

## Rozdiely v interných a externých faktoroch reziliencie u žiakov základnej a strednej školy

### Internal and external resilience factors differences between elementary and high school students

LENKA ABRINKOVÁ

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta, Katedra psychológie, Moyzesova 9, 040 59 Košice, Slovensko, lenka.abrinkova@gmail.com

MARCELA ŠTEFANÁKOVÁ

Inštitút Juraja Páleša v Levoči, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku, Bottova 15, 054 01 Levoča, marcela.stefanakova@ku.sk

**Abstrakt:** Reziliencia a jej faktory sú kľúčovými premennými v pozitívnom vývine adolescentov, preto bolo cieľom príspevku skúmať rozdiely v interných faktoroch reziliencie (IFR) a vnímaných externých faktoroch reziliencie (EFR) vzhľadom na typ školy a rod. Výskumnú vzorku tvorilo 515 študentov: 58 % deviatakov základných škôl (ZŠ) (priemerný vek = 14,49) a 42 % prvákov stredných škôl (SŠ) (priemerný vek = 15,21). Dvojvchodná MANOVA IFR preukázala štatisticky významné rozdiely v sebakontrola a v sebaúcte v prospech študentov ZŠ. Dievčatá vykazovali nižšiu úroveň sebaúcty a sebakontroly. V EFR boli zistené rozdiely v Školskej zakorenenosti v prospech študentov SŠ. Dievčatá vykazovali vyššiu úroveň Školskej podpory, Školskej zmysluplnej participácie a Podpory od priateľov. Z výsledkov vyplýva, že u prvákov na SŠ došlo k významným rozdielom v IFR oproti deviatakom na ZŠ a zároveň u nich dochádza k rozdielom aj v školských faktoroch reziliencie, ostatné EFR ostali nezmenené.

**Kľúčové slová:** reziliencia, pozitívny vývin adolescentov, základná škola, stredná škola, adolescencia

**Abstract:** Resilience and its factors are key determinants of the positive youth development, thus the aim of this paper was to examine the differences in internal factors of resilience (IFR) and perceived external factors of resilience (EFF) according to school type and gender. Research sample consisted of 515 students: 58% of 9th grade elementary school (ES) students (mean age = 14.49) and 42% of 1th grade high school (HS) students (mean age = 15.21). The two-way MANOVA of IFR showed significant differences in self-control and self-esteem in favor of ES students. Girls showed lower levels of self-esteem and self-control. Regarding EFR, differences were found in school connectedness in favor of HS students. Girls showed a higher level of school support, School meaningful participation and also higher level of support from friends. To summarize, there is significant difference within IFR in ES compared to HS and also within school factors of resilience, other EFFs remained unchanged.

**Keywords:** resilience, positive youth development, elementary school, high school, adolescence

#### 1 Teoretické východiská

Adolescencia je unikátne vývinové obdobie, s vlastnými špecifikami a významnejšími vývinovými úlohami v porovnaní napríklad s vývinovým obdobím dospelosti. V adolescencii dochádza k prvým vážnejším pokusom o vytváranie si nezávislosti od rodičov, k balansovaniu na hranici závislosti a nezávislosti v iných oblastiach života (rovesníci, komunita, zdravie) a utváraní si zre-  
lých vzťahov s ostatnými a so sebou (Christie & Viner, 2005). Okrem toho je to obdobie, keď sa začína príprava na rodinný život, manželský život a kariéru, čím sa mladí ľudia dostávajú pod výrazný osobný, sociálny

a psychický tlak, ktorý môže sťažiť dosiahnutie spoločensky žiaduceho správania alebo získanie vývinových úspechov, ktoré sú v Lernerovej (2004) teórii pozitívneho vývinu mladých ľudí (positive youth development) definované ako nízka úroveň rizikového správania a vysoká úroveň zdravého správania a well-beingu. Podľa jeho teórie sa na týchto vývinových úspechoch podieľa (A) prostredie adolescenta a (B) vlastná osobnosť adolescenta. V rámci prostredia hovorí o miestach, v ktorých vzťahy majú potenciál generovať podporu, zdroje, zmysluplnú participáciu a príležitosti pre adolescenta. V kontexte vlastnej osoby hovorí o (B1) charaktere ado-

lescenta – jeho schopnosti rásť a prosperovať a o (B2) vývinových silných stránkach (developmental strengths), kam radí kompetenciu (sociálnu, emocionálnu, kognitívnu, behaviorálnu, morálnu kompetenciu), rezilienciu, spiritualitu, sebaúčinnosť, prosociálne normy, pozitívnu identitu, vieru v budúcnosť a pod.

