hodnocení vlastního chování. Tyto vnitřní procesy však existují v určitém (vnějším) sociálním kontextu, který je může (někdy více, někdy méně) významně ovlivňovat“ (Hladík & Hrbáčková, 2018, s. 84). Reakce rodiny, přátel, spolužáků či vrstevníků může nejen posílit, ale i oslabit autoregulaci. Důležitá je v tomto ohledu emocionální opora a zpětná vazba, která usnadňuje nejen řízení chování, ale i emocí. Naopak negativní reakce mohou autoregulaci zbrzdit či úplně zastavit. Společenské normy mohou ovlivnit to, jak jedinec reguluje své chování, protože je motivován plnit očekávání ostatních. Je tedy důležité, aby jedinec vyrůstal v sociálně podnětném prostředí.

Stabilní a podporující rodinné prostředí má pozitivní vliv na schopnost autoregulace, jelikož poskytuje bezpečné a podnětné místo pro rozvoj dovedností řízení chování (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996). U dětí a mladistvých hraje neméně významnou roli prostředí školní, jehož kvalita, struktura i podmínky mohou také významnou měrou ovlivnit schopnost jednotlivce udržovat pozornost a efektivně řídit své chování. V náročných nebo neorganizovaných podmínkách může být autoregulace obtížnější. Dle Hladíka a Kalendy (2011) se však nejedná o jednostranný proces. Stejně jako je žák ovlivňován edukačním a mikrosociálním prostředím svých spolužáků (vrstevníků), může mít i žák sám vliv na tato prostředí, například tím, že sám hledá způsoby k jejich zlepšení a údržbě dobrých interpersonálních vztahů.

Sociální interakce a vztahy mohou být dalšími vnějšími faktory, které ovlivňují autoregulaci chování. Kvalita mezilidských vztahů (např. s rodinou, přáteli, spolužáky, vrstevníky či s kolegy) může autoregulaci ovlivňovat jak pozitivně, tak negativně. Pozitivní interpersonální vztahy poskytují oporu, zatímco konflikty či dlouhodobě negativní vzájemné vztahy mohou schopnost sebekontroly ztížit.

Dalšími důležitými faktory, jež mohou ovlivnit to, jak jedinec reguluje své chování, jsou **společenské normy** a kulturní hodnoty. Jedinec je ve společnosti motivován k tomu plnit očekávání ostatních. Společenské normy tak mohou ovlivnit to, jak jedinec reguluje své chování, protože je motivován plnit očekávání ostatních. V tomto případě se jedinec nesrovnává s ostatními lidmi ze svého sociálního prostředí, ale s obecně nastavenou společenskou normou. Právě kulturní hodnoty a společenské normy mohou ovlivnit to, jaké chování je ještě považováno za přijatelný způsob autoregulace. V některých kulturách totiž může být kladen větší či menší důraz na kontrolu emocí než v jiných.

Posledním vnějším faktorem, který zde uvedeme a jímž se budeme v této práci zabývat podrobněji, je **sociálně-ekonomický status**. Lidé, kteří žijí ve znevýhodněném prostředí, mohou mít omezené možnosti pro autoregulaci, protože stres spojený s ekonomickými problémy může ztížit kontrolu chování a dlouhodobé plánování. U dětí a mladistvých má socioekonomický status vliv nejen na jejich postavení v třídním kolektivu, ale podepisuje se také na možnosti výběru zájmových a volnočasových aktivit. „Socioekonomický status (SES) významně koreluje s celou řadou ukazatelů osobnosti, výkonu, kariérního sebeprosazení a životní úspěšnosti [...]. Jeho základ tvoří sociální vrstva (třída), ke které jedinec přináleží [...]" (Helus, 2015, s. 241).

Autoregulace chování je tak výsledkem složité interakce mezi vnitřními a vnějšími faktory. Každý z nich může jak podporovat, tak bránit efektivnímu řízení vlastního chování, což činí autoregulaci velmi dynamickým a individuálním procesem (v určité vývojové fázi jedinců mohou mít společné rysy, avšak v míře autoregulace se vždy budou objevovat nuance).

Empirická část této bakalářské práce se zaměřuje zejména na faktory vnitřní s ohledem na vnější faktor, konkrétně na socioekonomický status rodiny. Výzkum je zaměřen především na emoce, které jsou impulzem pro zvládání vlastního chování, dále na strategie, jež napomáhají jedinci naplnit očekávané cíle, a také na záměr, který vede člověka k tomu se sebou něco udělat, tedy na samotnou regulaci vlastních projevů chování (Vávrová, Hrbáčková & Hladík, 2015, s. 76–77).

2 ADOLESCENCE

Vývoj chování lidského jedince je komplexní a postupný proces, který zahrnuje změny v kognitivních, emočních i sociálních schopnostech. V období dospívání dochází k celkové proměně osobnosti ve všech těchto oblastech. Dle Vágnerové (2005, s. 321) jsou mnohé změny podmíněny primárně biologicky, ale vždy jsou významně ovlivněny psychickými i sociálními faktory.

Výzkumná část práce je zaměřena na žáky střední odborné školy ve věkovém rozhraní 15 až 20, příp. 22 let. Tato životní fáze bývá z hlediska vývojové psychologie označována jako období adolescence. Jedinci se nachází v přechodné době mezi dětstvím a dospělostí, což ovlivňuje nejen jejich chování, ale i způsob myšlení a interakci s okolím.

V této kapitole představíme vývojové období adolescence z hlediska tělesného, kognitivního a emocionálního vývoje s ohledem na změny v sociálním postavení. Prostor je věnován také charakteristickým jevům ve vývoji schopnosti autoregulace chování u adolescentů.

2.1 Vývojové období adolescence ve vztahu k autoregulaci chování

Vágnerová (2005, s. 321) označuje adolescenci za „období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralejší formu vlastní identity“. Podobně charakterizuje toto vývojové období i Říčan (2004, s. 191): „Adolescent se má vyznat sám v sobě a najít své místo ve světě, ověřit si, co dokáže a co vydrží, sám sebe najít v nějakém přesvědčení a životním programu. Má dokončit přípravu ke společenskému uplatnění v práci nebo udělat důležitá rozhodnutí v tomto směru (vstup na vysokou školu).“

Oba autoři označují adolescenci za těžké období plné rozporů. Adolescenti se musí vyrovnat s výzvami spojenými s rozvojem jejich vlastní identity, nezávislostí a hledáním své nové role ve společnosti. Okolí a společnost celkově na ně klade nemalé nároky. Mají se chovat dospěle, přijímat kulturní zvyklosti, zařadit se do společnosti a být již sami sebou.

2.1.1 Tělesný vývoj

Jedinci v tomto věkovém rozmezí (od 15 do 20–22 let) již dosahují plné reprodukční zralosti a zároveň bývá dokončen tělesný růst. Dívkám se zaobluje postava, u chlapců dochází k vyznačení svaloviny. Jedinci v této fázi vývoje tzv. dospějí. „Zevnějšek je sociálním

reprezentantem vlastní osobnosti. [...] Změna dětského těla je tudíž doprovázena i změnou chování lidí, což může mít silná sociální i psychologický dopad. [...] Sociální reakce na tělesné změny [...] ovlivňují sebepojetí“ (Vágnerová, 2005, s. 326–327).

Pokud je tedy adolescent se svým vzhledem spokojený, může to jednak podpořit jeho pozitivní sebepojetí, jednak se to může pozitivně odrazit na schopnosti zvládat a řídit své chování. Tělesný vzhled je tedy důležitou součástí identity adolescenta. Jestliže se jedinci sami sobě nelíbí, odráží se to negativně na jejich sebevědomí. Nízké sebevědomí může vést k impulzivnějšímu chování, větší citlivosti vůči hodnocení ostatních, a tím ke snížené schopnosti zvládat frustraci či stres. Naopak zdravé sebevědomí, které často souvisí právě se spokojeností s vlastním tělem a vzhledem, podporuje zralé strategie zvládání a lepší kontrolu emocí i chování jako takového.

Říčan (2004, s. 194) poukazuje na další rizika s tímto spojená: „Zaujetí vlastním tělem, jeho krásou nebo ošklivostí (často domnělou), dostupuje někdy až hypochondrické intenzity.“ Pro chlapce i dívky je tělesný vzhled spojen se sociálním oceněním a jakousi prestiží. Vágnerová (2005, s. 329) dodává, že „krása je pojmána jako úkol, který je třeba splnit“, což spěje k tendenci po uniformitě, mnohdy i za cenu ztráty vlastní individuality.

Tělesný vývoj u adolescentů pokračuje, i když se již výrazně zpomaluje a v pozdní adolescenci již dosahuje svého vrcholu. Celkově tak jde o období, kdy se somatický vývoj chlapců i dívek stabilizuje a mladí jedinci tak postupně přechází do dospělosti.

2.1.2 Kognitivní vývoj

Dospívání je obdobím, kdy dochází k proměně způsobu myšlení. Keating (1991, in Vágnerová, 2005, s. 332–333) jej shrnuje do tří základních bodů. Prvním z nich je, že dospívající připouštějí variabilitu různých možností, dalším, že dovedou uvažovat systematičtěji, a posledním, že dovedou experimentovat s vlastními úvahami.

Adolescenti si tak postupně osvojují abstraktní myšlení. To v praxi znamená, že jedinci jsou schopni reagovat na určité situace i bez předchozích zkušeností. Jsou již schopni uvažovat o tom „co by se stalo, kdyby...“ a zvažovat důsledky svého chování předem. Rozvoj abstraktního myšlení tak podporuje uvědomělejší rozhodování a schopnost zvažovat dlouhodobé cíle, což je jednou ze základních složek autoregulace.

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 152) však upozorňují na rozdíly ve způsobech myšlenkových operací u jednotlivých dospívajících. Dle nich tento nepoměr vzniká nejen

vrozenými predispozicemi, ale také dřívější i současnou příležitostí k řešení různorodých problémů. V konečném důsledku tak nový způsob myšlení a uvažování může dospět až k přílišné kritičnosti, nespokojenosti, zklamání a celkovému pesimismu. Říčan (2004, s. 200) také zmiňuje, že ačkoli jsou adolescentovy úsudky bystřejší, rychlejší, originálnější a přímočařejší, mohou být zároveň i ukvapenější. Dle Vágnerové (2005, s. 338–339) bývají adolescentní řešení často radikální. Mohou být nová a netradiční, ale občas bývají „zbrklá a necitlivá“. Úsudek adolescenta bývá spíše emocionální než racionální. To se proměňuje až v pozdní adolescenci (ve věku 18–20 let) či v rané dospělosti (kolem 20–22 let). Chování jedinců tak může být do jisté míry promyšlené, ale zároveň může na okolí působit zbrkle, přehnaně nebo jednostranně. V těchto případech se může autoregulace jevit jako nedostatečná.

Změna myšlení a uvažování ovlivňuje u adolescentů i postoj k základním psychickým potřebám. „Potřeba jistoty a bezpečí je stále vázána na minulou zkušenost i aktuální prožitky, ale objevila se nová dimenze, anticipace budoucnosti, která ji prezentuje jako přijatelnou či nejistou a ohrožující (Vágnerová, 2005, s. 335)“.

Adolescenti však mají v určité fázi vývoje potřebu zkrátit dobu nezbytnou pro dosažení cíle, jakýkoli odklad pro ně představuje zátěž. Touží po svobodě, ale ne zodpovědnosti. Jedinci v této vývojové fázi tak rádi akceptují jen to, co sami považují za přijatelné. Neradi dělají závažná rozhodnutí, protože by se připravili o možné alternativy v budoucnosti. Budoucnost pro ně není atraktivní, a tak ji chtějí co nejvíce oddálit. Dospělost je pro ně v podstatě spojena s určitými omezeními. I tak jsou jedinci v tomto věkovém rozmezí nuceni o budoucnosti uvažovat, minimálně o jejich vlastních budoucích možnostech a perspektivách (volba zaměstnání, kariéry, vysoké školy...). Adolescenti se již nemohou zaměřovat jen na aktuální úspěch a uplatnění.

Postupně se tak do popředí dostává potřeba seberealizace. Dle Vágnerové (2005, s. 335) již nemusí být aktuální výkony považovány za tak důležité, protože „současná nespokojenost může být kompenzována dobrými výsledky v budoucnosti“. S rostoucí kognitivní zralostí si tak adolescenti umějí stanovovat cíle a plánovat, jak jich dosáhnout. To napomáhá vytváření strategií, jak odolávat impulsům („vydržím, protože vím, že se mi to vyplatí“).

Říčan (2010, s. 216) tuto fázi vývoje označuje za „vrchol osobního zápasu o identitu“. O hledání a nalezení svého „Já“ totiž nebojuje adolescent jen se sebou samým, ale i s okolím. „Sebepoznání bývá spojeno s jednáním. Jen výjimečně se snažím prostě poznat sám sebe, ať jsem jaký jsem. Obyčejně se zároveň snažím nějaký být“ (Říčan, 2010, s. 221).

V celkovém důsledku tak lze adolescenci z hlediska kognitivního vývoje považovat za období prudkého rozvoje schopností v oblasti myšlení, budoucího plánování a porozumění komplexnějším tématům.

2.1.3 Emoční vývoj

„Dospívání je spojeno s hormonální proměnou, která stimuluje změny v oblasti citového prožívání. Projevují se kolísavostí emočního ladění, větší labilitou, dráždivostí, tendencí reagovat přecitlivěle i na běžné podněty“ (Vágnerová, 2005, s. 340). Emoce jsou tak na začátku tohoto období často intenzivní a proměnlivé. Adolescenti tak mohou reagovat impulzivně, někdy až přehnaně či neadekvátně k dané situaci, což významně oslabuje schopnost regulovat své chování.

Pozdní adolescent je však v tomto smyslu již emočně vyrovnanější. Postupně se u něj vyvíjí schopnost regulovat a zvládat složité emoce jako jsou frustrace, úzkost, strach nebo vztek. Dle Vágnerové (2005, s. 343) je důvodem „hormonální vyrovnání a adaptace organismu na pohlavní dospělost“. Macek (1999, in Vágnerová, s. 343) tuto fázi označuje jako „období vystrízlivění“, které signalizuje nástup realismu mladé dospělosti. Jedinci se tak učí své emoce pojmenovávat a zpracovávat, již hledají zdravé způsoby svého projevu a vyjadřování, např. místo emočního výbuchu vzteku si jdou raději zaběhat nebo si s někým v klidu promluví. Postupně tak porozumí nejen vlastním emocím, ale i emocím druhých. To vede ke zlepšení empatie a schopnosti zklidnit se v náročných situacích. To vše vede k posílení autoregulace.

Nelze však vyvrátit, že emoce jsou stále prostředkem hodnocení či sebehodnocení. Stuchlíková (2002) tvrdí, že motivační význam emocí je nezpochybnitelný. Prožívání emocí ovlivňuje vnímání, kognici i chování nejen dětí a dospívajících, ale i dospělých. Pozitivní emoce podporují úsilí, negativní však mohou motivovat ke změně. Adolescence je tak obdobím intenzivního emočního prožívání a hledání rovnováhy mezi nezávislostí a emočními potřebami.

2.1.4 Socializace

V období adolescence je jedinec stále více vnímán jako dospělý a spolu s tím se od něj očekává, aby tomu přizpůsobil i své chování. „Starší adolescent je zletilý, způsobilý k právním úkonům, a tudíž i mnohem svobodnější“ (Vágnerová, 2005, s. 348). Tato vývojová fáze je ze sociálního hlediska charakteristická proměnou rolí a společenských

požadavků. Na jednu stranu to může adolescenty motivovat k tomu, aby své chování více reflektovali, plánovali a přizpůsobovali požadavkům společnosti, na druhou stranu to pro dané jedince může představovat určitou zátěž, protože ne všichni jsou v této vývojové fázi na tyto požadavky společnosti připraveni (vnitřně ještě zůstávají více „děťmi“).

Adolescenti se stále více začínají zaměřovat na svou roli ve společnosti, což zahrnuje přechod od závislosti na rodině k důrazu na vrstevnické vztahy, skupiny a širší sociální interakce. V tomto věku je důležitá zejména role studenta či učně, která „směřuje k dosažení určité sociální pozice“ (Vágnerová, 2005, s. 349), dále role pracujícího, role partnerská a role blízkého přítele. Naopak ke konci adolescence ztrácí na významu role člena určité sociální zájmové skupiny (Vágnerová, 2005).

Rodina dle Vágnerové (2005, s. 349–350) zůstává významným sociálním zázemím, do něhož se adolescent rád vrací, i když už není s rodinou tak těsně spjatý. Bouřlivé vztahy z období pubescence bývají ke konci vývojové fáze adolescence stabilizovány. Adolescentní emancipace se tak projevuje zejména v rodině. Adolescenti pocítují potřebu odpoutat se od rodiny a navazovat vztahy jiné, které by byly základem jejich budoucích zázemí. Tento proces posiluje vlastní odpovědnost a uvědomění si důsledků, což je pro rozvoj autoregulace klíčové. Současně může být ale tento proces provázen konflikty, nejistotou nebo hledáním rovnováhy, což může schopnost regulovat své chování narušovat, zvláště pokud jedinec ztrácí vnější oporu dřív, než zvládne plně převzít kontrolu.

Proti sobě tak stojí dvě tendence. Na jedné straně si rodiče chtějí uchovat svou autoritu, na straně druhé adolescenti usilují o osamostatnění. Mnohdy v rámci tzv. adolescentní separace dochází k transformaci postoje k hodnotám, které uznávali rodiče, nejde však o jejich generalizované odmítnutí. S postupnou snahou o osamostatnění se souvisí i větší zodpovědnost za vlastní chování a volby. „Nejčastěji bývá přemístění citových vztahů doprovázeno přeháněním rozdílů, které dospívající hledá v chování, v názorech, v zájmech a v hodnotách rodičů a nových osob, k nimž se nyní přiklání“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 153).

