

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**Agresivita, životní spokojenost, životní cíle a
sebehodnocení u adolescentů z Moravskoslezského
kraje**

Aggressiveness, life satisfaction, life goals and self-esteem in
adolescents from Moravian-Silesian region



Magisterská diplomová práce

Autor: Bc. Ivana Kožušníková
Vedoucí práce: PhDr. Martin Dolejš, PhD.
Studijní program: Psychologie
Studijní obor: Psychologie

Olomouc
2019

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Agresivita, životní spokojenost, životní cíle a sebehodnocení u adolescentů z Moravskoslezského kraje“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

Vdne

Podpis

Poděkování:

Ráda bych poděkovala PhDr. Martinu Dolejšovi, PhD. za odborné vedení, cenné rady, podnětné nápady, ale i za velkou ochotu a trpělivost. Velice děkuji všem ředitelům, pedagogům a studentům za jejich ochotu zúčastnit se výzkumu. Dále děkuji všem osobám, kteří mi ochotně poskytli své překlady a Mgr. Veronice Bajgarové za korekturu. V neposlední řadě děkuji svým rodičům a příteli Milanovi za podporu, pomoc a svatou trpělivost.

Obsah

| | |
|---|-----------|
| Úvod | 6 |
| Teoretická část | 7 |
| 1 Adolescence..... | 8 |
| 1.1 Tělesný vývoj | 8 |
| 1.2 Poznávací procesy | 10 |
| 1.3 Emotivita | 11 |
| 1.4 Identita | 11 |
| 1.5 Socializace | 13 |
| 1.6 Vývojová teorie dle Erika Eriksona | 14 |
| 1.7 Vývojová teorie dle Jeana Piageta | 16 |
| 1.8 Další vývojové teorie | 18 |
| 2 Agresivita, agrese a hněv..... | 19 |
| 2.1 Agresivita | 20 |
| 2.2 Agrese | 21 |
| 2.3 Výzkumy agresivity, agrese a hněvu | 26 |
| 3 Životní spokojenost..... | 33 |
| 3.1 Osobní pohoda..... | 33 |
| 3.2 Životní cíle..... | 35 |
| 3.3 Výzkumy životní spokojenosti | 37 |
| 4 Jáství, sebepojetí a sebehodnocení | 43 |
| 4.1 Sebpojetí..... | 44 |
| 4.2 Sebehodnocení | 45 |
| 4.3 Rosenbergova teorie sebehodnocení..... | 47 |
| 4.4 Výzkumy sebehodnocení | 48 |
| Empirická část..... | 52 |
| 5 Cíl výzkumu..... | 53 |
| 5.1 Základní a výběrový soubor..... | 53 |
| 5.2 Výzkumné hypotézy | 54 |
| 5.3 Proces výzkumu..... | 55 |
| 5.4 Aplikované metody..... | 56 |
| 5.4.1 Škála agresivity (Frankowski, & Orpinas, 2001)..... | 56 |
| 5.4.2 Dotazník agresivity (Buss, & Perry, 1992) | 58 |
| 5.4.3 Škála životní spokojenosti (Gadermann et al., 2010) | 60 |
| 5.4.4 Multidimenzionální studentská škála životní spokojenosti (Huebner, 2001) 61 | |
| 5.4.5 Dotazník životních cílů (Taročková, 1986)..... | 63 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 5.4.6 | Rosenbergova škála sebehodnocení (Rosenberg, 1965)..... | 64 |
| 6 | Výsledky výzkumu | 65 |
| 6.1 | Škála agresivity (Frankowski, & Orpinas, 2001) | 65 |
| 6.2 | Dotazník agresivity (Buss, & Perry, 1992)..... | 66 |
| 6.3 | Škála životní spokojenosti (Gadermann et al., 2010)..... | 68 |
| 6.4 | Multidimenzionální studentská škála životní spokojenosti (Huebner, 2001) | 69 |
| 6.5 | Dotazník životních cílů (Taročková, 1986) | 71 |
| 6.6 | Rosenbergova škála sebehodnocení (Rosenberg, 1965)..... | 82 |
| 6.7 | Souvislosti mezi sledovanými proměnnými | 84 |
| 7 | Diskuze | 89 |
| | Závěry | 100 |
| | Souhrn..... | 103 |
| | Literatura | 106 |
| | Abstrakt diplomové práce..... | 117 |
| | Abstract of thesis..... | 118 |
| | Přílohy diplomové práce | 119 |
| | Příloha: Žádost o spolupráci na výzkumné studii..... | 120 |
| | Příloha: Informovaný souhlas..... | 121 |
| | Příloha: Ukázka procesu překladu metod..... | 126 |
| | Příloha: Tabulka přijatých/zamítnutých hypotéz..... | 127 |
| | Příloha: Seznam tabulek a schémat | 132 |
| | Příloha: Seznam použitých zkratk | 133 |

Úvod

Agresivitu dnes můžeme označit jako jev, který se vyskytuje nejenom v české společnosti, ale i v ostatních společnostech po celém světě. Jako důkaz mohou posloužit zprávy v tištěných, elektronických či televizních novinách nebo i politické kampaně stavějící na strachu a agresi související např. s vlnou imigrantů, což je tématem nejenom v Evropě, ale i ve Spojených státech amerických. Veškeré tyto nálady jsou poté reflektovány ve výsledcích voleb na mnoha úrovních politiky. Nutno podotknout, že agresivita (resp. agrese) není novým fenoménem. Pozornosti vědců však agrese a ani agresivita neunikla a je tak zkoumána ve všech souvislostech a ze všemožných úhlů pohledu.

Naše práce se primárně soustředí na adolescenty ve věku 15-18 let žáky a studenty středních škol. Je to důležitý věk nejen pro vývoj lidského organismu, ale i z pohledu sociálního vývoje. Mnoho z dospívajících ukončuje svůj svá studijní léta a přecházejí do nové životní etapy, do etapy stálého zaměstnání. Nepřichází do něj však jako „tabula rasa“, ale přináší si do něho své dosavadní zkušenosti. Mnoho z nich je získá právě ve škole, kde tráví dlouhá léta.

Školní prostředí se tak významně podílí na našem formování, ale zároveň i my ovlivňujeme toto školní prostředí. Je potřebné si uvědomit, že tomuto vzájemnému vlivu nejsou vystaveni jen žáci, ale i pedagogové.

Tato diplomová práce se nesoustředí pouze na agresivitu studentů, ale nahlíží na ni v souvislosti s životní spokojeností, životními cíli a sebehodnocením. Primárně se soustředíme na studenty středních škol, neboť se jedná o období, kdy mnozí z nich končí svůj studentský život a stávají se plnohodnotnými, navíc produktivními členy společnosti. Mimo jiné naše práce se věnuje testování tří zahraničních diagnostických nástrojů a s nimi souvisejícími úkony.

Stejně jako mnoho jiných prací, tak i tato práce se člení na teoretickou a empirickou část. V teoretické části se zaměříme na adolescenci, agresivitu, sebehodnocení, životní spokojenost a životní cíle. Empirická část je věnována realizaci výzkumného projektu, včetně popisu základního a výzkumného souboru, popisu využitých psychodiagnostických metod a prezentaci zjištěných výsledků.

Teoretická část

1 Adolescence

Adolescence označuje období dospívání, které se nachází mezi dětstvím a dospělostí. Samotné slovo adolescence pochází z latinského jazyka. Je odvozeno ze slova *adolesco*, což v překladu znamená vyvíjet se, dospívat a sílit (Říčan, 2014). V nahlížení na adolescenci můžeme nalézt rozdíly, které vyplývají z odlišného pohledu různých autorů. Vágnerová (2012) jej vymezuje mezi desátým až dvacátým rokem života, přičemž ji dělí na ranou (odpovídá pubescenci) a pozdní. Říčan (2014) se přiklání k dělení na období pubescence, tj. jedenáct až patnáct let, a adolescence, tj. patnáct až dvacet, případně dvacet dva let. Thorová (2015) je vymezována mezi dvanáctým, případně třináctým až devatenáctým rokem.

Tato životní etapa je velice podstatná, protože se jedná o období spojené s dynamickým vývojem. Jedinec se z dítěte postupně stává dospívajícím člověkem. Proměnou prochází jeho tělesná schránka, sám se stává reprodukčně schopným. Bouřlivými proměnami prochází jeho emotivita, což působí nejenom na jedince samotného, ale i na jeho okolí. Do popředí zájmu se dostávají skupiny vrstevníků, rozvíjejí se první partnerské vztahy. V neposlední řadě je ovlivněna doposud vybudovaná identita. Adolescent se snaží vyrovnat dospělým, ale především hledá sebe samého. Hledá svůj životní styl, ve kterém se bude cítit konformně.

Na adolescenci můžeme nahlížet i z hlediska významných společenských milníků. První z nich je v patnácti letech, kdy je přidělován občanský průkaz. Vzrůstá tak jedincova zodpovědnost za své jednání. Hned poté následuje výběr střední školy a svého dalšího směřování. Tato cesta pro část z nich končí hned po vyučení. Čerství absolventi pak nastupují do svého prvního zaměstnání, plnohodnotně se zapojují do společenského života, jiní pokračují ve studiu dál. V následujících podkapitolách popíšeme adolescentní období blíže, včetně teoretických pohledů různých autorů.

1.1 Tělesný vývoj

Tělesná proměna patří mezi prvotní proměny, které se v adolescentním období stávají. Dochází k rychlému růstu, který dosahuje devíti až čtrnácti centimetrů za rok. Přináší to však jisté obtíže, protože na počátku je patrná zhoršená motorická koordinace a také je častěji pociťována únava. Růst u dívek končí kolem patnáctého roku, zatímco u chlapců pokračuje do sedmnáctého až osmnáctého roku (Thorová, 2015). Z pohledu dospívajících má tato tělesná proměna skrytý význam. Je jim umožněno, alespoň v rámci výšky,

vyrovnat se dospělým. Zároveň disponují větší pohyblivostí a rychlostí. Pouze v hrubé síle je patrný deficit (Říčan, 2014). Zhruba ve čtrnácti letech bývá dokončena výměna dentice (Thorová, 2015).

K velké aktivitě se probouzejí hormony, které doprovázejí pohlavní proměnu z dítěte na reprodukčně schopného jedince. U dívek dochází k růstu a dozrávání vaječníků, což je zapříčiněno aktivitou estrogenu (Říčan, 2014). Kolem třináctého roku začínají dívky menstruovat. Ovšem tato věková hranice je velice variabilní, protože se zde objevuje řada faktorů, jako je například váha dívky. U dívek s vyšší váhou nastává začátek dříve. Každopádně počátek menstruace působí jako signál ke zpomalení růstu. Co se týká chlapeckého pohlavní vývoje, tak počátek puberty bývá udáván mezi jedenáctým až dvanáctým rokem (Thorová, 2015). Mezi prvotní projevy patří nárůst varlat, na čemž se podílí testosteron (Říčan, 2014). Po dvanáctém roku dochází k růstu ochlupení. Z pohledu chlapců se stává významným čtrnáctý rok, protože v tomto čase dochází k první ejakulaci a začíná mutace (Thorová, 2015). Mutace je způsobena růstem hrtanu a hlasivek. Chlapecký hlas tak dostává svůj charakteristický zvuk. Přestože mutace se týká chlapců, tak i u dívek dochází k určitému vývoji hlasu. Dívčin hlas je prohlubován a je obohacen o pestřejší modulaci (Říčan, 2014). O rok později, tj. patnáct let, se udává počátek růstu vousů u chlapců. Bez ohledu na pohlaví v tomto období řada dospívajících trpí na problémy s pleť, neboť mazové žlázy vykazují vyšší aktivitu (Vágnerová, 2012).

Na konci období je mezi dívkami a chlapci výškový rozdíl (v průměru se jedná o dvanáct centimetrů) a taktéž je odlišný poměr svalů a tuků, které jsou rozdílně rozmístěny (Thorová, 2015). Pokud chlapecký vývoj, konkrétněji řečeno růst svalů a růst do výšky, neprobíhá dle ideálů, může to být chápáno jako problém. Výška a síla jsou chápány jako významný prostředek k získání lepšího postavení (Vágnerová, 2012).

Nerozvíjí se pouze tělesná schránka, svaly či jeho orgány, ale i mozek. Přesněji řečeno neuronální spojení (Vágnerová, 2012). Předpokládá se, že zrání mozku je možné zaznamenat i na elektroencefalogramu (Říčan, 2014). Vývoj mozku umožňuje efektivnější, rychlejší zpracování informací. Zároveň se mění produkce neurotransmiterů, které aktivizují různé oblasti mozku. Například bylo zjištěno, že v této fázi jsou zvýšené hodnoty dopaminů v limbickém systému (řídí emoce) a prefrontální kůře (ovlivňuje uvažování, chování). Tento fakt je dáván do souvislosti se zvýšenou tendencí vyhledávat vzrušující zážitky, což může vést k riskantnímu chování (Santrock 2012). Adolescentní psychika je tak více zranitelná a tím pádem má vyšší tendenci k rozvoji psychopatologie (Thorová, 2015) nebo je zvyšována šance k uskutečnění sebevraždy (Eccless, 1999). V ideálním

případě by limbický systém a prefrontální kůra měly fungovat společně, avšak oba tyto systémy mají své rozdílné tempo dozrávání (Santrock, 2012). Mezi další časté poruchy patří poruchy příjmu potravy, afektivní poruchy, konzumace návykových látek nebo schizofrenie (Cicchetti, Fred & Toth, 1994; in Thorová, 2015) nebo panické poruchy (Pine et al., 1998; in Thorová, 2015). Rozvíjeny jsou emoce jako úleva nebo lítost, které nabývají vyššího významu (Spear, 2000; in Thorová, 2015).

1.2 Poznávací procesy

Díky dostatečně vyvinutému mozku se rozvíjejí poznávací procesy. Nastává zde významný přesun od myšlení opírající se o konkrétní realitu, rigidnější nastavení, k myšlení, které využívá flexibilitu, komplexnost a systematickosti (Thorová, 2015).

V této fázi bývá u adolescentů častý egocentrismus, filozofování, uvažování nad vlastním myšlením (Thorová, 2015) nebo hypotetickým uvažováním (Vágnerová, 2012). Nutno podotknout, že egocentrismus má svá ohraničení. Adolescent je schopen vnímat a soustředit se na prožívání druhých osob. Ovšem to mu nebrání, aby byl kritický vůči druhým a sobě samému. Čím dál častěji pracuje se svou introspekci, aby reflektoval svůj vnitřní svět. Zkušenosti získává prostřednictvím nastudované literatury, různých citátů nebo zprostředkovanou zkušeností druhých osob (Thorová, 2015).

Pro myšlení a jeho rozvoj je podstatné zvýšení kapacity, zrychlení zpracovávání informací (Sandrock, 2012), zvýšení kontroly a flexibility pozornosti (Vágnerová, 2012), vytrvalosti, motivace a celkové schopnosti autoregulace (Demetriou et al., 2002; in Vágnerová, 2012). Zrychlení je způsobeno automatizací řadou úkonů a zároveň rozvojem paměťových funkcí (Sandrock, 2012).

Rozvíjeno je i formální logické myšlení. Vývoj induktivního uvažování je zapříčiněn rozvojem abstrakce. To adolescentovi umožňuje, aby byl schopen nalézt vhodný, nadřazený pojem pro abstraktní pojmy. Zároveň narůstá způsobilost interpretovat výsledky v kontextu s logikou. Díky proměně myšlení je adolescent schopen uvažovat nejen o přítomnosti, minulosti a budoucnosti. Dospívající nalézají pro sebe účinnou strategii zapamatování, zapojují prvky elaborace a rozvíjejí strategii vybavování. Ovšem tohoto stavu nedosahují všichni. Stále je velké procento adolescentů, jenž se učí mechanickým, tedy neefektivním způsobem (Vágnerová, 2012).

1.3 Emotivita

V adolescentním období jsou hormony velice aktivní a dochází zde k celé řadě proměn, což koneckonců vyvolává u jedince bouřlivé emotivní reakce. Ty se tak zdají být méně přiměřené situaci a jsou velice proměnlivé. Adolescenti tuto změnu registrují, využívají svou introspekci. Snaží se situaci analyzovat, ale nerozumí jí, protože se jedná o zcela neznámou událost, která vyvolává jejich negativní reakci a ta se projevuje například zhoršenou náladou. Objevuje se u nich emoční egocentrismus, stávají se introvertnějšími. Své pocity vnímají jako jedinečné, které nepociťuje nikdo jiný. Necháávají si je tak pro sebe, nevěří, že by se dočkali porozumění druhých (Vágnerová, 2012). Tato emoční nerovnováha ovlivňuje sebehodnocení, způsobuje nárůst negativismu, agresivity a hostility (Medved'ová, 2002). Často tak dochází k pocit'ování emoční ruminace (Nolen-Hoeksema, 1990; in Vágnerová 2012). Bezpochyby svou roli sehrávají změny ve vzdělávání, vzrůstající náročnost studia (Eccless, 1999), ale i způsob, jakým probíhá vývoj daného jedince, což zmiňujeme v podkapitole zaměřené na tělesný vývoj.

Jak už jsme naznačili výše, jedná se o velice náročné období, které tak logicky spouští řadu obranných mechanismů, jako je únik do fantazie, mechanismus kyvadla nebo regrese. Únik do fantazie spočívá v tom, že poskytuje prostor pro různou manipulaci s realitou. Jediným režisérem je adolescent sám. Taktéž umožňuje nalezení jistoty a úlevy, kterou vyvolává působení zátěžové situace (Vágnerová, 2012). Mechanismus kyvadla se uplatňuje v situacích, kdy dospívající ještě není připravený na přechod do vyššího stádia, a tak se načas vrátí do stádia předchozího (např. znovu hraje svou oblíbenou dětskou hru) (Řičan, 1990). Průběh regrese je ovlivňován působením dané zátěže. Od tohoto faktu je vše odvozováno. Trvání je značně individuální, protože trvá tak dlouho, jak je dospívajícímu potřebné (Vágnerová, 2012). Samozřejmě tato rozladěnost není trvalá. Postupně, i díky přibývajícím zkušenostem, se emocionální prožívání stává stabilnějším a vyrovnanějším (Končeková, 2007).

1.4 Identita

Adolescentní období přináší řadu změn, které ovlivňují dosavadní identitu jedince. Dostává se do fáze, kdy věnuje sám sobě zvýšenou pozornost, začíná se srovnávat s druhými lidmi, formuje svůj světonázor (Thorová, 2015), buduje si svůj životní styl a vzhled. Snaží se nalézt sebe samého, odlišit se od dospělých, odpojit se od dosavadních rodinných vazeb a vyjádřit svou příslušnost k určité skupině osob. Zároveň jej okolní svět směřuje

k uniformitě, která přináší ztrátu určité individuality, avšak adolescentovi přináší jistotu (Vágnerová, 2012).

Tématem vývoje identity se zabývala Josselsonová (1989; in Thorová, 2015). Samotný proces rozčlenila do čtyř fází: diferenciaci, získávání zkušeností a experimentování, sblížení s přáteli, konsolidace vztahu k sobě. Fáze diferenciaci probíhá mezi dvanáctým až třináctým rokem. Dospívající si začíná uvědomovat svou rozdílnost vůči vrstevníkům a rodičům. Vůči svému okolí je kritický (vč. dospělých osob). Fáze získávání zkušeností a experimentování je umístěna mezi čtrnáctým až patnáctým rokem. Jedná se o dobu, kdy adolescent hledá sebe sama, získává pocit omnipotence a projevuje se vzpíráním vůči autoritám s cílem získat autonomii. Soustředí se především na nedalekou budoucnost a uspokojování potřeb. Fáze sblížení přátel probíhá mezi šestnáctým až sedmnáctým rokem. V této fázi se uklidňují a zlepšují vztahy s rodiči. Přestává být kritickým, stává se zodpovědnějším. Narůstá význam erotických a přátelských vztahů. Fáze konsolidace vztahu k sobě začíná v osmnácti letech a její konec se předpokládá na konci dospívání. Konsolidace nastává v oblasti názorů vůči své budoucnosti, vlastní osobě a okolnímu světu. U adolescenta vzrůstá pocit jedinečnosti a autonomie.

Identitou se zabýval též Jamese Marcia (1967), který ji rozčlenil do čtyř stavů: přejatá forma, difuzní forma, forma moratoria, dosažená identita. Dle Marcii jsou všechny stavy normální. Přejatá identita vychází z identity rodičů, nevyhraněnost a přelétavost spadá pod difuzní formu, úzkosti a pochybnosti se řadí k formě moratoria. Dosažená identita je tvořena na základě zkušeností z ostatních stavů. Pokud vývoj neprobíhá, jak má, a dospívající zůstanou buď v přejaté nebo difuzní formě, mají rigidnější názory, problémové vztahy s druhými lidmi a nižší sebevědomí (Thorová, 2015).

Na procesu utváření identity se též podílejí informace z vnějšího prostředí, především publikované masovými médii nebo vysílané z jeho prostředí. V případě médií bývá definován a šířen ideál krásy, z okolí je možné získat hodnocení své vlastní osoby. Jeho sebehodnocení může být jejich prostřednictvím posíleno nebo devalvováno (Vágnerová, 2012).

Adolescent se v průběhu času stává idealistou a moralistou, což se projevuje prostřednictvím aktivního členství ve společnosti. Často je viděn na různých společenských událostech nebo jeho jméno se nachází na seznamu členů občanských spolků. Může se však stát, že morální vývoj bude ovlivněn nepříznivými situacemi, které způsobují zátěž a následně trauma (fyzické týrání, rozvod rodičů apod.). Adolescent si toho

nemusí být vědom, ale je tak ochuzen o vytvoření potřebných ideálů, a tedy zdravého nahlížení na svět (Thorová, 2015).

1.5 Socializace

Adolescence přináší významnou proměnu vztahů s druhými lidmi, zvyšuje se význam vrstevníků a objevují se první partnerské vztahy. S tím také souvisí první erotické zážitky. V počátku všeho stojí adolescentova zvědavost v objevování a zkoušení nových rolí. Samozřejmě i zde je kritickým. Mnoho dospívajících odmítá vše, už z principu nebo svou kritičnost zaměřují vůči autoritám. Uznává pouze ty, kteří dle něj, si to zaslouží. Snaží se o diskuzi, jenž má jednoznačný cíl. Chce se vyrovnat dospělým a vyjednat si rovnocenné podmínky. K proměně dochází i ve vztahu k rodičům. Samozřejmě i vůči nim jsou kritičtí a neoceňují jejich emoční rozladění. Co se týká vztahů k jednotlivým rodičům, tak otcové projevují svou emotivitu střídavě, ve vztahu si udržují odstup a často k dětem přistupují jako k partnerům. Stojí mírně v pozadí. Opakem jsou matky, jež jsou výrazně emotivnější a více s dospívajícím komunikují. Pokud se jedná o vztah matka – dcera, tak mezi nimi často vzniká společenství. To má za cíl poskytovat vzájemnou podporu. Nevzniká snadno, matka je konfrontována s novou situací, kdy její dítě se proměňuje v dospělého ženu, což může vyvolávat pocit upozadění sebe sama jako ženy. Zároveň však oceňují dobrý vývoj svých dcer. Dostávají se do situace, kdy pociťují ambivalentní pocity. Vůči synům je to jiné. Matky projevují větší toleranci, menší kritičnost a menší požadavky vztahující se k domácím pracím. Pro muže – adolescenta zastává matka ženskou roli, která mu umožňuje prostor k rozvoji své budoucí mužské role. Zároveň si je vědom své potřeby odpojení se od matky (Vágnerová, 2012).

Svůj vliv sehrávají i sourozenci. Zejména pokud se v rodině nacházejí sourozenci stejného pohlaví a generace. Poskytují si vzájemnou oporu a také tvoří referenční skupinu (Gecková a kol., 2000; in Vágnerová, 2012). Pokud je mezi sourozenci různé věkové rozpětí, tak v průběhu dospívání dochází k proměně jejich vztahu. Čím dál více se dostávají do popředí jejich osobnosti a názory. Touha po samostatnosti vůči rodině se může projevit i tak, že dospívající se bude chtít oddělit od svého sourozence (Vágnerová, 2012).

Co se týká vrstevnických skupin, tak ty mají své opodstatnění z mnoha důvodů. Adolescentovi poskytují prostor pro smysluplné učení, jistotu a bezpečí, stimulaci, prostor k prosazení se ve skupině a prožití akceptace. Jelikož proces budování a nalezení své

identity je náročný, tak určitou jistotu přináší prožití skupinové identity. Pro tyto skupiny dospívajících je typické, že mají svá místa, na kterých se spolu scházejí. Může se jednat např. o určitou lavičku v parku či prostor na náměstí. Zároveň členství v určité skupině přináší zvýšení sebevědomí (Vágnerová, 2012). Tyto skupiny jsou ideálním místem ke vzniku prvních vztahů, které stojí na emočním poutu. Ve valné většině případů jsou tyto vztahy bláznivé, promiskuitní nebo nestabilní. Důvěra a intimita se dostává do popředí až díky blížící se dospělosti. Očekává se, že zkušenosti z adolescentního období poslouží k nalezení ideálního partnera. I přes jistou nestabilitu dospívajících vztahů existují výjimky, které trvaly déle (Thorová, 2015). Adolescence je také dobou, v níž dochází k experimentům s osobami stejného pohlaví (Říčan, 2014).

Zpátky však ke skupinám. Nejedná se o trvalé spojení. Postupně dochází k jejímu rozmělnění, což je patrné z kritických názorů vůči normám, vztahům a vůbec ke změnám ve skupině. Po ukončení základní školní docházky se tyto prvotní skupiny často rozpadají. Na středních školách je tak adolescent vystaven situaci, kdy si pozici získává znovu. Tady už vznikají skupiny, které obsahují hlubší přátelské vztahy, jež jsou udržovány i po ukončení studia. Většinou se jedná o vztahy se stejnou oblastí zájmů. Tito přátelé si často poskytují podporu, učí se sociálním dovednostem a vzájemně se ovlivňují (Vágnerová, 2012).

Se socializací úzce souvisí studijní léta. Jak už jsme uvedli výše, jedná se o dobu, kdy nastává ukončení základní školní docházky a počátkem středního vzdělání. Tento přechod, adaptace a následná úspěšnost je bezpochyby ovlivněna prostředím, ze kterého jedinec pochází. Nejlepší pozici disponují jedinci s milujícím rodinným zázemím, ale s jednoznačně určenými hranicemi a povinnostmi (Šafr & Bariekzahyová, 2012).

Bez ohledu na výše zmíněné předpoklady, je podstatný vztah adolescenta k učení. Samotná úspěšnost ve škole už není prvořadá. Adolescent vyvíjí zvýšenou aktivitu, ochotu se učit zejména tehdy, když má jasný cíl, jako je např. dostat se na vytýčený obor nebo vědomí konce studia a možnost blížícího zaměstnání (Vágnerová, 2012).

1.6 Vývojová teorie dle Erika Eriksona

Erikson vytvořil velice významnou teorii, která v sobě zahrnuje celý lidský život. I on byl bezpochyby ovlivněn Freudem, sám byl psychoanalytikem a je řazen mezi zakladatele ego psychologie. Erikson pocházel ze židovské rodiny. Vzhledem k jeho původu a měnící se politické situaci v Německu emigroval se svou ženou a dětmi do Spojených států

amerických, kde se dále věnoval své slavné vývojové teorii. Jeho žena Joan tento cyklus dále rozpracovala a doplnila jej o deváté stádium (Erikson, 2015). Vzhledem k zaměření této práce ostatní stádia vynecháme a primárně se budeme soustředit na páté stádium.

Toto stádium je spojováno s pojmy jako jsou intimita, izolace a věrnost. Je to logické. Mladý člověk, nacházející se v tomto období, hledá sebe samého, hledá svou identitu a experimentuje s leccím. Může se cítit zmatený, což je normální součástí formování zkušenosti. Soustředí se na sebe, na své dětské identifikace, které už třeba nemusí být aktuální. Samozřejmě do popředí se dostává i společnost. Jedinec cítí, že je společností uznáván a oceňován v tom, jak a kam míří. Společnost zase vnímá, že daný jedinec se snaží o toto ocenění. V případě, že adolescentův vývoj je nesprávně nasměrován, např. členství v problémových skupinách, je tento fakt společností reflektován a jedinec je tak společností nepřijímán (Erikson, 2015).

Může však dojít ke zmatení identity. To má dvojí účinek. Buď ji lze chápat jako normální součást formování zkušenosti, nebo jako ukazatel existence jádrové poruchy. Ta posiluje patologickou regresi, čímž je zároveň posilována. V tomto období můžeme zaznamenat jejich tendenci přijímat různorodé hodnoty (přestože dříve nebyly v okruhu jejich zájmů). Může se jednat de facto o jakákoliv témata (politika, náboženství), ale zároveň tendence absorbovat informace týkající se vědomí existence. Zároveň zde dochází k proměně potřeby ochrany. Namísto rodičů se do popředí dostávají vůdci a učitelé (Erikson, 2015).

Ctností tohoto stádia je věrnost. Věrnost spočívá ve zralé víře a udržování si silného vztahu ke své dětské důvěře. Opakem je odmítání role, která se může projevat pomocí negativní identity, neprůbojnosti a vzdoru. Negativní identita zahrnuje nepřijatelné, neadekvátní, ale stále potvrzované elementy identity. Neprůbojnost znamená nemohoucnost, pomalost k různým možnostem, které patří k dostupným možnostem identity, což může vyvolat vzdor. Stejně jako zmatení identity, tak i odmítání role, je možné chápat jako pozitivní pro vývoj jedince. Zejména v situacích, kdy je pocíťován vliv určitých rolí, které mohou být ohrožující pro další průběh. Na základě odmítnutí jsou tak vytvářeny určité hranice vlastní identity (vytváří se experimentální věrnost) (Erikson, 2015).

Adolescenti nacházející se v tomto období mají tendenci k totalitarismu, což vyplývá jejich účast na různých akcích (koncerty, veřejná setkání). Vytvářejí si určitou image světa, která neodpovídá realitě a spíše inklinuje k iluzi. Je patrná absence sebeobnovy, což koneckonců může vést až k smýšlení, jenž je destruktivní a fanatické.

Dále se zde můžeme setkat s moratoriem. Konkrétně psychosociální moratorium souvisí s proměnou vzdělávání, které je časově náročné a déletrvající. Každopádně se jedná o čas, který adolescentovi poskytuje prostor pro experimentování (sexuální, hraní různých rolí). Za zmínku stojí i psychosexuální moratorium. Toto moratorium souvisí s brzkým počátkem návštěvy školních zařízení, což umožňuje absolvování školní výchovy, a tedy získání sociálních a technických dovedností pro své budoucí pracovní příležitosti. Dochází zde k utlumení sexuality, a tedy k odkladu následující genitální zralosti, což je možné přirovnat s latentním a genitálním obdobím v psychoanalýze (Erikson, 2015).

1.7 Vývojová teorie dle Jeana Piageta

Jean Piaget byl švýcarský psycholog, který je autorem známé vývojové teorie. Nezajímal se pouze o psychologii, ale též o epistemologii, logiku a biologii. Stal se profesorem psychologie, filozofie a sociologie. Stejně jako Erikson i Piaget patří do skupiny psychologů, pro které byla zajímavá psychoanalýza (Piaget, 2014).

Stádium formálních operací začíná zhruba ve dvanácti letech. Navazuje tak na stádium konkrétní. Podstata tohoto stádia tkví ve vytvoření základu, který umožňuje vznik formálních operací. Dle této teorie je dospívající schopen vnímat přítomnost, soustředit se na budoucnost a myslet hypoteticky. Jeho chování je obohaceno o bouřlivé sociální a citové prožívání. Jeho podmínkou je však myšlenkový vývoj (Piaget, 2014).

Jako počátek formálního myšlení je považovaný stav, kdy adolescent bere v potaz informace, které nemusí mít pravdivý základ nebo jim osobně nevěří. I přesto s nimi pracuje dál, pokračuje v jejich zpracovávání a následně vyvozováním závěrů. Tato počáteční změna spouští další proměny. Mezi ně patří kombinatorika, která umožňuje kombinaci výroků, předmětů, faktorů nebo myšlenek. V počátku je však dospívající odkázán na únavné vyhledávání způsobu, a tedy hlavní podstatou je pochopení principu (Piaget, 2014).

Po úspěšném absolvování předchozích kroků může vzniknout základní struktura, která spouští další vývoj. Nejedná se však o nový útvar, struktura existovala ještě před svým vznikem a obsahovala informace jako je např. grupování. Grupování se dále člení na dvě formy, a to negaci (neboli inverzi) a symetrii (též reciprocita). Samotné grupování můžeme chápat jako bod, který uzavírá dlouhotrvající vývoj. Postupně tak vzniká nový systém, jenž v sobě slučuje reciprocitu a inverze. To následně otevírá možnosti kombinací.

Svůj vliv má i kombinatorika, což dostává do popředí nový způsob práce s operacemi. Samotný systém bude začleněn do kontextu ostatních systémů až později (Piaget, 2014).

Vznik nových operací nekončí. Mezi jedenáctým až dvanáctým rokem se objevují další (proporcionalita, dvojitý systém relativity, pochopení hydrostatické rovnováhy a např. formy pravděpodobnosti). Tyto nové operace nejsou vzájemně propojeny. Pokud nahlédneme blíže na konkrétní operace, tak proporcionalita u dítěte začíná mezi jedenáctým až dvanáctým rokem. V prvopočátcích je především kvalitativní, poté logická a až následně vzniká její kvantitativní podoba. Co se týká její samotné podstaty, tak ta tkví v tom, že dospívající je schopen pochopit, odvodit si lineární funkci, jak vzniká rovnováha na váze, přičemž ramena nemají stejnou délku a je na nich různá váha. Na podobném základu stojí i dvojitý systém relativity. Výstižné je přirovnání s pohybujícím hlemýžděm a pohybujícím se prkénkem. Jakmile se struktura kvaternality (používá reciprocitu) stane dospívajícímu blízká, nově vzniklou situaci jednoduše pochopí. V případě hydrostatické rovnováhy se jedná o pochopení, že v hydrostatickém lisu a jeho pístu je možné manipulovat s tlakem a výškou vody v druhém ramenu. Jde o to, aby dospívající pochopil, že tlak pístu a hustota vody působí protichůdně. Pravděpodobnost zase má vytýčený předpoklad ohledně disponování nejméně dvěma formálními operacemi. Dále je potřebná kombinatorika, aby bylo možné si vypočítat všechny možnosti. K tomu dochází mezi jedenáctým až dvanáctým rokem života (Piaget, 2014).

Do jisté míry samostatnou kapitolu tvoří výrokové operace, jejichž součástí je dostatečně a flexibilně vyvinuté verbální vyjadřování. Piaget (2014) ve své publikaci zmiňuje typ myšlení, který je školou ignorován. K jeho vzniku a rozvoji je však potřebná kombinatorika, výrokové struktury a samozřejmě stimulační výchova. Jako tři možné příklady pro vývoj Piaget (2014) uvádí pružnost, kyvadlo a afektivní transformaci. V rámci pružnosti se sleduje jeho induktivní postup, schopnost odstraňovat, pozměňovat faktory a jejich další proces. Přičemž při identifikování neúčinného faktoru jej odstranit a koneckonců se nakonec dopracovat k experimentu. Mezi jedenáctým až dvanáctým rokem (s určitostí mezi čtrnáctým až patnáctým rokem) je adolescent schopen vybrat si určité faktory a s nimi dále pracovat. Podstata kyvadla spočívá v kombinaci reálných, údajných faktorů a následnému vytvoření logicky složité reality. Afektivní transformace zahrnuje dobu mezi dvanáctým až patnáctým rokem, kdy dochází k emocionální proměně. Jako podstatné shledává Piaget (2014) fakt, že zrod nové mentální struktury sjednocuje již dříve vytvořené součásti, zároveň jej uvolňuje do vázanosti k minulosti a otevírá nové možnosti vztahující se k budoucnosti.

1.8 Další vývojové teorie

Námi sledované období adolescence se objevuje v dalších teoriích. Mezi ty velice známé a klasické patří Freudova teorie psychosexuálního vývoje. Tato teorie obsahuje pět fází, přičemž adolescentní věk se promítá už na konci čtvrté (latentní) fáze, a především se projevuje v páté fázi (genitální). Věkové vymezení latentní fáze je mezi pátým až dvanáctým rokem. Jeho podstata tkví v uklidnění pudů a soustředění se na vnější aktivity jako jsou např. vrstevnické skupiny. Na což navazuje genitální fáze, jejichž počátek se obecně udává od puberty. V této fázi jedinec začíná svou sexuální pozornost zaměřovat na okolí, na osobu opačného pohlaví, která není součástí jeho rodiny (Freud, 2000).

Morální vývoj je zase podstatou teorie Kohlberga. Adolescence spadá pod konvenční stádium. Samotné stádium se ještě člení do dvou podkategorií: a) interpersonální soulad, konformita, b) autorita spolu s orientací na společenský řád. Podstatou první kategorie je soustředění se na normy, které má vytýčené jeho vrstevnická skupina a konformita vůči jednání druhých. Následně se do popředí dostává společenský řád, jeho bezvýhradné plnění, a projevování respektu vůči autoritám (Candee & Kohlberg, 1987).

Myšlenky Piageta, Freuda a Eriksona se promítly do teorie Havighursta (1956), jenž je nazvaná jako teorie vývojových úkolů. K plnění vývojových úkolů byly potřebné tři důležité faktory: fyzické dozrávání, kulturní tlak a individuální aspirace. Stejně jako u Eriksona (2015) tak i zde platí, že každý úkol přináší kritické období. Při jeho zvládnutí je dospívající obohacen o novou dovednost či zkušenost. Zároveň každé z těchto období obsahuje i moment učení. K němu dochází tehdy, je-li jedinec po fyzické i psychické stránce připravený, aby se adaptoval na nároky okolí. Tyto nároky mohou být spojeny se souvisejícími vývojovými úkoly (Millová, 2016). Havighurst (1972; in Millová, 2016) adolescentní období vymežil mezi dvanáctým až osmnáctým rokem a nahlížel na něj jako na období, které je nositelem významného psychické a fyzického vývinu. Zdůrazňoval význam vrstevnických skupin, vymezení se vůči ostatním lidem (např. vzhledem) a vůbec zapojení se do této společnosti. To shledával jako podstatné pro jeho budoucí vztahy. Vývojové úkoly tohoto období lze shrnout do několika bodů: přijmout svůj tělesný vzhled, dosáhnout nových a zralejších vztahů s vrstevníky obou pohlaví, připravit se na manželský a rodinný život, získat mužskou či ženskou sociální roli, stát se emočně nezávislým vůči rodičům a jiným dospělým, stát se ekonomicky nezávislým, nalézt a přijmout hodnoty a etický systém a naučit se společensky zodpovědnému chování.

2 Agresivita, agrese a hněv

Agresivita, agrese a hněv jsou tři rozdílné pojmy, které však spolu úzce souvisejí. Proto považujeme za potřebné vyhradit určitou část kapitoly i jim. V úvodu je však nezbytné se podívat, jak různí autoři definují tyto pojmy.

Agresivita (anglicky aggressiveness), kterou Hartl a Hartlová (2000, 23) definují jako *„útočnost, tendenci k útočnému jednání, vůči druhému jedinci. Může se jednat o pocit osobního ohrožení, trvalejší osobnostní rys anebo symptom duševní poruchy nebo choroby“*. Souhlasně znějící definici obsahuje i slovník APA (nedat.), kde je agrese vnímána jako: *„tendence k sociální dominanci, ohrožujícímu chování a nepřátelství. Může se objevit sporadicky nebo být charakteristickým znakem jedince“*. Oxfordský slovník (English Oxford Living Dictionaries, nedat.) uvádí kratší, ale obsahově podobnou definici, která vnímá agresivitu jako *„hostilní nebo násilné chování“*. Martínek (2015, 10) ji definuje jako *„vlastnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi. V širším slova smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem“*.

Agresi (anglicky aggression) můžeme definovat jako *„útočné či výbojné jednání, projev nepřátelství vůči určitému objektu, úmyslný útok na překážku, osobu, předmět stojící v cestě k uspokojení potřeby“* (Hartl, & Hartlová, 2000, 22). V podání Martíneka (2015, 23) je definována jako *„jednání, jímž se projevuje násilí vůči některému objektu nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit“*. Obdobnou definici uvádí i Oxfordský slovník (English Oxford Living Dictionaries, nedat.), který agresi popisuje jako *„pocity hněvu, antipatie vedoucí k nepřátelskému nebo násilnému chování, které vede k připravenosti na útok či konfrontaci“*. Podobně ji chápe i slovník Americké psychologické asociace (APA, nedat.), což je *„chování zaměřené na ublížení druhým fyzicky nebo psychicky. Jedná se o odlišující prvek proti hněvu, která je orientována k překonání cíle, ale k tomu nutně nevyužívá ublížení anebo destrukci“*.

Co se týká hněvu (anglicky anger), tak ten je Hartlem a Hartlovou (2000, 191) definován jako *„silná afektivní agresivní reakce na urážku, frustraci apod. Je krátkodobější než hostilita, méně výrazná než vztek“*. Ve slovníku APA (nedat.) můžeme nalézt následující popis *„... emoce charakterizována napětím a nepřátelstvím vycházející z frustrace, skutečného nebo domnělého zranění druhou osobou nebo vnímané nespravedlnosti. Může se projevit v chování, jehož cílem je odstranit předmět hněvu nebo chování určené k projevení emocí“*. Obdobně zní i definice z Oxfordského slovníku

(English Oxford Living Dictionaries, nedat.), kde je popisována jako „*silný pocit zloby, nelibosti nebo nepřátelství*“.

Při bližším studiu této tematiky je možné nalézt další související pojmy jako je například hostilita nebo násilí. Hartl a Hartlová (2000, 195) definují hostilitu „*jako nepřátelský postoj vůči sobě nebo jiným osobám. Projevuje se nepřátelstvím a agresivitou. Často vyvolána žárlivostí, závistí, případně chorobnými duševními pochody*“. Oxfordský slovník (English Oxford Living Dictionaries, nedat.) uvádí, že hostilita je „*nepřátelské chování, nepřátelství nebo opozice*“.

Násilí bývá definováno jako „*uplatňování síly k překonání odporu*“ (Hartl, & Hartlová, 2000, 342). Téměř totožně zní definice Oxfordského slovníku (English Oxford Living Dictionaries, nedat.), který je popisuje jako „*chování spojené s fyzickou silou, které má někomu ublížit, poškodit nebo zabít*“.