Jednou z možných ciest ako zvyšovať pozitívny vývin mladých adolescentov je teda rozvíjať rezilienciu, nakoľko zohráva významnú úlohu kontribútora vo vzťahu k pozitívnemu vývinu (Lee et al., 2012). Aktuálne reziliencia nemá univerzálnu definíciu, ale je popisovaná ako: proces prekonávania ťažkostí, nepriazní osudu alebo traumy a schopnosť fungovať ešte lepšie ako predtým; proces prispôsobovania sa novým záťažovým situáciám; proces plného zotavenia sa z traumy, nepriazne alebo ťažkostí; forma mentálnej imunity; univerzálna individuálna vlastnosť, ktorá má základ v pozitívnej skúsenosti a podpore (Aburn et al., 2016). Jediniec nie je pasívny, ale aktívne sa prispôsobuje a zotavuje z nepriazne osudu, traumy, ťažkostí alebo záťažovej situácie (Fergus & Zimmerman, 2005). Jedným z najdôležitejších významov tejto definície je, že reziliencia nie je obmedzená a spútaná v tele a mysli jednotlivca, ale závisí od prepojenia s inými ľuďmi a systémami mimo jednotlivca, prostredníctvom vzťahov a iných procesov. Reziliencia v živom, vyvíjajúcom sa organizme je zložitá a dynamická – vždy sa mení, pretože jedinec a kontext, v ktorom sa jedinec vyvíja, sa neustále menia v dôsledku nespočetných interakcií medzi ľuďmi a ich prostredím, ako aj prebiehajúcich interakcií v osobe (Masten, 2007). Reziliencia teda predstavuje dáždík, ktorý pod sebou ukrýva mnoho faktorov. Tento ekologický, procesovo-orientovaný prístup k skúmaniu a definovaniu reziliencie otvára priestor na skúmanie reziliencie a jej faktorov ako vnútorných aktív, a na skúmanie reziliencie a jej externých zdrojov, berúc do úvahy model pozitívneho vývinu mladých. Preto aj podľa Ungara (2004) reziliencia nie je len individuálna charakteristika jedinca, ale aj to ako dobre sociálne a fyzické prostredie adolescenta (rodina, škola, priatelia, komunita) podporuje prístup k vnútorným aktívam (napr. sebakontrola, sebaúcta, sebaúčinnosti) a vonkajším zdrojom ako sú podporné vzťahy, materiálne potreby, ale aj spolupatričnosť a účasť na živote zmysluplným spôsobom, ktorá vedie k pozitívnemu rozvoju mládeže (Benard, 2004; Benard & Slade, 2009) aj napriek nepriazni osudu (Masten, 2007).

Aj keď obdobie tranzitu zo základnej školy na strednú školu nemôžeme zaradiť medzi udalosti súvisiace s nepriazňou osudu, ide o prvú významnú sociálnu zmenu v živote mladého človeka, ktorá so sebou prináša zvýšenú mieru napätia, stresu a tlaku. Existuje jasná zhoda v tom, že dochádza k zmenám vo faktoroch reziliencie počas obdobia adolescencie, avšak neexistuje jasná zhoda v trajektórii zmien. Z výskumov je zrejmé, že sú pozorované viac negatívne zmeny než tie pozi-

tívne, pričom interné faktory reziliencie sa nemenia vôbec alebo majú tendenciu jemného poklesu (Blake-more & Choudhury, 2006; Bialecka-Pikul et al., 2019; Huang, 2010) práve v čase prechodu na strednú školu. Vnímanie externých faktorov reziliencie sa môže výrazne meniť, nakoľko školské prostredie sa úplne mení – predchádzajúce vzájomné vzťahy sa môžu oslabovať, protektívne faktory z rodinného prostredia sa môžu znižovať kvôli vyššej miere samostatnosti stredoškôľakov, dokonca sa môže meniť komunitné prostredie v dôsledku odlišného miesta strednej školy v porovnaní so základnou školou. Výskumy v tejto oblasti naznačujú, že adolescenti vnímajú pokles v príležitostiach vo všetkých oblastiach ich sociálneho prostredia, pričom vnímanie sa mení až po prechode na strednú školu (Kim et al., 2015) a v období neskoršej adolescencie si zachovávajú stabilnú úroveň (Fritz et al., 2019). Najväčší pokles bol zaznamenaný v školských faktoroch reziliencie pri prechode na strednú školu (Benner, 2011), pričom vnímanie podpory od rodiny a od priateľov sa výrazne nemení a adolescenti vnímajú toto svoje sociálne prostredie ako stabilné (Fritz et al., 2019). Porozumenie rozdielom, zmenám a stabilite týchto faktorov je kľúčové pri podpore pozitívneho vývinu mladých ľudí a nemenej dôležité pre prevenčné a intervenčné programy v adolescencii, ktoré vychádzajú z rezilientných modelov (Hodder et al., 2017).