Adolescenti se tak na jednu stranu ostře vyhraňují proti rodičům, mnohdy je podrobují až přílišné kritice a výtkám, na stranu druhou mnohdy až nekriticky přijímají názory a postoje jiných lidí, svých nových vzorů. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 153) však dodávají, že „za normálních okolností si adolescenti i přes svou touhu po emancipaci podržují pozitivní vztahy k rodičům, ať je jakkoli kritizují.“ Empirické studie navíc dokazují, že v případech emočních problémů nebo vztahových konfliktů jsou pro adolescenty jejich

rodiče stále zdrojem emoční opory, matky nejvíce. Přátelé a spolužáci bývají uváděni až na druhém místě (Gecková a kol., 2000, in Langmeier & Krejčířová, s. 154).

Školní prostředí má pro adolescenty význam zejména z hlediska jejich dalšího sociálního směřování. Někteří adolescenti jsou po ukončení sekundárního vzdělávání definováni novou, a to profesní rolí. Jiní se rozhodnou pokračovat ve studiu na vysoké škole, čímž získají status vysokoškolského studenta a opět se jistým způsobem emancipují od rodiny a navážou vztah s jinou sociální skupinou v jiném sociálním prostředí. Adolescenti mohou zažívat tzv. tlak na výkon, konkurenci i potřebu samostatnosti (např. právě při volbě budoucího směřování). To je výzva, která často podporuje organizaci času, plánování, motivaci a vytrvalost. U méně odolných jedinců to ale může vést k přetížení a vyhybavému chování, prokrastinaci nebo únikům (např. ve formě závislosti). Tím může dojít až k poruchám chování.

Dle Vágnerové (2006) se za nejdůležitější sociální prostředí pro adolescenta z hlediska emoční a sociální opory považuje skupina vrstevnická, ve které dochází k rozvoji pevných přátelství a prvních trvalých partnerství. Jak již bylo zmíněno, v případech partnerských krizí či jiných životních nesnází, se do popředí opět dostává rodinné prostředí. Na významu ovšem klesá potřeba patřit do určité zájmové sociální skupiny, tedy do nějaké party.

Celkově lze tvrdit, že socializace v období adolescence prochází složitým procesem vyrovnávání se s očekáváními dospělé činnosti, s vlivem vrstevníků a s rozvojem vlastní identity spolu s přijutím nových společenských rolí, což vede k postupné integraci adolescentů do širšího sociálního kontextu. Autoregulace se tak v období adolescence nevyvíjí izolovaně, ale v neustálé interakci se sociálním prostředím.

Autoregulační schopnosti u adolescentů se tak vyvíjí v souvislosti s jejich rostoucími kognitivními, emočními i sociálními dovednostmi. Celý tento proces v sobě zahrnuje zlepšení schopnosti kontrolovat své emoce, chování i myšlenky v souladu s dlouhodobými cíli a hodnotami.

„Dospívající dovedou potlačit rušivé vlivy, které působí proti původnímu záměru, jsou vytrvalejší než dříve, ale jen tehdy, mají-li dostatečně silný motiv“ (Vágnerová, 2005, s. 343). Adolescenti jsou již schopni plánovat a přijímat rozhodnutí, která budou mít dlouhodobý dopad. Zahrnuje to např. výběr kariéry, rozhodnutí o dalším vzdělávání nebo i finanční plánování. Jedinci se učí stanovovat si realistické cíle a rozvíjí strategie pro jejich dosažení. Mají již větší šanci vytrvat i přes případné překážky a výzvy, což je právě jednou

z klíčových dovedností autoregulace. V pozdější fázi adolescence navíc narůstá „zodpovědnost za vlastní výkon a chování“ (Vágnerová, 2005, s. 343). Kromě zvládání stresorů má autoregulace podíl i na cílevědomosti a lepší organizaci času. Adolescenti se tak lépe vyrovnávají s vnitřními i vnějšími tlaky a požadavky. Dle Vágnerové (2005, s. 344) však může být sebekontrola a schopnost vytrvat blokována „emočními rozladami“. Někdy může adolescent pocítovat i marnost určitého úsilí.

V druhé fázi adolescence však dochází k výraznému emočnímu zklidnění, což znamená, že mladí lidé začínají být schopni lépe regulovat své emoce, a to i v emočně vypjatých situacích. Sebeovládání celkově se stává stabilnější a trvalejší. Schopnost ovládat vlastní osobnost se dokonce může stát zdrojem sebeúcty. Negativní emoce tak mohou být potlačovány zcela vědomě.

3 RODINNÉ PROSTŘEDÍ

Rodinné prostředí má nezanedbatelný vliv na chování žáků nejen základní, ale i střední školy. Výchova, hodnoty a vzory, které děti a mladiství získávají v rodině, mohou formulovat jejich chování, postoje i celkový přístup k životu, včetně chování ve školním prostředí. Tento vliv může být pozitivní, ale i negativní, případně i komplexní, v závislosti na různých faktorech, jako jsou například rodinné vztahy, socioekonomický status rodiny, styl výchovy, emocionální a psychická podpora aj.

Podpora a pozitivní výchova ze strany rodičů může vést k lepšímu chování a školnímu výkonu, zatímco negativní faktory jako jsou rodinné konflikty, nedostatek podpory nebo stresující prostředí, mohou mít na chování žáků dopad negativní.

V této kapitole nejprve charakterizujeme rodinu z hlediska sociální skupiny, zároveň uvádíme nejvýznamnější proměny v jejím charakteru od konce 19. století po současnost. V další podkapitole jsou představeny základní funkce rodiny a rizika spojená s tím, jsou-li tyto základní úlohy rodiny narušeny. Závěr této kapitoly je věnován socioekonomickému statusu rodiny a jeho vlivu na autoregulaci chování, který je zohledněn v empirické části této bakalářské práce.

3.1 Charakteristika rodiny a její proměny

Rodina je z hlediska sociální pedagogiky považována za základní a klíčovou jednotku, která se významně podílí a ovlivňuje vývoj jedince i jeho postupné sociální začleňování. Rodina je pro dítě primárním prostředím, v němž dochází k prvotní socializaci a formování hodnot, postojů a schopností, které jsou zásadní pro jeho další životní etapy.

Ještě v 19. a v první polovině 20. století byla rodina považována za stabilizační prvek společnosti. Měla stavět pomyslnou hráz anomii v proudu radikálních změn (Možný, 2006, s. 15). Průmyslová revoluce a urbanizace však měly za následek masivní proměnu způsobu života. Charakter tradiční vesnické rodiny se rozpadá. Místo rodiči sjednaných sňatků nastupuje tzv. individualizovaný sňatkový trh. V městských oblastech je rodina často menší a její členové jsou od sebe více vzdáleni. Ženám se navíc otevřela možnost zaměstnání mimo domácnost. Podle Maříkové (2007, s. 111–112) žilo v roce 1843 na území České republiky na venkově více než 80 % obyvatelstva. Na začátku 20. století sice ještě stále na venkově žilo asi 50 % obyvatel, na konci 20. století však už pouze čtvrtina. Na přelomu století se

zdálo, že se lidé z měst pomalu vrací zpět na vesnici. V roce 2006 žilo na venkově asi 26 % obyvatel České republiky.

Spolu s proměnou společnosti se postupně mění i charakter rodiny. Pro druhou polovinu 20. století je již charakteristická různorodost rodinných forem. Dochází k vzestupu rozvodovosti (rozvod již přestává být stigmatizován) a opakovaných manželství. Dochází ke změnám v mužských a ženských sociálních rolích. Zároveň dochází k vzestupu nesezdaných soužití a vynořují se tzv. singles jako početně významná sociální skupina (Collins, 1985, in Možný, 2006, s. 17). Po 2. světové válce se navíc ženská pracovní síla stala nezbytnou pro obnovu ekonomiky, od 60. let 20. století tak vzrůstá tlak na rovnost pohlaví. Tento trend se ještě více prohloubil v 70. a 80. letech 20. století. Urbanizace, vysoké náklady na výchovu dětí, ženská emancipace spolu s rostoucí vzdělaností žen vedlo k tomu, že rodiny měly méně potomků.

S nástupem nových technologií (telefonů, televizí, internetu, mobilních telefonů...) došlo i k proměnám v rodinné komunikaci a ve způsobu trávení volného času. Technologické změny začaly ovlivňovat nejen rodinné vztahy, ale i výchovu budoucích generací, což vedlo (a stále vede) k novým společenským výzvám, např. v oblasti ochrany dětí v prostředí internetu a jejich zdravého vývoje. Dá se tvrdit, že děti již vyrůstají v digitálním prostředí, což s sebou nese otázky po rovnovázežití mezi online a offline světem.

21. století je také spojeno se změnami ve struktuře rodiny. Díky mezinárodní migraci se rodiny stávají více mobilními. Mnozí lidé žijí a pracují v jiných zemích než jejich rodiny původní, což vede k novým typům rodinných uspořádání, např. rodiny na dálku nebo rodiny, které žijí v různých zemích. „Otevření společnosti a ekonomiky [...] nově nabídlo možnost cestovat, vynořila se možnost podnikat a zvýšila se dostupnost univerzitního vzdělání“ (Možný, 2006, s. 255). Mladí lidé navíc začínají odkládat sňatek i rodičovství na pozdější věk. Potřeba legitimovat početí dítěte sňatkem klesá celkově (Možný, 2006, s. 257).

V některých zemích dochází k postupné legalizaci stejnopohlavních manželství a partnerství. Tento krok reflektuje rostoucí akceptaci různých forem rodinných vztahů. S tím úzce souvisí i nárůst počtu lidí, kteří volí alternativní formy rodičovství, jako je pěstounská péče, adopce, či asistovaná reprodukce. Všechny tyto změny v proměnách charakteru rodiny nastolují nové otázky a výzvy v oblasti sociální politiky a práva celkově.

V posledních letech čelí mnohé rodiny ekonomickým výzvám, jako jsou vysoké náklady na bydlení, neustále rostoucí životní náklady celkově a nejistota na pracovním trhu, který se také dynamicky proměňuje. „V tradiční společnosti rodičovství bylo tou nejpřirozenější věcí na světě, soudobá sociologie rodiny stojí před vysvětlením jeho nesamozřejmosti: mateřství se změnilo pro většinu žen z jejich přirozeného údělu v akt vědomé volby“ (Možný, 2006, s. 19). S rostoucími nároky na rodiče, kteří se tak musí vyrovnávat s pracovními závazky a péčí o děti, znovu roste potřeba různých podpůrných systémů, jako jsou dětské skupiny, mateřské školy, školní družiny či poradenské služby pro rodiče a děti a další.

Charakter rodiny tak procházel a stále prochází zásadními změnami, které reflektují širší společenský kontext. „Rodina představuje biosociální systém, který neustále hledá a nachází své místo ve společnosti. Přitom je společností znovu a znovu ovlivňován a formován“ (Dunovský, 1986, s. 9). Zatímco ještě na začátku 20. století byla rodina tradičně strukturována kolem patriarchálního modelu, v průběhu století se její podoba transformovala pod vlivem ekonomických, technologických, ale i politických změn. V současné době existuje celá řada různých rodinných modelů, které poukazují na flexibilitu a přizpůsobivost rodiny různým sociálním i ekonomickým podmínkám. Dlouhodobě však sledujeme pokles rodinné stability.

3.2 Funkce rodiny

Rodina plní široké spektrum funkcí. Níže uvedeme členění dle Procházky (2012). Jejich výčet je však pouze jistým teoretickým abstraktem. Je potřeba přihlížet ke změnám ve společnosti a k tomu, že v realitě se jednotlivé funkce propojují a vzájemně spolu souvisí.

V první řadě plní rodina **funkci biologicko-reprodukční**, jelikož právě rodina je ze sociologického hlediska považována za neoptimálnější prostředí pro realizaci reprodukce lidského druhu. (Procházka, 2012, s. 103). Tato funkce spočívá v biologickém a sociálním zajištění reprodukce, tedy ve výchově nových generací. Rodina je místem, kam se dítě narodí a kde postupně vyrůstá a socializuje se. Obvykle je rodina také místem, v němž se z generace na generaci předávají kulturní, společenské, příp. náboženské tradice, normy a hodnoty.

Ačkoli se zdá, že biologicko-reprodukční funkce rodiny se týká spíše začátku života, její vliv přetrvává i do období dospívání a adolescence. Tato funkce je totiž kromě samotného „zplození“ potomka i o zajištění stabilního zázemí pro vývoj dítěte, předávání určitých vzorců chování, hodnot a norem, o vytváření základní identity jedince, ale

i o primární socializaci, která má dlouhodobý vliv na to, jak nejen děti, ale i mladiství přistupují nejen k sobě, ale i ke světu jako takovému.

Pokud dítě vyrůstá v rodině, kde je tato funkce naplněna stabilně z hlediska péče, ochrany, blízkosti i přijetí, má jedinec obvykle lepší vnitřní nastavení k regulaci chování. Adolescenti z takových rodin by pak měli umět lépe zvažovat důsledky svého jednání, měli by být odolnější vůči stresu a měli by si snadněji nastavovat určité hranice.

Rodiče jsou pro děti zároveň vzorem v mnoha ohledech. Tím od nich mohou přejímat způsob zvládání emocí, řešení konfliktů nebo vyjadřování potřeb. Pokud jedinci naopak vyrůstali v chaosu, impulzivitě nebo bez citové opory, může být jejich schopnost autoregulace oslabená.

Sociálně-ekonomická funkce rodiny je spojena s problémy naznačenými v předchozí kapitole 3.1. „Z vnitřního hlediska lze ekonomickou funkci rodiny vyjádřit jako schopnost zajistit ekonomické a sociální podmínky pro zajištění a realizaci potřeb svých členů“ (Procházka, 2012, s. 105). Po mnoho let v našem prostředí garantoval řadu základních potřeb sociální stát. V současnosti však již rodina z ekonomického hlediska není státem tolik podporovaná. Mnoho rodin tak soustředí finanční prostředky a přerozděluje výdaje na základě vlastních priorit.

Zvlášť v období dospívání již jedinci vnímají finanční situaci rodiny, její sociální status i dostupnost příležitostí velmi citelně. To se u adolescentů může promítnout na míře jejich motivace i pocitu sebekontroly. Dostupnost nejen finančních prostředků podporuje rozvoj samostatnosti. Pokud má rodina stabilní příjmy a je schopna adolescentovi zajistit základní potřeby, např. klidné studijní prostředí, materiální zázemí, možnost volby školy či zájmových aktivit, může se daný jedinec soustředit na rozvoj svých dovedností a cílů.

Naopak finanční nejistota a sociální tlak mohou vést ke stresu a již několikrát zmíněnému impulzivnímu chování. Již dospívající jedinci vnímají, když nemají stejné možnosti jako jejich vrstevníci. Mohou se tak potýkat s pocitem méněcennosti, frustrací či studem. Mohou se stranit společnosti, důsledkem čehož mohou být, zvlášť ve školním prostředí, vyčlenění z kolektivu. Chybějící rodinná stabilita a bezpečí představuje pro jedince v jakémkoli věku psychickou zátěž, což může negativně ovlivnit právě schopnost autoregulace. Nízký sociální status nebo chudoba navíc může vést ke snaze „dohonit“ ostatní za každou cenu, což se může u adolescentů projevit nadměrným přizpůsobováním se

skupině, změnou v chování, nebo naopak přehnaným sebeomezováním až úzkostmi. To vše narušuje zdravou autoregulaci.

Jednou z hlavních úloh rodiny je výchova a péče o děti. **Výchovná funkce** se podílí jak na socializaci dětí, tak na podpoře jejich individuálního rozvoje. „Jde o jedinečnou a neopakovatelnou příležitost předat svým potomkům hodnoty a normy společenského chování, vést je ke vzdělávání a k sebevýchově a stát se pro ně výchovným vzorem i oporou v situacích, kdy to budou sami potřebovat“ (Procházka, 2012, s. 106–107). Rodina je tak primárním prostředím, ve kterém dítě získává základní návyky, které jsou nezbytné pro jeho pozdější fungování nejen ve školním prostředí, ale i v jeho profesním životě a ve společnosti celkově. To zahrnuje učení sociálních dovedností, morálních principů, etiky a respektu vůči druhým. Rodina je místem, kde se dítě učí, jak navazovat vztahy, řešit problémy a komunikovat. To vše se odráží na jedincově sebeúctě.

S výchovnou funkcí velmi úzce souvisí **funkce socializační**. „Rodina je prostředím, ve kterém se dítě učí přizpůsobovat se životu, osvojovat si základní návyky a způsoby chování, jež jsou v dané společnosti běžné“ (Procházka, 2012, s. 109). Rodina je jakýmsi základním kamenem společnosti, připravuje jednotlivce na to, jak být součástí širšího společenského rámce. Rodina by měla učit děti pravidlům chování ve společnosti, jak interagovat a komunikovat s ostatními, jak se mají podílet na veřejném životě či jak dodržovat společenské normy, tradice a hodnoty.

Za významnou a zároveň velmi ohroženou bývá považována **funkce emocionální**. „Rodina je prostředím, které vytváří potřebné citové zázemí, sytí jedince pocitem lásky, dává mu prožít bezpečí, zažít životní jistoty“ (Procházka, 2012, s. 109). Rodina by tak svým členům měla poskytovat pocit bezpečí, prostor pro vyjádření svých emocí, podporu v těžkých životních obdobích a měla by být také místem pro získání emocionální stabilizace. To zahrnuje lásku, porozumění, soucit, podporu a pocit sounáležitosti. Procházka (2012, s. 109) dodává, že „žádné jiné prostředí nemá v tomto směru tak silný potenciál a zároveň nikde jinde nedojde při zmaření této role rodiny k tak velkým chybám.“

Pokud rodina neplní svou emocionální funkci, může to mít vážné a dlouhodobé následky pro její jednotlivé členy, zejména pro děti. Vše může ústít až v citově sociální deprivaci. „Deprivace ústí v alexythimii¹, v chudost, bezradnost a neschopnost v oblasti citů, jež se podle řady autorů projevuje v dospělém životě“ (Procházka, 2012, s. 109).

¹ Porucha kognitivního zpracování emocí.