2.1 Agresivita

Jak už jsme naznačili v úvodu této práce, agresivita je fenoménem, který vstupuje do života dětí, rodičů, procesu vzdělávání (vč. duševního zdraví pedagogů) a vůbec celého života ve společnosti. Podílí se na ni mnoho dalších faktorů jako jsou například emoce, kognice a prostředí. Pod emoci můžeme zařadit hněv (resp. hostilitu pod kognitivní složku). Právě hněv a hostilita jsou považovány za důležité faktory ovlivňující agresivní chování (Rubio-Garay, Carrasco, & Amor, 2016).

Nabízí se otázka, co způsobuje zvýšenou agresivitu. Dle Erona (1994) realizované studie ukazují, že agresivita je způsobena biologickými, psychologickými, sociálními a kognitivními vlivy. Martínek (2015) je přesvědčen o vlivu dědičnosti, které připisuje až 60 %. Nejbližšími „*zdroji*“ těchto dispozic jsou tak (zcela logicky) rodiče. Vezměme to od počátku a na počátku stojí těhotenství a problémový porod. V období těhotenství se jedná zejména o nevhodně zvolenou medikaci, která může nepříznivě ovlivnit vývoj mozku dítěte. V případě porodu je ohrožující porod překotný, klešťový nebo protahovaný. Vývoj mozku může být zasažen i vážným mozkovým onemocněním.

V průběhu vývoje narůstá význam pečujících osob. Nejdůležitější a nejvýznamnější vliv má vztah mezi matkou a dítětem. Jeho prostřednictvím je získáván pocit jistoty a bezpečí. Není-li tomu tak a jejich kontakt je narušován například její nevšímavostí, dochází ke spouštění úzkosti, útočnosti a dráždivosti. Tato tematika je dále rozpracována například v dílech Bowlbyho (2010). Mezi další problémové situace patří ta, kdy dítě

usiluje o získání vytouženého objektu. Jako metodu k získání volí křik a výraznou pohybovou teatrálnost. Neodolá-li rodič a vyhoví, např. z důvodu získání klidu, upevňuje jej v tomto chování (Martínek, 2015).

Z hlediska společenského pohledu je role zdroje agresivity v rodině přisuzována otci. Matka zůstává opomíjená. Je-li agresivní ona, v jejím případě se často jedná o skrytě projevující se agresivitu, která působí následovně. Do okolí vysílá informace ohledně neschopnosti ublížení svému potomkovi, avšak svými sděleními, výroky ohledně dítěte, ovlivňuje otce. Ten jejím prostřednictvím získává informace o prohřešcích dítěte. Je tak stavěn do pozice trestajícího rodiče. Dítě vše vnímá, snaží se situaci interpretovat, a to tak, že své matce nemůže důvěřovat. Zároveň se nachází v nevědomosti, jaký trest mu bude otcem udělen. Rozvíjí se tak pocit bezmoci (Martínek, 2015).

Rodina a její působení je základním pilířem pro rozvoj jedince. Pokud je tento pilíř destabilizován, dochází k destabilizaci dalších důležitých a navazujících součástí jako je například školní prostředí (Coie, Lochman, Terry, & Hyman, 1992).

2.2 Agrese

Pod pojmem agrese se skrývá velké množství dalších typů. My se zaměříme pouze na několik z nich. V úvodu na tři typy, v rámci jejichž kombinace vzniká osm dalších druhů agrese. Jedná se o agresi přímou a nepřímou, verbální a fyzickou, pasivní a aktivní agresi.

Přímá agrese souvisí s přímým kontaktem vůči druhé osobě, která může probíhat buď prostřednictvím slovních urážek (přímá verbální agrese) nebo fyzického kontaktu (přímá fyzická agrese). Je-li najat někdo třetí pro ublížení, jedná se o fyzickou nepřímou agresi. Nepřímou agresi je možné sledovat v situacích, kdy je nejen ničen majetek druhé osoby (nepřímá fyzická agrese), ale i prostřednictvím pomluv (nepřímá verbální agrese). Je-li jedinec ignorován, dochází k verbálně pasivní přímé agresi. V případě, že dochází k vytváření škody, ubližování druhému třetí osobou, která nezasáhne pro ukončení, jedná se o verbálně pasivní nepřímou agresi. Fyzická pasivní nepřímá agrese je uplatňována tehdy, když je odmítáno pomoci druhému člověku (Čermák, 1999).

V anglické literatuře se můžeme setkat s pojmem ‚relational aggression‘, jenž je možné přeložit jako vztahovou agresi. Slovník APA (nedat.) jej definuje jako „*chování, které manipulací nebo destrukcí narušuje vztahy mezi jedincem a dalšími skupinami. Mezi projevy patří šikana, pomlouvání a ponižování*“.

Dále je možné nalézt pojmy jako je emocionální, impulzivní, frustrační a instrumentální agrese. První dva zmíněné typy vycházejí z impulzivních emocí, které nejsou doprovázeny úmyslem někomu plánovaně ublížit. Jedná se o vyústění dlouhodobého prožívání negativních emocí (Stangor, Jhangiani, & Tarry, 2014). Prožívání této agrese je doprovázeno výraznými tělesnými projevy jako je zrychlení dechu, zatínání pěstí nebo zvýšení hladiny adrenalinu v krvi. Frustrační agrese vykazuje podobné projevy. K ní dochází zejména při dlouhodobé nespokojenosti s výkony osoby, jeho věčným kritizováním (Martínek, 2015). Opakem je instrumentální agrese (též označována jako kognitivní), jejíž cílem je získat určitou odměnu či pozornost (Stangor et al., 2014). Martínek (2015) ji dělí do dvou podkategorií, a to na žádoucí a nutnou agresi. Žádoucí agrese má jasné zacílení, jasný přístup. Nutná agrese je pouze forma obrany vůči agresorovi.

Popsali jsme si různé typy a možné kombinace těchto typů agrese. Musíme však zmínit i agresi, která se týká jiných objektů. V případě neživých objektů máme na mysli třeba destrukci pravítka. Při zacílení agrese vůči vlastní osobě se bavíme o autoagresi, což se může projevit sebepoškozováním, ale i bojem s myšlenkami k uskutečnění sebevraždy nebo jejím samotným provedením. Kromě neživých objektů se terčem agrese stávají také zvířata. Zde myslíme situaci, kdy dítě si svou agresi ventiluje útokem na zvíře (např. nakopávání, škracení). Brzy tak pochopí, že je silnější než slabší druh, který nemá příliš možností, jak se bránit (Martínek, 2015).

Prostřednictvím výše uvedených údajů jsme se snažili zachytit a popsat možnosti, jak je možné agresi členit. Nyní se přesuneme k popisu faktorů, které ovlivňují agresi. Jedním z nich jsou situační faktory. Ty souvisejí se změnami odehrávajícími se v prostředí a jejím charakteristickým popisem je vyvolávání nepohody u daného jedince (Výrost, & Slaměník, 2008).

Další z nich jsou biologické faktory. Vděčným materiálem ke studiu vlivu dědičnosti jsou dvojčata. V situacích, kdy dvojčata vyrůstají spolu, a tedy jsou vystavována stejným vlivům, je možné podrobit je srovnání, jak jednovaječných, tak dvojvaječných. Má-li agresivita genetický základ, vyšší míra výskytu se očekává u jednovaječných dvojčat (Výrost, & Slaměník, 2008). Tuvblad a Baker (2011) pomocí metaanalýzy zjistili, že sdílené prostředí vysvětluje 5 % fenotypové variability, 50 % vysvětluje nesdílené prostředí. U dětí, které se nacházely v předškolním věku, byl vliv dědičnosti mírně nižší (55 %), zatímco v adolescenci už se jednalo o 63 %. Zjištěné výsledky odpovídaly, jak dívkám, tak i chlapcům, přestože u chlapců byla naměřena vyšší míra agrese. Ve studii

však byly zaznamenány rozdíly v hodnocení hodnotitelů. Konkrétně učitelé připisovali dědičnosti nejvyšší význam (71 %), dále matky (59 %) a otcové (54 %). Dle jiných závěrů se ukázalo, že proaktivní agrese byla dědičná z 32 % až 48 %, kdežto reaktivní agrese byla zastoupena 20 % - 43 % (Tuvblad, Raine, Zheng, & Baker, 2009). Potenciálními moderátory prostředí byly označeny rodinné strasti, týrání a sociální znevýhodnění (Tuvblad, & Baker, 2011).

K ovlivnění biologického nastavení dochází i prostřednictvím návykových látek jako je například alkohol. Skrze jeho konzumaci dochází k útlumu mechanismu, který brání nevhodným projevům chování, utlumené jsou kognitivní schopnosti (schopnost plánovat, dosahování cílů, kontrola emocí, schopnost organizovat) (Séguin, & Zelazo, 2005). Svůj vliv sehrává i nízká hladina cukru v krvi (Výrost, & Slaměnik, 2008).

Významnou úlohu sehrává mozek. Je-li z nějakého důvodu poškozen, pravděpodobně se jedná o oblast limbického systému či hipokampu. Účelem limbického systému je propojovat několik dalších mozkových struktur, které souvisejí s agresivním chováním – zejména hipokampem a amygdalou. Každý z nich obstarává jinou podstatnou oblast. Emoce jsou pod kontrolou limbického systému, zatímco hipokampus inhibuje agresi, amygdala ji naopak podporuje (Martínek, 2015). Amygdala je zároveň spojena se systémy souvisejícími s pocitem strachu, sympatickým nervovým systémem, zpracováváním zápachu a reakcí na obličej (Stangor et al., 2014). Korové oblasti jsou podstatné pro sociální učení. Pro nás je podstatný frontální neokortex. Pokud dojde k jeho poškození, jedinec se tak stává pozornějším vůči působícím podnětům. Porušení frontálních laloků zase vyvolává impulzivní projevy spojené s agresi nebo třeba náladovostí (Martínek, 2015).

Caspi et al. (2002) sledovali vliv genetického faktoru, konkrétně genu monoaminoxidázy, který je umístěn na chromozomu X. Jeho prostřednictvím je produkován serotonin (inhibuje agresivní chování, ovlivňuje chuť k jídlu, spánek). V případě narušené funkce tohoto genu se zvyšuje riziko agresivního chování v dospělosti. Důležitost tohoto faktoru potvrdili zejména u dětí, které byly vystaveny zneužívání a u dětí s variací genů, jenž snižovaly produkci serotoninu.

Dostáváme se tak k jinému hormonu, a to k testosteronu. Testosteron je obecně dáván do souvislosti s agresi a mužskou populací. Druhá část předcházejícího sdělení už byla řadou výzkumu vyvrácena. Testosteron nalezneme i u žen, ale v menší míře než u mužů. Přestože ženy disponují nižší hladinou testosteronu, mnohem více vnímají jeho případný pokles (Cashdan, 2003). Činnost testosteronu je pro muže obzvlášť významná,

protože pozitivně ovlivňuje jejich tělesný vývoj, a to v oblasti fyzické síly, hmotnosti a výšky (Stangor et al., 2014). Jinými slovy v oblastech, které utvářejí společenský status.

Souvislost mezi testosteronem a agresí potvrdil výzkum Dabbse, Hargrova a Heusela (1996). Do svého výzkumu zapojili 240 univerzitních studentů, kteří byli členy 12 bratrství na dvou univerzitách. Korelovány byly jejich podpisy s mírou testosteronu. Ukázalo se, že bratrství s vysokou úrovní testosteronu byla divoká, zatímco bratrství s nižší mírou byla přátelská a akademicky úspěšnější. Obdobnou souvislost potvrdil Banks a Dabbs (1996), ale v jejich případech se jednalo o mladistvé delikventy.

V neposlední řadě musíme zmínit sociální deindividuaci, což je označení pro stav, který jedinci dává pocit anonymity, bezpečí způsobené okolním davem, a tedy zabraňuje následnou identifikaci. Sociální deindividuaci sledoval a testoval Zimbardo (2005) například při experimentu s dívkami rozdávajícími elektrické šoky jiným slečnám. Dvojice byly od sebe odděleny nepropustným zrcadlem. Výzkumný soubor byl rozdělen na polovinu, která byla anonymní, druhá nikoliv. V odosobněné (anonymní) skupině byly čtyři účastnice zahalené kapucemi, místo jmenovky měly pouze čísla. Pracováno bylo s nimi jako se skupinou, nikoliv jako s jednotlivci. Obě skupiny byly společně dávány do čtveřic a byly od nich vyžadovány totožné reakce a udělování šoků během dvaceti pokusů. Oběti byly v průběhu navíc testovány na tvořivost Zimbardem jako experimentátorem, který byl ve vedlejší místnosti spolu s testovanými dívkami. Jako závislá proměnná byla stanovena doba dostávání šoků. Výsledky potvrdily dvakrát větší výskyt šoků u dívek v anonymní situaci. Šoky byly rozdávány oběma dívkám, přestože jedna z nich byla označována za milou oběť. V případě individualizované skupiny byly šoky dávány milé dívce v mnohem menší míře.

Agrese byla vysvětlována prostřednictvím mnoha teorií. Jedním z nich je instinktivní přístup Lorenze (1992). Ten chápal agresi jako výsledek, odvození od instinktu, který dále sám pracuje bez vnějších podnětů. Uvnitř každého jedince je tato energie udržována do chvíle, než přijde vhodná situace na uvolnění. V dávných dobách byla uvolňována prostřednictvím boje o teritorium či o partnerku, což už v dnešní době není aktuální. Ke vzniku energie však dochází dál, je stále ukládána a vyčkává na vhodnou příležitost pro uvolnění. Jen s tím rozdílem, že dochází k projevům v neadekvátních situacích.

Další z nich je teorie transferu excitace (Zillmann, 1983). Zde se vychází z předpokladu pomalého poklesu aktivace způsobené první zátěžovou událostí. Pokud je

osoba vystavena působením druhé aktivizující události, dochází k přesunu zbývající aktivace na druhou událost.

V případě sociální teorie se příkládá vliv učení a nápodoby pro vznik agrese. Jako ilustrativní příklad je možné použít situaci z dětského hřiště, kde se děti přetahují o hračku. Je-li jedno z nich silnější a tuto svou převahu použije, získá tak jednoduše svou odměnu a zároveň si upevní svůj status. Svůj vliv má i působení dospělých, jejich chování, vystupování. Chovají-li se oni agresivně či jinak nepřizpůsobivě, je toto vše pozorováno, ukládáno do paměti a připraveno pro další použití. V případě, že pozorované chování vyvolalo určitý důsledek, je tato myšlenka strachu z možných dopadů uchována též v paměti (Bandura, 1973).

Kognitivní neoasociační teorie předpokládá, že dochází k vytvoření asociací mezi nepříjemnými událostmi a negativními myšlenkami, které jsou vyvolány působením nepříjemné události. Tato spojení jsou ukládána do paměti a v případě vhodné události jsou znovu použita (Berkowitz, 1993).

Další z nich je frustračně-agresivní teorie od Dollarda, Millera, Dooba, Mowrera a Searsa (1939; in Výrost, & Slaměník, 2008). Ta chápe agresi jako vrozenou pudovou reakci na působení vnějších frustrujících podnětů. Jeden z autorů původní teorie, Miller (1941; in Výrost, & Slaměník, 2008) tento pohled poněkud zmírnil. Podle něj je agrese pouze jedna z možných reakcí na působení frustrace. Domněnku, která chápe frustraci za podstatnou pro vznik agrese, nezměnil. Hybnou silou působící na uvolnění frustrace je pud nebo-li drive. Dollard et al. (1939; in Výrost, & Slaměník, 2008) řadil agresivní pud na stejnou úroveň jako je například pud hladu. Oba pudy tlačí k utlumení, uvolnění potřeby.

K prolnutí pohledů dochází v integrativním přístupu. Ta předpokládá, že k agresivním projevům dochází tehdy, je-li jedinec vystaven nepříjemným, dráždivým podnětům a zároveň disponuje určitými vnitřními předpoklady pro jejich spuštění. Předpoklady se rozumí vrozené dispozice, společenské normy, naučené vzorce chování nebo třeba aktuální prožívání psychiky. Jinými slovy, v prvním případě je zdůrazňována potřeba přítomnosti nepříjemné situace, což vyjadřuje reaktivní charakter afektivní agrese. Druhá část zdůrazňuje potřebu vnitřních predispozic, které nespouštějí a ani nevysvětlují. Pouze vytvářejí vhodné prostředí pro její působení (Anderson, Deuser, & DeNeve, 1965; Geen, 2001; in Výrost, & Slaměník, 2008).

2.3 Výzkumy agresivity, agrese a hněvu

Souvislostmi mezi hněvem, emoční regulací, hostilitou a životní spokojeností se zabýval výzkum Mitrofana a Ciuluvicy (2012). Jejich výzkumný soubor se skládal ze studentů středních a vysokých škol. Celkově se jednalo o 320 osob, přičemž 219 bylo žen a 111 mužů ve věku 15 až 25 let. Agresivita byla měřena prostřednictvím dotazníku Dotazníku agresivity (Buss, & Perry, 1992), životní spokojenost pomocí SWLS (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985), emoční regulace prostřednictvím Emotional Regulation Questionnaire (Gross, & John, 2003) a rozdíly v emoční regulaci Difficulties in Emotion Regulation Scale (Gratz, & Roemer, 2003). Jejich výzkum prokázal signifikantní rozptyl mezi pohlavími a fyzickou agresivitou ($F = 32,14$; $p < 0,001$), respektive pohlavími a hněvem ($F = 3,52$; $p = 0,06$). Dále zjistili pozitivní vztah mezi hněvem a hostilitou ($r = .62$, $p < 0,01$), fyzickou agresivitou a hněvem ($r = .50$, $p < 0,01$), verbální agresivitou a hněvem ($r = .62$, $p < 0,01$), hostilitou a fyzickou agresivitou ($r = .28$, $p < 0,01$), hostilitou a verbální agresivitou ($r = .45$, $p < 0,01$), fyzickou a verbální agresivitou ($r = .56$, $p < 0,01$). Jako negativní se ukázal být vztah mezi životní spokojeností a hostilitou ($r = -.33$, $p < 0,01$), životní spokojeností a hněvem ($r = -.21$, $p < 0,01$) (Mitrofan, & Ciuluvicá, 2012).

Souvislost mezi agresivitou a rizikovým chováním sledoval výzkum Skopala (2016). Součástí výzkumu byla data z celorepublikového šetření, a to v počtu 4198 žáků ve věku 11 až 15 let ($SD = \pm 1,25$), kteří navštěvovali 2. stupeň základních škol, respektive primu až kvartu na víceletých gymnáziích. K měření agresivity byl použit Dotazník agresivity (Buss, & Perry, 1992). Výsledky prokázaly vyšší fyzickou a verbální agresivitu u chlapců. U dívek byla potvrzena vyšší hostilita. U chlapců byly naměřeny tyto průměrné hodnoty: fyzická agresivita 24,30 ($SD = \pm 7,26$; $p < 0,001$), verbální agresivita 15,79 ($SD = \pm 3,80$; $p < 0,001$), hněv 18,51 ($SD = \pm 5,42$; $p = 0,317$) a hostilita 24,17 ($SD = \pm 5,93$; $p < 0,001$). Zatímco u dívek byla průměrná hodnota u fyzické agresivity 19,22 ($SD = \pm 7,18$; $p < 0,001$), u verbální agresivity 15,22 ($SD = \pm 3,88$; $p < 0,001$), u hněvu 18,68 ($SD = \pm 5,29$; $p = 0,317$) a u hostility 24,88 ($SD = \pm 6,10$; $p < 0,001$).

V případě srovnání průměrů základních škol a gymnázií byli agresivnější žáci základních škol ve fyzické agresivitě, hněvu a hostilitě. U základních škol byly naměřeny tyto průměry: 22,42 ($SD = \pm 7,72$; $p < 0,001$) u fyzické agresivity, 15,48 ($SD = \pm 3,87$; $p = 0,890$) u verbální agresivity, 18,84 u hněvu ($SD = \pm 5,27$; $p < 0,001$) a 24,96 u hostility ($SD = \pm 6,13$; $p < 0,001$). Respektive u gymnázií byla průměrná hodnota fyzické agresivity 20,56 ($SD = \pm 7,43$; $p < 0,001$), verbální agresivity 15,50 ($SD = \pm 3,83$; $p = 0,890$), hněvu 18,28 ($SD = \pm 5,44$; $p < 0,001$) a hostility 23,99 ($SD = \pm 5,85$; $p < 0,001$) (Skopal, 2016).

Suchá a Dolejš (2016) ve svém výzkumu sledovali agresivitu, sebehodnocení, impulzivitu a depresivitu. Data byla získávána dvojitým způsobem, a to metodou tužka-papír (2217 osob) a online formou (170 osob). Dohromady se jednalo o 2387 gymnazistů z celé republiky. Ve výzkumném souboru převažovaly dívky v počtu 1419 osob (průměrný věk 16,94; SD = ± 1,05), zatímco chlapců bylo 968 (průměrný věk 17,02; SD = ± 1,05). Ve výzkumu bylo použito několik metod, a to jmenovitě Rosenbergova škála sebehodnocení (Rosenberg, 1965), Dotazník agresivity (Buss, & Perry, 1992; Dolejš, & Skopal, 2014), Škála impulzivity Dolejše a Skopala (2016) a Škála depresivity Dolejše, Skopala a Suché (2018). Agresivnější byli chlapci ve fyzické a verbální agresivitě, zatímco dívky v hostilitě a hněvu. Průměrná hodnota fyzické agresivity u chlapců byla 23,04 (SD = ± 7,19; $p < 0,001$, $d = 0,75$) a u dívek byla 18,03 (SD = ± 6,24; $p < 0,001$, $d = 0,75$), průměrná hodnota verbální agresivity u chlapců byla 16,45 (SD = ± 3,59; $p < 0,001$; $d = 0,19$) a u dívek byla 15,77 (SD = ± 3,61; $p < 0,001$; $d = 0,19$), průměrná hodnota hostility u chlapců byla 23,43 (SD = ± 5,36; $p < 0,001$; $d = -0,16$) a u dívek byla 24,29 (SD = ± 5,50; $p < 0,001$; $d = -0,16$), průměrná hodnota hněvu u chlapců byla 19,26 (SD = ± 5,20; $p < 0,001$; $d = -0,24$) a u dívek byla 20,52 (SD = ± 5,17; $p < 0,001$; $d = -0,24$). Z hlediska porovnání celkové agresivity převažovali chlapci 82,17 (SD = ± 15,33, $p < 0,001$, $d = 0,24$; oproti 78,61, SD = ± 14,76 u dívek; $p < 0,001$, $d = 0,24$).

Autoři také potvrdili zápornou souvislost mezi sebehodnocením a hněvem u celého souboru ($r = -.23$, $p < 0,001$), sebehodnocením a hněvem u chlapců ($r = -.21$, $p < 0,001$), sebehodnocením a hněvem u dívek ($r = -.21$, $p < 0,001$), sebehodnocením a hostilitou u celého souboru ($r = -.44$, $p < 0,001$), sebehodnocením a hostilitou u chlapců ($r = -.41$, $p < 0,001$), sebehodnocením a hostilitou u dívek ($r = -.45$, $p < 0,001$), sebehodnocením a celkovým skórem BPAQ u celého souboru ($r = -.20$, $p < 0,001$), sebehodnocením a celkovým skórem BPAQ u chlapců ($r = -.17$, $p < 0,001$), sebehodnocením a celkovým skórem BPAQ u dívek ($r = -.27$, $p < 0,001$). V případě verbální a fyzické agresivity nebyla potvrzena souvislost u celého souboru, ani u dívek a ani chlapců (Suchá, & Dolejš, 2016).

Agresivita byla tématem řady dalších diplomových prací. Například Tesarčíková (2018) sledovala souvislost mezi osobnostními charakteristikami a rizikovým chováním u studentů gymnázií. Celkem bylo zapojeno 221 osob (142 dívek, 79 chlapců) ve věku 15 až 19 let z Moravskoslezského kraje. Ve výzkumu bylo použito několik nástrojů. Konkrétně se jednalo o Rosenbergovu škálu sebehodnocení (RŠS; Rosenberg, 1965; Blatný, & Osecká, 1994; Dolejš, & Skopal, 2013), Dotazník agresivity (BPAQ; Buss, & Perry, 1992; Dolejš, & Skopal, 2013), Škála agresivity (SADSS; Dolejš, 2016), Škála impulzivity

(SIDS; Dolejš, & Skopal, 2013), Výskyt rizikového chování u adolescentů (VRCHA; Dolejš, & Skopal, 2015), Škála na měření úzkosti (SUDDS; Dolejš, & Skopal, 2016), Škála depresivity (SDDSS; Dolejš, Skopal, & Suchá, 2013) a Dotazník hodnocení vlastní zvědavosti (SCAI; Aschieri, 2014; Lečbych, 2016; in Tesarčíková, 2018). Z hlediska porovnání průměrů byli chlapci agresivnější ve fyzické agresivitě, verbální agresivitě a dle celkového skóru BPAQ. Dívky vykazovaly vyšší průměrných hodnoty u hostility a hněvu.

Konkrétně se jednalo o tyto výsledky: 82,19 pro celkové skóre BPAQ u celého souboru (SD = ± 82,19), u dívek 80,25 (SD = ± 15,13) a u chlapců 85,68 (SD = ± 15,50). V případě fyzické agresivity byl naměřen průměr 20,68 (SD = ± 7,19) u celého souboru, 18,61 (SD = ± 6,54; $p < 0,001$) u dívek, 24,39 (SD = ± 6,87; $p < 0,001$) u chlapců. Průměrná hodnota verbální agresivity byla 16,29 (SD = ± 3,59) u celého souboru, 16,06 (SD = ± 3,67) u dívek a 16,71 (SD = ± 3,43) u chlapců. V případě hněvu byl průměr 20,60 (SD = ± 5,10) u celého souboru, 20,80 u dívek (SD = ± 4,84) a 20,23 (SD = ± 5,55) u chlapců. Průměrná hodnota hostility byla 24,62 (SD = ± 5,34) u celého souboru, 24,77 (SD = ± 5,37) u dívek a 24,35 (SD = ± 5,31) u chlapců (Tesarčíková, 2018).

Z hlediska průměrů RŠS vykazovali vyšší sebehodnocení, sebeúcty chlapci. Naopak vyšší sebesnižování bylo u dívek. Byly zde naměřeny tyto průměrné hodnoty: Průměr sebehodnocení byl 28,01 (SD = ± 4,46) u celého souboru, 27,27 (SD = ± 4,03; $p < 0,001$) u dívek a 29,35 (SD = ± 4,90; $p < 0,001$) u chlapců. V případě sebeúcty byla naměřena průměrná hodnota 15,20 (SD = ± 2,25) u celého souboru, 14,89 (SD = ± 2,06) u dívek a 15,75 (SD = ± 2,46) u chlapců. Respektive u sebesnižování byl naměřen průměr 12,80 (SD = ± 2,69) u celého souboru, 12,37 (SD = ± 2,43) u dívek a 13,59 (SD = ± 2,94) u chlapců (Tesarčíková, 2008).

Rubio-Garaye et al. (2016) svůj výzkum zaměřili na souvislosti mezi agresí, hostilitou, hněvem a morálním poklesem. Jejich výzkum byl zacílen na Španěly ze střední socioekonomické třídy. Věkové rozpětí skupiny bylo 15 až 25 let, celkově se jednalo o 424 osob. K měření agrese byla použita španělská verze dotazníku Aggression Questionnaire od Busse a Perryho (1992) a pro zjištění morálního poklesu Mechanism of Moral Disengagement (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996). Mezi zajímavé a významné výsledky můžeme zmínit vyšší průměrné hodnoty u mužů ve verbální agresivitě (14,4; SD = ± 3,5 oproti 13,2; SD = ± 3,8 u žen; $t(422) = 3,36$; $p < 0,05$) a fyzické agresivitě (21,7; SD = ± 7,8 oproti 16,3; SD = ± 6,3 u žen; $t(422) = 7,79$, $p < 0,05$), korelace mezi hněvem a hostilitou ($r = .42$, $p < 0,01$), hněvem a morálním útlumem ($r = .36$, $p < 0,01$), hněvem a fyzickou agresivitou ($r = .48$, $p < 0,01$), hněvem a verbální

agresivitou ($r = .59, p < 0,01$), hostilitou a morálním útlumem ($r = .32, p < 0,01$), hostilitou a fyzickou agresivitou ($r = .31, p < 0,01$), hostilitou a verbální agresivitou ($r = .35, p < 0,01$), morálním útlumem a fyzickou agresivitou ($r = .55, p < 0,01$), morálním útlumem a verbální agresivitou ($r = .40, p < 0,01$), fyzickou a verbální agresivitou ($r = .49, p < 0,01$). Autoři výzkumu se pokusili predikovat verbální a fyzickou agresivitu prostřednictvím nezávislých proměnných a mediátorů a zjištění jejich vlivu. V prvním kroku byla zařazena agrese a hostilita. β agrese u fyzické agresivity byla 0.43 ($p < 0,01$), hostility 0.12 ($p < 0,01$), $\text{Adj.R}^2 = 0.24$ ($p < 0,01$) a u verbální agresivity byla 0.54 ($p < 0,01$), hostility 0.11 ($p < 0,01$), $\text{Adj.R}^2 = 0.36$ ($p < 0,01$). V druhém kroku byl navíc zapojen morální útlum. Výsledky se mírně proměnily. β agrese u fyzické agresivity byla 0.31 ($p < 0,01$), hostility 0.03, morálního úpadku 0.42 ($p < 0,01$), $\text{Adj.R}^2 = 0.15$ ($p < 0,01$). V rámci verbální agresivity byly výsledky následující: β agrese byla 0.49 ($p < 0,01$), hostility 0.07, morální útlum 0.20 ($p < 0,01$), $\text{Adj.R}^2 = 0.04$ ($p < 0,01$) (Rubio-Garay et al., 2016).

Öngen (2010) také sledoval agresi, ale v souvislosti s narcismem u univerzitních studentů v Turecku. Výzkumný soubor byl složen z 247 osob (138 žen, 109 mužů). Jejich věkové rozpětí bylo mezi 17 až 26 lety. I v tomto případě byla agrese měřena pomocí dotazníku Busse a Perryho (1992) a narcismus The Narcissistic Personality Inventory (Raskin, & Hall, 1979). Ukázalo se, že mezi narcismem (vč. jednotlivých škál – síla, exhibicionismus) a agresí (vč. jednotlivých škál – hněv, hostilita, fyzická agresivita, verbální agresivita) byl pozitivní a statisticky významný vztah. Konkrétně se jednalo o následující výsledky: narcismus a síla ($r = .89, p < 0,01$), narcismus a exhibicionismus ($r = .86, p < 0,01$), narcismus a agrese ($r = .39, p < 0,01$), narcismus a hněv ($r = .34, p < 0,01$), narcismus a hostilita ($r = .25, p < 0,01$), narcismus a fyzická agresivita ($r = .85, p < 0,01$), narcismus a verbální agresivita ($r = .33, p < 0,01$). Ve výzkumu byly vytvořeny tři mnohonásobné regresní analýzy, kde byl predikován hněv, hostilita, fyzická a verbální agresivita. Každý model obsahoval sílu a exhibicionismus. První model byl zaměřený na hněv. β síly byla .15, $p = .033$, β exhibicionismu .233, $p = .001$. Hodnota R^2 pro celý model byla .12. V druhém modelu byla predikována hostilita. Hodnota β síly byla .53, $p < .001$, exhibicionismu .44, $p < 0,001$, $R^2 = .10$. Model předpovídající fyzickou agresivitu zjistil následující: β síly byla -.05, $p < 0,001$, exhibicionismu .34, $p < 0,001$, $R^2 = .10$. A pro verbální agresivitu: β síly byla .38, $p < 0,001$, exhibicionismu -.2, $p < 0,85$, $R^2 = .14$ (Öngen, 2010).

To, zda a případně jak se liší agresivita u dospívajících z měst a venkova sledovala Valiünė (2017). Výzkumu se zúčastnilo 479 studentů ve věku dvanácti až sedmnácti let

(207 chlapců, 272 dívek). Zastoupení dospívajících z měst a venkova bylo téměř vyrovnané (chlapci: město: 102, venkov: 105; dívky: město: 135, venkov: 137). Agresivita byla měřena dotazníkem od Busse a Perryho Aggression Questionnaire (1992). V případě chlapců (ať už žijících v městě, či na venkově) nebyly prokázány žádné signifikantní výsledky. To však neplatí u dívek. Jako statisticky významný se ukázal být rozdíl mezi fyzickou agresivitou u dívek z venkova a měst. Průměrné hodnoty u dívek z měst byly 18,8 (SD = ± 6,9), zatímco u dívek z venkova 16,8 (SD = ± 7,00; $t(270) = 2.38$, $p = 0,018$) (Valiüené, 2017).

Jamwal, Gupta a Shekhar (2016) sledovali agresivitu v souvislosti s rodičovskou kontrolou u mládeže. Výzkumný soubor obsahoval 100 osob, přičemž polovina z nich byli muži a druhá polovina ženy. Bližší údaje k souboru autoři neuvádějí. K měření agresivity autoři použili dotazník Busse a Perryho Aggression Questionnaire (1992) a pro zjištění rodičovské kontroly The Parental Psychological Control Scale-Youth Self-Report (Barber, 1996). Co se týká samotných výsledků agresivity, tak ve všech jednotlivých oblastech dosáhli vyšších hodnot muži. Průměrná hodnota u chlapců ve fyzické agresivitě byla 28,60 (SD = ± 3,88 oproti 25,02; SD = ± 7,31 u dívek; $p = 0,003$), verbální agresivity byla 20,20 (SD = ± 3,43 oproti 17,00; SD = ± 4,57 u dívek; $p < 0,001$), hněvu byla 24,82 (SD = ± 3,56 oproti 19,10; SD = ± 6,12; $p < 0,001$), hostility byla 30,32 (SD = ± 4,83 oproti 22,50; SD = ± 6,57 u dívek; $p < 0,001$), celkovém skóru byla 103,94, SD = ± 6,81 oproti 83,62; SD = ± 14,90 u dívek; $p < 0,001$). Korelována byla rodičovská kontrola a agresivita, zde se ukázalo, že mezi nimi je signifikantní pozitivní vztah ($r = .24$, $p < 0,05$) (Jamwal et al., 2016).

Eldelekioglu (2017) ve svém výzkumu sledoval agresivitu, tlak vrstevníků a rodičovské přesvědčení. Do výzkumu bylo zapojeno 202 studentů devátých a desátých ročníků střední školy v Burse v Turecku. Věkové rozpětí bylo mezi patnácti až sedmnácti lety a průměrný věk byl 16,61. Mírnou převahu měly ženy (104; 98 mužů). Agresivita byla měřena prostřednictvím Aggression Scale (Tuzgöl, 1998; in Eldelekioglu, 2017), vrstevnický tlak Peer Pressure Scale (Kıran, 2002; in Eldelekioglu, 2017), rodičovské přesvědčení Parental Attitudes (Eldelekioglu, 1996; in Eldelekioglu, 2017). Průměrná hodnota agresivity byla 62,45 (SD = ± 10,12). Výsledky potvrdily vyšší agresivitu u mužů (64,40; SD = ± 10,21 oproti 60,62; SD = ± 9,73 u žen; $p < 0,01$). Korelace ukázaly vztah mezi agresivitou a demokratickým rodičovským přístupem ($r = -.36$, $p < 0,01$), protektivním rodičovským přístupem ($r = .25$, $p < 0,01$), autoritativním rodičovským přístupem ($r = .28$, $p < 0,01$) a vrstevnickým tlakem ($r = .38$, $p < 0,01$). Mnohonásobná

regresní analýza prokázala vztah mezi agresivitou ($F = 18,25$; $p < 0,001$) a vrstevnickým tlakem ($t = 3,609$; $p < 0,001$), demokratickým rodičovským přístupem ($t = -3,820$; $p < 0,001$) a protektivním rodičovským přístupem ($t = 2,01$; $p < 0,001$). Hodnota R^2 byla 0.22 (Eldelekioglu, 2017).

Ranđelović, Mitrović, a Krstić (2015) se zabírali agresivitou, depresí a akademickými úspěchy. Výzkumný soubor byl tvořen studenty prvního a druhého ročníku univerzity Priština v celkovém počtu 320 osob, jejich průměrný věk byl 21,55 let. K měření agresivity byl použit dotazník agresivity Busse a Perryho (1992), deprese Beck Depression Inventory (Beck, 1961; in Ranđelović et al., 2015) a akademický úspěch vycházel z průměrné známky z několika předmětů. Průměrná hodnota agresivity byla 77,03 ($SD = \pm 18,02$), fyzické agresivity byla 19,64 ($SD = \pm 7,16$), verbální agresivity 15,06 ($SD = \pm 3,86$), hněvu 19,60 ($SD = \pm 6,15$) a hostility 22,73 ($SD = \pm 6,16$). Z hlediska průměrů mezi pohlavími byli agresivnější muži v celkovém skóru (78,59; $SD = \pm 18,66$ oproti 75,65; $SD = \pm 17,39$ u žen; $t = 1,229$, $p = 0,22$), ve fyzické agresivitě (21,73; $SD = \pm 7,28$ oproti 17,80; $SD = \pm 6,55$ u žen; $p < 0,001$), ve verbální agresivitě (15,25; $SD = \pm 3,79$ oproti 14,88; $SD = \pm 3,93$ u žen; $t = 0,717$; $p = 0,47$). V případě hostility a hněvu byly agresivnější ženy. Jejich průměrná hodnota hostility byla 22,86 ($SD = \pm 6,12$ oproti 22,59; $SD = \pm 6,24$ u mužů; $t = -0,330$; $p = 0,74$), hněvu byla 20,11 ($SD = \pm 6,07$ oproti 19,02; $SD = \pm 6,22$ u mužů; $t = -1,335$; $p = 0,18$). Korelace mezi akademickými úspěchy a fyzickou agresivitou se ukázala být jako negativní ($r = -.25$, $p < 0,05$) (Ranđelović et al., 2015).

Qureshi, Khan a Masroor (2013) ve svém výzkumu sledovali agresivitu, samotou v kontextu patologického hraní počítačových her. Výzkumný soubor byl složen ze 150 studentů ve věku 12 až 20 let (76 mužů, 74 žen). Kromě základných demografických údajů respondenti vyplňovali Video Game Addiction Questionnaire (Gentile, 2009) určené k měření patologického hraní počítačových her, Škálu agresivity (Frankowski, & Orpinas, 2001) a prostřednictvím UCLA (Russell, 1996) byla měřena samota. Muži dosahovali vyšších průměrných hodnot ($p < 0,001$) v patologickém hraní her (20,71; $SD = \pm 3,93$ oproti 17,01; $SD = \pm 3,26$ u žen), samotou (46,29; $SD = \pm 6,45$ oproti 41,41; $SD = \pm 8,02$ u žen) a agresivitou (19,22; $SD = \pm 5,43$ oproti 16,11; $SD = \pm 3,87$ u žen). V případě srovnání osob se závislostí (respektive bez závislostí) na hraní počítačových her dosahovali vyšších průměrných hodnot v samotě a agresivitě osoby se závislostí ($p < 0,001$). U samoty bylo naměřeno 47,17 ($SD = \pm 6,66$ oproti 41,31; $SD = \pm 7,45$ u osob bez závislostí) a u agresivity 19,62 ($SD = \pm 5,49$ oproti 16,12; $SD = \pm 3,88$ u osob bez závislostí).

Agresivní projevy byly zkoumány i z pohledu vyučujících pedagogů, jak je vnímají oni osobně. Jsou to osoby, které jsou každodenně v kontaktu s žáky a studenty. Sami se stávají terčem jejich útoků. V souvislosti s pedagogy můžeme zmínit příklad středoškolské učitelky, která byla dlouhodobě vystavěna agresivním projevům od studentů (Česká televize, 2016). Zda nastává nárůst agresivních projevů a případně, jak je vnímají pedagogové zjišťoval výzkum Csémyho, Starostové, Hrachovinové a Čápa (2013). Zapojilo se do něj 1003 učitelů (věkové rozpětí bylo mezi 23 až 67 lety) ze 115 základních škol, které mají první a druhý stupeň vzdělávání. Byl použit náhodný výběr českých škol. Samotný soubor byl z 80 % tvořen ženami. Respondenti odpovídali na otázky zaměřené na formy agrese, názory na agresivitu z pohledu jejich práce a na možnosti řešení agresivity. Ukázalo se, že více než ¾ pedagogů vnímá žáky jako agresivnější, než tomu bylo dříve. Při retrospektivním hodnocení roku se 44 % učitelů a 49 % učitelek setkalo s verbální agresivitou, 6 % učitelů a 4 % učitelek s fyzickou agresivitou vůči své osobě.

3 Životní spokojenost

Není tomu tak dávno, kdy spokojenost spolu s ostatními pozitivními tématy stála v pozadí zájmu vědecké společnosti. Tato doba je však za námi a už není tak obtížné nalézt podklady týkající se životní spokojenosti. Víme, jak se cítí celé populace dětí nebo například různé profesní skupiny. Při troše zobecnění můžeme říci, že společnost si uvědomuje důležitost spokojenosti pro každého jedince. Naše slova můžeme podpořit slovy Světové zdravotnické organizace, která spokojenost zahrnuje do definice zdraví, které definuje jako (WHO, 2014, 7) „stav úplné tělesné, psychické a sociální spokojenosti nikoliv jen absence nemoci či nemohoucnosti“. Při prvotním zkoumání této problematiky je možné pociťovat zmatenost, a to z důvodu velkého množství pojmů, které se zde vyskytují.

Prvotně se podíváme, jak jsou jednotlivé pojmy definovány. Hartl a Hartlová (2005, 556) definují spokojenost jako „příjemný pocit z dobrých vztahů a dobře vykonané činnosti“. Obdobně je popisována i v Oxfordském slovníku (English Oxford Living Dictionaries, nedat.) jako „splnění vlastních přání, očekávání, potřeb nebo potěšení z toho odvozené“. V případě pojmu kvality života můžeme uvést definici Světové zdravotnické organizace (nedat.), která jej definuje jako „individuální vnímání pozice člověka v životě, který je zasazen do kontextu určité kultury, hodnotových zásad, jenž vstupují do vztahu s cíli, očekávaními, standardy a obavami“. Co se týká well-beingu, tak Oxfordský slovník (English Oxford Living Dictionaries, nedat.) ji popisuje jako „stav pohody, zdraví nebo štěstí“. Obdobně jej definuje i slovník APA (nedat.), které se uvádí, že je to „stav štěstí a spokojenosti s nízkou úrovní distresu, s celkově dobrým fyzickým a duševním zdravím a dobrou kvalitou života“. V českých pracích se můžeme setkat s pojmem osobní pohoda. Tu definuje Blatný (2010, 198) jako „dlouhodobý či přetrvávající emoční stav, ve kterém je reflektována celková spokojenost člověka s vlastním životem“.

