

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

VZTAH MEZI ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTÍ
A RIZIKOVÝM CHOVÁNÍM
U DOSPÍVAJÍCÍCH

RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL SUCCESS AND RISK
BEHAVIOR IN ADOLESCENCE



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Karolína Trchalíková**

Vedoucí práce: **Mgr. Katarína Banárová**

Olomouc

2022

Na tomto místě bych ráda poděkovala především vedoucí své práce Mgr. Kataríně Banárové za její velmi ochotný přístup, cenné rady, trpělivost a čas, který mi věnovala. Dále děkuji také Mgr. Jaroslavě Suché, Ph.D. a PhDr. Martinu Dolejšovi, Ph.D. za pomoc při tvorbě dotazníkové baterie; PhDr. Danielu Dostálovi, Ph.D. a Ondřeji Dočkalovi za rady týkající se statistické analýzy. Poděkování patří také vedení škol, pedagogům a pedagožkám za jejich ochotu podílet se na realizaci této studie a studentům a studentkám, kteří s námi na tomto výzkumu přímo spolupracovali. V neposlední řadě děkuji PhDr. Šárce Sedláčkové za její laskavou pomoc a podporu při výzkumu.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma: „Vztah mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u dospívajících“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 31. 3. 2022

Podpis

OBSAH

ÚVOD	5
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Rizikové chování u dospívajících.....	8
1.1 Dospívání.....	8
1.1.1 Vývoj teoretických přístupů	8
1.1.2 Periodizace dospívání.....	9
1.1.3 Vybrané vývojové změny v dospívání	10
1.1.4 Vývojové úkoly.....	15
1.2 Rizikové chování	17
1.2.1 Vymezení pojmu rizikové chování	17
1.2.2 Dělení rizikového chování.....	19
1.2.3 Vybrané formy rizikového chování a jejich prevalence.....	21
1.2.4 Rizikové a protektivní faktory rizikového chování.....	26
2 Školní úspěšnost	31
2.1 Vymezení pojmu.....	31
2.2 Činitelé působící na školní úspěšnost	32
2.3 Význam školní úspěšnosti	34
3 Vztah mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u dospívajících.....	37
3.1 Výzkumy nalézající vztah mezi danými proměnnými.....	37
3.2 Výzkumy zapřičiňující zpochybnění daného vztahu	42
VÝZKUMNÁ ČÁST	46
4 Výzkumný problém	47
5 Typ výzkumu a použité metody.....	49
5.1 Dotazník autoregulace – SRQ-CZ-SE	50
5.2 Výskyt rizikového chování u adolescentů – VRCHA.....	51
5.3 Klima školní třídy – KLIT.....	52
6 Formulace hypotéz ke statistickému testování.....	54
7 Sběr dat a výzkumný soubor	56
7.1 Výběr výzkumného souboru.....	56
7.2 Výzkumný soubor	57
7.3 Etické hledisko a ochrana soukromí	58
8 Práce s daty a její výsledky	60
8.1 Prozkoumání proměnných.....	60
8.2 Ověření platnosti statistických hypotéz.....	62
8.3 Lineární regrese	69
8.4 Rekapitulace výsledků ověření platnosti hypotéz.....	72

9	Diskuze.....	75
10	Závěr.....	82
11	Souhrn	83
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	89
	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	100
	PŘÍLOHY.....	101
	Příloha 1: Abstrakt bakalářské práce	102
	Příloha 2: Abstract of thesis	103
	Příloha 3: Úvodní strana dotazníkové baterie	104

ÚVOD

V této práci se budeme zabývat obdobím dospívání, které je často považováno za bouřlivé. Tuto životní etapu mimo jiné charakterizuje značná míra proměnlivosti a impulzivity, což může vést k realizaci unáhlených rozhodnutí a rizikových aktivit. Existuje však mnoho faktorů, které na výskyt tohoto typu chování mají vliv. Některé z nich označujeme za rizikové a jiné jako protektivní. Rizikové faktory pak k realizaci rizikových aktivit přispívají a protektivní výskytu rizikového chování brání. Faktorem, jehož souvislost s výskytem rizikového chování jsme se rozhodli zkoumat v rámci této bakalářské práce, je konkrétně školní úspěšnost. A to zejména z toho důvodu, že školní úspěšnost v období adolescence nabývá značného významu. Je tomu tak především proto, že v této životní etapě se školní úspěšnost stává prostředkem k dosažení vysokoškolského vzdělání či určité pracovní pozice.

Oblastí rizikového chování je však mnoho a pojetí jednotlivých autorů a autorek se liší (např. Dolejš, 2010; Širůčková, 2010; Nielsen Sobotková, 2014). Tato práce se zaměřuje především na oblast abúzu návykových látek, delikvence a šikany. Navíc také vymezení pojmu školní úspěšnosti není úplně jednoznačné a za jeho ukazatel může řada autorů/autorek (např. Helus et al., 1981; Průcha et al., 2009; Knoll & Troníčková, 2017) považovat něco jiného. V rámci naší bakalářské práce jsme se na základě rešerše literatury rozhodli za ukazatele školní úspěšnosti považovat zejména prospěch studentů, self-efficiency for learning (pocit vlastní účinnosti pro učení), podpůrné klima třídy, motivaci k výkonu a sebeprosazení. Přičemž akceptujeme fakt, že existují i další oblasti rizikového chování a ukazatele školní úspěšnosti, avšak záměrem naší práce není být obsahově vyčerpávající v daném tématu. Hlavním cílem této práce se tedy stalo potvrzení či vyvrácení existence určitého vztahu těchto ukazatelů školní úspěšnosti a zmíněných oblastí rizikového chování u dospívajících studentů/studentek v období pozdní adolescence.

Celá práce je pak rozdělena do dvou částí – teoretické a výzkumné. V teoretické části nejdříve přiblížíme období dospívání a rizikové chování včetně rizikových a protektivních faktorů. V následující kapitole se budeme věnovat školní úspěšnosti. Na závěr teoretické části předložíme předešlé výzkumy na toto téma, přičemž některé z nich vztah mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u dospívajících nalézají (např. Chadi et al., 2020; Cheah et al., 2021) a některé nikoliv (např. Baier, 2016; Livazović, 2017). V části výzkumné nejdříve popíšeme výzkumný problém, dále typ výzkumu a použité metody. Následně formulujeme statistické hypotézy, z nichž budeme vycházet, a přiblížíme proces sběru dat

a výběru výzkumného vzorku. Popíšeme také etické hledisko zohledňované po celou dobu výzkumu a ochranu soukromí respondentů/respondentek. Ke konci této části přiblížíme veškerou práci se získanými daty. V rámci diskuze detailněji rozebereme a interpretujeme výsledky naší práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ U DOSPÍVAJÍCÍCH

První ze dvou proměnných, jimiž se tato práce bude zabývat, je rizikové chování u dospívajících, a proto bychom této problematice rádi věnovali první z kapitol. Dle Dolejše a Orla (2017) je dospívání nejvíce dynamickým životním obdobím, v němž dochází ke změnám ve všech oblastech života. Toto období je charakterizováno velkou dávkou experimentování a poznávání světa, okolí i sebe samého. Dospívající tedy vykonávají širokou škálu aktivit, přičemž některé z nich jsou bezpečné a jiné mohou být označeny za rizikové. Jejich poměr je individuální a závisí na mnoha faktorech, avšak je možné říct, že každý jedinec se do určité míry chová rizikově a realizace těchto aktivit je součástí vývoje.

Dle Thorové (2015) dospívající dokonce riskují daleko více než dospělí, přestože jsou v myšlení vyspělí natolik, aby si uvědomovali následky svého jednání. Adolescenti jsou totiž impulzivní a ochotní riskovat, získají-li za to pozornost či obdiv. Steinberg (2007, 58) navíc na základě své studie tvrdí, že „*zvýšená míra rizikového chování během dospívání je normativní, biologicky řízená a do určité míry nevyhnutelná*“. Podotýká, že již zmíněná citlivost adolescentů vůči odměně ve formě pozornosti či obdivu se nedá příliš utlumit či odložit. Z výše uvedených důvodů jsme se tedy rozhodli svou práci zaměřit na rizikové chování právě v tomto vývojovém období.

1.1 Dospívání

V následující kapitole bychom rádi přiblížili vývojové období, jímž se tato bakalářská práce bude zabývat. Tímto obdobím je již zmíněné dospívání, které můžeme dle Hartla (2004, 8) definovat jako „*období mezi pubescencí, která se do ní ovšem někdy též počítá, a ranou dospělostí*“. Dospívání je navíc charakteristické nástupem sekundárních pohlavních znaků, dosažením pohlavní zralosti, dozráváním rozumových schopností a dotvářením celistvosti osobnosti.

1.1.1 Vývoj teoretických přístupů

V průběhu času se vyvíjel nespočet vědeckých teorií týkajících se dospívání. Ve své práci však zmíníme pouze několik vybraných přístupů, které považujeme za nejvíce významné,

jelikož jsme se s nimi v literatuře setkávali nejčastěji. Dle Nielsen Sobotkové (2014) první etapa vývoje těchto přístupů byla charakteristická velkými teoriemi vývoje, které se snažily pokrýt všechny aspekty dospívání. Avšak většina známých studií z tohoto období je ateoretická (Hall, 1904; Inhelder & Piaget, 1958) jelikož se jedná spíše o deskriptivní pojednání. První ucelenou teorii dospívání vytvořil Granville Stanley Hall, který dle Macka (2003, 14) adolescenci popsal jako „*nevyhnutelný a dramatický střet protikladných tendencí v člověku*“.

Do této etapy je možné řadit také psychoanalytickou teorii Sigmunda Freuda, která klade důraz zejména na biologické faktory, a to především na pohlavní dozrávání a nástup sexuální aktivity. Cílem této genitální fáze je dle Freuda překonání závislosti na rodičích. Anna Freudová později na svého otce navázala a dokonce tvrdila, že období dospívání je nejvýznamnějším vývojovým obdobím. V této životní etapě dle Freudové převažují dva obranné mechanismy – intelektualizace a asketismus. Dalším z přístupů, který má kořeny v psychoanalýze, je přístup Erika Eriksona, který adolescenci považuje za fázi rozvoje vlastní identity, přičemž rizikem tohoto období je konfuze rolí (Vágnerová, 2012).

V následujících etapách vědci a vědkyně zabývající se dospíváním (např. Bronfenbrenner, 1979; Hamburg, 1992) rozvinuli ještě více rafinované a účinné metody výzkumu vývoje, které následně umožňovaly lepší sběr a analýzu longitudiálních dat na různé úrovni. Centrum jejich zájmu se zaměřilo na plasticitu a rozmanitost vývoje. Významnou se stala také aplikace vědeckých poznatků do běžného života. Vzrostl vliv ekologického pohledu na vývoj jedince. Zkoumány jsou problémy jako například užívání drog či antisociální chování, k čemuž často poprvé dochází právě v období dospívání (Nielsen Sobotková, 2014).

Lze tvrdit, že každá etapa výzkumu dospívání byla velmi bohatá na inovativní a důležité myšlenky pocházející od velmi významných osobností psychologie. Každý z výše uvedených přístupů byl svým způsobem přínosný a nejde tudíž vybrat jeden z nich jakožto všeobecně platný a jediný správný.

1.1.2 Periodizace dospívání

Věkové ohraničení dospívání není příliš jasné, jelikož pohledy jednotlivých autorů/autorek se liší. Například Vágnerová (2012) dělí toto období na dvě dílčí fáze, jimiž jsou raná a pozdní adolescence. Ranou adolescenci vymezuje jako životní úsek mezi 11. a 15. rokem a bývá označována taktéž jako pubescence. Za nejnápadnější v této fázi považuje autorka

fyzické změny. Následujících pět let označuje jako adolescenci pozdní. Je tím tedy míněno období od 15 do 20 let. V této etapě zdůrazňuje zejména komplexnější psychosociální proměny. Jak u časně adolescence, tak u adolescence pozdní autorka připouští jistou individuální variabilitu.

Další vymezení této životní etapy poskytuje Macek (2003), který dospívání dělí do tří dílčích fází, kterými jsou časná, střední a pozdní adolescence. Časnou adolescenci vymezuje jako období mezi 10. a 13. rokem. Jako střední adolescenci chápe úsek mezi 14. a 16. rokem. Pozdní adolescenci datuje od 17 do 20 let. Autor zdůrazňuje svébytnost každé z těchto životních etap a zmiňuje, že srovnávání různě starých dospívajících pouze potvrzuje k jak markantním změnám v tomto období dochází.

V neposlední řadě je důležité uvést periodizaci Langmeiera a Krejčířové (2006), kteří dospívání dělí na pubescenci, která má dvě dílčí fáze, a adolescenci. Za pubescenci prohlašují úsek mezi 11. a 15. rokem. Přičemž od 11 do 13 let trvá první dílčí část tohoto období nazývaná prepuberta a mezi 13. a 15. rokem se dostávají do druhé dílčí části nazvané vlastní puberta. Fáze prepuberty začíná prvními známkami pohlavního dozrávání a akcelerací růstu, přičemž končí u dívek nástupem menarche a u chlapců první noční polucí. Tento autor a tato autorka navíc uvádí, že u chlapců je fyzický vývoj asi o 1 až 2 roky pomalejší. Fáze vlastní puberty následuje hned poté a trvá do dosažení reprodukční schopnosti. Adolescencí je míněna životní etapa mezi 15 až 22 lety. Až v této fázi dochází k dosažení plné reprodukční zralosti a dokončení fyzického růstu.

Ač jsou všechna tato časová vymezení dospívání důležitá a známá, v naší práci budeme vycházet z periodizace Vágnerové (2012), která adolescenci rozdělila na ranou a pozdní. Budeme totiž zkoumat adolescentní studenty a studentky středních škol, kteří/které se mohou pohybovat ve věku od 15 do 20 let, což je ve shodě s autorčiným vymezením pozdní adolescence. V naší práci bude používán pro toto období všeobecnější pojem adolescence.

1.1.3 Vybrané vývojové změny v dospívání

Dospívání lze nazvat jakýmsi obdobím transformace. Dochází totiž k mnoha změnám, a to jak k fyziologickým, tak k psychickým či sociálním. Dospívající v této životní etapě například prochází výrazným biologickým zráním, přijímá nové zařazení do společnosti a jsou na něj kladena odlišná očekávání týkající se jeho chování a výkonů, což ve výsledku mění také pojetí vlastního já (Nielsen Sobotková, 2014). Jak jsme již však uvedli

v předchozích odstavcích, tato práce se bude zaměřovat na adolescenty, a proto se zmíníme především o vybraných změnách této fáze dospívání.

Tyto změny probíhají souběžně a jsou na sobě závislé. Mají na ně vliv také faktory kulturní, ekonomické, stejně jako výchovný styl rodičů či učitelů/učitelek. Je však důležité vzít v potaz jak interindividuální, tak intraindividuální variabilitu vývoje. U některých jedinců totiž může docházet k jisté diskrepanci mezi těmito aspekty zrání, kdy kupříkladu ještě není možné na jejich těle sledovat pohlavní zrání, avšak jejich myšlení je již kritické, jak je pro dospívání charakteristické. Za posledních sto let je navíc významný fenomén sekulární akcelerace, což značí urychlení růstu a dřívejší nástup projevů dospívání (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Také dle Thorové (2015) po fyzické stránce v průběhu dospívání dochází k řadě významných změn. Narůstá hladina růstových a pohlavních hormonů, vyvíjí se primární i sekundární pohlavní znaky. Urychluje se taktéž růst, a to co se týče jak výšky, tak váhy. Na konci adolescence chlapci bývají v průměru o 12 cm vyšší než dívky a u obou pohlaví dochází ke zvýšení fyzické odolnosti, koordinace i výkonnosti. Tělo již mívá téměř dospělou podobu a dosahuje plné reprodukční schopnosti. Postava dívek se navíc zaobluje, jelikož se jim ukládá tuk jiným způsobem a ve vyšší míře než chlapcům. Guo et al. (1998) konkrétně svou studií týkající se mezipohlavních rozdílů v tělesné kompozici zjistili, že poměr tělesného tuku se u dívek v průměru z 20 % zvyšuje v průběhu adolescence na 26 %. U chlapců od 14 do 18 let procento tělesného tuku nejdříve kleslo a po osmnáctém roce opět vzrostlo. V poměru beztukové hmoty v adolescenci chlapci výrazně předběhli dívky, jelikož se její poměr v jejich těle v průměru zvýšil o 25 kilogramů, kdežto u dívek pouze o 9 kilogramů.

Kromě na první pohled patrných fyzických změn se vyvíjí také mozek dospívajících. Přičemž i v této oblasti se dle výzkumu Brouwerové et al. (2020) obě pohlaví liší. Zatímco věk mozku chlapců od 12 do 19 let byl nižší než věk chronologický, u dívek tomu bylo přesně naopak. Jejich mozek byl vzhledem k chronologickému věku o něco vyvinutější. Dle Jadhava a Boutrela (2019) je v období adolescence důležitý zejména vývoj prefrontální kůry, která se významně podílí na exekutivních funkcích a seberegulaci, ke kterým můžeme řadit například racionální rozhodování, dočasné zpracovávání komplexních událostí a odolávání pokušení. Důsledkem toho, že zmíněná oblast mozku není v tomto vývojovém období ještě plně vyzrálá, pak může být právě ono výstřední a rizikové chování, které je pro dospívání charakteristické.

Vývoj mozku dospívajících je úzce spojen s vývojem kognitivním. Dle Piageta (1964) je kognitivní vývoj v období adolescence ve stádiu formálních logických operací. To znamená, že jedinec nyní dokáže přemýšlet nad hypotézami, a ne pouze nad konkrétními objekty. Je navíc schopen využívat operací výrokové logiky, přičemž v předcházejícím stádiu se musel spokojit jen s operacemi týkajícími se vztahů, tříd nebo čísel. Jeho myšlení dále dosahuje nových komplikovanějších struktur. Ve stádiu konkrétních operací dokázal operace aplikovat pouze na jevy, které si jsou bezprostředně blízké, a kupříkladu je klasifikovat na základě posloupnosti. Nyní se však nachází na úrovni kombinatorického myšlení, kdy je schopen uvažovat nad kategoriemi, které jsou mnohem více mobilní. To celé nepochybně dává dospívajícímu jedinci mnoho nových možností.

Co se týče emocionálního vývoje, dospívání dle Langmeira a Krejčířové (2006) bývá spojeno se zvýšenou emoční labilitou a často je přirovnáváno například k období bouří či vulkanismu. Jedinec se stává přecitlivějším a projevy citových konfliktů bývají velmi výrazné. Typické jsou časté změny nálad, impulzivní chování, nepředvídatelnost reakcí či nestálost postojů. Tyto výkyvy mají dopad na všechny oblasti včetně školní úspěšnosti, jež je v tomto období pro spoustu dospívajících velmi důležitá. Ne vždy však musí být emocionální vývoj během dospívání bouřlivý. Objevují se také novější výzkumy, které tento výskyt emočních krizí založený na biologických změnách nepodporují. Je tedy nutné brát v potaz, že různé teorie zdůrazňují vliv různých faktorů v tomto období. Poměrně zajímavé zjištění pak přináší také studie Lätsche (2018), která objevila negativní korelaci mezi emoční nestabilitou a pocitem sounáležitosti se školou adolescenta. Což je tedy možné interpretovat tak, že vyšší míra sounáležitosti se školou bývá spojena s nižší mírou emoční nestability.

Průběh emocionálního vývoje může záviset také na pohlaví adolescenta. Studie Slobodskaye (2021) totiž například naznačuje, že osobnost dívek zraje o něco dříve než osobnost chlapců. Navíc během dospívání dívky skórují výše ve škále neuroticismu oproti chlapcům. Autorka však upozorňuje, že výsledky studií zaměřených na tuto oblast nejsou úplně jednoznačné. Dle výsledků podobně zaměřené studie Van den Akkera et al. (2021) navíc v období adolescence roste míra přívětivosti a svědomitosti jak u dívek, tak u chlapců. Avšak u chlapců je tento nárůst asi o rok zpožděný. Rozdíly se objevily také v míře extravertze, která kolem šestnáctého roku začala vzrůstat pouze u dívek, u chlapců v průběhu adolescence naopak klesala. Otevřenost klesla u obou pohlaví. Dle výzkumu Akseho et al. (2007) se během adolescence dívky a chlapci liší také v úzkostnosti, kdy u dívek je její míra vyšší. Ve své studii také přišel na to, že typ osobnosti se během dospívání může měnit.

V oblasti prosociálního chování a morálního hodnocení je dle Piageta (1969) jedinec během dospívání ve fázi autonomní morálky, která již není závislá na vnější autoritě, ale je produktem vlastního respektu a smyslu pro spravedlnost. Přičemž spravedlnost se stává centrální normou v rámci morálního usuzování, a je dokonce důležitější než poslušnost, která je relativní. Tento rozvoj morálky je zmíněným autorem spojován s vývojem kognitivním. Dle Kohlberga (1981) se adolescent nejčastěji nachází v jednom ze tří stádií vývoje morálky, které nazval jako stádium konvenční. Dospívající se v tomto stádiu stále snaží naplňovat očekávání rodiny, skupiny či národu nehledě na důsledky. Nejedná se přitom pouze o konformitu, ale o jakýsi projev loajality a identifikace se sociální skupinou, jíž je členem/členkou. Toto stádium je pak možné dělit na dvě dílčí fáze – orientaci na to být hodným dítětem a orientaci na řád a zákon. V první z těchto fází jedinec získá přijetí skrze to, že se chová „*správně*“. Ve druhé se již orientuje na autority, daná pravidla a dodržování pořádku. Carol Gilliganová (1988) pak upozornila na to, že výzkumné soubory předchozích studií morálního vývoje tvořili zejména muži, což shledává problematickým a konkrétně za to kritizuje i dva předchozí autory. Ženy totiž z jejího úhlu pohledu prochází odlišným vývojem morálky, kdy se mnohem více orientují na péči, zatímco pro muže je hlavním ukazatelem spravedlnost.

V období dospívání se nově také vytváří identita dospívajících, čímž se zabývali například Erikson a Eriksonová (1997), kteří tvrdili, že pro úspěšné nalezení vlastního já je nezbytné aktivní selektování rolí, které budou funkční pro formování identity. To je nemožné bez odmítnutí jiných rolí, jež by tuto formaci znemožňovaly. Celý proces tvorby identity pak popisují jako vyvíjející se konfiguraci, která postupně integruje všechny konstituční danosti, výstřední potřeby libida, zvýhodňované kapacity, signifikantní identifikace, efektivní obrany, úspěšné sublimace a konzistentní role. Potvrzení nově nalezené identity mohou adolescenti hledat skrze souhru s vrstevníky, malé skupinové rituály či účast na společenských událostech.

Na Eriksonovu práci navázal Marcia (1980), který identitu definuje jako niternou a dynamickou strukturu našeho já, již sami konstruujeme a která je tvořena našimi dovednostmi, pohnutkami, přesvědčeními a individuální historií. Dle jeho teorie existují čtyři stavy identity – dosažená identita, přejatá identita, difúzní identita a moratorium. To, v jakém stavu je identita daného jedince závisí na přítomnosti či nepřítomnosti krize a závazku. Jedinci, u nichž se vyskytuje dosažená identita, již prošli krizí a následují vlastní ideologické cíle a zvolené povolání. Na rozdíl od osob s přejatou identitou, které si své cíle

a povolání ne zvolily samy a u nichž zpravidla krize byla velmi malá nebo neproběhla. Difúzní identita se pak vyznačuje tím, že jedinec nemá přítomný závazek a ujasněný směr, kterým se chce vydat, nehledě na to, zda u něj krize proběhla či nikoliv. Pro moratorium je typická přítomnost krize, přičemž závazek zatím není ujasněn či přítomen. Dle Thorové (2015) jsou pro dospívající běžné všechny ze čtyř výše uvedených stavů identity.

Výzkum Macka a Osecké (1996), který vycházel z předpokladu, že naše identita má několik modalit a že každá z těchto modalit má pro danou osobu subjektivní význam, pak navíc ukázal, že pro adolescenty z daného výběrového souboru bylo nejdůležitější modalitou já z pohledu rodičů. Během dospívání navíc také údajně roste na významu reálného já, nechtěného já a já z pohledu přátel, kdy všechny z nich jsou důležitější pro děvčata než pro chlapce. Tato studie tedy přichází s překvapivým tvrzením, že pro dospívající jsou stále nevlivnějšími a nejdůležitějšími osobami v procesu tvorby identity rodiče a ne vrstevníci, jak tvrdí mnohé jiné výzkumy.

Ke značným změnám dochází také v oblasti vztahů. Dle Řičana (2006) se jedinec postupně osamostatňuje již od kojeneckého věku a období dospívání je další fází tohoto procesu nezávislosti na rodičích. Klesající závislost pak bývá bolestná jak pro rodiče, tak pro jejich potomky. Přestože se jedinec stále více orientuje na vrstevníky, jeho vztah s rodiči je pro něj nadále na prvním místě, ať už z hlediska existenčního či citového. V období adolescence dle Thorové (2015) tedy postupně přechází vztah rodičů a dospívajících do horizontální polohy. To znamená, že je více symetrický a demokratický. Místo emoční závislosti se objevuje vzájemná podpora, respekt a spolupráce. Přičemž celý tento proces vyžaduje vzájemnou komunikaci. Rodiče adolescentovi mohou toto období usnadnit zejména atmosférou přijetí. Taktéž ve společnosti je dospívání vnímáno jako moratorium, což označuje období, kdy je do jisté míry tolerováno specifické chování a je chápán jeho vývojový význam.

Mění se také vztahy se sourozenci, patří do stejné generace a mohou spolu mnohé sdílet. Jsou-li však sourozenci na odlišné vývojové úrovni, hrozí, že si přestanou rozumět. Samotná potřeba osamostatnění se může projevit také ve vztahu k sourozencům. Starší sourozenci dospívající většinou ovlivňují více než mladší. Mohou je napodobovat či jim závidět větší volnost. Někdy se naopak snaží co nejvíce odlišit. K mladším sourozencům jsou adolescenti zpravidla nevráživí a ztrácí o ně zájem. Roste také na významu vztahů s jinými vrstevníky, jimiž mohou být například přátelé či spolužáci. Mají totiž podobné problémy, sdílí spoustu názorů či hodnot a mohou preferovat podobný způsob života.

Ztotožnění se s určitou skupinou se navíc může stát základem pro vytváření individuální identity, která zatím není dostatečně stabilní (Vágnerová, 2012).

Partnerské vztahy během dospívání bývají přelétavé a mají experimentující charakter. Jedná se zpravidla o období prvních erotických zkušeností. Vznikají první páry, a to na výlučně emočním poutě. City v těchto vztazích bývají bouřlivé, silné a pomíjivé. Častá je erotická vášeň a promiskuita. Ne tak obvyklé jsou v tomto období důvěrnost či závazek. Atraktivita je spjatá se sebevědomím. Tyto vztahy občas vznikají pouze ze zvědavosti nebo ze snahy potvrdit si svou hodnotu. Tyto zkušenosti a experimentace jsou však velmi důležité pro další vývoj jedince a jeho budoucích vztahů, jelikož se pomocí nich dospívající učí a připravuje se na navázání plnohodnotného vztahu s životním partnerem/partnerkou (Thorová, 2015).