Další z rolí rodiny je **funkce ochranná a domestikační**. Vcelku se jedná o vytvoření a zajištění faktického zázemí pro jednotlivé členy rodiny. „Zaopatřovací, pečovatelská funkce spočívá v zajišťování životních potřeb u všech členů rodiny, funguje na principech spoluúčasti na zdravotní péči, na sociálním zajištění rodičů, na péči o členy rodiny se speciálními potřebami atd.“ (Procházka, 2012, s. 110). Rodina by měla poskytovat ochranu před vnějšími hrozbami (např. nebezpečím, kriminalitou, šikanou) a být oporou v případě zranění či nemoci. Měla by tak chránit děti před negativními vlivy společnosti celkově.

Tato funkce rodiny bývá většinou společností vnímána jako něco samozřejmého nebo méně viditelného, ale je velmi důležitá. Poskytovat dítěti nejen fyzické, ale i psychické a emoční bezpečí s sebou zahrnuje např. obranu před šikanou či zastání v těžkých životních situacích.

Pocit domova je pro jedince stejně tak důležitý, protože se jedná o prostředí, kde mohou děti a dospívající odpočívat, nabírat síly, regenerovat se, a hlavně domov je místem, kde může být člověk sám sebou. Bezpečné zázemí tak poskytuje jedincům prostor pro vnitřní růst. Pokud se adolescent cítí přijatý a pochopený, měl by mít dostatek psychických kapacit na zvládání stresu, plánování a na regulaci emocí i chování. Naopak nedostatek ochrany a prostředí, v němž je jedinec často vystaven stresu, ohrožení a pocitu nejistoty či přetížení, může vést k výbuchům emocí a tím i k nízké sebekontrolé.

Poslední funkcí, kterou Procházka (2012) uvádí, je **funkce rekreační a regenerační**. Společné a aktivní trávení volného času v rodině je v sociální pedagogice vnímán jako velmi pozitivní aspekt (Procházka, 2012, s. 110). Společné aktivity, jako jsou výlety, sport, kulturní zážitky nebo i společné stolování, mají pozitivní vliv na vztahy mezi rodinnými členy.

Rodina plní v životě jedince a celé společnosti široké spektrum funkcí. Je základním pilířem pro přežití a rozvoj nových generací, ale také místem, kde se utváří a zajišťuje emoční, psychické a materiální blaho jejích členů. V průběhu času a v závislosti na životních podmínkách a společenském kontextu mohou být tyto funkce vykonávány různými způsoby, ale rodina jako instituce zůstává klíčová pro fungování a stabilitu společnosti. „Těžko lze najít prostředí, které by tak jako ona odpovídalo potřebám dětí a dospívajících a vytvářelo tak účinné výchozí podmínky pro rozvoj jejich osobnosti [...]“ (Helus, 2015, s. 219).

3.2.1 Rizika spojená s narušenými základními funkcemi rodiny

Pokud rodina své základní funkce neplní, může u jejích jednotlivých členů dojít k řadě problémů, my se však zaměříme zejména na rizika spojená s dopadem na děti. Některá rizika

jsme již zmínili v předchozí kapitole 3.2, avšak „poruchy rodinného života se dotýkají všech složek života člověka“ (Dunovský, 1986, s. 12).

Dunovský (1986) upozorňuje, že konkrétních příčin vedoucích k narušení kterékoli funkce rodiny je mnoho a jsou nejrůznějšího charakteru. Vždy však „pramení z chyb v jednotlivých člancích systému jednotlivec – rodina – společnost a v jejich vzájemné interakci“ (Dunovský, 1986, s. 13).

Problémy v oblasti sociálního a emocionálního vývoje se mohou u dětí projevit vytvářením nezdravých vztahů nebo nedostatečným sebevědomím. Děti ztrácí citové zázemí a pocit bezpečnosti a jistoty. To může vést k dlouhodobým psychickým problémům jako jsou úzkosti, deprese či poruchy chování. Dunovský (1986) považuje poruchu emocionální funkce rodiny za významnou, protože ovlivňuje všechny ostatní životní sféry v rámci rodiny, a také vztah jedince ke společnosti. Poukazuje na to, že se tím prodlužuje doba, kdy děti z takových rodin dosáhnou tzv. sociální zralosti. Mladí lidé jsou tak často nezodpovědní nejen vůči sobě, ale i ostatním a k životu jako takovému. Navíc jestliže rodina dostatečně neplní funkci ochrannou, mohou jednotliví členové čelit zanedbávání nebo zneužívání.

Rodina dále hraje důležitou roli ve vzdělávání a rozvoji dětí. Pokud rodina neplní funkci poskytování podpory v oblasti vzdělávání, může to u dětí vést k nižším školním výkonům, menší motivaci a potenciálně i k nižší úrovni vzdělání v dospělosti. Děti mohou mít problém s učením, a to nejen kvůli nedostatku podnětů doma, ale také kvůli nedostatku podpory při překonávání školních problémů. Pokud dále rodina nemá dostatečnou ekonomickou stabilitu, mohou děti čelit problémům s přístupem ke vzdělání nebo mohou být dokonce nuceny opustit školu či zájmové vzdělávání.

Při nedostatečné výchově a neplnění ochranné a emocionální funkce mají děti větší tendenci k antisociálnímu chování včetně kriminálních činností. Negativní rodinné prostředí (např. zneužívání, zanedbávání nebo násilí) může zvyšovat riziko, že se dítě dostane do kontaktu se špatnými vlivy a bude následovat negativní vzorce chování. Pokud navíc rodina neplní funkci v řádném předávání hodnot a normativních pravidel, mohou mít děti zmatek v etických otázkách a mohou si osvojit destruktivní chování. „I když jsme osobně vázáni ke svému modelu výchovy, měli bychom brát v úvahu, že nemusí ve všech parametrech odpovídat pozitivnímu rozvoji osobnosti jedince a ve svých důsledcích může vést k nevhodným projevům chování“ (Navrátil & Mattioli, 2011, s. 13).

Nedostatek sociální podpory se může negativně projevit na integraci do širší společnosti. Jedinci mohou čelit sociální izolaci. Děti, které nemají doma dostatečnou podporu, mohou mít problém s navazováním nových přátelských a v dospělosti i pracovních vztahů. To může vést k osamělosti a neschopnosti fungovat ve své sociální skupině.

Pokud rodina neplní funkci ekonomickou, může to vést k chudobě, což zhoršuje kvalitu života jejích členů. Děti, které vyrůstají v chudých rodinách mohou čelit těžkostem při zajištění základních životních potřeb, což má negativní dopady na jejich zdraví, výkon a životní šance v dospělosti. Dunovský (1986, s. 14–15) podotýká, že „ekonomicko-zabezpečovací funkce rodiny se netýká jen materiální stránky, nýbrž i oblasti sociální s jejími psychologickými, právními a dalšími aspekty, sociální jistoty rodiny její pevnosti a trvalosti“.

Jestliže tedy rodina neplní své základní funkce, může to mít vážné důsledky pro jednotlivé členy i pro společnost jako celek. Pro zajištění stabilního a zdravého vývoje jedinců je nezbytné, aby rodina naplňovala alespoň klíčové funkce. V případě rodinných problémů je důležité vyhledat odbornou pomoc, která může obnovit rovnováhu a zlepšit fungování rodiny.

Nefungující rodinné prostředí tak může ovlivnit schopnost dětí a dospívajících správně se rozhodovat a korigovat své chování nejen v situacích ve škole, ale i mimo školu, což může mít dlouhodobý dopad na jejich sociální i profesní život. „Rodina se různými svými znaky promítá do osobnosti dítěte, ovlivňuje jeho vývoj a osobnost. Působí také na utváření předpokladů pro školní úspěšnost, či naopak způsobuje žákovy neúspěchy“ (Helus, 2015, s. 241). Mimo jiné je tedy potřeba chránit děti před případným školním neúspěchem, aby bylo zamezeno negativním dopadům na jejich budoucí směřování.

„Autoregulace plní inhibiční funkci v případě rizikového, asociálního či antisociálního jednání. Řada dětí a mladých lidí se setkává s vrstevníky, kteří se dopouštějí asociálního či antisociálního chování (krádeže, útoky z domova, šikana apod.), přičemž oni sami se takového jednání nedopouštějí“ (Vávrová, Hrbáčková & Hladík, 2015, s. 37). Pokud je u dětí a dospívajících zajištěna jistá míra autoregulace, jejich chování se nepřizpůsobí okolním negativním vlivům. Této schopnosti regulovat své chování nabývají jedinci primárně v rodinném, popřípadě ve školním prostředí.

3.3 Socioekonomický status rodiny

Rodina je významným pilířem v ekonomickém systému společnosti a státu celkově. Socioekonomické funkci rodiny jsme věnovali prostor v předchozí kapitole 3.2. Empirická část této bakalářské práce je věnována autoregulaci chování žáků střední odborné školy v závislosti na rodinném prostředí se zaměřením na subjektivně vnímaný socioekonomický status rodiny. Úkolem této kapitoly je tento pojem přiblížit a charakterizovat.

„Životní úroveň jednotlivce nebo rodiny je chápána jako materiální blahobyt, který se týká především úrovně spotřeby, materiálního vybavení domácností a obecně věcí, které lze koupit a které má člověk k dispozici“ (Kubátová, 2010, s. 21).

Socioekonomický status (SES) označuje postavení jednotlivce nebo skupiny (v našem případě rodiny) ve společnosti. Obecně se určuje kombinací různých faktorů, jako jsou příjem, vzdělání, povolání či životní podmínky. SES ovlivňuje přístup k různým zdrojům a příležitostem, jako je kvalitní vzdělání, zdravotní péče nebo pracovní možnosti. Lidé s vyšším socioekonomickým statusem mají obvykle lepší přístup k těmto „výhodám“, zatímco lidé s nižším SES mohou čelit různým omezením a nerovnostem. Socioekonomický status tedy hraje důležitou roli ve formování životních šancí a životní úrovně rodin i jednotlivců.

Na děti má socioekonomický status vliv nejen z hlediska jejich postavení v třídním kolektivu, ovlivňuje možnosti při výběru zájmových a volnočasových aktivit, sportů a celkového způsobu trávení volného času. Mimo to se děti z rodin s vyšším SES mohou více zapojovat do společných třídních i školních akcí jako jsou výlety, školy v přírodě, lyžařské výcviky, turistické kurzy aj. Děti, které se těchto aktivit nemohou účastnit, přichází nejen

o společné zážitky s ostatními, ale také (ne vlastní vinou) mohou být postupně vyčleňovány z kolektivu. „Kvalita života jednotlivce nebo rodiny je obvykle chápána jako kulturnost životního stylu, ať už se to týká kulturnosti trávení volného času, případně vybavenosti domácnosti kulturními předměty (jako jsou např. knihy) nebo výše vzdělání“ (Kubátová, 2010, s. 21).

Průcha, Mareš a Walterová (1998, s. 230) popisují SES jako „postavení jedince nebo skupiny v ekonomické a sociální struktuře společnosti, jež vyplývá z přístupu k ekonomickým zdrojům, které ovlivňuje sociální status, životní styl a vzdělávací dráhu jedince.“ Geist (1992, s. 450) zase charakterizuje socioekonomický status jako „výraz

používaný pro zařazení jedince v hierarchické struktuře nějakého sociálního útvaru z hlediska ekonomických kritérií (příjmy, majetek, pozice v zaměstnání, vzdělání apod.).“ Helus (2015, s. 242) však upozorňuje na to, aby nebyl faktor SES přeceňován, „bylo by chybou od něho odhlížet a nehledat kompenzační opatření tam, kde negativně působí“.

V souvislosti se socioekonomickým statusem rodiny mají dle Možného (2006) na dítě vliv tři základní faktory: ekonomický, kulturní a sociální kapitál. Ekonomický kapitál rodiny zahrnuje finanční prostředky, které dětem umožňují trávit volný čas kvalitněji, např. tím, že se budou účastnit výchovně-vzdělávacích prázdninových aktivit, nebo i jen tím, že budou mít přístup ke kvalitní a vyvážené stravě. Dále např. tím, že budou žít v lepších podmínkách, které jim poskytne příznivé studijní prostředí (např. v bytě vybaveném učebnicemi, učebními pomůckami, počítačem a internetem). Kulturní kapitál rodiny je spojen s úrovní nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů a projevuje se v podpoře a rozvoji schopností jejich dítěte (včetně rané přípravy na školu). Sociální kapitál se pak vztahuje k okruhu osob, s nimiž rodina udržuje kontakt, a které mohou být prospěšné či motivující.

Stejně tak, jako může mít socioekonomický status rodiny vliv na výše zmíněné faktory (vzdělání, finanční stabilita, zdraví, psychologický a emocionální rozvoj jedinců, sociální vztahy, přístup dětí k volnočasovým aktivitám aj.) předpokládáme, že bude mít vliv i na autoregulaci chování žáků střední školy.

Autoregulace se totiž týká schopnosti jedince kontrolovat nejen své chování, ale i emoce či impulzy. Rodiny s nižším SES mohou čelit finančním problémům, nízké úrovni vzdělání rodičů nebo omezenému přístupu k podpůrným službám. Tyto tzv. stresory mohou negativně ovlivnit schopnost rodičů poskytovat stabilní a podporující prostředí pro rozvoj autoregulace u jejich dětí. Naopak u rodin s vyšším SES předpokládáme, že mají více (nejen finančních) zdrojů, času a vzdělání k tomu, aby podporovaly rozvoj autoregulace a posilovaly pozitivní chování svých dětí.

Socioekonomický status rodiny může také ovlivnit to, jak žák vnímá vzdělávací prostředí a jaké má motivace, což může mít přímý vliv na jeho chování a schopnost se soustředit, plnit úkoly a chovat se dle stanovených společenských pravidel.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 DESIGN VÝZKUMU

V praktické části této bakalářské práce nejprve představíme základní rámec navrženého výzkumu, jehož cílem je porozumět autoregulaci chování žáků vybrané střední odborné školy v závislosti na rodinném prostředí, konkrétně na socioekonomickém statusu rodiny, prostřednictvím systematického sběru a analýzy dat.

Nejprve je formulován výzkumný problém, na jehož základě jsou vymezeny hlavní a dílčí cíle výzkumu a stanoveny konkrétní výzkumné otázky a hypotéza. Následně je charakterizován výzkumný soubor, tedy skupina respondentů, se kterou byl výzkum realizován. Dále jsou v této kapitole popsány metody sběru dat a uvádíme také způsob jejich zpracování a následné interpretace a analýzy.

Celkový design výzkumu byl navržen tak, aby pokud možno co nejlépe odpovídal povaze zkoumané problematiky a umožnil získání relevantních výsledků.

4.1 Výzkumný problém

V českém prostředí se problematikou autoregulace chování zabývalo či stále zabývá několik odborníků a výzkumných týmů. Záchová (2014) zkoumá souvislost mezi seberegulací, zvládáním stresu a dalšími psychologickými faktory u mladých dospělých. Vávrová, Hrbáčková a Hladík (2015) se zaměřili na autoregulaci chování dětí a mladistvých v institucionálních zařízeních, jako jsou dětské domovy a výchovné ústavy. Podobný výzkum provedli i u dětí a mladistvých, kteří žijí v přirozeném sociálním prostředí. Na tyto výzkumy pak navázaly Kroutilová Nováková a Vávrová (2015), které se zaměřily na oblast regulace vlastního chování u mladistvých, kteří žili v dětských domovech v souvislosti s tlakem vrstevníků k rizikovému chování. Hladík a Hrbáčková (2018) o několik let později vydali studii, v níž analyzovali míru autoregulace u žáků základních a středních škol a její vztah k rizikovému chování. Klokočka (2022) se věnoval vztahu mezi jednotlivými faktory autoregulace chování a determinanty spirituality u žáků osmých a devátých tříd základní školy.

Výše uvedené výzkumy prokázaly, že sociální prostředí má na míru autoregulace chování dětí značný vliv, což se podepisuje i na jejich školní úspěšnosti či neúspěšnosti. „Úspěšná regulace chování v dětství a dospívání je dána tím, jak těsně děti přichází do kontaktu s rodinnými a společenskými normami“ (Vávrová, Hrbáčková & Hladík, 2015, s. 51).

Kvalita sociálního prostředí plní významnou úlohu v předcházení výskytu nebo v možném prohloubení následků spojených se specifickým deficitem v chování dětí a mladistvých (Vávrová, Hrbáčková & Hladík, 2015, s. 62). V rámci našeho výzkumu se budeme zabývat subjektivně vnímaným socioekonomickým statusem rodiny, jelikož předpokládáme, že se nemalou měrou podílí na budování vlastní identity.

Stabilní sociální a ekonomické zázemí podporuje rozvoj vnitřní sebekontroly, jelikož jedinec má prostor pro rozvíjení vyšších funkcí, jako je plánování, sebeovládání či stanovování dlouhodobějších cílů. Finanční rodinná stabilita dodává pocit kontroly nad životem, což posiluje schopnost jedinců regulovat své chování. Nízký socioekonomický status naopak může u dětí a mladistvých zvyšovat zátěž a autoregulace může selhávat. Rodiny žijící v nejistotě zažívají častější stres, konflikty v domácnosti, mají horší přístup ke vzdělání či zdravotní péči, a tím i méně dostupných příležitostí k volnočasovým aktivitám. Adolescenti, jež navštěvují střední odbornou školu a kteří vyrůstali a žijí v takovém rodinném prostředí mohou být přetíženi, frustrováni a mohou pociťovat i ztrátu motivace, což se může následně projevit impulzivním chováním, nízkou vytrvalostí při dosahování stanovených cílů, obtížemi se soustředěním, ale také problémovým chováním jako takovým nejen ve školním prostředí (např. úteků z domova, záškoláctví, agrese, nebo naopak přílišná pasivita).

Autoregulaci chování i socioekonomický status rodiny tak považujeme za důležité determinanty ve vývoji jedince, zvláště pak v období adolescence. Jestliže obě tyto oblasti blíže pochopíme, můžeme navrhnout konkrétnější řešení u případných negativních důsledků nízké úrovně autoregulace či u jedinců majících slabé socioekonomické zázemí.