My se budeme přiklánět k variantě, která chápe spokojenost jako podkategorii, jenž se podílí na utváření celkové osobní pohody.

3.1 Osobní pohoda

Osobní pohoda vznikla jako důsledek spojení dvou složek – emoční a kognitivní. Jak už vyplývá z názvu, emoční složka v sobě ukrývá dlouhodobé stavy, souhrny emocí, nálad a afektů. Oproti tomu kognitivní složka obsahuje vědomé zhodnocení vlastního života (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). Není to však vše. K výše zmíněným složkám se

vztahují další významné komponenty. V případě emoční složky se jedná o štěstí, pozitivní a negativní afektivitu (resp. životní spokojenost a sebehodnocení v kognitivní složce). Životní spokojenost je možné sledovat jak z globálního pohledu, tak i v rámci jednotlivých oblastí jako je například rodina, zaměstnání či volný čas (Blatný, 2010).

V tématice osobní pohody se můžeme setkat se dvěma typy přístupů, a to buď s hédonistickým, nebo s eudaimonickým směrem. První z nich je zaměřen na prožívání příjemných zážitků, zatímco podstatou eudaimonismu je seberealizace, osobní rozvoj a vykonávání dobrých činů (Slezáčková, 2012).

Mezi nejvýznamnější představitele pozitivní psychologie patří Diener (Diener, Lucas, & Oishi, 2002), který je autorem důležité teorie osobní pohody. V Dienerově pojetí je osobní pohoda výsledkem zhodnocení vlastního života. Toto zhodnocení je ovlivňováno emocemi a racionalitou. Samotná osobní pohoda vychází ze spojení tří složek: subjektivní stav duševní pohody s pozitivními (PA, vyšší poměr) a negativními emoci (NA, nižší poměr), kognitivní zhodnocení spokojenosti se životem (LS), zhodnocení spokojenosti v dalších důležitých oblastech života jako je zdraví (F).

$$SWB = PA - NA + LS + F$$

Aby těchto pojmů nebylo málo, Diener a Biswas-Dienerem (2008) přišli s novým termínem – duševní bohatství člověka (anglicky ‚psychological wealth‘), což chápou jako podstatný předpoklad pro štěstí. Samotný pojem v sobě ukrývá další oblasti jako je životní spokojenost a štěstí, fyzické a mentální zdraví, pozitivní postoj a kladné emoce, spiritualitu a smysluplný život, zúčastnění se aktivit a pracovních příležitostí, láskyplné mezilidské vztahy, hodnoty a životní cíle, dostatek materiálních prostředků pro uspokojení potřeb.

Ve výše zmíněném výčtu je zmíněno i štěstí. To chápou jako proces, který vychází z prožívání světa a života. Zároveň zde dochází ke spojení spirituality, pozitivního postoje a smyslu. Poukazují též na vztah mezi štěstím, spokojeností a efektivním fungováním. Jinými slovy řečeno štěstí a spokojenost podporuje a rozvíjí efektivní fungování, což následně přináší pocity štěstí a spokojenosti z vykonané práce (Diener, & Biswas-Diener, 2008).

Od teoretických informací se přesuneme ke zdrojům osobní pohody. Za zmínku stojí především demografické a socioekonomické faktory, sociální vztahy, osobnostní dispozice, diskrepance mezi osobním očekáváním a skutečností. Blatný (2010) ve své publikaci uvádí, že demografické faktory jsou schopny vysvětlit 5 až 20 % rozptylu osobní

pohody. V případě porovnání ekonomicky bohatých a chudých národů se ukázalo, že větší spokojenosti dosahují ti bohatší. Ale nejedná se o velký rozdíl. Nutno však podotknout, že pokud jsou lidé silně orientovaní na zisk, stávají se méně šťastnými (Diener et al., 1999). Významný vliv má i zaměstnání, čímž se myslí, zda je člověk vůbec zaměstnán a jak je spokojen se svou profesí. Obecně se udává, že vyšší spokojenosti dosahují zaměstnaní lidé (Tait, Padgett, Baldwin, 1989). Porovnávalo bylo i to, zda existují rozdíly mezi muži a ženami. Obecně lze říct, že mezi pohlavím není podstatný rozdíl. Za zmínku však stojí to, že ženy vykazují vyšší hodnoty spokojenosti a štěstí, což je dáváno do souvislosti se sociálními rolami. Zároveň ženy disponují lepší schopností reagovat na projevené emoce. Takto získané zkušenosti navíc pomáhají rozvíjet dovednosti a podílejí se na utváření postojů (Wood, Rhodes, & Whelan, 1989). Taktéž vyšší spokojenosti dosahují extraverti a emočně stabilnější jedinci. Do úvahy bylo bráno i to, zda jsou společensky aktivními nebo nikoliv, zda žijí sami nebo s dalšími lidmi, ale i to, jestli bydlí ve městě či na venkově (Diener, Sandvik, Pavot, & Fujita, 1992). Nic to však nemění na faktu, že sociální vztahy patří mezi zdroje osobní pohody. V případě adolescentů z latinských zemí byly rodinné vztahy identifikovány jako potřebné pro jejich životní spokojenost (Edwards, & Lopez, 2006). Dále byla porovnáována kvalita vztahů a jejich počet s cílem zjistit, co je pro jedince více důležité. Ukázalo se, že větší význam má kvalita vztahů (Nezlek, 1990; in Blatný, 2010). V případě, že lidský kontakt nedosahuje potřebných kvalit, je možné tuto potřebu saturovat pomocí přítomnosti a kontaktu s domácími zvířaty (Blatný, 2010).

Nesmíme opomenout diskrepanci, jejíž podstatou je vztah a vůbec soulad mezi očekáváním, realitou a dispozicemi konkrétního jedince. Jakmile nepanuje soulad, vzniká nespokojenost (resp. spokojenost při souladu). Důvodem mohou být příliš vysoké cíle a jejich nesplnění, nebo vysoké cíle, které jsou plněny postupně prostřednictvím řady menších cílů a časové prodlevy. Tento posun tak nepřináší příliš vysoké potěšení (Blatný, 2010).

3.2 Životní cíle

Na úvod cítíme jako potřebné vysvětlit název této podkapitoly. Jak je možné vidět, naše práce se z části zaměřuje i na životní cíle. Proto jsme vybrali tento název. Avšak hlavní náplní této podkapitoly bude teorie Supera (1980), která poskytla základ pro vznik Dotazníku životních cílů (Taročková, 1986).

Super vytvořil teorii, jejíž podstatou je celoživotní vývoj jedince a jeho volba povolání. V rámci jeho pojetí se můžeme setkat s pojmem life-career rainbow (Super, 1976; in Super, 1980). Mezi významné pojmy patří životní prostor neboli life space. Tento životní prostor okupujeme v různých rolích, které se v průběhu času proměňují. Konkrétně je jich devět: dítě (vč. role syna a dcery), student, „leisuite“ (osoba zabývající se činnostmi volnočasových aktivit), občan, zaměstnanec (vč. nezaměstnaných a nepracujících osob), manžel/manželka, osoba pečující o domácnost („hospodyně“), rodič a penzista. Mohou být popsány i další role jako je například milovník, kriminálník apod. Nutno však podotknout, že není podmínkou prožít všechny tyto role, navíc v určitých situacích „hrajeme“ více než jednu roli. To někdo zvládá lépe, jiný nikoliv. Tyto role jsou sehrávány v určitých divadlech (což je další pojem této teorie). Konkrétně jsou čtyři: domov, komunita, škola a pracoviště. Stejně jako to bylo u rolích, i tady je více míst, kde mohou být role hrány (Super, 1980).

Jak jsme naznačili výše, v jednom okamžiku můžeme hrát více rolí na více místech (neboli divadlech). Tohle prolínání může způsobit určitý chaos v myslích, ale i působit přínosně pro zúčastněné, např. v situacích, kdy manžel vypráví manželce o příhodách v rámci volnočasových aktivit nebo na pracovišti. Zároveň tyto role jsou nositelem určitých společenských očekávání, jako je například to, že rodič převezme zodpovědnost za dítě (Super, 1980).

Některé role se vyvíjejí v průběhu přirozeného vývoje daného člověka. Vystihujícím příkladem je role člověka například ve 12 letech a v 50 letech. V druhém případě se očekává větší pomoc ze strany potomka, resp. z pohledu rodiče, zanechání odkazu. K vývoji může dojít i prostřednictvím změn v životě jedince (např. změna zaměstnání obohacuje jedince v další pozici zaměstnance). Svůj vliv na roli zaměstnance má (z logiky věci) typ vzdělání daného jedince, ale i jeho poslední zaměstnání před vstupem do role penzisty. V případě adolescentů se zase předpokládá, že studenti zaměstnaní na částečný úvazek jsou spíše úspěšnější a spokojenější ve své práci (Super, 1980).

Prostřednictvím simultánní kombinace životních rolí vzniká životní styl. Jejich sekvenční kombinace strukturuje životní prostor a utváří životní cyklus. Celková struktura se pak stává kariérním vzorcem. Určitý předěl mezi jednotlivými rolemi tvoří rozhodovací bod. Ten je patrný zejména ve fázi opuštění jedné a vstoupení do nové. Fungování těchto bodů je však ovlivněno osobními a situačními determinanty. První z nich obnáší genetické dispozice, které jsou ovlivněny jeho individuálními zkušenostmi. Mezi situační

determinanty lze zařadit geografické, historické, sociální a ekonomické podmínky od dětství až po stáří (Super, 1980).

3.3 Výzkumy životní spokojenosti

V roce 2017 byl potřetí zopakován výzkum Mladé hlasy, jehož autorem je UNICEF. Stejně jako v předcházejících letech (2001, 2008) i tentokrát bylo cílem zmapovat životní spokojenost české mládeže. Výzkumu se zúčastnilo 407 dospívajících Čechů (206 dívek, 201 chlapců), kteří byli ve věku devíti až sedmnácti let. Data byla získávána prostřednictvím interview, kdy respondenti odpovídali na předem stanovené otázky. Otázky byly rozčleněny do několika bloků, které se týkaly štěstí, školy, rodiny, přátel, hodnot, dětských práv, postojů, návykových látek, volného času, sociálních sítí, internetu, společnosti, rodičovské kontroly, rozhodování, bezpečnosti, osobní budoucnosti a budoucnosti České republiky (UNICEF, 2017).

Výzkum přinesl mnohá zajímavá zjištění, které v následujících řádcích přiblížíme. Respondenti pozitivně vnímají rodinné vztahy a školu. V případě školy (vč. spolužáků a učitelů) se jednalo o 75 % respondentů. Štěstí v rodinné oblasti pociťuje 58 %, přesněji řečeno cítí se být šťastní se svými rodiči. Nutno však podotknout, že zde nastal mírný pokles (z 63 % na 58 %, v roce 2008 a 2001 byl údaj konstantní). Zároveň 93 % dětí je přesvědčeno, že jejich názor je v rodině přijímán. Jako nejdůležitější hodnoty, které v rodině získávají, a tedy předávají dalším generacím, označili „mluvit pravdu“ a „pomáhat druhým“. Devět z deseti dětí chápe pomáhaní druhým jako velice podstatné a sami se snaží být aktivními poskytovateli pomoci. V případě, že pociťují určité problémy a následnou potřebu se s nimi svěřit, menší problémy s tím mají děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů. Bez ohledu na vzdělání rodičů se ukázalo, že ¾ rodičů neregulují aktivitu dětí na sociálních sítích (UNICEF, 2017).

Jako velice pozitivní můžeme označit pokles zkušenosti dospívajících s trestnými činy a konzumací návykových látek u blízkých osob. V případě alkoholu se jednalo o 9 % pokles (z 22 % na 13 %), drog o 5 % (z 13 % na 8 %) a kouření o 22 % (z 61 % na 39 %). Zvýšilo se i povědomí o jejich právech a vůbec vzdělání v oblasti rizik vyplývajících z aktivního sexuálního života (UNICEF, 2017).

Bohužel, v případě vnímání svého postavení ve společnosti se nedá mluvit o pozitivu. Označují jej jako zhoršené. Pouze dvě pětiny dětí věří, že jejich názor je ve společnosti akceptován. V porovnání s rokem 2008 se jedná o zlepšení (tehdy 34 %), ale

v roce 2001 bylo udáváno 51 %. Mladí Češi též registrují nespravedlivé zacházení společnosti vůči dětem z chudých rodin, ale i vůči své vlastní osobě. V předchozích výzkumech jej spojovali s dětmi z jiných etnik (UNICEF, 2017).

Poklesla i důvěra v dospělé autority oproti předcházejícím výzkumům. Matce věří 93 % (místo 97 %), 83 % (oproti 87 %) věří svému otci. Mimo nejbližší rodinu se nejvyšší důvěře těší lékaři (90 % místo původních 97 %), učitelé (75 % oproti 81 %). Pouze 13 % (předtím 17 %) věří vládě. Co se týká osobnosti mladých Čechů, tak oni sami sebe označují jako více uzavřené. Nepříznivě vychází i Česká republika jako místo pro jejich další život (což udává dvě třetiny respondentů). Největší obavy v nich vyvolává násilí, kriminalita, nedůvěra ve vládu, a to zejména v otázkách řešení problémů. U 24 % dětí převládala touha žít v zahraničí, zejména ve Velké Británii nebo ve Spojených státech amerických. Bohužel, 52 % dospívajících si myslí, že se jim nepodaří žít lepší život, než měli jejich rodiče (UNICEF, 2017).

Výzkum Světové zdravotnické organizace nazvaný jako „Mládež a zdraví“ byl inspirací pro Koženého, Csémyho a Tišanskou (2007). Autoři respondentům rozdávali dotazník, který obsahoval vybrané položky z Huebnerova (1991) Students' Life Satisfaction Scale. Výchozí zdrojová data byla získána z mezinárodní datové databáze Health Behaviour in Schoolaged Children. Samotného výzkumu výše zmíněných autorů se zúčastnilo 921 dospívajících (413 chlapců, 508 dívek) ve věku patnácti let. Jejich výsledky prokázaly vliv emocionální opory a rodinných vztahů na vztah mezi životní spokojeností a somatickými/psychickými obtížemi a adaptací na školní prostředí v míře, kterou je možné hodnotit jako přijatelnou. Ukázalo se, že propojení mezi životní spokojeností a emocionální oporou, emocionální oporou a rodinnou kohezí, adaptací na školu a psychickými/somatickými obtížemi je u dívek výraznější. To, že by životní spokojenost byla ovlivňována adaptací na školu, nebylo prokázáno. Avšak autoři předpokládají, že u dívek byl zaznamenán určitý efekt prostřednictvím somatických obtíží.

Životní spokojenosti českých obyvatel se věnoval též Český statistický úřad. Do výzkumu byli zapojeni občané ze všech krajů, mezi nejmladší respondenty patřily šestnáctiletí dospívající. Bližší údaje k výzkumnému souboru neuvádí. Co se týká výsledků, tak lze obecně říci, že respondenti vnímají svůj život pozitivně (na stupnici 0-10 jej ženy hodnotily průměrně 7 body a muži 6,9). Nespokojenost se životem byla vnímaná u nezaměstnaných (průměr 5,4) a důchodců (6,4). Opakem byli zaměstnaní (7,2), osoby ekonomicky neaktivní a v domácnosti (7,5) a studenti (8,0). V rámci porovnávání krajů se Moravskoslezský kraj pohyboval mezi 6,9-7 body. V rámci srovnání hodnot mužů a žen se

ukázalo, že ženy vnímají vyšší spokojenost s osobními vztahy, zatímco muži se zaměstnáním a finanční situací (Český statistický úřad, 2014).

Bádání neunikly ani specifické kategorie. Nejmenší spokojenost byla zjištěna v rámci finanční situace (průměrně 6 bodů), následovalo trávení volného času s oblíbenými aktivitami. Zatímco nejvyšší spokojenost dosáhla kategorie osobních vztahů (8,1) a bydlení (7,7). Zdá se, že spokojenost je ovlivňována i tím, jestli bydlíme ve svém či nikoliv. U osob, které bydlí ve vlastním, byla zjištěná průměrná hodnota osmi bodů. Zatímco u osob žijící v podnájmu pouze 6,5 (Český statistický úřad, 2014).

ČSÚ (2014) dále zjišťoval, jak věříme druhým lidem. Ukázalo se, že nejvíce důvěřují druhým lidem osoby nacházející se v mladším věku. Později dochází k poklesu (průměrně 5 bodů, věkově mezi 55 až 64 let). Z hlediska pohlaví ženy vykazovaly vyšší průměrné hodnoty (5,4; muži 5,2). Poměrně významnou nedůvěru pocítují lidé vůči Policii ČR (průměrně 4,9 bodu), přičemž plnou důvěru v ní vnímá pouze 1,6 % respondentů, plnou nedůvěru 5 % osob. Stejně negativně byl hodnocen právní systém ČR (ženy: 3,7; muži: 3,6). Zkoumáno bylo i to, zda respondenti mají osobu, které se mohou svěřit. 95 % respondentů tuto osobu má (95 % žen, 93 % mužů). V rámci této oblasti byla identifikována přímá úměra mezi vzděláním a sociální oporou. S využitím sociální opory měli problém nezaměstnané osoby, poté důchodci. Studenti byli nejvíce přesvědčeni, že znají osobu, která jim vždy poskytne pomoc.

Co se týká bezpečnosti, tak nejbezpečněji se cítí osoby žijící v menším městě a ve svém domě. Platí zde přímá úměra. Při rostoucí obci dochází k poklesu bezpečnosti. V případě porovnání krajů, ohledně poklesu bezpečnosti po setmění, nejnižších hodnot dosáhl Moravskoslezský kraj (15,3 %). Porovnáván byl i optimistický či pesimistický pohled na budoucnost. Více než pětina osob na budoucnost nahlížela optimisticky. Zhruba pětina osob byla pesimistická. Při porovnání pohlaví se ukázali být muži optimističtějšími (téměř ¼ mužů, ženy 1/5). Dál se ukázalo, že kategorie osob do 25 let byla nejspokojenější (téměř polovina), zároveň se jednalo o kategorii s nejčastěji udávanou neutrální odpovědí. Z hlediska pohledu do budoucího roku, tak 13 % respondentů nebylo schopné určit, zda se jejich situace zlepší nebo zhorší. 60 % předpokládá, že zůstane stejná. (Český statistický úřad, 2014).

Jako velice zajímavý a podnětný pro naši práci shledáváme rozbor situace od sociologa Prokopa v Deníku N (2018). Přestože situace v republice je poměrně příznivá – nízké % občanů zatíženou těžkou chudobou, nízká zadluženost obyvatel, tak varuje před přicházejícím rizikem. Konkrétně se myslí následující. V roce 2017 bylo kolem 6 až 8 %

obyvatel zatíženo těžkou chudobou. Toto číslo může být brzy větší, protože velice blízko k ní má velká skupina osob. Katastrofické důsledky by mohl spustit výdaj do 10 tisíc korun. Jedná se o hraniční částku, se kterou rozpočet 28 % respondentů nepočítá. Problémová může být i inflace produktů, které jsou potřebné pro život. Ukázalo se, že mezi rokem 2005 až 2017 v Česku zdražilo jídlo o 40 % (v EU pouze o 28 %), náklady na zdraví o 61 % a bydlení o 68 % (EU pouze o 36 %). Co se týká zadluženosti, tak v České republice je problematičtější předluženost zadlužených obyvatel. Ta je vyšší než v ghettech na Slovensku či na Balkáně. Častokrát se jedná o půjčky od nebankovních společností, které jsou často zatíženy skrytými poplatky. Dospívající, jenž zažili ve svém dětství chudobou, patří k rizikové skupině, u níž je třikrát větší pravděpodobnost, že chudobou budou trpět i jako dospělí. Teď se dostáváme ke vzdělávání, které je oslabeno díky nedostatečným investicím do předškolního vzdělávání, nerovnostem kvality v jednotlivých regionech a třídění žáků dle socioekonomického statusu. Udává se, že kolem 40 % studentů víceletých gymnázií je původem z nejvzdělanějších a nejbohatších rodin. Oproti tomu na učiliště se dostávají děti z nejhudších poměrů. Tito dospívající disponují nižší schopností používání internetu pro informačně-produktivní účely a také jsou méně mediálně gramotní.

Na důležitost materiálních zdrojů pro well-being u dětí poukázal výzkum Sarriera, Cassase, Bedina, Strelhova, Gross-Mansona a Giger (2015). Autoři se zaměřili na několik zemí (Alžírsko, Brazílie, Anglie, Izrael, Jižní Afrika, Jižní Korea, Španělsko a Uganda). Právě u zemí, kde byla ekonomika ve stádiu rozvoje (např. Uganda, Alžírsko a Jižní Afrika), došlo k potvrzení.

Zemanová a Dolejš (2015) sledovali životní spokojenost spolu se sebehodnocením a výskytem rizikového chování u klientů nízkoprahových zařízení a běžné populace. K měření životní spokojenosti autoři použili SWLS-C (Gadermann, Schonert-Reichl, & Zumbo, 2010; Zemanová, & Dolejš, 2015), kterou převedli do českého jazyka. A k zjištění sebehodnocení využili Rosenbergovu škálu sebehodnocení (1965; Blatný & Osecká, 1994; Dolejš, & Skopal, 2013). Jejich výběrový soubor obsahoval 949 respondentů (519 chlapců, 399 dívek), přičemž 31 osob své pohlaví neuvedlo. Z tohoto počtu bylo 499 respondentů z NZDM (257 chlapců, 213 dívek) a 450 ze základních a středních škol. Celkový průměrný věk byl 14,42 let ($SD = \pm 2,26$), průměrný věk u dospívajících ze středních a základních škol byl 14,02 ($SD = \pm 1,71$) a v případě klientů NZDM byl 14,80 ($SD = \pm 2,63$).

Co se týká výsledků, tak se ukázalo, že chlapci, žáci a studenti z běžné populace byli životně spokojenější. Tento rozdíl byl navíc statisticky významný. Z pohledu

konkrétních čísel byla průměrná hodnota u klientů NZDM v testu SWLS-C 15,89 (SD = ± 4,23, p <0,001), u žáků a studentů základních a středních škol 16,90 (SD = ± 4,04, p <0,001). V případě srovnání průměrů chlapců a dívek z běžné populace byl průměr u chlapců 17,08 (SD = ± 4,10, p <0,001) a u dívek 15,62 (SD = ± 4,28, p <0,001). Respektive pro chlapce z NZDM naměřili průměrnou hodnotu spokojenosti 16,78 (SD = ± 4,31, p <0,001) a pro dívky 14,95 (SD = ± 4,31, p <0,001) (Zemanová, & Dolejš, 2015).

Z hlediska porovnání průměrů vykazovali vyšší sebehodnocení, sebeúctu a nižší sebesnižování respondenti z běžné populace. Konkrétně se jednalo o tyto průměrné hodnoty: sebehodnocení u NZDM bylo 26,99 (SD = ± 4,60, p = 0,005), zatímco u studentů ZŠ a SŠ bylo 27,81 (SD = ± 4,60, p = 0,005), průměrná sebeúcta u NZDM byla 14,60 (SD = ± 3,05, p = 0,186) a u běžné populace 14,80 (SD = ± 2,36, p = 0,186), průměrné sebesnižování u NZDM bylo 12,39 (SD = ± 2,86, p <0,001) a u běžné populace bylo 13,01 (SD = ± 2,83, p <0,001) (Zemanová, & Dolejš, 2015).

Rozdíly byly zaznamenány i ve vývoji. V případě klientů NZDM dochází k výraznému poklesu sebehodnocení ve 12 letech, poté však nastává nárůst. Další pokles nastává znovu v 15 letech. U druhé skupiny byl zaznamenán pokles od 11 do 14 let. V 15 letech znovu docházelo k růstu sebehodnocení (Zemanová, & Dolejš, 2015).

V rámci zjišťování vztahu mezi životní spokojeností a sebehodnocením se autoři soustředili na významnost $\alpha = 0,001$. Uvádějí, že jejich výzkum prokázal vysokou souvislost mezi těmito proměnnými, která byla nejvyšší u klientů NZDM ($r = .56$), respektive mezi sebeúctou a životní spokojeností ($r = .60$). Negativní vztah se potvrdil mezi sebesnižováním a životní spokojeností ($r = -.31$). Výjimku tvořili klienti NZDM nacházející se ve věku mezi 11 až 15 lety, kde nebyla potvrzena statistická významnost u sebesnižování a spokojenosti. V případě běžné populace byla potvrzena souvislost mezi sebeúctou a životní spokojeností ($r = .58$), sebesnižováním a životní spokojeností ($r = -.26$), sebehodnocením a životní spokojeností ($r = .49$) (Zemanová, & Dolejš, 2015).

Holder, Coleman, Krupa a Krupa (2016) sledovali well-being v souvislosti se spiritualitou a religiozitou u dětí a adolescentů ze Zambie. Výzkumu se zúčastnilo 366 dětí (88 chlapců, 278 dívek, 16 z nich neudalo své pohlaví) ve věku 7 až 12 let. V případě adolescentů se jednalo o 888 osob (432 mužů, 456 dívek) ve věku 13 až 19 let. Sledováno bylo i to, kde mládež bydlí. Zda na venkově či v městě. Ukázalo se, že v městských částech bydlí 909 osob (333 dětí, 576 adolescentů) a 384 na venkově (58 dětí, 326 adolescentů). Životní spokojenost byla měřena dotazníkem od Huebnera (1991) Students' Life Satisfaction Scale., štěstí pomocí the Faces Scale (MacDonald, Kirkpatrick, &

Sullivan, 1996), dále the Subjective Happiness Scale (Lyubomirsky, & Lepper, 1999). Výsledky u adolescentů poukázaly na negativní souvislosti mezi spokojeností a věkem ($r = -.11$, $p = 0,017$), školní třídou ($r = -.16$, $p = 0,017$) a pohlavím ($r = -.07$, $p = 0,017$). Zatímco jako pozitivní se ukázal být vztah mezi spirituální osobností ($r = .21$, $p = 0,017$, spojení s přírodou ($r = .17$, $p = 0,012$), se zvířaty a rostlinami ($r = .13$, $p = 0,018$), užívání si pobytu venku ($r = .13$, $p = 0,017$) (Holder et al., 2016).

4 Jáství, sebepojetí a sebehodnocení

Každý z nás se tu a tam přistihne v situaci, kdy se hodnotíme. Uvažujeme a hodnotíme to, jak vypadáme, jaké máme schopnosti, čeho jsme dosáhli a přemýšlíme nad tím, jak nás vnímá naše okolí. Prostřednictvím okolí získáváme další informace, které vstupují do něčeho sebehodnocení a ovlivňují ho. Velice nás ovlivňují dojmy blízkých a významných osob. Obecně o sebehodnocení tak můžeme říct, že zdůrazňuje vědomí a dopomáhá k udržení pozitivního pohledu na sebe sama, jeho obnovu a růst (Nakonečný, 2009).

Co se týká klasifikace sebehodnocení, tak tu můžeme zařadit pod koncept jáství. K rozvoji této oblasti přispěly poznatky Jamese (1950), Cooleyho (1902; in Blatný, 2010) a Meada (1925, 1934; in Blatný, 2010).

James jako první diferencoval Já do dvou kategorií. První kategorii označil jako Já, které je poznávající (anglicky I-self). Zároveň je subjektem psychické aktivity (anglicky self-as-knower). Druhé Já označuje jako činné a poznávané (anglicky Me-self), kde je v pozici objektu psychické aktivity (anglicky self-as-known). Samotný James si byl vědom, že Já je třeba chápat jako celek a výše zmíněné dělení považoval pouze jako teoretické. V jeho teorii je sebepojetí dále diferencováno na duchovní, materiální a sociální Já. Každé z nich pečuje o jinou oblast. Součástí duchovního Já jsou stálé, trvalé součásti vlastní osoby (hodnoty, soudy, charakteristiky, dispozice). Veškeré věci, které člověk označuje za své, a představa vlastního těla spadá pod materiální Já. Informace týkající se toho, jak jsme vnímání druhými lidmi, obsahuje sociální Já. Mezi jednotlivými Já se nachází i hierarchické uspořádání. Na nejnižší úrovni se nachází materiální Já, následuje sociální a duchovní Já (James, 1950).

Mead a Cooley rozšířili dosavadní znalosti pojmem zrcadlové Já. Chápali jej jako produkt sociálních interakcí, k nimž dochází prostřednictvím kontaktu s nejbližšími osobami. Pomocí těchto osob jedinec získává zpětnou vazbu na svou osobu. Tyto nové poznatky jsou poté internalizovány do stálé psychické struktury jedince. Cooley tento stav označil jako představu sebe, která je složena z dalších tří představ, a to z hodnocení druhé osoby, citu vůči vlastní osobě a prezentování sebe sama druhým lidem (Cooley, 1902; in Blatný, 2010). Oproti Cooleymu Mead připisoval ještě větší význam sociálním interakcím. Za velice podstatné chápal generalizované skupiny osob, které prezentují své společenské názory, jež jsou jedincem přijímány. Jedná se pouze o názory na společnost, nikoliv na konkrétní osoby či situace. Tento jev označil jako zobecněného druhého (Mead, 1925, 1934; in Blatný, 2010).

4.1 Sebepojetí

V úvodní části jsme zmínili historii vývoje, teď se blíže zaměříme na samotné sebepojetí. Hartl a Hartlová (2000, 524) jej definují jako „*představu o sobě, to, jak jedinec vidí sám sebe*“. Stejně jako mnoho jiných pojmů, tak i sebepojetí lze rozčlenit do tří složek, a to na kognitivní, kde spadá obsah a struktura sebepojetí, dále konativní, jehož hlavní činností je motivační funkce a regulace chování, též složka afektivní, která je zaměřena na emocionální vztah vůči vlastní osobě (Blatný, 2010).

Z teoretického hlediska a pro lepší přehlednost můžeme sebepojetí rozčlenit na více kategorií a ty hierarchicky uspořádat. To můžete vidět na níže umístěném schématu č. 1. (Schützová, 2005; in Nakonečný, 2009, 349):

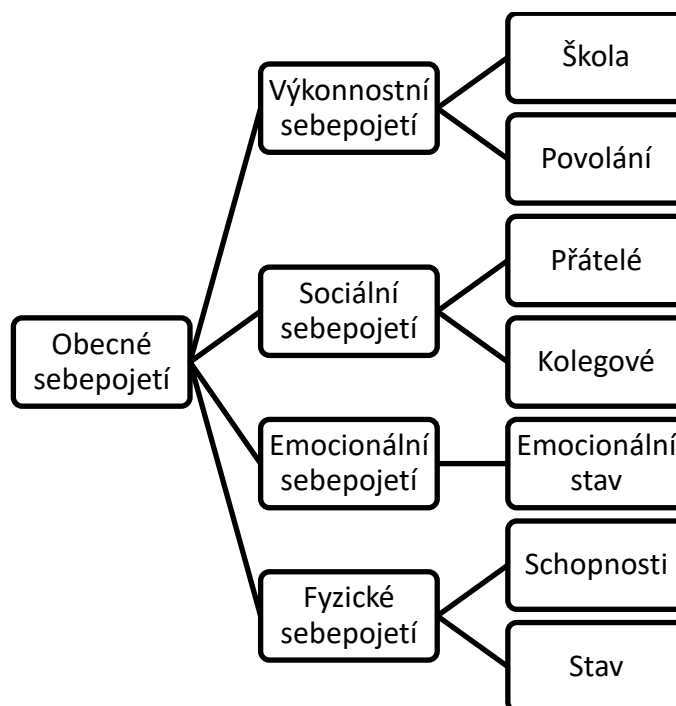


Schéma 1: Hierarchické uspořádání sebepojetí (Schützová, 2005; in Nakonečný, 2009, 349)

Přestože sebehodnocení se více věnujeme v následující kapitole, tak jej musíme zmínit i zde, a to z důvodu výše zmíněného rozdělení. Jedná se totiž o to, že hierarchické uspořádání k sobě váže čtyři aspekty sebehodnocení (Schützová, 2005; in Nakonečný, 2009, 350): sociální sebehodnocení („Snadno navazuji kontakt s neznámými lidmi“), fyzické sebehodnocení („Jsem spokojen se svým tělem.“), obecné sebehodnocení („Akceptuji se.“) a výkonnostní sebehodnocení („Jsem spokojen se svými profesionálními výkony.“). Můžeme tak vidět, že sebepojetí a sebehodnocení spolu úzce souvisejí. Spolu vstupují a ovlivňují chování člověka, např. svědomí, pýchu nebo třeba zahanbení (Nakonečný, 2009).

Vrátíme se zpátky k sebepojetí. Konkrétně se zaměříme na jeho vývoj z pohledu člověka. V počátku disponuje člověk poměrně skromným souborem informací. K rozšiřování dochází prostřednictvím pozorování svých psychických činností, procesů a stavů. Proměnou prochází i popisování vlastní osoby. Dítě si u popisu pomáhá osobami z blízkého okolí, postoji a vlastní aktivitou. V adolescenci už v popisu převládají tělesné znaky, demografické charakteristiky a sebehodnocení (Markus, 1980). Kreitler a Kreitler (1987) zjistili u adolescentů ve věku 16 až 18 let, že nejčastěji k popisu využívají emoce, fyzické charakteristiky, předpoklady k činnosti.

4.2 Sebehodnocení

Hartl a Hartlová (2000, 525) definují sebehodnocení (anglicky self-esteem) jako „*hodnotící dimenzi sebepojetí, která zahrnuje hodnocení vlastní ceny a sebejistoty*“. Obsáhlejší definici nabízí slovník APA (nedat.), kde je popisováno jako „*míra, v níž jsou vlastnosti a charakteristiky obsažené ve vlastním pojetí člověka, které jsou chápány jako pozitivní. Reflektuje fyzickou představu člověka, pohled na jeho úspěchy a schopnosti, hodnoty, vnímaný úspěch v životě, stejně jak vidí daného jedince a druzí na něho reagují. Čím je vyšší pozitivní vnímání výše popsaných bodů, tím vyšší je sebehodnocení. Poměrně vysoký stupeň sebehodnocení je považován za důležitou složku duševního zdraví, zatímco nízké sebehodnocení a pocity bezcennosti jsou častými depresivními příznaky*“. Jelikož pro psychologii je anglický jazyk velice podstatný, podívali jsme se na definici v Oxfordském slovníku (English Oxford Living Dictionaries, nedat.). Ten jej definuje jako: „*důvěru ve vlastní hodnotu, schopnosti nebo sebeúctu*“. Velice vystihující a vysvětlující je rovnice, co je vlastně sebehodnocení (Nakonečný, 2009, 350):

$$\text{sebehodnocení} = \frac{\text{úspěchy}}{\text{nároky na sebe}} = \text{subjektivní postoj k sobě samému}$$

V odborné literatuře můžeme nalézt pojmy jako jsou rysové a stavové sebehodnocení (anglicky state self-esteem). Rozdíl mezi nimi tkví v tom, že rysové sebehodnocení (anglicky trait self-esteem) disponuje větší stabilitou emočního vztahu (Beauregard, Dunning, 2001; Butler, Hokanson, Flynn, 1994; in Blatný, 2010).

Co se týká aspektů sebehodnocení, tak pod tímto pojmem se skrývá pozitivita, negativita a stabilita sebehodnocení. K pozitivnímu rozvoji přispívá rodinná podpora, soutěžení, náboženský postoj, hodnotová orientace, uznání druhých, vzhled jedince a

úspěch (Crocker, & Wolfe, 2001). Předpokládá se, že pozitivně působí fyzická aktivita na sebehodnocení a vůbec na tělesné vnímání (Gaddad, Pemde, Basu, Dhankar, & Rajendran, 2018). V případě, že existují rozdíly v pozitivitě, resp. negativitě, tak ty je možné nalézt v konformitě, výkonu, soutěžení, kauzálních atribucích (Banaji, & Prentice, 1994; Campbell, 1990; in Blatný, 2010), psychickém zdraví a v pocitu spokojenosti (Blatný, 2010). Stabilita je patrná v reakcích na interpersonální zpětnou vazbu a ve výkonu. Osoby s nižším sebehodnocením reagují intenzivněji jak na negativní, tak i pozitivní zpětnou vazbu. V prvním případě se jedná o defenzivnější projevy, zatímco u druhého silně pozitivní (Kernis, Grannemann, & Barclay, 1992; Kernis a kol., 1993; Marsch, 1993; in Blatný, 2010).

Tento výčet si můžeme ukázat na konkrétních zjištěních. Osoby, disponující vyšším sebehodnocením mají větší tendenci se vnímat jako lepšími, než jsou jejich skutečné kvality (Blatný, 2010). Patrná je vyšší výkonnost, motivace k výkonům, ale nižší pohotovost v přistupování k rizikům (Schützová, 2005; in Nakonečný, 2009). Toto přecenění svých sil může vést k selhání. Zatímco osoby s nižším sebehodnocením přistupují ke svým cílům jinak. Stanovují si je tak, aby předcházeli neúspěchu (Blatný, 2010). V případě, že nově vzniklou situaci hodnotí jako náročnou, objevuje se u nich defenzivní chování (Oleš, 2005). Taktéž nízké sebehodnocení bývá spojováno s horším ekonomickým well-beingem, vyšší kriminální aktivitou během adolescentního období, horší fyzické i psychické zdraví (Trzesniewski, Donnellan, Moffitt, Robins, Poulton, & Caspi, 2006). Zároveň u těchto osob vzniká začarovaný kruh, který začíná v bodě vnímání nízké hodnoty sebe sama, tím pádem vyvolávání negativního očekávání, což spouští nepřilíš vysokou snahu k činům. Výsledkem je pak neúspěch. Finálním bodem jsou pochyby o sobě, které zase rozvíjejí negativní hodnocení vlastní osoby (Schützová, 2005; in Nakonečný, 2009).

Nicméně každý jedinec, bez ohledu na vyšší sebehodnocení, má tendenci ochránit svou úroveň, a tak i zachování pozitivního vztahu vůči sobě. K tomu bývá využívána např. benefiktance, jejíž princip tkví v tom, že je nahlíženo na vlastní osobu jako na kompetentní a efektivní. Úspěchy jsou připisovány vlastním schopnostem, zatímco neúspěch okolním vlivům (Greenwald, 1981).

Zdrojem sebehodnocení se rozumí vnímání vlastních schopností, úspěchů a příznivé působení osob z nejbližšího okolí (Nakonečný, 2009). V průběhu dospívání dochází k internalizace vnějších hodnocení a ty jsou posléze zabudovávány do stávající struktury sebepojetí. Určitý prim mezi nimi sehrávají rodiče. Zhruba do počátku

adolescentního období je rodičovská opora nejsilnějším prediktorem sebehodnocení (Blatný, 2010). V tomto období narůstá význam vrstevníků, což vstupuje i do sebehodnocení. Na počátku adolescence mají vrstevníci stejný vliv jako rodiče. K výrazné proměně dochází až při přechodu do dospělosti a zakládání vlastních rodin (Harter, 1996).

V situacích, kdy je sebehodnocení vnímáno jako ohrožené, se lidé přiklání ke srovnávání s druhými lidmi. Zejména s osobami, které jsou v horší situaci. Je-li ohrožení vyvoláváno úspěchem blízkého člověka, řešení je voleno ze dvou možností, a to buď využít jeho úspěch pro zvýšení svého sebevědomí nebo k pocíťování žárlivosti, což sebevědomí snižuje. Tato volba je často ovlivněna tématem, kterého se týká. Jedná-li se o totožné situace, je větší pravděpodobnost, že budou negativně zvládnuty (Tesser, 1988).

4.3 Rosenbergova teorie sebehodnocení

Rosenberg je autorem jedné z nejpobulárnějších metod určených k měření sebehodnocení – Rosenbergova škála sebehodnocení, která má mnoho cizojazyčných verzí. Tuto metodu jsme využili i my v našem výzkumu. Rosenberg chápal sebehodnocení jako jednodimenzionální. Obecně lze říct, že se jedná o konstrukt zahrnující generalizovaný postoj, jehož prostřednictvím dochází k hodnocení druhých lidí a sebe sama. Zároveň se ukázal být podstatný pro well-being (Rosenberger, Schoenbach, Schooler, & Rosenberg, 1995). Nicméně, existuje řada autorů, kteří se domnívají, že tato škála je dvojdimenzionální nebo trojdimenzionální. Například Halama (2008) na základě provedené konfirmační faktorové analýzy uvádí, že tato škála může být použita jako vícedimenzionální, ale sám považuje za nejideálnější ji využívat jako jednodimenzionální.

V případě dvojdimenzionálního pohledu na sebehodnocení se očekává přítomnost subfaktoru sebeúcty a sebesnižování. Sebeúcta je vypočítávána prostřednictvím kladně formulovaných položek, zatímco sebesnižování prostřednictvím negativně formulovaných položek. Tuto myšlenku zastávají např. Goldsmith (1986), Hensley a Roberts (1976). V případě tří faktorů je zde faktor potvrzující pozitivní výroky, faktor srovnávající s ostatními lidmi a nakonec faktor popírající negativní výroky (Machanová, 2009).

Rosenberg se blíže věnoval diferenciaci mezi globálním a specifickým sebehodnocením, které více souvisí s konkrétními projevy chování. Oba tyto přístupy v sobě zahrnují jak kognitivní, tak afektivní prvky. Kognitivní prvek souvisí s odkazováním, popisováním konkrétního objektu, zatímco afektivní dotváří pozitivní či negativní směr a určuje intenzitu (Rosenberger, et al., 1995). Globální a specifické

sebehodnocení nefungují jako samostatné, nezávislé jednotky. Existuje mezi nimi vztah. Ten bývá vysvětlován i tak, že více různých specifických sebehodnocení spolu utvářejí globální sebehodnocení (Marsh, & Shavelson, 2010).

Pokud se podíváme blíže na Rosenbergův vztah k Já, tak jej dělí na vysněný sebeobraz a skutečný sebeobraz. Taktéž připouští možnost změny v ideálním Já, a to díky uváženosti v uskutečnění ideální představy o sobě (Rosenberg, 1979).