V neposlední řadě se mění vztahy k učitelům/učitelkám, přičemž dospívající bývají k pedagogům a pedagožkám často velmi kritičtí. Každou chybu či nedostatek dospívající postřehnou a komentují. Dávají jim nelítostné přezdívky. Za dobré vztahy s učiteli a učitelkami se žáci často stydí a projevují je s opatrností. Mají strach, že když si toho všimnou spolužáci, budou je považovat za šplhouny. Příčinou nadměrné kritiky může být přenesení vzpoury a odporu vůči rodičům na jiného dospělého. Nemusí se tedy nutně jednat o hlubokou nenávisť. Celkově se dá říct, že kterýkoliv dospělý zhruba nad čtyřicet let bývá dospívajícími kritizován a považován za zaostalého, nezíská-li si nějakým způsobem jejich sympatie (Řičan, 2004).

Lze tedy podotknout, že každá oblast adolescentova života se velmi zřetelně během této vývojové etapy promění. I když je dospívání plné změn, výkyvů či konfliktů, měli bychom si uvědomit, že to všechno má svůj vývojový účel a je nezbytným prostředníkem ke zralosti v pozdějších vývojových obdobích. Domníváme se, že je také dobré vzít v potaz, že každý z nás si tímto obdobím musí nebo musel projít, snažit se mít pochopení a být co nejvíce tolerantní vůči těmto specifikům dospívání.

1.1.4 Vývojové úkoly

Každé životní období se pojí s určitými vývojovými úkoly a není tomu jinak ani v období dospívání. Macek (2003, 17) poskytl upravenou verzi původních vývojových úkolů pro adolescenci od Havighursta (1948), jejichž modifikovaný výčet vypadá následovně:

- Přijetí vlastního těla, fyzických změn, včetně pohlavní zralosti a pohlavní role.
- Kognitivní komplexita, flexibilita a abstraktní myšlení – schopnost aplikovat intelektový potenciál v běžné každodenní zkušenosti.
- Uplatnění emocionálního a kognitivního potenciálu ve vrstevnických vztazích, schopnost a dovednost vytvářet a udržovat vztahy s vrstevníky obojího pohlaví.
- Změna vztahů k dospělým (rodičům, dalším autoritám) – autonomie, popř. vzájemný respekt a kooperace nahrazuje emocionální závislost.
- Získání představy o ekonomické nezávislosti a směřování k určitým jistotám, které s ní souvisejí – k volbě povolání, k získání základní profesní kvalifikace, k ujasnění představ o budoucí profesi.
- Získání zkušeností v erotickém vztahu, příprava pro partnerský a rodinný život.
- Rozvoj intelektu, emocionality a interpersonálních dovedností zaměřených ke komunitě a společnosti – tj. získání kompetence pro sociálně zodpovědné jednání.
- Představa o budoucích prioritách v dospělosti – důležitých osobních cílech a životním stylu.
- Ujasnění hierarchie hodnot, reflexe a stabilizace vlastního vztahu ke světu a k životu (světový názor).

Tyto výše zmíněné vývojové úkoly mají dle Macka (2003) několik dimenzí. Co se týče té kulturní, zmiňuje, že uvedené nároky na dospívající se hodí pro evropskou či severoamerickou společnost, avšak pro jiné části světa by mohly být odlišné.

Zajímavé zjištění týkající se zmíněných úkolů pak přinesla také Štiková (2012), která se ve své diplomové práci zabývala tím, jak je zvládají plnit adolescenti navštěvující nízkoprahové zařízení pro děti a mládež. Zatímco splnění prvního úkolu týkajícího se přijetí svého těla se jim dařilo, uplatňování intelektových schopností se jim dařilo jen v některých oblastech, přičemž školní prospěch měla většina z respondentů/respondentek poměrně špatný. Zbytek vývojových úkolů se jim pak dařilo plnit poměrně bez problémů až na jeden z nich – stanovení budoucích priorit, což považovali za nelehké. Dále také práce Gyuránové (2010) zkoumající proměnu hodnot studentů/studentek středních škol a učilišť potvrzuje, že v průběhu adolescence skutečně dochází k ujasnění hierarchie hodnot, tedy plnění

posledního z úkolů, jelikož našla signifikantní rozdíly mezi hodnotami studentů/studentek prvního a posledního ročníku.

Dále také již zmíněný Erikson et al. (1997) vycházel z předpokladu, že s každým vývojovým obdobím se pojí splnění určitého úkolu, který odpovídá úrovni kompetencí daného jedince. Domníval se, že až když daný jedinec úkol splní, může vývoj jeho osobnosti pokračovat. Za hlavní vývojový úkol dospívání považoval konkrétně nalezení vlastní identity. Nepodaří-li se dospívajícímu splnění tohoto úkolu, může to mít dle Eriksona negativní důsledky, ke kterým patří zmatení rolí či až patologická regrese. Dále ve své práci píše, že spolehlivost závazků mladých dospělých taktéž závisí na tomto zvládnutí či nezvládnutí nalezení svého já.

Přestože každý z úkolů uvedených v této kapitole je nesmírně důležitý, v dílech většiny autorů/autorek (např. Erikson, 1997; Marcia, 1980) panuje shoda v názoru, že nejpodstatnějším z nich je v daném vývojovém období nalezení vlastní identity. Říčan (2004, 216) dokonce píše, že „*adolescence je vrcholem osobního zápasu o identitu*“. I když splnění tohoto úkolu nejspíše není vůbec jednoduché a může se pojit s různými nepříjemnostmi, je nezbytné pro další vývoj osobnosti.

1.2 Rizikové chování

K tomu, aby adolescenti mohli plnit své cíle a vývojové úkoly zmíněné v předchozí kapitole, slouží jisté chování a jednání, ať už se jedná o to rizikové či bezpečné. Konkrétní kroky osoby, které zvolí k dosažení těchto cílů a naplnění úkolů pak závisí na jejích mentálních reprezentacích, jež dávají význam jejím emocím a zkušenostem. Pro dospívající je charakteristická unáhlenost, jednoznačnost interpretací a nedostatek předchozích zkušeností, které mohou zohlednit ve svém rozhodovacím procesu a posuzování dané skutečnosti. Není tedy divu, že se formy jednání, které dospívající používají k překonání tohoto vývojového období, mezi něž patří mimo jiné nápodoba dospělých, experimentování, překračování limitů, vyhledávání nových zážitků či únik, mohou jednoduše překlenout v rizikové chování (Nielsen Sobotková, 2014).

1.2.1 Vymezení pojmu rizikové chování

Pojem rizikové chování je ve svém základu složen ze dvou slov – riziko a chování. Podíváme-li se na tato slova odděleně, můžeme dle Hartla (2004, 230) riziko definovat jako

„situaci nebo aktivitu s vysokou mírou pravděpodobnosti neúspěchu nebo ztráty“. Chování je pak dle zmíněného autora možné vymezit jako *„souhrn vnějších projevů, činností, jednání a reakcí organismu“* (Hartl, 2004, 88). Pokud tato slova pak opět spojíme do termínu rizikové chování, lze dle Macka (2003) říct, že je to chování týkající se na jedné straně poškozování tělesného či psychického zdraví daného jedince, na straně druhé ohrožování společnosti, čímž je míněn negativní vliv na druhé či jejich újma. Dále také podotýká, že je těžké popsat konkrétní psychologické charakteristiky pojící se s tímto chováním, jelikož problémy a rizika se mohou vzájemně prolínat a facilitovat. Navíc se tyto aspekty od sebe mohou výrazně lišit v jednotlivých etapách dospívání.

Širůčková (2015, 161) zase tvrdí, že *„pojmem rizikové chování zahrnuje rozmanité formy chování, které mají negativní dopady na zdraví, sociální nebo psychologické fungování jedince anebo ohrožují jeho sociální okolí, přičemž ohrožení může být reálné nebo předpokládané“*. Všechny formy rizikového chování pak mají společné to, že se objevují na prepatologické úrovni. Avšak i u osob s diagnostikovanou patologií se rizikové chování může vyskytovat. Existuje široká škála tohoto chování počínající extrémním výskytem projevů běžného chování až po chování, které hraničí s patologií (Širůčková, 2015). Dle Dolejše & Orla (2017) je rizikové chování navíc vždy spojeno s negativními důsledky a do určité míry ovlivňuje okolí daného jedince. Tento způsob chování je však nedílnou součástí života a vývoje adolescenta.

Jessor (2018a) pak pod pojmem rizikové chování označuje veškeré chování, které narušuje kterýkoliv z psychosociálních aspektů adolescentova vývoje. Mezi psychosociální aspekty, které toto chování může ohrozit pak patří například plnění vývojových úkolů a očekávaných sociálních rolí, nabývání základních dovedností, kompetencí a smyslu pro adekvátnost. Dále uvádí, že rizikové chování může narušit také přechod do dalšího vývojového období – mladší dospělosti. Navíc si tento autor také povšiml, že jeho jednotlivé formy rizikového chování mají tendenci se u dospívajících vyskytovat zároveň a naplňují tudíž charakter syndromu. Kromě toho také výzkumně podložil (např. Donovan & Jessor, 1985), že jednotlivé formy rizikového chování často mívají totožné příčiny a naplňují stejné funkce. Do té doby byly studovány pouze odděleně, jako by se každá z nich vyskytovala nezávisle na té druhé. Tato zjištění Jessora byla tedy poměrně převratná a dala mu možnost přijít s pojmem syndrom problémového chování, na němž založil svou teorii problémového chování, jejíž platnost se potvrdila i v pozdějších studiích (např. Vazsonyi et al., 2008).

Přestože se definice rizikového chování jednotlivých autorů a autorek mírně odlišují, mají společné to, že zdůrazňují jisté negativní dopady, ohrožení a poškození, které toto jednání přináší. Je proto z našeho pohledu podstatné se tímto fenoménem zabývat hlouběji, snažit se mu porozumět a v nejlepším případě také předcházet. Za jeden z kroků k lepšímu porozumění považujeme zjištění, se kterým přišel Jessor (2016), jenž říká, že jednotlivé formy rizikového chování mají tendenci vyskytovat se společně a naplňují charakter syndromu. Pojetí tohoto autora se tedy budeme nadále držet a vycházet z něj.

1.2.2 Dělení rizikového chování

Existuje mnoho autorů a autorek zabývajících se rizikovým chováním a většina z nich má své vlastní členění rizikového chování, neexistuje tedy jeden všeobecně platný způsob, jak jej dělit. Jessor (2018b) v závislosti na již zmíněném zjištění, že se jednotlivé formy rizikového chování u dospívajících vyskytují zároveň a naplňují charakter syndromu, přišel s tím, že je vhodné tyto formy zkoumat po segmentech, nikoliv se zabývat jednotlivými typy zvlášť. Z toho důvodu rizikové chování rozdělil do tří následujících kategorií – abúzus návykových látek, delikvence a sexuální rizikové chování (Jessor, 1998).

Dále Širůčková (2010, 161) píše, že rizikové chování je komplexní kategorií a nabízí dělení do sedmi následujících kategorií:

- interpersonální agresivní chování;
- delikventní chování ve vztahu k hmotnému majetku;
- rizikové zdravotní návyky;
- sexuální chování;
- rizikové chování ve vztahu k společenským institucím;
- prepatologické hráčství;
- rizikové sportovní aktivity.

Tato autorka pak uvádí i konkrétní příklady jednotlivých forem rizikového chování. K interpersonálnímu agresivnímu chování by bylo možné řadit šikanu či týrání. Za delikventní chování ve vztahu k hmotnému majetku by označila krádeže nebo vandalismus. Pití alkoholu či užívání drog by pak dle jejího názoru spadalo k rizikovým zdravotním návykům. K rizikovému sexuálnímu chování uvádí například promiskuitu či nechráněný pohlavní styk. Záškoláctví a neplnění školních povinností řadí k rizikovému chování ve vztahu k společenským institucím. A v poslední řadě by bylo dle jejího názoru možné

uvést provozování adrenalinových sportů jako jeden z příkladů rizikových sportovních aktivit (Širůčková, 2010).

Další, mírně odlišné, dělení rizikového chování do jednotlivých kategorií poskytuje kupříkladu Nielsen Sobotková (2014, 128), která jej člení velmi podrobně do patnácti kategorií, a to následujícím způsobem:

- záškoláctví;
- lhaní;
- agresivita, agresivní chování;
- šikana, kyberšikana, násilné chování;
- obecně kriminální jednání;
- vandalismus;
- závislostní chování;
- rizikové chování na internetu;
- rizikové sexuální chování;
- rizikové chování v dopravě;
- extrémně rizikové sporty, hazardní aktivity;
- užívání anabolik a steroidů;
- nezdravé stravovací návyky;
- extremismus;
- xenofobie, rasismus, intolerance, antisemitismus.

Autorka navíc k některým kategoriím poskytuje doplňující poznámky. O záškoláctví dodává, že bývá spjato s nejrůznějšími důvody, experimentováním, poruchami učení či chování. Co se lhaní týče, má za to, že společností není dostatečně považováno za rizikové. U obecně kriminálního jednání vyzdvihuje především krádeže. Ve spojitosti s vandalismem uvádí ničení majetku školy nebo spolužáků, působení hooligans či sprejerů. Za závislostní chování považuje mimo užívání legálních a nelegálních látek například také závislost na nakupování nebo gambling. K rizikovému chování na internetu spadá také stahování filmů či hudby bez oprávnění. Předčasný pohlavní styk, prostituční chování nebo náhodné známosti mimo jiných příkladů řadí k rizikovému sexuálnímu chování. Neznalost dopravních předpisů či přeceňování svých schopností v provozu spadá zase do její kategorie rizikové chování v dopravě. Za odlišnost hazardních aktivit proti extrémním rizikovým sportům pak uvádí vědomí, že jedinec hazarduje s reálným rizikem smrti. K extremismu

poskytuje výčet několika příkladů, mezi nimiž se například objevují ultras, skinheads nebo radikálně ekologičtí extrémisté (Nielsen Sobotková, 2014).

V neposlední řadě také Dolejš (2010, 36) uvádí své eklektické dělení rizikového chování. Tento autor jej rozdělil do sedmi základních kategorií, které vypadají následovně:

- užívání a zneužívání legálních a nelegálních látek;
- kriminalita;
- šikana, hostilita a agresivní chování;
- problémové sexuální aktivity;
- školní problémy a přestupky;
- extremistické, hazardní a sektářské aktivity;
- ostatní formy rizikového chování.

Rozdělení rizikového chování existuje mnoho, přičemž některé z nich jsou velmi podrobné a složené z mnoha různých kategorií, zatímco jiné jsou stručnější a názvy jednotlivých kategorií jsou z tak, aby zobecněny zastřešovaly mnoho forem rizikového chování zároveň. Ve výzkumné části předkládané práce se zaměřujeme především na tři z výše zmíněných kategorií rizikového chování, kterými jsou abúzus návykových látek, agresivní chování a kriminalita.

1.2.3 Vybrané formy rizikového chování a jejich prevalence

Jak jsme již nastínili v předchozích odstavcích, forem rizikového chování a různých členění tohoto fenoménu do kategorií existuje nespočet. V možnostech této bakalářské práce tedy není zabývat se všemi z nich. Proto bychom rádi věnovali zvláštní pozornost zejména třem kategoriím. První z těchto kategorií je užívání a zneužívání legálních a nelegálních látek, druhou pak šikana, hostilita a agresivní chování a do třetí kategorie spadá také kriminalita.

Každý jedinec, jak uvádí Čerešník (2016), se denně potýká s mnoha podněty, které ho ovlivňují a víceméně nabádají k užívání jistých legálních či nelegálních látek. Mezi tyto podněty je možné například řadit přesvědčování kamarády, reklamní slogany a letáky, nabídku marihuany na ulicích, marketingové telefonáty či zápas o prodej farmak. Cílem těchto podnětů běžně bývá snaha o přesvědčení k dlouhodobému užívání, a tedy následný zisk z prodeje. Přičemž dlouhodobé užívání může mimo jiné vést k rozvoji závislosti. Tyto podněty pak mají dopad také na dospívající, u nichž užívání těchto látek představuje velké riziko, jelikož se například mohou stát pokusnými osobami pro testování účinků či

návratnosti investic vynaložených na vývoj dané látky. Užívání těchto látek můžeme pak označit souhrnným pojmem abúzus, který je dle Hartla (2004, 7) konkrétně definován jako „*nadměrné požívání toxických látek, jako je alkohol, káva, tabák, léky na spaní, léky proti bolesti a také jejich užívání v nevhodnou dobu*“.

Nielsen Sobotková (2014) se domnívá, že nejčastěji zastoupenou formou rizikového chování v adolescenci je právě onen zmíněný abúzus, a to především konzumace alkoholu, kouření cigaret, zkušenosti s drogami (zejména s marihuanou). Uvedené formy rizikového chování asociuje zejména se způsobem trávení volného času a druhem vrstevníků. Dle výzkumu Verešové (2020) se pak 41,3 % adolescentů pohybuje za hranicí rizikosti v užívání drog a 52 % adolescentů nadměrně užívá alkohol. Tato studie navíc taktéž potvrzuje již zmíněné tvrzení, že v porovnání s jinými formami rizikového chování, mezi které patří například delikventní či agresivní rizikové chování, se užívání návykových látek vyskytuje nejčastěji. Rizikovost v této studii rostla s věkem a co se pohlaví týče, chlapci vykazovali častější nadužívání alkoholu (asi o 10 %) než děvčata.

Dále také Tomšik et al. (2017) došli svým výzkumem ke stejnému závěru, a to že míra rizikového chování prudce stoupá s věkem, přičemž za zlomové období označili 14 až 16 let. Studie Čerešníka a Gatiala (2014) pak přináší výsledek shodný s druhým tvrzením týkajícím se mezipohlavních rozdílů. I v tomto výzkumu chlapci dosahovali vyšších hodnot v rizikovém chování, přičemž u abúzu návykových látek rozdíl v průměru činilo asi 0,19 bodu. Dalšími zajímavými zjištěními těchto autorů zkoumajících slovenské dospívající také bylo, že dle hrubého odhadu asi 48 870 z těchto dospívajících pilo během posledních 30 dní alkohol, 27 660 za posledních 30 dní kouřilo tabák a 20 520 již kouřilo marihuanu. Léky bez vědomí rodičů a bez zdravotních problémů pak užívá asi 19 600 slovenských dospívajících. Opilost spojenou s následnou ztrátou paměti zažilo asi 11 300 z nich a 8 070 z těchto dospívajících kouří více než 5 cigaret denně.

Také statistiky OECD a European Observatory on Health Systems and Policies (2019) se zabývaly prevalencí abúzu návykových látek v České republice, přičemž poukázaly na to, že především konzumace alkoholu je u českých adolescentů vysoká. Téměř polovina chlapců a třetina dívek ve věku mezi 15 a 16 lety totiž uvedly alespoň jedno nedovolené užívání alkoholu v průběhu posledního měsíce, což přesahuje evropský průměr. Stejně tak celková konzumace alkoholu v České republice přesahuje se svými asi 11,6 litry alkoholu na osobu evropský průměr (10 litrů) a dělá z nás tak jedny z největších konzumentů alkoholu v Evropě. Statistiky OECD (2021) také ukázaly, že i v celkovém zastoupení

každodenních kuřáků nad 15 let, které v roce 2019 v ČR činilo asi 18,1 % populace, se pohybujeme poměrně vysoko. Ještě více každodenních kuřáků nad 15 let je však na Slovensku, kde se populační průměr v roce 2019 pohyboval okolo 21 %. ESPAD (2020) navíc uvádí, že v průměru jeden ze šesti evropských studentů/studentek má zkušenost se zakázanými drogami, nejčastější užívanou látkou je přitom kanabis, jehož spotřeba se v této věkové kategorii v posledních letech zvýšila.

Výsledky hodné pozornosti přinesla také studie Kandelové (1998, 54), která užívání návykových látek v dospívání propojuje s jejich užíváním matkou dospívajících během těhotenství. Konkrétně tvrdí, že „*prenatální pití alkoholu stejně jako prenatální kouření má statisticky signifikantní efekt na pití alkoholu dcer*“. Zároveň platí, že vyšší vliv má prenatální pití alkoholu. Co se týče kouření, tento efekt nefunguje – prenatální pití alkoholu nemá pozorovatelný vliv na kouření adolescentů. Dle Kekkonena et al. (2020) a jejich výzkumu je navíc pravidelné užívání alkoholu během adolescence a mladé dospělosti asociováno se změnou objemu mozečku, avšak autoři podotýkají, že roli a zranitelnost mozečku při adolescentním abúzu alkoholu je nutné dále zkoumat.

Dolejš (2010) uvádí několik rizik spojených s užíváním alkoholu, mezi něž zařadil například oslabení psychických funkcí či sociálních dovedností, zdravotní problémy, vznik závislosti a výskyt dalších forem rizikového chování. Obdobně také studie Jacobse et al. (2021) dává zase do spojitosti užívání e-cigaret a marihuany se zdravotními riziky a rozvojem dalších forem rizikového chování, do nichž spadá například násilí či sexuální rizikové chování.

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že první ze zvolených kategorií – užívání a zneužívání legálních a nelegálních látek – může být spojeno s druhou z nich – šikanou, hostilitou a agresivním chováním. Přičemž šikanu můžeme dle Hartla (2004, 271) vymezit jako „*tělesné, psychické nebo spojené ponižování nebo týrání jedinců jinými, nejčastěji ve vrstevnických skupinách*“. Hostilitu pak stejný autor definuje jako „*nepřátelský postoj vůči sobě nebo jiným osobám*“ (Hartl, 2004, 82). A v neposlední řadě „*nepřátelství, útok, útočnost vůči sobě, předmětu či překážce na cestě k uspokojení potřeby*“ je definicí agrese (Hartl, 2004, 11).

Co se týče agresivního chování, senzitivním obdobím pro výskyt této formy rizikového chování je dle Verešové (2020) zejména věk od 16 do 18 let. Největší míra agrese se v této studii objevila ve skupině osmnáctiletých, a to jak ve variabilitě, tak ve frekvenci

projevů. Zaměříme-li se na mezipohlavní rozdíly, můžeme dle této studie konstatovat, že projevy agresivního rizikového chování se vyskytují častěji u chlapců (asi o 4,6 %) než u děvčat. Přičemž až u 58,4 % děvčat z výzkumného souboru se nevyskytla žádná forma agrese. Avšak je třeba mít na paměti, že u některých dívek se tato forma rizikového chování stále vyskytuje a je potřeba intervence cílit na obě pohlaví.

Studie Pavloviće et al. (2013) porovnávající výskyt agrese u studentů/studentek s určitou formou intelektuálního znevýhodnění a u běžných studentů/studentek pak potvrdila tvrzení týkající se mezipohlavních rozdílů v souboru běžných studentů/studentek, kdy opět převažovaly agresivní projevy u chlapců. Při porovnání věkově odlišných kohort ve stejné skupině taktéž došli k závěru, že agresivní projevy se vyskytují ve větší míře v adolescenci než v pubescenci. Navíc tato studie prokázala, že 98 % dospívajících z celkového souboru bylo vystaveno určité formě agresivního jednání, 25 % studentů a studentek s intelektuálním znevýhodněním a 75 % ostatních studentů/studentek se přiznalo k účasti na některé z forem tohoto chování. Na základě výpovědi učitelů/učitelek pak nejčastěji se vyskytujícími formami agresivního chování byla slovní agrese, skrytá agrese, fyzická agrese, hostilita a v neposlední řadě také šikana.

Dle výzkumu Čerešníka (2016) se šikana dokonce objevuje mezi pěti nejčastějšími formami rizikového chování u dospívajících obecně. Dalšími čtyřmi jsou pak závislostní a delikventní chování, sexuální rizikové aktivity, rizikové stravovací a pohybové aktivity. Čerešník a Gatial (2014) pak na základě své studie slovenských dospívajících odhadují, že asi 81 150 z nich bylo či je obětí urážení, 31 820 těchto dospívajících bylo či je obětí agrese a 19 130 z nich bylo či je zesměšňováno. Zhruba 47 260 z nich pak na vlastní kůži zažilo roli agresora, jelikož sami fyzicky někomu ublížili.

Statistiky WHO (2005) navíc uvádí, že v roce 2002 bylo v Evropě násilí a agresivní jednání příčinou až 257 000 úmrtí. Přičemž konkrétně interpersonální násilí v Evropě zabíjí zhruba 73 000 lidí ročně a až 3 000 000 osob je v důsledku tohoto typu násilí ošetřováno v nemocnici. Důležité je také zmínit, že konkrétně násilí mezi mladými lidmi je třetí nejčastější příčinou úmrtí. Jakožto hlavní rizikové faktory v oblasti násilí tato organizace označuje přihlížení násilí v rodině, špatnou výchovu, špatný školní prospěch, majetkovou nerovnost, chudobu, přístupnost ke zbraním a přílišnou konzumaci alkoholu či drog. Z uvedeného tedy vyplývá, že zmíněná forma rizikového chování by neměla být podceňována, jelikož může vést k velmi neblahým důsledkům. Je tedy důležité se touto problematikou zabývat a snažit se předcházet jejímu výskytu či rozvoji.

Poslední ze tří vybraných kategorií je kriminalita. Dle Dolejše (2010) se jedná o obecný pojem, který zahrnuje také pojmy zpřesňující – vandalismus a delikvenci. Hartl (2004, 288) konkrétně vandalismus vymezuje jako „*primitivní ničení kulturních hodnot, potěšení z ničení*“. Delikvenci pak obdobný autor stanovuje jako „*protispoločenské jednání*“ (Hartl, 2004, 44). Všechny z těchto uvedených jevů jsou závažné a ohrožují hodnoty společnosti a společnost samotnou. Přičemž delikventní chování dospívajících je pro společnost více alarmující oproti tomuto chování u dospělých a je tak přijímáno s větším odporem. Je známo, že příčiny tohoto chování jsou rozmanité a náprava delikventů je pak poměrně náročná, a to jak časově, tak finančně (Dolejš, 2010).

Nielsen Sobotková (2014) vnímá za hlavní indikátor delikventního chování trestnou činnost, mezi nejčastější formy trestné činnosti dospívajících řadí násilí proti jednotlivci nebo skupině, opilství a výtržnictví, neoprávněné užívání motorového vozidla, rozkrádání a vandalismus, toxikomanii, prostituci, gamblerství a trestnou činnost páchanou prostřednictvím internetu. Verešová (2020) pak tvrdí, že 39,4 % adolescentů překračuje míru rizikovosti, co se delikventního chování týče. Nejvíce projevů tohoto chování pak pozorovala ve skupině patnáctiletých, následovala skupina sedmnáctiletých a devatenáctiletých. Opět se zde také projevilo již zmíněné, a to, že chlapci dosáhli vyšší míry této formy rizikového chování než děvčata (o 2,1 %). Navíc až u 66 % dívek z výzkumného souboru nebyly pozorovány vůbec žádné projevy delikventního chování.