## 2 Cieľ

Cieľom tohto príspevku je zistiť rozdiely v interných (Sebaúcta a Sebakontrola) a vnímaných externých faktoroch reziliencie (Podpora od priateľov, Podporné vzťahy doma, Podporné vzťahy v škole, Podporné vzťahy v komunite, Zmysluplná participácia doma, Zmysluplná participácia v škole, Zmysluplná participácia v komunite a Školská zakorenenosť) vzhľadom na rod a typ školy – deviataci na základných školách vs. prváci na stredných školách.

## 3 Výskumný súbor a metodiky

Výskumný súbor tvorilo 515 respondentov, z toho bolo 58 % deviatakov základných škôl (priemerný vek = 14,49; SD = 0,66) a 42 % prvákov stredných škôl (priemerný vek = 15,21; SD = 0,78). Výskumná vzorka základnoškôľakov bola súčasťou longitudinálneho projektu overovania efektívnosti univerzálného školského programu prevencie Unplugged a bola vybraná stratifikovaným náhodným výberom na základe kritérií – kraj (východné, stredné a západné Slovensko) a veľkosť mesta/obce podľa počtu obyvateľov. Zber dát prebiehal v mesiacoch január a február 2020. Výskumná vzorka stredoškôľakov bola vybraná na základe príležitostného výberu. Kritériom výberu bolo, aby respondenti boli študentmi prvých ročníkov na gymnáziách, pre lepšie

zachytenie tranzitu zo základných na stredné školy. Zber dát prebiehal v januári 2020 v košickom regióne.

V štúdiu boli použité nasledovné metodiky:

**Sebakontrola:** Škála sebakontroly (Finkenauer, Engels a Baumeister, 2005) pozostávala z 11 položiek. Respondenti odpovedali na 5-bodovej Likertovej škále (1 = nikdy, 5 = vždy). Vyššie skóre indikovalo vyššiu úroveň sebakontroly po prekódovaní. Cronbachova alfa bola 0,70.

**Sebaúcta:** Škála sebaúcty (Rosenberg, 1979, Blatný a Osecká, 1994) pozostávala z 10 položiek. Respondenti odpovedali na štvorbodovej Likertovej škále (1 = veľmi nesúhlasím, 4 = dôrazne súhlasím). Vyššie skóre indikovalo vyššiu úroveň sebaúcty. Cronbachova alfa bola 0,83.

**RYDM (Resilience and Youth Development Module)** (Constantine et al., 1999) meria externú rezilienciu na 4-bodovej Likertovej škále (1 = úplne nesúhlasím, 4 = úplne súhlasím). Vyššie skóre predstavovalo vyššiu úroveň reziliencie. Dotazník meria 11 vonkajších zdrojov, ktoré sú zachytené prostredníctvom 38 otázok, kde respondenti vyjadrujú vlastné vnímanie troch protektívnych faktorov – starostlivé vzťahy, vkladanie nádeje a zmysluplná participácia v prostredí: domov, škola, komunita a priatelia. Analýza hlavných komponentov potvrdila zistenia autorov Hanson a Kim (2007) o existencii faktora „podporné vzťahy“, spojením faktorov starostlivé vzťahy a vkladanie nádeje. Táto štúdia sa teda zameriavala na skúmanie Podporných vzťahov v škole, Zmysluplné participácie v škole, Podporných vzťahov doma, Zmysluplné participácie doma, Podporných vzťahov v komunite, Zmysluplné participácie v komunite, Podporných vzťahov od priateľov, Prosociálnych priateľov a Školskej zakorenenosti. Hodnoty Cronbachovej alfy uvádzame v poradí prezentovaných škál: 0,87, 0,72, 0,81, 0,78, 0,95, 0,70, 0,93, 0,51, 0,79. Vzhľadom na nízku úroveň reliability subškály „prosociálni priatelia“ (Cronbachova alfa = 0,51, Spearman-Brown koeficient = 0,47), táto škála nebola súčasťou analýz.

#### 4 Analýza údajov

Na zisťovanie rodových rozdielov a rozdielov medzi študentmi deviatych ročníkov základných škôl a študentmi prvých ročníkov stredných škôl v interných a vnímaných externých faktoroch reziliencie bola použitá dvojvchodná MANOVA v štatistickom programe IBM SPSS 21. Pred jej použitím boli skontrolované podmienky použitia a takmer všetky boli naplnené. Bola porušená iba podmienka homogenity variančno-kovariančnej matice (Box test), preto sme pri interpretácii dát analyzovali indikátor „Pillai's trace“ namiesto „Willks Lambda“ (Tabachnick & Fidell, 1996). Pri väčšine vnímaných externých faktoroch reziliencie (okrem Podporné vzťahy v komunite, Zmysluplná participácia

doma, Podporné vzťahy v škole a Zmysluplná participácia v škole) došlo k porušeniu homogenity variancie (Levenov test) – pristúpili sme preto k striktnejšej identifikácii štatistickej významnosti – pri týchto závislých premenných bola štatistická významnosť identifikovaná pri dosiahnutí hranice  $p < 0,01$ . (Tabachnick & Fidell, 1996).