4.4 Výzkumy sebehodnocení

Suchá (2014) se zaměřila na souvislosti mezi sebehodnocením, impulzivitou a rizikovým chováním u dospívajících v České republice. Výzkumný soubor byl složen z 1039 osob ve věku 14 let (559 dívek, 530 chlapců). Ve výzkumu bylo použito celkem 5 metod: Dotazník sebezpojetí školní úspěšnosti (SPAS; Matějček, & Vágnerová, 2012), Dotazník agresivity (BPAQ; Buss, & Perry, 1992, Dolejš, & Skopal, 2014), Výskyt rizikového chování u adolescentů (VRCHA; Dolejš, & Skopal, 2015). V případě sebehodnocení byla průměrná hodnota 27,46 (SD = ± 4,78). Rozdíl mezi sebehodnocením a studenty nebyl potvrzen, v případě porovnání mezi pohlavími už ano. Ukázalo se, že dívky vykazují nižší sebehodnocení, sebeúctu a vyšší sebesnižování ($p = 0,05$). U chlapců byla průměrná sebeúcta 15,08 (SD = ± 2,20), v sebesnižování byl průměr 13,35 (SD = ± 2,87) a v sebehodnocení byl průměr 28,43 (SD = ± 4,52). Respektive pro dívky platily následující hodnoty: sebeúcta 14,36 (SD = ± 2,55), sebesnižování 12,20 (SD = ± 2,88) a sebehodnocení 26,56 (SD = ± 4,84).

Cingel a Olsen (2018) sledovali sebehodnocení v souvislosti s užíváním Facebooku u 337 nizozemských adolescentů ve věku dvanácti až osmnácti let (51,9 % zastoupení mužů). K měření sebehodnocení byla použita nizozemská verze Rosenbergovy škály sebehodnocení (Rosenberg, 1965), celková doba užívání Facebooku byla zjišťována otázkou, jak moc času si myslí, že strávili včera jeho užíváním a Facebookové aktivity zase dotazem cílící na množství specifických aktivit prováděných na Facebooku během včerejšího dne. Ukázalo se, že negativní vztah je mezi věkem a sebehodnocením ($r = -.25$, $p < 0,01$) a mezi sebehodnocením a užíváním Facebooku ($r = -.16$, $p < 0,05$) (Cingel, & Olsen, 2018).

Patologickým užíváním internetu, sebehodnocením a samotou se zabýval Zeng, Ye, Hu a Ma (2016). Výzkumný soubor tvořilo 310 chlapců (49,7 %) a 314 dívek (50,3 %). Jejich průměrný věk byl 16,19 let (SD = ± 2,05). Sebehodnocení bylo zjišťováno

prostřednictvím Rosenbergovy škály sebehodnocení (Rosenberg, 1965), samota UCLA Loneliness scale version (Russell, 1966) a závislost na internetu Young's internet addiction test (Young, 1988). Průměrná hodnota sebehodnocení byla 27,24 (SD = ± 5,15). Souvislost byla prokázána mezi sebehodnocením a samotou ($r = -.53$, $p < 0,01$), dále mezi patologickým užíváním internetu ($r = -.18$, $p < 0,01$) (Zeng et al., 2016).

Hernandéz, Robins, Widaman a Conger (2017) sledovali souvislosti mezi etnickou příslušností, sebehodnocením a školní příslušností. Jednalo se o longitudinální studii, kde bylo sledováno 674 žáků mexického původu od pátého až devátého ročníku (50 % dívek, 50 % chlapců). K měření sebehodnocení byla použita General Self-Esteem Scale, která je součástí Self-Description Questionnaire II-Short (Marsch, Ellis, Parada, Richards, & Heubeck, 2005), školní příslušnost sedmi položkami z the School Attachment Scale (Gonzales et al., 2008), etická příslušnost šesti položkami z jiných výzkumů a rodinný příjem byl zaznamenáván matkami na dvacetibodové škále. Výsledky ukázaly, že nižší školní příslušnost pociťují chlapci. Zároveň bylo u nich zaznamenáno stabilnější sebehodnocení. U dívek byl od páté do sedmé třídy zaznamenán nárůst sebehodnocení, který byl následován poklesem od sedmé do deváté třídy (Hernandéz et al., 2017).

Rosebergova škála sebehodnocení byla použita i ve výzkumu Prabhu a D'Cunha (2018). Autoři jej sledovali v souvislosti s indexem tělesné hmotnosti (body mass index, BMI). Vnímání vlastního těla bylo měřeno pomocí siluet (Stunkard, Sorensen, Schulsinger, 1983). Do výzkumu bylo zapojeno 309 adolescentů ve věku desíti až devatenácti let (128 mužů, 181 žen). A zde se ukázalo, že v případě nespokojenosti s vlastním tělem dochází k poklesu sebehodnocení ($\chi^2 = 165.45$, $df = 2$, $p = 0,036$) (Prabhu, & D'Cunha, 2018).

Gaddad et al. (2018) sledoval vztah mezi fyzickou aktivitou, tělesným vzhledem, BMI a životním stylem. Součástí výzkumu bylo 191 dospívajících ve věku třinácti až osmnácti let (průměrný věk byl 15,2; SD = ± 1,39). V rámci pohlaví měli mírnou převahu muži (104 osob; ženy: 87 osob). K měření sebehodnocení byl použit RŠS (Rosenberg, 1965), fyzická aktivita byla měřena prostřednictvím the Physical activity questionnaire for older children and adolescents (Kowalski, Crocker, & Donen, 2004). U 97 adolescentů (50,79 %) bylo sebehodnocení na normální úrovni. Nízké sebehodnocení bylo zjištěno pouze u 1 člověka (0,52 %). Vysoké sebehodnocení u 93 osob (48,69 %). U 146 osob (74,87 %) bylo BMI normální, 47 osob (24,61 %) dle BMI mělo podváhu 47 osob (24,61 %) a nadváhou trpěl 1 člověk (0,52 %). 172 osob (90,05 %) nemělo obavy ze svého tělesného vzhledu, 13 osob (6,81 %) mělo jemné obavy, 4 osoby (2,09 %) měly mírné

obavy a 8 osob (4,29 %) výrazné obavy. 146 osob (76,44 %) mělo normální postoj k jídlu a u 45 osob (23,56 %) mělo poruchu příjmu potravy (Gaddad et al., 2018).

Výzkum Mineva, Petrova, Minevové, Petkové a Strebkove (2018) zkoumal souvislosti mezi školními úspěchy a sebehodnocením. Výzkumný soubor byl tvořen 40 studenty z osmého ročníku, čili nacházeli se ve věku 14 let. Zastoupení chlapců a dívek bylo rovnoměrné. Taktéž i oni použili RŠS (Rosenberg, 1965). Vyšší hodnoty sebehodnocení byly naměřeny u chlapců (32,78; SD = 0,53 oproti 25,75 u dívek; $t = 2,49$; $p < 0,01$). Co se týká souvislosti mezi školním úspěch a sebehodnocením, tak tento vztah nebyl prokázán (Mineva et al., 2018).

Sebehodnocením v souvislosti s iracionálním přesvědčením a stresem se zabýval Yıldız, Baytemir, a Demirtaş (2018). Do studie bylo zapojeno 310 studentů (177 žen; 133 mužů) s průměrným věkem 16,63 let. I zde autoři použili Rosenbergovu škálu sebehodnocení (Rosenberg, 1965), iracionální přesvědčení bylo měřeno Irrational beliefs scale for adolescents (Çivitci, 2006; in Yıldız et al., 2018) a vnímaný stres škálou Perceived stress scale (Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983). Průměrná hodnota sebehodnocení byla 30,93 (SD = ± 5,50). Jako statisticky významným se ukázal negativní vztah mezi iracionálním přesvědčením a sebehodnocením ($r = -.13$; $p < 0,05$), mezi sebehodnocením a stresem ($r = -.41$; $p < 0,01$). Dále byl identifikován pozitivní vztah mezi stresem a iracionálním přesvědčením ($r = .21$; $p < 0,05$) (Yıldız et al., 2018).

Bakshi, Montazeri, Nazari, Ziapour, Barahooyi a Dehghan (2017) studovali sebehodnocení v souvislosti s resiliencí u nevidících a vidících adolescentů z Iránu. Účastníci byli ve věku 8 až 16 let v celkovém počtu 120 osob, tj. poloviční zastoupení vidících (resp. nevidících) a poloviční zastoupení mužů a žen. Sebehodnocení bylo měřeno prostřednictvím Rosenbergové škály sebehodnocení (Rosenberg, 1965) a resilience Conner-Davidson resilience scale inventory (Conner, & Davidson, 2003). Průměrná hodnota sebehodnocení byla u vidících osob 26,18 (SD = ± 4,36), u nevidících 17,25 (SD = ± 4,31), resilience u vidících osob 57,32 (SD = 14,29), u nevidících 38,45 (SD = ± 11,68). Jako statisticky významným se ukázal být vztah mezi sebehodnocením a schopností vidět (Bakshi et al., 2018).

Studie Demirtaş, Yıldize a Baytemira (2017) se zaměřila na obecné přijetí, základní psychologické potřeby jako prediktory sebehodnocení u adolescentů. Do výzkumu byli zapojeni středoškolští studenti v celkovém počtu 261 osob (159 žen, 102 mužů, průměrný věk 16,35; SD = ± 0,98). K měření sebehodnocení byla použita Rosenbergova škála sebehodnocení (Rosenberg, 1965), obecné přijetí bylo měřeno

prostřednictvím General belongingness scale (Malone, Pillow, & Osman, 2012) a základní psychologické potřeby Basic psychological needs scale (Ryan, & Deci, 2000). Průměrná hodnota sebehodnocení byla 29,19 (SD = ± 5,27). Ukázalo se, že mezi sebehodnocením a obecným přijetím existuje pozitivní vztah ($r = .44$, $p < 0,01$) a totéž platí i pro základní psychologické potřeby ($r = .63$, $p < 0,01$) (Demirtase et al., 2018).

Vlivem sociálních dovedností na zlepšení sebehodnocení se zabýval Seema a Venkatesh Kumar (2018). Výzkumný soubor se skládal z 200 adolescentů s nízkým sebehodnocením. Pomocí náhodného rozdělení byly vytvořeny dvě skupiny – kontrolní a experimentální. V obou skupinách bylo zachováno rovnoměrné rozložení chlapců a dívek. Sociální dovednosti byli rozvíjeni pouze u experimentální skupiny, a to v rámci deseti sezení (50 minut, dvakrát týdně). K měření sebehodnocení byla použita RŠS (Rosenberg, 1965), která byla zadávána na počátku a na konci. Výsledky z experimentální skupiny prokázaly statisticky významné zlepšení sebehodnocení po absolvování tohoto kurzu ($p < 0,001$). V počátku byla naměřena průměrná hodnota 14,25 (SD = ± 1,93) pro celý soubor, 13,96 (SD = ± 1,37) pro muže, 14,54 (SD = ± 2,34) pro ženy, zatímco po deseti sezeních už jejich průměrná hodnota byla 24,20 (SD = ± 3,93) pro celý experimentální soubor, 24,04 (SD = ± 3,34) pro muže a 24,36 (SD = ± 4,48) pro ženy (Seema, & Venkatesh Kumar, 2018).

Empirická část

5 Cíl výzkumu

Výzkumným cílem této práce bylo zjištění souvislostí mezi agresivitou, životní spokojeností, životními cíli a sebehodnocením, ale také určit průměrnou míru v jednotlivých psychologických fenoménech a rozdíly mezi pohlavími, obory a typy škol. Mimo jiné si tato práce kladla za cíl převedení a experimentální otestování třech cizojazyčných psychodiagnostických metod do českého jazyka a jejich experimentální otestování v rámci výzkumu.

5.1 Základní a výběrový soubor

V našem případě se základním souborem rozumí adolescenti, kteří se stali studenty středních škol studující první až třetí ročník těchto zařízení. Jejich věk se pohybuje mezi 15 až 18 rokem. Dle výroční zprávy Ministerstva školství a tělovýchovy (2018) za rok 2017 bylo na středních školách 421 535 studentů (208 057 dívek). Z tohoto celkového počtu studovalo 403 018 studentů v denní formě a 18 017 studentů bylo zařazeno pod ostatní formy studia. Dominující zastoupení měly maturitní obory, studovalo je 315 tisíc studentů (z tohoto počtu bylo 169 664 dívek), téměř 90 tisíc (87 437 studentů, z toho 29 856 dívek) studovalo výuční obory a 2 612 (z toho 1 237 dívek) studentů bylo uváděno pod střední vzdělání.

Jak už jsme načrtli výše, náš výzkum jsme zacílili na adolescenty z Moravskoslezského kraje. Český statistický úřad (nedat.) uvádí, že v Moravskoslezském kraji v roce 2 017 studovalo 47 662 studentů (45 712 v denní formě). Z toho 20 900 studentů studovalo střední odborné školy se zakončením v podobě maturitní zkoušky, 13 395 studentů studovalo gymnázia a téměř 10 tisíc (9 981) studentů studovalo výuční obory.

Náš výzkumný soubor obsahoval 549 respondentů (216 mužů, 39,3 %; 333 žen, 60,7 %). Věkové rozpětí bylo od 15 do 21 let. Z důvodu nízkého zastoupení osob starších 19 let jsme je ze souboru vyřadili. Konkrétně se jednalo o 13 osob - 4 osoby ve věku 19 let, 4 osoby ve věku 20 let, 3 osoby ve věku 21 let, 1 osoba ve věku 22 let a 1 respondent ve věku 24 let.

V rámci dalších analýz jsme tak vycházeli ze souboru složeného z 536 osob (211 mužů; 325 žen). Z hlediska procentuálního zastoupení byli muži zastoupeni v 39,4 %, ženy v 60,6 %. Jejich věk byl mezi 15 až 18 lety. Přesněji řečeno, 126 respondentů bylo ve věku 15 let, 181 osob ve věku 16 let, 171 respondentů ve věku 17 let a 58 osob ve věku 18 let. Z pohledu jednotlivých ročníků, bylo 176 respondentů studenty 1. ročníků. 208 osob

studenty 2. ročníků a 152 respondentů bylo studenty 3. ročníků. V případě porovnání studentů z gymnázií a středních škol byli početnější studenti středních škol (323 osob) oproti gymnazistům (213 osob). Z hlediska oborů převažovali maturitní obory (442 osob) oproti výučním oborům (94 osob).

5.2 Výzkumné hypotézy

Vzhledem k rozsahu naší práce, máme hypotézy rozčleněny do několika bloků. Pro každý blok uvádíme ukázkovou hypotézu. Seznam hypotéz se závěrem, zda byly přijaty či zamítnuty, je umístěn v přílohách.

Jsme si vědomi, že se jedná o velké množství hypotéz. Tento krok však považujeme za správný, naším cílem bylo poukázat na rozdíly mezi pohlavími, obory a školami, což nám umožní tento rozsah hypotéz.

H₁ až H₃ byly zaměřeny na Škálu agresivity a na rozdíly mezi pohlavími, maturitními a učebními obory, středními školami a gymnázii.

Ukázková hypotéza: Muži a ženy se statisticky významně liší v průměrných hodnotách naměřených Škálou agresivity.

H₄ až H₁₁ byly zaměřeny na rozdíly mezi pohlavími, maturitními a učebními obory, středními školami a gymnázii v rámci hněvu, hostility, verbální a fyzické agresivity (BPAQ).

Ukázková hypotéza: Studenti učebních a maturitních oborů se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály hněvu z BPAQ.

H₁₂ až H₂₀ předpokládaly odlišnosti mezi pohlavími, učebními a maturitními obory, v rámci životní spokojenosti (SWLS-C).

Ukázková hypotéza: Studenti gymnázií a středních škol se statisticky významně liší v průměrných hodnotách životní spokojenosti ze SWLS-C.

H₂₁ až H₂₆ testovaly, zda existuje významná odlišnost mezi studenty gymnázií a středních škol v průměrné hodnotě životní spokojenosti (MSLSS včetně škály rodina, přátelé, škola, vlastní osoba, životní prostředí).

Ukázková hypotéza: Studenti gymnázií a středních škol se statisticky významně liší v průměrných hodnotách životní spokojenosti z MSLSS.

H₂₇ až H₃₅ byly zaměřeny na odlišnosti v sebehodnocení, sebeúctě, sebesnižování mezi pohlavími, učitelskými a maturitními obory, středními školami a gymnázii (RŠS).

Ukázková hypotéza: Muži a ženy se statisticky významně liší v průměrných hodnotách sebehodnocení z RŠS.

H₃₆ až H₆₈ zjišťovaly odlišnosti mezi pohlavími, maturitními a učitelskými obory, středními školami a gymnázii u 11 dimenzí Dotazníku životních cílů (DŽC).

Ukázková hypotéza: Studenti učitelských a maturitních oborů se statisticky významně liší v pracovních-profesionálních cílech z DŽC.

5.3 Proces výzkumu

K počátkům našeho výzkumu patřilo vydefinování problémů, cílů, vytvoření ideotechnického plánu, výběr metod a poté následoval jejich převod. Celkem bylo použito 6 metod, přičemž 3 z nich byly překládány, jednalo se o Škálu agresivity (Frankowski, & Orpinas, 2001), Multidimenzionální studentskou škálu životní spokojenosti (Huebner, 2001) a Dotazník životních cílů (Taročková, 1986). Na základě získaných překladů jsme provedli obsahovou analýzu položek. Ještě před započítáním samotného výzkumu jsme provedli pilotáž testové baterie na studentce 1. ročníku střední školy, abychom jsme se vyvarovali chyb či jiných nejasností v testové baterii.

Pro samotný výzkum jsme oslovovali střední školy zřizované Moravskoslezským krajem v celkovém počtu 91 zařízení (Moravskoslezský kraj, nedat.). Jejich výběr probíhal prostřednictvím náhodného výběru, a to konkrétně pomocí náhodného generátoru čísel. Se žádostí o spolupráci jsme oslovili 14 škol. Vybraným školám jsme poté rozesílali email se žádostí o účast, informacemi k výzkumu a informovaný souhlas. Pokud jsme ze škol nedostali emailovou odpověď, kontaktovali jsme je telefonicky zhruba o týden později. Třídy byly vybírány společně s řediteli, případně dalšími osobami, které měly naši žádost na starost. Dotazníky byly vyplňovány metodou tužka-papír, a to během vyučovací hodiny a naší přítomnosti. Sběr dat probíhal od září do října 2018.

V rámci celého výzkumu jsme dbali na etický přístup. Náš výzkum jsme už od začátku koncipovali jako anonymní, tzn. že respondenti nemohli být zpětně identifikováni. Samotné respondenty jsme informovali o účelu sběru dat, cílech výzkumné studie, kdo

k získaným datům bude mít přístup a jak budou data chráněna. Jejich účast byla zcela dobrovolná, tj. kdykoliv mohli přerušit či ukončit vyplňování dotazníků, nebyl na ně vyvíjen žádný nátlak a k účasti nebyli nuceni jiným způsobem.

Po ukončení sběru dat jsme dotazníky vyhodnotili a získaná data jsme digitalizovali do podoby datové matice, kterou jsme vytvořili v Excelu 2018. Při tvorbě této tabulky dat jsme postupovali stejně jako uvádí Hendl (2015). A to tak, že každý řádek byl popisem jednoho objektu (resp. každý sloupec byl pouze pro jednu proměnnou). Důvodem tohoto postupu byla snaha vyvarovat se chyb, např. z nesmyslně vyplněných dotazníků. Taktéž byly odstraněny neúplné či nesprávně vyplněné dotazníky. Statistická analýza probíhala v programu IBM SPSS ver. 21.

5.4 Aplikované metody

V rámci našeho výzkumu jsme použili šest dotazníků, a to jmenovitě Škálu agresivity (Frankowski, & Orpinas, 2001), Dotazník agresivity (Buss, & Perry, 1992, Dolejš, & Skopal, 2014), Škálu životní spokojenosti (Gadermann, et al. 2010; Zemanová, & Dolejš, 2015), Multidimenzionální studentskou škálu životní spokojenosti (Huebner, 2001), Dotazník životních cílů (Taročková, 1986) a Rosenbergovu škálu sebehodnocení (Rosenberg, 1965; Blatný, & Osecká, 1994; Dolejš, & Skopal, 2014).

V případě Škály agresivity (Frankowski, & Orpinas, 2001), Multidimenzionální studentské škály životní spokojenosti (Huebner, 2001) se jednalo o zahraniční metody uvedené v anglickém jazyce. Jelikož tyto metody nebyly doposud přeloženy do českého jazyka, vytvářeli jsme jejich ekvivalentní české znění pomocí obsahové analýzy překladů položek. Překlady jsme pořídili prostřednictvím sedmnácti osob, kteří byli převážně z řad vysokoškolských studentů s vysokou úrovní angličtiny, dále nám pomáhali učitelé anglického jazyka, držitelka certifikátů CAE a FCE a jedná rodilá Angličanka. Pouze u Dotazníku životních cílů (Taročková, 1986) jsme takto nepostupovali, neboť se jednalo o slovenskou metodu a tu jsme upravili do českého jazyka sami.

5.4.1 Škála agresivity (Frankowski, & Orpinas, 2001)

Škála agresivity (neboli the Aggression scale) je dílem Frankowski a Orpinase (2001). Jedná se o krátkou metodu obsahující 11 položek. Respondenti jsou zde dotazováni na události z posledních sedmi dní, konkrétně odpovídají na otázky týkající se hněvu, fyzické a verbální agresivity. Toto týdenní omezení má minimalizovat možné zkreslení. Hlavním přínosem této škály je, že zaznamenává agresivní chování, což je možné využít pro

prevenci výskytu agresivního chování ve školách. V rámci úvodních instrukcí, které jsou podávány ústně studentům, není specifikováno, zda jsou dotazováni na události odehrávající se uvnitř či mimo školu. Co však tato metoda není schopna měřit je agresivita v rodině, vůči učitelům, bezdůvodné ničení předmětů a relační agresivitu. Výskyt jednotlivých jevů je zaznamenáván na šestibodové škále, tedy 0x až 6x a vícekrát. Výsledek vychází ze součtu položek, což znamená, že je možné získat 0 až 66 bodů (Frankowski, Orpinas, 2001).

Funkčnost Škály agresivity (Frankowski, & Orpinas 2001) byla zjišťována u studentů v šestých třídách základních škol z Texasu, USA (tj. 10 tříd). Celkem se jednalo o 265 osob, z toho 253 kompletně vyplnilo tuto škálu (115 chlapců, 138 dívek). 90 % souboru ze sledované skupiny dospívajících se věkově nacházelo mezi 11 až 12 lety. Co se týká etnického složení souboru, tak 160 respondentů (63 %) tvořili Hispánci, 44 osoby (17 %) byly američtí Afričané, 45 respondentů (18 %) byli běloši. Kromě Škály agresivity respondenti vyplňovali další metody měřící agresivitu a její prediktory. Konkrétně to byly tři otázky z Centers for Disease Control and Prevention's Youth Risk Behavior Survey (Kolbe, Kann, & Collins, 1993), které se ptaly na zranění během rvaček, užívání alkoholu a držení zbraně, rodičovská kontrola byla měřena pomocí dvou otázek (1. Nechávej tě rodiče odcházet a přicházet domů, jak si chceš? 2. Když jsi pryč z domu, ví tví rodiče, kde jsi a s kým?) a na studijní úspěšnost odpovídali učitelé, a to tak, že zaznamenávali nejběžnější známku daného studenta.

Univariační analýza prokázala pozitivní vztah mezi průměrným skórem naměřeným v Škále agresivity a počtem zranění způsobených ve rvačkách, $F(3, 245) = 14.1, p < 0,001$, dále počtem dní, kdy studenti měli v držení zbraň, $F(3, 248) = 16.1, p < 0,001$. K nárůstu průměrného skóre agresivity došlo i po zaznamenání zvýšené konzumace alkoholu, $F(3, 248) = 16.1, p < 0,001$, poklesu rodičovského dozoru, $F(4, 244) = 6.0, p < 0,001$ a zhoršení studijních výsledků $F(3, 244) = 7.1, p < 0,001$. Co se týká rozdílů mezi pohlavím, tak zde se ukázalo, že vyšších průměrných hodnot dosahují chlapci (19,3; SD = ± 15,50) než dívky (13,20; SD = ± 12,9), $F(1, 251) = 11.7, p = 0,007$. Testována byla vnitřní validita. Cronbachova alfa se ukázala být vysoká, konkrétně .87 pro celý soubor, .88 pro chlapce, .87 pro dívky a v rámci etnik .86 pro hispánské studenty, .85 pro afroamerické studenty a .92 pro bělošské studenty (Frankowski, Orpinas, 2001). V případě výzkumu Quereshiho et al. (2013) dosáhla Cronbachova alfa hodnoty .62. Ve výzkumu Kuzuca a Şimşeka (2013) byla Cronbachova alfa .85.

5.4.2 Dotazník agresivity (Buss, & Perry, 1992)

Dotazník agresivity byl vytvořen Bussem a Perrym (1992). Je složena z 29 položek, které měří hněv, hostilitu, verbální a fyzickou agresivitu. Respondenti své odpovědi zaznamenávají na pětibodové škále (vůbec nesouhlasím – spíš nevystihuje – nemůžu se rozhodnout – spíš vystihuje – úplně vystihuje). Pouze dvě otázky jsou skórovány reverzibilně, a to otázka 9 a 16. Rozdělení položek v rámci škál je následující (Diamond, Wang, & Buffington-Vollum, 2016):

- Hostilita: 15, 17, 24, 7, 20, 10, 26, 3.
- Hněv: 12, 19, 23, 9, 1, 28, 18.
 - Položka č. 9 je reverzibilní.
- Fyzická agresivita: 8, 25, 22, 29, 2, 13, 16, 11, 5.
 - Položka č. 16 je reverzibilní.
- Verbální agresivita: 4, 21, 14, 6, 27.

Do vyplňování tohoto dotazníku byli zapojeni vysokoškolští studenti ve věku 18 až 20 let (612 mužů, 641 žen, celkem 1253 osob). Z nich pak byly vytvořeny tři samostatné soubory v počtu 406, 448 a 399 osob (Buss, & Perry, 1992).

V počátku byl tento dotazník koncipován obsáhleji a měřil více faktorů. Konkrétně obsahoval 52 položek a měl navíc měřit nepřímou agresi, podezření a nelibost. Ke snížení došlo až po faktorové analýze, která vyloučila 23 položek nesplňujících stanovená kritéria a 3 faktory (Buss, & Perry, 1992).

Ve výzkumu byly též měřeny osobnostní rysy jako je například emocionalita, aktivita, sociabilita a impulzivita, u níž se očekávalo, že budou korelovat s oblastmi dotazníku (Buss, & Plomin, 1975). Dále bylo zapojeno vlastní sebeuvědomění (Buss, 1980) a self-esteem (Cheek, & Buss, 1981). Po přidání těchto oblastí obsahovala testová baterie 100 položek (Buss, & Perry, 1992).

Pomocí faktorové analýzy došlo ke snížení počtu položek, a to z 52 na dnes známých 29 otázek. Zároveň došlo ke snížení faktorů ze sedmi na čtyři. Dále se ukázalo, že spolu souvisí fyzická a verbální agresivita ($r = .45$), fyzická agresivita a hněv ($r = .48$), fyzická agresivita a hostilita ($r = .28$), verbální agresivita a hněv ($r = .48$), verbální agresivita a hostilita ($r = .25$), hněv a hostilita ($r = .45$) (Buss, & Perry, 1992). Suchá a Dolejš (2016) taktéž potvrdili pozitivní souvislost mezi fyzickou a verbální agresivitou ($r = .36$, $p < 0,001$), fyzickou agresivitou a hněvem ($r = .36$, $p < 0,001$), fyzickou agresivitou a hostilitou ($r = .18$, $p < 0,001$), fyzickou agresivitou a celkovým skórem ($r = .74$, $p < 0,001$),

verbální agresivitou a hněvem ($r = .45, p < 0,001$), verbální agresivitou a hostilitou ($r = .22, p < 0,001$), verbální agresivitou a celkovým skórem ($r = .64, p < 0,001$), hněvem a hostilitou ($r = .40, p < 0,001$), hostilitou a celkovým skórem ($r = .77, p < 0,001$).

Vnitřní konzistence dotazníku byla počítána z výsledků všech respondentů, a to u celkového skóre, tak u jednotlivých faktorů. Cronbachova alfa fyzické agresivity byla .85, hněvu .83, hostility .77, verbální agresivity .72. a celkového skóru .89 (Buss, & Perry, 1992). Totožnou Cronbachovou alfu pro celou metodu naměřil Skopal (2016). V případě fyzické agresivity byla .84, hněvu byla .73, hostility byla .74 a verbální agresivity byla .64. Suchá a Dolejš (2016) udávají Cronbachovu alfu .83 pro fyzickou agresivitu, .63 pro verbální agresivitu, .71 pro hněv, .68 pro hostilitu a .84 pro celou metodu. Ve výzkumu Őngena (2010) dosáhla Cronbachova alfa pro celou metodu .87, pro hněv byla .81, pro fyzickou agresivitu byla .80, pro hostilitu byla .74 a pro verbální agresivitu byla .64. V případě výzkumu Valiüne (2017) byla Cronbachova alfa pro fyzickou agresivitu .83, pro verbální agresivitu byla .68, pro hněv byla .66, pro hostilitu byla .84.

Pro zjištění reliability po devíti týdnech byla vybrána jedna skupina zúčastněných (372 osob). V tomto případě byla u fyzické agresivity naměřeno .80, verbální agresivity .76, hněvu .72, hostility .72. Celkový výsledek byl .80 (Buss, & Perry, 1992). Výzkum Skopala (2016) měřil opakovaně po 12,5 měsících. U fyzické agresivity bylo naměřeno .63, verbální agresivity .45, hněvu .74 a u hostility .46.

Co se týká korelací mezi faktory BPAQ a výše zmíněných osobních rysů, stojí za zmínku výsledek mezi fyzickou agresivitou a soupeřením ($r = .36$). Dále výsledek mezi verbální agresivitou a asertivitou ($r = .49$), soupeřením ($r = .39$), hněvem a emocionálností ($r = .43$), impulzivitou ($r = .42$), asertivitou ($r = .40$), hostilitou a emocionálností ($r = .52$), impulzivitou ($r = .37$), veřejným uvědoměním u žen ($r = .49$) a self-esteem ($r = -.49$), celkovým skórem dotazníku a emocionalitou ($r = .35$), impulzivitou ($r = .46$), asertivitou ($r = .43$), kompetentností ($r = .46$), self-esteem u žen ($r = -.35$) (Buss, & Perry, 1992).

Suchá a Dolejš (2016) potvrdili pozitivní souvislost mezi Dotazníkem agresivity (Buss, & Perry, 1992; Dolejš, & Skopal, 2014) a Škálou impulzivity (Dolejš, & Skopal, 2016), respektive Škálou depresivity (Dolejš, Skopal, & Suchá, 2018). Konkrétně se jednalo o vztah mezi fyzickou agresivitou a impulzivitou u celého souboru ($r = .40, p < 0,001$), fyzickou agresivitou a impulzivitou u chlapců ($r = .41, p < 0,001$), fyzickou agresivitou a impulzivitou u dívek ($r = .40, p < 0,001$), verbální agresivitou u celého souboru ($r = .36, p < 0,001$), verbální agresivitou a impulzivitou u chlapců ($r = .36, p < 0,001$), verbální agresivitou a impulzivitou u dívek ($r = .36, p < 0,001$), hněvem a

impulzivitou u celého souboru ($r = .48, p < 0,001$), hněvem a impulzivitou u chlapců ($r = .51, p < 0,001$), hněvem a impulzivitou u dívek ($r = .48, p < 0,001$), hostilitou a impulzivitou u celého souboru ($r = .48, p < 0,001$), hostilitou a impulzivitou u chlapců ($r = .38, p < 0,001$), hostilitou a impulzivitou u dívek ($r = .30, p < 0,001$), celkovým skórem BPAQ a impulzivitou u celého souboru ($r = .56, p < 0,001$), celkovým skórem BPAQ a impulzivitou u chlapců ($r = .58, p < 0,001$), celkovým skórem BPAQ a impulzivitou a dívek ($r = .54, p < 0,001$), depresivitou a hněvem u celého souboru ($r = .32, p < 0,001$), depresivitou a hněvem u chlapců ($r = .29, p < 0,001$), depresivitou a hněvem u dívek ($r = .32, p < 0,001$), depresivitou a hostilitou u celého souboru ($r = .55, p < 0,001$), depresivitou a hostilitou u chlapců ($r = .52, p < 0,001$), depresivitou a hostilitou u dívek ($r = .55, p < 0,001$), depresivitou a celkovým skórem BPAQ u celého souboru ($r = .38, p < 0,001$), depresivitou a celkovým skórem BPAQ u chlapců ($r = .35, p < 0,001$), depresivitou a celkovým skórem BPAQ u dívek ($r = .44, p < 0,001$).

Dolejš, Suchá, Skopal a Vavrysová (2016) potvrdili souvislosti mezi výskytem rizikového chování (VRCHA, Dolejš, & Skopal, 2015), respektive mezi šikanou a celkovým skórem BPAQ ($r = .30, p < 0,001$), celkovým skórem VRCHA a verbální agresivitou ($r = .31, p < 0,001$), celkovým skórem VRCHA a celkovým skórem BPAQ ($r = .32, p < 0,001$). Dále byla potvrzena souvislost mezi sebeúctou (RŠS) a hněvem ($r = -.17, p < 0,001$), sebeúctou a hostilitou ($r = -.32, p < 0,001$), sebeúctou a celkovým skórem BPAQ ($r = -.15, p < 0,001$), sebesnižováním a fyzickou agresivitou ($r = -.08, p < 0,001$), sebesnižováním a hněvem ($r = .23, p < 0,001$), sebesnižováním a hostilitou ($r = .44, p < 0,001$), sebesnižováním a celkovým skórem BPAQ ($r = .19, p < 0,001$), sebehodnocením a hněvem ($r = -.23, p < 0,001$), sebehodnocením a hostilitou ($r = -.44, p < 0,001$), sebehodnocením a celkovým skórem BPAQ ($r = -.19, p < 0,001$).

5.4.3 Škála životní spokojenosti (Gadernann et al., 2010)

Škála životní spokojenosti pro děti (SWLS-C) byla vytvořena Gadernannem et al. (2010). Jedná se o adaptaci na škálu vytvořenou Dienerem et al. (1985) Satisfaction with life, která je určena dospělým. Verze pro děti zůstala principově stejná.

SWLS-C obsahuje 5 položek. Respondenti odpovídají na pětibodové Likertově škále (1 - rozhodně nesouhlasím; 2 – nesouhlasím; 3 – nemůžu se rozhodnout, 4 – souhlasím, 5 – rozhodně souhlasím). Součet jednotlivých odpovědí pak tvoří možnou míru životní spokojenosti. Bodové rozpětí této škály se pohybuje od 5 do 25 bodů.

Ve výzkumu, který testoval SWLS-C, bylo zapojeno 1266 žáků z 23 škol, které se nacházely v 7 rozdílných školních čtvrtí ve Vancouveru (Lower Mainland, Britská Kolumbie, Kanada). Ty byly vybírány stratifikovaným náhodným výběrem. Pro konečnou analýzu bylo však použito „pouze“ 1233 žáků, neboť 30 osob nevyplnilo dotazník celý. Mírnou převahu měli chlapci (52 %). Průměrný věk souboru byl 11 let a 7 měsíců ($SD = \pm 1$ rok). Věkové rozpětí zúčastněných bylo mezi 9 let a 2 měsíce až 14 let. Tito žáci navštěvovali čtvrtý až sedmý ročník (8 % bylo ze čtvrtého ročníku, 21 % z pátého ročníku, 33 % ze šestého ročníku a 38 % ze sedmého ročníku) (Gadernann et al., 2010).

Kromě SWLS-C žáci vyplňovali subškály zaměřené na optimismus a self-efficacy z Resilience Inventory (Song, 2003; in Gadernann et al., 2010), Marsh Self Description Questionnaire pro preadolescenty (Marsh, 1988; in Gadernann et al., 2010), subškálu měřící depresi ze Seattle Personality Questionnaire (Rains, 2003; in Gadernann et al., 2010) a dvě subškály zaměřené na empatii z Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1990; in Gadernann et al., 2010).

Korelace mezi položkami utvářející SWLS-C potvrdila jejich vzájemný vztah. Toto rozpětí se pohybovalo mezi $r = .56$ až $r = .75$. Faktorová analýza položek potvrdila jednodimenzionální pojetí této metody (.81 pro první položku, .84 pro druhou, .87 pro třetí, .70 pro čtvrtou a .76 pro pátou). Vnitřní konzistence SWLS-C byla vypočítána ze základních skóru pětí položek. Zjištěna byla Cronbachova alfa o hodnotě .86 (Gadernann et al., 2010). V případě Zemanové a Dolejše (2015) byla .80. Prostřednictvím Pearsonovy korelace potvrdili středně silnou korelaci mezi položkami ($r = .35$ až $r = .58$, $p < 0,001$).

Dále byl prokázán vztah mezi optimismem ($r = .65$, $p < 0,001$), self-konceptem ($r = .57$, $p < 0,001$), self-efficacy ($r = .52$, $p < 0,001$), empatií ($r = .27$, $p < 0,001$), perspektivou ($r = .29$, $p < 0,001$) a depresí ($r = -.46$, $p < 0,001$) (Gadernann et al., 2010).

5.4.4 Multidimenzionální studentská škála životní spokojenosti (Huebner, 2001)

Multidimenzionální studentská škála životní spokojenosti (MSLSS; Multidimensional Students's Life Satisfaction Scale) byla vytvořena Huebnerem (2001). Tato metoda obsahuje 40 položek, které je možné rozčlenit do pěti kategorií: rodina (7 otázek), přátelé (9 otázek), škola (8 otázek), životní prostředí (9 otázek) a vlastní osoba (7 otázek). Na základě vyhodnocení víme, jaká je spokojenost v těchto kategoriích. Součet těchto oblastí společně utváří celkovou životní spokojenost. Sám Huebner (2001) shledává tuto diferenciaci na dalších pět podoblastí jako potřebnou diferenciaci, a to zejména z důvodů přesnější diagnostické intervenční a prevenční činnosti. Zároveň je tato zjištění možné

použit pro srovnání s jinými ukazateli kvality života jako je například míra rozvodů nebo ekonomická úroveň rodiny.

Reliabilita metody byla udávána v rozmezí .70 až .90. Test-retest, který vycházel z dvou a čtyřtýdenních period byl v rozpětí .70 až .90 Konvergenční a diskriminační validita metody byla prokázána v souvislosti s jinými sebehodnotícími metodami měřícími well-being, rodičovskou kontrolu, učitelským hodnocením a se škálami měřící společenskou potřebnost (Huebner, 2001). Nižší souvislost byla očekávána a také splněna mezi demografickými proměnnými jako je věk nebo pohlaví (Huebner, 1994).

Testovat je možné jak ve skupině, tak individuálně. Zejména u mladších dětí (třetí až pátá třída) se doporučuje číst instrukce nahlas. U všech studentů se také doporučuje je kontrolovat, zda odpovídají správně, nebo zda nevynechali otázku. Tuto metodu je možné používat odlišným způsobem u mladších žáků a středoškoláků, respektive je možné upravit škálu pro zaznamenávání odpovědí. V případě první skupiny je vhodné testovat prostřednictvím čtyřbodové škály (1 – nikdy; 2 – někdy; 3 – často; 4 – téměř vždy) (Huebner, 2001), zatímco u druhé skupiny je možné zvolit šestibodovou škálu (1 – silně nesouhlasím; 2 – mírně nesouhlasím; 3 – tak trochu nesouhlasím; 4 – tak trochu souhlasím; 5 – mírně souhlasím; 6 – silně souhlasím) (Huebner, Laughlin, Ash, & Gilman, 1998; in Huebner, 2001).

Jak jsme uvedli v úvodu, MSLSS je složeno ze 40 položek. Spolu utvářejí celkovou životní spokojenost, ale také poskytují informaci o spokojenosti v rodině, dále v přátelských vztazích, v prostředí, kde jedinec žije, a také spokojenosti s vlastní osobou. Teď se blíže podíváme na jednotlivé škály a na položky, které pod ně patří (Huebner, 2001):

- Rodina: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.
- Přátelé: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16.
 - Položky 10, 11 a 13 jsou skórovány reverzibilně.
- Škola: 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24.
 - Položky 20 a 22 jsou skórovány reverzibilně.
- Životní prostředí: 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33.
 - Položky 26, 27, 28 a 31 jsou skórovány reverzibilně.
- Vlastní osoba: 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40.

5.4.5 Dotazník životních cílů (Taročková, 1986)

Dotazník životních cílů (Dotazník životných cieľov) vytvořila Taročková (1986). Jak nám sdělila Taročková, jejím původním cílem bylo získat Life Goal Inventory od Buhlerové. Jelikož to nebylo možné, vytvořila svou metodu. Ta zatím nebyla standardizována a je používána pouze orientačně. Základem dotazníku jsou dimenze celoživotního vývoje od Supera (1980). Od doby vytvoření DŽC až doposud zůstal víceméně nezměněn, byl pouze aktualizován. My jsme modifikovali položku č. 16. Ta v původní verzi zněla: „Mít CD přehrávač, mobilní telefon.“ Což jsme změnili na: „Mít smartphone/chytrý telefon, tablet.“

Teď už k samotnému dotazníku. Jedná se o delší metodu, obsahuje 98 položek. Respondenti odpovídají na otázky, jak je daný cíl pro ně důležitý. Tyto odpovědi jsou zaznamenávány na sedmibodové škále (1 – vůbec ne; 2 – velmi málo; 3 – spíš méně; 4 – středně; 5 – dost; 6 – velmi; 7 – mimořádně). Na základě vyhodnocení je tak možné zjistit životní cíle v 11 dimenzích (studijně-vzdělávací cíle, pracovní-profesionální cíle, partnersko-maritální cíle, intrapersonální cíle, interpersonální cíle, sociálně-politické cíle, volnočasové cíle, hmotná spotřeba, uspokojování kulturních potřeb, interpersonální-sociální cíle, osobní spotřeba hmotná a kulturní). Rozdělení položek v rámci těchto dimenzí bylo následující (Taročková, 1986):

- Studijně-vzdělávací dimenze: 39, 37, 90, 32, 50, 7, 30, 78, 75, 4, 14, 79, 3, 22.
 - Položka 75 je reverzibilní.
- Pracovní-profesionální dimenze: 82, 77, 1, 44, 54, 52, 35, 51, 21, 73, 41, 96, 49, 55.
- Partnersko-maritální dimenze: 86, 58, 28, 89, 20, 2, 46, 15, 18, 83, 40, 12, 42.
 - Položka 18 je reverzibilní.
- Dimenzi intrapersonální, rozvoj sebe sama: 84, 97, 65, 60, 92, 13, 19, 9, 36, 11, 98, 33, 70, 66.
- Interpersonální dimenze: 17, 88, 93, 43, 27, 72, 24.
 - Položka 72 je reverzibilní.
- Sociálně-politická dimenze: 91, 45, 59, 34, 61, 48, 95.
 - Položka 34 je reverzibilní.
- Volnočasová dimenze: 71, 23, 47, 25, 8, 74, 62, 67, 63, 10, 5, 29, 53, 81.
 - Položky 8 a 63 je reverzibilní.
- Dimenze hmotné spotřeby: 26, 31, 16, 87, 68, 85, 56.
- Dimenze uspokojování kulturních potřeb: 76, 38, 64, 80, 57, 69, 94.