Taktéž studie Čerešníka (2019a) potvrzuje výše uvedené tvrzení, že chlapci se chovají více rizikově v oblasti delikventního a taktéž závislostního chování. Dívky pak mívají větší problémy s rodinnými rituály, avšak rozdíl oproti chlapcům není příliš vysoký. Ve svém výzkumu pak Čerešník a Gatál (2014) odhadují, že 58 320 slovenských dospívajících už někdy něco ukradlo, přičemž 38 730 těchto dospívajících již ukradlo peníze a 24 670 ukradlo něco z obchodu. Cizí majetek již poškodilo asi 37 120 z nich a 14 980 mělo problém s policií. Krádeže a falšování podpisů pak na některých ze zkoumaných škol objevovaly jako nejčastější formy rizikového chování.

Výzkum Zemanové a Dolejše (2018) také přichází s výsledkem prokazujícím, že chlapci mají větší sklony k rizikovému chování, zejména co se delikventního chování týče. Avšak podotýkají, že tyto mezipohlavní rozdíly jsou validní pouze u mladších dospívajících, přičemž v pozdějších etapách adolescence se rozdíly zmenšují. Echazu a Nocetti (2018) dále přichází s dalším zajímavým zjištěním, že spousta předčasně vyspělých dospívajících, kteří se původně do kriminálního a rizikového chování vůbec nezapojovali, svůj postoj změnili

poté, co prožili několik zážitků, které byly pro sílu jejich vůle příliš vyčerpávajícími. Mezi tyto zážitky může patřit například policejní obtěžování, být obětí zločinu či přílišný odklon od hodnot vrstevníků. Sobotková et al. (2007) pak také konstatují vliv vrstevníků a jejich hodnot. Konkrétně tvrdí, že se vzrůstající styk s vrstevníky, kteří prokazují delikventní chování, pojí s nárůstem antisociálního chování.

Z výše uvedeného vyplývá, že všechny ze tří vybraných kategorií jsou velmi často objevujícími se formami rizikového chování u adolescentů. Většina uvedených autorů/autorek se shodla na tom, že se tyto formy rizikového chování obvykle objevují častěji u chlapců a že jejich výskyt během adolescence roste s přibývajícím věkem. Zdá se tedy jako velmi důležité snažit se tomuto chování dospívajících předcházet pomocí nejrozumnějších intervencí a zaměřit je především na uvedené rizikové skupiny tak, aby se procento jejich výskytu co nejvíce snížilo.

1.2.4 Rizikové a protektivní faktory rizikového chování

V předchozích odstavcích jsme přiblížili vybrané formy rizikového chování. Doposud jsme však neobjasnili, co je příčinou tohoto chování u dospívajících. Objasnit příčinu však není jednoduchým úkolem, jelikož názory jednotlivých autorů/autorek se liší. Dolejš a Orel (2017) tvrdí, že teorií vzniku rizikového chování je mnoho, přičemž každá z nich zdůrazňuje určité proměnné. Tyto teorie tedy mohou být orientovány psychologicky, biologicky, subkulturně, konfliktově, strukturálně, kontrolně, interakčně či situačně. Avšak z našeho pohledu je pro tuto práci nejvhodnější uznávaná teorie rizikového chování Richarda Jessor, která se osvědčila také například ve studii Vazsonyiho et al. (2008), kteří přišli se závěrem, že zmíněná teorie problémového chování je hodnotná a slibná, co se týče porozumění etiologii adolescentního problémového chování, a to i mimo kontext USA.

Zmíněný autor vznik jakéhokoliv chování připisuje souhře několika psychosociálních proměnných – osobnostnímu systému, vnímanému systému prostředí a systému chování. Uvnitř každého z těchto systémů existují proměnné, které představují jisté popudy, anebo naopak kontrolní systémy, jejichž výsledkem je dynamická náchylnost vyjadřující pravděpodobnost výskytu problémového chování. Je tedy vhodné mluvit o osobnostní, environmentální a behaviorální náchylnosti k problémovému chování. Pokud se objevuje náchylnost k tomuto chování ve všech třech zmíněných oblastech, lze hovořit o náchylnosti psychosociální, která je klíčem k predikci a vysvětlení problémového chování. Psychosociální náchylnost je tedy jinými slovy jakousi pravděpodobností výskytu

rizikového chování a bývá výsledkem vyváženosti či nevyváženosti popudů k tomuto chování a kontrol proti němu. Tyto popudy a kontroly je pak možné nazývat jako psychosociální rizikové a protektivní faktory (Jessor et al., 1991).

Zmíněných rizikových faktorů existuje mnoho a zpravidla jsou jako spouštěče tohoto chování dobře známy. Protektivní faktory je pak vyvažují a mají jak přímý, tak nepřímý ochranný vliv. To znamená, že působení rizikových faktorů oslabují. To, zda se rizikové chování u konkrétního jedince vyvine či nikoliv, tedy závisí na poměru těchto faktorů (Kabiček et al. 2014).

Autor zmíněné teorie rizikového chování Jessor (2014) rozděluje rizikové a protektivní faktory do několika kategorií. Rizikovou příležitost, zranitelnost, behaviorální riziko a rizikový model konkrétně označuje jako kategorie rizikových faktorů. Za kategorie protektivních faktorů pak považuje podporu, kontrolu, ochranné chování a ochranný model. Všechny tyto faktory dle jeho názoru mají vliv jak na výskyt rizikového chování, tak na výskyt prosociálního chování u adolescentů. Přičemž studie Costy et al. (2005) porovnávající čínské a americké adolescenty přišla se závěrem, že kontrola, již jsou míněny zejména pravidla či očekávané sankce od dospělých nebo vrstevníků, byla nejdůležitějším protektivním faktorem téměř ve všech ze zkoumaných kontextů. Čerešník (2019b) pak na základě svého výzkumu rizikového chování u dospívajících v systému nižšího sekundárního vzdělávání za rizikové faktory zase považuje mužské pohlaví, nižší ekonomický status rodiny, špatné vztahy s blízkými, únik do virtuální reality, zvýšenou úzkostnost, agresivitu či impulzivitu, sníženou sebekontrolu, sebevědomí či sociální zájem.

Lenghart et al. (2021) se zaměřili konkrétně na rizikové osobnostní rysy a zařadili k nim negativní myšlení, vyhledávání vzrušení, přecitlivělost a již zmíněnou impulzivitu. Z hlediska pohlaví tyto rysy převažovaly u dívek a z hlediska věku u dospívajících v období adolescence. Navíc také studie Dolejše et al. (2014) patří mezi četné výzkumy potvrzující význam impulzivity jakožto rizikového faktoru. Zajímavé zjištění ohledně rizikových a protektivních osobnostních rysů přinesli také Baník a Gajdošová (2014), kteří našli signifikantně negativní vztah přívětivosti a zkušeností s rizikovým chováním. Signifikantně pozitivní vztah pak objevili mezi zkušeností s rizikovým chováním a extravertí, otevřeností vůči zkušenosti, ale také preferencí energetické a elektronické hudby. Čerešník (2018) pak výskyt rizikového chování spojuje také s diagnózou psychopatie, a to především u žen.

Rizikovými a protektivními faktory však nejsou pouze osobnostní rysy. Ellis et al. (2020) například ve své studii uvádí, že také distres či deprese pečující osoby může mít nepřímý vliv na rizikové chování v adolescenci. Dále kupříkladu studie Banárové a Čerešníka (2019) zdůrazňuje vztahovou perspektivu jakožto faktor působící na rizikové chování, jelikož našli statisticky významný vztah mezi nízkým připoutáním k matce a otci a produkcí rizikového chování, a to zejména v oblastech abúzu návykových látek, delikvenci a šikaně. Vysokou míru připoutání k rodičům pak můžeme dle této studie považovat za faktor protektivní. Průměrná míra připoutání však nestačí k tomu, aby se stala ochranným faktorem.

V neposlední řadě také Kabíček et al. (2014) přišli s podrobným výčtem těchto faktorů, které jsou shrnuty v tabulce 1:

Tab. 1: Rozdělení protektivních a rizikových faktorů dle Kabíčka et al.

	protektivní faktory	rizikové faktory
individuální	<p>vyrovnání se s eventuálními negativními zážitky z dětství</p> <p>vysoká inteligence</p> <p>vysoká sebedůvěra a sebeúcta</p> <p>pozitivní perspektivy do budoucna</p> <p>sociální dovednosti</p> <p>schopnost sebekontroly</p> <p>zapojení do pozitivní skupiny vrstevníků</p> <p>vhodní přátelé</p> <p>dobrovolnictví</p> <p>religiozita</p> <p>pozitivní orientace na školu a vlastní zdraví</p> <p>pocit sounáležitosti</p> <p>netolerantnost vůči sociopatogenním jevům</p>	<p>zanedbávání a zneužívání v dětství</p> <p>poruchy chování</p> <p>genetická zátěž</p> <p>nízká sebedůvěra a sebeúcta</p> <p>chronická nemoc či handicap</p> <p>špatný školní prospěch</p> <p>malé či nejisté perspektivy do budoucna</p> <p>nezaměstnanost</p> <p>beznaděj</p> <p>přátelé s rizikovým chováním</p> <p>nižší vazba na rodiče než na vrstevníky</p> <p>příslušnost k menšinám</p> <p>těhotenství či vlastní rodičovství</p>
rodinné	<p>dobré vztahy v rodině</p> <p>otevřená komunikace</p> <p>neautoritativní podpora</p> <p>bezpodmínečné přijetí</p> <p>střední sociální třída</p> <p>orientace rodiny i na jiné než konzumní hodnoty</p> <p>nepřítomnost rozporu mezi hodnotami rodiny a vrstevníků</p>	<p>ztráta v rodině</p> <p>dlouhodobý konflikt v rodině</p> <p>chronicky nemocní rodiče</p> <p>nedostatečná komunikace v rodině</p> <p>dysfunkční rodina</p> <p>nízký či příliš vysoký socioekonomický status</p> <p>příliš autoritativní či příliš benevolentní rodiče</p> <p>rozpor mezi hodnotami rodiny a vrstevníků</p>
společenské	<p>kvalitní školy</p> <p>dospělí věnující se dospívajícím</p> <p>pozitivní vzory ve společnosti</p> <p>malá permisivita k negativním jevům</p> <p>dobrá okolní komunita</p> <p>pozitivní poselství v médiích</p> <p>vytváření příležitostí pro kreativitu</p> <p>přesné zákony o zbraních a drogách</p> <p>silná sociální kontrola a sankce</p>	<p>chudoba</p> <p>nezaměstnanost</p> <p>příležitost k nelegálním činnostem</p> <p>negativní vzory v okolí</p> <p>glorifikace rizikového chování médií</p> <p>legální přístup ke zbraním</p> <p>nepořádek panující v komunitě</p> <p>dostupnost drog</p> <p>zákony příznivé pro užívání drog</p>

Zdroj: Kabíček et al. (2014, 36-37), upravené

Z výše uvedeného jasně vyplývá, že existuje mnoho rizikových a protektivních faktorů rizikového chování a také spousta jejich rozmanitých rozdělení, přičemž každé z nich má své přínosy. Pro naši práci bude však klíčovým faktorem, na který se zejména zaměříme, školní úspěšnost, jelikož se ve výzkumné části budeme zabývat právě jejím vztahem k výskytu rizikového chování u dospívajících studentů/studentek středních škol ve Zlínském kraji.

2 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

Doposud jsme hovořili pouze o první z proměnných, jimž se ve své práci budeme věnovat, a to o rizikovém chování u dospívajících. Nyní bychom se však rádi přesunuli k druhé proměnné, která je taktéž klíčová – ke školní úspěšnosti. Dle Vágnerové (2014) adolescenti oproti mladším žákům a žačkám bývají obvykle více motivováni k dosažení dobrých známek a přijetí na vybraný obor. Vzdělání totiž vnímají jako prostředek k lepšímu profesnímu uplatnění a školní úspěšnosti tak již přikládají jiný význam.

2.1 Vymezení pojmu

Co konkrétně vyjadřuje pojem školní úspěšnost, může každý z nás vnímat odlišně. Premiant/premiantka za školní úspěch může považovat pouze vysvědčení se samými jedničkami, jiný student/studentka zase jako úspěch bere čistě to, že prospěl/prospěla. Z toho vyplývá, že se jedná o poměrně relativní pojem, jehož chápání je subjektivní. Avšak Průcha et al. (2009, 90) školní úspěch definují jako „*zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu*“. Dle jejich názoru však školní úspěšnost není pouze dílem samotného studenta/studentky, jelikož tvrdí, že se jedná o „*produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů*“.

Helus et al. (1981, 34) pak ve své definici školní úspěšnosti vyzdvihují zejména aspekty rychlosti, spolehlivosti a bezchybnosti. Přesněji řečeno říkají, že úspěšným studentem/studentkou je jedinec, který „*ve vysokém tempu bezchybně a spolehlivě zvládá náročné úkoly*“. Knoll a Troníčková (2017) dále uvádějí, že „*školní úspěšnost je synonymum pro výsledky práce žáků při vyučování*“. Dodávají však, že samotní/samotné studenti/studentky si úspěšnost ve škole nejčastěji spojují se svými známkami a celkově aspektem klasifikace, což považují za celkovou podstatu hodnocení svých schopností.

Další definici uvedeného pojmu poskytují Kolář et al. (2012, 388), kteří školní úspěšnost vymezují jako „*uskutečnění nároků společnosti na osobnost, uplatňovaných prostřednictvím školy*“. Za úspěšného studenta/studentku tedy můžeme prohlásit jedince, který zvládá dané školní dovednosti, poznatky, samostatnou práci, využívá aktivní metody práce a odvádí potřebný výkon. Aspekty školní úspěšnosti můžeme rozdělit na tři ucelené oblasti – výkony, činnosti a rozvoj osobnosti studenta/studentky. Neúspěšný je pak dle

obdobného autora a obdobných autorek student/studentka, který/která „*nesplňuje požadavky školy související se zvládnutím školního vzdělávacího programu*“. Tito studenti a studentky tedy nezvládají základní nároky své školy, což se týká kompetencí, dovedností nebo poznatků. Školní neúspěšnost pak sama o sobě představuje pedagogický i sociální problém a překážku ve studentově/studentčíně rozvoji (Kolář et al. 2012, 388).

Definice školní úspěšnosti existuje nespočet, přičemž každá z nich vyzdvihuje mírně odlišné aspekty tohoto fenoménu. Žádnou z nich tedy nelze považovat za jedinou správnou či všeobecně platnou, jelikož všechny jsou jasné, přehledné a mají vlastní logiku.

2.2 Činitele působící na školní úspěšnost

Na školní úspěšnost a výkon působí mnoho různorodých faktorů, které ji výrazně ovlivňují. Tyto faktory běžně dělíme na vnitřní a vnější. Za vnitřní příčiny úspěchu či neúspěchu ve škole můžeme označit schopnosti a vlastnosti studujícího, mezi které řadíme například intelekt, paměť, zájem o předmět, motivaci, vůli nebo charakter. Vnější příčiny pak mohou být prožívaná traumata, náhoda, napovídání spolužáků a podobně (Holeček, 2014). Dle Koláře et al. (2012) by se pak k činitelům ovlivňujícím školní úspěšnost dalo zařadit například aktivitu studenta/studentky, práci učitele/učitelky, klima ve třídě, vztah společnosti ke vzdělání anebo aspiraci studenta/studentky a jeho rodiny.

Další dělení faktorů působících na školní úspěch studenta/studentky poskytuje například Rabušicová (1996), která do svého obecného modelu školní úspěšnosti zahrнула široké spektrum vlivů. Mezi vnější příčiny lze zařadit širší sociální a ekonomické prostředí, příslušnost k sociální třídě, sousedství, vrstevnické vztahy, rodinu a školní podmínky. Poslední dva činitele pak rozebírá detailněji. Rodinné faktory totiž dále rozděluje na sociálně-ekonomický status rodiny, kulturní kapitál, řečové vzory, typ rodiny, rodinné vztahy, aspirace rodičů, typ oceňované práce a vztah k autoritě. Školní podmínky dělí na kvalitu učitelů/učitelek, kvalitu školy a jejího vybavení, kurikulum, vztahy mezi učiteli/učitelkami a žáky/žákyněmi, sociální klima školy a taktéž vztah k autoritě. Naopak za vnitřní příčiny by bylo možné dle zmíněné autorky považovat studentovu/studentčínou inteligenci, osobnost, aspiraci a motivaci. Z tohoto modelu pak navíc vyplývá, že zmínění činitele neovlivňují pouze školní výsledky a výkony studenta/studentky, ale také jeho celkovou vzdělávací a životní dráhu.

Studie Miles-Polky (2015) pak zdůrazňuje spojení školní úspěšnosti a fyzické kondice studentů/studentek, kdy například tvrdí, že sportující jedinci dosahují lepších výsledků ve škole. Dále má za to, že studenti/studentky z chudých rodin mají častější problémy se zdravím, a proto také bývají méně úspěšní ve škole. Navíc také práce Nedbalové (2007) přišla s výsledkem prokazujícím význam zdraví pro úspěch ve škole. Zjistila totiž, že 43,3 % neúspěšných jedinců z jejího výzkumného souboru poměrně často chybělo ve škole ze zdravotních důvodů, což mělo vliv na jejich výkon. Rovněž Knotová (2014) jako časté příčiny školního neúspěchu uvádí nerozeznané zdravotní postižení, smyslové vady, nemoci anebo odchylky v rozumovém vývoji či motorice.

Cigic et al. (2015) přinesli zjištění, že studenti/studentky, kteří mají průměrně lepší prospěch, skórují níže, co se týče citlivosti a napětí. Pozitivní korelace byla tedy objevena mezi nižší sentimentalitou a školní úspěšností. Negativní korelace byla nalezena zase mezi úzkostí, hravostí, zranitelností, strachem, otevřeností vůči změně, napětím a školní úspěšností. Dle Datuho (2017) má navíc na školní úspěšnost nepřímý vliv také klidná mysl, jejímž důsledkem je mediátor tohoto vztahu – autonomní motivace. Výzkum Hladíka a Svobody (1993) se pak zase zaměřil na rozdíl v pojetí školní úspěšnosti mezi interně a externě řízenými studenty/studentkami. Zatímco externě řízení studenti/studentky berou špatnou známku či učitelovo hodnocení jako motiv k usilovnější snaze, na interně řízené studenty/studentky tyto faktory nemají takový vliv. Externě řízený/řízená žák/žákyně navíc má vždy pro svůj úspěch i neúspěch nějaké odůvodnění, kdežto pro interně řízeného studenta/studentku úspěšnost ve škole nemá nijak zásadní význam a známkování je pro něj/ni jeden z mnoha běžných jevů, přičemž prospěch se příliš nedotýká jeho/jejího sebehodnocení.

Další studie pak jako faktor ovlivňující školní úspěšnost studenta/studentky označuje vzdělání v oblasti rozvoje kariérních dovedností. Konkrétně uvádí, že studenti/studentky, kteří/které si prošli několika typy kariérního vzdělávání dvakrát v průběhu dvou let, získali nejen kariérní dovednosti, ale také školní úspěch v podobě vyšší kreativity a většího počtu akademických úspěchů oproti studentům/studentkám, kteří/které si touto cestou neprošli (Choi et al., 2015). To, že očekávání jsou spojena se známkami studentů/studentek, pak prokázala studie Dochowa a Neumeyera (2021). Tento faktor je však pouze marginální a ukazuje se, že očekávání nejsou hlavními motivy k úspěchu. Wangová et al. (2018) zase tvrdí, že pozitivní vliv na školní úspěšnost studenta/studentky mají vrstevníci, kteří se ve

škole vysoce zapojují. Naopak se domnívají, že pro školní úspěch jedince je dobré vyhýbat se deviantním a málo zapojeným spolužákům.

Činitelů působících na školní úspěšnost je mnoho, proto není možné jasně vybrat jediný, který by se nejvíce podílel na akademickém selhání či úspěchu. Navíc každý z uvedených autorů/autorek ve svém rozdělení vyzdvihuje význam odlišných faktorů. Proto je důležité brát v potaz všechny z nich a ty, které mají příznivý vliv, se snažit podporovat. A naopak bychom se měli snažit předcházet činitelům, jež mají na školní úspěšnost vliv negativní.

2.3 Význam školní úspěšnosti

Již v předchozích odstavcích jsme se zmínili o významu školní úspěšnosti pro přijetí na vybraný obor a budoucí profesní uplatnění. To však není jediný důvod, proč je úspěch ve škole důležitý. Úspěch je již sám o sobě odměňujícím zážitkem. Navíc ve studentech/studentkách podněcuje další a další aspirace, o jejichž dosažení se snaží ještě usilovněji a cílevědoměji. Je proto důležité, aby učitelé/učitelky čas od času zprostředkovávali zážitek úspěchu všem studentům/studentkám, ať už je jejich výkon na jakkoli nízké úrovni. Díky tomu si i hůře prospívající jedinec o sobě může vytvořit novou představu, která ho povzbudí k postupnému navyšování jeho výkonu. Kdyby zažíval pouze neúspěch a selhání, mohl by se rapidně snížit jeho sebevědomí a mohlo by školu odmítat jako nudnou či hloupou (Fontana, 1997).

Taktéž Malá (2010) ve své práci píše, že úspěch je sám o sobě pozitivním faktorem, který studenta/studentku informuje o správnosti postupu, úrovni schopností či dovedností. Navíc také vyvolává pozitivní a příjemné emoce, zvyšuje sebejistotu a zesiluje motivaci. Školní úspěšnost má také vliv na vztahy s rodiči a učiteli/učitelkami, které obvykle posiluje v pozitivním slova smyslu. Samotné přijetí učiteli/učitelkami pak často bývá hnacím motorem ke snaze o dobrý prospěch a celkový školní úspěch. Zážitek úspěchu navíc ve studentech/studentkách podněcuje zájem o dané učivo nebo oblast, jelikož se student/studentka na principu operantního podmiňování snaží zopakovat činnost, ve které uspěl/uspěla a za níž byl/byla odměněn/odměněna.

Díky školní úspěšnosti se dle Ozoemeny (2007) může měnit také vztah s vrstevníky. Zejména u mladších žáků/žákyně totiž úspěch ve škole může mít vliv na jejich pozici ve třídě. Žáci/žákyně, kteří/ktelé mají dobré výsledky se pak objevují na předních pozicích a naopak.

Avšak u starších studentů/studentek vliv školního prospěchu na postavení slábne a stává se spíše marginálním faktorem podílejícím se na studentově/studentčíně oblíbě a hodnocení spolužáků. Dlouhodobý neúspěch pak dle již zmíněné autorky může vést k odporu, strachu ze školy či vzniku neuróz.

Školní úspěšnost navíc může sytit určité výkonové potřeby studentů/studentek, a to především u těch jedinců, u nichž se objevuje potřeba dosažení úspěšného výkonu. K výkonovým potřebám se pak kromě již zmíněných řadí také – potřeba vyhýbání se neúspěchu a potřeba vyhýbání se úspěchu. Studenti/studentky, u nichž se objevuje potřeba dosažení úspěšného výkonu, si zřejmě v dětství zvnitřnili požadavky rodičů na jejich výkon. Později se však zpravidla řídí vlastními standardy úspěšnosti, které subjektivně určují, kdy dosáhli dobrého a kdy špatného výkonu. Tito studenti/studentky pocíťují uspokojení z vlastních kompetencí, a tedy i školního úspěchu. Studenti/studentky, u nichž se vyskytuje potřeba vyhnout se neúspěchu, jsou taktéž motivováni k dosažení lepších výsledků. Rozdíl je však v tom, že jim nejde o samotný úspěch, ale spíše o vyhnutí se selhání. Za těmito pohnutkami se pak může skrývat ponížení, opuštěnost, křivda nebo závist pramenící v dětství. Poslední typ studentů/studentek mívá určitý důvod ke strachu z úspěchu, z čehož vyplývá, že pro ně školní úspěšnost nebude oproti jiným tak důležitým cílem (Plháková, 2003).

Také Knotová (2014) píše o tom, že úspěch studenta/studentky motivuje k dalšímu plnění úkolů a že pozitivní motivace pohání k další činnosti. Uvádí také, jak tvrdila například výše zmíněná Malá (2010), že školní úspěšnost zvyšuje sebehodnocení. Dále navíc vyzdvihuje význam úspěchu ve škole pro odolnost studentů/studentek, kterou považuje za protektivní faktor v oblasti prevence problémového chování a poruch chování.

Stehlíková (2019) pak ve svém článku píše, že škola obecně rozvíjí mnoho nezbytných schopností studentů/studentek, mezi něž může patřit tvorba vlastního názoru, flexibilita, aktivní myšlení, respektování názoru druhých, uskutečnění kompromisu, tolerance vůči druhým či převzetí zodpovědnosti za vlastní činy. Konkrétně pak tvrdí, že ve škole se vlastně učíme koexistovat s druhými, komunikovat s nimi tak, aby nedošlo k újmě žádné ze zúčastněných stran. Každý jedinec dle této autorky potřebuje dospělého, který bude emocionálně dostupný a podporující. Nenachází-li jej v rodině, může se jím stát například vyučující, který je taktéž klíčovou postavou života studentů/studentek. K tomu všemu kladné vztahy s vrstevníky, jež se mohou tvořit právě ve škole, zvyšují sebeúctu. Tato autorka dále tvrdí, že škola rozvíjí resilienci mnoha způsoby, přičemž akademický úspěch je

jednou z možných cest. Avšak i studenti/studentky, kterým se příliš nedaří, ji mohou ve škole rozvíjet, a to například v rámci neakademických předmětů, v nichž mohou zažít úspěch sociální namísto toho školního. Je tedy jasné, že autorka školní úspěšnost považuje za jakýsi protektivní faktor, avšak vyzdvihuje spíše roli školy jako celku a uvádí, že jsou také jiné způsoby.

Z předchozích odstavců vyplývá, že školní úspěšnost je pro studenty/studentky důležitá z nejrůznějších důvodů, ať už se jedná o jejich budoucnost či přítomnost. Přestože jsou všechny z uvedených významů úspěchu ve škole objektivně stejně podstatné, pro naši práci je nejdůležitější poslední z nich – význam školní úspěšnosti jakožto protektivního faktoru a zdroje odolnosti studenta/studentky. Nejen Knotová (2014) mluví o této podstatě školní úspěšnosti, ale také již dříve zmínění Kabíček et al. (2014) uváděli pozitivní orientaci na školu jakožto protektivní faktor a špatný školní prospěch jako faktor rizikový, což je možné vidět například v již dříve uvedené tabulce (viz Tab. 1) vycházející z jejich díla. V následující kapitole a výzkumné části naší práce se tedy budeme věnovat tomuto významu školní úspěšnosti, jelikož se budeme zabývat vztahem mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u dospívajících.