4.2 Pojetí výzkumu

Výzkum byl koncipován na základě teoretických poznatků o autoregulaci chování adolescentů a vlivu rodinného prostředí. Teoretická východiska, zejména modely autoregulace (např. Bandury, 1986; Zimmermana, Bonnera a Kovache, 1996, nebo Carvera a Scheiera, 1998) opakovaně zdůrazňují význam prostředí, v němž jedinec vyrůstá, pro rozvoj jeho schopnosti řídit své emoce, chování a smýšlení celkově. Vzhledem k tomu, že rodinné prostředí (a v jeho rámci i socioekonomické podmínky) formuje nejen emoční a kognitivní vývoj, ale i motivační nastavení adolescenta, lze předpokládat, že mezi rodinným prostředím a autoregulací chování adolescentů existuje souvislost.

Tento předpoklad navíc nevychází jen z odborné literatury, ale i z dosavadních empirických studií, z nichž některé upozorňují na možné znevýhodnění jedinců pocházejících z prostředí s nižším ekonomickým statusem (např. Kroutilová Nováková a Vávrová, 2015; Hrbáčková a Hladík, 2018).

Pro účely této bakalářské práce byl zvolen kvantitativní výzkumný přístup, jelikož umožňuje statisticky zpracovatelné měření vztahů mezi proměnnými u většího souboru respondentů. Tato metoda byla zvolena také z důvodu možnosti získání rozsáhlejších dat během relativně krátkého časového období a efektivní analýzy s využitím statistických nástrojů.

Zvolený výzkum je tzv. ověřovacího charakteru, protože cílem není popsat jednotlivé případy nebo zkoumat hlubší významy, ale ověřit existenci a sílu statistické souvislosti mezi dvěma konkrétními proměnnými. Tento přístup nám umožňuje zodpovědět na výzkumné otázky a přispět tak k ověřování teoretických předpokladů o významu rodinného zázemí pro seberegulační schopnosti adolescentů.

Nutnost výsledky výzkumu ověřit pak vychází především z potřeby posílit empirickou oporu pro teoretické předpoklady. Ověřením výsledků lze také přispět k dalšímu výzkumu a k diskusi o možnostech podpory rozvoje autoregulačních dovedností u adolescentů v různých sociálních kontextech.

4.3 Výzkumné cíle

Předkládaná bakalářská práce si klade za cíl zjistit, zda existuje souvislost mezi mírou autoregulace chování a subjektivně vnímaným socioekonomickým statusem rodiny žáků střední odborné školy. Dílčími výzkumnými cíli je zjistit, jaká je míra autoregulace chování a jaká je úroveň subjektivně vnímaného socioekonomického statusu rodin žáků SOŠ.

4.4 Výzkumné otázky

VO1: Jaká je míra autoregulace chování žáků vybrané SOŠ?

VO1.1: Jaká je úroveň regulace emocí u žáků vybrané SOŠ?

VO1.2: Jaká je úroveň znalostí strategií k regulaci chování u žáků vybrané SOŠ?

VO1.3: Jaká je úroveň vlastní regulace chování u žáků vybrané SOŠ?

VO2: Jaká je úroveň subjektivně vnímaného socioekonomického statusu žáků vybrané SOŠ?

VO3: Existuje souvislost mezi mírou autoregulace chování žáků vybrané SOŠ a úrovní subjektivně vnímaného socioekonomického statusu rodiny?

H1: Mezi mírou autoregulace chování žáků vybrané SOŠ a úrovní socioekonomického statusu rodiny existuje statisticky významná souvislost.

4.5 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl stanoven na základě tzv. záměrného výběru, který se „liší [...] v tom, že zde o výběru jistého prvku nerozhoduje náhoda, ale buď úsudek výzkumníka, nebo úsudek zkoumané osoby“ (Chráška, 2016, s. 19). K výběru výzkumného souboru byla sestavena následující kritéria:

- adolescenti ve věku 15–22 let;
- žáci v současné době studující na vybrané střední odborné škole;
- žáci navštěvující studijní obory, učební obory nebo nástavbové studium.

Osloveno bylo zhruba 300 žáků, 268 z nich souhlasilo s účastí na výzkumu, avšak po vyřízení sesbírání dat pracujeme v rámci našeho výzkumu se vzorkem 229 respondentů.

Převážnou část výzkumného souboru tvoří chlapci ve věku 15 až 20 let, případně i starší. Ti např. studují druhý učební obor v rámci doplnění své profesní kvalifikace. Toto nerovnoměrné zastoupení z hlediska pohlaví je dáno zaměřením školy, na níž výzkum probíhal.

Výzkum tak byl realizován na vybrané střední odborné škole ve Zlínském kraji, která se zabývá technickým vzděláváním. Jedná se zejména o autoobory, elektroobory a strojírenské obory, z nichž některé jsou stipendijními programy. Vybrané obory jsou navíc podporované smluvními firmami z hlediska motivačních příspěvků a možností budoucího uplatnění absolventů.

Každoročně tuto školu navštěvuje přibližně šest set žáků, kteří jsou vzděláváni v rámci třinácti oborů. Škola nabízí čtyři základní kategorie oborů podle úrovně vzdělání:

- 1) Studijní obory – střední vzdělání s maturitní zkouškou;
- 2) Učební obory – střední vzdělání s výučním listem;
- 3) Nástavbové studium – střední vzdělání s maturitní zkouškou;
- 4) Vzdělávání pro dospělé (uznávání kvalifikací, rekvalifikační kurzy).

Konkrétní názvy oborů vzhledem k zachování anonymity školy neuvádíme. Výuka učebních oborů je organizována do čtrnáctidenních cyklů, kdy týden mají žáci teoretickou výuku a týden odborný výcvik, jenž probíhá buď ve škole, nebo ve firmách, případně u jiných smluvních partnerů. Obory ukončené maturitní zkouškou mají méně dnů odborného výcviku v závislosti na ročníku, ke konci školního roku však žáci absolvují tzv. souvislou praxi. Je možné, že se různé typy studia promítnou na míře autoregulace chování žáků školy, jelikož žáci učebních oborů tráví více času vzděláváním a přípravou na budoucí povolání mimo školní lavice, než žáci maturitních a nástavbových oborů.

K realizaci výzkumu na této škole jsme byli osloveni, realizován byl pod záštitou výchovného poradce s vědomím vedení, žáků i jejich zákonných zástupců.

Výsledky výzkumu mohou být užitečné nejen v rámci zlepšení komunikace mezi vedením školy, pedagogy, žáky a jejich zákonnými zástupci, ale mohou být i podkladem pro zlepšení práce s žáky v rámci edukačního procesu. Zároveň jsme si vědomi, že získané poznatky nebude možné přílišně generalizovat.

Zastoupení respondentů z hlediska **pohlaví** prezentuje Tabulka 1.

	<i>Absolutní četnost</i>	<i>Relativní četnost (%)</i>
<i>Chlapec</i>	211	92,1 %
<i>Dívka</i>	18	7,9 %

Tabulka 1 Složení respondentů z hlediska pohlaví

(Zdroj: Vlastní výzkum; 2025)

Výzkumu se tak účastnilo pouhých 18 dívek (7,9 %) a 211 chlapců (92,1 %). Z tohoto hlediska nelze považovat vzorek respondentů za reprezentativní, jelikož odráží situaci na konkrétní střední škole.

Z hlediska **věkových kategorií** není náš vzorek respondentů taktéž rovnoměrně zastoupen. Jednotlivé kategorie z hlediska věku znázorňuje Tabulka 2.

Výzkumu se zúčastnilo 93 respondentů (40,6 %) ve věku 15–16 let, 87 respondentů (38 %) ve věku 17–18 let, 46 respondentů (20,1 %) ve věku 19–20 let a tři respondenti ve věku 21–22 let (1,3 %). Respondenti nebyli klasifikováni na ročníky, jež navštěvují, zejména z toho důvodu, že někteří žáci studují již druhý obor, popř. nástavbu. To znamená, že v jednom oboru jsou již vyučeni, a tak, i když navštěvují např. teprve druhý ročník učebního

oboru, jsou věkově starší než jejich spolužáci. Nepoměr v zastoupení jednotlivých respondentů je zapříčiněn i nerovnoměrnou nabídkou učebních a maturitních oborů, příp. nástavbových oborů.

	<i>Absolutní četnost</i>	<i>Relativní četnost (%)</i>
<i>15–16 let</i>	93	40,6 %
<i>17–18 let</i>	87	38 %
<i>19–20 let</i>	46	20,1 %
<i>21–22 let</i>	3	1,3 %

Tabulka 2 Složení respondentů z hlediska věku

(Zdroj: Vlastní výzkum; 2025)

Zastoupení výzkumného souboru z hlediska **typu oboru**, který respondenti navštěvují, znázorňuje Tabulka 3.

	<i>Absolutní četnost</i>	<i>Relativní četnost (%)</i>
<i>Učební obor</i>	105	45,9 %
<i>Maturitní obor</i>	98	42,8 %
<i>Nástavbový obor</i>	26	11,4 %

Tabulka 3 Složení respondentů z hlediska typu oboru, který studují

(Zdroj: Vlastní výzkum; 2025)

Výzkumný soubor je tak zastoupen 105 respondenty (45,9 %), kteří navštěvují některý z nabízených učebních oborů. Základní délka studia učebních oborů je stanovena na tři roky. 98 respondentů (42,8 %) navštěvuje jeden ze tří nabízených maturitních oborů, u nichž je základní délka studia stanovena na čtyři roky. 26 respondentů (11,4 %) pak navštěvuje některý ze dvou nabízených nástavbových oborů, u nichž je základní délka studia stanovena na dva roky. Z celkového výzkumného souboru tak učební obory navštěvuje 45,9 % respondentů a obory zakončené maturitní zkouškou 54,1 % respondentů.

Ačkoli škola nabízí větší počet učebních oborů než maturitních, bývají třídy maturitních oborů početně obsazenější než třídy oborů učebních. Mnohdy tak v rámci teoretické výuky

dochází k jejich slučování. To se patrně promítá na poměrně rovnocenném vzorku zastoupení respondentů v rámci učebních i maturitních oborů.

Další otázka byla zaměřena na zjištění **prospěchu žáků**. Ptali jsme se jich, jaké známky se vyskytovaly na jejich posledním vysvědčení, v našem případě se jednalo o pololetní výpis. Výsledky dotazníkového šetření znázorňuje Tabulka 4.

	<i>Absolutní četnost</i>	<i>Relativní četnost (%)</i>
<i>Jedničky a dvojky</i>	65	28,4 %
<i>I trojky</i>	138	60,3 %
<i>I čtyřky a pětky</i>	26	11,4 %

Tabulka 4 Složení respondentů na základě známek na posledním vysvědčení

(Zdroj: Vlastní výzkum; 2025)

Nejvíce respondentů, konkrétně 138 (60,3 %) odpovědělo, že mělo na posledním vysvědčení trojky. Dalších 65 respondentů (28,4 %) pak uvedlo, že na posledním vysvědčení měli čtyřky nebo pětky. Pouhých 26 respondentů (11,4 %) pak uvedlo, že měli na posledním vysvědčení jen jedničky nebo dvojky.

Tento výsledek dotazníkového šetření nepovažujeme za překvapivý. Domníváme se, že u žáků střední odborné školy se naopak jedná o hodnocení očekávané. Vyšší podíl žáků s průměrným či slabším prospěchem by však mohl signalizovat, že značná část respondentů může mít problémy v oblasti autoregulace učení.

Následující dvě položky byly zaměřeny na zjištění rodinných poměrů výzkumného souboru. První otázkou jsme u respondentů zjišťovali **počet vlastních i nevlastních sourozenců**. Výsledky šetření znázorňuje Tabulka 5.

	<i>Absolutní četnost</i>	<i>Relativní četnost (%)</i>
<i>Žádný</i>	14	6,1 %
<i>Jeden</i>	128	55,9 %
<i>Dva nebo tři</i>	59	25,8 %
<i>Čtyři a více</i>	28	12,2 %

Tabulka 5 Složení respondentů na základě počtu sourozenců

(Zdroj: Vlastní výzkum; 2025)

Čtrnáct respondentů (6,1 %) uvedlo, že jsou jedináčci. Více než polovina respondentů v rámci našeho výzkumného šetření pochází z rodiny o dvou dětech. Jednoho sourozence tak uvedlo 128 respondentů (55,9 %). Dva nebo tři sourozence pak uvedlo 59 respondentů (25,8 %). 28 respondentů (12,2 %) pak uvedlo, že má sourozenců čtyři a více. Jak již bylo zmíněno, uvádění byli sourozenci vlastní i nevlastní.

Výzkum tak nebyl zaměřen na to, zda žáci střední odborné školy pochází z úplných či neúplných rodin. Pesto nám počet sourozenců, tedy rodinná konstelace, může nabídnout určité souvislosti s vývojem regulace chování u adolescentů. V rodinách s více sourozenci bychom mohli předpokládat, že jsou jedinci naučení sdílet pozornost rodičů, řešit konflikty, a přitom regulovat intenzitu svých emocí, měli by tím být více trpěliví a zároveň u nich předpokládáme, že umí respektovat potřeby druhých. Nedovolujeme si však tvrdit, že by jedináčci vykazovali nižší míru autoregulace. Vždy záleží i na jiných rodinných podmínkách.

Druhá otázka byla zaměřena na **finanční stav rodiny**. Prostřednictvím této otázky jsme chtěli zjistit, zda subjektivně vnímaný finanční stav rodiny koresponduje se subjektivně vnímaným socioekonomickým statutem rodiny. Socioekonomický status rodiny totiž není tvořen jen finančními prostředky, ale i společenským postavením a jinými faktory (více viz kap. 3.3). Výsledky šetření znázorňuje Tabulka 6.

	<i>Absolutní četnost</i>	<i>Relativní četnost (%)</i>
<i>Velmi bohatá</i>	8	3,5 %
<i>Spíše bohatá</i>	50	21,8 %
<i>Ani bohatá, ani chudá</i>	165	72,1 %
<i>Spíše chudá</i>	6	2,6 %
<i>Velmi chudá</i>	0	0 %

Tabulka 6 Složení respondentů na základě finančního stavu rodiny

(Zdroj: Vlastní výzkum; 2025)

Necelé tři čtvrtiny respondentů, konkrétně 165 (72,1 %) nepovažuje svou rodinu ani za bohatou, ani za chudou. Z finančního hlediska pak považuje svou rodinu spíše za bohatou

50 respondentů (21,8 %). Osm respondentů (3,5 %) považuje svou rodinu za velmi bohatou. Šest respondentů (2,6 %) pak uvádí, že svou rodinu považuje za spíše chudou. Ani jeden respondent pak neuvedl, že by svou rodinu považoval za velmi chudou.

Z výsledků dotazníkového šetření tak vyplývá, že většina respondentů by svou rodinu zařadila do střední příjmové třídy, u níž lze tvrdit, že její finanční situace je stabilní, na druhou stranu ne natolik, aby byla považována za bohatou. Lze tedy předpokládat, že většina žáků střední odborné školy, kteří se účastnili našeho výzkumu, považují svůj život za komfortní, nikoli však za luxusní. Je třeba upozornit, že výsledky našeho výzkumu uvádí subjektivně vnímané bohatství, což znamená, že každý jedinec může mít vnitřně nastavená různá kritéria pro to, co považují za bohatství či chudobu.

Poslední uzavřená otázka byla zaměřena na zjištění toho, zda respondenti považují své vlastní chování za problémové či bezproblémové. Výsledky šetření z hlediska **problematiky chování** žáků střední odborné školy znázorňuje Tabulka 7.

Valná většina respondentů, konkrétně 212 (92,6 %) uvedla, že okolí považuje jejich chování za bezproblémové. Pouhých 17 respondentů (7,4 %) pak uvedlo, že jejich okolí považuje jejich chování za problémové.

	<i>Absolutní četnost</i>	<i>Relativní četnost (%)</i>
<i>Bezproblémové</i>	212	92,6 %
<i>Problémové</i>	17	7,4 %

Tabulka 7 Složení respondentů na základě (bez)problémového chování

(Zdroj: *Vlastní výzkum; 2025*)

Opět upozorňujeme, že jde o subjektivní otázku. V rámci našeho dotazníkového šetření nebyla specifikována žádná bližší kritéria, která by dokazovala či vyvracela (bez)problémovost chování stanoveného výzkumného souboru. Tyto výsledky však naznačují, že chování respondentů bývá pravděpodobně obvykle společensky přijatelné, bez výrazných excesů či agresivity.

4.6 Výzkumné metody

Na základě vymezeného výzkumného problému a stanovených cílů bakalářské práce byl zvolen empirický kvantitativní výzkum, konkrétně explorativní metoda sběru dat, jež byla

realizována prostřednictvím již existujících nástrojů: poupraveného **dotazníku SRQ-CM** (The Self-regulation Questionnaire in Children and Minors), který se zaměřuje na zjištění míry autoregulace dětí a mladistvých, a tzv. **MacArthurova žebříku** (MacArthur Scale of Subjective Social Status), jenž se používá jako nástroj k měření subjektivního sociálního statusu.

Původní verze dotazníku SRQ obsahovala 63 položek a byla rozdělena do sedmi částí po devíti položkách. Tento dotazník sestavili Brown, Miller a Lawendowski (1999). Autoři předpokládali, že „autoregulace chování se uskutečňuje v sedmi základních krocích, které na sebe navazují. Míra autoregulace chování může kolísat v důsledku deficitu jednoho z těchto kroků“ (Vávrová, Hrbáčková & Hladík, 2015, s. 72).

Hrbáčková a Vávrová (2014) tento dotazník upravily tak, aby byl použitelný v českém prostředí a mapoval míru autoregulace chování u specifické skupiny dětí a mladistvých. Autorky při tvorbě dotazníku vycházely z předpokladu, že v českém prostředí nebyl dosud validován výzkumný nástroj, jenž by dokázal zjistit míru autoregulace chování. Kritériem tvorby tohoto dotazníku byla jeho snadná administrace, nižší počet dotazovaných položek a výstižná a jednoduchá formulace otázek.