Dimenze interpersonálně-sociální vychází ze součtu interpersonální a sociálně-politické dimenze. Dimenze osobní spotřeby hmotné a kulturní vychází ze součtu hmotné spotřeby a uspokojování kulturních potřeb.

5.4.6 Rosenbergova škála sebehodnocení (Rosenberg, 1965)

Jak už vyplývá z názvu, autorem této škály je Rosenberg (1965). Jedná se o celosvětově populární metodu určenou k měření sebehodnocení. Z jejího základu vychází mnoho cizojazyčných mutací. Tato škála obsahuje 10 položek, kde je 5 položek formulováno pozitivně a 5 negativně. Odpovědi jsou zaznamenávány na čtyřbodové škále (1 - rozhodně nesouhlasím; 2 - nesouhlasím; 3 - souhlasím; 4 - rozhodně souhlasím). V případě položek 2, 5, 7, 9, 10 je nutné skórovat reverzibilně (Rosenberg, 1989; in Suchá, 2014). V případě škály sebesnižování je nutné brát v potaz jeho rozdílné vyhodnocování, tzn. vyšší hodnota sebesnižování znamená pozitivnější nastavení dané osoby. Nízká hodnota značí sebesnižování (Zemanová, & Dolejš, 2015).

Ve výzkumu Zemanové a Dolejš (2015) byla Cronbachova alfa .84. Suchá (2014) naměřila .90 pro celou metodu, .78 pro sebeúctu a .77 pro sebesnižování. Zároveň byl potvrzen vztah mezi jednotlivými faktory a celkovým sebehodnocením, konkrétně mezi sebeúctou a sebesnižováním ($r = -.11$, $p = 0,05$), sebeúctou a celkovým skórem ($r = .70$, $p = 0,05$), sebesnižováním a celkovým skórem ($r = .77$, $p = 0,05$) (Zemanová, & Dolejš, 2015). V případě výzkumu Suché (2014) byla prokázána souvislost mezi celkovým skórem a sebeúctou ($r = .87$; $p < 0,001$), celkovým skórem a sebesnižováním ($r = .91$; $p < 0,001$), sebesnižováním a sebeúctou ($r = .60$; $p < 0,001$).

Dále byl potvrzen vztah mezi celkovým skórem RŠS a abúzem ($r = -.12$, $p < 0,01$), celkovým skórem RŠS a delikvencí ($r = -.07$, $p < 0,01$), celkovým skórem RŠS a šikanou ($r = -.31$, $p < 0,01$), celkovým skórem RŠS a VRCHA ($r = -.20$, $p < 0,01$), sebesnižováním a abúzem ($r = .11$, $p < 0,01$), sebesnižováním a delikvencí ($r = .06$, $p = 0,05$), sebesnižováním a šikanou ($r = .28$, $p < 0,01$), sebesnižováním a celkovým skórem VRCHA ($r = .18$, $p < 0,01$), sebeúctou a abúzem ($r = -.11$, $p < 0,01$), sebeúctou a šikanou ($r = -.27$, $p < 0,01$), sebeúctou a celkovým skórem VRCHA ($r = -.17$, $p < 0,01$), sebehodnocením a impulzivitou ($r = -.29$, $p < 0,001$), sebesnižováním a impulzivitou ($r = .31$, $p < 0,001$), sebeúctou a impulzivitou ($r = -.20$, $p < 0,001$) (Suchá, 2014).

6 Výsledky výzkumu

V následujících podkapitolách se blíže zaměříme na zjištěné výsledky v použitých testech – Škála agresivity (Frankowski, & Orpinas, 2001), Dotazník agresivity (Buss, & Perry, 1992; Dolejš, & Skopal, 2014), Škála životní spokojenosti (Gadermann et al., 2010; Zemanová, & Dolejš, 2015), Multidimenzionální studentská škála životní spokojenosti (Huebner, 2001), Dotazník životních cílů (Taročková, 1986) a Rosenbergova škála sebehodnocení (Rosenberg, 1965; Blatný, & Osecká, 1994; Dolejš, & Skopal, 2013).

K interpretaci Cronbachovy alfy přistupujeme na základě obecného pravidla hladiny .70. Je-li nižší, je dobré zvážit vyloučení či upravení položek. Je-li vyšší, lze alfu považovat za dobrou (Rasli, 2006).

Pro interpretaci korelačních koeficientů považujeme $r = 1,00$ za perfektně pozitivní koeficient, $r = .80$ za silně pozitivní koeficient, $r = .30$ za velmi slabě pozitivní koeficient, $r = 0$ za nulový korelační koeficient. Respektive v případě záporných hodnot se rozumí $r = -1,00$ za perfektně negativní koeficient, $r = -.80$ za silně negativní koeficient a $r = -.30$ za velmi slabě negativní koeficient (Antonius, 2003).

V rámci veškerých analýz vycházíme z intervalu spolehlivosti 95 %. Z důvodu nesplnění normality rozložení používáme neparametrické statistické testy.

6.1 Škála agresivity (Frankowski, & Orpinas, 2001)

Tato škála byla vyplněna 511 respondenty (196 mužů, 315 žen), přičemž průměrná hodnota celého souboru byla 6,84 (SD = ± 5,41). Respondenti mohli získat 0 až 66 bodů, což jinými slovy označuje, v jaké míře byly u nich patrné projevy agresivního chování. Vyšší počet bodů značí vyšší výskyt agresivního chování.

Z pohledu porovnání průměru u mužů a žen byli agresivnější muži (8,30, SD = ± 6,10; ženy: 5,93, SD = ± 4,71). Mann-Whitneyho U test (U: 24150,5; Z: -4,150; $p < 0,001$) tento rozdíl potvrdil jako statistický významný, lze **přijmout H_1** o rozdílu mezi pohlavími.

Z pohledu závěrečného ukončení studia byli agresivnější studenti učňovských oborů (9,37; SD = ± 5,91; 425 osob; maturitní obory: 6,33; SD = ± 5,16; 86 osob). Mann-Whitneyho test tento rozdíl označil jako statisticky významný (U: 12489; Z: -4,644; $p < 0,001$), lze **přijmout H_2** o rozdílu mezi obory.

V případě porovnání studentů gymnázií a středních byly zde identifikovány téměř totožné průměrné hodnoty (gymnázia: 6,95; SD = ± 5,29; 307 osob; střední školy: 6,77;

SD = ± 5,52; 204 osob). Mann-Whitneyho test nepotvrdil významnou rozdílnost (U: 30246,5; Z: -0,655; p = 0,513). Můžeme **zamítnout H₃** o rozdílu mezi školami.

Z našich dat jsme vypočítali Cronbachovu alfu, jejíž hodnota byla .58. Spearmanova korelace položek utvářející Škálu agresivity byla v rozpětí r = -.15 až r = .35.

Tabulka 1: Vzájemná korelace položek Škály agresivity (ŠA).

| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 2. | .09* | | | | | | | | | |
| 3. | .16** | .16** | | | | | | | | |
| 4. | .26** | .10* | .08 | | | | | | | |
| 5. | .17** | -.07 | .16** | .13** | | | | | | |
| 6. | .26** | -.15 | .23** | .09 | .28** | | | | | |
| 7. | .03 | .43** | .09 | -.00 | -.01 | .01 | | | | |
| 8. | .07 | .04 | .18** | .02 | .18** | .10* | .15** | | | |
| 9. | .17** | .03 | .34** | .08 | .16** | .19** | .01 | .34** | | |
| 10. | .35** | .09 | .20** | .24** | .24** | .33** | .07 | .01 | .22** | |
| 11. | .14** | .04 | .22** | .17** | .27** | .16** | .04 | .15** | .23** | .27** |

Poznámka: „**“ znamená $p < 0,01$, resp. „*“ $p < 0,05$, ŠA – Škála agresivity.

6.2 Dotazník agresivity (Buss, & Perry, 1992)

Dotazník agresivity reflektuje stav z pohledu čtyř faktorů: hněvu, hostility, fyzické a verbální agresivity. V případě našeho výzkumu byl dotazník vyplněn téměř všemi respondenty (přesněji 98,9 %, 530 osob, 208 mužů a 322 žen). Pouze v 6 případech (1,1 %, 3 muži a 3 ženy) byl ponechán prázdným.

Při porovnávání průměrných hodnot mezi pohlavími se ukázalo, že muži jsou agresivnější ve fyzické a verbální agresivitě. V případě hněvu měly převahu ženy. Přesná čísla uvádí tabulka níže.

Tabulka 2: Průměrné hodnoty mužů a žen (BPAQ).

| | Průměr mužů | SD muži | Průměr žen | SD ženy |
|-----------|-------------|---------|------------|---------|
| FA (BPAQ) | 22,38 | 7,46 | 17,73 | 7,26 |
| VA (BPAQ) | 16,37 | 3,54 | 15,58 | 4,02 |
| HA (BPAQ) | 19,15 | 5,49 | 20,48 | 5,65 |
| HH (BPAQ) | 23,27 | 5,62 | 23,83 | 5,97 |

Poznámka: FA – fyzická agresivita, VA – verbální agresivita, HA – hněv, HH – hostilita, BPAQ – Dotazník agresivity, SD – směrodatná odchylka, BPAQ – Dotazník agresivity.

Na základě Mann-Whitneyho testu můžeme **přijmout H₄** o rozdílu v hněvu mezi pohlavími (U: 28737,5; Z: -2,763; p = 0,006), **H₆** o rozdílu ve fyzické agresivitě mezi pohlavími (U: 2112; Z: -7191; p <0,001) a **H₇** o rozdílu ve verbální agresivitě mezi pohlavími (U: 29350; Z: -2,411; p = 0,016). Rozdíl v hostilitě nebyl prokázán, **zamítáme H₅** o rozdílu mezi pohlavími (U: 31414, Z: -1,206, p = 0,228).

Při porovnání studentů učňovských a maturitních oborů byli agresivnější učňovské obory (93 osob studující UO, 437 osob studující MO). Pouze v případě verbální agresivity jsme prostřednictvím Mann-Whitneyho testu nepotvrdili rozdíl. Můžeme tak **přijmout H₈** o rozdílu v hněvu mezi obory (U: 16988,5; Z: -2,488; p = 0,013), **H₉** o rozdílu v hostilitě mezi obory (U: 16296,5; Z: -3,005; p = 0,003), **H₁₀** o rozdílu ve fyzické agresivitě mezi obory (U: 12692; Z: -5,694; p <0,001) a **zamítnout H₁₁** o rozdílu ve verbální agresivitě mezi obory (U: 18342,5; Z: -1,180; p = 0,139).

Tabulka 3: Průměrné hodnoty učebních a maturitních oborů (BPAQ).

| | Průměr UO | SD UO | Průměr MO | SD MO |
|------------------|------------------|--------------|------------------|--------------|
| FA (BPAQ) | 23,65 | 7,59 | 18,69 | 7,42 |
| VA (BPAQ) | 16,39 | 3,75 | 15,78 | 3,87 |
| HA (BPAQ) | 21,25 | 5,32 | 19,69 | 5,65 |
| HH (BPAQ) | 25,28 | 6,55 | 23,25 | 5,62 |

Poznámka: FA – fyzická agresivita, VA – verbální agresivita, HA – hněv, HH – hostilita, UO – učební obory, MO – maturitní obory, SD – směrodatná odchylka, BPAQ – Dotazník agresivity.

Taktéž jsme porovnávali naměřené hodnoty u studentů středních škol (321 osob) a gymnázií (209 osob). Z hlediska průměru byli gymnazisté agresivnější u verbální agresivity. Avšak Mann-Whitneyho test neprokázal žádný statisticky významný rozdíl (FA: U: 30208, Z: -1,938, p = 0,053; VA: U: 32098, Z: -0,842, p = 0,400; HA: U: 32810, Z: -0,427, p = 0,669; HH: U: 30788, Z: -1,602, p = 0,109).

Tabulka 4: Průměrné hodnoty SŠ a gymnázií (BPAQ).

| | Průměr SŠ | SD SŠ | Průměr G | SD G |
|------------------|------------------|--------------|-----------------|-------------|
| FA (BPAQ) | 20,08 | 7,82 | 18,76 | 7,40 |
| VA (BPAQ) | 15,77 | 3,67 | 16,08 | 4,11 |
| HA (BPAQ) | 20,05 | 5,63 | 19,83 | 5,63 |
| HH (BPAQ) | 23,98 | 6,03 | 23,05 | 5,49 |

Poznámka: FA – fyzická agresivita, VA – verbální agresivita, HA – hněv, HH – hostilita, SŠ – střední školy, G – gymnázia, SD – směrodatná odchylka, BPAQ – Dotazník agresivity.

Cronbachova alfa pro fyzickou agresivitu byla .84, verbální agresivitu .64, hostilitu .73, hněv .74 a pro celou metodu .88. Spearmanova korelace potvrdila pozitivní vztah mezi faktory BPAQ v rozpětí $r = .26$ až $r = .53$.

Tabulka 5: Korelace mezi faktory BPAQ.

| | HA (BPAQ) | HH (BPAQ) | FA (BPAQ) |
|------------------|------------------|------------------|------------------|
| HH (BPAQ) | .53** | | |
| FA (BPAQ) | .43** | .26** | |
| VA (BPAQ) | .53** | .37** | .39** |

Poznámka: „**“ znamená $p < 0,01$, FA – fyzická agresivita, VA – verbální agresivita, HH – hostilita.

6.3 Škála životní spokojenosti (Gadernann et al., 2010)

Škála životní spokojenosti vychází z 5 položek, které dohromady utvářejí životní spokojenost. Čím vyšší hodnota, tím vyšší možná životní spokojenost.

Tuto metodu nám vyplnilo 536 studentů (211 mužů, 325 žen). Průměrná hodnota celého souboru byla 16,26 (SD = ± 4,40). Životní spokojenost byla téměř totožná jak u mužů, tak u žen. V případě mužů jsme vypočítali průměr 16,45 (SD = ± 4,38) a u žen 16,14 (SD = ± 4,41). Mann-Whitneyho test (U: 33030,5, Z: -0,720, $p = 0,472$) nepotvrdil rozdíl mezi pohlavími, z tohoto důvodu **zamítáme H₁₂** o rozdílu.

Při porovnání studentů učňovských (15,35; SD = ± 4,84; 94 osob) a maturitních oborů (16,46; SD = ± 4,28; 442 osob) jsme naměřili vyšší průměrnou životní spokojenost u maturitních oborů. Mann-Whitneyho test (U: 18053, Z: -2,001, $p = 0,045$) našel významný rozdíl a umožnil **přijetí H₁₃** o rozdílu mezi obory. Životní spokojenost z pohledu gymnázií a středních škol byla téměř totožná. U gymnazistů byla 16,63 (SD = ± 4,11; 213 osob) a u středních škol 16,02 (SD = ± 4,57; 323 osob). Na základě Mann-

Whitneyho testu (U: 31768, Z: -1,504, p = 0,133) můžeme **zamítnout H₁₄** o možném rozdílu mezi školami.

Cronbachova alfa této metody byla .84. Spearmanova korelace mezi jednotlivými položkami byla v rozpětí r = .43 až r = .66.

Tabulka 6: Vzájemná korelace mezi položkami SWLS-C.

| | 1. | 2. | 3. | 4. |
|----|-------|-------|-------|-------|
| 2. | .60** | | | |
| 3. | .66** | .66** | | |
| 4. | .44** | .43** | .46** | |
| 5. | .50** | .51** | .54** | .43** |

Poznámka: „**“ znamená p < 0,01.

6.4 Multidimenzionální studentská škála životní spokojenosti (Huebner, 2001)

Multidimenzionální studentská škála životní spokojenosti byla vyplněna 447 respondenty (178 mužů, 269 žen). Jak už jsme uvedli v předchozích částech, výsledná hodnota životní spokojenosti vychází ze součtu několika škál (rodina, přátelé, škola, životní prostředí a vlastní osoba). Čím vyšší hodnota, tím vyšší možná míra spokojenosti v dané subškále. Respektive čím vyšší průměrná hodnota životní spokojenosti, tím vyšší možná míra spokojenosti.

Mann-Whitneyho U test potvrdil statisticky významný rozdíl pouze v přátelích a ve škole. V obou případech byly spokojenější ženy. Průměrné hodnoty uvádí tabulka níže.

Tabulka 7: Průměrné hodnoty mužů a žen (MSLSS).

| | Průměr muži | SD muži | Průměr ženy | SD ženy |
|------------|-------------|---------|-------------|---------|
| R (MSLSS) | 32,51 | 6,16 | 32,99 | 7,08 |
| P (MSLSS) | 45,47 | 5,48 | 47,25 | 5,74 |
| Š (MSLSS) | 29,78 | 7,10 | 31,39 | 7,49 |
| ŽP (MSLSS) | 39,93 | 7,56 | 39,11 | 8,34 |
| V (MSLSS) | 32,16 | 5,28 | 31,70 | 5,77 |
| ŽS (MSLSS) | 179,84 | 20,24 | 182,43 | 21,98 |

Poznámka: R – škála rodina, P – škála přátelé, Š – škála škola, Ž – škála životní prostředí, V – škála vlastní osoba, ŽS – celková životní spokojenost, MSLSS – Multidimenzionální studentská škála životní spokojenosti, SD – směrodatná odchylka.

Na základě zmíněného testu **zamítáme H₁₅** o rozdílu v životní spokojenosti mezi pohlavími (U: 22130,5, Z: -1,354, p = 0,176), **H₁₆** o rozdílu v rodině mezi pohlavími (U: 22149, Z: -1,342, p = 0,180), **H₁₉** o rozdílu v životním prostředí mezi pohlavími (U: 22678,5, Z: -0,945, p = 0,345), **H₂₀** o rozdílu ve vlastní osobě mezi pohlavími (U: 23013, Z: -0,695, p = 0,487) a **přijetí H₁₇** o rozdílu u přátel mezi pohlavími (U: 18598, Z: -4,005, p < 0,001) a **H₁₈** o rozdílu ve škole mezi pohlavími (U: 20902, Z: -2,275, p = 0,023).

V případě učebních (65 osob) a maturitních oborů (382 osob) jsme zjistili tyto průměrné hodnoty. U prvně zmíněné skupiny studentů byl průměr ve spokojenosti v rodině 33,40 (SD = ± 7,68), s přáteli 44,77 (SD = ± 7,10), se školou 28,69 (SD = ± 7,12), s životním prostředím 37,75 (SD = ± 8,94), s vlastní osobou 33,14 (SD = ± 5,52) a celková životní spokojenost byla 177,75 (SD = ± 25,23). V případě studentů maturitních oborů byla průměrná hodnota rodinné spokojenosti 32,69 (SD = ± 6,56), s přáteli 46,84 (SD = ± 5,38), se školou 31,10 (SD = ± 7,36), s životním prostředím 39,72 (SD = ± 7,85), s vlastní osobou 31,67 (SD = ± 5,57) a celková životní spokojenost byla 182,02 (SD = ± 20,55). Mann-Whitneyho test prokázal statisticky významný rozdíl pouze u spokojenosti se školou, kde byly spokojenější maturitní obory (U: 9571,5, Z: -2,956, p = 0,003).

Při porovnání studentů středních škol (261 osob) a gymnázií (186 osob) byl významný rozdíl pouze u vlastní osoby. Větší spokojenosti s vlastní osobou vykazovali studenti středních škol. Mann-Whitneyho U test nám umožnil **zamítnutí H₂₁** o rozdílu v životní spokojenosti mezi školami (U: 22667,5, Z: -1,193, p = 0,233), **H₂₂** o rozdílu v rodině mezi školami (U: 23448,5, Z: -0,613, p = 0,540), **H₂₃** o rozdílu u přátel mezi školami (U: 23115,5, Z: -0,862, p = 0,389), **H₂₄** o rozdílu ve škole mezi školami (U: 22293, Z: -1,142, p = 0,141), **H₂₅** o rozdílu v životním prostředí mezi školami (U: 22636, Z: -1,217, p = 0,224) a **přijetí H₂₆** o rozdílu ve vlastní osobě (U: 21066, Z: -2,386, p = 0,017).

Tabulka 8: Průměrné hodnoty SŠ a gymnázií (MSLSS).

| | Průměr SŠ | SD SŠ | Průměr G | SD G |
|-------------------|-----------|-------|----------|-------|
| R (MSLSS) | 32,89 | 6,91 | 32,67 | 6,48 |
| P (MSLSS) | 46,58 | 6,00 | 46,48 | 5,26 |
| Š (MSLSS) | 31,25 | 7,21 | 30,04 | 7,55 |
| Ž (MSLSS) | 39,02 | 8,40 | 40,03 | 7,47 |
| V (MSLSS) | 32,43 | 5,60 | 31,11 | 5,47 |
| ŽS (MSLSS) | 182,16 | 22,20 | 180,33 | 20,01 |

Poznámka: R – škála rodina, P – škála přátelé, Š – škála škola, Ž – škála životní prostředí, V – škála vlastní osoba, ŽS – celková životní spokojenost, SŠ – střední školy, G – gymnázia, SD – směrodatná odchylka, MSLSS – Multidimenzionální studentská škála životní spokojenosti.

Cronbachova alfa pro rodinu byla .88, pro přátelé .78, pro školu .82, pro životní prostředí .77, pro vlastní osobu .80 a pro celou metodu .86, tedy v rozpětí akceptovatelné až dobré. Spearmanova korelace mezi jednotlivými faktory a celkovým skórem byla v rozpětí $r = .20$ až $r = .67$.

Tabulka 9: Korelace mezi faktory MSLSS.

| | R (MSLSS) | P (MSLSS) | Š (MSLSS) | Ž (MSLSS) | V (MSLSS) |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| P (MSLSS) | .22** | | | | |
| Š (MSLSS) | .27** | .23** | | | |
| Ž (MSLSS) | .37** | .21** | .20** | | |
| V (MSLSS) | .29** | .37* | .29** | .20** | |
| ŽS (MSLSS) | .67** | .57** | .63** | .66** | .61** |

Poznámka: „**“ znamená $p < 0,01$, R – škála rodina, P – škála přátelé, Š – škála škola, Ž – škála životní prostředí, V – škála vlastní osoba, ŽS – celková životní spokojenost.

6.5 Dotazník životních cílů (Taročková, 1986)

Z Dotazníku životních cílů je možné získat informaci o cílech jedince z pohledu jedenácti dimenzí (studium a vzdělávání, práce a profese, partnerství a manželství, rozvoj sebe sama, sociální vztahy, sociálně-politické vztahy, volný čas, hmotná spotřeba, kulturní potřeby, interpersonálně-sociální dimenze, osobní spotřeba hmotná a kulturní). Čím vyšší je hodnota u cíle, tím vyšší je mu přikládána důležitost.

Analýza studijně-vzdělávacích cílů vycházela z odpovědí 506 respondentů (200 mužů, 316 žen). Průměrná hodnota byla mírně vyšší u žen (62,55; SD = ± 13,21) než u mužů (61,91; SD = ± 12,45). Mann-Whitneyho test neprokázal statisticky významný rozdíl (U: 30543,5, Z: -0,64, p = 0,522), z tohoto důvodu **zamítáme H₃₆** o rozdílu mezi pohlavími.

Při porovnání studentů učebních (81 osob) a maturitních oborů (435 osob), resp. studentů středních škol (308 osob) a gymnazistů (208 osob) se ukázalo, že studijně-vzdělávací cíle jsou významnější pro maturanty a gymnazisty. Studenti střední škol dosahovali průměrně 59,01 (SD = ± 12,47), zatímco gymnazisté 67,18 (SD = ± 12,01). Respektive pro studenty učebních oborů platila průměrná hodnota 54,73 (SD = ± 11,27) a pro maturitní obory 63,71 (SD = ± 12,72). Tyto rozdíly se ukázaly být jako statisticky významné i prostřednictvím Mann-Whitneyho testu, což umožnilo **přijetí H₃₈** o rozdílu mezi typy škol (U: 20622, Z: -6,87, p <0,001) a **H₃₇** o rozdílu mezi obory (U: 10357, Z: -5,895, p <0,001).

Cronbachova alfa studijně-vzdělávací dimenze byla .85. Spearmanova korelace dimenze studijně-vzdělávacích cílů v rozpětí r = .09 až r = .51.

Tabulka 10: Korelace položek studijně-vzdělávací dimenze (DŽC).

| | 39. | 37. | 90. | 32. | 50. | 7. | 30. | 78. | 75. | 4. | 14. | 79. | 22. |
|-----|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----|----|-----|-----|-----|
| 37. | .29 ** | | | | | | | | | | | | |
| 90. | .29 ** | .26 ** | | | | | | | | | | | |
| 32. | .17 ** | .32 ** | .28 ** | | | | | | | | | | |
| 50. | .25 ** | .22 ** | .30 ** | .33 ** | | | | | | | | | |
| 7. | .19 ** | .19 ** | .20 ** | .49 ** | .32 ** | | | | | | | | |
| 30. | .37 ** | .42 ** | .32 ** | .51 ** | .30 ** | .43 ** | | | | | | | |
| 78. | .36 ** | .27 ** | .47 ** | .27 ** | .37 ** | .26 ** | .33 ** | | | | | | |
| 75. | .11* | .09* | .24 ** | .22 ** | .36 ** | .20 ** | .19 ** | .20 ** | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|-----|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 4. | .21 ** | .32 ** | .29 ** | .30 ** | .23 ** | .31 ** | .34 ** | .29 ** | .11* | | | | |
| 14. | .45 ** | .26 ** | .27 ** | .23 ** | .53 ** | .30 ** | .31 ** | .37 ** | .18 ** | .28 ** | | | |
| 79. | .30 ** | .35 ** | .36 ** | .38 ** | .29 ** | .29 ** | .44 ** | .41 ** | .15 ** | .37 ** | .25 ** | | |
| 22. | .37 ** | .34 ** | .27 ** | .25 ** | .26 ** | .19 ** | .35 ** | .29 ** | .15 ** | .32 ** | .37 ** | .20 | |
| 3. | .22 ** | .28 ** | .30 ** | .42 ** | .30 ** | .50 ** | .43 ** | .28 ** | .25 ** | .39 ** | .26 ** | .36 ** | .23 ** |

Poznámka: „*“ znamená $p < 0,05$, korelace bez označení znamená $p < 0,01$, DŽC – Dotazník životních cílů.

Pro analýzu pracovní-profesionální dimenze bylo použito 518 odpovědí (205 mužů, 313 žen). Vyšší průměrné hodnoty jsme naměřili u mužů (71,02; SD = ± 10,22; ženy: 69,25; SD = ± 9,97). Tento rozdíl se však neukázal být jako významný, proto **zamítáme H₃₉** o rozdílu mezi pohlavími (Mann-Whitneyho U test: 28863,5, Z: -1,933, $p = 0,053$).

Při porovnání maturantů (70,48; SD = ± 9,76; 432 osob) a učňů (67,28, SD = ± 11,35; 86 osob), resp. gymnazistů (71,21, SD = ± 9,46; 207 osob) a středoškoláků (69,12, SD = ± 10,43; 311 osob) byly pracovní-profesionální cíle důležitější pro maturanty a gymnazisty, tedy je možné **přijetí H₄₀** o rozdílu mezi obory (U: 15376, Z: -2,526, $p = 0,012$) a **přijetí H₄₁** o rozdílu mezi typy škol (U: 28747,5, Z: -2,063, $p = 0,039$).

Cronbachova alfa této dimenze byla .78. Spearmanova korelace v rámci položek utvářející pracovní-profesionální dimenzi byla v rozpětí $r = .00$ až $r = .45$.

Tabulka 11: Korelace položek v pracovní-profesionální dimenzi DŽC.

| | 82. | 77. | 1. | 44. | 54. | 52. | 35. | 51. | 21. | 73. | 41. | 96. |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|-----|-----|
| 77. | .33** | | | | | | | | | | | |
| 1. | .28** | .15** | | | | | | | | | | |
| 44. | .35** | .16** | .27** | | | | | | | | | |
| 54. | .31** | .14** | .35** | .29** | | | | | | | | |
| 52. | .28** | .19** | .17** | .23** | .24** | | | | | | | |
| 35. | .32** | .16** | .36** | .35** | .35** | .26** | | | | | | |
| 51. | .35** | .16** | .23** | .31** | .33** | .45** | .28** | | | | | |
| 21. | .09** | .41** | .07* | .04 | .04 | .13** | .05 | .07 | | | | |
| 73. | .35** | .42** | .29** | .19** | .26** | .33** | .31** | .31** | .27** | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 41. | .22** | .21** | .13** | .29** | .25** | .19** | .33** | .33** | .25** | .16** | | |
| 96. | .45** | .19** | .36** | .29** | .38** | .33** | .36** | .36** | .00 | .31** | .19** | |
| 49. | .29** | .25** | .19** | .22** | .27** | .37** | .27** | .27** | .17** | .36** | .19** | .26** |

Poznámka: „**“ znamená $p < 0,01$, „*“ znamená $p < 0,05$, DŽC – Dotazník životních cílů.

Analýza související s partnersko-maritálními cíli vycházela z odpovědí 500 studentů (194 mužů, 306 žen). Z hlediska pohlaví byly tyto cíle důležitější pro ženy (80,65; SD = ± 10,05) než pro muže (78,01; SD = ± 10,48). Mann-Whitneyho test (U: 25038, Z: -2,952, $p = 0,003$) prokázal statistický významný rozdíl a umožnil **přijetí H₄₂** o rozdílu mezi pohlavími.

Co se týká srovnání typů škol a oborů, tak zde jsme nepotvrdili žádný statisticky významný rozdíl. V případě maturitních oborů jsme naměřili 79,97 (SD = ± 10,03; 415 osob) a u učebních oborů 77,94 (SD = ± 11,39; 85 osob). Respektive u gymnázií 79,37 (SD = ± 10,64; 195 osob) a středních škol 79,79 (SD = ± 10,08; 305 osob). Na základě Mann-Whitneyho testu **zamítáme H₄₃** ohledně rozdílu mezi obory (U: 15817, Z: -1,501, $p = 0,133$) a **H₄₄** o rozdílu mezi typy škol (U: 29452, Z: -0,181, $p = 0,856$).

Cronbachova alfa partnersko-maritální dimenze (DŽC) byla .81. Spearmanova korelace mezi položkami tvořící partnersko-maritálními cíli byla v rozpětí $r = -.04$ až $r = .58$.

Tabulka 12: Korelace položek partnersko-maritální dimenze (DŽC).

| | 86. | 58. | 28. | 89. | 20. | 2. | 46. | 15. | 18. | 83. | 40. | 12. |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 58. | .45** | | | | | | | | | | | |
| 28. | .56** | .43** | | | | | | | | | | |
| 89. | .58** | .39** | .52** | | | | | | | | | |
| 20. | .38** | .49** | .64** | .36** | | | | | | | | |
| 2. | .32** | .14** | .25** | .25** | .20** | | | | | | | |
| 46. | .36** | .50** | .40** | .27** | .41** | .24** | | | | | | |
| 15. | .30** | .28** | .36** | .35** | .27** | .23** | .26** | | | | | |
| 18. | .10** | .06 | .18** | .05 | .16** | .09 | .07 | -.04 | | | | |
| 83. | .33** | .47** | .30** | .42** | .35** | .20** | .46** | .24** | .07** | | | |
| 40. | .47** | .32** | .46** | .44** | .34** | .46** | .39** | .34** | .12** | .33** | | |
| 12. | .27** | .38** | .38** | .22** | .36** | .26** | .48** | .27** | .08 | .37** | .30** | |
| 42. | .28** | .47** | .30** | .28** | .34** | .16** | .43** | .27** | -.03 | .30** | .31** | .37** |

Poznámka: „**“ znamená $p < 0,01$, DŽC – Dotazník životních cílů.

V rámci dimenze intrapersonální bylo počítáno s 510 osobami (199 mužů, 311 žen). Vyšší průměrnou hodnotu jsme naměřili u žen (80,63; SD = ± 8,64; muži: 78,76; SD = ± 9,01). Tento rozdíl se navíc ukázal být jako významný (U: 26714, Z: -2,608, p = 0,009), což nám umožnilo **přijetí H₄₅** o rozdílu mezi pohlavími.

Při porovnání studentů učebních a maturitních oborů byl intrapersonální cíl důležitější pro maturanty a gymnazisty. Průměrná hodnota u učňů byla 76,83 (SD = ± 9,78; 83 osob) a u maturantů 80,35 (SD = ± 8,54; 427 osob), respektive u studentů středních škol 78,65 (SD = ± 8,146; 305 osob) a gymnázií 81,46 (SD = ± 8,42; 205 osob). Mann-Whitneyho test potvrdil statisticky významný rozdíl (U: 14280, Z: -2,802, p = 0,005), **přijímáme H₄₆** o rozdílu mezi obory a **H₄₇** o rozdílu mezi školami (U: 25965, Z: -3,249, p < 0,001).

Cronbachova alfa intrapersonální dimenze byla .79. Spearmanova korelace položek intrapersonální dimenze byla v rozpětí r = .05 až r = .46.

Tabulka 13: Korelace mezi položkami intrapersonální dimenze (DŽC).

| | 84. | 97. | 65. | 60. | 92. | 13. | 19. | 9. | 36. | 11. | 98. | 33. | 70. |
|-----|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----|-----|-----|
| 97. | .20 ** | | | | | | | | | | | | |
| 65. | .19 ** | .29 ** | | | | | | | | | | | |
| 60. | .11 ** | .19 ** | .15 ** | | | | | | | | | | |
| 92. | .41 ** | .24 ** | .35 ** | .31 ** | | | | | | | | | |
| 13. | .29 ** | .26 ** | .31 ** | .23 ** | .35 ** | | | | | | | | |
| 19. | .28 ** | .27 ** | .20 ** | .22 ** | .33 ** | .36 ** | | | | | | | |
| 9. | .20 ** | .25 ** | .18 ** | .17 ** | .32 ** | .29 ** | .23 ** | | | | | | |
| 36. | .37 ** | .28 ** | .21 ** | .35 ** | .41 ** | .32 ** | .36 ** | .20 ** | | | | | |
| 11. | .33 ** | .18 ** | .17 ** | .27 ** | .24 ** | .27 ** | .23 ** | .20 ** | .30 ** | | | | |
| 98. | .34 ** | .44 ** | .41 ** | .19 ** | .45 ** | .34 ** | .26 ** | .23 ** | .35 ** | .26 ** | | | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 33. | .30 ** | .12 ** | .05 | .15 ** | .27 ** | .22 ** | .26 ** | .14 ** | .28 ** | .27 ** | .22 ** | | |
| 70. | .37 ** | .25 ** | .20 ** | .32 ** | .36 ** | .25 ** | .28 ** | .24 ** | .46 ** | .27 ** | .31 ** | .21 ** | |
| 66. | .23 ** | .29 ** | .30 ** | .17 ** | .35 ** | .21 ** | .22 ** | .34 ** | .26 ** | .13 ** | .31 ** | .15 ** | .35 ** |

Poznámka: „**“ znamená $p < 0,01$, DŽC – Dotazník životních cílů.

V rámci interpersonální dimenze bylo počítáno s 505 respondenty (195 mužů, 310 žen). Z hlediska pohlaví byl cíl podstatněji pro ženy (37,45; SD = ± 5,03) než pro muže (36,26; SD = ± 5,40). Tento rozdíl se ukázal být jako významný, proto můžeme **přijmout H₄₈** o rozdílu mezi pohlavími (U: 26691, Z: -2,218, $p = 0,027$).

Při porovnání učňů (37,17, SD = 5,66; 84 osob) a maturantů (36,95, SD = ± 5,12; 421 osob), resp. středoškoláků (37,25, SD = ± 5,21; 305 osob) a gymnazistů (36,60, SD = ± 5,19; 202 osob) nebyl identifikován významný rozdíl, proto **zamítáme H₄₉** o rozdílu mezi obory (U: 16894, Z: -0,646, $p = 0,518$) a **H₅₀** o rozdílu mezi školami (U: 28122,5, Z: -1,485, $p = 0,138$).

Cronbachova alfa interpersonální dimenze byla .58. Spearmanova korelace položek v interpersonální dimenzi byla v rozpětí $r = -.02$ až $r = .55$.

Tabulka 14: Korelace mezi položkami interpersonální dimenze (DŽC).

| | 17. | 88. | 93. | 43. | 27. |
|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 88. | .13** | | | | |
| 93. | .20** | .01 | | | |
| 43. | .21** | .55** | .09 | | |
| 27. | .30** | .18** | .40** | .17** | |
| 72. | .23** | -.02 | .16** | .02 | .10* |
| 24. | .14** | .26** | .12** | .25** | .29** |

Poznámka: „***“ znamená $p < 0,01$, „**“ znamená $p < 0,05$, DŽC – Dotazník životních cílů.

Do sociálně-politické dimenze bylo zapojeno 509 respondentů (202 mužů, 307 žen). Rozdíly mezi pohlavími byly minimální (ženy: 29,02; SD = ± 5,54; muži: 28,95; SD = ± 6,05), což potvrdil i Mann-Whitneyho test, **zamítáme H₅₁** o rozdílu mezi pohlavími (U: 30494,5, Z: -0,316, $p = 0,752$).

Téměř totožné bylo porovnání mezi studenty učebních (28,43, SD = ± 6,12; 84 osob; 425 osob) a maturitních oborů (29,10, SD = ± 5,66), rozdíl nebyl prokázán ani pomocí statistické analýzy, a tedy **zamítáme H₅₂** o rozdílu mezi obory (U: 16804,5, Z: -0,850, p = 0,395). Při srovnání gymnazistů a středoškoláků byl sociálně-politický cíl důležitější pro gymnazisty (29,90, SD = ± 5,61; 200 osob) oproti 28,40 (SD = ± 5,76; 309 osob) u středoškoláků. Mann-Whitneyho test potvrdil statistickou významnost, **přijímáme tak H₅₃** o rozdílu mezi školami (U: 26183, Z: -2,915, p = 0,004).

Cronbachova alfa sociálně-politické dimenze byla .58. Spearmanova korelace položek utvářející sociálně-politickou dimenzi byla r = -.07 až r = .47.

Tabulka 15: Korelace mezi položkami sociálně-politické dimenze (DŽC).

| | 91. | 45. | 59. | 34. | 61. | 48. |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 45. | .23** | | | | | |
| 59. | .16** | .14** | | | | |
| 34. | -.03 | -.07 | .00 | | | |
| 61. | .13** | .07 | .29** | .15** | | |
| 48. | .22** | .47** | .22** | -.07 | .13** | |
| 95. | .39** | .33** | .17** | -.05 | .21** | .42** |

Poznámka: „**“ znamená p < 0,01, DŽC – Dotazník životních cílů.

Pro volnočasovou dimenzi bylo využito 514 odpovědí (197 mužů, 317 žen). Tyto cíle byly důležitější pro ženy (70,73; SD = ± 8,16; muži: 67,82; SD = ± 8,04). Na základě Mann-Whitneyho testu (U: 24410,5, Z: -4,165, p < 0,001) můžeme **přijmout H₅₄** o rozdílu mezi pohlavími.

Při porovnání učňů (66,93; SD = ± 7,49; 83 osob) a maturantů (70,13; SD = ± 8,28; 431 osob) se volnočasové cíle ukázaly být důležitější pro maturanty. Co se týká studentů středních škol (68,52; SD = ± 8,05; 308 osob) a gymnázií (71,26; SD = ± 8,24; 206 osob) byla vyšší průměrná hodnota u gymnazistů. V obou případech byl významný rozdíl, lze **přijmout H₅₅** o rozdílu mezi obory (U: 14037, Z: -3,109, p = 0,002) a **H₅₆** o rozdílu mezi typy škol (U: 26040,5, Z: -3,447, p < 0,001).

Cronbachova alfa této dimenze byla .62. Spearmanova korelace mezi položkami tvořící volnočasovou dimenzi byla v rozpětí r = -.20 až r = .56.

Tabulka 16: Korelace mezi položkami volnočasové dimenze (DŽC).

| | 71. | 23. | 47. | 25. | 8. | 74. | 62. | 67. | 63. | 10. | 5. | 29. | 53. |
|-----|-------|--------|--------|-------|--------|--------|-------|--------|--------|-------|-------|-------|-----|
| 23. | .09* | | | | | | | | | | | | |
| 47. | .27** | -.09* | | | | | | | | | | | |
| 25. | .26** | .18** | .13** | | | | | | | | | | |
| 8. | .07 | .09 | -.13** | .12** | | | | | | | | | |
| 74. | .22** | -.03 | .14** | .22** | -.20** | | | | | | | | |
| 62. | .26** | .34** | -.01 | .38** | .09* | .13* | | | | | | | |
| 67. | .28** | -.10* | .53** | .26** | -.01 | .19** | .12** | | | | | | |
| 63. | -.05 | .11* | -.12** | -.06 | .13** | -.14** | -.08 | -.17** | | | | | |
| 10. | .20** | .30** | .02 | .41** | .08 | .15** | .50** | .15** | -.04 | | | | |
| 5. | .22** | .09* | .11* | .25** | .04 | .14** | .18** | .07 | -.03 | .21** | | | |
| 29. | .31** | -.11** | .56** | .18** | -.18** | .22** | -.02 | .43** | -.15** | .02 | .18** | | |
| 53. | .25** | .05 | .27** | .16** | -.10* | .17** | .02 | .17** | -.03 | .04 | .20** | .35** | |
| 81. | .24** | .10* | .26** | .24** | .03 | .14** | .23** | .37** | -.08 | .25** | .09 | .20** | .08 |

Poznámka: „**“ znamená $p < 0,01$, „*“ znamená $p < 0,05$.