3 VZTAH MEZI ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTÍ A RIZIKOVÝM CHOVÁNÍM U DOSPÍVAJÍCH

V předchozích kapitolách jsme již uvedli, že pozitivní orientace na školu je některými autory/autorkami (např. Knotová, 2014; Kabíček et al., 2014) považována za protektivní faktor rizikového chování, a naopak školní neúspěšnost za faktor rizikový (např. Kabíček et al., 2014). Ve své práci bychom tedy rádi blíže prozkoumali vztah školní úspěšnosti a rizikového chování, a to konkrétně v období dospívání. Jak jsme již podotkli dříve, v této životní etapě se s rizikovým chováním setkáváme velmi často. Navíc adolescenti zpravidla již navštěvují střední školu a potenciálně se tak připravují pro vysokoškolské vzdělání či budoucí povolání, díky čemuž má značný význam i ona zmíněná školní úspěšnost. Třetí kapitolu tedy zasvětime seznámení se s předešlými výzkumy týkajícími se zmíněného vztahu, což bude taktéž sloužit jako teoretický základ pro výzkumnou část naší práce.

3.1 Výzkumy nalézající vztah mezi danými proměnnými

Doposud jsme uvedli například Kabíčka et al. (2014), kteří tvrdili, že pozitivní orientace na školu je protektivním faktorem rizikového chování, a naopak školní neúspěch faktorem rizikovým. Dále jsme v předchozích kapitolách zmínili také Knotovou (2014), jež píše, že školní úspěchy mají význam pro odolnost, která je důležitá jakožto protektivní faktor rizikového chování. Tito zmínění autoři/autorky však nebyli jediní, kteří přišli s názorem, že existuje vztah mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u dospívajících, jelikož tento či podobný závěr přinesly studie mnoha dalších výzkumníků/výzkumnic.

Například Cheah et al. (2021), kteří studovali mentální zdraví a rizikové chování studentů/studentek z etnických minorit v Malajsii, ve svém výzkumu mimo jiné přišli se závěrem, že existuje korelace mezi rizikovým chováním a špatným prospěchem ve škole. Navíc také tvrdili, že konkrétně u záškoláků existuje vyšší riziko užívání návykových látek než u studentů/studentek, kteří školu navštěvují pravidelně. Záškoláctví bývá dle zmíněných

autorů/autorek ovlivňováno zejména úzkostí, depresemi a sebevražednými myšlenkami. Dodávají tedy, že těmto faktorům působícím na rizikové chování by měla být věnována speciální pozornost, což lze dle našeho názoru považovat za shodu s výše uvedenými autory/autorkami a jejich tvrzením, že školní neúspěch funguje jako rizikový faktor a pozitivní orientace na školu zase jako faktor protektivní.

Skopal a Dolejš (2014) zkoumali ve své studii sebepojetí českých adolescentů ve vztahu k rizikovému chování dle Rosenbergovy koncepce, v níž obdobně dospěli k názoru, že sebedůvěra a školní dovednosti na vyšší úrovni skutečně fungují jakožto protektivní faktory rizikového chování. Dodávají také, že tyto faktory mohou mít pozitivní vliv na rozhodování a jednání dospívajících v nejrůznějších situacích. Naopak nízké sebehodnocení spojují také s jinými rizikovými charakteristikami, mezi něž řadí úzkostnost, depresivitu, negativní myšlení, pasivní či agresivní komunikaci, impulzivitu, neuroticismus, agresivitu a hostilitu. Z našeho pohledu je tedy také z jejich studie možné usuzovat, že sebehodnocení a školní úspěšnost jsou provázané, přičemž oba z těchto faktorů mají značný vliv na rizikové chování u dospívajících jedinců.

Flores et al. (2020) studovali zase americké studenty/studentky středních škol, kteří/ktelé byli označováni za rizikové v oblasti sebevražedných myšlenek a sebevražedného chování. Konkrétně se pak zabývali různými rizikovými charakteristikami, které se u těchto dospívajících vyskytují společně. Studenty/studentky, u nichž byla shledána vysoká míra pravděpodobnosti výskytu této formy rizikového chování, pak rozdělili na dva subtypy. První vysoce rizikovou skupinou jsou dle zmíněných autorů/autorek děvčata v počátečních ročnících střední školy, z nichž se mnoho považovalo za bisexuální, která za poslední rok zažívala nějakou z forem šikany a u kterých je vyšší pravděpodobnost sexuální viktimizace. Tento typ studentů/studentek je obvykle těžké rozpoznat, jelikož navenek se nejeví tolik rizikově jako například druhý subtyp. Mezi klíčové charakteristiky druhého subtypu vysoce rizikových studentů/studentek pak patřily problémy se sociální integrací, abúzus návykových látek, rvačky, fyzické či sexuální obtěžování a v neposlední řadě také špatný školní prospěch. Mimo jiné tyto studenti/studentky často nemluvili dobře anglicky a považovali se za členy sexuálních minorit.

Studii zabývající se školním prospěchem a delikventním nebo agresivním rizikovým chováním amerických dětí, jejichž matky užívají návykové látky, provedli Zhang a Slesnicková (2020). Poté, co rozdělili studenty/studentky do tří kategorií dle úrovně školní úspěšnosti, zjistili, že u skupiny s nejlepším prospěchem se agresivní i delikventní chování

vyskytovalo nejméně. Také se ukázalo, že na školní úspěšnost má mimo jiné vliv matčina podpora, psychická autonomie dítěte a jeho strategie zvládnání zátěže. Zajímavé se pak zdá, že naopak vztahy s vrstevníky na jejich školní úspěšnost vliv neměly. Na základě realizovaného výzkumu následně autoři/autorky doporučili, abychom se do budoucna snažili intervence týkající se dětí, jejichž matky užívají návykové látky, zaměřit na vylepšení jejich akademického úspěchu, jelikož se znovu potvrdil jeho vliv na výskyt rizikového chování u daných jedinců. Dalo by se tedy říci, že školní úspěšnost se ve zmíněné studii projevila jakožto protektivní faktor rizikového chování u dětí závislých matek, což se slučuje s názory uvedenými výše.

Guo et al. (2019) pak zkoumali čínské adolescenty. Konkrétně se zaměřili na asociaci mezi emočními nebo behaviorálními problémy a jedním či více pokusy o sebevraždu. Soustředili se také na to, jak tyto proměnné variují v závislosti na školní úspěšnosti. Svou studii následně zjistili, že skutečně u dospívajících existuje asociace mezi problémy s vrstevníky, emočními i behaviorálními problémy, hyperaktivitou a jedním či více pokusy o sebevraždu. Detailnější analýza pak navíc ukázala, že tato asociace je silnější u studentů/studentek se špatným školním prospěchem než u studentů/studentek, jejichž prospěch je průměrný či nadprůměrný. V závěru své práce tedy na základě těchto zjištění uvedli, že školní úspěšnost hraje v asociacích týkajících se pokusů o sebevraždu u dospívajících důležitou roli a potvrdili tak, že školní úspěšnost může fungovat jako protektivní faktor rizikového chování v adolescenci.

Asociací mezi různými rolami v rámci šikany, mezi něž může patřit například role šikanujícího, role outsidera či role obránce, a školní úspěšností středoškolských studentů/studentek v průběhu jednoho školního roku se pak zabývala studie Riffleho et al. (2021). Zmínění autoři a autorky se navíc zaměřili také na to, jak se tato asociace mění v závislosti na pohlaví. Tato studie tedy následně prokázala negativní asociaci mezi šikanováním, asistováním, viktimizací, obranou a školním prospěchem. Zajímavé bylo také to, že mezi rolí outsidera a školním prospěchem žádná asociace nalezena nebyla. Ve zmíněných asociacích bylo možné pozorovat mezipohlavní rozdíly, kdy například negativní asociace mezi rolí asistenta šikanujícího a školním prospěchem byla silnější u dívek nebo nebyla nalezena signifikantní negativní asociace mezi viktimizací a prospěchem u chlapců, ale u dívek ano. Z výše uvedeného se tedy dá usoudit, že vyšší míra školní úspěšnosti se pojila s nižším zapojením do téměř všech rolí v rámci šikany, což lze opět pochopit tak, že školní úspěšnost zde, stejně jako v jiných studiích, fungovala jako ochranný faktor.

Chang et al. (2019) se pokusili prozkoumat efekt školní úspěšnosti na vztah mezi týráním v dětství a deviantním chováním pomocí své národní studie provedené v Taiwanu. Prokázali, že školní úspěšnost v tomto vztahu hraje spíše roli moderátoru než mediátoru. Jinak řečeno, studenti/studentky, které v dětství týrali a měli následně horší prospěch dosahovali vyššího skóre ve škále deviantního chování než studenti/studentky, které v dětství sice týrali, ale jejich školní prospěch byl o poznání lepší. Závěr této studie tedy zněl, že školní úspěšnost se může stát jakýmsi tlumícím nárazníkem ve vztahu k prožitému týráním v dětství a následnému deviantnímu chování. Dodávají také, že aby byl tento cyklus násilí přerušeno, bylo by dobré cílit intervenci především na ty adolescenty, kteří byli v dětství týráním anebo nezažili pocit školního úspěchu. Tyto závěry opět naznačují, že školní neúspěch může být rizikovým faktorem, a naopak úspěch faktorem protektivním.

Taktéž v Anglii provedli výzkum rizikového chování dospívajících, který se konkrétně zaměřoval na efekt školního prostředí na brzké sexuální rizikové chování. Šlo o longitudinální analýzu Petersonové et al. (2020). Tito autoři/autorky pomocí své studie zjistili, že studenti/studentky, kteří/které ke své škole, učení i vyučujícímu cítí vyšší závazek a jsou celkově více zaangażováni, se méně často účastní brzkého sexuálního rizikového chování. V závěru této studie také vyzdvihují, že výsledky poměrně podporují teorii o souvislosti mezi osobnostními dispozicemi pro školní úspěšnost, celkovým pocitem sounáležitosti se školou, angažováním se a rozhodováním v oblasti sexuálního rizikového chování. Z uvedeného je tedy možné vyvodit, že pozitivní orientace na školu může bránit špatnému rozhodování ohledně předčasného zahájení sexuálního života, a tudíž se dá považovat za protektivní faktor rizikového chování.

Chadi et al. (2020) zkoumali nepříznivé školní výsledky a sexuální rizikové chování u středoškolských studentů/studentek, kteří/které užívali marihuanu, e-cigarety nebo obojí. Konkrétně zjistili, že známka C či horší se častěji objevovala u dospívajících, kteří užívali e-cigarety, marihuanu či obojí než u těch, kteří žádnou z uvedených látek neužívali. Stejný efekt byl pozorován v rámci počtu sexuálních partnerů/partnerek, který byl u všech typů užívajících mladistvých vyšší. Nechráněný styk se pak oproti zbytku studentů/studentek vyskytoval častěji pouze u dospívajících, kteří užívali marihuanu. Studenti/studentky, kteří/které kouřili e-cigarety nebo kombinovali marihuanu s e-cigaretami, se významně nelišili od neužívajících. Závěrem tedy je, že členství ve kterékoliv ze tří zmíněných kategorií užívajících studentů/studentek souvisí s horším školním prospěchem a sexuálním rizikovým chováním.

Jako další se příčinami rizikového chování dospívajících zabýval Čerešník (2017), který svou studii zaměřil na edukační prostředí. Přišel s modelem, který samotný vznik rizikového chování ve škole nastiňuje a vysvětluje. Z tohoto modelu je možné vyvodit, že téměř každá škola má své specifické problémy, které určitým způsobem působí na studenty/studentky. Je-li těchto problémů více, mohou v dospívajících vyvolat pocity bezmocnosti a nedostatečných kompetencí, což se projeví různými deficity v kognitivní či afektivní oblasti. Tyto deficity způsobí to, že studenti/studentky začnou ke škole mít negativní vztah, nebudou nadále motivováni a jejich školní výkony či úspěšnost se sníží. To celé může vést k beznaději a napětí. Aby toto napětí vůči neznámému nepříteli odbourali, začnou zkoušet nové formy chování, mezi něž může patřit i to rizikové. Je tedy zřejmé, že také v teorii tohoto autora můžeme vidět jistý vztah mezi sníženou školní úspěšností a rizikovým chováním, přestože není úplně přímý, nýbrž zde školní neúspěch působí spíše jako jakýsi mediátor jeho vzniku.

Další výzkum, jehož zjištění opět nebyla příliš odlišná od přechozích, se zabýval sexuálním rizikovým chováním u studentů/studentek středních škol v Koreji. Po analýze získaných dat autoři Lee a Lee (2020) přišli se závěrem, že osobnostní proměnné, mezi něž zařadili pohlaví a školní úspěšnost, a taktéž socioenvironmentální faktory, k nimž řadí typ školy a vnímaný socioekonomický status, mají značný vliv na rizikové chování v adolescenci. Avšak podotýkají, že ještě větší dopad na tuto formu chování má vzdělávání v oblasti sexuálního a zdravotního rizikového chování, díky kterému je možná prevence. Dále také ve své studii píší, že jednotlivé formy rizikového chování se mezi sebou vzájemně ovlivňují a facilitují. Konkrétně pak zmiňují, že kupříkladu zkušenost s pitím alkoholu či užíváním drog zvyšuje pravděpodobnost výskytu sexuálního rizikového chování. I tito výzkumníci/výzkumnice tedy našli vztah mezi školní úspěšností a rizikovým chováním. Nově také zmínili, že existuje vztah i mezi výskytem rizikového chování a typem střední školy, což dle našeho názoru může také potenciálně být jakýmsi méně přesným ukazatelem školní úspěšnosti.

Studie Wartbergové et al. (2021) zabývající se dlouhodobými rizikovými faktory problémového užívání alkoholu během dospívání uvedla pět hlavních prediktorů tohoto chování, mezi nimiž byly pohlaví, studium na gymnáziu, předchozí problémové užívání alkoholu, problémy s chováním a psychická pohoda. Konkrétně se ukázalo, že ženské pohlaví a studium na gymnáziu jsou protektivními faktory problémového pití alkoholu v adolescenci. Autoři/autorky tohoto článku navíc potvrzují předchozí domněnku, že typ

střední školy lze považovat za určitý ukazatel školní úspěšnosti, jelikož gymnázium označují jako školu nabízející nejvyšší úroveň vzdělání a pozdější snadný přechod na vysokou školu. Avšak upozorňují, že tímto způsobem to funguje zejména v německém školním systému, v jiných zemích tomu může být jinak. Problémy s chováním, nedostatek psychické pohody a dřívější problémové užívání alkoholu jsou pak dle zmíněných autorů/autorek faktory rizikovými. Přestože tato studie nehovoří o přímém vztahu školní úspěšnosti a rizikového chování u dospívajících, je možné z ní vyvodit, že minimálně v některých zemích existuje vztah mezi rizikovým chováním adolescentů a typem školy, kterou navštěvují. Gymnázium, které je tímto výzkumem považováno za školu pro studenty/studentky s nejlepším prospěchem, bylo označeno za faktor protektivní. Z našeho úhlu pohledu by se na základě této a předchozí studie tedy dalo říci, že typ střední školy je jedním z mnoha ukazatelů školní úspěšnosti, přičemž má určitý vztah s rizikovým chováním v adolescenci.

V této podkapitole jsme uvedli mnoho předchozích výzkumů, díky nimž je možné se domnívat, že jakýsi vztah mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u dospívajících skutečně existuje. Některé z uvedených studií považovaly školní úspěšnost za protektivní faktor (např. Cheah et al., 2021), jiné zase školní neúspěšnost jakožto mediátor vzniku rizikového chování (např. Čerešník, 2017). Část z nich tento vztah považovala za naprosto přímý (např. Chadi et al., 2020) a druhá část to zase neviděla tak přímočaře a zaměřovala se tak jen na určité složky školní úspěšnosti (např. Riffle et al., 2021). Ať tak, či onak, všechny z těchto studií docházely k jisté shodě ve svých závěrech a umožňovaly nám tak nabýt jistých výzkumných očekávání a předpokladů týkajících se vztahu mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u dospívajících. Avšak jak již tvrdil známý filozof Francis Bacon, je důležité hledat také protipříklady a nenechat se zmást konfirmačním zkreslením. Z tohoto důvodu bychom se v následující podkapitole rádi zabývali výzkumy, které vzbouzí jisté pochybnosti o existenci zmíněného vztahu či jej neshledávají natolik klíčovým.

3.2 Výzkumy zapříčiňující zpochybnění daného vztahu

Jak jsme již zmínili, existují samozřejmě také autoři a autorky, kteří význam školní úspěšnosti nebo jejích jednotlivých ukazatelů jakožto protektivních faktorů rizikového chování v dospívání nijak zvlášť nevyzdvihují či vůbec nenalézají. Kupříkladu Tomšík et al. (2017, 54) se ve své studii zabývali rizikovým chováním u českých studentů/studentek gymnázií a přišli s překvapivým zjištěním, které se lehce odlišuje od tvrzení autorů/autorek uvedených výše. V závěru své práce totiž uvádějí, že „vyšší schopnost pracovat

s informacemi a učit se (typická pro gymnázium jakožto výběrovou školu) není protektivním faktorem ve vztahu k produkci rizikového chování“. Jako možnou příčinu pak uvedli věk studentů/studentek gymnázií. Pohybují se totiž ve věkovém rozpětí mezi jedenácti až devatenácti lety, které je pro produkci rizikového chování typické. Výsledky těchto autorů a autorky se liší oproti dříve uvedeným, protože nenaznačují, že by se studium na gymnáziu dalo považovat za ochranný faktor rizikového chování u dospívajících. Jelikož se tedy studium na gymnáziu dá považovat za jeden z možných ukazatelů školní úspěšnosti, tato zjištění by potenciálně mohla vznést jisté pochybnosti ohledně zkoumaného vztahu. Je však důležité podotknout, že tito autoři a autorka ve své práci explicitně nevyjadřují, že tento vztah neexistuje, jelikož nekomentují školní úspěšnost jako celek, ale pouze jeho součást. Přesto se nám zdá vhodné vzít toto zjištění v rámci této práce v úvahu a zvážit jej coby jistý argument proti některým předešlým tvrzením (např. že studium na gymnáziu působí jako ochranný faktor rizikového chování).

Roli rodiny, školy a vrstevnických vztahů v souvislosti s protektivními faktory rizikového chování pak ve své studii zkoumal Livazović (2017). Tento autor píše, že nejčastěji se vyskytující formou rizikového chování v rámci jeho výzkumu byl abúzus alkoholu, následně problémy se socializací v rámci vrstevnických vztahů a poté kouření cigaret. Klíčovým zjištěním však pro nás bylo spíše to, že úroveň vzdělání rodičů, pracovní status otce, rodinné uspořádání ani školní úspěšnost nebyly shledány jakožto signifikantní faktory působící na adolescentní rizikové chování, kvalitu vrstevnických nebo rodinných vztahů. Navíc je ale důležité podotknout, že studenti/studentky gymnázií či uměleckých škol vykazovali nižší míru rizikového chování oproti učňům. Veškerá tato zjištění se nám zdají velice překvapivá a vhodná k zamyšlení. Livazović totiž na základě svého výzkumu vůbec nenalézá vztah mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u dospívajících, což je v rozporu s mnoha výzkumy z předchozí podkapitoly (např. Flores et al., 2020). A možná ještě o něco pozoruhodnějším se zdá, že studium na výběrových školách, patřící z pohledu mnoha autorů a autorek ke složkám školní úspěšnosti, jak jsme již uvedli dříve, považuje za jakýsi protektivní faktor rizikového chování, a to zase nesouhlasí s předešlým výzkumem. Tyto výsledky tedy nabádají ke zpochybnění zkoumaných vztahů. Avšak sám autor podotýká, že jeho závěry jsou poněkud ambivalentní, což přisuzuje určitým limitacím práce, mezi něž řadí například velikost výzkumného vzorku.

Baier (2016) se zabýval školou jakožto faktorem majícím vliv na záškoláctví a zjistil, že důvody k neodůvodněné absenci ve škole bývají většinou individuálního rázu, přičemž

mezi ně můžeme řadit například negativní zážitky v dětství, nízkou sebekontrolu, přátelství se záškoláky, nedostatečnou kontrolu ze strany učitelů/učitelek, jejich necitlivé jednání a taktéž špatné vztahy s vrstevníky. Zajímavé pro naši práci však je, že přestože byl objeven určitý vztah mezi školním úspěchem a záškoláctvím, nedá se říci, že by byl úspěch ve škole pro rozvoj neodůvodněných absencí natolik významným faktorem v porovnání s ostatními zmíněnými. Baier tedy sice nevyklučuje existenci zkoumaného vztahu, ale dalo by se na základě jeho závěrů říci, že jej nepovažuje za nějak zvlášť podstatný.

Teorii problémového chování na amerických a čínských dospívajících zkoumali Jessor et al. (2003), kteří přišli se závěrem, že mezi těmito populacemi existují jisté rozdíly týkající se rizikových a protektivních faktorů. Potvrdilo se očekávání autorů, že čínští dospívající se až na pár výjimek chovají méně rizikově a že u nich dochází k vyšší kontrole, která je považována za protektivní faktor. Překvapivým zjištěním pro nás však je zejména to, že sociodemografické faktory, mezi které zařadili pohlaví, úplnou rodinu či známky ve škole, se projeví jako signifikantní faktory ovlivňující produkci rizikového chování pouze u čínského vzorku, ale nikoliv u toho amerického, což si i dle samotných autorů zaslouží zvláštní pozornost. Dá se tedy říci, že pro americké dospívající z tohoto výzkumného vzorku dobrý školní prospěch nefungoval coby protektivní faktor, což by mohlo být dalším z potenciálních důvodů pro zpochybnění zkoumaného vztahu. Nesmíme však zapomínat na to, že u čínských adolescentů se tato vazba opět potvrdila a že všechny zmíněné rozdíly mohou pramenit z odlišnosti tradičních hodnot a kultur těchto národů, jak uvádějí zmínění autoři.

Liuová et al. (2014) pak studovali potřeby singapurských dětí a dospívajících žijících v pěstounské péči či dětském domově. Zaměřili se především na potřeby týkající se školní úspěšnosti, chování, emocí a taktéž rizikového chování. Ukázalo se, že až 41 % z nich cítilo potřebu školního úspěchu. Potřeby týkající se chování a emocí mělo 0 až 12 % dětí a dospívajících. Všechny ze zmíněných potřeb byly vyšší u dospívajících než u dětí. A zároveň jedinci žijící v dětských domovech pocítovali tyto potřeby na vyšší úrovni než ti, kteří žili v pěstounské péči. Co se však zdá být pro naši práci velice zajímavé, je, že vyšší potřeba školní úspěšnosti se pojila s vyšší potřebou rizikového chování. Což se poměrně shoduje s úhlem pohledu Jedličky et al. (2018), kteří se ve své knize zabývali mimo jiné agresivitou ve školním prostředí a tvrdili, že pokud dítě zjistí, že pomocí agresivity dosáhne svého cíle, zafixuje si tyto vzorce chování a bude tuto formu rizikového chování využívat k dosažení úspěchu i v pozdějších obdobích svého života. Jsme si vědomi, že ze zmíněného

opět jasně nevyplývá, že by neexistoval vztah mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u dospívajících. Avšak z našeho úhlu pohledu se díky tomuto zjištění zdá, že není možné přímočaře školní úspěch označit za protektivní faktor rizikového chování, jelikož očividně touha po úspěchu může naopak vést k jeho vzniku.

Zdá se tedy, že na základě uvedených výzkumů existuje i několik důvodů ke zpochybnění vztahu mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u dospívajících. Je však důležité uvědomit si, že většina autorů/autorek existenci tohoto vztahu nijak explicitně nevyvrací. Obvykle pouze zpochybnili vztah mezi některou ze složek školní úspěšnosti a rizikovým chováním či zkoumaný vztah neshledávali natolik význačným (např. Baier, 2016). Objevily se také studie, které pouze nepotvrdily úlohu školní úspěšnosti jakožto protektivního faktoru, ale jakýsi vztah mezi těmito proměnnými přece jen našli (např. Jedlička et al., 2018). Pouze jediný z uvedených výzkumů (Livazović, 2017) vztah mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u dospívajících vůbec neprokázal, nicméně sám autor uváděl, že výsledky jeho práce byly ovlivněny určitými limitacemi. Stále se tedy domníváme, že má smysl tento vztah zkoumat a že důvody pro jeho existenci stále převažují, přestože mezi autory/autorkami nepanuje naprostá shoda a jejich závěry se čas od času mírně liší.

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Během dospívání roste na významu školní úspěšnosti, a zároveň je toto období typické výskytem rizikového chování. Je tedy pochopitelné, že oba tyto fenomény jsou významným a často zkoumaným tématem, a to jak v rámci psychologie, tak v oblasti školství. Studium obou těchto jevů pak přispívá k hlubšímu porozumění, novým poznatkům a také vývoji psychodiagnostických metod.

Výzkumů, které by zkoumaly vztah těchto dvou proměnných v námi zvolené věkové kategorii (od 15 do 19/20 let) však není příliš. To může být způsobeno zejména absencí výzkumné metody, jež by měřila školní úspěšnost u středoškolských studentů/studentek. Je tedy více obvyklé ji zkoumat na žácích/žákyních základních škol, jelikož se v této věkové kategorii dá měřit například pomocí např. Dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti žáka (Matějček & Vágnerová, 1992). Naopak je velmi běžné v této věkové kategorii zkoumat výskyt rizikového chování, což umožňuje také námi zvolený dotazník Výskyt rizikového chování u adolescentů (Dolejš & Skopal, 2015).

Skromné poznatky ohledně vztahu mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u populace českých studentů/studentek v období pozdní adolescence se tak staly primárním důvodem vzniku této práce. Za hlavní cíl této práce je možné považovat potvrzení či vyvrácení existence vztahu těchto dvou proměnných právě na již zmíněné populaci dospívajících studentů/studentek středních škol ve Zlínském kraji. Předchozí výzkumné studie zaměřené na tyto dva fenomény, jejich vztah či dílčí ukazatele jsme zmínili v kapitole 3. Jedním z dílčích cílů předkládané práce bude dále také mapování jednotlivých ukazatelů školní úspěšnosti zvolených studentů/studentek středních škol tak, abychom získali celistvý obraz i přes absenci příslušné výzkumné metody. Výčet některých ukazatelů a definici školní úspěšnosti jsme již nastínili v kapitole 2. Dalším úkolem bude zjistit na tomto výzkumném souboru také výskyt zvolených forem rizikového chování, které jsme blíže rozebrali v kapitole 1.