#### 5 Výsledky

Deskriptívna analýza všetkých skúmaných premenných je prezentovaná v Tabuľke č. 1. Rodové rozdiely u základoškolákov boli zaznamenané vo faktoroch *Sebakontrola*, *Sebaúcta* v prospech chlapcov a vo faktoroch *Podporné vzťahy od priateľov* a *Podporné vzťahy v škole* v prospech dievčat. U stredoškolačkov boli zistené rodové rozdiely v *Sebaúcte* v prospech chlapcov a v *Zmysluplné participácii v škole* a *Podporných vzťahov od priateľov* v prospech dievčat.

Prostredníctvom analýzy dvojvchodnej MANOVY interných faktorov reziliencie boli zistené štatisticky významné rozdiely v interných faktoroch reziliencie medzi základoškolákmi a stredoškolačmi  $F(2,521) = 5,05$ ,  $p \leq 0,05$ , Pillai's Trace = 0,02, partial  $\eta^2 = 0,02$ . Rozdiely boli zistené aj medzi chlapcami a dievčatami  $F(2,521) = 10,69$ ,  $p \leq 0,01$ , Pillai's Trace = 0,04, partial  $\eta^2 = 0,04$  v interných faktoroch reziliencie. Z Tabuľky 2 vyplýva, že štatisticky významné rozdiely vzhľadom na typ školy sa preukázali aj v sebaúcte, aj v sebakontrola vzhľadom na typ školy a rod. Interakčný efekt rodu a typu školy nebol zaznamenaný. Na zistenie týchto údajov bol použitý Bonferoniho test.

Analýza priemerného hrubého skóre naznačuje, že základoškoláci majú vyššiu úroveň sebakontroly ( $M=3,22$ ,  $SE=0,32$ ) ako stredoškolači ( $M=3,08$ ,  $SE = 0,46$ ) a aj vyššiu úroveň sebaúcty ( $M = 2,77$ ,  $SE = 0,35$ ) ako stredoškolači ( $M = 2,63$ ,  $SE = 0,48$ ). V rámci rodových rozdielov chlapci preukázali vyššiu úroveň sebakontroly ( $M = 3,22$ ,  $SE = 0,44$ ) ako dievčatá ( $M = 3,08$ ,  $SE = 0,37$ ), tak isto aj vyššiu úroveň sebaúcty ( $M = 2,81$ ,  $SE = 0,41$ ) ako dievčatá ( $M = 2,59$ ,  $SE = 0,32$ ).

Dvojvchodná MANOVA vnímaných externých faktorov reziliencie odhalila štatisticky významné rozdiely vo vnímaných externých faktoroch reziliencie medzi základoškolákmi a stredoškolačmi  $F(8,504) = 2,84$ ,  $p \leq 0,01$ , Pillai's Trace = 0,04, partial  $\eta^2 = 0,04$ . Rozdiely boli zistené aj medzi chlapcami a dievčatami  $F(8,504) = 8,44$ ,  $p \leq 0,01$ , Pillai's Trace = 0,19, partial  $\eta^2 = 0,11$  vo vnímaných externých faktoroch reziliencie. Z Tabuľky 3 vyplýva, že štatisticky významné rozdiely vzhľadom na typ školy sa preukázali len vo faktore *Školská zakorenenosť*. Rodové rozdiely boli zistené len vo faktoroch *Podporné vzťahy v škole*, *Zmysluplná participácia v škole* a *Podpora od priateľov*. Interakčný efekt rodu a typu školy nebol zaznamenaný. Na zistenie týchto údajov bol použitý Bonferoniho test.

**Tab. 1:** Deskriptívna charakteristika skúmaných premenných

PREDIKTORY	Základníškoly				Stredoškoly			
	Chlapci (N = 162)		Dievčatá (N = 148)		Chlapci (N = 70)		Dievčatá (N = 146)	
	Priemer	SD	Priemer	SD	Priemer	SD	Priemer	SD
Sebakontrola	3,29*	0,65	3,14	0,57	3,15	0,64	3,01	0,61
Sebaúcta	2,87**	0,53	2,66	0,50	2,74**	0,38	2,52	0,55
Podporné vzťahy od priateľov	2,88	1,05	3,52*	0,77	3,02	1,01	3,65**	0,55
Podporné vzťahy z domu	3,37	0,68	3,38	0,60	3,27	0,69	3,44	0,53
Zmysluplná participácia doma	2,93	0,85	3,02	0,78	2,90	0,76	3,05	0,76
Podporné vzťahy v škole	2,73	0,87	2,93*	0,79	2,90	0,69	3,04	0,68
Zmysluplná participácia v škole	2,37	0,86	2,51	0,83	2,32	0,82	2,56*	0,72
Školská zakorenenosť	3,37	0,91	3,36	0,89	3,56	0,76	3,72	0,70
Podporné vzťahy v komunite	3,00	1,01	3,19	0,89	3,08	0,85	3,19	0,86
Zmysluplná participácia v komunite	2,78	0,95	2,90	0,87	2,88	0,91	3,06	0,78