Po pilotním výzkumu, který probíhal v institucionálních zařízeních pro děti a mládež (v dětských domovech a výchovných ústavech), byl dotazník zredukován na celkových 12 položek, jejichž náplní je zjištění tří základních faktorů autoregulace chování:

- **emoce** (4 položky) – regulace emocí;
- **uvědomění** (4 položky) – znalost sebe samého a strategií k regulaci chování;
- **regulace** (4 položky) – projevy regulace (Vávrová, Hrbáčková & Hladík, 2015).

Úroveň každého faktoru autoregulace je zjišťována na základě dílčích položek dotazníku. Ke každému ze tří faktorů náleží čtyři položky. Respondent na tzv. pětistupňové Likertově škále označuje, do jaké míry (ve vztahu ke své osobnosti) od 1 do 5 považuje jednotlivá tvrzení za nepravdivá či pravdivá. Číslo 1 na této škále znamená, že respondent dané tvrzení považuje za zcela nepravdivé, a naopak zaškrtnutím čísla 5 označuje daný výrok za zcela pravdivý.

Dotazník obsahuje čtyři reverzní položky. Jedná se o výroky, které mají na škále inverzní nebo také negativní interpretaci. Jedná se o položky č. 5, 6, 8 a 11, které zjišťují úroveň faktoru emoce. Při kódování získaných dat je třeba tento fakt zohlednit.

Zastoupení jednotlivých položek dotazníku ve vztahu k danému faktoru autoregulace znázorňuje Tabulka 8.

	<i>Číslo položky</i>	<i>Položka na škále</i>
<i>Faktor emoce</i>	5	Snadno se naštvu.
	6	Dokáže mě rozčítit i úplný nesmysl.
	8	Snadno se urazím.
	11	Ztrácím nervy, kdykoli není po mém.
<i>Faktor uvědomění</i>	3	Než něco udělám, nejdříve si to rozmyslím.
	7	Smírím se s tím, když něco není tak, jak bych chtěl(a).
	9	Když něco chci, dokážu být trpělivý/á.
	10	Když něco chci, naplánuju si nejdříve postup, jak to mám udělat.
<i>Faktor regulace</i>	1	Umím skrývat své pocity.
	2	Když jsem smutný/á, vím, jak si zlepšit náladu.
	4	Když je něco jinak, než bych si přál(a), snažím se s tím něco udělat.
	12	Dokážu sám/sama sebe uklidnit, když jsem našťvaný/á.

Tabulka 8 Rozložení položek dotazníku SRQ-CM

(Zdroj: Vávrová, Hrbáčková & Hladík, 2015, s. 77)

Druhá část našeho dotazníkového šetření se zaměřuje na zjištění míry subjektivně vnímaného socioekonomického statusu rodiny žáka. K tomu byl využit tzv. MacArthurův žebřík, jenž byl vyvinut v 90. letech 20. století za účelem zjištění toho, jak lidé vnímají svou pozici v hierarchickém uspořádání společnosti. Jde tedy o to, že respondenti na žebříku vyznačí příčku (od nejnižší po nejvyšší na škále 1–10), která dle nich odpovídá socioekonomickému postavení jejich rodiny. Tento nástroj je hojně využíván zejména v psychologii a sociologii, jelikož posouzení subjektivního vnímání postavení svého nebo

své rodiny může mít vliv nejen na autoregulaci chování, ale i na celkovou životní spokojenost, zdraví a další faktory.

Dotazníkové šetření má pro výzkumníka určité výhody. Jednou z nich je poměrně rychlé a efektivní sesbírání dat od většího počtu účastníků na výzkumu. Respondenti mají naopak možnost své odpovědi promyslet, vrátit se k některým otázkám v dotazníku, případně poupravit své odpovědi. Navíc se mohou dostatečně přesvědčit o anonymitě průběhu šetření. Nevýhodou této výzkumné metody může být pro výzkumníka například to, že nelze klást respondentům dodatečné otázky. Výsledky šetření tak mohou být povrchové, tzn. nemusí dojít k hlubšímu pochopení dané problematiky.

Pro účely naplnění stanovených cílů této bakalářské práce tak byl sestaven dotazník tvořený dvěma základními částmi. První část dotazníku obsahuje upravený dotazník ke zjištění úrovně autoregulace chování žáků SRQ-CM a druhá pak nástrojem pro zjištění subjektivně vnímaného socioekonomického statusu rodiny, konkrétně tzv. MacArthurovým žebříkem. Plné znění dotazníku je k dispozici v příloze této práce.

4.7 Sběr výzkumných dat

Data byla sesbírána prostřednictvím dotazníkového šetření, které proběhlo v průběhu února roku 2025. Ještě v druhé polovině ledna roku 2025 byli rodiče a zákonní zástupci žáků navštěvujících vybranou střední odbornou školu informováni na třídních schůzkách o tom, že budou jejich děti v průběhu února osločovány s žádostí o vyplnění anonymního dotazníku, a také o tom, že jeho vyplnění je zcela dobrovolné a získaná data budou sloužit pouze akademickým účelům. Totéž bylo sděleno i samotným žákům při předávání dotazníků společně s žádostí o jeho vyplnění.

Distribučováno bylo celkem 300 dotazníků. 268 (89,3 %) se jich vrátilo vyplněných, avšak 39 z nich bylo při následném ručním třídění vyřazeno zejména kvůli jejich nedostatečnému či chybnému vyplnění. Výsledky výzkumu v rámci této bakalářské práce jsou tak analyzovány na základě odpovědí 229 respondentů. Celková návratnost tak činí 76,3 %.

4.8 Způsob zpracování získaných dat

K analýze sesbíraných dat byla využita tzv. deskriptivní analýza, kterou řadíme ke statistickým metodám vhodným pro zpracování kvantitativních dat.

Data získaná prostřednictvím dotazníkového šetření byla nejprve ručně vytržena a následně kódována v programu Microsoft Excel. Jedna část dotazníku obsahuje tzv. reverzní položky, které jsme překódovali tak, aby odpovídaly stanovené Likertově škále a měly správnou výpovědní hodnotu. Tzn., aby číslo 1 vykazovalo nejnižší míru autoregulace a číslo 5 nejvyšší.

Pro ukázkou přikládáme tabulku z dotazníku (viz Tabulka 9). Reverzní položky jsme zvýraznili červenou barvou. Tyto výroky by v případě nepřekódování měly opačnou výpovědní hodnotu.

	není pravda			je pravda	
1. Umím skrývat své pocity	1	2	3	4	5
2. Když jsem smutný/á, vím, jak si zlepšit náladu	1	2	3	4	5
3. Než něco udělám, nejdříve si to rozmyslím	1	2	3	4	5
4. Když je něco jinak, než bych si přál(a), snažím se s tím něco udělat	1	2	3	4	5
5. Snadno se naštvu.	1	2	3	4	5
6. Dokáže mě rozčítit i úplný nesmysl.	1	2	3	4	5
7. Smírím se s tím, když něco není tak, jak bych chtěl/a.	1	2	3	4	5
8. Snadno se urazím.	1	2	3	4	5
9. Když něco chci, dokážu být trpělivý/á.	1	2	3	4	5
10. Když něco chci, naplánuju si nejdříve postup, jak to mám udělat.	1	2	3	4	5
11. Ztrácím nervy, kdykoli není po mém	1	2	3	4	5
12. Dokážu sám/sama sebe uklidnit, když jsem naštvaný/á	1	2	3	4	5

Tabulka 9 Reverzní položky dotazníku SRQ-CM

(Zdroj: Vávrová, Hrbáčková & Hladík, 2015, s. 125)

Pro vyhodnocení úrovně autoregulace chování žáků vybrané SOŠ (VO1 a VO1.1–VO1.3) i úrovně subjektivně vnímaného socioekonomického statusu rodiny (VO2) bylo využito popisné statistiky, konkrétně aritmetického průměru (M) a směrodatné odchylky (SD).

K zodpovězení toho, zda mezi mírou autoregulace chování žáků vybrané SOŠ a úrovní subjektivně vnímaného socioekonomického statusu rodiny existuje souvislost (VO3 a H1), byl využit tzv. Pearsonův korelační koeficient. Tento koeficient může nabývat hodnot na intervalu od -1 do $+1$. Zatímco krajní hodnoty ($+1$, příp. -1) vypovídají o naprosté funkční závislosti proměnných, hodnota 0 naopak vypovídá o statistické nezávislosti mezi oběma proměnnými.

Nevýhodou Pearsonova koeficientu korelace je, že „pouhá existence vysoké korelace mezi dvěma jevy ještě nemusí nutně znamenat existenci skutečného a smysluplného vztahu mezi těmito jevy“ (Chráška, 2016, s. 108).

Abychom vztah mezi proměnnými ověřili, provedli jsme ověření statistické významnosti na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

5 VÝSLEDKY

V této kapitole představujeme výsledky výzkumu na základě analýzy dat získaných dotazníkovým šetřením. Pro přehlednost členíme získaná data podle stanovených výzkumných otázek a interpretujeme je s pomocí tabulek, případně grafu. K příslušným analýzám uvádíme rovněž komentář.

Díličními cíli této bakalářské práce bylo zjistit, jaká je míra autoregulace chování a jaká je úroveň subjektivně vnímaného socioekonomického statusu rodin žáků střední odborné školy. V návaznosti na to byl stanoven hlavní výzkumný cíl, a to zjistit, zda mezi mírou autoregulace chování a úrovní socioekonomického statusu rodiny existuje souvislost. Dále se tak v rámci této kapitoly pokusíme odpovědět na stanovené výzkumné otázky.

5.1 VO1: Jaká je míra autoregulace chování žáků vybrané SOŠ?

První část dotazníkového šetření byla zaměřena na zjištění demografických údajů o výzkumném souboru (viz kap. 4.5). Následujících 12 otázek sloužilo ke zjištění úrovně autoregulace chování žáků střední odborné školy. Respondenti zaznamenávali své odpovědi na tzv. pětistupňové Likertově škále podle toho, do jaké míry považovali uvedená tvrzení za pravdivá či nepravdivá.

V kapitole 4.6 Výzkumné metody jsou uvedeny jednotlivé faktory autoregulace chování (emoce, uvědomění, regulace) a otázky, které se podílejí na zjištění jejich míry. U naměřených hodnot uvádíme aritmetický průměr a směrodatnou odchylku. Následně uvádíme celkovou hodnotu daného faktoru, která je opět měřena aritmetickým průměrem z odpovědí na jednotlivé položky v dotazníku.

VO1.1: Jaká je úroveň regulace emocí u žáků vybrané SOŠ?

Schopnost regulovat své emoce je nezbytná pro efektivní zvládání situací a nároků kladených okolním prostředím a společnostmi celkově. Potíže s autoregulací v této oblasti mohou negativně ovlivnit dovednost jedince čelit náročným životním situacím, jelikož právě emoce jsou tím, co podněcuje chování jednotlivce a zároveň se nemalou měrou podílí na vyhodnocování konkrétních situací (Kosíková, 2011). Tomuto faktoru je tak přikládán nezanedbatelný význam, zvláště v dnešní době, kdy je potřeba pružně reagovat a adaptovat se na změny ve společnosti. Blair a Diamond (2008) tvrdí, že udržování, či dokonce zvyšování úrovně nejen emocionálních reakcí vede ke zvýšení vlastní produktivity, úspěchu a obecně k pozitivnějšímu vnímání svého vlastního „já“ (více viz kap. 1.1–1.3).

Faktor emoce je reprezentován otázkami č. 5, 6, 8 a 11. Jak již bylo zmíněno, jedná se o tzv. reverzní položky. Odpovědi respondentů byly překódovány tak, aby výsledná míra faktoru emoce odpovídala tomu, že nejnížší číslo na škále Likertova typu vykazuje nejnížší míru regulace emocí a naopak. Výsledky dotazníkového šetření znázorňuje Tabulka 10.

<i>Položky v dotazníku</i>	<i>Aritmetický průměr</i>	<i>Směrodatná odchylka</i>
<i>5. Snadno se naštvu.</i>	2,83	1,329
<i>6. Dokáže mě rozčílit i úplný nesmysl.</i>	3,079	1,374
<i>8. Snadno se urazím.</i>	3,633	1,116
<i>11. Ztrácím nervy, kdykoli není po mém.</i>	3,738	1,003
<i>Celková hodnota faktoru emoce</i>	3,32	1,206

Tabulka 10 Faktor emoce

(Zdroj: Vlastní výzkum; 2025)

Celková míra faktoru emoce se pohybuje nad střední hodnotou, konkrétně **M = 3,32** (SD = 1,206). Největší problém mají respondenti s tím, že se snadno naštvou (M = 2,83, SD = 1,329), naopak nejvyšší hodnotu v oblasti regulace vlastních emocí vykazuje výrok č. 11 (M = 3,738; SD = 1,003), jenž by se dal interpretovat tak, že žáci vybrané střední odborné školy zvládají udržet své nervy na uzdě v případech, kdy něco není tak, jak by si představovali.

VO1.2: Jaká je úroveň znalostí strategií k regulaci chování u žáků vybrané SOŠ?

Faktor uvědomění v kontextu autoregulace chování žáků vybrané střední odborné školy vypovídá o tom, jak dobře si respondenti uvědomují své chování a jak rozpoznávají situace, jež mohou vést k nežádoucím reakcím. Dále vypovídá o tom, do jaké míry jsou žáci střední odborné školy znalí strategií, kterými mohou své chování ovlivnit nebo změnit. Celkově vzato jde o to, zda účastníci výzkumu vědí, co by mohli nebo měli dělat, když se dostanou do nepříjemné nebo emočně náročné situace.

Tento faktor autoregulace chování je reprezentován otázkami č. 3, 7, 9 a 10. Výsledky šetření jsou opět znázorněny v Tabulce 11.

<i>Položky v dotazníku</i>	<i>Aritmetický průměr</i>	<i>Směrodatná odchylka</i>
<i>3. Než něco udělám, nejdříve si to rozmyslím.</i>	3,288	1,127
<i>7. Smírím se s tím, když něco není tak, jak bych chtěl(a).</i>	3,328	1,054
<i>9. Když něco chci, dokážu být trpělivý/á.</i>	3,55	1,157
<i>10. Když něco chci, naplánuju si nejdříve postup, jak to mám udělat.</i>	3,284	1,205
<i>Celková hodnota faktoru uvědomění</i>	3,363	1,136

Tabulka 11 Faktor uvědomění

(Zdroj: Vlastní výzkum; 2025)

Faktor uvědomění vykazuje u všech otázek naměřené hodnoty větší než 3 body, celková průměrná hodnota tohoto faktoru pak odpovídá **M = 3,363** (SD = 1,056). Tyto mírně nadprůměrné hodnoty dokazují, že si adolescenti do jisté míry uvědomují sami sebe a jsou si vědomi strategií, které by mohli využít k tomu, aby byli schopni plně regulovat své chování. Jedná se tak o podstatnou složku autoregulace chování. Nejvyšší hodnotu pak vykazuje položka č. 9 (M = 3,550; SD = 1,157), což naznačuje, že když adolescenti o něco opravdu usilují, dokážou být trpěliví.

VO1.3: Jaká je úroveň vlastní regulace chování u žáků vybrané SOŠ?

Faktor regulace se vztahuje k reálné schopnosti zvládat a řídit své chování v různých situacích. Tento faktor je v dotazníkovém šetření reprezentován otázkami č. 1, 2, 4 a 12. Výsledky našeho výzkumu z hlediska tohoto faktoru znázorňuje Tabulka 12.

<i>Položky v dotazníku</i>	<i>Aritmetický průměr</i>	<i>Směrodatná odchylka</i>
<i>1. Umím skrývat své pocity.</i>	3,786	1,003
<i>2. Když jsem smutný/á, vím, jak si zlepšit náladu.</i>	3,646	1,149
<i>4. Když je něco jinak, než bych si přál(a), snažím se s tím něco dělat.</i>	3,552	1,005
<i>12. Dokážu sám/sama sebe uklidnit, když jsem naštvaný/á.</i>	3,563	1,066

<i>Celková hodnota faktoru regulace</i>	3,637	1,056
---	--------------	-------

Tabulka 12 Faktor regulace

(Zdroj: Vlastní výzkum; 2025)

V projevech regulace vlastního chování dosahuje hodnota míry autoregulace nejvyšších hodnot. Průměrné hodnoty u všech otázek přesahují hranici 3,5 bodu, konkrétně **M = 3,637** (SD = 1,056). Největší hodnotu regulace respondenti vykazují u výroku, že umí skrývat své pocity (M = 3,786; SD = 1,003), což bychom mohli interpretovat tak, že jsou schopni dobře potlačovat své pocity či emoce a skrývat je navenek. To může být v některých situacích, zvlášť při řešení konfliktů, užitečné. Na druhou stranu se může jednat o pouhou vnější kontrolu, zatímco vnitřně mohou žáci pociťovat negativní emoce, např. stres, úzkost či frustraci.

Tímto jsme se pokusili odpovědět na stanovené podotázky VO1.1 až VO1.3. Na celkové míře autoregulace chování žáků se totiž v rámci našeho výzkumu prostřednictvím upraveného dotazníku SRQ-CM podílí tři základní faktory – emoce, uvědomění a regulace.