Na základě rešerše se pak domníváme, že bude možné existenci zmiňovaného vztahu mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u dospívajících studentů/studentek středních škol skutečně potvrdit. To je ve shodě s názory většiny zmiňovaných výzkumníků a výzkumnic, přičemž někteří z nich se domnívají, že rizikové chování vede k horšímu

prospěchu (např. Chadi et al., 2020) a jiní zase mají za to, že školní úspěšnost funguje jako moderátor v asociacích rizikového chování s jinou proměnnou jako jsou například týrání v dětství, emocionální či behaviorální problémy (např. Guo et al. 2019; Chang et al., 2019). Konkrétně se však názorově nejvíce přikláníme ke skupině autorů/autorek, kteří tvrdí, že školní úspěšnost působí jakožto protektivní faktor rizikového chování během dospívání (např. Knotová, 2014; Kabíček et al., 2014; Skopal & Dolejš, 2014; Riffle et al., 2021), a to z toho důvodu, že jsme se s tímto názorem setkali nejčastěji, a je tedy opřen o předchozí výzkum. Výchozí hypotézou této bakalářské práce je, že existuje vztah mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u dospívajících studentů a studentek středních škol.

5 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

K zodpovězení naší výzkumné otázky, zda existuje vztah mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u vybrané populace českých dospívajících, jsme se rozhodli využít kvantitativní design výzkumu, a to konkrétně dotazníkové šetření. Touto cestou jsme se pokusili změřit již zmíněné charakteristiky účastníků/účastnic – školní úspěšnost a míru rizikového chování. Pro měření výskytu rizikového chování u dospívajících bylo dostupných několik nástrojů a stačilo zvolit ten nejvhodnější pro účely této práce. Jak jsme již však zmínili v předchozí kapitole, narazili jsme na absenci metody, která by měřila přímo školní úspěšnost na námi zvolené věkové kategorii. Vytvořili jsme proto dotazníkovou baterii, která se skládá z více nástrojů měřících několik dílčích aspektů tohoto fenoménu – školní prospěch, self-efficiacy for learning (pocit vlastní účinnosti pro učení), suportivní klima třídy, motivaci k negativnímu školnímu výkonu a sebezprosažení.

Konkrétně se tedy dotazníková baterie skládala z úvodní strany (viz Příloha 3), na níž byly poskytnuty základní informace týkající se výzkumu, jednotné instrukce k vyplnění a informovaný souhlas, z první strany, na níž jsme zjišťovali sociodemografické údaje. Dále jsme se na první straně dotazovali také na datum vyplnění a příslušný kód vytvořený na základě našich pokynů tak, aby bylo možné danou baterii spárovat s konkrétním jedincem. Následovalo posledních osm položek Dotazníku autoregulace – SRQ-CZ-SE (Gavora, Jakešová & Kalenda, 2015; modifikace: Banárová & Čerešník, 2021) měřících již zmíněné self-efficiacy for learning (pocit vlastní účinnosti pro učení), dále dotazník Výskyt rizikového chování u adolescentů – VRCHA (Dolejš & Skopal, 2013) měřící konkrétně tři typy rizikového chování – abúzus, šikanu a delikvenci. Baterie byla zakončena dotazníkem Klima školní třídy – KLIT (Lašek, 2001; modifikace: Kňážek & Čerešník, 2019) zkoumajícím suportivní klima třídy, motivaci na negativní školní výkon a sebezprosažení. Všechny z uvedených nástrojů blíže specifikujeme v následujících podkapitolách.

Pro přehlednost a jednotnost dotazníkové baterie bylo nutné na výše uvedených nástrojích provést jisté úpravy. Všechny zmíněné dotazníky jsme tedy vložili do jednoho společného dokumentu (dotazníkové baterie) a převedli je do jednoho stylu písma (tím se stala Cambria) o velikosti 11 (nepočítáme-li nadpisy psané větším písmem). Dále, jak již bylo uvedeno, jsme na úvodní straně vytvořili jednotné úvodní informace, instrukci pro

vyplnění a také informovaný souhlas, přičemž na následující straně jsme se pak dotazovali na sociodemografické údaje. Z tohoto důvodu jsme z výše uvedených nástrojů vymazali tabulky určené pro tyto údaje a dílčí informované souhlasy. Dále byly také smazány jednotlivé tabulky pro výpočty hrubých skóre, které jsme počítali ve společné datové matici (v programu Microsoft Excel).

5.1 Dotazník autoregulace – SRQ-CZ-SE

Dotazník autoregulace SRQ-CZ-SE vznikl v roce 2015 a jeho autory jsou Jitka Jakešová, Peter Gavora a Jan Kalenda, kteří jej vytvořili na základě české validizace dvou sebeposuzovacích nástrojů. Prvním z nich je Dotazník autoregulace – SRQ-CZ, který je českou verzí Self Regulation Questionnaire – SRQ, s nímž přišli v roce 1999 autoři Brown, Miller a Lawendowski. Druhým z těchto nástrojů je Self-efficacy Questionnaire – SEQ, jenž v roce 2014 vytvořila Jakešová a který měří důvěru respondenta v jeho schopnost efektivně se učit. Jedná se o jednofaktorový model (Jakešová, Kalenda & Gavora, 2015).

Dotazník autoregulace SRQ-CZ-SE obsahuje celkem 29 položek, a bylo v něm využito pětibodové škály Likertova typu, která nabízí odpovědi: 1 = „*zcela nesouhlasím*“, 2 = „*nesouhlasím*“, 3 = „*neumím posoudit*“, 4 = „*souhlasím*“, 5 = „*zcela souhlasím*“. Prvních 21 položek bylo přejato ze SRQ-CZ, které byly vyselektovány a uzpůsobeny na českou populaci z původních 63 položek SRQ. Další 8 položek pochází z dotazníku SEQ, který původně měl 10 položek. Koeficient alfa pro čtyřfaktorový model SRQ-CZ o 21 položkách je pak 0,85 a pro jednofaktorový model SEQ o 8 položkách je 0,89. Pro účely této práce jsme však použili pouze posledních 8 zmíněných položek, které měří self-efficacy for learning (pocit vlastní účinnosti pro učení) daných respondentů/respondentek. Jak jsme již uváděli dříve jedná se o jednofaktorový model, který sytí pouze jednu škálu, a to zmíněné self-efficacy for learning (pocit vlastní účinnosti pro učení). Vysoký skóre tedy znamená důvěru daného studenta/studentky ve své vlastní schopnosti efektivně se učit, hrubý skóre pak spočítáme jako aritmetický průměr zvolených odpovědí (Jakešová, Gavora, Kalenda & Vávrová, 2016). Konkrétně jsme pak použili modifikaci tohoto dotazníku od Banárové a Čerešníka z roku 2021. Jako příklad položky tohoto dotazníku můžeme uvést například: „*Myslím, že dokážu vynaložit dostatečné úsilí, potřebné k učení na střední škole.*“ (Gavora, Jakešová & Kalenda, 2015; modifikace: Banárová & Čerešník, 2021).

5.2 Výskyt rizikového chování u adolescentů – VRCHA

Dotazník Výskyt rizikového chování u adolescentů byl vytvořen v roce 2013 a jeho autory jsou Martin Dolejš a Ondřej Skopal. Tato metoda vychází především z teorie problémového chování Richarda Jessora z roku 1991 a poskytuje dva typy výsledků. První z nich informuje o výskytu jednoho ze tří typů rizikových aktivit (abúzus, delikvence a šikana) a druhý říká, do jaké míry se obecně adolescent chová rizikově. Oba typy výsledků je pak možné porovnat s výsledky naměřenými na standardizačním souboru. Celkem má VRCHA tedy 18 položek, přičemž 7 z nich sytí faktor abúzu, dalších 7 faktor delikvence a 4 faktor šikany. Faktorová zátěž položek ze subškály abúzu se pohybuje mezi 0,34 a 0,73, u položek sytících delikvencí mezi 0,26 a 0,79 a v neposlední řadě u položek ze subškály pro šikanu mezi 0,44 a 0,7. S celkovým faktorem jsou pak jednotlivé položky v úzkém vztahu, kdy hodnoty dané korelace neklesají pod 0,45 (Dolejš & Skopal, 2015).

U každé z položek je možné zvolit jednu ze dvou odpovědí, a to buď „ano“, či „ne“. Za každé „ano“ adolescentovi přičteme 1 bod a za každé „ne“ je 0 bodů, takže nic nepřičítáme ani neodečítáme. Na základě získaného počtu bodů v jednotlivých subškálách (tzn. subškály abúzus návykových látek, delikvence a šikana) a celkového hrubého skóru je pak možné respondenta/respondentku zařadit do jedné ze čtyř kategorií, které jsou odstupňovány dle míry rizikivosti. První z těchto kategorií je „nerizikovost“, druhá „běžná rizikovost“, třetí „zvýšená rizikovost“ a poslední „vysoká rizikovost“ (Dolejš & Skopal, 2015). Tabulka 2 pak shrnuje význam jednotlivých subškál a konkrétní příklady položek příslušných subškál:

Tab. 2: Subškály a ukázka příslušných položek z dotazníku VRCHA

subškála	popis dané subškály a ukázka příslušné položky
abúzus	Tato subškála zjišťuje, zda daný adolescent za posledních 30 dní užil alkohol, cigarety, marihuanu či léky. Ptá se také na pohlavní styk či zkušenosti s opilostí. Příklad: „ <i>Pil/pila jsi během posledních 30 dnů nějaký alkoholický nápoj?</i> “
delikvence	Tato subškála informuje o tom, zda dospívající někdy ukradl něco v obchodě, odcizil peníze, byl za školou, něco zfalšoval nebo jestli rozbil nějakou věc jen pro zábavu. Příklad: „ <i>Zfalšoval/zfalšovala jsi někdy podpis rodičů?</i> “
šikana	Tato subškála ukazuje, zda respondent/respondentka někdy byl/byla obětí zesměšňování či mu/jí bylo ublíženo spolužáky. Identifikuje oběť a její snášení fyzické či verbální šikany, kyberšikany. Příklad: „ <i>Už sis někdy během života záměrně fyzicky ublížil/ublížila?</i> “
celkový skór	Tento výsledek informuje o míře rizikovosti chování daného adolescenta, tedy o tom, jak moc se obecně chová rizikově. Tento faktor sytí všechny položky dohromady.

Zdroj: Dolejš & Skopal (2015, 15), upravené

5.3 Klima školní třídy – KLIT

Dotazník Klima školní třídy v roce 2001 vytvořil Jan Lašek. Základním předpokladem, z něž tento nástroj vychází je, že klima třídy na studenta/studentku působí jak ve smyslu osobním (např. prožívá soutěživost), tak ve smyslu sociálně psychologickém (např. studenti/studentky a učitel/učitelka se vzájemně ovlivňují). Tato metoda se zajímá o tři oblasti školního klimatu – suportivní klima (SUPKT), motivaci k negativnímu školnímu výkonu (MOTNŠV) a sebeprosazení (SEPROS). Celkem tento nástroj obsahuje 27 položek, 12 z nich sytí subškálu suportivního klimatu, 9 subškálu motivace k negativnímu školnímu výkonu a 6 subškálu sebeprosazení. Odpovědi na tyto položky je možné zaznačit na čtyřbodové škále Likertova typu, která nabízí odpovědi: 4 = „*silně souhlasím*“, 3 = „*mírně souhlasím*“, 2 = „*mírně nesouhlasím*“, 1 = „*silně nesouhlasím*“. Hrubý skór se pak počítá jako součet získaných bodů za odpovědi, přičemž je možné jej porovnat se stenovými normami. Tímto způsobem získáme přehled o tom, jak klima třídy vnímá daný student/studentka. Chceme-li si udělat komplexní obrázek pohledu celé třídy, stačí si vytvořit tabulku a součtem individuálních skóru vytvořit skór třídy, který je taktéž možné porovnat se stenovými normami. Pokud je stenová norma mezi 1 až 4, mluvíme o „*nízkém*

výskytu“ (např. sebeprosazení), je-li mezi 7 a 10, označujeme to jako „nadprůměr“ (Lašek, n.d.).

Cronbachovo alfa tohoto nástroje pak dosahuje hodnoty 0,81, což svědčí o její poměrně vysoké reliabilitě (Mareš, 2013). Konkrétně jsme pak pro svou práci použili modifikaci tohoto dotazníku z roku 2019 od Kňážka a Čerešníka. Následující tabulka 3 shrnuje význam jednotlivých subškál a příslušné ukázkové položky:

Tab. 3: Subškály a ukázka příslušných položek z dotazníku KLIT

subškála	popis dané subškály a ukázka příslušných položek
suportivní klima	Tato subškála zjišťuje, jaký vztah má student/studentka ke třídě a spolužákům, míru kooperace a soudržnosti. Příklad: „ <i>V naší třídě mám několik důvěrných přátel.</i> “
motivace na negativní školní výkon	Tato subškála informuje o míře zájmu daného studenta/dané studentky o školu a o jeho/její tendenci nevynikat, vyhýbat se neúspěchům, nevěřit si. Příklad: „ <i>Mohl bych mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutím k pravidelné práci.</i> “
sebeprosazení	Tato subškála svědčí o tendenci k individualizaci výkonu, o spoléhání na sebe, o nižší míře kooperace, o touze vynikat a jednat účinně. Příklad: „ <i>Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat.</i> “

Zdroj: Lašek (n.d., 2), upravené

6 FORMULACE HYPOTÉZ KE STATISTICKÉMU TESTOVÁNÍ

Za hlavní cíl naší práce považujeme prozkoumání vztahu mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u populace českých studentů/studentek středních škol. Jak uvádíme v kapitole 5, školní úspěšnost jsme zkoumali pomocí několika nástrojů měřících její dílčí aspekty a míru rizikovitosti pomocí dotazníku VRCHA. V této kapitole bychom tedy rádi definovali konkrétní hypotézy vycházející z rešerše literatury a uvedených cílů této práce, které se následně pokusíme ověřit pomocí statistického testování. Předkládáme proto následující přehled statistických hypotéz:

- H1: Předpokládáme, že míra celkového skóre dotazníku VRCHA pozitivně koreluje se školním prospěchem studentů/studentek.
- H2: Předpokládáme, že míra abúzu návykových látek pozitivně koreluje se školním prospěchem studentů/studentek.
- H3: Předpokládáme, že míra delikvence pozitivně koreluje se školním prospěchem studentů/studentek.
- H4: Předpokládáme, že míra šikany pozitivně koreluje se školním prospěchem studentů/studentek.
- H5: Předpokládáme, že míra self-efficiacy for learning (pocitu vlastní účinnosti pro učení) studentů/studentek negativně koreluje s mírou celkového skóre dotazníku VRCHA.
- H6: Předpokládáme, že míra self-efficiacy for learning (pocitu vlastní účinnosti pro učení) studentů/studentek negativně koreluje s mírou abúzu návykových látek.
- H7: Předpokládáme, že míra self-efficiacy for learning (pocitu vlastní účinnosti pro učení) studentů/studentek negativně koreluje s mírou delikvence.
- H8: Předpokládáme, že míra self-efficiacy for learning (pocitu vlastní účinnosti pro učení) studentů/studentek negativně koreluje s mírou šikany.
- H9: Předpokládáme, že míra suportivního třídního klimatu negativně koreluje s mírou celkového skóre dotazníku VRCHA studentů/studentek.
- H10: Předpokládáme, že míra suportivního třídního klimatu negativně koreluje s mírou abúzu návykových látek studentů/studentek.

- H11: Předpokládáme, že míra suportivního třídního klimatu negativně koreluje s mírou delikvence studentů/studentek.
- H12: Předpokládáme, že míra suportivního třídního klimatu negativně koreluje s mírou šikany studentů/studentek.
- H13: Předpokládáme, že míra motivace k negativnímu školnímu výkonu pozitivně koreluje s mírou celkového skóre dotazníku VRCHA studentů/studentek.
- H14: Předpokládáme, že míra motivace k negativnímu školnímu výkonu pozitivně koreluje s mírou abúzu návykových látek studentů/studentek.
- H15: Předpokládáme, že míra motivace k negativnímu školnímu výkonu pozitivně koreluje s mírou delikvence studentů/studentek.
- H16: Předpokládáme, že míra motivace k negativnímu školnímu výkonu pozitivně koreluje s mírou šikany studentů/studentek.
- H17: Předpokládáme, že míra sebeprosazení pozitivně koreluje s mírou celkového skóre dotazníku VRCHA studentů/studentek.
- H18: Předpokládáme, že míra sebeprosazení pozitivně koreluje s mírou abúzu návykových látek studentů/studentek.
- H19: Předpokládáme, že míra sebeprosazení pozitivně koreluje s mírou delikvence studentů/studentek.
- H20: Předpokládáme, že míra sebeprosazení pozitivně koreluje s mírou šikany studentů/studentek.

7 SBĚR DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR

Předložená bakalářská práce zkoumá vztah školní úspěšnosti a rizikového chování na populaci studentů a studentek středních škol Zlínského kraje. Základní populaci studentů/studentek středních škol ve Zlínském kraji tvoří celkem 24 579 osob, což je zhruba 17,61 % z celkového počtu 432 906 studentů/studentek středních škol v České republice (Český statistický úřad, 2021). Kapitola 7 tedy bude pojednávat o procesu výběru našeho výzkumného souboru, o jeho sociodemografických charakteristikách, etickém hledisku výběru a ochraně soukromí respondentů/respondentek.

7.1 Výběr výzkumného souboru

Při výběru výzkumného souboru jsme si nejdříve zjistili celkový počet studentů/studentek středních škol Zlínského kraje, který činí dle Českého statistického úřadu (2021) 24 579 osob, jak již bylo zmíněno. Jelikož je však dílčím aspektem školní úspěšnosti, který v naší práci zkoumáme, také prospěch studentů/studentek z posledního vysvědčení z konce školního roku, bylo nutné zvolit takové studenty/studentky, kteří v loňském roce získali známky alespoň z několika totožných předmětů tak, aby bylo možné je mezi sebou porovnávat. Rozhodli jsme se proto vybrat pouze studenty/studentky středních škol zakončených maturitou, kterých jsme se ptali na známku z konečného vysvědčení loňského školního roku z matematiky, českého a cizího jazyka (z nějž mají v plánu maturovat). Počet studentů/studentek navštěvujících střední školu zakončenou maturitou ve Zlínském kraji je pak dle Českého statistického úřadu (2021) celkem 19 951. Rozsah základního souboru se tedy snížil na zhruba 81,17 % všech studentů/studentek středních škol Zlínského kraje.

Na základě uvedeného počtu osob jsme následně stanovili požadovaný rozsah výzkumného souboru tak, aby byl tvořen alespoň 1 % této základní populace. To znamená, že minimální počet respondentů (zaokrouhleně na celá čísla) činilo 200 jednotlivců. Přičemž jsme počítali s tím, že střední školy zakončené maturitou mají 4 ročníky, v každém ročníku alespoň 2 třídy po zhruba 20 lidech. To znamená, že abychom získali stanovený minimální počet respondentů, bylo potřeba získat souhlas se spoluprací nejméně od dvou středních škol. Bylo však nutné počítat také s odmítnutím spolupráce, a proto jsme kontaktovali celkem 5 středních škol pomocí e-mailů, do jejichž příloh jsme připojili žádost o spolupráci.

Dvě z kontaktovaných škol následně souhlasily se spoluprací. Přehled zmiňovaných počtů studentů/studentek pak poskytuje tabulka 4:

Tab. 4: Přehled počtu vybraných kategorií studentů/studentek SŠ v ČR

vybrané kategorie studentů/studentek	N	N v %
celkový počet studentů/studentek SŠ v ČR	432 906	100
celkový počet studentů/studentek SŠ ve Zlínském kraji	24 579	5,68
celkový počet studentů/studentek SŠ zakončených maturitou ve Zlínském kraji	19 951	4,61

Zdroj: Český statistický úřad (2021), upravené

Pozn.: N = počet

7.2 Výzkumný soubor

Školy souhlasící se spoluprací nám poskytly celkem 210 respondentů a respondentek. Výzkumný soubor se však skládal pouze z 200 z nich, jelikož 10 studentů/studentek bylo nutné vyřadit z několika důvodů. Nejdříve jsme vyřadili 1 respondenta a 1 respondentku, jelikož nestihli dotazníkovou baterii dokončit, další 3 respondentky a 1 respondenta z důvodu, že vynechali více než 2 položky, dále 1 respondentku a 1 respondenta, protože byli starší 20 let a nezapadali tedy do naší zkoumané věkové kategorie. Nakonec jsme ještě vyřadili 1 studenta a 1 studentku, protože jim jako jediným bylo 20 let, takže by daná věková kategorie v porovnání s ostatními nebyla dostatečně zastoupena. Celkem jsme tedy pro náš výzkum využili data od 164 studentek a 36 studentů ve věku od 15 do 19 let. Přičemž 85 z celkového počtu respondentů/respondentek navštěvovalo gymnázium a 115 střední odbornou školu. První ročník navštěvovalo 23 studentů/studentek, druhý 69, třetí 61 a čtvrtý 47. Patnáctiletých respondentů/respondentek bylo do výzkumu zařazeno 13, šestnáctiletých 51, sedmnáctiletých 67, osmnáctiletých 50, devatenáctiletých 19. Bližší přehled sociodemografických a deskriptivních charakteristik výzkumného souboru shrnuje tabulka 5:

Tab. 5: Charakteristiky výzkumného souboru z hlediska zjišťovaných proměnných

skupina	N	průměrný věk	SD	min	max	průměrný ročník	SD	min	max
studenti gymnázia	27	16,48	1,07	15	18	1,96	0,97	1	4
studentky gymnázia	58	16,86	1,10	15	19	2,53	0,97	1	4
studenti SOŠ	9	17,89	1,08	17	19	2,89	0,96	2	4
studentky SOŠ	106	17,23	1,06	16	19	2,89	0,96	2	4
celkový soubor	200	17,08	1,11	15	19	2,67	0,97	1	4

Pozn.: N = počet; min = minimum; max = maximum; SD = směrodatná odchylka

Z předchozí tabulky 5 je tedy možné zjistit, že v našem výzkumném souboru bylo nejvíce studentek střední odborné školy, které tvořily zhruba 53 % všech respondentů/respondentek, přičemž jejich průměrný věk byl 17 let a průměrný ročník studia byl 3. (zaokrouhlíme-li tato čísla na celá). Za nimi hned následovaly studentky gymnázia, které tvořily zhruba 29 % rozsahu výzkumného souboru, se shodným průměrným věkem i ročníkem studia.

7.3 Etické hledisko a ochrana soukromí

Účast na našem výzkumu byla zcela dobrovolná a poskytované údaje jsou anonymní, přičemž jsme se respondentů/respondentek nedotazovali na jakákoliv citlivá data (např. jméno, adresu trvalého bydliště apod.). Pro případ, že by se respondenti/respondentky po absolvování dotazníkového šetření rozhodli svou účast stáhnout, každý dotazník navíc obsahoval kód vytvořený na základě jednotných instrukcí, pomocí něhož by jeho/její dotazníkovou baterii bylo možné dohledat a z výzkumu vyřadit.

Na úvodní straně dotazníku jsme navíc uvedli také souhlas se zpracováním osobních údajů (viz Příloha 3), jehož udělení bylo poskytnuto na základě vyplnění a odevzdání dotazníku, o čemž byli respondenti/respondentky informováni/informované před začátkem dotazníkového šetření. Udělení souhlasu zákonnými zástupci nebylo nutné, jelikož, jak jsme již uvedli, jsme se nedotazovali na žádné citlivé údaje, všichni respondenti/respondentky byli starší patnácti let a celý výzkum byl anonymní. Získaná data týkající se respondentů/respondentek jsou uložena na pevném disku zabezpečeném heslem

a zálohovaná na flashdisku, taktéž chráněném heslem. K těmto datům má přístup pouze vedoucí a autorka této práce. To znamená, že ani vedení školy, učitelé/učitelky, rodiče studentů/studentek ani jakékoliv jiné osoby k těmto datům přístup nemají. V rámci celé práce jsme tedy postupovali v souladu s normami etického kodexu a prací s daty.

8 PRÁCE S DATY A JEJÍ VÝSLEDKY

Po vytvoření dotazníkové baterie a navázání spolupráce se školami jsme přistoupili ke sběru dat. Data byla sbírána vždy dopoledne v prostředí školních tříd tak, aby byly zajištěny stejné podmínky pro všechny respondenty a respondentky. Poté, co jsme získali data, jsme jako první vytvořili datovou matici v programu Microsoft Excel, kam jsme převedli odpovědi všech respondentů na jednotlivé položky dotazníkové baterie, přičemž tyto odpovědi již byly zakódovány do čísel. Při tvorbě datové matice jsme navíc vyřadili celkem 10 problematických baterií z již dříve uvedených důvodů (viz kapitola 7). Další postup práce s daty popisují následující podkapitoly.

8.1 Prozkoumání proměnných

Dále jsme přistoupili k prozkoumání problematických položek, kdy jsme zjistili, že nebylo vyplněno celkem 6 kódů a 24 položek napříč dotazníky. Přičemž 18 respondentů/respondentek vynechalo 1 položku a 3 respondenti/respondentky vynechali 2 položky. Vynechal-li některý z respondentů/respondentek více než 2 položky, byl z výzkumného souboru vyřazen již dříve. Jako nejproblematictější položka se pak projevila otázka číslo 20 v dotazníku Klima školní třídy, která byla vynechána celkem 3 respondenty/respondentkami („*Často mívám pocit, že umím méně, než ostatní.*“) a kód sloužící ke spárování dat, který byl, jak jsme již zmiňovali výše, vynechán 6 studenty/studentkami. Bylo tedy nutné využít určitých imputací, aby bylo možné chybějící data nahradit. Chyběl-li kód daného respondenta/respondentky označili jsme jeho dotazník vždy dvěma stejnými písmeny, která jiný respondent/respondentka nevyužil/nevyužila, a dvěma nulami (např. XX00). Pokud byla vynechána odpověď na jakoukoliv jinou položku, nahradili jsme ji průměrnou hodnotou všech odpovědí ostatních respondentů na danou položku.