\*p &lt; 0,05; \*\*p &lt; 0,01

**Tab. 2:** Dvojchodná MANOVA interných faktorov reziliencie vzhľadom na typ školy a **rod**

PREDIKTORY	Typ školy			Rod		
	Priemer	df	F	Priemer	df	F
Sebakontrola	3,21	1	5,71*	2,41	1	6,24*
Sebaúcta	2,30	1	8,77*	5,56	1	21,24*

\*p ≤ 0,05; \*\*p ≤ 0,01

**Tab. 3:** Dvojchodná MANOVA vnímaných externých faktorov reziliencie vzhľadom na typ školy a **rod**

PREDIKTORY	Typ školy			Rod		
	Priemer	df	F	Priemer	df	F
Podporné vzťahy od priateľov	1,89	1	2,58	46,21	1	63,01**
Podporné vzťahy z domu	0,15	1	0,39	0,85	1	2,25
Zmysluplná participácia doma	0,00	1	0,00	2,05	1	3,21
Podporné vzťahy v škole	2,35	1	3,92	3,95	1	6,06*
Zmysluplná participácia v škole	0,00	1	0,00	4,80	1	7,26**
Školská zakorenenosť	7,48	1	10,88**	0,69	1	1,011
Podporné vzťahy v komunite	0,08	1	0,09	3,05	1	3,59
Zmysluplná participácia v komunite	1,38	1	1,78	2,40	1	3,09

\*p ≤ 0,05; \*\*p ≤ 0,01

Analýza priemerného hrubého skóre naznačuje že základníškoly majú nižšiu úroveň Školskej zakorenenosti ( $M = 3,36$ ,  $SE = 0,23$ ) ako stredoškoly ( $M = 3,64$ ,  $SE = 0,35$ ). V rámci rodových rozdielov chlapci preukázali nižšiu úroveň Podporných vzťahov v škole ( $M = 2,80$ ,  $SE = 0,54$ ) ako dievčatá ( $M = 2,99$ ,  $SE = 0,46$ ), taktiež úroveň Zmyslupnej participácie v škole ( $M = 2,34$ ,  $SE = 0,43$ ) ako dievčatá ( $M = 2,54$ ,  $SE = 0,34$ ) a aj úroveň Podporných vzťahov od priateľov bola nižšia u chlapcov ( $M = 2,96$ ,  $SE = 0,55$ ) ako dievčat ( $M = 3,59$ ,  $SE = 0,49$ ).

## 6 Diskusia a záver

Cieľom tohto príspevku bolo zistiť vplyv rodu a vplyv veku na interné faktory reziliencie (Sebaúcta a Sebakontrola) a vnímané externé faktory reziliencie (Podpora od priateľov, Podporné vzťahy doma, Podporné vzťahy v škole, Podporné vzťahy v komunite, Zmysluplná participácia doma, Zmysluplná participácia v škole, Zmysluplná participácia v komunite a Školská zakorenenosť).

V našom výskume sme zistili, že existujú štatisticky významné rozdiely v sebakontrola aj v sebaúcte medzi deviatkami na základnej škole a medzi prvákmi



na strednej škole, pričom študenti na strednej škole preukazujú nižšiu úroveň týchto faktorov. V rámci rodových rozdielov, dievčatá na strednej škole preukazujú nižšiu úroveň týchto faktorov častejšie ako chlapci. Aj keď existuje zhoda v stabilite a miernom zvýšení týchto faktorov počas života človeka (Huang 2010; Trzeźniewski et al., 2003; Gottfredson & Hirschi, 1990), výskumy naznačujú, že tranzitné obdobie zmeny školy alebo dokonca stupňa školy výrazne vplýva na tieto faktory, pričom spôsobuje ich zníženie, ktoré je však dočasné – po prvom roku na novej škole alebo stupni školy má tendenciu vrátiť sa na pôvodnú úroveň (Cantin & Boivin, 2004).