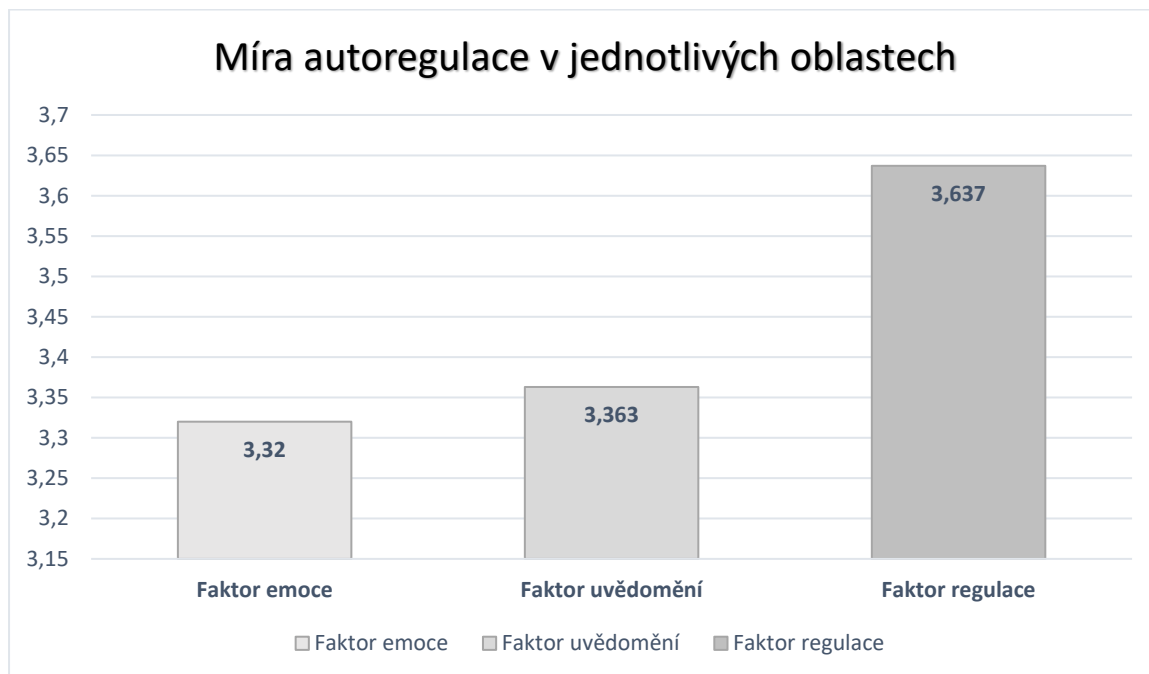
VO1: Jaká je míra autoregulace chování žáků vybrané SOŠ?

Zajímalo nás především to, jaká je celková míra autoregulace chování žáků vybrané střední odborné školy. Na základě teoretických poznatků bylo zjištěno, že míra autoregulace má vliv na jedincovu schopnost dosahovat krátkodobých i dlouhodobých vytyčených osobních i profesních cílů. Mimo to je seberegulované chování předpokladem pro efektivní řešení problémů, má vliv nejen na zvládání negativních emocí, ale i stresových situací. Zvlášť v období adolescence pak vyšší míra autoregulace přispívá k lepšímu psychickému zdraví a celkové životní spokojenosti.

Adolescenti se ve svém věku vyrovnávají s výzvami spojenými s budováním a rozvojem jejich vlastní identity, nezávislostí a hledáním své nové role ve společnosti. Musí se také vyrovnávat s nároky kladenými jejich okolím a společností celkově.

Z výsledků měření je zřejmé, že všechny naměřené hodnoty daných faktorů se na škále 1–5 pohybují nad střední hodnotou. Nejvyšší hodnoty vykazuje faktor regulace (M = 3,637; SD = 1,056), následuje faktor uvědomění (M = 3,363; SD = 1,136) a nejnižších naměřených hodnot dosahuje faktor emoce (M = 3,32; SD = 1,206).

Celková míra autoregulace chování v rámci našeho výzkumu zaměřeného na autoregulaci chování žáků SOŠ pak dosahuje hodnoty $M = 3,48$; $SD = 1,106$. Míru autoregulace v jednotlivých oblastech pak znázorňuje Graf 1.



Graf 1 Míra autoregulace v jednotlivých oblastech

(Zdroj: Vlastní výzkum; 2025)

Tímto jsme odpověděli na výzkumnou otázku číslo jedna a spolu s tím na tři stanovené podotázky. Dále se budeme snažit odpovědět na výzkumnou otázku číslo dva.

5.2 VO2: Jaká je úroveň subjektivně vnímaného SES žáků vybrané SOŠ?

Druhá část dotazníkového šetření byla zaměřena na zjištění míry subjektivně vnímaného socioekonomického statusu rodiny. Dílčím cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jaká je míra subjektivně vnímaného socioekonomického statusu rodin žáků vybrané střední odborné školy.

Socioekonomický status rodiny označuje socioekonomickou pozici domácnosti ve společnosti. Obvykle bývá určen několika faktory. Kromě finančních příjmů jsou to také vzdělání, povolání či celková majetková situace rodiny. V rámci našeho výzkumu jsme se však respondentů ptali, jak oni sami vnímají socioekonomické postavení své rodiny, proto uvádíme, že se jedná o subjektivně vnímaný socioekonomický status rodiny.

VO2: Jaká je úroveň socioekonomického statusu rodin žáků SOŠ?

Úroveň subjektivně vnímaného socioekonomického statusu byla zjišťována prostřednictvím tzv. MacArthurova žebříku. Respondenti měli označit příčku, která podle nich nejlépe vystihuje, kde se nachází jejich rodina. Žebřík je tvořen celkem deseti příčkami, přičemž ta nejnižší reprezentuje rodiny, které jsou na tom nejhůře – mají nejméně peněz, žádné nebo nízké vzdělání, žádnou nebo špatnou práci, a naopak ta nejvyšší příčka reprezentuje rodiny, které se mají nejlépe – mají nejvíce peněz, nejvyšší možné vzdělání a práci, která je společností uznávaná a přináší největší respekt. Bližší specifika k určení úrovně socioekonomického statusu rodiny respondentů nebyla stanovena.

Výsledky dotazníkového šetření v rámci této bakalářské práce znázorňuje Tabulka 13.

	<i>Aritmetický průměr</i>	<i>Směrodatná odchylka</i>	<i>Modus</i>	<i>Medián</i>
<i>SES rodiny</i>	6,450	1,490	7	6

Tabulka 13 Socioekonomický status rodiny

(Zdroj: Vlastní výzkum; 2025)

Z hlediska subjektivně vnímaného socioekonomického statusu rodiny uvádíme aritmetický průměr, směrodatnou odchylku, modus a medián naměřených hodnot. Z výsledků měření pak vyplývá, že žáci střední odborné školy vnímají na škále 1–10 socioekonomický status své rodiny za mírně nadprůměrný. Modus vykazuje hodnotu 7, jedná se o respondenty nejčastěji uváděnou hodnotu. Naměřený medián pak odpovídá hodnotě 6, což naznačuje, že ačkoli jsou výsledky měření zbaveny tzv. extrémních hodnot, vychází nám střední naměřené hodnoty na relativně podobné úrovni.

Naměřená průměrná hodnota **M = 6,45** (SD = 1,49) naznačuje, že většina žáků vybrané střední odborné školy ve věku 15–22 let vnímá socioekonomický status své rodiny jako průměrný až mírně nadprůměrný.

Tento výsledek může znamenat, že rodiny respondentů mají přístup k dostatečným materiálním zdrojům, ale zároveň pravděpodobně nepatří mezi nejbohatší vrstvy společnosti. Mezi respondenty však může existovat poměrně široká variabilita v socioekonomickém statusu jejich rodin. Někteří respondenti mohou pocházet z rodin s nižšími příjmy, jiní naopak z rodin s příjmy vyššími. Výsledky našeho dotazníkového šetření však

ukazují, že i z hlediska ryze finančních příjmů považují respondenti své rodiny za průměrné, případně mírně nadprůměrné (viz Tabulka 8 v kap. 5.1).

Předpokládáme, že socioekonomický status rodiny a rodinné prostředí celkově může ovlivnit autoregulaci chování žáků nejen střední odborné školy. Žáci z rodin s nadprůměrným socioekonomickým statusem mohou mít lepší přístup k materiálním a teoreticky i k emocionálním zdrojům. Celkově by měly být tyto rodiny lépe vybaveny k tomu, aby u svých dětí a mladistvých rozvíjely schopnost autoregulace, jako je např. schopnost vyrovnávat se se stresem, zůstat motivovaní či soustředit se na stanovené cíle.

Pokud rodina poskytuje stabilní a bezpečné prostředí, mohou žáci rozvíjet silnější dovednosti v oblasti regulace a řízení vlastního chování, což je důležité pro budoucí akademický či profesní a osobní růst. Na druhou stranu, pokud by příliš vysoký socioekonomický status vedl k přehnaným očekáváním a tlaku na výkon, mohlo by to také negativně ovlivnit autoregulaci chování (více viz kap. 3.3).

5.3 VO3: Existuje souvislost mezi mírou autoregulace chování žáků vybrané SOŠ a úrovní subjektivně vnímaného SES rodiny?

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zjistit, zda existuje souvislost mezi mírou autoregulace chování a subjektivně vnímaným socioekonomickým statusem rodin žáků střední odborné školy. Z této potřeby byla stanovena třetí výzkumná otázka.

VO3: Existuje souvislost mezi mírou autoregulace chování žáků vybrané SOŠ a úrovní subjektivně vnímaného socioekonomického statusu rodiny?

Na základě této výzkumné otázky jsme stanovili hypotézu H1, kterou budeme testovat:

H1: Mezi mírou autoregulace chování žáků vybrané SOŠ a úrovní socioekonomického statusu rodiny existuje statisticky významná souvislost.

Mezi faktorem emoce a socioekonomickým statusem rodiny vychází hodnota $r = -0,026$; $p = 0,694$. Mezi faktorem uvědomění a socioekonomickým statusem rodiny pak $r = -0,037$; $p = 0,578$. A mezi faktorem regulace a socioekonomickým statusem rodiny vychází hodnota $r = -0,007$; $p = 0,917$. Mezi celkovou mírou autoregulace chování a socioekonomickým statusem pak vychází hodnota $r = -0,006$; $p = 0,923$.

Pro přehlednost výsledků měření jsme sestavili Tabulku 14.

<i>Socioekonomický status rodiny</i>		
	<i>Pearsonův koeficient korelace</i>	<i>p-hodnota</i>
<i>Faktor emoce</i>	−0,026	0,694
<i>Faktor uvědomění</i>	−0,037	0,578
<i>Faktor regulace</i>	−0,007	0,917
<i>Celková míra autoregulace</i>	−0,006	0,923

Tabulka 14 Koeficienty korelace mezi autoregulací chování a SES

(Zdroj: Vlastní výzkum; 2025)

Výsledky ukazují, že žádná z korelací není signifikantní, tedy statisticky významná ($p > 0,05$) a síla vztahů je velmi slabá. Z hlediska síly závislosti tak vypovídají všechny naměřené hodnoty o tom, že mezi proměnnými neexistuje téměř žádná závislost. Všechny koeficienty korelace jsou záporné a velmi slabé, protože se svou hodnotou pohybují kolem hodnoty 0. Na základě tohoto zjištění na zvolené hladině významnosti nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu.

Vztah mezi jednotlivými dvojicemi proměnných je volný. Obecně tak nebyla nalezena pozitivní a statisticky významná souvislost mezi jednotlivými faktory autoregulace či celkovou mírou autoregulace a socioekonomickým statusem rodiny.

To znamená, že ani mezi jednotlivými faktory autoregulace chování, ani **mezi mírou autoregulace chování žáků vybrané SOŠ a úrovní socioekonomického statusu rodiny neexistuje statisticky významná souvislost**. Z hlediska našeho výzkumu tak nehraje úroveň subjektivně vnímaného socioekonomického statusu rodiny v souvislosti s jednotlivými faktory autoregulace chování téměř žádnou roli.

Tento výsledek měření může být způsoben tím, že pracujeme s nedostatečným množstvím dat, tedy s malým vzorkem respondentů, nebo právě s nedostatečně heterogenním výzkumným souborem. Předpokládáme dále, že na míře autoregulace chování žáků SOŠ se podílí mnoho jiných faktorů zcela významněji než výše zkoumaný socioekonomický status rodiny, ačkoli ekonomickou i sociální roli rodiny zmiňuje i odborná literatura, např. Helus (2015, viz kap. 1.2.2).

6 DISKUSE

V této kapitole se věnujeme shrnutí výsledků, a to především v kontextu odpovědí na stanovené výzkumné otázky. Diskutujeme také limity výzkumu a předkládáme možná vysvětlení nekonzistentních výsledků měření. Dále uvádíme doporučení pro praxi, která by přispěla k hlubšímu pochopení problematiky.

Teoretická část bakalářské práce shrnuje získané poznatky z odborné literatury týkající se autoregulace, vývoje chování u adolescentů a vlivu rodinného prostředí. Praktická část je založena na zjištění míry autoregulace chování žáků střední odborné školy a na zjištění úrovně subjektivně vnímaného socioekonomického statusu rodiny. V 5. kapitole jsou výsledky výzkumu prezentovány prostřednictvím tabulek a grafu a slovně interpretovány.

Práce si kladla za cíl zjistit, zda existuje souvislost mezi mírou autoregulace chování žáků vybrané střední odborné školy a subjektivně vnímaným socioekonomickým statusem jejich rodiny. Výsledky kvantitativního výzkumu, prezentované v předchozí kapitole, ukazují, že žádná statisticky významná souvislost mezi těmito dvěma proměnnými nebyla prokázána. Přesto však lze získaná data interpretovat v širším kontextu a porovnat je s teoretickými poznatky uvedenými v první části bakalářské práce.

Míra autoregulace chování žáků vybrané SOŠ byla zjišťována prostřednictvím upraveného dotazníku SRQ-CM, který zohledňuje tři faktory: emoce, uvědomění a regulaci.

Získané výsledky dále srovnáváme s dvěma výzkumy. Jedním z nich je výzkum zaměřený na zjištění míry autoregulace chování u dětí a mladistvých v přirozeném sociálním prostředí (Hrbáčková & Hladík, 2015), jehož výsledky jsou zveřejněny v publikaci *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči* (Vávrová, Hrbáčková & Hladík, 2015). Druhou prací je pak diplomová práce Jana Klokočky na téma *Autoregulace žáků základních škol v závislosti na míře spirituality z roku 2022*. První výzkum jsme pro srovnání výsledků zvolili z toho důvodu, že dotazníkové šetření probíhalo na různých typech základních i středních škol, ovšem stále ve Zlínském kraji, a výzkumný soubor byl i rovnoměrněji zastoupen z hlediska pohlaví (tento výzkum byl realizován celkem na 25 školách a výzkumný soubor zahrnoval 1 099 chlapců a 1 553 dívek ve věku 9–19 let) (Vávrová, Hrbáčková & Hladík, 2015, s. 129). Práce Jana Klokočky pak byla zvolena zejména kvůli menší časové prodlevě mezi realizacemi obou výzkumů, i když jeho výzkumný soubor zahrnuje pouze žáky základních škol navštěvující 8. či 9. třídu. Jeho výzkumný vzorek navíc zahrnuje všechny kraje v rámci České republiky a z hlediska

genderu je zastoupení také rovnoměrné (51 % muži, 49 % ženy z celkových 369 respondentů) (Klokočka, 2022, s. 48). Oba výzkumy byly realizovány prostřednictvím upravené verze dotazníku SRQ-CM.

Největší problémy účastníci výzkumu pocítují v oblasti **regulace emocí** (viz Tabulka 10 Faktor emoce). V této oblasti dosahuje průměrná naměřená hodnota lehce nad střední hodnotu ($M = 3,32$; $SD = 1,206$). Při podrobnější analýze jednotlivých položek je patrné, že respondenti spatřují největší problém v tom, že se snadno naštvou.

Ve výzkumu Hrbáčkové a Hladíka (2015) vychází naměřená hodnota faktoru emoce $M = 3,389$ ($SD = 0,923$). Z hlediska faktoru emoce se tak autoregulace chování pohybuje nad střední hodnotou. Totéž shledáváme i ve výzkumu Klokočky (2022) $M = 3,15$ (SD neuvedena). V rámci našeho výzkumu vychází hodnota faktoru emoce na $M = 3,32$ ($SD = 1,206$). Námi naměřená úroveň faktoru emoce se nachází mezi výslednou hodnotou tohoto faktoru u obou výzkumů. Zajímavostí ale je, že tento faktor je nejnižší v porovnání s dalšími dvěma (s faktorem uvědomění i faktorem regulace). Stejně je tomu tak i ve výzkumech Hrbáčkové a Hladíka (2015) a Klokočky (2022).

Výsledky jednotlivých šetření mohou naznačovat, že regulace emocí je u dětí a mladistvých občas problémová či méně vyvinutá. Jedinci mohou mít problémy s kontrolou svých emocí, což může vést k impulzivnímu chování, emočním výkyvům nebo k obtížím při reakcích na nenadálé či stresové situace. V rámci dospívání se však jedná o běžný jev. Je to dáno vývojovým procesem, hormonálními změnami, ale i jinými specifickými faktory spojenými s touto životní fází. Zvláště u pubescentů a adolescentů je známá emoční labilita, která má za následek to, že emoce jsou prožívány silněji a jejich regulace je obtížnější, což se mohlo projevit na výsledcích měření. Dle Vágnerové (2005) bývá úsudek adolescenta spíše emocionální než racionální. Tato věková skupina je také častěji vystavena stresu spojenému se vzděláním a budoucími kariérami rozhodnutími či s osobními problémy.

Dalo by se tedy tvrdit, že adolescenti z hlediska regulace emocí bývají nervóznější, podrážděnější, impulzivnější, případně mohou být až frustrovaní, když věci nevychází podle jejich očekávání nebo když nemají kontrolu nad danou situací. To může souviset s vyšší mírou citlivosti na frustraci nebo s neschopností být trpělivý v náročných okamžicích. Takové chování může být právě signálem potřeby pracovat na lepší emocionální sebekontrolu nebo na rozvíjení schopnosti zvládat stresové situace. Naopak nejvyšší naměřenou míru z hlediska faktoru emoce vykazují respondenti u položky č. 8, což znamená, že nemají až takový problém s tím, že by se snadno urazili.

Tento výsledek koresponduje s teoretickými poznatky uvedenými v kapitole 2.1.3, kde je popsáno, že období adolescence je charakteristické zvýšenou emoční labilitou a přecitlivělostí na běžné podněty (Vágnerová, 2005). V tomto vývojovém období emoce často oscilují, což může významně ovlivňovat schopnost jedince řídit své chování. Emočně náročné situace tak mohou u některých adolescentů vyvolat impulzivní nebo neadekvátní reakce, které snižují celkovou míru autoregulace.

Nižší naměřená hodnota u faktoru emoce tak odpovídá kognitivnímu i emocionálnímu vývoji adolescentů, kdy tzv. vrcholí jejich vlastní zápas o budování identity, což bezesporu souvisí s nejrůznějšími emocionálními výkyvy. I běžné situace tak mohou vyvolat intenzivní emocionální reakce. Postupně však dochází k hormonálnímu vyrovnaní, což je patrné na naměřených hodnotách u faktoru uvědomění a faktoru regulace.