Jakmile byla datová matice kompletní, vypočítali jsme pomocí programu Microsoft Excel hrubé skóry a skóry dosažené v subškálách jednotlivých dotazníků dle příslušných manuálů. Následovalo prozkoumání všech proměnných a veškerá další práce s daty probíhala již v programu Statistica. Prvním krokem bylo prozkoumání rozdělení pravděpodobnosti jednotlivých proměnných. Předpoklad normality jsme ověřovali na 5%

hladině statistické významnosti. Zjistili jsme, že žádná ze zkoumaných proměnných nemá rozdělení pravděpodobnosti, které by připomínalo normální rozdělení. Hodnoty testové statistiky Shapir-Wilkova W a jednotlivé p hodnoty zachycuje tabulka 6, z níž vyplývá, že nejvíce se normálnímu rozdělení blížilo rozdělení pravděpodobnosti skóru MOTNŠV v dotazníku KLIT a nejvíce vzdálené mu bylo rozdělení pravděpodobnosti průměru známek a rozdělení pravděpodobnosti skóre všech subškál dotazníku VRCHA:

Tab. 6: Rozdělení pravděpodobnosti proměnných

zkoumaná proměnná	W	p
průměr známek	0,92	< 0,001
hrubý skór SE-CZ	0,97	< 0,001
centrální skór VRCHA	0,94	< 0,001
subškála abúzu VRCHA	0,92	< 0,001
subškála delikvence VRCHA	0,89	< 0,001
subškála šikany VRCHA	0,74	< 0,001
subškála SUPKT KLIT	0,98	0,002
subškála MOTNŠV KLIT	0,99	0,042
subškála SEPROS KLIT	0,97	0,001

Pozn.: W = testová statistika Shapir-Wilkova testu; p = hladina statistické významnosti; SE-CZ = Self-efficacy Questionnaire; VRCHA = Výskyt rizikového chování u adolescentů; KLIT = Klima školní třídy; SUPKT = suportivní klima třídy; MOTNŠV = motivace k negativnímu školnímu výkonu; SEPROS = sebeprosazení

Vzhledem k zešíkmenému rozdělení našich proměnných jsme se dále rozhodli zkoumat a následně prezentovat jejich robustní charakteristiky, mezi něž patří medián, minimum, maximum, spodní kvartil, horní kvartil a mezikvartilové rozpětí. Uvedené robustní charakteristiky jednotlivých proměnných pak shrnuje tabulka 7:

Tab. 7: Deskriptivní charakteristiky proměnných

proměnná	mdn	min	Q1	Q3	max	Q1-Q3
průměr známek	1,67	1,00	1,33	2,33	3,67	1,00
hrubý skór SE-CZ	4,00	1,63	3,50	4,38	5,00	0,88
centrální skór VRCHA	4,00	0,00	2,00	7,00	14,00	5,00
subškála abúzu VRCHA	2,00	0,00	1,00	4,00	7,00	3,00
subškála delikvence VRCHA	1,00	0,00	1,00	2,00	7,00	1,00
subškála šikany VRCHA	0,00	0,00	0,00	1,00	3,00	1,00
subškála SUPKT KLIT	35,00	17,00	29,00	39,00	48,00	10,00
subškála MOTNŠV KLIT	23,00	11,00	20,00	27,00	34,00	7,00
subškála SEPROS KLIT	15,00	8,00	12,00	17,00	23,00	5,00

Pozn.: mdn = medián; min = minimum; Q1 = spodní kvartil; Q3 = horní kvartil; max = maximum; Q1-Q3 = mezikvartilové rozpětí; SE-CZ = Self-efficacy Questionnaire; VRCHA = Výskyt rizikového chování u adolescentů; KLIT = Klima školní třídy; SUPKT = suportivní klima třídy; MOTNŠV = motivace k negativnímu školnímu výkonu; SEPROS = sebeprosazení

8.2 Ověření platnosti statistických hypotéz

V tuto chvíli již bylo možné přistoupit k výběru příslušných testů statistických hypotéz. Nejdříve jsme si vzali svazek prvních čtyř hypotéz týkajících se míry rizikového chování a školního prospěchu studentů/studentek, které znějí následovně:

- H1: Předpokládáme, že míra celkového skóre dotazníku VRCHA pozitivně koreluje se školním prospěchem studentů/studentek.
- H2: Předpokládáme, že míra abúzu návykových látek pozitivně koreluje se školním prospěchem studentů/studentek.
- H3: Předpokládáme, že míra delikvence pozitivně koreluje se školním prospěchem studentů/studentek.

- H4: Předpokládáme, že míra šikany pozitivně koreluje se školním prospěchem studentů/studentek.

Školní prospěch, pro jehož měření jsme využívali průměr zjišťovaných známek, je ordinální proměnnou. Míry rizikovosti, abúzu, delikvence a šikany byly zjišťovány pomocí subškál dotazníku VRCHA, jejichž výsledky jsou metrickými proměnnými. Testem první volby pro testování hypotéz o ordinální a metrické proměnné je test Spearmanova korelačního koeficientu, který navíc není svázán podmínkou normálního rozdělení pravděpodobnosti ani podmínkou shodných rozptylů, což je dalším důvodem, proč jsme ho pro otestování čtyř výše uvedených hypotéz zvolili. Výsledky jednotlivých testů shrnuje tabulka 8:

Tab. 8: Výsledky testu Spearmanova korelačního koeficientu pro H1 až H4

hypotéza	rs	t	df	p
H1	0,39	5,92	198	< 0,001
H2	0,40	6,11	198	< 0,001
H3	0,21	2,97	198	0,002
H4	0,19	2,77	198	0,003

Pozn.: rs = Spearmanův korelační koeficient; t = testová statistika testu Spearmanova korelačního koeficientu; df = stupně volnosti; p = jednostranná p-hodnota

Z tabulky 8 lze usoudit, že na 5% hladině statistické významnosti můžeme na základě příslušných p-hodnot přijmout všechny z prvních čtyř hypotéz. Přičemž v případě H1 se jedná o velmi vysoce signifikantní výsledek ($rs = 0,39$; $p < 0,001$) a v případě H2 taktéž jde o velmi vysoce signifikantní výsledek ($rs = 0,40$; $p < 0,001$). Při ověření H3 jsme pak došli k vysoce signifikantnímu výsledku ($rs = 0,21$; $p = 0,002$) a při ověření H4 vyšel taktéž výsledek jako vysoce signifikantní ($rs = 0,19$; $p = 0,003$). Pro zajímavost uvádíme navíc tabulku 9, která slouží k porovnání výsledků Spearmanova korelačního koeficientu s výsledky Pearsonova korelačního koeficientu:

Tab. 9: Porovnání Spearmanova a Pearsonova korelačního koeficientu pro H1 až H4

hypotéza	rs	r
H1		0,39
H2		0,40
H3		0,21
H4		0,19

Pozn.: rs = Spearmanův korelační koeficient; r = Pearsonův korelační koeficient

V tabulce 9 můžeme vidět, že pokud bychom se rozhodli pro ověření prvních čtyř hypotéz pomocí testu Pearsonova korelačního koeficientu, který s proměnnými pracuje jako s metrickými, a je tudíž svázán podmínkou normálního rozdělení pravděpodobnosti, získali bychom poměrně podobné hodnoty jako pomocí námi zvoleného testu Spearmanova korelačního koeficientu. I v případě ověření těchto hypotéz pomocí testu Pearsonova korelačního koeficientu bychom H1 až H4 mohli přijmout.

Poté jsme podrobili vyhodnocení další čtyři námi stanovené hypotézy, které se týkaly self-efficiacy for learning (pocitu vlastní účinnosti pro učení) a míry rizikovosti studentů/studentek a znějí následovně:

- H5: Předpokládáme, že míra self-efficiacy for learning (pocitu vlastní účinnosti pro učení) studentů/studentek negativně koreluje s mírou celkového skóre dotazníku VRCHA.
- H6: Předpokládáme, že míra self-efficiacy for learning (pocitu vlastní účinnosti pro učení) studentů/studentek negativně koreluje s mírou abúzu návykových látek.
- H7: Předpokládáme, že míra self-efficiacy for learning (pocitu vlastní účinnosti pro učení) studentů/studentek negativně koreluje s mírou delikvence.
- H8: Předpokládáme, že míra self-efficiacy for learning (pocitu vlastní účinnosti pro učení) studentů/studentek negativně koreluje s mírou šikany.

První proměnnou je míra self-efficiacy for learning (pocit vlastní účinnosti pro učení), která byla měřena pomocí dotazníku SE-CZ, jehož hrubý skór je metrické povahy.

Proměnné týkající se míry rizikovosti byly, jak jsme již zmiňovali, měřeny pomocí jednotlivých subškál dotazníku VRCHA, jejichž výsledky jsou taktéž metrickou proměnnou. Testem první volby pro ověření hypotéz týkajících se dvou metrických proměnných by byl test Pearsonova korelačního koeficientu, avšak ten je svázán podmínkou normálního rozdělení pravděpodobnosti, kterou naše proměnné nemohou splnit (viz Tabulka 7). Musíme je tedy snížit na nižší úroveň – na úroveň ordinálních proměnných. Testem první volby pro ověření hypotéz o ordinálních proměnných je v tomto případě opět test Spearmanova korelačního koeficientu, který touto podmínkou již svázán není. Výsledky jednotlivých testů shrnuje tabulka 10:

Tab. 10: Výsledky testu Spearmanova korelačního koeficientu pro H5 až H8

hypotéza	rs	t	df	p
H5	-0,17	-2,46	198	0,007
H6	-0,15	-2,14	198	0,017
H7	-0,09	-1,25	198	0,107
H8	-0,20	-2,85	198	0,002

Pozn.: rs = Spearmanův korelační koeficient; t = testová statistika testu Spearmanova korelačního koeficientu; df = stupně volnosti; p = jednostranná p-hodnota

Z tabulky 10 lze vyčíst, že na 5% hladině statistické významnosti můžeme na základě příslušných p-hodnot přijmout hypotézy H5, H6 a H8. V případě H5 jsme zaznamenali vysoce signifikantní výsledek ($rs = -0,17$; $p = 0,007$). Při ověření H6 se pak jedná o signifikantní výsledek ($rs = -0,15$; $p = 0,017$). Hypotézu 7 není možné na zmíněné hladině statistické významnosti přijmout ($rs = -0,09$; $p = 0,107$). V případě H8 jsme opět zaznamenali vysoce signifikantní výsledek ($rs = -0,20$; $p = 0,002$). Opět pro zajímavost uvádíme navíc tabulku 11 sloužící ke srovnání výsledků Spearmanova korelačního koeficientu s výsledky Pearsonova korelačního koeficientu:

Tab. 11: Porovnání Spearmanova a Pearsonova korelačního koeficientu pro H5 až H8

hypotéza	rs	r
H5	-0,17	-0,17
H6	-0,15	-0,13
H7	-0,09	-0,09
H8	-0,20	-0,17

Pozn.: rs = Spearmanův korelační koeficient; r = Pearsonův korelační koeficient

Z tabulky 11 můžeme opět vyvodit, že kdybychom se rozhodli pro ověření těchto hypotéz pomocí testu Pearsonova korelačního koeficientu, který je svázán podmínkou normálního rozdělení pravděpodobnosti a pracuje s metrickými proměnnými, získali bychom hodnoty, které jsou i v tomto případě blízké hodnotám námi vypočítaného Spearmanova korelačního koeficientu.

V neposlední řadě jsme si vzali svazek dvanácti hypotéz týkajících se suportivního třídního klimatu, motivace k negativnímu školnímu výkonu, sebeprosazení a jednotlivých mír rizikivosti. Zmíněné hypotézy byly formulovány konkrétně takto:

- H9: Předpokládáme, že míra suportivního třídního klimatu negativně koreluje s mírou celkového skóre dotazníku VRCHA studentů/studentek.
- H10: Předpokládáme, že míra suportivního třídního klimatu negativně koreluje s mírou abúzu návykových látek studentů/studentek.
- H11: Předpokládáme, že míra suportivního třídního klimatu negativně koreluje s mírou delikvence studentů/studentek.
- H12: Předpokládáme, že míra suportivního třídního klimatu negativně koreluje s mírou šikany studentů/studentek.
- H13: Předpokládáme, že míra motivace k negativnímu školnímu výkonu pozitivně koreluje s mírou celkového skóre dotazníku VRCHA studentů/studentek.
- H14: Předpokládáme, že míra motivace k negativnímu školnímu výkonu pozitivně koreluje s mírou abúzu návykových látek studentů/studentek.

- H15: Předpokládáme, že míra motivace k negativnímu školnímu výkonu pozitivně koreluje s mírou delikvence studentů/studentek.
- H16: Předpokládáme, že míra motivace k negativnímu školnímu výkonu pozitivně koreluje s mírou šikany studentů/studentek.
- H17: Předpokládáme, že míra sebeprosazení pozitivně koreluje s mírou celkového skóre dotazníku VRCHA studentů/studentek.
- H18: Předpokládáme, že míra sebeprosazení pozitivně koreluje s mírou abúzu návykových látek studentů/studentek.
- H19: Předpokládáme, že míra sebeprosazení pozitivně koreluje s mírou delikvence studentů/studentek.
- H20: Předpokládáme, že míra sebeprosazení pozitivně koreluje s mírou šikany studentů/studentek.

Suportivní klima třídy, motivace k negativnímu školnímu výkonu i sebeprosazení jsme měřili pomocí jednotlivých subškál dotazníku KLIT, jejichž výsledné skóry jsou metrickou proměnnou. Míra rizikového chování, abúzu, delikvence i šikany byly opět měřeny pomocí subškál dotazníku VRCHA, jejichž výsledné skóry jsou taktéž metrickou proměnnou, jak již bylo řečeno. Opět jsme se tedy setkali se situací, kdy testem první volby by byl test Pearsonova korelačního koeficientu, avšak pouze za splnění podmínky normálního rozdělení pravděpodobnosti daných proměnných, kterou nejsme schopni splnit (viz Tabulka 7). I v tomto případě musíme snížit úroveň proměnných, nyní tedy budeme testovat hypotézy o dvou ordinálních proměnných, pro což využíváme test Spearmanova korelačního koeficientu. Výsledky jednotlivých testů shrnuje tabulka 12:

Tab. 12: Výsledky testu Spearmanova korelačního koeficientu pro H9 až H20

hypotéza	rs	t	df	p	
H9		-0,03	-0,37	198	0,355
H10		-0,04	-0,62	198	0,268
H11		0,12	1,71	198	0,956
H12		-0,23	-3,35	198	< 0,001
H13		0,11	1,56	198	0,060
H14		0,14	1,95	198	0,026
H15		0,03	0,39	198	0,347
H16		0,10	1,45	198	0,075
H17		-0,05	-0,65	198	0,741
H18		-0,12	-1,73	198	0,957
H19		-0,03	-0,48	198	0,684
H20		0,18	2,51	198	0,006

Pozn.: rs = Spearmanův korelační koeficient; t = testová statistika testu Spearmanova korelačního koeficientu; df = stupně volnosti; p = jednostranná p-hodnota

Z tabulky 12 vyplývá, že na 5% hladině statistické významnosti můžeme na základě příslušných p-hodnot přijmout hypotézy H12, H14 a H20. V případě H12 se jedná o velmi vysoce signifikantní výsledek ($rs = -0,23$; $p = < 0,001$), v případě H14 o výsledek signifikantní ($rs = 0,14$; $p = 0,026$) a v případě H20 o vysoce signifikantní výsledek ($rs = 0,18$; $p = 0,006$). Na základě výsledků týkajících se H9 ($rs = -0,03$; $p = 0,355$), H10 ($rs = -0,04$; $p = 0,268$), H11 ($rs = 0,12$; $p = 0,956$), H15 ($rs = 0,03$; $p = 0,347$), H17 ($rs = -0,05$; $p = 0,741$), H18 ($rs = -0,12$; $p = 0,957$) a H19 ($rs = -0,03$; $p = 0,684$) nemůžeme zmíněné hypotézy na 5% hladině statistické významnosti přijmout. Výsledky týkající se H13 ($rs = 0,11$; $p = 0,060$) a H16 ($rs = 0,10$; $p = 0,075$) také nejsou signifikantní, lze tvrdit, že zde existuje jakýsi trend. I nyní pro zajímavost přikládáme tabulku 13, v níž je možné vidět srovnání výsledků Spearmanova korelačního koeficientu s výsledky Pearsonova korelačního koeficientu:

Tab. 13: Porovnání Spearmanova a Pearsonova korelačního koeficientu pro H9 až H20

hypotéza	rs	r
H9	-0,03	-0,06
H10	-0,04	-0,06
H11	0,12	0,11
H12	-0,23	-0,28
H13	0,11	0,10
H14	0,14	0,11
H15	0,03	0,00
H16	0,10	0,11
H17	-0,05	-0,02
H18	-0,12	-0,09
H19	-0,03	-0,04
H20	0,18	0,20

Pozn.: rs = Spearmanův korelační koeficient; r = Pearsonův korelační koeficient

I nyní v tabulce 13 můžeme vidět, že ověřovali-li bychom platnost těchto hypotéz pomocí testu Pearsonova korelačního koeficientu svázaným podmínkou normálního rozdělení pravděpodobnosti a pracujícím s metrickými proměnnými, dostali bychom hodnoty poměrně blízké hodnotám námi zvoleného testu Spearmanova korelačního koeficientu. Avšak při ověřování těchto dvanácti hypotéz pomocí testu Pearsonova korelačního koeficientu by se projevil rozdíl v tom, že bychom zamítli taktéž H14.

8.3 Lineární regrese

Aby bylo možné více přiblížit vliv námi zvolených faktorů na míru rizikovosti, rozhodli jsme se vytvořit navíc i lineární model, v němž jsme za závisle proměnné považovali skóry dosažené ve čtyřech dílčích subškálách dotazníku VRCHA a za nezávisle proměnné průměry známek, hrubé skóry dotazníku SE-CZ, skóry dosažené v jednotlivých subškálách dotazníku KLIT. Na základě této lineární regrese jsme pak získali přehled o velikostech účinku uvedených regresorů, které shrnuje tabulka 14:

Tab. 14: Přehled míry účinku jednotlivých regresorů

regresor	hrubé skóre β^*	abúzus β^*	delikvence β^*	šikana β^*
průměr známek	0,42	0,40	0,30	0,17
SE-CZ	-0,04	0,03	-0,08	-0,10
SUPKT KLIT	0,06	0,01	0,20	-0,15
MOTNŠV KLIT	0,00	0,03	-0,08	0,05
SEPROS KLIT	0,05	-0,04	0,05	0,20

Pozn.: β^* = standardizovaná míra účinku; SE-CZ = Self-efficacy Questionnaire; KLIT = Klima školní třídy; SUPKT = suportivní klima třídy; MOTNŠV = motivace k negativnímu školnímu výkonu; SEPROS = sebeprosazení

Pro srovnání uvádíme navíc tabulku 15, která ukazuje, jak se změní míry účinku daných regresorů, zařadíme-li do našeho modelu také sociodemografické údaje:

Tab. 15: Míry účinku regresorů po zařazení sociodemografických údajů do modelu

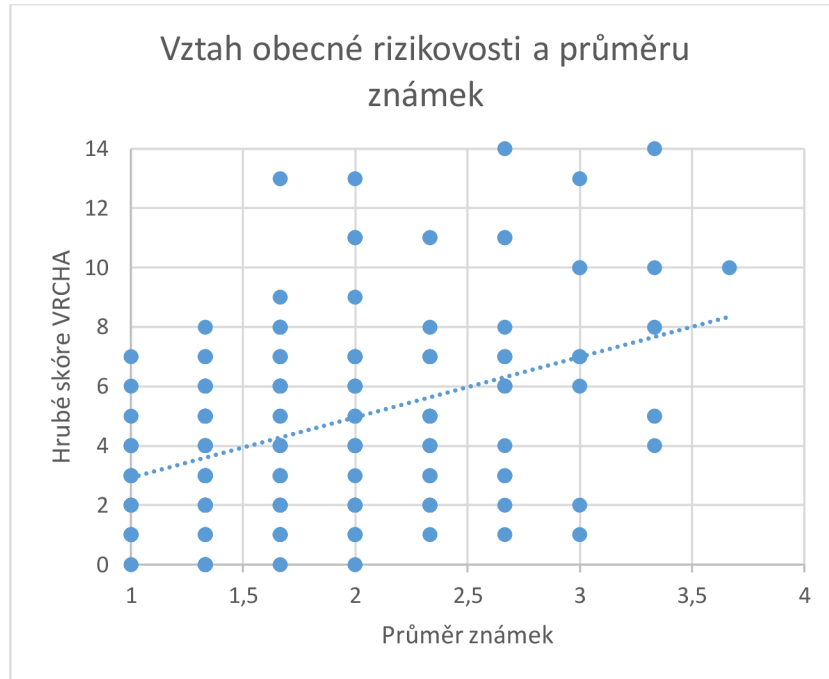
regresor	hrubé skóre β^*	abúzus β^*	delikvence β^*	šikana β^*
věk	0,08	0,16	0,00	-0,06
ročník	0,04	0,03	0,07	-0,03
pohlaví	0,21	0,19	0,09	0,19
typ SŠ	-0,03	0,04	-0,07	-0,08
průměr známek	0,42	0,35	0,32	0,23
SE-CZ	-0,10	-0,05	-0,09	-0,10
SUPKT KLIT	0,07	0,02	0,19	-0,12
MOTNŠV KLIT	-0,05	-0,01	-0,09	0,00
SEPROS KLIT	0,10	0,01	0,08	0,21

Pozn.: β^* = standardizovaná míra účinku; SE-CZ = Self-efficacy Questionnaire; KLIT = Klima školní třídy; SUPKT = suportivní klima třídy; MOTNŠV = motivace k negativnímu školnímu výkonu; SEPROS = sebeprosazení

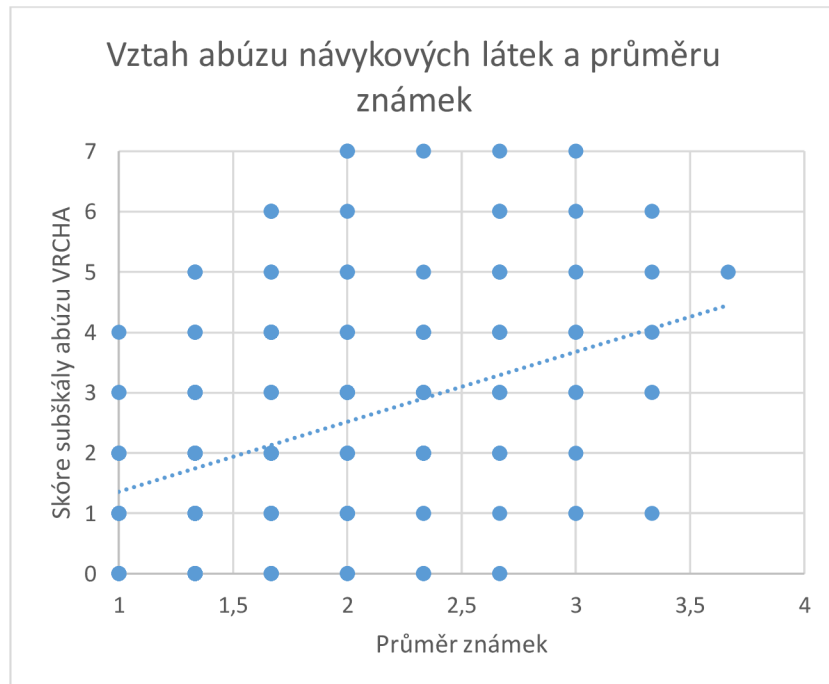
Údaje z tabulky 15 vypovídají o tom, že zařadíme-li do našeho lineárního modelu také sociodemografické údaje, míry účinku jednotlivých regresorů se jistým způsobem změní, což odráží hodnoty standardizovaných měr účinku β^* . Avšak i přesto nejužšími

vztahy zůstávají vztah mezi hrubým skóre dotazníku VRCHA a průměrem známek a vztah mezi abúzem návykových látek a průměrem známek. Shrnují to také grafy 1 a 2:

Gr. 1: Vztah mezi hrubým skóre dotazníku VRCHA a prospěchem studentů/studentek



Gr. 2: Vztah mezi abúzem návykových látek a prospěchem studentů/studentek



Tento lineární model, kromě již zmíněných měr účinku námi zvolených faktorů, poskytuje informaci také o procentu vysvětleného rozptylu uvedených závisle proměnných

(tzn. subškál dotazníku VRCHA) pomocí vybraných regresorů (tzn. průměr, skór v SE-CZ, skóry v subškálách KLIT). Tabulka 16 pak poskytuje přehled koeficientů determinace tohoto modelu, které právě o procentech vysvětleného rozptylu vypovídají. Navíc obsahuje také sloupec s koeficienty determinace pro model z tabulky 15, do něhož jsme zařadili jako nezávisle proměnné taktéž sociodemografické údaje respondentů/respondentek:

Tab. 16: Koeficienty determinace modelu v závislosti na zařazení sociodemog. údajů

závisle proměnná	R2 bez sociodemog. údajů	R2 se sociodemog. údaji
hrubé skóre VRCHA	0,18	0,24
abúzus	0,16	0,25
delikvence	0,11	0,12
šikana	0,14	0,18

Pozn.: R2 = koeficient determinace; VRCHA = dotazník Výskyt rizikového chování u adolescentů

Taktéž v tabulce 16 vidíme, že to, zda do modelu sociodemografické údaje zařadíme, či ne, má jistý vliv na náš model, jelikož procento vysvětleného rozptylu se změní, což se projeví na odlišných hodnotách jejich koeficientů determinace.

8.4 Rekapitulace výsledků ověření platnosti hypotéz

Pro přehlednost si dovoluujeme uvést přehled hypotéz a výsledků ověření jejich platnosti:

- **H1: Předpokládáme, že míra celkového skóre dotazníku VRCHA pozitivně koreluje se školním prospěchem studentů/studentek.**

Hypotézu přijímáme.

- **H2: Předpokládáme, že míra abúzu návykových látek pozitivně koreluje se školním prospěchem studentů/studentek.**

Hypotézu přijímáme.

- **H3: Předpokládáme, že míra delikvence pozitivně koreluje se školním prospěchem studentů/studentek.**

Hypotézu přijímáme.

- **H4: Předpokládáme, že míra šikany pozitivně koreluje se školním prospěchem studentů/studentek.**

Hypotézu přijímáme.

- **H5: Předpokládáme, že míra self-efficiency for learning (pocitu vlastní účinnosti pro učení) studentů/studentek negativně koreluje s mírou celkového skóre dotazníku VRCHA.**

Hypotézu přijímáme.

- **H6: Předpokládáme, že míra self-efficiency for learning (pocitu vlastní účinnosti pro učení) studentů/studentek negativně koreluje s mírou abúzu návykových látek.**

Hypotézu přijímáme.

- **H7: Předpokládáme, že míra self-efficiency for learning (pocitu vlastní účinnosti pro učení) studentů/studentek negativně koreluje s mírou delikvence.**

Hypotézu nepřijímáme.

- **H8: Předpokládáme, že míra self-efficiency for learning (pocitu vlastní účinnosti pro učení) studentů/studentek negativně koreluje s mírou šikany.**

Hypotézu přijímáme.

- **H9: Předpokládáme, že míra suportivního třídního klimatu negativně koreluje s mírou celkového skóre dotazníku VRCHA studentů/studentek.**

Hypotézu nepřijímáme.

- **H10: Předpokládáme, že míra suportivního třídního klimatu negativně koreluje s mírou abúzu návykových látek studentů/studentek.**

Hypotézu nepřijímáme.

- **H11: Předpokládáme, že míra suportivního třídního klimatu negativně koreluje s mírou delikvence studentů/studentek.**

Hypotézu nepřijímáme.

- **H12: Předpokládáme, že míra suportivního třídního klimatu negativně koreluje s mírou šikany studentů/studentek.**

Hypotézu přijímáme.