Dôležitým faktorom vplývajúcim na dočasný pokles interných faktorov reziliencie je miera zmeny fyzického prostredia a s ním spojené javy. Ak fyzické prostredie a tým aj štruktúra triedy ostáva rovnaká, zmeny v interných faktoroch reziliencie a ďalších faktoroch self-konceptu sú oveľa menšie alebo žiadne (Scott & Santos de Barona, 2013). Naopak, ak dochádza k zmene fyzického prostredia, ktorá prináša aj zmenu sociálneho usporiadania, pokles v týchto faktoroch je detegovaný, a to dokonca aj pri iných vekových kategóriách. K poklesu faktorov dochádza aj pri prestupe z prvého stupňa na druhý stupeň základnej školy (Coelho & Ramao, 2017) alebo pri prestupoch na iné stupne a formy štúdia (Onetti et al., 2019), ktoré vyplývajú z kultúrnych odlišností edukačných systémov krajín. Okrem zmeny fyzického prostredia a štruktúry triedy dochádza aj k zmenám akademickým. Od študentov strednej školy sa očakáva, že budú samostatnejší a zodpovednejší voči svojmu štúdiu. Takisto musia čeliť prísnejšiemu známkovaniu, vyššiemu sociálnemu porovnávaniu a vyšším nárokom a požiadavkám zo strany učiteľov, ktorí môžu byť menej podporujúci ako tí na základnej škole (Cantin & Boivin, 2004). Tento dočasný pokles spomínaných faktorov je pripisovaný vyššej miere nárokov kladených na adaptačné mechanizmy mladých ľudí spojených so zmenou školy, a v kontexte tranzitu zo základnej školy na strednú školu do toho procesu nasadajú aj nároky spojené s konkrétnym vývinovým obdobím. Práve obdobie adolescencie je čo do vývinových zmien jedno z najnáročnejších období, a je spojené s rozvojom abstraktného myslenia doprevádzaného zvýšenou sebakritickosťou najmä u dievčat, u ktorých aj proces nástupu puberty prichádza skôr (Vágnerová, 2000). Preto je očakávané, že najmä miera sebaúcty je u dievčat nižšia ako u chlapcov tak, ako sa to ukázalo v našom výskume.

Pri skúmaní vplyvu rodu a veku na vnímané externé faktory reziliencie sme zistili, že prváci stredných škôl vnímajú vyššiu úroveň školskej zakorenenosti ako deviataci základných škôl, pričom dievčatá vnímajú vyššiu úroveň podporných vzťahov v škole aj od priateľov a vnímajú vyššiu úroveň zmysluplnej participácie v škole.

Samotný výsledok v rozdiel vnímania školskej zakorenenosti v prospech študentov strednej školy je pomerne prekvapivý výsledok, avšak možno nie až tak nezvyčajný. Väčšina výskumov v tejto oblasti poukazuje na pokles vnímaných faktorov reziliencie súvisiacich so školou práve po tranzite na strednú školu, nakoľko dochádza k zmenám najmä v sociálnej oblasti – noví spolužiaci, noví učitelia a nové pravidlá (O'Brennan & Furlong, 2010; Pereira & Pooley, 2007), ktoré zanechávajú u adolescentov zmiešané pocity strachu a očakávaní od sociálnych vzťahov, ktoré dominujú tranzitnej skúsenosti prechodu na strednú školu. Avšak okrem pocitu strachu sú prítomné aj očakávania, kedy sa adolescenti tešia na väčšie množstvo slobody, viac výziev a nových priateľov. Pre mnoho adolescentov predstavuje tranzit zo základnej na strednú školu pozitívnu zmenu, ktorá prináša nové možnosti v podobe mimoškolských aktivít a príležitostí na akademický, sociálny a emocionálny rozvoj (Roeser, Eccles, & Freedman-Doan, 1999). V období adolescencie sa prirodzene stupňuje potreba nového a túžba po nových zážitkoch, pričom je možné predpokladať, že tieto potreby už nemusia byť nasýtené na základnej škole, na ktorej študenti pôsobili 9 rokov v pomerne stabilnom usporiadaní. Keďže boli dáta zbierané 5 mesiacov pred odchodom zo základnej školy a 4 mesiace po nástupe na strednú školu, je pravdepodobné, že základnoškolskí už necítili takú úroveň spätosti so školou, ako tomu mohlo byť v prechádzajúcom období, nakoľko už jednou nohou vstupovali do nového stredoškolského sveta, zatiaľ čo stredoškolskí sa vo svojom novom prostredí pomerne rýchlo adaptovali. V kontexte našich výsledkov je možné predpokladať, že študenti tieto zmeny prežívali viac na osobnej úrovni ako vo svojom prostredí.