Právě v projevech **regulace vlastního chování** (viz Tabulka 12 Faktor regulace) dosahuje naměřená míra autoregulace nejvyšších hodnot. Průměrné hodnoty u všech otázek přesahují hranici 3,5 bodů. Tento faktor se zaměřuje na samotnou regulaci, tedy na vlastní aktivitu, kterou účastníci výzkumu vyvinou, pokud dle nich není současná situace uspokojivá. Jde tedy o vlastní iniciativu či záměr respondentů regulovat své chování. Faktor regulace je klíčovým aspektem autoregulace, jelikož ovlivňuje, jak adolescenti reagují na okolní situace, především pak ve chvílích, kdy selhávají ostatní faktory.

Jak již bylo zmíněno, tento faktor klade důraz na vlastní iniciativu, kterou jedinec vyvine v případě nepříjemné situace. V popředí tohoto faktoru tak stojí regulace samotná. Z hlediska našeho výzkumu vykazuje tento faktor hodnotu $M = 3,637$ ($SD = 1,056$). Ve výzkumu Hrbáčkové a Hladíka (2015) vykazuje hodnotu $M = 3,521$ ($SD = 0,936$). Klokočka (2022) uvádí hodnotu faktoru regulace $M = 3,54$ (SD neuvedena). Z výsledků výzkumů je patrné, že faktor regulace vykazuje nejvyšší hodnoty, všechny se pohybují nad hranicí 3,5 bodu. Jedná se o klíčový aspekt autoregulace, protože se podílí na tom, jak jedinci reagují na vnější situace, zejména pak v případech, kdy selhávají další faktory. Pokud tak jedinci nemají optimální kontrolu nad svými emocemi nebo si nejsou plně vědomi strategií pro regulaci svého chování, může faktor regulace fungovat jako tzv. kompenzační mechanismus a dopomáhat k udržení kontroly nad svým chováním.

Vysoké hodnoty faktoru regulace naznačují, že dospívající, zejména pak adolescenti, mají již silnou schopnost aktivně regulovat své chování v reakci na nepříjemné a stresující situace. Jedinci tak nejsou pouze pasivními reaktory na vnější podněty, ale aktivně hledají strategie a způsoby, jak se vyrovnat s případnými problémy a frustracemi či nenadálými

životními situacemi. Lze také uvažovat o tom, že účastníci výzkumu mají tendenci reagovat, např. na konfliktní situace či stres, s vysokou mírou kontroly nad svým chováním. Tím jsou schopni zachovat si klid v obtížných situacích nebo řešit problémy efektivně, což společně může značit to, že jedinci v tomto věku již vykazují jistou míru sebereflexe a proaktivního přístupu k řešení problémů. Měli by si být vědomi toho, že své chování musí aktivně řídit a regulovat tak, aby se vyhnuli negativním důsledkům (více viz Nakonečný, 2014 v kap. 1.2.1).

Výsledná hodnota faktoru regulace, jež se pohybuje výrazně nad střední hodnotou, může také znamenat, že je tento faktor klíčový pro prevenci impulzivního nebo problémového chování. Pokud tedy adolescenti vykazují silnou schopnost regulovat své reakce, je méně pravděpodobné, že by se mohli dostat do situací, které by mohly vést ke konfliktům nebo k jinému porušování nejen společenských pravidel.

Tento výsledek může naznačovat, že jsou adolescenti schopni určité míry sebekontroly a reflektivního řízení vlastního chování, především pak v situacích, které jsou emočně vyhocené. Tento závěr je v souladu s teoretickým rámcem sociálně-kognitivního modelu autoregulace (Bandura, 1986; Zimmerman, 1989), který akcentuje význam sebereflexe, plánování a zpětné vazby jako klíčových složek autoregulace.

Faktor uvědomění dosahuje poměrně vyšších průměrných hodnot než faktor emoce, a to konkrétně $M = 3,363$ ($SD = 1,136$). Tento faktor vypovídá o tom, do jaké míry jsou si jednotlivci vědomi strategií, které mohou při regulaci svého chování využít. Hrbáčková a Hladík (2015) uvádí následující hodnotu faktoru uvědomění, která byla naměřena u dětí a mladistvých v přirozeném sociálním prostředí: $M = 3,434$ ($SD = 0,844$). Klokočka (2022) uvádí hodnotu $M = 3,39$ (SD neuvedena). Všechny tři výsledné hodnoty faktoru uvědomění se pohybují mezi intervalem 3–4, pohybují se tedy nad střední hodnotou.

Výsledné úrovně tohoto faktoru naznačují, že děti a mladiství mají relativně dobrou schopnost uvědomovat si strategie, které mohou vést k autoregulaci chování. Zároveň nám ukazují, že z hlediska tohoto faktoru patrně nezáleží na věkovém složení respondentů, jelikož výsledné hodnoty jsou podobné jak u výzkumu, jehož respondenty byly děti navštěvující základní školu, tak u výzkumu zaměřeném na adolescenty.

Toto zjištění nám tedy naznačuje, že nejen adolescenti, ale i děti mladšího věku, operují s určitými nástroji či technikami, které mohou v daných situacích využít k regulaci svého chování. To může zahrnovat například schopnost rozpoznat své emoce, kontrolovat impulsy

nebo volit v dané situaci adekvátní reakci. Pokud ne, jsou si vědomi strategií, které mohou použít k tomu, aby se například ve stresové situaci znovu uklidnili. Tento výsledek může také znamenat, že jedinci mají alespoň základní kognitivní nástroje k tomu, aby si uvědomovali to, jakým způsobem mohou své chování měnit. To souvisí s určitou sebereflexí a sebeuvědoměním, což jsou klíčové složky autoregulace. Jednotlivci by měli být schopni přemýšlet nad svými činy, měli by se umět smířit s tím, pokud něco není tak, jak zamýšleli, měli by disponovat trpělivostí a také by měli být schopni plánovat své budoucí kroky (více viz kap. 1.2.1 a 2.1.2).

Celková hodnota autoregulace chování ($M = 3,48$; $SD = 1,106$) je velmi blízká výsledkům jiných studií zaměřených na podobnou věkovou skupinu, například výzkumu Hrbáčkové a Hladíka (2015), kteří uvádějí hodnotu $M = 3,434$ ($SD = 0,844$). Dalo by se tedy tvrdit, že autoregulace chování v tomto výzkumném souboru je přiměřená věku respondentů a nevykazuje žádné extrémní odchylky. Klokočka (2022) uvádí hodnotu $M = 3,36$ (hodnota SD neuvedena).

Tento výsledek můžeme považovat za pozitivní, protože naznačuje, že děti i mladiství mají obecně dostatečnou schopnost autoregulace chování, což je klíčová dovednost pro rozvoj sebekontroly a výše zmíněné schopnosti dosahovat krátkodobých i dlouhodobých cílů. Adolescenti ve věku 15–22 let navštěvující střední odbornou školu si tak nemyslí, že by své chování zvládali regulovat v plné míře, ale zároveň zřejmě nepocítují nějaký výraznější nedostatek schopnosti v této oblasti. Celková míra úrovně autoregulace chování respondentů se pohybuje nad hranicí 3 bodů (viz výše).

Hrbáčková a Hladík (2015) ve výsledcích svého výzkumu uvádí, že chlapci vykazují výrazně vyšší úroveň autoregulace chování než dívky. Klokočka (2022) toto srovnání neuvádí a náš výzkumný soubor není z hlediska pohlaví rovnoměrně zastoupen. Pro zajímavost však jednotlivé naměřené hodnoty uvádíme v Tabulce 15.

Tvrzení, že chlapci dosahují vyšší úrovně autoregulace než dívky, může být považováno za obecnou interpretaci, jež může mít několik důvodů a je také důležité si uvědomit, že výsledné hodnoty mohou být ovlivněny různými faktory, včetně těch biologických, ale i společenských a kulturních.

<i>Výzkum</i>	<i>Pohlaví</i>	<i>N</i>	<i>Průměr (M)</i>	<i>Sm. odch. (SD)</i>
<i>Hrbáčková a Hladík (2015)</i>	chlapec	1099	3,504	0,634
	dívka	1553	3,385	0,641
<i>Vlastní výzkum (2025)</i>	chlapec	211	3,234	0,395
	dívka	18	3,12	0,444

Tabulka 15 Rozdíly ve vnímání míry autoregulace z hlediska pohlaví

(Zdroj: Hrbáčková & Hladík, 2015; Vlastní výzkum, 2025)

Dospívání obecně je obdobím, kdy dochází k proměnám ve způsobech myšlení. Vávrová, Hrbáčková a Hladík (2015, s. 86) navíc uvádějí, že „jedním z významných znaků typických pro toto období je obrovská variabilita a proměnlivost“. Hormonální rozdíly mezi chlapci a dívkami, zejména pak hladina testosteronu, mohou ovlivnit jejich chování a schopnost autoregulace. Testosteron je totiž obecně spojen s větší impulzivitou a agresivitou, což může ovlivnit schopnost kontrolovat chování. U dívek mohou autoregulaci chování naopak ovlivnit vyšší hladiny estrogenu a dalších hormonů, jelikož mohou ovlivnit jejich emoční reaktivitu. To může způsobit, že dívky v tomto věku prochází obdobím, kdy je pro ně těžší regulovat své impulzivní chování. Z hlediska společenského pak mohou chlapci i dívky čelit různým očekáváním, co se týče jejich chování. U chlapců může být jejich impulzivní chování více tolerováno, což může ovlivnit způsob, jakým se rozvíjí jejich schopnosti autoregulace. Oproti tomu dívky mohou být již od raného věku vedeny k tomu, aby měly větší sebekontrolu, což se právě v období pubescence a adolescence může projevit negativně. To, že je u dívek vyvíjen větší sociální tlak na to, aby své impulzivní chování neprojevovaly, může paradoxně vytvářet vnitřní napětí a stres. Dohromady to může vést k větší emoční reaktivitě a problémům s autoregulací. Dívky také mohou pociťovat větší potřebu jakéhosi sociálního přijetí než chlapci, což se také může podepsat na větší emoční reaktivitě a na impulzivních reakcích, což se může taktéž negativně podepsat na celkové míře autoregulace u dívek. Vávrová, Hrbáčková a Hladík (2015, s. 86) navíc dodávají, že děti a dospívající mohou vidět míru autoregulace svého chování více kriticky.

Z hlediska **subjektivně vnímaného socioekonomického statusu rodiny** se průměrné skóre respondentů pohybovalo na úrovni $M = 6,45$ ($SD = 1,939$), tedy mírně nad střední hodnotou. Respondenti tak vnímají ekonomické a sociální postavení své rodiny spíše pozitivně, což může reflektovat relativní stabilitu po stránce finanční, materiální a sociální.

Přesto však korelační analýza neprokázala žádnou statisticky významnou souvislost mezi tímto ukazatelem a jednotlivými faktory autoregulace chování.

Tento výsledek považujeme do určité míry za překvapivý, neboť dle teoretických podkladů (Helus, 2015; Zimmerman a kol., 1996) může rodinné prostředí (včetně ekonomických podmínek), významně ovlivňovat rozvoj autoregulačních schopností.

Vysvětlení shledáváme v tom, že socioekonomický status sám o sobě není natolik silným prediktorem autoregulace, pokud není doplněn o další determinanty, jako jsou např. kvalita rodičovské výchovy, míra emocionální podpory, struktura vztahů v rodině nebo způsob zvládání konfliktů. V teoretické části práce jsme rovněž poukazovali na to, že autoregulace je dynamickým procesem, na který působí jak vnitřní (např. kognitivní, emoční, motivační), tak vnější (např. sociální a kulturní) faktory. Jediný vnější ukazatel, jako je socioekonomický status rodiny, tak nemusí být dostatečný k tomu, aby samostatně predikoval úroveň autoregulace.

Dalším možným vysvětlením může být také fakt, že žáci středních odborných škol tvoří relativně specifickou skupinu. Je tedy možné, že v této sociální skupině je socioekonomické rozvrstvení méně výrazné než u širší populace adolescentů, a tím došlo k menší diferenciaci v odpovědích respondentů. Tato homogenita výzkumného souboru mohla ovlivnit i výsledky korelace. Výsledek výzkumu mohlo ovlivnit také nedostatečné množství dat, jelikož jsme pracovali s relativně malým vzorkem respondentů. Vliv ale mohla mít také subjektivní povaha hodnocení socioekonomického statusu. Respondenti totiž mohli odpovídat na základě porovnávání se se svým bezprostředním okolím, což mohlo zkreslit realitu.

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že výzkumná hypotéza H1, předpokládající existenci souvislosti mezi mírou autoregulace a subjektivně vnímaným SES, nebyla potvrzena. Odpověď na třetí výzkumnou otázku, tedy zda mezi zmíněnými proměnnými existuje souvislost, je negativní. Mezi mírou autoregulace chování žáků vybrané SOŠ a subjektivně vnímaným socioekonomickým statusem rodiny nebyl nalezen statisticky významný vztah.

6.1 Limity práce

Jsme si vědomi limitů této bakalářské práce. Některé z nich uvádí i samotní autoři dotazníku SRQ-CM (viz Vávrová, Hrbáčková & Hladík, 2015, s. 79). Jde o to, že byl tento dotazník určen dětem a mladistvým v institucionální péči, tedy těm, kteří vyrůstali mimo přirozené

sociální prostředí, např. v dětských domovech nebo výchovných ústavech. Určitou míru zkreslení výsledků mohlo způsobit i tzv. subjektivní dotazování, to se týká i druhé části našeho dotazníkového šetření, tedy tzv. MacArthurova žebříku, který se běžně využívá k měření subjektivně vnímaného sociálního statusu. Odpovědi respondentů tak mohly být ovlivněny jejich emočním stavem, tím, že se snažili odpovídat na otázky tak, jak se od nich očekává, případně mohli přehánět či zamlčovat určité informace. Subjektivní odpovědi tak nemusí vždy zcela odrážet realitu, tím mohla být ohrožena validita našeho výzkumu.

Zároveň jsme si vědomi, že námi zvolený výzkumný soubor nebyl rovnoměrně zastoupen zejména z hlediska pohlaví. To ovlivňuje generalizovatelnost výsledů výzkumu na celou populaci, kromě toho, že počet účastníků výzkumu byl celkově poměrně nízký. Nízká účast dívek na výzkumu je dána charakterem školy, na níž výzkum probíhal, což samozřejmě také mohlo ovlivnit výsledky výzkumného šetření a jejich spolehlivost. Dále, jak již bylo naznačeno, dotazníkové šetření probíhalo pouze na jedné vybrané střední odborné škole, což sice přináší konkrétní výsledky pro danou vzdělávací instituci a předkládá jí data, se kterými lze dále pracovat, avšak opět nelze ze získaných dat obecně přenášet výsledky na celou populaci adolescentů.

Stanovená hypotéza byla ověřována prostřednictvím tzv. Pearsonova koeficientu korelace, který se se sice užívá jako nástroj pro ověření souvislosti mezi dvěma numerickými proměnnými, avšak jako výzkumný nástroj má i své nevýhody. Tento koeficient totiž měří pouze lineární vztahy, to znamená, že pokud by mezi proměnnými existoval nelineární vztah, např. kvadratický nebo exponenciální, mohl by vykazovat hodnotu blízkou nule, i kdyby mezi proměnnými existoval skutečný vztah. Tento koeficient korelace je také citlivý na extrémní hodnoty, tzv. outlity. I jeden nebo několik odlehlých bodů tak mohlo způsobit, že korelace vypadá slaběji, než třeba ve skutečnosti je. Pearsonova korelace navíc neukazuje příčinný vztah, pouze zjišťuje, zda mezi proměnnými existuje statistická souvislost. Můžou tak existovat i jiné faktory, které ovlivňují obě proměnné.

Z tohoto hlediska by bylo vhodné výzkum zopakovat na větším výzkumném souboru tak, aby bylo získáno více dat. Dbát by se také mělo na heterogenitu souboru, tedy na variabilnější vzorek populace.

6.2 Doporučení pro praxi

Na základě studia odborné literatury a dat získaných prostřednictvím našeho výzkumu bychom chtěli vyzdvihnout některé aspekty této bakalářské práce a jejich význam pro praxi.

Ačkoli jsme v naší práci nepotvrdili souvislost mezi autoregulací chování žáků vybrané SOŠ a socioekonomickým statusem rodiny, jsme si na základě teoretických poznatků a v porovnání s jinými výzkumy téměř jisti, že rodinné prostředí jako takové má na autoregulaci chování dětí a mladistvých nezanedbatelný vliv. Do budoucna by tedy bylo vhodné věnovat se i jiným aspektům rodinného prostředí, které by mohly mít vliv na autoregulaci chování, popřípadě by bylo vhodné zvolit jinou metodu dotazování tak, aby byly kromě subjektivně vnímaného socioekonomického statusu rodiny brány v potaz i jiné aspekty (např. výchovné styly, vztah mezi rodiči a dětmi či mladistvými jako takový, emoční klima v rodině, příjmy rodiny a její celkové finanční i materiální zabezpečení, vzdělání rodičů, angažovanost rodičů na výchově a vzdělávání jejich dětí nebo rodinná struktura).

K hlubšímu prozkoumání dané problematiky by také bylo vhodné zvolit jinou výzkumnou metodu, např. kvalitativní metodu sběru dat s tematickou analýzou tak, aby mohla být zjištěna příčina nedostatečné souvislosti mezi autoregulací chování žáků a socioekonomickým statusem rodiny, případně k vyvrácení tohoto závěru. Kvalitativní metody sběru dat jsou pro subjektivní dotazování vhodnější než metody kvantitativní, protože lze tímto způsobem získat individuální zkušenosti respondentů.

Pokud by měla být opět volena metoda kvantitativního sběru dat, měla by být z hlediska možnosti případné generalizace výsledků výzkumu zajištěna dostatečná reliabilita (spolehlivost) a validita (platnost) měření. Oba tyto aspekty jsou totiž důležité pro správnou interpretaci získaných výsledků.