- **H13: Předpokládáme, že míra motivace k negativnímu školnímu výkonu pozitivně koreluje s mírou celkového skóre dotazníku VRCHA studentů/studentek.**

Hypotézu nepřijímáme.

- **H14: Předpokládáme, že míra motivace k negativnímu školnímu výkonu pozitivně koreluje s mírou abúzu návykových látek studentů/studentek.**

Hypotézu přijímáme.

- **H15: Předpokládáme, že míra motivace k negativnímu školnímu výkonu pozitivně koreluje s mírou delikvence studentů/studentek.**

Hypotézu nepřijímáme.

- **H16: Předpokládáme, že míra motivace k negativnímu školnímu výkonu pozitivně koreluje s mírou šikany studentů/studentek.**

Hypotézu nepřijímáme.

- **H17: Předpokládáme, že míra sebeprosazení pozitivně koreluje s mírou celkového skóre dotazníku VRCHA studentů/studentek.**

Hypotézu nepřijímáme.

- **H18: Předpokládáme, že míra sebeprosazení pozitivně koreluje s mírou abúzu návykových látek studentů/studentek.**

Hypotézu nepřijímáme.

- **H19: Předpokládáme, že míra sebeprosazení pozitivně koreluje s mírou delikvence studentů/studentek.**

Hypotézu nepřijímáme.

- **H20: Předpokládáme, že míra sebeprosazení pozitivně koreluje s mírou šikany studentů/studentek.**

Hypotézu přijímáme.

9 DISKUZE

V této části naší práce bychom se rádi věnovali zhodnocení výsledků našeho výzkumu a jejich porovnání s výsledky studií uvedenými v předchozích kapitolách. Výchozí výzkumná otázka této práce byla stanovena v kapitole 4 a ptá se na to, zda existuje vztah mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u dospívajících studentů/studentek Zlínského kraje. Předchozí studie zaměřující se na vztah rizikového chování a školní úspěšnosti přinesly různé výsledky (např. Kabíček et al., 2014; Livazović, 2017).

Například výzkum Cheaha et al. (2021) přišel se závěrem, že mezi rizikovým chováním a špatným prospěchem existuje korelace. To je ve shodě s výsledky naší práce, na základě nichž je možné přijmout první čtyři hypotézy týkající se existence pozitivní korelace mezi prospěchem studentů/studentek a jednotlivými oblastmi rizikového chování. Výsledky testu Spearmanova korelačního koeficientu mezi hrubým skóre dotazníku VRCHA a prospěchem ($r_s = 0,39$; $p < 0,001$) a abúzem návykových látek a prospěchem ($r_s = 0,40$, $p < 0,001$) se na základě příslušných p -hodnot dokonce ukázaly, jakožto velmi vysoce signifikantní. Z čehož vyplývá, že v obou případech se jedná o středně silné vztahy. Výsledky testů týkajících se korelace mezi prospěchem a delikvencí ($r_s = 0,21$; $p = 0,002$) a prospěchem a šikanou ($r_s = 0,19$; $p = 0,003$) vyšly jako vysoce signifikantní, jelikož obě p -hodnoty byly nižší než 0,05. V tabulce 9 v předchozí kapitole (viz kapitola 8) pak můžeme vidět tyto výsledky v porovnání s výsledky testu Pearsonova korelačního koeficientu, který s proměnnými pracuje jako metrickými. Můžeme vidět, že taktéž na základě tohoto testu bychom mohli všechny hypotézy H1 až H4 přijmout, jelikož výsledky jsou velice podobné. Přijetí těchto hypotéz o pozitivní korelaci tedy můžeme konkrétně interpretovat tak, že čím horší prospěch měli studenti/studentky z našeho výzkumného souboru, tím vyšší míra rizikového chování se u nich vyskytovala.

Obdobné výsledky nalézající vztah mezi prospěchem a rizikovým chováním přinesla taktéž studie Zhanga a Slesnickové (2020), kteří přišli se závěrem, že u skupiny studentů/studentek s nejlepším prospěchem se projevila nejnižší míra agrese a delikvence, či studie Chadiho et al. (2020), kteří tvrdí, že abúzus návykových látek a sexuální rizikové chování souvisí se špatným školním prospěchem. Pouze částečně se tyto výsledky však shodují se závěry Jessora et al. (2003), kteří ověřovali svou teorii rizikového chování na

souboru amerických a čínských dospívajících, přičemž školní známky se jako protektivní faktor rizikového chování projevily pouze u čínské populace dospívajících, u americké však vztah mezi těmito faktory nenalezli. Domníváme se, že tyto odlišné výsledky mohou být způsobeny tím, že čínská kultura není zdaleka tak liberální jako americká a známky jsou v této zemi důležitou hodnotou. To potvrzují sami autoři, kteří zmiňují, že kultura a hodnoty těchto zemí se liší. Náš výzkum provedený na české populaci dospívajících a nalézající zmíněný vztah tedy dle našeho názoru potenciálně může svědčit o tom, že taktéž v naší kultuře jsou známky stále určitou tradiční hodnotou.

Kromě školního prospěchu jsme taktéž zkoumali vztahy mezi self-efficiacy for learning (pocitem vlastní účinnosti pro učení) a oblastmi rizikového chování, kterých se týkají hypotézy H5 až H8. Došli jsme k závěru, že existuje negativní korelace mezi self-efficiacy for learning (pocitem vlastní účinnosti pro učení) a všemi námi zkoumanými oblastmi rizikového chování kromě delikvence. Výsledky testů Spearmanova korelačního koeficientu se v případě vztahu hrubého skóre dotazníku VRCHA a self-efficiacy for learning (pocitem vlastní účinnosti pro učení) ($r_s = -0,17$; $p = 0,007$) a v případě vztahu šikany a self-efficiacy for learning (pocitem vlastní účinnosti pro učení) ($r_s = -0,20$; $p = 0,002$) dokonce projevily jako vysoce signifikantní, jelikož obě příslušné p-hodnoty jsou nižší než 0,01. V případě korelace mezi abúzem návykových látek ($r_s = -0,15$; $p = 0,017$) se jedná o vztah signifikantní, jelikož je příslušná p-hodnota nižší než 0,05. Na základě uvedeného je tedy možné říci, že studenti/studentky z našeho výzkumné souboru s vyšším pocitem vlastní účinnosti spojené s učením měli nižší míru obecné rizikovosti, abúzu návykových látek a šikany. Avšak velice pozoruhodné se zdá, že hypotézu o negativní korelaci mezi delikvencí a self-efficiacy for learning (pocitem vlastní účinnosti pro učení) nebylo možné na 5% hladině statistické významnosti přijmout ($r_s = -0,09$; $p = 0,107$). Zdá se zajímavé, že na tuto oblast jako jedinou zmíněný ukazatel školní úspěšnosti vliv nemá (vše je možné vidět v tabulce 10). Jelikož jsme na základě literatury nevypátrali žádnou teoretickou příčinu, domníváme se, že je tento výsledek způsoben nižším počtem respondentů/respondentek. V tabulce 11 pak lze pozorovat porovnání výsledků Spearmanova korelačního koeficientu a Pearsonova korelačního koeficientu, který proměnné považuje za metrické. Výsledky jsou opět velice podobné, takže můžeme usoudit, že se nejedná o pochybení.

Zmíněné výsledky je možné porovnat kupříkladu s výzkumem Skopala a Dolejše (2014), kteří zkoumali vztah mezi rizikovým chováním českých adolescentů a jejich

sebehodnocením, přičemž se na jejich výzkumném souboru ukázalo, že sebedůvěra a školní úspěšnost fungují jakožto protektivní faktory rizikového chování. Což je v dobré shodě s našimi výsledky, které nalézají vztah mezi self-efficiacy for learning (pocitem vlastní účinnosti pro učení) a hrubým skóre dotazníku VRCHA, abúzem alkoholu a šikanou, jak jsme již uváděli.

Jako další jsme zkoumali vztah mezi klimatem školní třídy a rizikovým chováním, kdy za ukazatele klimatu školní třídy byly akceptované následující faktory: sebeprosazení, motivace na negativní školní výkon a suportivní klima třídy. Co se týče vztahu suportivního klimatu třídy a jednotlivých oblastí rizikového chování, můžeme v tabulce 12 vidět, že na základě našich výsledků lze přijmout pouze hypotézu H12 týkající se negativní korelace mezi suportivním klimatem třídy a šikanou ($r_s = -0,23$; $p < 0,001$), jelikož příslušná p -hodnota vyšla nižší než 0,001, což značí velmi vysoce signifikantní vztah. Negativní korelace mezi suportivním klimatem třídy a hrubým skóre dotazníku VRCHA ($r_s = -0,03$; $p = 0,355$), abúzem návykových látek ($r_s = -0,04$; $p = 0,268$) a delikvencí ($r_s = 0,12$; $p = 0,956$) se pak na našem výzkumném souboru neprojevila. Hypotézy H9, H10 a H11 tedy nebylo možné na 5% hladině statistické významnosti přijmout. Nutné podotknout, že v rámci našeho výzkumného souboru se projevilo, že studenti/studentky, kteří patří do třídy s vyšší mírou suportivního klimatu, méně často bývají obětí šikany, což se zdá velmi intuitivním. Překvapivé pro nás však je, že na ostatní oblasti rizikového chování suportivní klima takový vliv nemá. Z našeho pohledu je možné nad tím uvažovat tak, že je-li ve třídě suportivní klima, studenti/studentky si mezi sebou neubližují, protože mezi nimi panují dobré vztahy, a proto se stávají méně často oběťmi šikany. Hypoteticky však jejich dobré vztahy nemusí vypovídat nic o tom, zda se vzájemně nepodporují například v abúzu či delikvenci. Pro dospívající jsou totiž vztahy s vrstevníky důležitější než vztahy s rodiči, přičemž se snaží do preferovaných skupin zapadnout navzdory tomu, že mohou být problémové. To by mohlo být potenciálním důvodem, proč ostatní hypotézy nebylo možné přijmout. Jedná se však pouze o vysvětlení v hypotetické rovině, které by bylo nutné blíže prozkoumat.

Poté jsme se zaměřili na vztah mezi motivací k negativnímu školnímu výkonu a jednotlivými oblastmi rizikového chování. V tabulce 12 vidíme, že je možné přijmout pouze hypotézu H14 hovořící o pozitivní korelaci mezi motivací na negativní školní výkon a abúzem návykových látek ($r_s = 0,14$; $p = 0,026$), přičemž tento vztah můžeme označit za signifikantní. Toto zjištění tedy můžeme interpretovat tak, že studenti/studentky s vyšší mírou motivace k negativnímu školnímu výkonu užívají návykové látky ve vyšší míře než

studenti/studentky, jejichž motivace k negativnímu výkonu je nižší. Hypotézy H13, H15 a H16, týkající se pozitivní korelace mezi motivací k negativnímu školnímu výkonu a hrubým skóre dotazníku VRCHA ($r_s = 0,11$; $p = 0,060$), delikvencí ($r_s = 0,03$; $p = 0,347$) a šikanou ($r_s = 0,10$; $p = 0,075$), pak nebylo možné na 5% hladině statistické významnosti přijmout. Lze podotknout, že v našem souboru se neprojevovalo, že by motivace k negativnímu školnímu výkonu a tyto oblasti rizikového chování byly v úzkém vztahu. Dle našeho názoru je zajímavé, že tato motivace má vztah k abúzu, ale k jiným oblastem rizikového chování již ne. O to více je překvapivé, že skutečný špatný prospěch je v rámci našeho souboru ve vztahu se všemi oblastmi rizikového chování. Domníváme se, že by bylo hypoteticky možné si to vysvětlit tak, že studenti/studentky se špatným prospěchem nemusí být přímo motivováni k tomu, aby se ve škole nesnažili či neprosívali. Může jít o to, že přestože by si přáli mít lepší prospěch, nedaří se jim to z různých důvodů (např. sociálně znevýhodněné prostředí, citová nebo podnětová deprivace a mnoho dalších). Což by mohlo vysvětlit to, že motivace k negativnímu školnímu výkonu a skutečný prospěch jsou dvě odlišné záležitosti, a proto každá s rizikovostí koreluje jiným způsobem.

V neposlední řadě jsme se zaměřili na vztah sebeprosazení a jednotlivých oblastí rizikového chování, kdy se na našem výzkumném souboru ukázalo, že existuje pozitivní korelace mezi šikanou a sebeprosazením ($r_s = 0,18$; $p = 0,006$), a že tento vztah je dokonce vysoce signifikantní, jelikož příslušná p-hodnota vyšla nižší než 0,01. To můžeme interpretovat tak, že studenti/studentky, kteří mají vyšší tendenci se prosazovat se stávají oběťmi šikany. Zdá se tedy, že studenti/studentky, kteří/které jsou výraznější a viditelnější se stanou spíše terčem. Hypotézy H17, H18 a H19, týkající se vztahu mezi sebeprosazením a hrubým skóre dotazníku VRCHA ($r_s = -0,05$; $p = 0,741$), abúzem návykových látek ($r_s = -0,12$; $p = 0,957$) a delikvencí ($r_s = -0,03$; $p = 0,684$), pak nebylo možné na 5% hladině statistické významnosti přijmout. To tedy znamená, že sebeprosazení, které je považováno za ukazatel negativního třídního klimatu, v našem výzkumném souboru nemělo vliv na rizikové chování měřené hrubým skóre dotazníku VRCHA, abúzus či delikvenci, ale pouze na šikanu. V hypotetické rovině je možné si to vysvětlit tím, že jedinci chovající se rizikově, užívající návykové látky či delikventi mohou mít tendenci se prosazovat, avšak spíše mimo školní třídu než v ní.

Tabulka 13 pak znázorňuje porovnání výsledků testu Spearmanova testu korelačního koeficientu a Pearsonova korelačního koeficientu, který s proměnnými pracuje jakožto

s metrickými. Můžeme opět pozorovat, že i v tomto případě jsou výsledky velmi podobné a měly by zobrazovat skutečné vztahy mezi proměnnými.

Tato zjištění můžeme konfrontovat s výsledky předchozích studií. Například Petersonová et al. (2020) na svém výzkumném souboru prokázali, že studenti/studentky, kteří jsou více zaangažovaní a cítí ke své škole a třídě vyšší závazek, se chovají méně rizikově. To se zdá ve shodě s našimi výsledky potvrzujícími vztah dobrého klimatu a nižší míry šikany. Avšak v našem případě byla šikana jedinou oblastí rizikového chování, v níž se projevil vztah k suportivnímu klimatu. Dále můžeme zmínit například model Čerešníka (2017), z něhož vyplývá, že nejsou-li studenti/studentky motivováni k výkonu, mohou pociťovat napětí, k jehož odbourání začnou využívat různé formy rizikového chování. To se shoduje s naším přijetím hypotézy týkající se vztahu motivace k negativnímu školnímu výkonu a abúzem alkoholu. Avšak ve zbytku zkoumaných oblastí rizikového chování se v rámci našeho výzkumného souboru daný vztah neprokázal, čímž se naše výsledky naopak odlišují. V neposlední řadě také Baier (2016) nalézá vztah mezi špatnými vztahy s vrstevníky a rizikovým chováním.

Na závěr jsme naši analýzu dat doplnili o lineární regresi, kdy jsme za závisle proměnné zvolili jednotlivé formy rizikového chování a za nezávisle proměnné všechny ostatní faktory. Ukázalo se, že pokud porovnáme standardizované míry účinku jednotlivých regresorů, dojdeme k závěru, že největší vliv na míru výskytu námi zkoumaných oblastí rizikového chování má ve všech případech průměr známek, a to před i po zařazení sociodemografických údajů do modelu (viz tabulky 14 a 15). Standardizované míry účinku konkrétně hovoří o tom, o kolik směrodatných odchylek v průměru vzroste hodnota závisle proměnné, vzroste-li hodnota daného regresoru o 1 směrodatnou odchylku. Vzroste-li hodnota průměru známek o 1 směrodatnou odchylku, můžeme vidět, že hodnota hrubého skóre dotazníku VRCHA vzroste o 0,42 směrodatné odchylky, míra abúzu o 0,40 směrodatné odchylky, míra delikvence o 0,30 směrodatné odchylky a míra šikany o 0,17 směrodatné odchylky, hovoříme-li o modelu bez sociodemografických údajů. V celé naší práci tedy jakožto nejužší vztahy vnímáme vztah mezi obecnou rizikovostí a průměrem známek a mezi abúzem a průměrem známek (viz grafy 1 a 2 v kapitole 8).

V rámci šikany se pak stalo významným regresorem suportivní klima třídy se standardizovanou mírou účinku rovnou -0,15 a sebeprosazení se standardizovanou mírou účinku 0,20. Všechny tyto výsledky se shodují s naším přijetím či nepřijetím příslušných hypotéz. Překvapující však je, že suportivní klima třídy má statisticky významný vliv na

míru delikvence, jelikož standardizovaná míra účinku vychází 0,20. Hypotézu 11 o vztahu mezi suportivním klimatu a delikvence však na základě Spearmanova korelačního koeficientu nebylo možné přijmout. Je to proto, že tato hypotéza byla formulována jako hypotéza o negativní korelaci (tzn. čím víc suportivní klima třídy, tím nižší delikvence). Na základě regrese však můžeme spatřovat, že daný vliv je ve skutečnosti statisticky významný, akorát v opačném směru. To znamená, že v našem souboru se to projevilo tím způsobem, že studenti/studentky navštěvující třídu s vyšším suportivním klimatem vykazují vyšší míru delikvence. To může být například způsobeno tím, že se studenti/studentky i v dobrém kolektivu mohou vzájemně podporovat v nevhodném chování, jak jsme již spekulovali výše.

Po zařazení sociodemografických údajů se samozřejmě hodnoty standardizovaných měr účinku změní, avšak zmíněné regresory si zachovávají statisticky významný vliv. Novinkou se však stává, že na obecnou rizikovitost, abúzus a šikanu má statisticky významný vliv také pohlaví, kdy hodnoty standardizovaných měr účinku jsou 0,21 pro obecnou rizikovitost, 0,19 pro abúzus a 0,19 pro šikanu. Tento výsledek se shoduje například se závěry studie Wartbergové et al. (2021), kteří/které pohlaví označili za jeden z hlavních prediktorů rizikového chování. Jak můžeme navíc vidět v tabulce 16, typ střední školy neměl v rámci našeho výzkumného souboru statisticky významný vliv na míru rizikového chování, jelikož standardizované míry účinku byly nízké. To je zajímavým zjištěním, které se s výsledky některých autorů shoduje (např. Tomšík et al., 2017) a s některými je v rozporu (např. Lee et al., 2020).

Význam zařazení sociodemografických údajů do našeho modelu ilustruje také tabulka 16, v níž můžeme vidět, že v rámci všech námi zkoumaných oblastí rizikového chování koeficienty determinace vzrostou po zařazení sociodemografických údajů. To znamená, že zařadíme-li tyto údaje do našeho modelu, jsme schopni vysvětlit vyšší procento rozptylu závisle proměnných (v tomto případě míry rizikového chování). Nejvyšší koeficient determinace jsme získali u míry abúzu po zařazení sociodemografických údajů, kdy se konkrétně jedná o hodnotu 25 %.

Na základě rešerše literatury a provedeného výzkumu tedy nadále předpokládáme, že existuje určitý vztah mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u dospívajících. Za hlavní přínos naší práce považujeme to, že hypotézy týkající se vztahů prospěchu a self-efficiency for learning (pocitu vlastní účinnosti pro učení) a jednotlivými oblastmi rizikového chování bylo kromě jedné výjimky možné přijmout, což lze z našeho pohledu považovat za jeden z dalších důkazů existence zkoumaného vztahu a za potvrzení výsledků některých

studií (např. Flores et al., 2020; Guo et al., 2019), které tento vztah také podrobily výzkumu. Naše výsledky jsou originální tím, že daný vztah byl zkoumán na studentech/studentkách ve věku 15 až 19 let, jelikož se zdá obvyklejším studovat tyto proměnné spíše na mladších věkových kategoriích. Za další přínosy této práce bychom dále označili také přiblížení daného vývojového období, jednotlivých oblastí rizikového chování a ukazatelů školní úspěšnosti. V existenci tohoto vztahu věříme také navzdory výsledkům jiných výzkumů, které jej nepotvrdily (např. Livazović, 2017). Zejména kvůli tomu, že Livazović (2017) sám na závěr svého výzkumu uvádí, že se jedná o ambivalentní výsledky vzniklé na malém souboru.

Hypotézy H9 až H11, H13, H15 až H19 se nám nepodařilo přijmout. Jedna z možných příčin je vázána na proměnnou, kterou zároveň považujeme za možný limit naší práce. Domníváme se, že to může být způsobeno tím, že náš výzkum byl prováděn v období pandemie covid-19, kdy výuka často probíhala online, tudíž spolužáci nebyli denně ve styku a je poměrně smysluplné, že vliv třídního klimatu na rizikové aktivity byl poměrně nízký. Máme za to, že pokud bychom náš výzkum prováděli za obvyklých podmínek, výsledky týkající se těchto hypotéz by se mohly lišit. V souvislosti s touto pandemií bychom také rádi zmínili další z limitů naší práce, kterým je nižší počet respondentů/respondentek. To může být částečně způsobeno tím, že v jednotlivých třídách škol, které se s námi rozhodly spolupracovat, se projevila častá absence skrze povinnou karanténu, což zrcadlí počet respondentů a respondentek. Dále také spousta škol spolupráci odmítlo, jelikož v této době neměly zájem o zvyšování počtu osob ve třídách skrze možnou nákazu. Domníváme se tedy, že počet respondentů/respondentek by za normálních okolností byl pravděpodobně vyšší a to by nejspíše mělo vliv na reprezentativnost a celkové výsledky výzkumu.

10 ZÁVĚR

Tato práce se zabývala problematikou vztahu mezi školní úspěšností a rizikovým chováním dospívajících, jak již vyplývá z jejího názvu. Byla rozdělena do dvou částí – teoretické a výzkumné. V rámci teoretické části jsme první dvě kapitoly věnovali zkoumaným proměnným, tedy rizikovému chování během dospívání a školní úspěšnosti, a pokusili se je více přiblížit. Zaměřili jsme se například na jednotlivé oblasti rizikového chování, charakteristiky dané vývojové etapy a také na různé ukazatele školní úspěšnosti. Třetí kapitolu jsme pak zasvětili přehledu předchozích studií provedených na námi zvolené téma. Poté jsme se již přesunuli k výzkumné části, v níž jsme formulovali výzkumné cíle, hypotézy, přiblížili použité metody, výzkumný soubor a tak dále. Následně jsme popsali práci s daty a interpretovali získané výsledky.

Jak jsme již zmiňovali v kapitole výzkumný problém (viz kapitola 4), hlavním důvodem vzniku této práce byly skromné poznatky týkající se vztahu uvedených proměnných v námi zvolené věkové kategorii 15 až 19/20 let. Primárním cílem se tedy stalo potvrzení či vyvrácení existence vztahu školní úspěšnosti a rizikového chování u dospívajících studentů a studentek středních škol ve Zlínském kraji. Na základě analýzy dat jsme přišli s výsledky, které potvrzují zejména existenci vztahu mezi prospěchem a rizikovým chováním a také self-efficacy for learning (pocitem vlastní účinnosti pro učení) a rizikovým chováním, což jsou dva z námi zvolených ukazatelů školní úspěšnosti. Vztah mezi klimatem třídy však nebyl tak zjevný a několik hypotéz tudíž nebylo možné přijmout. Přesto setrváváme u našeho předpokladu, že vztah mezi těmito proměnnými v rámci námi zvolené populace skutečně existuje.

Domníváme se, že tato práce splnila cíle, které jsme si vytýčili na jejím začátku a mohla by pomoci komukoliv, kdo se daným tématem zabývá od výzkumníků a výzkumníc, přes školní psychology a psycholožky až po samotné pedagogy a pedagožky. Do budoucna by jistě bylo dobré zaměřit se na detailnější analýzu vztahu mezi rizikovým chováním a třídním klimatem na rozsáhlejší souboru a za běžných podmínek mimo pandemii. Myslíme si, že porovnání těchto výsledků s výsledky nynější práce by mohlo přinést zajímavé poznatky.

11 SOUHRN

Tato práce se zabývá vztahem mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u dospívajících studentů/studentek středních škol ve Zlínském kraji. Dle Hartla (2004, 8) dospívání můžeme definovat jako „*období mezi pubescencí, která se do ní ovšem někdy též počítá, a ranou dospělostí*“. Je navíc charakteristické nástupem sekundárních pohlavních znaků, dosažením pohlavní zralosti, dozráváním rozumových schopností a dotvářením celistvosti osobnosti. Vágnerová (2012) dělí toto období na dvě dílčí fáze, jimiž jsou raná a pozdní adolescence. Ranou adolescenci pak vymezuje jako životní úsek mezi 11. až 15. rokem. Období od 15 do 20 let označuje jako adolescenci pozdní. V této etapě zdůrazňuje zejména komplexnější psychosociální proměny. Dospívající v této životní etapě například prochází výrazným biologickým zráním, přijímá nové zařazení do společnosti a jsou na něj kladena odlišná očekávání týkající se jeho chování a výkonů, což ve výsledku mění také pojetí vlastního já (Nielsen Sobotková, 2014).

Jessor (2018a) pak vymezuje pojem rizikové chování jako veškeré chování, které narušuje kterýkoliv z psychosociálních aspektů adolescentova vývoje. Mezi psychosociální aspekty, které toto chování může ohrozit, patří například plnění vývojových úkolů a očekávaných sociálních rolí, nabývání základních dovedností, kompetencí a smyslu pro adekvátnost. Navíc si tento autor také povšiml, že jednotlivé formy rizikového chování mají tendenci se u dospívajících vyskytovat zároveň, a naplňují tudíž charakter syndromu. Toto chování rozdělil do tří následujících kategorií – abúzus návykových látek, delikvence a sexuální rizikové chování (Jessor, 1998). Dle výzkumu Verešové (2020) se pak 41,3 % adolescentů pohybuje za hranici rizikovosti v užívání drog a 52 % adolescentů nadměrně užívá alkohol. Za senzitivní období pro výskyt agresivního chování pak daná autorka označuje zejména věk od 16 do 18 let. Dále také tvrdí, že 39,4 % adolescentů překračuje míru rizikovosti v delikvenci. Faktory, které se podílejí na vzniku rizikového chování označujeme jako rizikové a ty, které mu brání, jako protektivní. Jessor (2014) rozděljuje tyto faktory do několika kategorií. Rizikovou příležitost, zranitelnost, behaviorální riziko a rizikový model konkrétně označuje jako kategorie rizikových faktorů. Za kategorie protektivních faktorů pak považuje podporu, kontrolu, ochranné chování a ochranný model.