V našom výskume tomu nasvedčujú aj výsledky ostatných vnímaných faktorov reziliencie – podpory a zmysluplnej participácie od priateľov, doma alebo v komunite, kde nebol zistený štatisticky významný rozdiel medzi deviatakmi na základnej škole a prvákmi na strednej škole. Rozdiely však boli zistené vo vnímaných školských faktoroch reziliencie a vo vnímanej podpore od priateľov, ktorá bola vyššia u dievčat než u chlapcov. Rozdiely v školských faktoroch reziliencie v prospech dievčat podporujú aktuálny fenomén „falling boys“, ktorý hovorí, že v individualistických rozvinutých krajinách dievčatá prevyšujú chlapcov v kognitívnych aj non-kognitívnych kompetenciách (Driessen & Van Langen, 2013). V školskom prostredí sú viac favorizované a preto vnímajú, že to je prostredie, ktoré je pre nich väčším zdrojom reziliencie ako chlapci. V oblasti priateľských vzťahov je známe, že dievčatá a chlapci vytvárajú odlišné formy priateľských vzťahov v adolescencii, kým u dievčat dominujú dyadické vzťahy, intimita, sebaodhaľovanie, vyhýbanie sa konfliktom a exkluzivita, u chlapcov sú priateľské vzťahy sytené súťaživosťou, nižšiu mierou sebaodhaľo-

vania a intimacy a spoločnými skupinovými aktivitami (Underwood & Rosen, 2009). Zo samotnej štruktúry priateľských vzťahov v adolescencii následne vyplýva, že vnímanie opory od priateľov je u dievčat výraznejšie, nakoľko ich vzájomné vzťahy umožňujú väčšiu mieru emočnej blízkosti.

Tranzitné obdobie prechodu zo základnej na strednú školu je jedno z najvýznamnejších období v živote mladého človeka, ktoré je často vnímané kriticky a ohrozujúco práve kvôli vnímaniu o nakumulovanom strese zo zmien v rôznych oblastiach života adolescentov. Avšak žiaden tranzitný proces nie je len ohrozujúci a stresujúci, a to, ako ho jednotliviec zvládne je závislé od mnohých faktorov, v tomto prípade do procesu tranzitu zo základnej školy na strednú školu vstupujú charakteristiky adolescenta, rodinné procesy, ako aj samotné charakteristiky základnej a strednej školy (Van Rens et al., 2018). Tak ako každé náročné a krízové obdobie v živote, aj toto obdobie môže predstavovať príležitosť a priestor na rast a rozvoj, čomu nasvedčujú aj výsledky nášho výskumu. Zdá sa, že u adolescentov dochádza k poklesu vybraných interných faktorov reziliencie po prechode na strednú školu, ale naopak v oblasti vnímaných externých faktorov reziliencie nedochádza k žiadnym zmenám, dokonca k mierne pozitívnym – v oblasti školskej zakorenenosti. Tieto výsledky poukazujú aj na to, že adolescenti majú schopnosť kompenzovať – pri poklese faktorov reziliencie v jednej oblasti nedochádza k poklesu faktorov aj v inej oblasti, naopak dochádza k udržaniu si minimálne stabilného postavenia a tým zabezpečenia ich pozitívneho vývinu. Adolescenti teda nie sú len pasívnymi figúrkami, ale sú aktívnymi spolutvorcami ich reziliencie, nakoľko vstupujú do svojho externého prostredia, kde vyhľadávajú príležitosti a oporu z rôznych oblastí, ktoré sa im naskytujú a ktoré vnímajú ako pomáhajúce. Výsledky nášho výskumu v mnohom podporujú súčasné vnímanie vývinových a normatívnych zmien u adolescentov v tranzitnom období prestupu zo základnej školy na strednú školu, navyše však dávajú podnet a priestor na hlbšiu analýzu zmien v oblasti vnímaných externých faktorov reziliencie v tomto špecifickom období života mladých ľudí.

## Podakovanie

Táto práca bola podporená Vnútrošným Vedeckým Grantovým Systémom Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach na základe zmluvy č. vvgs-2019-1074, Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-15-0662 a Vedeckou grantovou agentúrou Ministerstva školstva a Slovenskej akadémie vied na základe zmluvy č. VEGA 1/0371/20.