V rámci dimenze hmotné spotřeby bylo zpracováno 513 odpovědí (204 mužů, 309 žen). Průměrná hodnota byla vyšší u mužů (36,34; SD = ± 6,88). Zatímco u žen byl průměr 34,91 (SD = ± 7,13). Mann-Whitneyho test prokázal statisticky rozdíl (U: 27691,5, Z: -2,331, $p = 0,020$), lze **přijmout H₅₇** o rozdílu mezi pohlavími.

Z hlediska srovnání učňů (37,04; SD = ± 6,90; 90 osob) a maturantů (35,14; SD = ± 7,05; 423 osob), resp. středoškoláků (36,29; SD = ± 6,91; 314 osob) a gymnazistů (34,19; SD = ± 7,11; 199 osob) byla hmotná spotřeba důležitější pro učně a středoškoláky. V obou

případech byla potvrzen statistický rozdíl, lze **přijmout H₅₈** o rozdílu mezi obory (U: 16082, Z: -2,315, p = 0,021) a **H₅₉** o rozdílu mezi školami (U: 25704, Z: -3,389, p <0,001).

Cronbachova alfa dimenze hmotné spotřeby byla .69. Spearmanova korelace mezi položkami utvářející dimenzi hmotné spotřeby byla v rozpětí r = .13 až r = .50.

Tabulka 17: Korelace mezi položkami hmotné spotřeby (DŽC).

| | 26. | 31. | 16. | 87. | 68. | 85. |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 31. | .49** | | | | | |
| 16. | .31** | .42** | | | | |
| 87. | .24** | .25** | .15** | | | |
| 68. | .13** | .32** | .24** | .21** | | |
| 85. | .34** | .50** | .46** | .28** | .27** | |
| 56. | .29** | .30** | .14** | .31** | .28** | .31** |

Poznámka: „**“ znamená p <0,01, DŽC – Dotazník životních cílů.

Dimenze uspokojování kulturních potřeb byla vypočítávána z odpovědí 509 osob (203 mužů, 306 žen). Vyšší průměrné hodnoty byly naměřeny u žen (25,06; SD = ± 7,31). Zatímco u mužů byla 21,52 (SD = ± 6,83). Mann-Whitneyho test (U: 22083,5, Z: -5,529, p <0,001) prokázal statistický rozdíl mezi pohlavími, **přijímáme H₆₀** o rozdílu mezi pohlavími.

Při porovnání studentů učňovských (20,13, SD = ± 6,41; 90 osob) a maturitních oborů (24,40, SD = ± 7,18; 419 osob), resp. studentů středních škol (22,54, SD = ± 6,94; 315 osob) a gymnázií (25,45, SD = ± 7,35; 194 osob) byly kulturní potřeby význačnější pro gymnazisty a středoškoláky. V obou případech byl potvrzen významný rozdíl, **přijímáme H₆₁** o rozdílu u oborů (U: 12247,5, Z: -5,224, p <0,001) a **H₆₂** o rozdílu u typů škol (U: 23253, Z: -4,535, p <0,001).

Cronbachova alfa dimenze kulturních potřeb byla .71. Spearmanova korelace položek tvořící dimenzi uspokojování kulturních potřeb byla mezi r = -.09 až r = .57.

Tabulka 18: Korelace položek v dimenzi uspokojování kulturních potřeb (DŽC).

| | 76. | 38. | 64. | 80. | 57. | 69. |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| 38. | .54** | | | | | |
| 64. | .15** | .12** | | | | |
| 80. | .51** | .43** | .28** | | | |
| 57. | .46** | .44** | .06 | .28** | | |
| 69. | -.05 | -.09* | .39** | .13** | -.04 | |
| 94. | .44** | .57** | .14** | .48** | .37** | -.03 |

Poznámka: „**“ znamená $p < 0,01$, „*“ znamená $p < 0,05$, DŽC – Dotazník životních cílů.

Dimenze interpersonálně-sociální byla vypočítávána z odpovědí 505 osob (197 mužů, 308 žen). Z hlediska pohlaví jsme naměřili vyšší hodnoty u žen (66,33; SD = ± 8,75 oproti 64,96; SD = ± 9,34). Mann-Whitneyho test (U: 27813, Z: -1,58, $p = 0,114$) nepotvrdil statisticky významný rozdíl, **zamítáme H₆₆** o rozdílu mezi pohlavími.

Co se týká porovnání mezi adolescenty z učebních a maturitních oborů, respektive gymnazistů a středoškoláků, tak v obou případech nebyl identifikován statisticky významný rozdíl. U výučních oborů jsme naměřili 64,87 (SD = ± 10,15; 86 osob) a u maturitních oborů 65,99 (SD = ± 8,76; 419 osob). U středoškoláků byla průměrná hodnota 65,50 (SD = ± 9,04; 306 osob) a gymnazistů byla 66,25 (SD = ± 8,95; 194 osob). Na základě Mann Whitneyho testu **zamítáme H₆₇** o rozdílu u oborů (U: 17152, Z: -0,702, $p = 0,483$) a **H₆₈** o rozdílu u typů škol (U: 29342,5, Z: -0,690, $p = 0,490$).

Cronbachova alfa interpersonálně-sociální dimenze byla .67. Spearmanova korelace mezi položkami této dimenze byla v rozpětí $r = -.22$ až $r = .57$.

Tabulka 19: Korelace položek v interpersonálně-sociální dimenzi (DŽC).

| | 17. | 88. | 93. | 43. | 27. | 72. | 24. | 91. | 45. | 59. | 34. | 61. | 48. |
|-----|-------|-------|-------|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 88. | .12** | | | | | | | | | | | | |
| 93. | .20** | -.01 | | | | | | | | | | | |
| 43. | .22** | .57** | .10* | | | | | | | | | | |
| 27. | .31** | .17** | .41** | .20** | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|-----|------------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 72. | .24 ** | -.02 | .18 ** | .03 | .12 ** | | | | | | | | |
| 24. | .16 ** | .25 ** | .14 ** | .27 ** | .31 ** | .00 | | | | | | | |
| 91. | .06 | .42 ** | .04 | .38 ** | .10* * | -.01 | .22 ** | | | | | | |
| 45. | .03 | .18 ** | .25 ** | .19 ** | .27 ** | .00 | -.16 ** | .22 ** | | | | | |
| 59. | -.22 ** | -.04 | .11* * | -.05 | .02 | -.14 ** | -.01 | .17 ** | .15 ** | | | | |
| 34. | -.09 | -.09 | - .11* | - .11* | -.13 ** | .00 | -.20 ** | .00 | -.04 | .04 | | | |
| 61. | .01 | -.03 | .08 | -.00 | .01 | .00 | .03 | .12 ** | .07 | .30 ** | .17 ** | | |
| 48. | .04 | .21 ** | .30* * | .24 ** | .26 ** | .07 | .17 ** | .21 ** | .46 ** | .23 ** | -.06 | .13 ** | |
| 95. | .09* * | .35 ** | .24 ** | .34 ** | .15 ** | .01 | .25 ** | .39 ** | .34 ** | .18 ** | -.03 | .21 ** | .42 ** |

Poznámka: „**“ znamená $p < 0,01$, „*“ znamená $p < 0,05$, DŽC – Dotazník životních cílů.

Dimenze osobní spotřeby hmotné a kulturní byla vypočítávána z odpovědí 499 respondentů (197 mužů, 302 žen). V tomto ohledu vyššího průměru dosahovaly ženy (60,14; SD = ± 9,77) než muži (58,27; SD = ± 10,08). Tento rozdíl byl Mann-Whitneyho testem (U: 26263, Z: -2,214, $p = 0,027$) prokázán, **přijímáme H₆₃** o rozdílu mezi pohlavími.

Při porovnání studentů učňovských a maturitních oborů, ale i středoškoláků a gymnazistů jsme nepotvrdili statisticky významný rozdíl. U učňovských oborů jsme naměřili 57,46 (SD = ± 9,43; 85 osob) a u maturitních oborů 59,80 (SD = ± 9,99; 414 osob), středních škol 58,90 (SD = ± 9,50; 302 osob) a gymnázií 60,17 (SD = ± 10,52; 197 osob). V obou případech **zamítáme H₆₄** o rozdílu mezi obory (U: 15290, Z: -1,904, $p = 0,057$) a **H₆₅** o rozdílu mezi typy škol (U: 27318, Z: -1,543, $p = 0,123$).

Cronbachova alfa osobní spotřeby hmotné a kulturní byla .58. Spearmanova korelace položek utvářející tuto dimenzi byla v rozpětí $r = -.32$ až $r = .59$.

Tabulka 20: Korelace položek osobní spotřeby hmotné a kulturní (DŽC).

| | 26. | 31. | 16. | 87. | 68. | 85. | 56. | 76. | 38. | 64. | 80. | 57. | 69. |
|-----|------------|------------|------------|-----------|------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------|
| 31. | .49 ** | | | | | | | | | | | | |
| 16. | .32 ** | .48 ** | | | | | | | | | | | |
| 87. | .24 ** | .26 ** | .16 ** | | | | | | | | | | |
| 68. | .12 ** | .31 ** | .25 ** | .22 ** | | | | | | | | | |
| 85. | .36 ** | .53 ** | .47 ** | .30 ** | .27 ** | | | | | | | | |
| 56. | .29 ** | .32 ** | .15 ** | .32 ** | .29 ** | .34 ** | | | | | | | |
| 76. | -.05 | -.26 ** | -.23 ** | -.03 | -.21 ** | -.20 ** | -.18 ** | | | | | | |
| 38. | -.10* | -.27 ** | -.21 ** | -.01 | -.18 ** | -.22 ** | -.14 ** | .57 ** | | | | | |
| 64. | .11* | -.16 ** | .16 ** | .19 ** | .08 | .10* | .08 | .16 ** | .13 ** | | | | |
| 80. | -.08 | -.15 ** | -.10* | .06 | -.11* | -.12 ** | -.06 | .52 ** | .44 ** | .29 ** | | | |
| 57. | .00 | -.24 ** | -.15 ** | -.02 | -.19 | -.14 ** | -.11* | .50 ** | .46 ** | .08 | .29 ** | | |
| 69. | -.19 ** | -.32 ** | .40 ** | .21 ** | -.39 ** | .33 ** | .16 ** | -.06 | -.10* | .38 ** | .10* | -.04 | |
| 94. | -.13 ** | -.26 ** | -.29 ** | .00 | -.16 ** | -.18 ** | -.11* | .46 ** | .59 ** | .14 ** | .49 ** | .39 ** | -.04 |

Poznámka: „**“ znamená $p < 0,01$, „*“ znamená $p < 0,05$, DŽC – Dotazník životních cílů.

6.6 Rosenbergova škála sebehodnocení (Rosenberg, 1965)

Rosenbergova škála poskytuje tři typy výsledků, konkrétně se jedná o sebeúctu, sebesnižování a celkovou míru sebehodnocení. V případě sebeúcty a celkového sebehodnocení je očekáváno vysoké číslo, neboť značí vysokou úroveň v těchto oblastech. Zatímco vysoké sebesnižování je zobrazeno nízkou hodnotou. V dotazníku je možné získat 10 až 40 bodů.

Výpočty zmíněné níže vycházely z odpovědí 495 osob (193 mužů, 302 žen). Vyšších průměrných hodnot v sebeúctě a v sebehodnocení dosahovali muži. Ženy se více sebesnižovaly. Na základě provedeného Mann-Whitneyho testu můžeme **přijmout H₂₇** o rozdílu v sebehodnocení mezi pohlavími (U: 22819,5, Z: -4,084, p <0,001), **H₂₈** o rozdílu v sebesnižování mezi pohlavími (U: 22963, Z: -4,004, p <0,001) a **H₂₉** o rozdílu v sebeúctě mezi pohlavími (U: 24516, Z: -3,015, p = 0,003).

Tabulka 21: Průměrné hodnoty mužů a žen (RŠS).

| | Průměr SEBU | SD SEBU | Průměr SNSS | SD SNSS | Průměr SEHO | SD SEHO |
|-------------|-------------|---------|-------------|---------|-------------|---------|
| Muži | 15,14 | 1,96 | 12,74 | 2,66 | 27,88 | 3,93 |
| Ženy | 14,57 | 2,20 | 11,74 | 2,82 | 26,30 | 4,36 |

Poznámka: SEBU – sebeúcta, SNSS – sebesnižování, SEHO – sebehodnocení, SD – směrodatná odchylka, RŠS – Rosenbergova škála sebehodnocení.

Vyšších hodnot v sebeúctě a v sebehodnocení dosahovali maturitní studenti. Studenti učebních oborů se více sebesnižovali. Statisticky významný rozdíl jsme nepotvrdili v sebesnižování a v sebehodnocení, potvrdili jsme jej pouze u sebeúcty. Z tohoto důvodu **zamítáme H₃₃** o rozdílu v sebehodnocení mezi obory (U: 16237, Z: -1,501, p = 0,133), **H₃₄** o rozdílu v sebesnižování mezi obory (U: 17270,5, Z: -0,655, p = 0,512) a **přijímáme H₃₅** o rozdílu v sebeúctě mezi obory (U: 15393, Z: -2,213, p = 0,027).

Tabulka 22: Průměrné hodnoty učebních a maturitních oborů (RŠS).

| | Průměr UO | SD UO | Průměr MO | SD MO |
|-------------------|-----------|-------|-----------|-------|
| SEBU (RŠS) | 14,35 | 2,14 | 14,89 | 2,11 |
| SNSS (RŠS) | 11,99 | 2,63 | 12,16 | 2,84 |
| SEHO (RŠS) | 26,34 | 3,86 | 27,05 | 4,34 |

Poznámka: UO – učební obory, MO – maturitní obory, SEBU – sebeúcta, SNSS – sebesnižování, SEHO – sebehodnocení, RŠS – Rosenbergova škála sebehodnocení.

Z pohledu středních škol a gymnázií byly zaznamenány rozdíly, ale velice malé. Mann-Whitneyho test nepotvrdil žádný významný rozdíl, z toho důvodu **H₃₀ zamítáme** o rozdílu ve sebesnižování mezi školami (U: 28547, Z: -0,520, p = 0,603), **H₃₁** o rozdílu

v sebeúctě mezi školami (U: 29022,5, Z: -0,215, $p = 0,830$) a H_{32} o rozdílu v sebehodnocení mezi školami (U: 28810, Z: -0,349, $p = 0,727$).

Tabulka 23: Průměrné hodnoty u SŠ a gymnázií (RŠS).

| | Průměr SŠ | SD SŠ | Průměr G | SD G |
|-------------------|------------------|--------------|-----------------|-------------|
| SEBU (RŠS) | 14,82 | 2,08 | 14,76 | 2,19 |
| SNSS (RŠS) | 12,11 | 2,79 | 12,16 | 2,82 |
| SEHO (RŠS) | 26,92 | 4,20 | 26,91 | 4,36 |

Poznámka: SŠ – střední školy, G – gymnázia, SEBU – sebeúcta, SNSS – sebesnižování, SEHO – sebehodnocení, SD – směrodatná odchylka, RŠS – Rosenbergova škála sebehodnocení.

Cronbachova alfa sebeúcty byla .64, sebesnižování .71 a celé metody .77. Spearmanova korelace mezi sebeúctou, sebesnižováním a sebehodnocením byla v rozpětí $r = .51$ až $r = .90$.

Tabulka 24: Korelace faktorů RŠS.

| | SEBU (RŠS) | SNSS (RŠS) | SEHO (RŠS) |
|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| SNSS (RŠS) | .51** | | |
| SEHO (RŠS) | .82** | .90** | |

Poznámka: „**“ znamená $p < 0,01$, SEBU – sebeúcta, SNSS – sebesnižování, SEHO – sebehodnocení, RŠS – Rosenbergova škála sebehodnocení.

6.7 Souvislosti mezi sledovanými proměnnými

V této části se blíže zaměříme na souvislosti mezi sledovanými jevy. Jako první jsme se zaměřili na zjištění možné souvislosti mezi Škálou agresivity a Dotazníkem agresivity. Spearmanova korelace potvrdila pozitivní souvislost mezi oběma metodami v rozpětí $r = .32$ až $r = .46$.

Následně bylo BPAQ korelováno vůči RŠS. V případě hněvu, hostility a fyzické agresivity byl potvrzen záporný vztah v rozpětí $r = -.04$ až $r = -.43$. Dále byla prostřednictvím Spearmanovy korelace identifikována negativní souvislost mezi agresivitou a životní spokojeností, včetně škál MSLSS. V případě SWLS-C byla v rozpětí $r = -.11$ až $r = -.40$ a MSLSS byla v rozpětí $r = -.11$ až $r = -.32$.

Potvrzena byla záporná souvislost mezi životními cíli a agresivitou. Nejčastěji se jednalo o negativní vztahy mezi hněvem, fyzickou agresivitou a verbální agresivitou.

Pouze u intrapersonálních cílů byl identifikován kladný vztah s verbální agresivitou, respektive mezi hmotnou spotřebou a fyzickou agresivitou.

Tabulka 25: Korelace mezi ŠA, RŠS, SWLS-C, MSLSS a BPAQ.

| | HA (BPAQ) | HH (BPAQ) | FA (BPAQ) | VA (BPAQ) |
|-------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| ŠA | .46** | .32** | .43** | .33** |
| RŠS | -.26** | -.43** | -.04** | -.07 |
| SWLS-C | -.28** | -.40** | -.17** | -.11** |
| R (MSLSS) | -.15** | -.18** | -.13** | -.11** |
| P (MSLSS) | -.15** | -.25** | -.19** | -.14** |
| Š (MSLSS) | -.14** | -.12** | -.26** | -.12** |
| V (MSLSS) | -.13** | -.21** | -.01 | -.01 |
| ŽP (MSLSS) | -.21** | -.24** | -.12** | -.16** |
| ŽS (MSLSS) | -.25** | -.32** | -.25** | -.19** |
| 1. (DŽC) | -.14** | -.08 | -.19** | -.00 |
| 2. (DŽC) | -.09* | -.03 | -.10* | .04 |
| 3. (DŽC) | -.03 | .03 | -.20** | -.11* |
| 4. (DŽC) | -.05 | .01 | -.12** | .12** |
| 5. (DŽC) | .01 | -.03 | -.11* | -.01 |
| 6. (DŽC) | .01 | .03 | -.05 | .06 |
| 7. (DŽC) | -.05 | -.04 | -.20** | -.03 |
| 8. (DŽC) | .09* | .07 | .15** | .07 |
| 9. (DŽC) | -.02 | .01 | -.20** | -.05 |
| 10. (DŽC) | .04 | .08 | -.00 | .01 |
| 11. (DŽC) | -.02 | .00 | -.11* | .01 |

Poznámka: „**“ znamená $p < 0,01$, „*“ znamená $p < 0,05$, HA – hněv, HH – hostilita, FA – fyzická agresivita, VA – verbální agresivita, BPAQ – Dotazník agresivity, ŠA – Škála agresivity, RŠS – Rosenbergova škála sebehodnocení, SWLS-C – Škála životní spokojenosti, R – škála rodina, P – škála přátelé, Š – škála škola, V – škála vlastní osoba, ŽP – škála životní prostředí, ŽS – celková životní spokojenost, MSLSS – Multidimenzionální studentská škála životní spokojenosti, 1. – studijně-vzdělávací cíle, 2. – pracovní-profesionální cíle, 3. – partnersko-maritální cíle, 4. – intrapersonální cíle, 5. – interpersonální cíle, 6. – sociálně-politické cíle, 7. – volnočasové cíle, 8. – hmotná spotřeba, 9. – uspokojování kulturních potřeb, 10. – osobní spotřeba hmotná a kulturní, 11. – interpersonálně-sociální potřeba, DŽC – Dotazník životních cílů.

Jelikož SWLS-C a MSLSS jsou dvě metody určené k totožnému účelu, byly tak korelovány vůči sobě navzájem. Prostřednictvím Spearmanovy korelace byl potvrzen kladný vztah nejen mezi průměrnými hodnotami životní spokojenosti ($r = .53$), ale i vůči škálám utvářejícím MSLSS, a to v rozpětí $r = .26$ až $r = .45$.

Tabulka 26: Korelace mezi SWLS-C a MSLSS.

| | SWLS-C |
|-------------------|--------|
| R (MSLSS) | .45** |
| P (MSLSS) | .27** |
| Š (MSLSS) | .26** |
| ŽP (MSLSS) | .35** |
| V (MSLSS) | .40** |
| ŽS (MSLSS) | .53** |

Poznámka: „**“ znamená $p < 0,01$, MSLSS – Multidimenzionální studentská škála životní spokojenosti, SWLS-C – Škála životní spokojenosti, R – škála rodina, P – škála přátelé, Š – škála škola, ŽP – škála životní prostředí, V – škála vlastní osoba, ŽS – životní spokojenost.

V případě DŽC a životní spokojenosti (MSLSS a SWLS-C) byl identifikován kladný vztah téměř u všech dimenzí. SWLS-C potvrdilo souvislost mezi 9 cíli v rozpětí $r = .10$ až $r = .23$, zatímco MSLSS v 10 cílech v rozpětí $r = .14$ až $r = .36$.

Tabulka 27: Spearmanova korelace mezi DŽC, MSLSS a SWLS-C.

| | MSLSS | SWLS-C |
|------------------|-------|--------|
| 1. (DŽC) | .27** | .22** |
| 2. (DŽC) | .31** | .20** |
| 3. (DŽC) | .36** | .23** |
| 4. (DŽC) | .27** | .18** |
| 5. (DŽC) | .30** | .22** |
| 6. (DŽC) | .19** | .14** |
| 7. (DŽC) | .31** | .20** |
| 8. (DŽC) | .18** | .06 |
| 9. (DŽC) | .09 | .07 |
| 10. (DŽC) | .30** | .20** |

| | | |
|------------------|--------------|--------------|
| 11. (DŽC) | .14** | .10** |
|------------------|--------------|--------------|

Poznámka: „**“ znamená $p < 0,01$, 1. – studijně-vzdělávací cíle, 2. – pracovní-profesionální cíle, 3. – partnersko-maritální cíle, 4. – intrapersonální cíle, 5. – interpersonální cíle, 6. – sociálně-politické cíle, 7. – volnočasové cíle, 8. – hmotná spotřeba, 9. – uspokojování kulturních potřeb, 10. – interpersonálně-sociální cíle, 11. – osobní spotřeba hmotná a kulturní, DŽC – Dotazník životních cílů.

Z hlediska možných souvislostí mezi sebehodnocením (RŠS) a dimenzemi DŽC byl potvrzen pozitivní vztah pouze u pracovní-profesionálních cílů ($r = .10$). V případě vztahu mezi RŠS a životní spokojeností (SWLS-C, MSLSS) byl identifikován kladný vztah, a to i včetně škál utvářející MSLSS v rozpětí $r = .17$ až $r = .54$. V rámci sebeúcty (RŠS) a DŽC byla potvrzena pozitivní souvislost u osmi cílů v rozpětí $r = .10$ až $r = .20$. Kladný vztah byl též mezi sebeúctou (RŠS) a životní spokojeností. V případě MSLSS byl v rozpětí $r = .18$ až $r = .58$ a v případě SWLS-C $r = .49$. Mezi sebesnižováním (RŠS) a DŽC byl identifikován záporný vztah mezi uspokojováním kulturních potřeb ($r = -.09$). V rámci sebesnižování (RŠS) a životní spokojenosti byla prokázána pozitivní souvislost v rozpětí $r = .12$ až $r = .44$ (MSLSS) a $r = .40$ (SWLS-C).

Tabulka 28: Spearmanova korelace mezi DŽC a RŠS.

| | SEHO (RŠS) | SEBU (RŠS) | SNSS (RŠS) |
|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| 1. (DŽC) | .07 | .12** | .08 |
| 2. (DŽC) | .10* | .15** | .08 |
| 3. (DŽC) | -.01 | .10* | -.05 |
| 4. (DŽC) | .06 | .20** | .00 |
| 5. (DŽC) | .06 | .08 | .02 |
| 6. (DŽC) | .04 | .10* | .04 |
| 7. (DŽC) | .05 | .12* | .02 |
| 8. (DŽC) | .07 | .10* | .03 |
| 9. (DŽC) | -.07 | -.01 | -.09* |
| 10. (DŽC) | .05 | .12** | .01 |
| 11. (DŽC) | -.08 | .00 | -.07 |
| P (MSLSS) | .17** | .18** | .12* |
| R (MSLSS) | .18** | .23** | .13** |
| Š (MSLSS) | .18** | .20** | .14** |
| ŽP (MSLSS) | .14** | .22** | .08 |

| | | | |
|--------------------|-------|-------|-------|
| VO (MSLSS) | .54** | .58** | .44** |
| ŽS (MSLSS) | .35** | .41** | .27** |
| ŽS (SWLS-C) | .46** | .49** | .40** |

Poznámka: „*“ znamená $p < 0,05$, „**“ znamená $p < 0,01$, 1. – studijně-vzdělávací cíle, 2. – pracovní-profesionální cíle, 3. – partnersko-maritální cíle, 4. – intrapersonální cíle, 5. – interpersonální cíle, 6. – sociálně-politické cíle, 7. – volnočasové cíle, 8. – hmotná spotřeba, 9. – uspokojování kulturních potřeb, 10. – interpersonálně-sociální cíle, 11. – osobní spotřeba hmotná a kulturní, DŽC – Dotazník životních cílů, MSLSS – Multidimenzionální studentská škála životní spokojenosti, R – škála rodina, P – škála přátelé, Š – škála škola, ŽP – škála životní prostředí, VO – škála vlastní osoba, ŽS – celková životní spokojenost, RŠS – Rosenbergova škála sebehodnocení, SEHO – sebehodnocení, SEBU – sebeúcta, SNSS – sebesnižování.

7 Diskuze

V rámci této části práce se na naše výsledky zaměříme podrobněji a zasadíme do kontextu širších souvislostí. Primárně jsme sledovali adolescenty z Moravskoslezského kraje ohledně agresivity, sebehodnocení, životní spokojenosti a životních cílů. Sekundárně i na testování třech cizojazyčných metod – Škála agresivity (Frankowski, & Orpinas, 2001), Dotazník životních cílů (Taročková, 1986), Multidimenzionální studentská škála životní spokojenosti (Huebner, 2001).

Škála agresivity je metoda měřící výskyt agresivních projevů v posledních sedmi dnech. Respondenti neodpovídají pro ně typičtějším způsobem na škále souhlasím – nesouhlasím, ale zaznamenávají frekvenční výskyt jevů. Jeho položky jsou navíc vytvořeny v nejasné formě, kdy místy odpovídají na věci týkajících se studentů, jindy kamarádů. Zároveň autoři doporučují instrukce k vyplnění poskytnout ústně (Frankowski, & Orpinas, 2001).

Výše uvedené shrnutí uvádíme zcela úmyslně, abychom je konfrontovali s našim testováním. Instrukce ke všem dotazníkům byly v písemné formě, ale i zdůrazňována ústně. V mnoha případech byla v průběhu vyplňování instrukce znova vysvětlována, že se ptáme pouze na výskyt, a ne zda s výrokem souhlasí či nikoliv. Konfrontace se studentkou učebního oboru nás přiměla k zamýšlení, k jak velkému nepochopení mohlo dojít u studentů, speciálně u učebních oborů. V rámci budoucího testování považujeme za nutné být zvláště pozorní ve třídách učebních oborů a velice pozorně sledovat nejasnosti, zmatenost ve výrazu mnohých z nich.

Naše testování probíhalo v rozpětí dvou měsíců (září a říjen 2018). Jedná se o termín, který je krátce po začátku nového školního roku. Lze předpokládat, že v tomto čase jsou (zejména studenti prvních ročníků) nadšeni z nového místa, jsou ve fázi vzájemného poznávání nebo u nich převládá strach, úzkost z nového prostředí a je tak možné, že výskyt agresivních jevů ještě nenastal. Obdobně se mohou cítit i studenti vyšších ročníků, protože je krátce po letních prázdninách a ještě v nich dožívají příjemné pocity z léta, mnozí jsou rádi, že vidí své kamarády. Bezpochyby by bylo zajímavé získat a zpracovávat výsledky získané například ze stejného týdne z více tříd či škol, nebo získat data od studentů zhruba uprostřed školního roku, zde se však dostáváme do konfliktu s koncem školního pololetí, a tedy menší ochotou učitelů obětovat své hodiny.

I přes možná omezení vyplývající z našeho sběru dat, se nám podařilo potvrdit jisté výsledky. Z hlediska pohlaví byli agresivnější muži (8,30; SD = ± 6,10 oproti 5,93; SD = ±

4,71 u žen; $p < 0,001$) a studenti učebních oborů (9,37; $SD = \pm 5,91$ oproti 6,33; $SD = \pm 5,16$ u maturitních oborů; $p < 0,001$). V případě srovnání adolescentů ze středních škol a gymnázií byli agresivnější gymnazisté, avšak nejednalo se o statisticky významný rozdíl (6,95; $SD = \pm 5,29$ oproti 6,77; $SD = \pm 5,52$; $p = 0,513$). K obdobným závěrům v rámci pohlaví dospěli autoři Škály agresivity (Frankowski, & Orpinas, 2001). V jejich případě byli také agresivnější muži (19,3; $SD = \pm 15,50$ oproti 13,20; $SD = \pm 12,9$ u žen, $p = 0,007$). Quereshi et al. (2013) také prokázali vyšší agresivitu u mužů (19,22; $SD = \pm 5,43$ oproti 16,11; $SD = \pm 3,87$ u žen; $p < 0,001$).

Prostřednictvím Spearmanové korelace jsme potvrdili pozitivní souvislost mezi Škálou agresivity a faktory BPAQ v rozpětí $r = .32$ až $r = .46$ ($p < 0,01$). Frankowski a Orpinas (2001) potvrdili kladný vztah mezi jejich škálou a informacemi o zraněních vzniklých v potyčkách ($p < 0,001$), dále s držením zbraně ($p < 0,001$), při zvýšené konzumaci alkoholu ($p < 0,001$), snížením rodičovského dohledu ($p < 0,001$) a zhoršením prospěchu ($p < 0,001$).

Z pohledu reliability metody se naše závěry liší. V případě Frankowski a Orpinase (2001) byla reliabilita .87 pro celý soubor. Obdobně vysoká byla ve výzkumu Kuzuca a Şimşeka (2013), kde dosáhla .85. Nicméně ve výzkumu Quereshiho et al. (2013) byla Cronbachova alfa .62 a v našem výzkumu dosáhla .58. Z hlediska budoucího testování považujeme za vhodné zvážit, zda je možné připravit českou verzi vhodněji. Zvážit, zda je možné formulovat položky vhodněji nebo přistoupit k jejich vyřazení, ale v tom případě budou potřebné další analýzy.

Agresivita byla též měřena prostřednictvím Dotazníku agresivity od Busse a Perryho. V případě porovnání mezi pohlavími byli muži agresivnější ve fyzické agresivitě (22,38; $SD = 7,46$ oproti 17,73; $SD = \pm 7,26$ u žen; $p < 0,001$), a ve verbální agresivitě (16,37; $SD = \pm 3,54$ oproti 15,58; $SD = \pm 4,02$ u žen; $p = 0,016$). Ženy dosahovaly vyšších průměrů v rámci hněvu (20,48; $SD = \pm 5,65$ oproti 19,15; $SD = \pm 5,49$ u mužů; $p = 0,006$) a hostility (23,83; $SD = \pm 5,97$ oproti 23,27; $SD = \pm 5,62$ u mužů; $p = 0,228$). Avšak v případě hostility se nejednalo o významný rozdíl.

Taktéž Skopal (2016) potvrdil vyšší fyzickou agresivitu u mužů (24,30; $SD = \pm 7,21$; $p < 0,001$) a vyšší verbální agresivitu u mužů (15,79; $SD = \pm 3,80$; $p < 0,001$). Ženy dosahovaly vyšších průměrných hodnot v hostilitě (24,17; $SD = \pm 5,93$; $p < 0,001$). K obdobným závěrům dospěla Suchá a Dolejš (2016). Ti také prokázali vyšší fyzickou agresivitu u mužů (23,04; $SD = \pm 7,19$; $p < 0,001$) a vyšší verbální agresivitu (16,45; $SD = \pm 3,59$; $p < 0,001$). V případě žen byla prokázána vyšší míra v hostilitě (24,29; $SD = \pm 5,50$)

a ve hněvu (20,52; SD = ± 5,17; p <0,001). Tesarčíková (2018) potvrdila vyšší fyzickou agresivitu u mužů (24,39; SD = ± 6,87; p <0,001).

Z hlediska zahraničních výzkumů byl potvrzen signifikantní rozdíl mezi pohlavími. Například ve výzkumu Jamwala et al. (2016), kde muži dosahovali vyšších průměrných hodnot ve fyzické agresivitě (28,60; SD = ± 3,88; p = 0,003), ve verbální agresivitě (20,20; SD = ± 3,43; p <0,001), v hostilitě (30,32; SD = ± 4,83; p <0,001) a hněvu (24,82; SD = ± 6,12; p <0,001). Ve výzkumu Eldelekiogla (2017) byli také agresivnější muži (64,40; SD = ± 10,21; p <0,01). V případě Mitrofana a Ciuluvicy (2012) byl též identifikován signifikantní rozdíl mezi pohlavími ve fyzické agresivitě (F = 32,14; p < 0,001) a hněvu (F = 3,52; p = 0,06).

V našem výzkumu jsme srovnávali agresivitu mezi adolescenty studující střední školy a gymnázia, ale i mezi studenty učebních a maturitních oborů. V prvním případě jsme neprokázali statisticky významná zjištění, ale u oborů už ano. Ukázalo se, že adolescenti z učňovských oborů byli agresivnější ve fyzické agresivitě (23,65; SD = 7,59; oproti 18,69; SD = ± 7,42 u maturitních oborů; p <0,001), hostilitě (25,28; SD = ± 6,55; oproti 23,25; SD = ± 5,62 u maturitních oborů; p = 0,003) a hněvu (21,25; SD = ± 5,32; oproti 19,69; SD = ± 5,65 u maturitních oborů; p = 0,013). Vyšší agresivita u adolescentů studující výuční obory byla potvrzena také prostřednictvím Škály agresivity, jak uvádíme výše. Samozřejmě je nutné podotknout, že studenti učňovských oborů byli nejméně početnou skupinou v našem souboru. Získat jejich odpovědi ve větším počtu je obtížné, protože tyto třídy bývají méně početné (i z důvodu vyšší absence), ale především z důvodu probíhajících praxí, které mívají velice často (obvykle co druhý týden). Z hlediska budoucích výzkumů je tak třeba počítat s opakovanými návštěvami učňovských oborů.

Prostřednictvím Spearmanovy korelace jsme potvrdili pozitivní souvislost mezi faktory utvářející BPAQ v rozpětí $r = .26$ až $r = .53$ (p <0,01). K totožnému závěru dospěla Suchá a Dolejš (2016), kde byl prokázán vztah v rozpětí $r = .18$ až $r = .77$ (p <0,001), Buss a Perry (1992), kde bylo identifikováno rozpětí $r = .25$ až $r = .48$, Mitrofan a Ciuluvica (2012), kde se jednalo o rozpětí $r = .28$ až $r = .62$ (p <0,01) a Rubio-Garaye et al. (2016), kde byla potvrzena souvislost v rozpětí $r = .31$ až $r = .59$ (p <0,01).

Na základě srovnání výsledků Busse a Perryho (1992), Skopala (2016), Suché a Dolejše (2016), Öngena (2010), Valiüne (2017) lze říci, že jsme dospěli k obdobným hodnotám Cronbachovy alfy. V našem případě byla .84 pro fyzickou agresivitu, .64 pro verbální agresivitu, .73 pro hostilitu, .74 pro hněv a .88 pro celou metodu. Ve výše zmíněných výzkumech byla Cronbachova alfa v rozpětí .80 až .85 v rámci fyzické

agresivity, .63 až .72 byla v rámci verbální agresivity, .74 až .84 byla v rámci hostility, .66 až .83 byla v rámci hněvu a .84 až .89 v rámci celkového skóru BPAQ.

Tabulka 29: Cronbachova alfa BPAQ.

| | FA (BPAQ) | VA (BPAQ) | HH (BPAQ) | HA (BPAQ) | Celkový skór (BPAQ) |
|------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|----------------------------|
| Buss a Perry (1992) | .85 | .72 | .77 | .83 | .89 |
| Skopal (2016) | .84 | .64 | .74 | .73 | Neuvedeno |
| Suchá a Dolejš (2016) | .83 | .63 | .68 | .71 | .84 |
| Öngen (2010) | .80 | .64 | .74 | .81 | .87 |
| Valiüne (2017) | .83 | .68 | .84 | .66 | Neuvedeno |

Poznámka: FA – fyzická agresivita, VA – verbální agresivita, HH – hostility, HA – hněv, BPAQ – Dotazník agresivity.

Životní spokojenost byla měřena dvěma metodami. Jednalo se o Škálu životní spokojenosti a Multidimenzionální studentskou škálu životní spokojenosti. Oba tyto nástroje zobrazují průměrnou míru životní spokojenosti. V případě MSLSS je možné získat informaci ohledně spokojenosti v rodině, mezi přáteli, ve škole, s vlastní osobou a životním prostředím.

Z hlediska porovnání průměrných hodnot životní spokojenosti u mužů a žen jsme potvrdili signifikantní rozdíl mezi pohlavími pouze u škály škola a přátelé (MSLSS). V obou škálách byly spokojenější ženy. V rámci spokojenosti se školou byla naměřena průměrná hodnota 31,39 (SD = ± 7,49; oproti 29,78; SD = ± 7,10 u mužů; $p = 0,023$) a v rámci spokojenosti s přáteli byl průměr 47,25 (SD = ± oproti 45,74; SD = ± 5,48 u mužů; $p < 0,001$).

V případě srovnání škol jsme potvrdili významný rozdíl u škály vlastní osoba (MSLSS). Vyšší spokojenost s vlastní osobou byla pocíťována studenty středních škol (32,43; SD = ± 5,60; oproti 31,11; SD = ± 5,47 u gymnazistů; $p = 0,017$). Respektive z pohledu SWLS-C byli životně spokojenější adolescenti z maturitních oborů (16,46; SD = ± 4,28; oproti 15,35; SD = ± 4,84 u učebních oborů; $p = 0,045$).

Reliabilita SWLS-C byla v našem případě .84, tedy obdobná jako u Gadermanna et al. (2010), kde dosáhla hodnoty .86, respektive v případě Zemanové a Dolejše (2015) byla .80. Potvrzena byla též vzájemná souvislost mezi položkami utvářející SWLS-C. V našem případě byla v rozpětí $r = .43$ až $r = .66$ ($p < 0,01$), zatímco u Zemanové a Dolejše (2015) byla mezi $r = .35$ až $r = .58$ ($p < 0,001$) a u Gadermanna et al. (2010) $r = .56$ až $r = .75$.

Reliabilita MSLSS byla v rozpětí .77 až .88, což zodpovídá závěrům od Huebnera (2001), který udává rozpětí mezi .70 až .90. Prostřednictvím Spearmanovy korelace jsme potvrdili vzájemnou souvislost mezi faktory MSLSS v rozpětí $r = .20$ až $r = .67$ ($p < 0,01$).

Jelikož MSLSS a SWLS-C jsou dva nástroje určené k měření životní spokojenosti, uskutečnili jsme mezi nimi Spearmanovu korelaci. Potvrzena byla pozitivní souvislost mezi průměrnou mírou životní spokojenosti ($r = .53$; $p < 0,01$), ale i mezi jednotlivými škálami MSLSS a SWLS-C ($r = .26$ až $r = .45$; $p < 0,01$).

Životní spokojenost jsme také sledovali v souvislosti s faktory BPAQ. Prostřednictvím obou nástrojů určených k měření spokojenosti (SWLS-C, MSLSS) byla potvrzena záporná souvislost. V případě SWLS-C se jednalo o rozpětí $r = -.11$ až $r = -.40$ ($p < 0,01$), respektive v rámci MSLSS bylo zjištěno rozpětí $r = -.19$ až $r = -.32$ ($p < 0,01$). Pouze v případě vlastní osoby, fyzické a verbální agresivity se tento vztah nepotvrdil. Souvislost mezi životní spokojeností a agresivitou potvrdil výzkum Mitrofana a Ciulucy (2012). V jejich výzkumu byl potvrzen negativní vztah mezi životní spokojeností a hostilitou ($r = -.33$, $p < 0,01$) a životní spokojeností a hněvem ($r = -.21$, $p < 0,01$).

Tyto naše závěry se pokusíme uvést do kontextu výzkumu UNICEFu. UNICEF (2017) už potřetí (2001 a 2008) zjišťoval spokojenost české mládeže. Svá data získával prostřednictvím interview od dospívajících respondentů z celé republiky. Bezpochyby jako zajímavé zjištění považujeme vnímanou spokojenost v rodině, přestože byl zaznamenán pokles oproti roku 2001 a 2008. Na vztah mezi emoční podporou, rodinnými vztahy a životní spokojenosti poukázal též Kožený et al. (2017). Bohužel se v našem výzkumu nepodařily potvrdit rozdíly v rodině mezi pohlavími. Pouze v případě spokojenosti se školou a s přáteli jsme prokázali vyšší spokojenost u žen. Toto zjištění odpovídá závěrům

Českého statistického úřadu (2014), který identifikoval vyšší spokojenost s osobními vztahy právě u žen.

Jak už jsme napsali výše, vyšší míru spokojenosti se školou pociťovaly ženy. V souvislosti s tímto závěrem je možné zmínit výzkum Hernandéze et al. (2017), který ve svém výzkumu potvrdil nižší školní příslušnost u chlapců. Lze tak uvažovat nad tím, že pokud se chlapci necítí být součástí školního prostředí, nebudou se cítit spokojeni.

Nižší životní spokojenost adolescentů studující učiliště v nás vyvolává otázku, zda se jedná pouze o dočasný či trvalý jev, nebo je možné pozorovat určitou proměnu v čase. Dovolíme si připomenout rozbor Prokopa (2018), kde zmiňuje informaci, že na učiliště přicházejí děti z chudých rodin a mnoho z nich končí bez dokončeného středního vzdělání. Souvislost s materiálními zdroji a spokojeností potvrdil Sarriera et al. (2015). Z pohledu budoucích výzkumů považujeme za podstatné získat tato data znovu, v širším rozsahu, a především v početnějším zastoupení adolescentů studující učební obory. Přispívá k tomu i velký zájem politických stran o zvýšení atraktivity výučních oborů u adolescentů, vycházejících ze základních škol, ale hlavně pro lepší porozumění této skupiny studentů. Problémy, které se často váží na nižší vzdělání, se stávají ústředními motivy politických stran s cílem získat jejich hlas ve volbách.