V rámci naší bakalářské práce jsme se zabývali autoregulací v širším hledisku, tedy se zaměřením na regulaci vlastního chování žáků střední odborné školy. Zjistili jsme, že nejnižších hodnot nabývá faktor emoce. Jak jsme již zmiňovali, nízká úroveň tohoto faktoru může mít u adolescentů negativní dopad nejen na schopnost řešit nenadálé životní situace, což se může odrazit na jejich celkovém psychickém stavu a životní spokojenosti. Bylo by tedy vhodné, aby se pedagogové ve školním prostředí mimo jiné soustředili i na práci s emocemi žáků, např. prostřednictvím programů sociálně-emočního učení, třídnických hodin, preventivních aktivit, nebo při individuálních konzultacích se školním psychologem.

Práce na regulaci emocí může mít dopad na to, jak žáci zvládají nepříjemné situace, jako jsou konflikty ve škole, problémy v rodině a stresové situace celkově. Žáci by se tak postupně stávali schopnějšími čelit různým výzvám s větší vyrovnaností. Zvláště v chlapeckých kolektivech bývá tato problematika i třídními učiteli zanedbávána. Zároveň by měla být adolescentům v těžkých obdobích poskytována podpora např. ve formě individuálních rozhovorů a poradenství. Nejen na základních, ale i na středních školách by měli být k dispozici odborníci na psychologickou pomoc, kteří by žákům poskytli alespoň krátkodobou krizovou intervenci, zvláště u žáků s nižší mírou autoregulace. Efektivní zvládání emocí totiž vede nejen k lepšímu školnímu klimatu, ale i ke zdravějším mezilidským vztahům. Podrobnější výzkum dané problematiky by však mohl přinést ještě konkrétnější doporučení nejen pro pedagogickou praxi.

Přestože náš výzkum nepotvrdil vliv subjektivně vnímaného SES na míru autoregulace chování žáků SOŠ, nelze význam kvalitního rodinného zázemí opomenout. Škola by měla aktivně vytvářet prostor pro komunikaci s rodiči, nabízet možnosti konzultací, případně i workshopů či podpůrných skupin.

Považujeme také za důležité, aby škola vytvářela podnětné a stabilní prostředí, protože vztahy mezi žáky a pedagogy mohou významně ovlivňovat rozvoj autoregulačních schopností. Bylo by vhodné pracovat na rozvoji respektujících vztahů, jasných pravidlech a důsledném, ale zároveň podpůrném přístupu pedagogů. Pozitivní klima školy má vliv na žáky, kteří se tak cítí bezpečně a přijatě bez ohledu na socioekonomické zázemí, což taktéž poskytuje žákům prostor pro rozvoj autoregulace.

Výše nastíněná doporučení jsou jen malou ukázkou možností, jak by se dalo s podkladem této bakalářské práce dále pracovat. Myslíme si totiž, že jak autoregulace chování, tak rodinné prostředí, včetně úrovně socioekonomického statusu, zasahují do celé řady dalších problematik. Výsledky výzkumu tak nemusí být aplikovatelné jen na dané střední odborné škole, na níž probíhalo výzkumné šetření. Ačkoli jsme si na jedné straně vědomi limitů této bakalářské práce, na stranu druhou si však myslíme, že předkládané výsledky výzkumu mají svůj význam, a jež by bylo hodno zkoumat podrobněji.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývala problematikou autoregulace chování žáků střední odborné školy v souvislosti s rodinným prostředím, konkrétně se zaměřením na subjektivně vnímaný socioekonomický status rodiny. Dílčími cíli práce bylo zjistit, jaká je míra autoregulace chování žáků SOŠ a jaká je úroveň subjektivně vnímaného socioekonomického statusu jejich rodin. Hlavním cílem práce bylo zjistit, zda mezi zmíněnými dvěma proměnnými existuje statisticky významná souvislost.

Práce byla členěna na část teoretickou a praktickou. V teoretické části práce byl nejprve vymezen pojem autoregulace jako složitý proces regulace nejen vlastního chování, ale i emocí, pozornosti a jiných faktorů. Autoregulace tak byla představena jako komplexní proces zahrnující schopnost plánovat, reflektovat, kontrolovat a upravovat své chování, emoce i myšlenky. Dále byly popsány základní teoretické modely, které proces autoregulace vysvětlují z různých hledisek, např. kognitivního, behaviorálního nebo sociálního. Jelikož je autoregulace chování závislá na interakci mnoha faktorů, uvedli jsme i ty nejdůležitější vnitřní (kognitivní složka, emoce, volní procesy, motivace, sebeúcta, fyzický a psychický stav) a vnější (sociální prostředí, sociální interakce, společenské a kulturní normy, sociálně-ekonomický status) faktory.

Následně byla pozornost věnována vývojovému období adolescence, v němž se autoregulační schopnosti formují a ke konci tohoto období teoreticky i stabilizují. Adolescence byla představena z hlediska tělesného, kognitivního a emocionálního vývoje s ohledem na změny v sociálním postavení a na vývoj autoregulace chování.

Zdůraznili jsme také, že právě rodinné prostředí, včetně ekonomických podmínek a kvality vztahů, hraje důležitou roli v tom, jak se u adolescenta autoregulační dovednosti rozvíjejí. Charakter rodiny procházel a stále prochází zásadními proměnami, které reflektují širší společenský kontext. Zmíněny tak byly základní funkce rodiny a rizika spojená s tím, pokud jsou tyto základní funkce narušeny. Rodina totiž není pouhým pilířem pro přežití jedince a rozvoj nových generací, ale je také místem, kde se utváří a zajišťuje emoční, psychické a materiální blaho jejich členů. Důraz byl přitom kladen na socioekonomický status rodiny jakožto na ukazatel postavení jednotlivce nebo skupiny (v našem případě rodiny) ve společnosti. Socioekonomický status totiž ovlivňuje nejen sociální status, ale i životní styl a vzdělávací a profesní dráhu jedince.

V praktické části byl nejdříve uveden design výzkumu. Byl zde vymezen výzkumný problém, stanoveny hlavní a dílčí výzkumné cíle, na jejichž základě byly formulovány výzkumné otázky a hypotéza. Vymezen byl také výzkumný soubor pro náš výzkum, který byl realizován na vybrané střední odborné škole u žáků ve věku 15–22 let napříč různými typy oborů. Dále byla představena výzkumná metoda. Pro účely této bakalářské práce byl zvolen kvantitativní výzkum, konkrétně explorativní metoda sběru dat. Výzkumnými nástroji byli poupravený dotazník SRQ-CM, který u výzkumného souboru zjišťovat míru autoregulace chování na základě tří faktorů – emoce, uvědomění a regulace, a tzv. MacArthurův žebřík, prostřednictvím kterého respondenti na jednotlivé příčky zaznamenávali subjektivně vnímanou úroveň socioekonomického statusu jejich rodiny. Dále byl představen způsob sběru a zpracování dat získaných dotazníkovým šetřením. Získaná data byla analyzována s využitím deskriptivní statistiky a Pearsonova koeficientu korelace.

Výsledky ukázaly, že žáci vybrané SOŠ dosahují průměrné až mírně nadprůměrné úrovně autoregulace chování, přičemž nejnižších hodnot bylo dosaženo v oblasti regulace emocí, což odpovídá specifikům vývojového období adolescence, jak bylo uvedeno v teoretické části práce. Nejvyšších naměřených hodnot bylo dosaženo u faktoru regulace, tedy v oblasti plánování a cíleného chování.

Co se týče socioekonomického statusu rodiny, respondenti hodnotili svou situaci jako mírně nadprůměrnou, přičemž nejčastěji uváděli střední nebo mírně vyšší postavení. Přesto však nebyla prokázána statisticky významná souvislost mezi mírou autoregulace a touto proměnnou. Rozvoj autoregulačních schopností tak zřejmě nesouvisí se socioekonomickými podmínkami rodiny, ale je výsledkem kombinace s mnoha dalšími faktory.

Hypotéza o existenci přímého vztahu mezi úrovní subjektivně vnímaného socioekonomického statusu rodiny a mírou autoregulace chování žáků SOŠ tak nebyla potvrzena. To nám otevírá prostor pro další výzkum.

Výsledky bakalářské práce nám však ukázaly, že autoregulace je schopností, kterou lze podporovat a rozvíjet. Zejména v oblasti emoční regulace se nabízí široké pole působnosti jak na úrovni školní praxe (třídnické hodiny, individuální podpora), tak v rámci spolupráce s rodinou. Věnovat pozornost rozvoji autoregulace znamená investovat nejen do školního úspěchu, ale i dlouhodobé životní spokojenosti mladých lidí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Aldwin, C. M., Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Taylor, A. L. (2010). Coping and self-regulation across the life span. In K. L. Fingerman, C. A. Berg, J. Smith, & T. C. Antonucci (Eds.), *Handbook of life-span development*, 561–587. Springer Publishing Company.
- [2] Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- [3] Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current directions in psychological science*, 16(6), 351–355. Sage Publications. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x>
- [4] Blatný, M., Hřebíčková, M., Millová, K., Plháková, A., Řičan, P., Slezáčková, A., Stuchlíková, I. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Grada.
- [5] Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899–911. <https://doi.org/10.1017/s0954579408000436>
- [6] Brown, J. M., Miller, W. R., & Lawendowski, L. A. (1999). The Self-Regulation Questionnaire. In *Innovations in Clinical Practice: A sourcebook*, 17, 281–292. Professional Resource Press/Professional Resource Exchange.
- [7] Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174794>
- [8] De Ridder, D. T. D., & de Wit, J. B. F. (2006). *Self-Regulation in Health Behavior*. John Wiley & Sons Ltd.
- [9] Dunovský, J., (1986). *Dítě a poruchy rodiny*. Avicenum, zdravotnické nakladatelství.
- [10] Geist, B. (1992). *Sociologický slovník*. Victoria Publishing.
- [11] Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník*. Portál.
- [12] Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada.
- [13] Hladík, J., & Hrbáčková, K. (2018). Autoregulace žáků v závislosti na vnímaných projevech rizikového chování. *Studia paedagogica*, 23(1), 81–104. <https://doi.org/10.5817/SP2018-1-5>

- [14] Hrbáčková, K. (2010). Kognitivní a nonkognitivní komponenty procesu autoregulace učení žáků [Disertační práce, Masarykova univerzita v Brně]. https://is.muni.cz/th/gqkjo/disertace_final.pdf
- [15] Hrbáčková, K. & Hladík, J. (2015). *Autoregulace chování žáků*. (rukopis)
- [16] Hrbáčková, K., & Vávrová, S. (2014). Development and Validation of Self-Regulation Questionnaire in Children and Minors. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 112(7), 730–737. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1224>
- [17] Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Grada.
- [18] Klokočka, J. (2022). *Autoregulace žáků základních škol v závislosti na míře spirituality*. [Diplomová práce, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně]. <http://hdl.handle.net/10563/51448>
- [19] Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Grada.
- [20] Kroutilová Nováková, R., & Vávrová, S. (2015). Self-regulation of behaviour in the context of peer pressure and risk behaviour. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 171, 158–165. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.102>
- [21] Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada.
- [22] Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- [23] Maříková, P. (2007). Obrazy venkova. In Majerová, V. a kol. Český venkov 2006. *Sociální mobilita a kvalita života venkovské populace*. Česká zemědělská univerzita.
- [24] Možný, I. (2006). *Rodina a společnost*. Sociologické nakladatelství (SLON).
- [25] Nakonečný, M. (2014). *Motivace chování*. Triton.
- [26] Navrátil, S., & Mattioli, J. (2011). *Problémové chování dětí a mládeže. Jak mu předcházet, jak ho eliminovat*. Grada.
- [27] Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Grada.
- [28] Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (1998). *Pedagogický slovník*. Portál.
- [29] Raffaelli, M., Crocket, L. J., & Shen, Y.-L. (2005). Developmental Stability and Change in Self-Regulation From Childhood to Adolescence. *The Journal of Genetic*

- Pdychology: Research and Theory on Human Development*, 166(1), 54–75.
<https://doi.org/10.3200/GNTP.166.1.54-76>
- [30] Stuchlíková, I. (2010). *Základy psychologie emocí*. Portál.
- [31] Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. The MIT Press.
- [32] Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Karolinum.
- [33] Vávrová, S., Hrbáčková, K., Hladík, J. (2015). *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- [34] Záchová, A. (2014). Seberegulace v kontextu zvládání zátěže, self-efficacy a self-esteem u mladých lidí ve vymořující se dospělosti. [Diplomová práce, Masarykova univerzita v Brně]. https://is.muni.cz/th/i9ils/Diplomova_prace_-_Anna_Zachova.pdf
- [35] Zeidner, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P. R. (2000). Self-regulation: Directions and challenges for future research. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, 749–768. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50052-4>
- [36] Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, 13–39. Academic Press. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- [37] Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. In *Theory into practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- [38] Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regulated Learners: beyond Achievement to Self-Efficacy*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10213-000>

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Míra autoregulace v jednotlivých oblastech	60
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Složení respondentů z hlediska pohlaví.....	46
Tabulka 2 Složení respondentů z hlediska věku	47
Tabulka 3 Složení respondentů z hlediska typu oboru, který studují	47
Tabulka 4 Složení respondentů na základě známek na posledním vysvědčení	48
Tabulka 5 Složení respondentů na základě počtu sourozenců	48
Tabulka 6 Složení respondentů na základě finančního stavu rodiny	49
Tabulka 7 Složení respondentů na základě (bez)problémového chování	50
Tabulka 8 Rozložení položek dotazníku SRQ-CM	52
Tabulka 9 Reverzní položky dotazníku SRQ-CM	54
Tabulka 10 Faktor emoce	57
Tabulka 11 Faktor uvědomění	58
Tabulka 12 Faktor regulace	59
Tabulka 13 Socioekonomický status rodiny	61
Tabulka 14 Koeficienty korelace mezi autoregulací chování a SES	63
Tabulka 15 Rozdíly ve vnímání míry autoregulace z hlediska pohlaví.....	69

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

a kol.	a kolektiv
aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
č.	číslo
H	hypotéza
kap.	kapitola
M	aritmetický průměr
např.	například
popř.	popřípadě
příp.	případně
p	p-hodnota
r	Pearsonův koeficient korelace
s.	strana
SD	směrodatná odchylka
SES	socioekonomický status
SOŠ	střední odborná škola
SRQ	Self-Regulation Questionnaire
SRQ-CM	Self-Regulation Questionnaire in Children and Minors
SŠ – COPT	Střední škola – Centrum odborné přípravy technické
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvaný
VO	výzkumná otázka

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

DOTAZNÍK PRO ŽÁKY STŘEDNÍ ŠKOLY

Vážení žáci, jmenuji se Kamila Spáčilová a jsem studentkou třetího ročníku oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Touto cestou bych vás chtěla požádat o vyplnění krátkého dotazníku pro účely mé bakalářské práce s názvem Autoregulace chování žáků SOŠ v závislosti na rodinném prostředí. Dotazník je zcela anonymní a získaná data budou použita pouze k výzkumným účelům. Předem vám děkuji za váš čas a ochotu při vyplňování tohoto dotazníku.

1. Část: Autoregulace

Odpověz nejdříve na otázky, které se týkají tebe a tvé rodiny. Zakřížkuj vždy jednu z odpovědí, kterou považuješ za pravdivou. Poté si pečlivě přečti každou větu v tabulce a rozhodni, jak pravdivě o tobě vypovídá. Čím více je tvrzení pravdivé, tím více bodů k ní přiřaď. Neexistují správné či špatné odpovědi. Odpovídej podle toho, jak jednotlivé věty vystihují tebe.

Pohlaví:

- ☐ chlapec
- ☐ dívka

Věk (v letech):

.....

Jaký typ oboru navštěvuješ:

- ☐ učební
- ☐ maturitní
- ☐ nástavbu

Na posledním vysvědčení jsi měl/a:

- ☐ jedničky a dvojky
- ☐ i trojky
- ☐ i čtyřky a pětky

Kolik máš (vlastních i nevlastních) sourozenců (sebe nepočítej):

- ☐ žádného
- ☐ jednoho
- ☐ dva nebo tři
- ☐ čtyři a více

Svou rodinu považuješ za:

- ☐ velmi bohatou
- ☐ spíše bohatou
- ☐ ani bohatou, ani chudou
- ☐ spíše chudou
- ☐ velmi chudou

Tvé chování považuje tvoje okolí za:

- ☐ bezproblémové
- ☐ problémové

	není pravda			je pravda	
13. Umím skrývat své pocity	1	2	3	4	5
14. Když jsem smutný/á, vím, jak si zlepšit náladu	1	2	3	4	5
15. Než něco udělám, nejdříve si to rozmyslím	1	2	3	4	5
16. Když je něco jinak, než bych si přál(a), snažím se s tím něco udělat	1	2	3	4	5
17. Snadno se naštvu.	1	2	3	4	5
18. Dokáže mě rozčítit i úplný nesmysl.	1	2	3	4	5
19. Smírím se s tím, když něco není tak, jak bych chtěl/a.	1	2	3	4	5
20. Snadno se urazím.	1	2	3	4	5
21. Když něco chci, dokážu být trpělivý/á.	1	2	3	4	5
22. Když něco chci, naplánuju si nejdříve postup, jak to mám udělat.	1	2	3	4	5
23. Ztrácím nervy, kdykoli není po mém	1	2	3	4	5
24. Dokážu sám/sama sebe uklidnit, když jsem naštvaný/á	1	2	3	4	5

2. Část: Socioekonomický status rodiny

Představ si, že tento žebřík znázorňuje, jak je nastavena česká společnost. Na vrcholu žebříku jsou lidé, kteří se mají nejlépe – mají nejvíce peněz, nejvyšší vzdělání a práci, která přináší největší respekt. Na dně žebříku jsou lidé, kteří jsou na tom nejhůře – mají nejméně peněz, nízké nebo žádné vzdělání, žádnou práci nebo práci, kterou nikdo nechce nebo si jí neváží. Nyní se zamysli nad svou rodinou. Označ příčku, která nejlépe vystihuje, kde se podle tebe nachází tvoje rodina.