## Literatúra

- Aburn, G., Gott, M., & Hoare, K. (2016). What is resilience? An integrative review of the empirical literature. *Journal of advanced nursing*, 72(5), 980–1000. doi: 10.1111/jan.12888.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco: WestEd.
- Benard, B., & Slade, S. (2009). Moving from resilience research to youth development practice and school connectedness. In R. Gilman, E. Scott Heubner & M. J. Furlogn (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (353–369). New York: Routledge.
- Benner, A. D. (2011). The transition to high school: Current knowledge, future directions. *Educational psychology review*, 23(3), 299–328. doi: 10.1007/s10648-011-9152-0.
- Bialecka-Pikul, M., Stępień-Nycz, M., Sikorska, I., Topolewska-Siedzik, E., & Ciecuch, J. (2019). Change and consistency of self-esteem in early and middle adolescence in the context of school transition. *Journal of youth and adolescence*, 48(8), 1605–1618. doi: 10.1007/s10964-019-01041-y.
- Blakemore, S. J., & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47(3-4), 296–312. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01611.x
- Blatný, M., & Osecká, L. (1994). Rosenbergova škála sebehodnocení: struktura globálního vztahu k sobě. *Československá psychologie*, 38(6), 481–488.
- Cantin, S., & Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 561–570. doi: 10.1080/01650250444000289.
- Coelho, V. A., & Romão, A. M. (2017). The impact of secondary school transition on self-concept and self-esteem. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(2), 85–92. doi: 10.1387/RevPsicodidact.16250.
- Constantine, N., Benard, B., & Diaz, M. (1999). Measuring protective factors and resilience traits in youth: The healthy kids resilience assessment. *Seventh annual meeting of the Society for Prevention Research, New Orleans, LA* (pp. 3–15).
- Christie, D., & Viner, R. (2005). Adolescent development. *BMJ*, 330(7486), 301–304. doi: 10.1136/bmj.330.7486.301.
- Driessen, G., & Van Langen, A. (2013). Gender differences in primary and secondary education: Are girls really outperforming boys? *International Review of Education*, 59(1), 67–86. doi: 10.1007/s11159-013-9352-6.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399–419. doi: 10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357.
- Finkenauer, C., Engels, R., & Baumeister, R. (2005). Parenting behaviour and adolescent behavioural and emotional problems: The role of self-control. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 58–69. doi: 0.1080/01650250444000333.
- Gottfredson, M., & Hirschi, T. (1990). *A General Theory of Crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hanson, T. L., & Kim, J. O. (2007). Measuring resilience and youth development: the psychometric properties of the Healthy Kids Survey. *Issues & Answers Report*, REL 2007, 34.

- Hodder, R. K., Freund, M., Wolfenden, L., Bowman, J., Nepal, S., Dray, J., ... & Wiggers, J. (2017). Systematic review of universal school-based 'resilience' interventions targeting adolescent tobacco, alcohol or illicit substance use: A meta-analysis. *Preventive medicine*, 100, 248–268. doi: 10.1016/j.ypmed.2017.04.003.
- Huang, C. (2010). Mean-level change in self-esteem from childhood through adulthood: Meta-analysis of longitudinal studies. *Review of General Psychology*, 14(3), 251–260. doi: 10.1037/a0020543.
- Kim, B. E., Oesterle, S., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2015). Change in protective factors across adolescent development. *Journal of applied developmental psychology*, 40, 26–37. doi: 10.1016/j.appdev.2015.04.006.
- Lee, T. Y., Cheung, C. K., & Kwong, W. M. (2012). Resilience as a positive youth development construct: a conceptual review. *The Scientific World Journal*, 2012. doi: 10.1100/2012/390450.
- Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among America's youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and psychopathology*, 19(3), 921–930. doi: 10.1017/S0954579407000442.
- O'Brennan, L., & Furlong, M. (2010). Relations between students' perceptions of school connectedness and peer victimization. *Journal of School Violence*, 9(4), 375–391. doi: 10.1080/15388220.2010.509009.
- Onetti, W., Fernández-García, J. C., & Castillo-Rodríguez, A. (2019). Transition to middle school: Self-concept changes. *PLOS One*, 14(2). doi: 10.1371/journal.pone.0212640.
- Pereira, A., & Pooley, J. (2007). A qualitative exploration of the transition experience of students from a high school to a senior high school in rural Western Australia. *Australian Journal of Education*, 51(2), 481–492. doi: 10.1177/000494410705100205
- Roeser, R., Eccles, J., & Freedman-Doan, C. (1999). Academic functioning and mental health in adolescence: Patterns, progressions, and routes from childhood. *Journal of Adolescent Health*, 14, 135–174. doi:10.1177/0743558499142002.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Scott, A., & Santos de Barona, M. (2013). The stability of self-concept between elementary and junior high school in catholic school children. *Journal of Catholic Education*, 14(3), 292–318. doi: 10.15365/joce.1403032013.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics (3rd ediciton)*. New York: Harper Collins.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of personality and social psychology*, 84(1), 205–220. doi: 10.1037//0022-3514.84.1.205.
- Vágnerová, M. 2000. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál
- Van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2018). Facilitating a successful transition to secondary school:(how) does it work? A systematic literature review. *Adolescent Research Review*, 3(1), 43–56. doi: 10.1007/s40894-017-0063-2.
- Ungar, M. (2004). *Nurturing hidden resilience in troubled youth*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Underwood, M. K., & Rosen, L. H. (2009). Gender, peer relations, and challenges for girlfriends and boyfriends coming together in adolescence. *Psychology of women quarterly*, 33(1), 16–20. doi: 10.1111/j.1471-6402.2008.01468.x.