Životní cíle adolescentů byly měřeny Dotazníkem životních cílů (Taročková, 1986). Jedná se o metodu, která byla doposud používána pouze orientačně. Vzhledem ke své délce (98 položek, 11 dimenzí) byla bezpochyby nejděsivějším dotazníkem pro studenty a pravděpodobně z důvodů své délky byl často nedokončován.

V prvé řadě se zaměříme na studijně-vzdělávací a pracovní-profesionální cíle. Pro obě dimenze se nám nepodařilo prokázat rozdíly mezi pohlavími. Ovšem mezi obory a typy škol už ano. V obou případech byl tento cíl důležitější pro gymnazisty (67,18; SD = ± 12,01 oproti 59,01; SD = ± 12,47 u studentů SŠ; $p < 0,001$), a studenty maturitních oborů (63,71; SD = ± 12,72 oproti 54,73; SD = ± 11,27 u učebních oborů; $p < 0,001$). Tento závěr je možné považovat jako logický, vzhledem k doposud nastavenému střednímu vzdělávání. Jak u adolescentů studující maturitní obory, tak u gymnazistů je na studenty vyvíjen mnohem větší tlak k dokončení studia (v případě gymnazistů k pokračování na vysokou školu). Na období studií navazuje první zaměstnání, kde čerstvý absolvent nevstupuje jako „tabula rasa“, ale přináší si předchozí postoje. Je možné, že i z tohoto důvodu byly závěry z pracovní-profesionální dimenze totožné jako u studijně-vzdělávacích cílů čili byly důležitější pro maturanty a gymnazisty. V rámci tohoto cíle byla průměrná hodnota u

maturitních oborů 70,48 (SD = ± 9,76 oproti 67,28; SD = ± 11,35 u výučních oborů; p = 0,012) a gymnazistů 71,21 (SD = ± 9,46 oproti 69,12; SD = ± 10,43; p = 0,039).

Partnersko-maritální. intrapersonální a interpersonální cíle byly významnější pro ženy. V případě partnersko-maritálních cílů byla průměrná hodnota u žen 80,65 (SD = ± 10,05 oproti 78,01; SD = ± 10,48 u mužů; p = 0,003), v rámci intrapersonálních cílů byla průměrná hodnota u žen 80,63 (SD = ± 8,64 oproti 78,76; SD = ± 9,01 u mužů; p = 0,009) a v případě interpersonálních cílů byla průměrná hodnota u žen 37,45 (SD = ± 5,03 oproti 36,26; SD = ± 5,40 u mužů; p = 0,027). Do jisté míry lze říct, že jsou splňována určitá společenská očekávání vůči ženám – ženy přikládají větší význam partnerskému vztahu, zároveň rozvíjení sebe sama a chtějí mít dobré mezilidské vztahy. Zkrátka být dobrou ženou na mnoha úrovních.

Z pohledu oborů a typů škol se prokázal rozdíl pouze u intrapersonálních cílů, které byly významnější pro adolescenty z maturitních oborů (80,35; SD = ± 8,54 oproti 76,83; SD = ± 9,78 u učebních oborů; p = 0,005) a gymnázií (81,46; SD = ± 8,42 oproti 78,65; SD = ± 9,78 u SŠ; p <0,001). Tyto výsledky je možné navázat na závěry ze studijně-vzdělávacích a pracovních cílů, které byly významnější pro maturanty a gymnazisty. Jsou-li studijní a pracovní cíle vnímány jako důležité, je potřebné vyvinout aktivitu k jejich splnění jako je například nastudování si určité oblasti nebo absolvování kurzu. Každou činností dochází k rozvoji sebe sama, což je opět bližší maturantům a gymnazistům.

V případě sociálně-politických cílů jsme potvrdili souvislost u typů škol, kde se tento cíl ukázal být významnější pro gymnazisty (29,90; SD = ± 5,61 oproti 28,40; SD = ± 5,76 u SŠ; p = 0,004). Odůvodnění tohoto jevu by bylo v celku logické. Gymnazisté jsou mnohem více vedeni ke společenské aktivitě, vykonávání dobrovolnických aktivit a dalších prospěšných činností.

Volnočasové cíle a uspokojování potřeb byly také významnější pro ženy, adolescenty studující maturitní obory a gymnázia. I v rámci osobní spotřeby hmotné a kulturní byly tyto cíle důležitější pro ženy (60,14; SD = ± 9,77 oproti 58,27; SD = ± 10,08 u mužů; p = 0,027). V případě žen byla průměrná hodnota volnočasových cílů 70,73 (SD = ± 8,16 oproti 67,82; SD = ± 8,04 u mužů; p <0,001), v rámci uspokojování kulturních potřeb byla 25,06 (SD = ± 7,31 oproti 21,52; SD = ± 6,83 u mužů; p <0,001). Do jisté míry je možné tyto závěry uvést do souvislosti s převahou žen u partnersko-maritálních, interpersonálních a intrapersonálních cílů. Důvodem je to, že smysluplné vykonávání

volnočasových aktivit a uspokojení kulturních potřeb může působit pozitivně ve všech třech zmíněných cílech.

V případě studentů maturitních oborů byla průměrná hodnota volnočasových cílů 70,13 (SD = ± 8,28 oproti 66,93; SD = ± 7,49 u učebních oborů; $p = 0,002$), v rámci uspokojování kulturních potřeb byla 24,40 (SD = ± 7,18 oproti 20,13; SD = ± 6,41 u učebních oborů; $p < 0,001$). V případě adolescentů z gymnázií byla průměrná hodnota volnočasových cílů 71,26 (SD = ± 8,24 oproti 68,52; SD = ± 8,05 u SŠ; $p < 0,001$), v rámci uspokojování kulturních potřeb byla 25,45 (SD = ± 7,35 oproti 22,54; SD = ± 6,94 u SŠ; $p < 0,001$). V souvislosti s vyšší důležitostí cílů pro adolescenty studující maturitní obory a gymnázia je možné spekulovat nad souvislostí s ekonomickou úrovní rodiny. Řada volnočasových aktivit a kulturních příležitostí nepatří mezi beznákladové činnosti. Považujeme za nutné připomenout, že zde vycházíme z dat od adolescentů z Moravskoslezského kraje, který z ekonomického pohledu nepatří k bohatým krajům. Do určité míry kontrastně působí výsledky hmotné spotřeby. Ta byla podstatnější pro muže (36,34; SD = ± 6,88 oproti 34,91; SD = ± 7,13 u žen; $p = 0,020$), studenty učebních oborů (37,04; SD = ± 6,90 oproti 35,14; SD = ± 7,05 u maturitních oborů; $p = 0,021$) a studenty středních škol (36,29; SD = ± 6,91 oproti 34,19; SD = ± 7,11 u gymnázií; $p < 0,001$).

Cronbachova alfa DŽC byla v rozpětí .58 až .85. V případě interpersonálních cílů, sociálně-politických cílů, volnočasových cílů, hmotné spotřeby, interpersonálně-sociálních cílů a osobní spotřeby hmotné a kulturní bychom doporučovali zvážení, zda je možné formulovat položky vhodněji, nebo zda přistoupit k jejich odstranění, což ale vyvolává potřebu dalších analýz.

Spearmanova korelace potvrdila souvislost mezi cíli DŽC a faktory BPAQ. Konkrétně mezi studijně-vzdělávacími cíli ($p < 0,01$), pracovní-profesionálními cíli ($p = 0,05$), partnersko-maritálními cíli ($p < 0,01$), intrapersonálními cíli ($p < 0,01$), interpersonálními cíli ($p < 0,01$), volnočasovými cíli ($p = 0,05$), uspokojování kulturních potřeb cíli ($p < 0,01$), interpersonálně-sociálními cíli ($p = 0,05$) a fyzickou agresivitou negativní souvislost v rozpětí $r = -0,10$ až $r = -0,20$. To je možné interpretovat zcela jednoduše. Čím více máme stanoveny určité cíle, tím více se o ně snažíme a nezbývá tak čas, prostor, fyzická energie k fyzické agresivitě. Pouze v případě hmotné spotřeby a fyzické agresivity byla potvrzena korelace ($r = 0,15$; $p < 0,01$). Vztah mezi intrapersonálními cíli a verbální agresivitou ($r = 0,12$; $p < 0,01$) je možné vysvětlit určitou touhou po zlepšení, která však vyvolává určitou míru frustrace, a tedy zvyšuje i verbální agresivitu. Oproti tomu byla potvrzena záporná souvislost mezi partnersko-maritálními cíli a verbální

agresivitou ($r = -.11$; $p = 0,05$), což je možné interpretovat tak, že spokojenost ve vztazích v nás vyvolává větší klid, lásku, tedy fenomény, které se příliš neslučují s verbální agresivitou. Pro hněv byly statisticky významné, ale slabé korelace pouze u studijně-vzdělávacích cílů ($r = -.14$; $p < 0,01$), pracovních-profesionálních cílů ($r = -.09$; $p = 0,05$) a hmotnou spotřebou ($r = .09$; $p = 0,05$).

Prostřednictvím dalších analýz jsme potvrdili pozitivní souvislost mezi cíli DŽC a SWLS-C, respektive MSLSS. V případě SWLS-C byl prokázán vztah mezi devíti dimenzemi (studijně-vzdělávací, pracovních-personální, partnersko-maritální, intrapersonální, interpersonální, sociálně-politické, volnočasové, interpersonálně-sociální cíle a osobní spotřeba hmotná a kulturní) a to v rozpětí $r = .10$ až $r = .23$ ($p < 0,01$). MSLSS potvrdilo souvislost v 10 dimenzích (studijně-vzdělávací, pracovních-profesionální, partnersko-maritální, intrapersonální, interpersonální, sociálně-politické, volnočasové cíle, cíle hmotné spotřeby, interpersonálně-sociální cíle a osobní spotřeba hmotná a kulturní), a to v rozpětí $r = .14$ až $r = .36$ ($p < 0,01$). Přirozeně se vybízí jednoduché vysvětlení, stanovování a dosahování určitých cílů pozitivně ovlivňuje a posilňuje životní spokojenost. Pozitivní souvislost mezi DŽC a sebehodnocením (RŠS) se nám podařilo potvrdit pouze u pracovních-profesionálních cílů ($r = .10$; $p = 0,05$), v případě DŽC a sebeúcty (RŠS) byl prokázán kladný vztah u 8 dimenzích v rozpětí $r = .10$ až $r = .20$ (ve 4 dimenzích platilo $p < 0,01$; ve 4 dimenzích platilo $p = 0,05$) a v rámci sebesnižování byl prokázán vztah mezi uspokojováním kulturních potřeb ($r = -.09$; $p = 0,05$).

Sebehodnocení bylo měřeno Rosenbergovou škálou sebehodnocení (1965). Tato metoda byla původně koncipována jako jednodimenzionální, nicméně uvnitř ní byly identifikovány další dva subfaktory a to subfaktor sebeúcty a sebesnižování (Halama, 2008).

V našem výzkumu jsme potvrdili signifikantní rozdíly mezi pohlavími. Ukázalo se, že muži dosahovali vyšší míru sebeúcty (15,14; $SD = \pm 1,96$ oproti 14,57; $SD = \pm 2,20$ u žen; $p = 0,003$) a sebehodnocení (27,88; $SD = \pm 3,93$ oproti 26,30; $SD = \pm 4,36$ u žen; $p < 0,001$). Sebesnižování bylo vyšší u žen (11,74; $SD = \pm 2,82$ oproti 12,74; $SD = \pm 2,66$ u mužů; $p < 0,001$).

K obdobnému závěru dospěla též Suchá (2014). U mužů byla zjištěna vyšší míra sebeúcty (15,08; $SD = \pm 2,20$ oproti 14,34; $SD = \pm 2,55$ u dívek; $p = 0,05$) a sebehodnocení (28,43; $SD = \pm 4,52$ oproti 26,56; $SD = \pm 4,84$; $p = 0,05$). V případě dívek bylo potvrzeno vyšší sebesnižování (12,20; $SD = \pm 2,88$ oproti 13,35; $SD = \pm 2,87$; $p = 0,05$). Tesarčíková (2018) také potvrdila u mužů vyšší míru sebehodnocení (29,35; $SD = \pm 4,90$ oproti 27,27;

SD = ± 4,03 u žen; $p < 0,001$). Vyšší sebesnižování bylo též zjištěno u žen (12,37; SD = ± 2,43 oproti 13,59; SD = ± 2,94 u mužů). Mineva et al. (2018) taktéž potvrdili vyšší míru sebehodnocení u mužů (32,78; SD = ± 0,53 oproti 25,75; SD = ± 0,53 u žen; $p < 0,01$).

V případě oborů jsme potvrdili rozdíly pouze u sebeúcty, která byla vyšší u adolescentů z maturitních oborů (14,89; SD = ± 2,11 oproti 14,35; SD = ± u učebních oborů; $p = 0,027$). To je možné dát do souvislosti s vyšší společenskou hodnotou maturitního vysvědčení než výučního listu.

Ve výzkumu Zemanové a Dolejše (2015) byl prokázán vztah mezi faktory utvářející RŠS v rozpětí $r = -.11$ až $r = .77$ ($p = 0,05$). V případě Suché (2014) byl potvrzen vztah v rozpětí $r = .60$ až $r = .91$ ($p < 0,001$). Taktéž i my jsme potvrdili souvislost mezi faktory, a to v rozpětí $r = .51$ až $r = .90$ ($p < 0,01$). Cronbachova alfa dosáhla hodnoty .64 pro sebeúctu, .71 pro sebesnižování a .77 pro celou metodu. V případě Zemanové a Dolejše (2015) byla zjištěna hodnota .84 pro celou metodu. Ve výzkumu Suché (2014) byla zjištěna Cronbachova alfa o hodnotě .90 pro celou metodu, .78 pro sebeúctu a .77 pro sebesnižování.

Prostřednictvím dalších analýz jsme potvrdili negativní souvislost mezi sebehodnocením, hněvem, hostilitou a fyzickou agresivitou (BPAQ) v rozpětí $r = -.04$ až $r = -.43$ ($p < 0,01$). Suchá a Dolejš (2016) potvrdili souvislost mezi sebehodnocením, hostilitou, hněvem a celkovým skórem BPAQ a to v rozpětí $r = -.20$ až $r = -.44$ ($p < 0,001$).

Spearmanova korelace potvrdila souvislost mezi životní spokojeností a sebehodnocením, sebeúctou a sebesnižováním (RŠS). V případě SWLS-C se jednalo o rozpětí $r = .40$ až $r = .46$ ($p < 0,01$), respektive v případě MSLSS bylo identifikováno rozpětí $r = .27$ až $r = .41$ ($p < 0,01$). Z hlediska škál tvořící MLSS bylo prokázáno rozpětí $r = .12$ až $r = .58$ ($p < 0,01$). V případě Zemanové a Dolejše (2015) bylo identifikováno rozpětí $r = -.26$ až $r = .58$ ($p < 0,001$).

Prostřednictvím této diplomové práce jsme se snažili o reflexi současného stavu u adolescentů v Moravskoslezském kraji. Jsme si vědomi, že jsme nastíněná témata zobrazili pouze v určitém rozsahu a v určitých vztazích. Nicméně naše závěry vnímáme jako zajímavé a podnětné pro další výzkumy. Z hlediska dalších studií považujeme za vhodné se opět zaměřit na Moravskoslezský kraj, neboť se jedná o kraj procházející změnami na mnoha úrovních. Nicméně tento námět je možné zopakovat i v jiných krajích, nebo v celorepublikovém rozsahu, a tedy vytvořit populační normy pro české adolescenty.

Z pohledu oborů znovu připomínáme důležitost dalších výzkumů zacílených na adolescenty studující učební obory. Ve valné většině případů se jedná o dospívající, kteří

pocházejí z chudých poměrů, problémových rodin nebo žijící v dětských domovech. Řada těchto, na první pohled skrytých problémů, pak vstupuje a ovlivňuje dění ve škole. Ovlivňování jsou všichni účastníci vzdělávacího procesu. V souvislosti s poslední myšlenkou cítíme potřebu uvést důležitou informaci. Valná většina středních škol nenabízí pouze jeden typ oborů, ale většinou nabízející učební i maturitní obory. Jen v rozdílném poměru. Jinými slovy řečeno, dění týkající se studentů učebních oborů ovlivňuje i studenty maturitních oborů. Obratem se dostáváme k dalšímu souvisejícímu problému, a to je vyhořelost pedagogů. Vyčerpanost ovlivňuje samotné pedagogy, jejich kvalitu výuky nejen v ohrožených třídách, ale celkově v rámci školy, tedy u dalších tříd a dalších studentů. Jako vystihující shledáváme výrok jedné pedagožky, který autorka této práce zaslechla během sběru dat na školách. Při příchodu do svého kabinetu prohlásila: (smutný povzdech) „Tak jsme tu zas“.

Tuto práci považujeme za přínosnou, a to zejména pro pracovníky školních poradenských zařízení (školní psychology, metodiky prevence, výchovné a kariérní poradce). Z hlediska oblastí je přínosná zejména pro práci s agresivitou u chlapců a u učebních oborů, dále při práci s podporou sebeúcty u žen a také v rámci kariérového poradenství pro identifikování životních cílů.

Závěry

Prvním cílem této práce bylo zjištění průměrných hodnot u agresivity, životní spokojenosti, životních cílů a sebehodnocení u adolescentů. Druhým cílem bylo zjištění signifikantních rozdílů mezi pohlavími, obory a školami.

Prostřednictvím BPAQ jsme potvrdili vyšší agresivitu u mužů ve fyzické agresivitě (22,38; $p < 0,001$) a verbální agresivitě (16,37; $p = 0,016$). Ženy vykazovaly vyšší míru u hněvu (20,48; $p = 0,006$). Z hlediska porovnání oborů byli agresivnější adolescenti z učebních oborů ve fyzické agresivitě (23,65; $p < 0,001$), hostilitě (25,28; $p = 0,003$) a hněvu (21,25; $p = 0,013$). K obdobným závěrům jsme dospěli i prostřednictvím Škály agresivity, kde byli agresivnější muži (8,30; $p < 0,001$) a studenti učebních oborů (9,37; $p < 0,001$).

V případě výsledků SWLS-C byli životně spokojenější adolescenti z maturitních oborů (16,46; $p = 0,045$). Prostřednictvím MSLSS byl potvrzen signifikantní rozdíl ve škále škola (31,39; $p = 0,023$) a přátelé (47,25; $p < 0,001$). V obou případech byly spokojenější ženy. Z pohledu oborů byla potvrzena vyšší spokojenost se školou u maturitních studentů (31,10; $p = 0,003$) a z pohledu škol byla vyšší spokojenost s vlastní osobou u studentů středních škol (31,25; $p = 0,017$).

V rámci studijně-vzdělávacích cílů (DŽC) byl potvrzen vyšší význam pro maturanty (63,71; $p < 0,001$) a gymnazisty (67,18; $p < 0,001$). K obdobným závěrům jsme dospěli i v případě pracovní-profesionálních cílů. Zde byla potvrzena jejich důležitost pro adolescenty z maturitních oborů (70,48; $p = 0,012$) a gymnázií (71,21; $p = 0,039$). V případě partnersko-mariátních cílů byla prokázána vyšší důležitost pro ženy (80,65; $p = 0,003$). Intrapersonální cíle byly signifikantně významnější pro ženy (80,63; $p = 0,009$), studenty maturitních oborů (80,35; $p = 0,005$) a gymnázií (81,46; $p < 0,001$). Taktéž interpersonální cíle byly důležitější pro ženy (37,45; $p = 0,027$). V případě sociálně-politických cílů byla potvrzena vyšší důležitost u gymnazistů (29,90; $p = 0,004$). V rámci volnočasových cílů byla prokázána signifikantně vyšší významnost pro ženy (70,73; $p < 0,001$), adolescenty z maturitních oborů (70,13; $p = 0,002$) a gymnázií (71,26; $p < 0,001$). Z pohledu hmotné spotřeby byla přikládána vyšší důležitost u mužů (36,34; $p = 0,020$), studentů výučných oborů (37,04; $p = 0,21$) a středních škol (36,29; $p < 0,001$). Uspokojování kulturních potřeb bylo důležitější pro ženy (25,06; $p < 0,001$), adolescenty z maturitních oborů (24,40; $p < 0,001$) a gymnázií (25,45; $p < 0,001$). Osobní spotřeba hmotná a kulturní byla významnější pro ženy (60,14; $p = 0,027$).

Prostřednictvím RŠS byla potvrzena vyšší míra sebeúcty (15,14; $p = 0,003$) a sebehodnocení (27,88; $p < 0,001$) u mužů. Sebesnižování bylo vyšší u žen (11,74; $p < 0,001$). V případě oborů byla signifikantně vyšší sebeúcta u studentů maturitních oborů (14,89; $p = 0,027$).

Třetím cílem této práce bylo zjištění souvislostí mezi sledovanými fenomény. V případě faktorů BPAQ a ŠA byl potvrzen vztah ($r = .32$ až $r = .46$; $p < 0,01$). Záporná souvislost byla potvrzena mezi hněvem, hostilitou a fyzickou agresivitou a RŠS ($r = -.04$ až $r = -.43$; $p < 0,01$). Negativní vztah byl prokázán mezi faktory BPAQ a SWLS-C ($r = -.11$ až $r = -.40$; $p < 0,01$). Záporná souvislost byla potvrzena mezi faktory MSLSS a faktory BPAQ ($r = -.11$ až $r = -.32$; $p < 0,01$). Pouze v případě vlastní osoby (MSLSS) a faktory BPAQ nebyl prokázán vztah.

V rámci DŽC a faktory BPAQ byl potvrzen vztah často významný, ale slabý vztah. Konkrétně se jednalo o souvislost mezi hněvem (BPAQ) a studijně-vzdělávacími cíli ($r = -.14$; $p < 0,01$), pracovními profesionálními cíli ($r = -.09$; $p = 0,05$) a hmotnou spotřebou ($r = .08$; $p = 0,05$). Dále mezi fyzickou agresivitou (BPAQ) a studijně-vzdělávacími cíli ($r = -.19$; $p < 0,01$), pracovními profesionálními cíli ($r = -.10$; $p = 0,05$), partnersko-maritálními cíli ($r = -.20$; $p < 0,01$), intrapersonálními cíli ($r = -.12$; $p < 0,01$), interpersonálními cíli ($r = -.11$; $p = 0,05$), volnočasovými cíli ($r = -.20$; $p < 0,01$), hmotnou spotřebou ($r = .15$; $p < 0,01$), uspokojováním kulturních potřeb ($r = -.20$; $p < 0,01$) a interpersonálně-sociálními potřebami ($r = -.11$; $p < 0,01$).

Dále byla prokázána pozitivní souvislost mezi životními cíli (DŽC) a životní spokojeností. V případě MSLSS byl potvrzen vztah v 10 dimenzích, a to v rozmezí $r = .14$ až $r = .36$ ($p < 0,01$), respektive u SWLS-C byla prokázána souvislost v 9 dimenzích, a to v rozpětí $r = .14$ až $r = .36$ ($p < 0,01$). Taktéž byla identifikována souvislost mezi SWLS-C a MSLSS v rozpětí $r = .26$ až $r = .53$ ($p < 0,01$).

Z hlediska souvislostí mezi cíli DŽC a sebehodnocením (RŠS) byl potvrzen pozitivní vztah pouze vůči pracovními profesionální dimenzi ($r = .10$; $p = 0,05$). V případě souvislostí mezi DŽC a sebeúctou (RŠS) byl prokázán vztah mezi studijně-vzdělávacími cíli ($r = .12$; $p < 0,01$), pracovními profesionálními cíli ($r = .15$; $p < 0,01$), partnersko-maritálními cíli ($r = .10$; $p = 0,05$), intrapersonálními cíli ($r = .20$; $p < 0,01$), sociálně-politickými cíli ($r = .10$; $p = 0,05$), volnočasovými cíli ($r = .12$; $p < 0,01$), interpersonálně-sociálními cíli ($r = .12$; $p < 0,01$). V rámci sebesnižování (RŠS) a DŽC byl identifikován vztah mezi uspokojováním kulturních potřeb ($r = -.09$; $p = 0,05$).

V rámci sebehodnocení, sebeúcty, sebesnižování (RŠS) a životní spokojenosti byla potvrzena pozitivní souvislosti. Mezi SWLS-C a faktory RŠS bylo identifikováno rozpětí $r = .40$ až $r = .46$ ($p < 0,01$). V případě MSLSS a faktory RŠS se jednalo o rozpětí $r = .12$ až $r = .58$ ($p < 0,01$). Pouze u sebesnižování (RŠS) a vlastní osoby nebyl prokázán vztah.

Čtvrtým cílem této práce bylo převedení třech cizojazyčných psychodiagnostických nástrojů do českého jazyka a jejich experimentální testování v rámci výzkumu. Jednalo se Škálu agresivity (Frankowski, & Orpinas, 2001), Multidimenzionální studentskou škálu životní spokojenosti (Huebner, 2001) a Dotazník životních cílů (Taročková, 1986).

Cronbachova alfa Škály agresivity dosáhla hodnoty $.58$. V případě MSLSS byla Cronbachova alfa pro celou metodu $.86$. Z hlediska jednotlivých škál byla $.88$ pro rodinu, $.78$ pro přátele, $.82$ pro školu, $.77$ pro životní prostředí a $.80$ pro vlastní osobu. Spearmanova korelace potvrdila souvislost mezi faktory MSLSS ($r = .20$ až $r = .67$; $p < 0,01$). V rámci jednotlivých dimenzí DŽC byla Cronbachova alfa $.85$ ve studijně-vzdělávacích cílech, $.78$ ve pracovních-profesionálních cílech, $.81$ v partnersko-maritálních cílech, $.79$ v intrapersonálních cílech, $.58$ v interpersonálních cílech, $.58$ v sociálně-politických cílech, $.62$ ve volnočasových cílech, $.69$ ve hmotné spotřebě, $.71$ v uspokojování kulturních potřeb, $.67$ v interpersonálně-sociálních cílech, $.58$ v osobní spotřebě hmotné a kulturní.

Souhrn

S každým společenským obdobím lze spojit určité fenomény. Jen v kontextu společenské situace si je uvědomujeme více či méně. Jedním z fenoménů je i agresivita, kterou jsme sledovali i my a spolu s ní životní spokojenost, životní cíle a sebehodnocení, a to vše v kontextu adolescentního období, konkrétně u studentů středních škol v Moravskoslezském kraji.

Naše práce je rozčleněna do dvou částí, a to na teoretickou a empirickou část. V rámci teoretické části uvádíme čtyři kapitoly. První kapitola je zaměřena na období adolescence. Popisována je z pohledu tělesných změn, změn souvisejících s poznávacími procesy, emotivitou, identitou a socializací. Jelikož v mnoha vývojových teoriích lze nalézt adolescentní období, část kapitoly je věnována i jim. Detailněji uvádíme teorii od Piageta (2014) a Eriksona (2015). Tématem druhé kapitoly je agresivita, agrese a hněv. V úvodu jsou definovány pojmy, poté následuje podkapitola agresivity, agrese a výzkumů v této oblasti. Třetí kapitola je zaměřena na životní spokojenost, v níž uvádíme definice související pojmů a přibližujeme koncept osobní pohody. Vzhledem k našemu zájmu o životní cíle je zde umístěna podkapitola věnující se životním cílům, respektive Superové (1980) teorii, která posloužila jako námět pro vznik Dotazníku životních cílů a také výzkumy spokojenosti. Tématem čtvrté kapitoly je jáství, sebepojetí a sebehodnocení. Část kapitoly je věnována Rosenbergově teorii sebehodnocení a výzkumům sebehodnocení.

Testová baterie použita v tomto výzkumu obsahovala 6 metod. Jednalo se o Škálu agresivity (Frankowski, & Orpinas, 2001), BPAQ (Buss, & Perry, 1992; Dolejš, & Skopal, 2014), SWLS-C (Gadermann et al., 2010; Zemanová, & Dolejš, 2015), MSLSS (Huebner, 2001), RŠS (1965; Blatný, & Osecká, 1994; Dolejš, & Skopal, 2013).

K zapojení do testování byly osločovány střední školy zřízené Moravskoslezským krajem. Školy byly vybírány náhodným způsobem, a to prostřednictvím náhodného generátoru čísel. Data byla získávána metodou tužka-papír. Výzkumný soubor obsahoval 536 osob (211 mužů, 325 žen) ve věku 15 až 18 let. Z hlediska zastoupení oborů bylo 442 osob studenty maturitních oborů a 94 osob bylo studenty učebních oborů. Respektive 323 osob bylo studenty středních škol a 213 osob studenty gymnázií.

Cíle této práce je možné rozčlenit do čtyř bodů. Prvním z nich bylo určení míry agresivity, životní spokojenosti, životních cílů a sebehodnocení u adolescentů v Moravskoslezském kraji. Druhým cílem bylo určení rozdílů mezi pohlavími, obory a typy škol. Třetím cílem bylo zjištění souvislostí mezi sledovanými psychologickými

fenoménu. Čtvrtým cílem bylo převedení třech cizojazyčných psychodiagnostických metod do českého jazyka a jejich experimentální otestování v rámci výzkumu.

Prostřednictvím Mann-Whitneyho U testu byla potvrzena vyšší agresivita u mužů ve fyzické agresivitě (22,38; $p < 0,001$) a verbální agresivitě (16,37; $p = 0,016$). U žen byly identifikovány vyšší hodnoty u hněvu (20,48; $p = 0,006$). Z hlediska oborů byli agresivnější adolescenti studující učební obory, a to ve fyzické agresivitě (23,65; $p < 0,001$), hostilitě (25,28; $p = 0,003$) a hněvu (21,25; $p = 0,003$). Obdobné závěry potvrdila Škála agresivity, kde byli též označeni jako agresivnější muži (8,30; $p < 0,001$) a studenti učebních oborů (9,37; $p < 0,001$).

V případě životní spokojenosti (SWLS-C) byla potvrzena vyšší spokojenost u studentů maturitních oborů (16,46; $p = 0,045$). Prostřednictvím škály škola (MSLSS) byla taktéž prokázána vyšší spokojenost u adolescentů z maturitních oborů ($p = 0,003$). Z hlediska pohlaví byly spokojenější ženy ve škále škola (31,39; $p = 0,023$) a přátelé (47,25; $p < 0,001$). V případě porovnání škol byly spokojenější s vlastní osobou studenti středních škol (32,43; $p = 0,017$).

Z hlediska DŽC byly studijně-vzdělávací cíle důležitější pro studenty maturitních oborů (63,71; $p < 0,001$) a gymnazisty (67,18; $p < 0,001$) než pro studenty středních škol a učebních oborů. Pracovně-profesionální cíle byly též významnější pro gymnazisty (71,21; $p = 0,039$) a maturanty (70,48; $p = 0,012$) než pro adolescenty studující střední školu a učební obory. Pro ženy byly významnější partnersko-maritální cíle (80,65; $p = 0,003$), interpersonální cíle (37,45; $p = 0,027$), osobní spotřeba hmotná a kulturní (60,14; $p = 0,027$) a intrapersonální cíle (80,63; $p = 0,009$). Intrapersonální cíle byly též důležité pro studenty maturitních oborů (80,35; $p = 0,005$) a gymnazisty (81,46; $p < 0,001$) než pro studenty středních škol a učebních oborů. Pro gymnazisty byly signifikantně významné sociálně-politické cíle (29,90; $p = 0,004$). Cíle související s hmotnou spotřebou byly důležitější pro muže (36,34; $p = 0,020$), studenty učebních oborů (37,04; $p = 0,021$) a studenty středních škol (36,29; $p < 0,001$). Opakem byly volnočasové cíle, kde byla potvrzena signifikantně vyšší významnost pro ženy (70,73; $p < 0,001$), adolescenty z maturitních oborů (70,13; $p = 0,002$) a gymnázií (71,26; $p < 0,001$). Uspokojování kulturních potřeb bylo významnější pro ženy (25,06; $p < 0,001$), studenty maturitních oborů (24,40; $p < 0,001$) a gymnazisty (25,45; $p < 0,001$).

Z hlediska RŠS bylo prokázáno vyšší sebehodnocení (27,88; $p < 0,001$) a sebeúcta (15,14; $p = 0,003$) u mužů. Vyšší sebeúcta byla identifikována i u maturitních oborů (14,89; $p = 0,027$). V případě žen bylo potvrzeno vyšší sebesnižování (11,74; $p < 0,001$).

Třetím cílem bylo zjištění souvislosti mezi sledovanými psychologickými fenomény. To bylo zjišťováno prostřednictvím Spearmanovy korelace. Byl prokázán vztah mezi faktory RŠS a hněvem, fyzickou agresivitou, hostilitou (BPAQ) ($r = -.04$ až $r = .43$; $p < 0,01$). Dále vztah mezi faktory BPAQ a ŠA ($r = .32$ až $r = .46$; $p < 0,01$), faktory BPAQ a SWLS-C ($r = -.11$ až $r = -.40$; $p < 0,01$), faktory BPAQ a MSLSS (včetně škál, $r = -.11$ až $r = -.32$; $p < 0,01$). Pouze mezi vlastní osobou (MSLSS), fyzickou a verbální agresivitou (BPAQ) nebyl prokázán vztah.

V případě DŽC a životní spokojenosti byl prokázán kladný vztah. Prostřednictvím SWLS-C byla potvrzena souvislost v 9 dimenzích ($r = .10$ až $r = .23$; $p < 0,01$). V případě MSLSS byla potvrzena souvislost v 10 dimenzích ($r = .14$ až $r = .36$; $p < 0,01$).

Prostřednictvím RŠS (sebeúcta, sebesnižování, sebehodnocení) byl potvrzen kladný vztah mezi SWLS-C a MSLSS. Spearmanova korelace mezi SWLS-C a faktory RŠS identifikovala souvislost v rozpětí $r = .40$ až $r = .49$ ($p < 0,01$). V případě MSLSS (včetně škál) se jednalo o rozpětí $r = .12$ až $r = .54$ ($p < 0,01$). Pouze mezi životním prostředím (MSLSS) a sebesnižování (RŠS) nebyl prokázán vztah.

Čtvrtým cílem této práce bylo převedení třech cizojazyčných metod do českého jazyka. To bylo provedeno prostřednictvím obsahové analýzy položek ze získaných překladů. Ještě před započítáním sběru dat jsme provedli pilotáž testové baterie, a to z důvodu vyvarování se chyb či nejasností v testové baterii.

V případě ŠA byla vypočítána Cronbachova alfa .58. Alfa MSLSS dosáhla .86 pro celou metodu, .78 pro škálu přátelé, .82 pro škálu škola, .77 pro škálu životní prostředí a .80 pro škálu vlastní osoba ($r = .20$ až $r = .67$; $p < 0,01$). V rámci cílů DŽC byla vypočítána Cronbachova alfa .85 pro studijně-vzdělávací cíle, .78 pro pracovní-profesionální cíle, .81 pro partnersko-maritální cíle, .79 pro intrapersonální cíle, .58 pro interpersonální cíle, .58 pro sociálně-politické cíle, .62 pro volnočasové cíle, .69 pro hmotnou spotřebu, .71 pro uspokojování kulturních potřeb, .67 pro interpersonálně-sociální cíle, .58 pro osobní spotřebu hmotnou a kulturní.

Tato diplomová práce se snažila o důkladné zobrazení současného stavu u adolescentů v Moravskoslezském kraji. Její hlavní přínos je určen zejména pracovníkům školních poradenských pracovišť, dále dalším výzkumníkům, a to z důvodu experimentálního testování třech cizojazyčných metod, jednalo se o Škálu agresivity (Frankowski, & Orpinas, 2001), Multidimenzionální studentskou škálu životní spokojenosti (Huebner, 2001) a Dotazník životních cílů (Taročková, 1986).

Literatura

1. Antonius, R. (2003). *Interpreting quantitative data with SPSS*. Londýn: Sage Publications.
2. APA. (nedat.). *APA Dictionary of Psychology* [Online]. Získáno z: <https://dictionary.apa.org>
3. Bakhshi, S., Montazeri, N., Nazari, B., Ziapour, A., Barahooyi, H., & Dehghan, F. (2017). *Comparing the Self-Esteem and Resiliency between Blind and Sighted Children and Adolescents in Kermanshah City*. *Middle East Journal Of Family Medicine*, 15(7), 46-51.
4. Bandura, A. (1973). *Aggression. A social learning analysis*. Englewood Cliffs New Jersey: Prentice-Hall.
5. Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). *Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364–374.
6. Banks, T., & Dabbs, J. M., Jr. (1996). *Salivary testosterone and cortisol in delinquent and violent urban subculture*. *Journal of Social Psychology*, 136(1), 49–56.
7. Barber, B. K. (1996). *Parental Psychological Control: Revisiting a Neglected Construct*. *Child Development*, 67(6), 3296-3319. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01915.x>
8. Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
9. Blatný, M., Hřebíčková, M., Millová, K., Plháková, A., Řičan, P., Slezáčková, A., & Stuchlíková, I. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy* (Ed.). Praha: Grada.
10. Blatný, M., & Osecká, L. (1994). *Rosenbergova škála sebehodnocení: struktura globálního vztahu k sobě*. *Československá psychologie*, 38 (6), 481-488.
11. Bowlby, J. (2010). *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál.
12. Buss, A. H., & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley-Interscience
13. Buss, A. H. (1980). *Self-consciousness and social anxiety*. San Francisco: Freeman.
14. Buss, A. H., & Perry, M. (1992). *The aggression questionnaire*. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 63(3), 452-459.

15. Candee, D., & Kohlberg, L. (1987). *Moral judgment and moral action: A reanalysis of Haan, Smith, and Block's (1968) free speech movement data*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 554-564.
16. Cashdan, E. (2003). *Hormones and competitive aggression in women*. *Aggressive Behavior*, 29(2), 107-115.
17. Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W. Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W. & Poulton, R. (2002). *Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children*. *Science*, 297(5582), 851-854.
18. Cheek, J. M., & Buss, A. H. (1981). *Shyness and sociability*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 330-339.
19. Cingel, D. P., & Olsen, M. K. (2018). *Getting Over the Hump: Examining Curvilinear Relationships between Adolescent Self-Esteem and Facebook Use*, 62(2), 215-231. <https://doi.org/10.1080/08838151.2018.1451860>
20. Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). *A global measure of perceived stress*. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396.
21. Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R., & Hyman, C. (1992). *Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection*. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 60(5), 783-792. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.60.5.783>
22. Connor, K. M. & Davidson, J. R. (2003) *Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC)*. *Depression and anxiety*. 18(2), 76-82.
23. Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). *Contingencies of self-worth*. *Psychological Review*, 108(3), 593-623. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.3.593>
24. Csémy, L., Starostová, O., Hrachovinová, T., & Čáp, P. (2013). *Agresivní chování ve škole, jak je vnímají pedagogové*. *Psychologie Pro Praxi*, 48(3-4), 79-88.
25. Čermák, I. (1999). *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta.
26. Česká televize. (2016). *Dcera šikanované učitelky: Ze školy se vracela zdrcená. Stěžovala si řediteli, ale nic neudělal* [Online]. Získáno z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/1980289-dcera-sikanovane-ucitelky-ze-skoly-se-vracela-zdrcena-stezovala-si-rediteli-ale-nic>
27. Český statistický úřad. (nedat.). Získáno z: <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt&pvo=VZD04b&z=T&f=TABULKA&skupId=1107&katalog=30848&pvo=VZ>

D04b&c=v3~1__RP2017RK2018MP09MK06DP01DK30&u=v63__VUZEMI__100__3140

28. Český statistický úřad. (2014). *Životní pohoda českých obyvatel*. (Místo, nakladatelství nedat.)
29. Dabbs, J. M., Jr., Hargrove, M. F., & Heusel, C. (1996). *Testosterone differences among college fraternities: Well-behaved vs. rambunctious*. *Personality and Individual Differences*, 20(2), 157–161.
30. Demirtaş, A. S., Yıldız, M. A., & Baytemir, K. (2017). *Adaptation of General Belongingness Scale into Turkish for Adolescents: Validity and Reliability Studies*. *Journal Of Education And Training Studies*, 5(2), 48-58. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i2.2060>
31. Diamond, P. M., Wang, E. W., & Buffington-Vollum, J. (2016). *Factor Structure of the Buss-Perry Aggression Questionnaire (BPAQ) With Mentally Ill Male Prisoners*. *Criminal Justice And Behavior*, 32(5), 546-564. <https://doi.org/10.1177/0093854805278416>
32. Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (2010). *The Satisfaction With Life Scale*. *Journal Of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
33. Diener, E., Sandvik, E., Pavot, W., & Fujita, F. (1992). *Extraversion and subjective well-being in a U.S. national probability sample*. *Journal Of Research In Personality*, 26(3), 205-215. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(92\)90039-7](https://doi.org/10.1016/0092-6566(92)90039-7)
34. Diener, E., Suh, E. M., Lucas, & Smith, H. L. (1999). *Subjective well-being*. *Psychological Bulletin*, (2). <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
35. Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2002). *Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction*. In: Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (Ed.), *Handbook of Positive Psychology*. Oxford and New York: Oxford University Press.
36. Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: unlocking the mysteries of psychological wealth*. Oxford: Blackwell Pub.
37. Dolejš, M., Skopal, O. (2014). *Analýza psychodiagnostických nástrojů identifikujících osobnostní rysy související s rizikovým chováním adolescentů*. Unpublished raw data.
38. Dolejš, M., & Skopal, O. (2015). *Výskyt rizikového chování u adolescentů (VRCHA)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
39. Dolejš, M. & Skopal, O. (2016). *Škála impulzivity Dolejš, Skopal*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

40. Dolejš, M., & Skopal, O. (2016). *Škála úzkostnosti Dolejš a Skopal*. Olomouc: Univerzita Palackého.
41. Dolejš, M., Skopal, O., Suchá, J., & Vavrysová, L. (2016). *Agresivita u českých adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
42. Dolejš, M., Skopal, O. & Suchá, J. (2018). *Škála depresivity Dolejš, Skopal, Suchá*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
43. Eccles, J. S. (1999). *The development of children ages 6 to 14*. *The Future Of Children*, 9(2), 30-44.
44. Edwards, L. M., & Lopez, S. J. (2006). *Perceived family support, acculturation, and life satisfaction in mexican american youth: A mixed-methods exploration* [Online]. *Journal Of Counseling Psychology*, 53(3), 279-287. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.3.279>
45. *English Oxford Living Dictionaries* [Online]. (nedat.). Získáno z: <https://en.oxforddictionaries.com/>
46. Eldelekioglu, J. (2007). *The relationships between aggressiveness, peer pressure and parental attitudes among turkish high school students*. *Social Behavior And Personality: An International Journal*, 35(7), 975-986. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.7.975>
47. Erikson, E. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. (2. vyd.). Praha: Portál.
48. Eron, L. D. (1994). *Theories of Aggression: From Drives to Cognitions*. In: *Aggressive Behavior: Current Perspectives* (pp. 3-12). New York: Plenum Press.
49. Freud, S. (2000). *Spisy z let 1904-1905*. Praha: Jiří Kocourek.
50. Gaddad, P., Pemde, H. K., Basu, S., Dhankar, M., & Rajendran, S. (2018). *Relationship of physical activity with body image, self esteem sedentary lifestyle, body mass index and eating attitude in adolescents: A cross-sectional observation study*. *Journal of Family Medicine and Primary Care*. 7(4), <https://doi.org/775-779>. 10.4103/jfmpe.jfmpe_114_18
51. Gadermann, A., Schonert-Reichl, K., & Zumbo, B. (2010). *Investigating Validity Evidence of the Satisfaction with Life Scale Adapted for Children*. *Social Indicators Research*, 96(2), 229-247. doi:10.1007/s11205-009-9474-1.
52. Gentile, D. (2009). *Pathological video-game use among youth ages 8 to 18: a national study*. *Psychological Science*, 20(5), 594-602.

53. Goldsmith, R. E. (1986). *Personality and adaptive-innovative problem solving*. Journal of Social Behavior and Personality, 1, 95-106.
54. Gonzales, N. A., Germán, M., Kim, S. Y., George, P., Fabrett, F. C., Millsap, R., & Dumka, L. E. (2008). *Mexican American adolescents' cultural orientation, externalizing behavior and academic engagement: The role of traditional cultural values*. American Journal of Community Psychology, 41, 151–164.
55. Gratz, K.L. & Roemer, L. (2004). *Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale*. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26, 41-47.
56. Greenwald, A. G. (1981). *Self and memory*. In: Bower, G. H (Ed), The psychology of learning and motivation (15). New York: Academic Press.
57. Gross, J. J., & John, O. P. (2003). *Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being*. Journal Of Personality And Social Psychology, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
58. Halama, P. (2008). *Confirmatory factor analysis of Rosenberg Self-esteem Scale in a sample of Slovak high school and university students*. Studia psychologica, 50(3), 255–266.
59. Harter, S. (1996). *Historical roots of conterporary issues involving self-concept*. In: Bracken, B. A. (Ed.). Handbook of self-concept (1-37). New York: Wiley.
60. Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
61. Havighurst, R. J. (1956). *Research on the Development-Task Concept*. The School Review. 64(5), 215-223.
62. Hendl, J. (2015). *Přehled statistických metod*. (5. vyd.). Praha: Portál.
63. Hernández, M. M., Robins, R. W., Widaman, K. F., & Conger, R. D. (2017). *Ethnic pride, self-esteem, and school belonging: A reciprocal analysis over time*. Developmental Psychology, 53(12), 2384-2396. <https://doi.org/10.1037/dev0000434>
64. Hensley, W. E. & Roberts, M. K. (1976). *Dimensions of Rosenberg's self-esteem scale*. Psychological Reports, 38, 583-584.
65. Holder, M. D., Coleman, B., Krupa, T., & Krupa, E. (2016). *Well-Being's Relation to Religiosity and Spirituality in Children and Adolescents in Zambia* [Online]. Journal Of Happiness Studies, 17(3), 1235-1253. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9640-x>
66. Huebner, E. S. (1991). *Initial development of the Students' Life Satisfaction Scale*. School Psychology International, 12, 231-243

67. Huebner, E. S. (1994). *Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children*. *Psychological Assessment*, 6(2), 149-158. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.149>
68. Huebner, S. (2001). *Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale*.
69. James, W. (1950). *The principles of psychology*. New York: Dover Publications.
70. Jamwal, A., Gupta, S., & Shekhar, C. (2016). *Aggression and parental psychological control among youth*. *Indian Journal Of Health*, 7(7), 722-725.
71. Kolbe, L. J., Kann, L., & Collins, J. L. (1993). *Overview of the Youth Risk Surveillance System*. *Public Health Reports*, 108, 2-10.
72. Končerková, L. (2007). *Vývinová psychológia*. (2. vyd.). Prešov: Michal Vašek.
73. Kožený, J., Csémy, L., & Tišanská, L. (2007). *Strukturální analýza modelu životní spokojenosti adolescentů*. *Československá psychologie*. 51(3), 224-237.
74. Kowalski K., Crocker P., & Donen R. (2004). *The Physical Activity Questionnaire for Older Children (PAQ-C) and Adolescents (PAQ-A) Manual*. Canada: College of Kinesiology, University of Saskatchewan.
75. Kreitler, S. & Kreitler, H. (1980). *The psychosemantic aspects of the self*. In: Honess, T. & Yardly, K. (Eds.). *Self and identity. Perspectives across the lifespan* (338-358). London, New York: Routledge & Kegan Paul.
76. Kuzucu, Y., & Şimşek, Ö. F. (2013). *Self-determined Choices and Consequences: The relationship between basic psychological needs satisfactions and aggression in late adolescents*. *The Journal of General Psychology*. 140(2), 110-129.
77. Lorenz, K. (1992). *Takzvané zlo*. Praha: Mladá fronta.
78. Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). *A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation*. *Social Indicators Research*, 46, 137-155.
79. MacDonald, P. M., Kirkparick, S. W., & Sullivan, L. A. (1996). *Schematic drawings of facial expression for emotion recognition and interpretation by preschool-aged children*. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 122, 373-388.
80. Machanová, M. (2009). *Fenomén sebehodnocení: Psychometrická analýza dotazníku SLCS-R*. Brno: Masarykova Univerzita. (Diplomová práce).
81. Malone, G. P., Pillow, D. R., & Osman, A. (2012). *The General belongingness scale (GBS): Assessing achieved belongingness*. *Personality and Individual Differences*, 52, 311-316.

82. Markus, H. (1980). *The self in thought and memory*. In: Wegner, D. M & Vallacher, R. R. *The self in social psychology* (102-130). New York, Oxford. Oxford University Press.
83. Marsh, H. W., Ellis, L. A., Parada, R. H., Richards, G., & Heubeck, B. G. (2005). *A short version of the Self Description Questionnaire II: Operationalizing criteria for short-form evaluation with new applications of confirmatory factor analyses*. *Psychological Assessment*, 17, 81–102.
84. Marsh, H. W., & Shavelson, R. (2010). *Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure*. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1
85. Martínek, Z. (2015). *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada.
86. Medved'ová, L. (2002). *Súvislosti premenných agresivity a zložiek depresie v ranej adolescencii*. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 37, 3-11.
87. Millová, K. (2016). Klasické teorie vývoje. In: Blatný, M. (Ed.), *Psychologie celoživotního vývoje* (23-37). Praha: Univerzita Karlova.
88. Minev, M., Petrova, B., Mineva, K., Petkova, M., & Strebkova, R. (2018). *Self-esteem in adolescents*. 16(2), 114-118.
89. Ministerstvo školství a tělovýchovy. (2018). *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2017*. MŠMT: Praha.
90. Mitrofan, N., & Ciulovică, C. (2012). *Anger and hostility as indicators of emotion regulation and of the life satisfaction at the beginning and the ending period of the adolescence* [Online]. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 33, 65-69. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.084>
91. Moravskoslezský kraj. (nedat.). *Seznam škol a školských zařízeních*. Získáno z: https://www.msk.cz/skolstvi/seznam_skol.html
92. Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. (2. vyd.). Praha: Academia.
93. Oleś, P. K. (2005). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Scholar.
94. Öngen, D. E. (2010). *Relationships between narcissism and aggression among non-referred Turkish university students*. *Procedia – Social And Behavioral Sciences*, 5, 410-415. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.114>
95. Orpinas, P., & Frankowski, R. (2016). *The Aggression Scale*. *The Journal Of Early Adolescence*, 21(1), 50-67. Získáno z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0272431601021001003>
96. Piaget, J. (2014). *Psychologie dítěte*. (6. vyd.). Praha: Portál.

97. Prahbu, S., & D'Cunha, D. (2018). *Comparison of body image perception and the actual BMI and correlation with self-esteem and mental health: A cross-sectional study among adolescents*. *International Journal of Health & Allied Sciences*, 7(3), 145-149. https://doi.org/10.4103/ijhas.IJHAS_65_16
98. Prokop, D. (2018). *Česká společnost se rozpadá ve škole, ne u voleb*. *Deník N: 100 let Československa*. 1(0), 27.
99. Qureshi, H.K., Khan, M.J., & Masroor, U. (2014). *Increased Aggression and Loneliness as Potential Effects of Pathological VideoGaming among Adolescents*. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 11(3), 66-71.
100. Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., et al. (2006). *The reactive–proactive aggression questionnaire: differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys*. *Aggressive Behavior*, 32(2), 159-171. <https://doi.org/10.1002/ab.20115>
101. Ranđelović, D., Mitrović, M., & Krstić, M. (2015). *Aggressiveness, depression and academic achievement of students*. *Teme: Casopis Za Društvene Nauke*, 39(3), 701-714.
102. Raskin, R. N., & Hall, C.S. (1979). *A narcissistic personality inventory*. *Psychological reports*, 45, 590.
103. Rasli, A. (2006). *Data analysis and interpretation : a handbook for postgraduate social scientists*. Penerbit UTM, Skudai, Johor Bahru.
104. Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: University Press.
105. Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
106. Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). *Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes*. *American Sociological Review*, 60(1). <https://doi.org/10.2307/2096350>.
107. Rubio-Garay, F., Carrasco, M. A., & Amor, P. J. (2016). *Aggression, anger and hostility: Evaluation of moral disengagement as a mediational process*. *Scandinavian Journal Of Psychology*, 57(2), 129-135. <https://doi.org/10.1111/sjop.12270>
108. Russell, D. W. (1996). *UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure*. *Journal of Personality Assessment*, 66, 20–40. <http://doi.org/dxj3n2>

109. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American psychologist*, 55, 68-78.
110. Říčan, P. (2014). *Cesta životem*. (3. vyd.). Praha: Portál.
111. Santrock, J. R. (2012). *Adolescence*. (14. vyd.). New York: McGraw-Hill.
112. Sarriera, J. C., Casas, F., Bedin, L., Abs, D., Strelhow, M. R., Gross-Manos, D., & Giger, J. (2015). *Material Resources and Children's Subjective Well-Being in Eight Countries*. *Child Indicators Research*, 8(1), 199-209. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9284-0>
113. Seema, G. B., & Venkatesh Kumar, G. (2018). *Impact of social skills training on self-esteem among male and female adolescent students*. *Indian Journal Of Positive Psychology*, 9(01). <https://doi.org/10.15614/ijpp.v9i01.11761>
114. Séguin, J. R., & Zelazo, P. D. (2005). Executive function in early physical aggression. In: R. E. Tremblay, R. E., Hartup, W. W. & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 307–329). New York, NY: Guilford Press.
115. Skopal, O. (2016). *Agresivita u dospívajících v souvislosti s problematikou rizikového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci (Rigorózní práce).
116. Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií: Nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada.
117. Stangor, C., Jhangiani, R. & Tarry H. (2014). *Principles of social psychology – 1st international edition*. Získáno z: <https://opentextbc.ca/socialpsychology/>.
118. Stunkard, A. J., Sorensen, T., & Schulsinger, F. (1983). *Use of the Danish Adoption Register for the Study of Obesity and Thinness*. *Research Publications—Association for Research in Nervous & Mental Disease*, 60, 115-120.
119. Suchá, J. (2014). *Vztah mezi sebehodnocením, impulzivitou a rizikovým chováním u čtrnáctiletých žáků v ČR*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci (Bakalářská práce).
120. Suchá, J., & Dolejš, M. (2016). *Agresivita, depresivita, sebehodnocení a impulzivita u českých adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
121. Super, D. E. (1980). *A life-span, life-space approach to career development*. *Journal Of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)

122. Šafir, J., & Bariekzahyová. (2012). *Výchovné styly rodičů a osobnostní rysy: vliv na status a mezigenerační třídní mobilitu*. In: Mechanismy mezigenerační reprodukce nerovností. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 90-113.
123. Tait, M., Padgett, M. Y., & Baldwin, T. T. (1989). *Job and life satisfaction: A reevaluation of the strength of the relationship and gender effects as a function of the date of the study*. Journal Of Applied Psychology, 74(3), 502-507. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.3.502>
124. Taročková, T. (1986). *K empirickému výskumu životných cieľov našej mládeže*. In: Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. 95-105.
125. Tesarčíková, Z. (2018). *Vztah osobnostních charakteristik a rizikového chování u adolescentů navštěvující gymnázia*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci (Magisterská práce).
126. Tesser, A. (1988). *Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior*. Advances in experimental social psychology, 21, 181-227.
127. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
128. Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., & Caspi, A. (2006). *Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood*. Developmental Psychology, 42, 381–390.
129. Tuvblad, C., & Baker, L. A. (2011). *Human Aggression Across the Lifespan*. Aggression, 171-214. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-380858-5.00007-1>
130. Tuvblad, C., Raine, A., Zheng, M., & Baker, L. A. (2009). *Genetic and environmental stability differs in reactive and proactive aggression*. Aggressive Behavior, 35(6), 437-452. <https://doi.org/10.1002/ab.20319>
131. UNICEF. (2017). *Výroční zpráva 2017: UNICEF Česká republika*. Získáno z: https://www.unicef.cz/odkazove_zdroje_textove_materialy/vyrocní_zpravy/vyrocní-zprava-2017-final.pdf
132. Valiünė, D. (2017). *An individual level of social innovations for rural development: Aggression among rural adolescents*. Proceedings Of International Scientific Conference "rural Development 2017", 1-5. <https://doi.org/10.15544/RD.2017.046>
133. Matějček, Z. & Vágnerová, M. (1992). *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS*. Příručka. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992.
134. Vágnerová, M. (2002). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. (2. vyd.). Praha: Karolinum.

135. Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. (2. vyd.). Praha: Grada.
136. Waltes, R., Chiochetti, A. G., & Freitag, C. M. (2016). *The neurobiological basis of human aggression: A review on genetic and epigenetic mechanisms* [Online]. American Journal Of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics, 171(5), 650-675. <https://doi.org/10.1002/ajmg.b.32388>
137. WHO. (2014). *Basic documents*. (48. vyd.). Ženeva: WHO Press.
138. Wood, W., Rhodes, N., & Whelan, M. (1989). *Sex differences in positive well-being: A consideration of emotional style and marital status*. Psychological Bulletin, 106(2), 249-264. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.106.2.249>
139. World Health Organization [Online]. (nedat.). Získáno z: <http://www.who.int/healthinfo/survey/whoqol-qualityoflife/en/>
140. Yıldız, M. A., Baytemir, K., & Demirtaş, A. S. (2018). *Irrational beliefs and perceived stress in adolescents: the role of self-esteem*. Journal of Educational Sciences & Psychology. 68(1), 79-89.
141. Young, K. S. (1998). *Caught in the net: How to recognize the signs of internet addiction — and a winning strategy for recovery*. New York, NY: Wiley.
142. Zemanová, V., & Dolejš, M. (2015). *Životní spokojenost, sebehodnocení a výskyt rizikového chování u klientů nízkoprahového zařízení pro děti a mládež*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
143. Zeng, W., Ye, K., Hu, Y., & Ma, Z. (2016). *Explicit Self-esteem, Loneliness, and Pathological internet Use Among Chinese Adolescents*. Social Behavior and Personality. 44(6), 965-972.
144. Zillmann, D. (1983). *Disparagement humor*. In: McGhee, P. E. & Goldstein, J. H. (eds.), *Handbook of Humor Research: Vol. 1. Basic Issues*. New York: Springer, 85–107.
145. Zimbardo, P. (2005). *Moc a zlo: sociálně psychologický pohled na svět*. Praha: Moraviapres.

Abstrakt diplomové práce

Cílem této práce bylo zjistit míru agresivity, sebehodnocení, životní spokojenosti, životních cílů, ale i možné souvislosti mezi sledovanými proměnnými u studentů. Dále otestování třech cizojazyčných metod, jednalo se o Škálu agresivity (AS), Multidimenzionální studentskou škálu životní spokojenosti (MSLSS), Dotazník životních cílů (DŽC). Výzkumný soubor byl složen ze studentů z Moravskoslezského kraje v celkovém počtu 536 osob (216 mužů, 333 žen) ve věku 15 až 18 let. Kromě třech zmíněných metod byly použity SWLS-C, BPAQ a RŠS. Data byla získávána formou tužka-papír ve vyučovacích hodinách. Výsledky výzkumu identifikovaly muže agresivnější v hostilitě, fyzické a verbální agresivitě. Dále potvrdily negativní souvislost mezi agresivitou, životní spokojeností, životními cíli a sebehodnocením a pozitivní vztah mezi životní spokojeností, životními cíli a sebehodnocením. Potvrzena byla i pozitivní souvislost mezi ŠA a BPAQ, taktéž mezi SWLS-C a MSLSS a užitečnost DŽC.

Klíčová slova: agresivita, životní spokojenost, sebehodnocení, životní cíle.

Abstract of thesis

The aim of this work was to find out the level of aggression, self-esteem, life satisfaction, life goals, and possible connections of the monitored variables. In addition, three foreign-language methods were tested, namely the Aggressiveness Scale (AS), the Multidimensional Student Life Satisfaction Scale (MSLSS), the Life Goal Questionnaire (LGQ). The research group was composed of students from the Moravian-Silesian Region with a total number of 536 people (216 men, 333 women) aged 15-18. Apart from the three mentioned methods, SWLS-C, BPAQ and RSE were used. Data was collected in pencil-paper way during lessons. The research results identified men more aggressive in hostile, physical and verbal aggression. They also confirmed the negative link between aggression, life satisfaction, life objectives, and self-esteem and positive relation between life satisfaction, life goals and self-esteem. The positive link between the AS and BPAQ, also between SWLS-C and MSLSS, and the usefulness of the LGQ, was confirmed as well.

Key words: aggressiveness, life satisfaction, self-esteem, life goals.

Přílohy diplomové práce

Příloha: Žádost o spolupráci na výzkumné studii.

Příloha: Informovaný souhlas.

Příloha: Informace k výzkumu, popis testové baterie.

Příloha: Ukázka procesu překladu.

Příloha: Přehled přijatých/zamítnutých hypotéz.

Příloha: Seznam grafů a schémat.

Příloha: Seznam použitých zkratk.

Příloha: Žádost o spolupráci na výzkumné studii

Žádost

Věc: Žádost o spolupráci na výzkumné studii

V Olomouci 15.6.2018

Vážená paní ředitelko, pane řediteli,

Obracíme se na Vás s žádostí o spolupráci při realizaci výzkumu v souvislosti s diplomovou prací Bc. Ivany Kožušníkové, do kterého byla vybrána Vaše střední škola. Výzkum této práce je zaměřen na agresivitu, sebehodnocení, životní spokojenost a životní cíle u středoškolských studentů. Cílem této práce je zjištění souvislostí mezi zmíněnými faktory, ale i experimentální testování dvou anglických a jedné slovenské metody. Tato diplomová práce je psána pod vedením PhDr. Martina Dolejše, Ph.D. a pod záštitou katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Chtěli bychom Vás touto cestou požádat o spolupráci na výzkumném projektu. Veškerá výzkumná činnost bude realizována pouze s informovaným souhlasem zákonných zástupců studentů (ti mají právo účast na výzkumu odmítnout). Výzkum je po celou dobu anonymní. Dbáme na maximální úroveň ochrany všech poskytnutých dat. Do kontaktu se studenty se dostane pouze studentka Bc. Ivana Kožušnicková. S daty bude nakládáno v souladu s příslušnými zákonnými a etickými normami. Stejně tak budou ochráněny i veškeré informace o Vaší škole a z výsledku studie nebude možné zjistit, že se jedná o Vaši školu.

Pro podrobnější domluvu případné spolupráce budete dále kontaktováni telefonicky během několika dní. Pokud byste měl/a jakékoli další dotazy, obraťte se přímo na Bc. Ivanu Kožušnickovou (telefon: [REDACTED], email: ivana.kozusnikova01@upol.cz). Katedra psychologie se dlouhodobě věnuje adolescentům, agresivitě a mnoha dalším tématům. Bližší informace o jednotlivých publikacích naleznete na <http://psych.upol.cz/vyzkum/klicove-publikace/>

Děkujeme a těšíme se na případnou spolupráci.

Bc. Ivana Kožušnicková, PhDr. Martin Dolejš,
Ph.D.

Příloha: Informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Já níže podepsaný/á, souhlasím s účastí mého syna/dceryv dotazníkovém šetření, které je realizováno studentkou Bc. Ivanou Kožušníkovou v rámci její magisterské diplomové práce. Tato práce je psána pod vedením PhDr. Martina Dolejše, Ph.D. a pod záštitou katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Dávám svůj souhlas dle nařízení Evropského parlamentu a Rady EU 2016/679 (dále jen „GDPR“), se zpracováním osobních údajů. Všechny uvedené údaje jsou poskytovány dobrovolně.

V případě zájmu se neváhejte obrátit na realizátory projektu:

Bc. Ivana Kožušníková

Email: ivana.kozusnikova01@upol.cz

Telefon: XXXXXXXXXX

PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

Email: martin.dolejs@upol.cz

Telefon: +420 585 633 523

Vdne

Podpis.....

Příloha: Informace k výzkumu, popis testové baterie

Ředitelé škol, které byly vybrány pro výzkumnou studii

Informace pro vedení školy k výzkumné studii:

V Olomouci 15.6.2018

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,

Dovolte nám, abychom Vás seznámili s procedurální stránkou naší případné spolupráce na výzkumu, který je zaměřený na téma agresivity, sebehodnocení, životní spokojenost a životních cílů u středoškolských studentů. Taktéž i na experimentální testování dvou anglických dotazníků a jedné slovenské metody (bližší informace o dotaznících naleznete níže). Vaše střední škola byla vybrána pro testování náhodným výběrem ze seznamu škol zřizovaných Moravskoslezským krajem.

Naším cílem je získat vyplněné dotazníky od Vašich studentů a studentek ve věku 15 až 19 let. Sběr bude probíhat prostřednictvím skupinové administrace, která bude probíhat osobně v jednotlivých třídách Vaší střední školy. Znamená to, že bychom soubor dotazníků administrovali studentům prvních až třetích ročníků. Výběr konkrétních tříd bychom nechali na telefonické domluvě s vámi. Administrace testové baterie trvá jednu vyučovací hodinu (45 minut). Při administraci dotazníků bychom Vám chtěli komplikovat výuku co nejméně, a proto škoře vyjdeme maximálně vstříc po dohodě, ve kterých vyučovací hodinách budeme moci testovat. Nicméně preferujeme dopolední vyučovací hodiny, kdy jsou studenti relativně méně unaveni. Před administrací budou studenti seznámeni se záměrem studie a etickými pravidly. Během administrace dotazníku není přítomnost vyučujícího nezbytně nutná. Z našeho pohledu je žádoucí spíše absence pedagoga, neboť jeho/její přítomnost může na studenty během práce na dotazníku působit rušivým dojmem. Celé testování je zcela **anonymní** a odpovídá všem etickým standardům psychologického testování formou dotazníků na dané populaci. Data budou chráněna proti zneužití.

Předpokládány počet vyplněných dotazníků z osobního administrování je cca 700.

Testovou baterii bude tvořit celkem 6 dotazníků v tomto pořadí:

- 1) **Škála agresivity – AS (Frankowski, Orpinas; Kožušníková, Dolejš):**

Tento dotazník byl vytvořen Frankowskim a Orpinasovou v roce 2001. Používá se ke zjišťování zjevných agresivních projevů u středoškoláků. Pro tuto metodu jsou podstatné pouze události z posledních sedmi dní. Výhodou tohoto nástroje je jeho délka, protože obsahuje 11 položek. Škála agresivity prozatím nebyla oficiálně přeložena do českého jazyka, v našem výzkumu budeme experimentálně testovat její český překlad.

Příklady položek:

- Většinu dne jsem byl/a našťvaný/á.
- Povzbuzoval/a jsem ostatní studenty k rvačce.

2) **Škála životní spokojenosti – SWLS-C (Gadermann, Schonert-Reichl, Zumbo; Zemanová, Dolejš):**

Tato metoda byla vytvořena Gadermannovou, Schonert-Reichlovou, Zumbem v roce 2010. Autoři SWLS-C vycházejí z metody SWLS, která byla zkonstruována Dierenerem, Emmonsem, Larsenem a Griffinovou v roce 1985 a je určena pro dospělou populaci. Český překlad byl vytvořený Zemanovou a Dolejšem v roce 2014. Jedná se o krátkou metodu, obsahuje 5 položek.

Příklady položek:

- Jsem spokojený/á se svým životem.
- Kdybych mohl/a žít svůj život znovu, tak bych ho žil/a stejně.

3) **Dotazník životních cílů – DŽC (Taročková; Kožušníková, Dolejš):**

Tento nástroj je určený ke zjištění životních cílů. Dotazník byl vytvořený Taročkovou v roce 1986, kdy byl experimentálně testován na slovenských adolescentech. Obsahuje 98 položek. V rámci našeho výzkumu budeme experimentálně testovat její český překlad.

Příklady položek:

- Ve volném čase pracovat na sobě.
- V rodině nacházet pocit jistoty.

4) **Multidimenzionální studentská škála životní spokojenosti – MSLSS (Huebner):**

Tato metoda byla vytvořena za účelem zjištění životní spokojenosti u studentů. Obsahuje 40 položek, které jsou rozčleněny do pěti kategorií (rodina, přátelé, škola, životní prostředí, vlastní osoba). Škála byla vytvořena v roce 2001 Huebner a v našem výzkumu bude experimentálně testovaný její český překlad.

Příklady položek:

- Mám se rád/a.
- Škola je zajímavá.

5) **Dotazník na agresivitu – BPAQ (Buss, Perry; Dolejš, Skopal):**

Anglická verze tohoto dotazníku byla vytvořena Arnoldem bussem a Markem Perrym (University of Texas v Austinu) v roce 1992. Obsahuje 29 položek rozdělených do 4 faktorů – fyzická agresivita, slovní (verbální) agresivita, hněv, hostilita.

Příklady položek:

- Když musím použít násilí, abych bránil svá práva, udělám to.
- Jsem rozvážený člověk.

6) **Rosenbergerova škála sebehodnocení – RŠS (Rosenberg; Blatný, Osecká; Dolejš, Skopal):**

Tento nástroj je určen ke zkoumání a měření celkového vztahu k sobě samému. Škála byla vytvořena M. Rosenbergem v roce 1965, původně byla určena pro adolescenty, ale dá se používat (a také se používala) i v jiných věkových kategoriích. Tato metoda je jednou z nejrozšířenějších s dobrou reliabilitou, vhodná k měření celkového sebehodnocení nás i ve světě. Obsahuje 10 položek, tzn. její administrace je velmi snadná a rychlá.

Příklady položek:

- Jsem se sebou vcelku spokojený/á.

- Někdy si myslím, že jsem naprosto neschopný/á.

Kromě tohoto stručného popisu jednotlivých metod vám celou testovou baterii před testováním ukážeme k nahlédnutí.

Téma adolescentů, agresivity je jedním z mnoha, kterým se věnuje katedra psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, což je reprezentováno i vydanými publikacemi katedry <http://psych.upol.cz/vyzkum/klicove-publikace/>.

V průběhu několika dnů či týdnů Vás budeme kontaktovat telefonicky, abychom dohodli konkrétní podmínky případné spolupráce a datum návštěvy. Stejně tak rádi zodpovídáme případné další dotazy a nejasnosti týkající se administrace a dalších náležitosti testování.

Děkujeme

S pozdravem

Bc. Ivana Kožušníková

PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

Příloha: Ukázka procesu překladu metod

| MSLSS: My family gets along well together. | |
|--|--|
| Studentka FF UP (Španělský jazyk – Žurnalistika) | Má rodina spolu dobře vychází. |
| Týmová asistentka v personální agentuře | Má rodina spolu vychází dobře. |
| Studentka EF VŠB-TUO (Finance) | V naší rodině spolu vycházíme. |
| Studentka University of Worcester (Psychologie) | Moje rodina spolu vychází dobře. |
| Učitelka AJ na SŠSS | V naší rodině spolu vycházíme dobře. |
| Studentka FF UP (Psychologie) | Má rodina drží dobře pohromadě. |
| Studentka FSV UK (Žurnalistika), redaktorka REPORTu | Moje rodina spolu vychází dobře. |
| Studentka FF UP (Politologie) | Naše rodina drží dobře pospolu. |
| Student FF OSU (Anglický jazyk) | V rámci rodiny máme dobré vztahy. |
| Bloggerka, kynoložka, servírka | Moje rodina spolu vychází dobře. |
| Studentka FSS MUNI (Psychologie), učitelka anglického jazyka | V mé rodině spolu dobře vycházíme. |
| Studentka Gymnázium Volgogradská, Ostrava, držitelka certifikátu CEA a FCE | Má rodina spolu vychází. |
| Studentka FF UP (Psychologie) | Má rodinu dobře spolu vychází. |
| Studentka FF UP (Česká filologie) | Moje rodina spolu dobře vychází. |
| Studentka FF OSU (Psychologie) | Má rodina mezi sebou velmi dobře vychází. |
| Učitelka AJ, NJ na SŠ | Má rodina spolu vychází dobře. |
| Studentka FF UP (Psychologie) | Moje rodina si vede dobře. / Členové rodiny spolu dobře vychází. |
| Konečný výběr | V mé rodině spolu dobře vycházíme. |

Příloha: Tabulka přijatých/zamítnutých hypotéz

| | | |
|-----------------------|---|-----------|
| H₁ | Muži a ženy se statisticky významně liší v hodnotách naměřených Škálou agresivity. | Přijata |
| H₂ | Studenti učebních a maturitních oborů se statisticky významně liší v průměrných hodnotách agresivity z BPAQ. | Přijata |
| H₃ | Studenti gymnázií a středních škol se statisticky významně liší v průměrných hodnotách agresivity z BPAQ. | Zamítnuta |
| H₄ | Muži a ženy se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály hněvu z BPAQ. | Přijata |
| H₅ | Muži a ženy se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály hostility z BPAQ. | Zamítnuta |
| H₆ | Muži a ženy se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály fyzické agresivity z BPAQ. | Přijata |
| H₇ | Muži a ženy se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály verbální agresivity z BPAQ. | Přijata |
| H₈ | Studenti učebních a maturitních oborů se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály hněvu z BPAQ. | Přijata |
| H₉ | Studenti učebních a maturitních oborů se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály hostility z BPAQ. | Přijata |
| H₁₀ | Studenti učebních a maturitních oborů se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály fyzické agresivity z BPAQ. | Přijata |
| H₁₁ | Studenti učebních a maturitních oborů se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály verbální agresivity z BPAQ. | Zamítnuta |
| H₁₂ | Muži a ženy se statisticky významně liší v průměrných hodnotách životní spokojenosti ze SWLS-C. | Zamítnuta |
| H₁₃ | Studenti učebních a maturitních oborů se statisticky významně liší v průměrných hodnotách životní spokojenosti ze SWLS-C. | Přijata |
| H₁₄ | Studenti gymnázií a středních škol se statisticky významně liší v průměrných hodnotách životní spokojenosti ze SWLS-C. | Zamítnuta |
| H₁₅ | Muži a ženy se statisticky významně liší v průměrných hodnotách životní spokojenosti z MSLSS. | Zamítnuta |
| H₁₆ | Muži a ženy se statisticky významně liší v průměrných | Zamítnuta |

| | | |
|------------|---|-----------|
| | hodnotách škály rodiny z MSLSS. | |
| H17 | Muži a ženy se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály přátelé z MSLSS. | Přijata |
| H18 | Muži a ženy se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály škola z MSLSS. | Přijata |
| H19 | Muži a ženy se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály životního prostředí z MSLSS. | Zamítnuta |
| H20 | Muži a ženy se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály vlastní osoby z MSLSS. | Zamítnuta |
| H21 | Studenti gymnázií a středních škol se statisticky významně liší v průměrných hodnotách životní spokojenosti z MSLSS. | Zamítnuta |
| H22 | Studenti gymnázií a středních škol se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály rodina z MSLSS. | Zamítnuta |
| H23 | Studenti gymnázií a středních škol se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály přátelé z MSLSS. | Zamítnuta |
| H24 | Studenti gymnázií a středních škol se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály škola z MSLSS. | Zamítnuta |
| H25 | Studenti gymnázií a středních škol se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály životní prostředí z MSLSS. | Zamítnuta |
| H26 | Studenti gymnázií a středních škol se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály vlastní osoba z MSLSS. | Přijata |
| H27 | Muži a ženy se statisticky významně liší v průměrných hodnotách sebehodnocení z RŠS. | Přijata |
| H28 | Muži a ženy se statisticky významně liší v průměrných hodnotách sebesnižování z RŠS. | Přijata |
| H29 | Muži a ženy se statisticky významně liší v průměrných hodnotách sebeúcty z RŠS. | Přijata |
| H30 | Studenti gymnázií a středních škol se statisticky významně liší v průměrných hodnotách sebehodnocení z RŠS. | Zamítnuta |
| H31 | Studenti gymnázií a středních škol se statisticky významně liší v průměrných hodnotách sebesnižování z RŠS. | Zamítnuta |
| H32 | Studenti gymnázií a středních škol se statisticky významně liší v průměrných hodnotách sebeúcty z RŠS. | Zamítnuta |

| | | |
|-----------------------|---|-----------|
| H₃₃ | Studenti učebních a maturitních oborů se statisticky významně liší v průměrných hodnotách sebehodnocení z RŠS. | Zamítnuta |
| H₃₄ | Studenti učebních a maturitních oborů se statisticky významně liší v průměrných hodnotách sebesnižování z RŠS. | Zamítnuta |
| H₃₅ | Studenti učebních a maturitních oborů se statisticky významně liší v průměrných hodnotách sebeúcty z RŠS. | Přijata |
| H₃₆ | Studenti učebních a maturitních oborů se statisticky významně liší v pracovních-profesionálních cílech z DŽC. | Zamítnuta |
| H₃₇ | Studenti učebních a maturitních oborů se statisticky významně liší v pracovních-profesionálních cílech z DŽC. | Přijata |
| H₃₈ | Studenti učebních a maturitních oborů se statisticky významně liší v pracovních-profesionálních cílech z DŽC. | Přijata |
| H₃₉ | Studenti učebních a maturitních oborů se statisticky významně liší v pracovních-profesionálních cílech z DŽC. | Zamítnuta |
| H₄₀ | Studenti učebních a maturitních oborů se statisticky významně liší v pracovních-profesionálních cílech z DŽC. | Přijata |
| H₄₁ | Studenti středních škol a gymnázií se statisticky významně liší v pracovních-profesionálních cílech z DŽC. | Přijata |
| H₄₂ | Muži a ženy se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály partnersko-maritální cíle z DŽC. | Přijata |
| H₄₃ | Studenti učebních a maturitních oborů se statisticky významně liší v partnersko-maritálních cílech z DŽC. | Zamítnuta |
| H₄₄ | Studenti středních škol a gymnázií se statisticky významně liší v partnersko-maritálních cílech z DŽC. | Zamítnuta |
| H₄₅ | Muži a ženy se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály intrapersonální cíle z DŽC. | Přijata |
| H₄₆ | Studenti učebních a maturitních oborů se statisticky významně liší v průměrných hodnotách v intrapersonálních cílech z DŽC. | Přijata |
| H₄₇ | Studenti středních škol a gymnázií se statisticky významně liší v intrapersonálních cílech z DŽC. | Přijata |
| H₄₈ | Muži a ženy se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály interpersonální cíle z DŽC. | Přijata |
| H₄₉ | Studenti učebních a maturitních oborů se statisticky významně liší v průměrných hodnotách sebehodnocení z RŠS. | Zamítnuta |

| | | |
|------------|--|-----------|
| | liší v průměrných hodnotách škály interpersonální cíle z DŽC. | |
| H50 | Studenti středních škol a gymnázií se statisticky významně liší v průměrných hodnotách interpersonální cíle z DŽC. | Zamítnuta |
| H51 | Muži a ženy se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály sociálně-politické cíle z DŽC. | Zamítnuta |
| H52 | Studenti učebních a maturitních oborů se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály sociálně-politické cíle z DŽC. | Zamítnuta |
| H53 | Studenti středních škol a gymnázií se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály sociálně-politické cíle z DŽC. | Přijata |
| H54 | Muži a ženy se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály volnočasové cíle z DŽC. | Přijata |
| H55 | Studenti učebních a maturitních oborů se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály volnočasové cíle z DŽC. | Přijata |
| H56 | Studenti středních škol a gymnázií se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály volnočasové cíle z DŽC. | Přijata |
| H57 | Muži a ženy se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály hmotná spotřeba z DŽC. | Přijata |
| H58 | Studenti učebních a maturitních oborů se statisticky významně liší v průměrných hodnotách hmotné spotřeby z DŽC. | Přijata |
| H59 | Studenti středních škol a gymnázií se statisticky významně liší v průměrných hodnotách hmotné spotřeby z DŽC. | Přijata |
| H60 | Muži a ženy se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály uspokojování kulturních potřeb z DŽC. | Přijata |
| H61 | Studenti učebních a maturitních oborů se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály uspokojování kulturních potřeb z DŽC. | Přijata |
| H62 | Studenti středních škol a gymnázií se statisticky významně liší v průměrných hodnotách uspokojování kulturních potřeb z DŽC. | Přijata |
| H63 | Muži a ženy se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály osobní spotřeby hmotné a kulturní z DŽC. | Přijata |
| H64 | Studenti učebních a maturitních oborů se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály osobní spotřeby hmotné a kulturní z DŽC. | Zamítnuta |

| | | |
|------------|---|-----------|
| H65 | Studenti středních škol a gymnázií se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály osobní spotřeby hmotné a kulturní z DŽC. | Zamítnuta |
| H66 | Muži a ženy se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály interpersonálně-sociální z DŽC. | Zamítnuta |
| H67 | Studenti učebních a maturitních oborů se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály interpersonálně-sociální cíle z DŽC. | Zamítnuta |
| H68 | Studenti středních škol a gymnázií se statisticky významně liší v průměrných hodnotách škály interpersonálně-sociální cíle z DŽC. | Zamítnuta |

Příloha: Seznam tabulek a schémat

Seznam tabulek

| | |
|--|----|
| Tabulka 1: Vzájemná korelace položek Škály agresivity (ŠA)..... | 66 |
| Tabulka 2: Průměrné hodnoty mužů a žen (BPAQ)..... | 66 |
| Tabulka 3: Průměrné hodnoty učebních a maturitních oborů (BPAQ)..... | 67 |
| Tabulka 4: Průměrné hodnoty SŠ a gymnázií (BPAQ)..... | 68 |
| Tabulka 5: Korelace mezi faktory BPAQ..... | 68 |
| Tabulka 6: Vzájemná korelace mezi položkami SWLS-C..... | 69 |
| Tabulka 7: Průměrné hodnoty mužů a žen (MSLSS)..... | 69 |
| Tabulka 8: Průměrné hodnoty SŠ a gymnázií (MSLSS)..... | 71 |
| Tabulka 9: Korelace mezi faktory MSLSS..... | 71 |
| Tabulka 10: Korelace položek studijně-vzdělávací dimenze (DŽC)..... | 72 |
| Tabulka 11: Korelace položek v pracovní-profesionální dimenzi DŽC..... | 73 |
| Tabulka 12: Korelace položek partnersko-maritální dimenze (DŽC)..... | 74 |
| Tabulka 13: Korelace mezi položkami intrapersonální dimenze (DŽC)..... | 75 |
| Tabulka 14: Korelace mezi položkami interpersonální dimenze (DŽC)..... | 76 |
| Tabulka 15: Korelace mezi položkami sociálně-politické dimenze (DŽC)..... | 77 |
| Tabulka 16: Korelace mezi položkami volnočasové dimenze (DŽC)..... | 78 |
| Tabulka 17: Korelace mezi položkami hmotné spotřeby (DŽC)..... | 79 |
| Tabulka 18: Korelace položek v dimenzi uspokojování kulturních potřeb (DŽC)..... | 80 |
| Tabulka 19: Korelace položek v interpersonálně-sociální dimenzi (DŽC)..... | 80 |
| Tabulka 20: Korelace položek osobní spotřeby hmotné a kulturní (DŽC)..... | 82 |
| Tabulka 21: Průměrné hodnoty mužů a žen (RŠS)..... | 83 |
| Tabulka 22: Průměrné hodnoty učebních a maturitních oborů (RŠS)..... | 83 |
| Tabulka 23: Průměrné hodnoty u SŠ a gymnázií (RŠS)..... | 84 |
| Tabulka 24: Korelace faktorů RŠS..... | 84 |
| Tabulka 25: Korelace mezi ŠA, RŠS, SWLS-C, MSLSS a BPAQ..... | 85 |
| Tabulka 26: Korelace mezi SWLS-C a MSLSS..... | 86 |
| Tabulka 27: Spearmanova korelace mezi DŽC, MSLSS a SWLS-C..... | 86 |
| Tabulka 28: Spearmanova korelace mezi DŽC a RŠS..... | 87 |
| Tabulka 29: Cronbachova alfa BPAQ..... | 92 |

Seznam schémat

| | |
|--|----|
| Schéma 1: Hierarchické uspořádání sebepojetí (Schützová, 2005; in Nakonečný, 2009, 349)..... | 44 |
|--|----|

Příloha: Seznam použitých zkratk

| | |
|--------|--|
| APA | Americká psychologická asociace |
| BMI | Index tělesné hmotnosti |
| BPAQ | Dotazník agresivity |
| DŽC | Dotazník životních cílů |
| FA | Fyzická agresivita |
| HA | Hněv |
| HH | Hostilita |
| MO | Maturitní obory |
| MSLSS | Multidimenzionální studentská škála životní spokojenosti |
| NZDM | Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež |
| RŠS | Rosenbergova škála sebehodnocení |
| SD | Statistická odchylka |
| SEBU | Sebeúcta |
| SEHO | Sebehodnocení |
| SNSS | Sebesnižování |
| SŠ | Střední škola |
| SWLS-C | Škála životní spokojenosti |
| UO | Učební obory |
| VA | Verbální agresivita |
| WHO | Světová zdravotnická organizace |