Průcha et al. (2009, 90) definovali školní úspěch jako „*zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu*“. Dle jejich názoru školní úspěšnost není pouze dílem samotného studenta/studentky, jelikož tvrdí, že se jedná o „*produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů*“. Na školní úspěšnost a výkon působí mnoho různorodých faktorů, které ji výrazně ovlivňují. Tyto faktory běžně dělíme na vnitřní a vnější. Přičemž za vnitřní příčiny úspěchu či neúspěchu ve škole můžeme označit studentovy/studentčiny schopnosti a vlastnosti, mezi které řadíme například intelekt, paměť, zájem o předmět, motivaci, vůli či charakter. Vnější příčiny pak mohou být prožívaná traumata, náhoda, napovídání spolužáků a podobně (Holeček, 2014). Školní úspěšnost má svůj význam pro dostání se na vybraný obor a budoucí profesní uplatnění, je odměňujícím zážitkem a podněcuje další a další aspirace, o jejichž dosažení se snaží ještě usilovněji a cílevědoměji.

Existují studie, které považují školní úspěšnost za protektivní faktor (např. Cheah et al., 2021), jiné zase školní neúspěšnost jakožto mediátor vzniku rizikového chování (např. Čerešník, 2017). Část z nich tento vztah bere za naprosto přímý (Chadi et al., 2020) a druhá část to nevidí tak přímočaře a zaměřuje se jen na určité složky školní úspěšnosti (Riffle et al., 2021). Ať tak či onak, všechny z těchto studií docházejí k jisté shodě ve svých závěrech. Existují však i studie, které zpochybnilly vztah mezi některou ze složek školní úspěšnosti a rizikovým chováním či zkoumaný vztah neshledávaly natolik význačným (např. Baier, 2016). Objevily se také studie, které pouze nepotvrdily úlohu školní úspěšnosti coby protektivního faktoru, ale jakýsi vztah mezi těmito proměnnými přece jen našly (např. Jedlička et al., 2018). Pouze jediný z výzkumů, na který jsme narazili, vztah mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u dospívajících vůbec neprokázal (Livazović, 2017) a sám autor uváděl, že výsledky jeho práce byly ovlivněny určitými limitacemi.

Na základě výše uvedených poznatků jsme přišli na to, že výzkumů, které by zkoumaly vztah těchto dvou proměnných v naší zvolené věkové kategorii (od 15 do 19/20 let) není příliš. To může být způsobeno zejména absencí výzkumné metody, která by měřila školní úspěšnost u středoškolských studentů/studentek. Skromné poznatky ohledně vztahu mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u populace českých studentů/studentek v období pozdní adolescence se tedy staly primárním důvodem vzniku této práce. Za hlavní cíl této práce je tedy možné považovat potvrzení či vyvrácení existence vztahu těchto dvou proměnných právě na již zmíněné populaci dospívajících studentů a studentek středních škol

ve Zlínském kraji. Jedním z dílčích cílů předkládané práce je dále také mapování jednotlivých ukazatelů školní úspěšnosti zvolených studentů/studentek středních škol tak, abychom získali celistvý obraz i přes absenci příslušné výzkumné metody. Dalším úkolem je zjistit na tomto výzkumném souboru také výskyt zvolených forem rizikového chování. Výchozí hypotézou této bakalářské práce tedy je, že studenti a studentky, kteří/které jsou ve škole úspěšnější, se chovají méně rizikově.

K zodpovězení naší výzkumné otázky, zda existuje vztah mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u vybrané populace českých dospívajících, jsme se rozhodli využít kvantitativní design výzkumu, a to konkrétně dotazníkové šetření. Vytvořili jsme dotazníkovou baterii, která se skládala z úvodní strany, na níž byly poskytnuty základní informace týkající se výzkumu, jednotné instrukce k vyplnění a informovaný souhlas, a z první strany, na níž jsme zjišťovali sociodemografické údaje. Dále jsme se na první straně dotazovali také na datum vyplnění a příslušný kód. Následovalo posledních osm položek Dotazníku autoregulace – SRQ-CZ-SE (Gavora, Jakešová & Kalenda, 2015; modifikace: Banárová & Čerešník, 2021), dále dotazník Výskyt rizikového chování u adolescentů – VRCHA (Dolejš & Skopal, 2013) a byla zakončena dotazníkem Klima školní třídy – KLIT (Lašek, 2001; modifikace: Kňážek & Čerešník, 2019). Pro náš výzkum jsme využili data celkem od 164 studentek a 36 studentů ve věku od 15 do 19 let. Přičemž 85 z celkového počtu respondentů/respondentek navštěvovalo gymnázium a 115 střední odbornou školu. První ročník navštěvovalo 23 studentů/studentek, druhý 69, třetí 61 a čtvrtý 47. Patnáctiletých respondentů/respondentek bylo do výzkumu zařazeno 13, šestnáctiletých 51, sedmnáctiletých 67, osmnáctiletých 50, devatenáctiletých 19. Po celou dobu sběru dat jsme se drželi etických zásad spojených s psychologickým výzkumem.

Při analýze dat jsme prozkoumali rozdělení pravděpodobnosti zkoumaných proměnných, kdy se ukázalo, že žádné z nich nepřipomíná normální rozdělení pravděpodobnosti, a bude tedy nutné vydat se cestou robustních ukazatelů a neparametrické statistiky. Konkrétně jsme pro ověření platnosti našich hypotéz použili test Spearmanova korelačního koeficientu, který jsme v průběhu také porovnávali s výsledky testu Pearsonova korelačního koeficientu a následně doplnili o lineární regresi tak, aby bylo možné udělat si představu o velikosti vlivu jednotlivých regresorů.

Svazek prvních čtyř hypotéz H1 až H4 se týkal pozitivní korelace mezi prospěchem studentů/studentek a jednotlivými oblastmi rizikového chování (obecná rizikovost, abúzus, delikvence, šikana). Všechny z těchto hypotéz bylo možné přijmout, což můžeme

interpretovat tak, že čím horší prospěch měli studenti/studentky z našeho výzkumného souboru, tím vyšší míra rizikového chování se u nich vyskytovala. Kromě školního prospěchu jsme taktéž zkoumali vztahy mezi self-efficacy for learning (pocitem vlastní účinnosti pro učení) a oblastmi rizikového chování, kterých se týkají hypotézy H5 až H8. Došli jsme k závěru, že existuje negativní korelace mezi pocitem vlastní účinnosti spojené s učením a všemi námi zkoumanými oblastmi rizikového chování kromě delikvence. Na základě uvedeného je tedy možné potvrdit, že studenti/studentky z našeho výzkumné souboru s vyšším pocitem vlastní účinnosti spojené s učením měli nižší míru obecné rizikivosti, abúzu návykových látek a šikany. Na základě literatury jsme pak nevypátrali žádnou teoretickou příčinu, proč se nepotvrdil vztah mezi self-efficacy for learning (pocitem vlastní účinnosti pro učení) a delikvencí. Domníváme se, že je tento výsledek způsoben nižším počtem respondentů/respondentek.

Jako další jsme zkoumali vztah mezi klimatem školní třídy a rizikovým chováním, kdy za ukazatele klimatu školní třídy byly akceptované sebeprosazení, motivace k negativnímu školnímu výkonu a suportivní klima třídy. Co se týče vztahu suportivního klimatu třídy a jednotlivých oblastí rizikového chování, na základě našich výsledků můžeme přijmout pouze hypotézu H12, týkající se negativní korelace mezi suportivním klimatem třídy a šikanou. Lze tedy podotknout, že v rámci našeho výzkumného souboru se projevilo, že studenti/studentky, kteří patří do třídy s vyšší mírou suportivního klimatu méně často bývají obětí šikany. Překvapivé pro nás však je, že na ostatní oblasti rizikového chování suportivní klima takový vliv nemá. Z našeho pohledu je možné nad tím uvažovat tak, že je-li ve třídě suportivní klima studenti/studentky si mezi sebou neubližují, protože mezi nimi panují dobré vztahy, a proto se stávají méně často oběťmi šikany. Teoreticky však jejich dobré vztahy nemusí vypovídat nic o tom, zda se vzájemně nepodporují například v abúzu či delikvenci.

Poté jsme se zaměřili na vztah mezi motivací k negativnímu školnímu výkonu a jednotlivými oblastmi rizikového chování. Kdy je možné přijmout pouze hypotézu H14 hovořící o pozitivní korelaci mezi motivací na negativní školní výkon a abúzem návykových látek. Toto zjištění tedy můžeme interpretovat tak, že studenti/studentky s vyšší mírou motivace k negativnímu školnímu výkonu užívají návykové látky ve vyšší míře než studenti/studentky, jejichž motivace k negativnímu výkonu je nižší. Hypotézy H13, H15 a H16 pak nebylo možné na 5% hladině statistické významnosti přijmout. Lze tedy tvrdit, že v našem souboru se neprojevilo, že by motivace k negativnímu školnímu výkonu a tyto

oblasti rizikového chování byly v úzkém vztahu. Dle našeho názoru je zajímavé, že tato motivace má vztah k abúzu, ale k jiným oblastem rizikového chování již ne. O to více je překvapivé, že skutečný špatný prospěch je v rámci našeho souboru ve vztahu se všemi oblastmi rizikového chování. Domníváme se, že by bylo hypoteticky možné si to vysvětlit tak, že studenti/studentky se špatným prospěchem nemusí být přímo motivováni/motivovány k tomu, aby se ve škole nesnažili či neprospívali.

V neposlední řadě jsme se zaměřili na vztah sebeprosazení a jednotlivých oblastí rizikového chování, kdy se na našem výzkumném souboru ukázalo, že existuje pozitivní korelace mezi šikanou a sebeprosazením. To můžeme interpretovat tak, že studenti a studentky, kteří mají vyšší tendenci se prosazovat, se spíše stávají oběťmi šikany. Hypotézy H17, H18 a H19 pak nebylo možné na 5% hladině statistické významnosti přijmout. To tedy znamená, že sebeprosazení, které je považováno za ukazatel negativního třídního klimatu, v našem výzkumném souboru nemělo vliv na obecnou rizikovost, abúzus či delikvenci, ale pouze na šikanu. V hypotetické rovině je možné si to vysvětlit tím, že jedinci chovající se rizikově, užívající návykové látky či delikventi mohou mít tendenci se prosazovat, avšak spíše mimo školní třídu než v ní.

Na závěr jsme naši analýzu dat doplnili o lineární regresi, kdy jsme za závisle proměnné zvolili jednotlivé formy rizikového chování a za nezávisle proměnné všechny ostatní faktory. Ukázalo se, že pokud porovnáme standardizované míry účinku jednotlivých regresorů, dojdeme k závěru, že největší vliv na míru výskytu námi zkoumaných oblastí rizikového chování má ve všech případech průměr známek, a to před i po zařazení sociodemografických údajů do modelu. V rámci šikany se pak stalo významným regresorem suportivní klima třídy a sebeprosazení. Všechny tyto výsledky se shodují s naším přijetím či nepřijetím příslušných hypotéz. Překvapující však je, že suportivní klima třídy má statisticky významný vliv na míru delikvence. To znamená, že v našem souboru se to projevilo tím způsobem, že studenti/studentky navštěvující třídu s vyšším suportivním klimatem vykazují vyšší míru delikvence. Na obecnou rizikovost, abúzus a šikanu má statisticky významný vliv také pohlaví. Význam zařazení sociodemografických údajů do našeho modelu ilustruje také vzrůst koeficientů determinace po jejich zařazení do modelu.

Za hlavní přínos naší práce tedy považujeme to, že hypotézy týkající se vztahů prospěchu a pocitované vlastní účinnosti spojené s učením a jednotlivými oblastmi rizikového chování bylo kromě jedné výjimky možné přijmout, což lze z našeho pohledu považovat za jeden z dalších důkazů existence zkoumaného vztahu a za potvrzení výsledků

některých studií (např. Flores et al., 2020; Guo et al., 2019), které tento vztah také zkoumaly. Naše výsledky jsou poměrně originální tím, že byl daný vztah zkoumán na studentech/studentkách ve věku 15 až 20 let, jelikož se zdá obvyklejším studovat tyto proměnné spíše na mladších věkových kategoriích. Za limitace naší práce bychom mohli označit fakt, že větší část hypotéz pojednávajících o vztahu klimatu třídy a rizikového chování nebylo možné přijmout a také nižší počet respondentů/respondentek. Avšak domníváme se, že obojí může mít souvislost s tím, že náš výzkum byl prováděn v období pandemie covid-19, kdy výuka často probíhala online, tudíž spolužáci nebyli denně ve styku, a když naopak byla výuka prezenční, byly velmi časté absence skrze povinnou karanténu.

Domníváme se, že tato práce splnila cíle, které jsme si vytyčili na jejím začátku a mohla by pomoci komukoliv, kdo se daným tématem zabývá, a to jak výzkumníkům a výzkumnicím, školním psychologům a psycholožkám, tak samotným pedagogům a pedagožkám. Do budoucna by jistě bylo dobré zaměřit se na detailnější analýzu vztahu mezi rizikovým chováním a třídním klimatem na rozsáhlejší souboru a za běžných podmínek mimo pandemii. Myslíme si, že porovnání těchto výsledků s výsledky nynější práce by mohlo přinést zajímavé poznatky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 1) Akse, J., Hale, W. W., Engels, R. C. M. E., Raaijmakers, Q. A. W., & Meeus, W. H. J. (2007). Stability and change in personality type membership and anxiety in adolescence. *Journal of Adolescence*, 30(5), 813–834.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.09.007>
- 2) Baier, D. (2016). The school as an influencing factor of truancy. *International Journal of Criminology and Sociology*, 5, 191–202. <https://doi.org/10.6000/1929-4409.2016.05.18>
- 3) Banárová, K., & Čerešník, M. (2019). *Príčiny produkcie rizikového správania v dospievaní. Vzťahová perspektíva*. In M. Verešová, V. Gatíal, & R. Tomšík (Eds.), *Zborník príspevkov zo Študentskej vedeckej a odbornej činnosti* (s. 31-44). Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa.
- 4) Baník, G., & Gajdošová, B. (2014). *Rizikové správanie, hudobná preferencia, osobnosť a afektivita adolescentov*. In E. Maierová, R. Procházka, M. Dolejš, & O. Skopal (Eds.), *Česko-slovenská psychologická konferencie (nejen) pro doktorandy a o doktorandech* (s. 191-203). Univerzita Palackého v Olomouci.
- 5) Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- 6) Brouwer, R. M., Schutte, J., Janssen, R., Boomsma, D. I., Hulshoff Pol, H. E., & Schnack, H. G. (2020). The speed of development of adolescent brain age depends on sex and is genetically determined. *Cerebral Cortex*, 31(2), 1296–1306.
<https://doi.org/10.1093/cercor/bhaa296>
- 7) Cigic, D., Cavar, I., Babic, D., Vasilj, I., & Martinac, M. (2015, 28.–31. března). *Relationship between emotional intelligence and personality types with success in school*. (Poster). European Psychiatry, Mostar, Bosna a Hercegovina.
- 8) Costa, F. M., Jessor, R., Turbin, M. S., Dong, Q., Zhang, H., & Wang, C. (2005). The role of social contexts in adolescence: Context protection and context risk in the United States and China. *Applied Developmental Science*, 9(2), 67–85.
https://doi.org/10.1207/s1532480xads0902_3
- 9) Čerešník, M. (2016). *Hraničná zóna: rizikové správanie v dospievaní*. Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa.

- 10) Čerešník, M. (2016). *Rizikové správanie dospievajúcich – výskumné výsledky a diagnostické výzvy*. Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa.
- 11) Čerešník, M. (2017). Príčiny produkcie rizikového správania dospievajúcich v kontexte edukačného prostredia. *Školský psychológ*, 18(1), 26–38.
- 12) Čerešník, M. (2018). Risk behavior and psychopathy of adolescents in the system of higher secondary education in Slovakia. *Ad Alta*, 8(2), 28–31.
- 13) Čerešník, M. (2019a). Age and gender differences in risk behavior in adolescence in Slovakia. *SAR Journal*, 2(1), 3-8. <https://doi.org/10.18421/SAR21-01>
- 14) Čerešník, M. (2019b). *Rizikové správanie, blízke vzťahy a seberegulácia dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa.
- 15) Čerešník, M., Gatíal, V. (2014). *Rizikové správanie dospievajúcich a vybrané osobnostné premenné dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa.
- 16) Český statistický úřad (2021). *Střední vzdělávání – celkový přehled*. Získáno 16. 2. 2022 z: https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt&f=TABULKA&z=T&skupId=1107&katalog=30848&pvo=VZD04b&pvo=VZD04b&c=v3~1_RP2020RK2021MP09MK06DP01DK30&u=v63_VUZEMI_100_3131
- 17) Datu, J. A. (2017). Peace of mind, academic motivation, and academic achievement in Filipino High School students. *The Spanish Journal of Psychology*, 20(22), 1–8. <https://doi.org/10.1017/sjp.2017.19>
- 18) Dochow, S., & Neumeyer, S. (2021). An investigation of the causal effect of educational expectations on school performance. Behavioral consequences, time-stable confounding, or reciprocal causality? *Research in Social Stratification and Mobility*, 71, 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100579>
- 19) Dolejš, M. (2010). *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- 20) Dolejš, M., & Orel, M. (2017). *Rizikové chování u adolescentů a impulzivita jako prediktor tohoto chování*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- 21) Dolejš, M., & Skopal, O. (2015). *Výskyt rizikového chování u adolescentů. Příručka pro praxi*. Univerzita Palackého v Olomouci.

- 22) Dolejš, M., Skopal, O., Suchá, J., & Cakirpaloglu, P. (2014). *Protektivní a rizikové osobnostní rysy u adolescentů*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- 23) Donovan, J. E., & Jessor, R. (1985). Structure of problem behavior in adolescence and young adulthood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(6), 890-904. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.53.6.890>
- 24) Echazu, L., & Nocetti, D. (2019). Understanding risky behaviors during adolescence: A model of self-discovery through experimentation. *International Review of Law and Economics*, 57, 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.irl.2018.11.001>
- 25) Ellis, B. J., Shakiba, N., Adkins, D. E., & Lester, B. M. (2020). Early external-environmental and internal-health predictors of risky sexual and aggressive behavior in adolescence: An integrative approach. *Developmental Psychobiology*, 63(3), 556–571. <https://doi.org/10.1002/dev.22029>
- 26) Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1997). *The life cycle completed: A Review*. W.W. Norton.
- 27) ESPAD (2020). *ESPAD Report 2019: Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*. EMCDDA Joint Publications, Publications Office of the European Union.
- 28) Flores, J. P., Swartz, K. L., Stuart, E. A., & Wilcox, H. C. (2020). Co-occurring risk factors among U.S. high school students at risk for suicidal thoughts and behaviors. *Journal of Affective Disorders* 266, 743–752. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.01.177>
- 29) Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Portál.
- 30) Gilligan, C. (1987). *Moral orientation and moral development*. In V. Held (Ed.). *Justice and care: essential readings in feminist ethics*. (s. 31–40). Routledge.
- 31) Guo, L., Wang, W., Wang, T., Li, W., Gong, M., Zhang, S., Zhang, W.-H., & Lu, C. (2019). Association of emotional and behavioral problems with single and multiple suicide attempts among Chinese adolescents: Modulated by academic performance. *Journal of Affective Disorders*, 258, 25–32. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.07.085>

- 32) Guo, S. S., Cameron Chumlea, W. M., Roche, A. F., & Siervogel, R. M. (1998). Age- and maturity-related changes in body composition during adolescence into adulthood: The fels longitudinal study. *Applied Radiation and Isotopes*, 49(5-6), 581–585. [https://doi.org/10.1016/s0969-8043\(97\)00190-5](https://doi.org/10.1016/s0969-8043(97)00190-5)
- 33) Gyuránová, E. (2010). *Hodnoty středoškolské a učňovské mládeže*. (Diplomová práce, Univerzita Palackého). Theses. Získáno 16. 2. 2022 z: <https://theses.cz/id/5gyjyj/97023-525312785.pdf>
- 34) Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, religion, and education*. Appleton.
- 35) Hamburg, D. A. (1992). *Today's children: Creating a future for a generation in crisis*. Times Books.
- 36) Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Portál.
- 37) Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. McKay.
- 38) Helus, Z., Hrabal, V., Kulič, V., & Mareš, J. (1981). *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. SPN.
- 39) Hladík, L., & Svoboda, M. (1993). *Internalita a externalita a školní úspěšnost*. In *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity* (s. 99–104). Masarykova univerzita v Brně.
- 40) Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada Publishing.
- 41) Chadi, N., Li, G., & Hadland, S. E. (2020). Adverse school outcomes and sexual risk behaviors among high school students with e-cigarette and marijuana use. *Journal of Adolescent Health*, 66(2), 517–521. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.11.016>
- 42) Chang, Y.-C., Chang, Y.-T., Chang, H.-Y., & Feng, J.-Y. (2019). Effects of academic performance on the relationship between child maltreatment and deviant behavior: A national study in Taiwan. *Child Abuse & Neglect*, 98, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104224>
- 43) Cheah, Y. K., Kee, C. C., Lim, K. H., & Omar, M. A. (2021). Mental health and risk behaviors among secondary school students: A study on ethnic minorities. *Pediatrics & Neonatology*, 62, 628–637. <https://doi.org/10.1016/j.pedneo.2021.05.025>

- 44) Choi, Y., Kim, J., & Kim, S. (2015). Career development and school success in adolescents: The role of career interventions. *The Career Development Quarterly*, 63(2), 171–186. <https://doi.org/10.1002/cdq.12012>
- 45) Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking in childhood and adolescence*. Basic Books.
- 46) Jacobs, W., Idoko, E., Montgomery, L. T., Smith, M. L., & Merianos, A. L. (2021). Concurrent e-cigarette and marijuana use and health-risk behaviors among U.S. high school students. *Preventive Medicine*, 145, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2021.106429>
- 47) Jadhav, K. S., & Boutrel, B. (2019). Prefrontal cortex development and emergence of self-regulatory competence: The two cardinal features of adolescence disrupted in context of alcohol abuse. *European Journal of Neuroscience*, 50(3), 2274–2281. <https://doi.org/10.1111/ejn.14316>
- 48) Jakešová, J., Kalenda, J., & Gavora, P. (2015). Self-regulation and academic self-efficacy of czech university students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 1117–1123. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.803>
- 49) Jakešová, J., Gavora, P., Kalenda, J., & Vávrová, S. (2016). Czech validation of the self-regulation and self-efficacy questionnaires for learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217, 313–321. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.092>
- 50) Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada Publishing.
- 51) Jessor, R. (Ed.) (1998). *New Perspectives on Adolescent Risk Behavior*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571138>
- 52) Jessor, R. (2018a). *Origins and development of problem behavior theory: The collected works of Richard Jessor*. Springer Nature Switzerland AG.
- 53) Jessor, R. (2018b). Reflections on six decades of research on adolescent behavior and development. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(3), 473–476. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0811-z>
- 54) Jessor, R., Donovan, J. E., & Costa, F. M. (1991). *Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development*. Cambridge University Press.

- 55) Jessor, R., & Turbin, M. S. (2014). Parsing protection and risk for problem behavior versus pro-social behavior among us and chinese adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(7), 1037–1051. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0130-y>
- 56) Jessor, R., Turbin, M. S., Costa, F. M., Dong, Q., Zhang, H., & Wang, C. (2003). Adolescent problem behavior in China and the United States: A cross-national study of psychosocial protective factors. *Journal of Research on Adolescence*, 13(3), 329–360. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.1303004>
- 57) Kabíček, P., Csémy, L., & Hamanová, J. (2014). *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Triton.
- 58) Kandel, D. B. (1998). *Persistent themes and new perspectives on adolescent substance use: A lifespan perspective*. In R. Jessor (Ed.). *New perspectives on adolescent risk behavior*. (s. 43–89). Cambridge University Press.
- 59) Kekkonen, V., Kallioniemi, E., Kaarre, O., Könönen, M., Kivimäki, P., Gröhn, H., Tolmunen, T., & Vanninen, R. (2021). Heavy drinking from adolescence to young adulthood is associated with an altered cerebellum. *Alcohol*, 92, 35–40. <https://doi.org/10.1016/j.alcohol.2021.02.002>
- 60) Knoll, J. & Troníčková, A. (2017). *Problematika školní neúspěšnosti*. Pedagogicko-psychologická poradna Pardubice. Získáno 16. 2. 2022 z: http://www.map2030.cz/evt_file.php?file=843
- 61) Knotová, D. (2014). *Školní poradenství*. Grada Publishing.
- 62) Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development volume I: The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice*. Harper & Row.
- 63) Kolář, Z., Raudenská, V., Rymešová, J., Šikulová, R., & Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky. 583 vybraných hesel*. Grada Publishing.
- 64) Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada Publishing.
- 65) Lašek, J. (n.d.). *Klima školní třídy a možnosti jeho měření*. Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové.
- 66) Lätsch, A. (2018). The interplay of emotional instability and socio-environmental aspects of schools during adolescence. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 281–293. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.281>

- 67) Lee, G. Y., & Lee, D. Y. (2020). The sexual risk behaviors of middle school students according to school nurse placement levels in Korea. *Asian Nursing Research*, 14(4), 212–220. <https://doi.org/10.1016/j.anr.2020.08.001>
- 68) Lenghart, D., Čerešník, M., & Dolejš, M. (2021). Risk personality traits of adolescens. Specification in relation to age, gender and type of socialisation experience. *Diskuze v psychologii*, 2(2), 64–74. <https://doi.org/10.5507/dvp.2020.007>
- 69) Liu, D., Tan, M. Y., Lim, A. Y.-Y., Chu, C. M., Tan, L. J., & Quah, S. H. (2014). Profiles of needs of children in out-of-home care in singapore: School performance, behavioral and emotional needs as well as risk behaviors. *Children and Youth Services Review*, 44, 225–232. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.06.019>
- 70) Livazović, G. (2017). Role of family, peers and school in externalised adolescent risk behaviour. *Croatian Review of Rehabilitation Research*, 53, 186-203.
- 71) Macek, P. (2003). *Adolescence*. Portál.
- 72) Macek, P., & Osecká, L. (1996). The importance of adolescent's selves: Description, typology and context. *Personality and Individual Differences*, 21(6), 1021–1027. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(96\)00128-6](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(96)00128-6)
- 73) Malá, P. (2010). *Analýza motivačních faktorů z hlediska školní úspěšnosti žáka*. (Bakalářská práce, Univerzita Karlova). Digitální repozitář univerzity Karlovy. Získáno 16. 2. 2022 z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/38291/BPTX_2009_2_11210_ASZK00306_145329_0_90305.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- 74) Marcia, J. E. (1980). *Identity in adolescence*. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. (s. 109–137). Wiley.
- 75) Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- 76) Miles-Polka, B. (2014). Health determinants of early school success. *National Civic Review*, 103(4), 39–43. <https://doi.org/10.1002/ncr.21212>
- 77) Nedbalová, J. (2007). *Příčiny školní neúspěšnosti a její vliv na sebevědomí žáka*. (Bakalářská práce, Univerzita Tomáše Bati). Digitální knihovna Univerzity Tomáše Bati. Získáno 16. 2. 2022 z: https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/4192/nedbalov%C3%A1_2007_bp.pdf?sequence=1

- 78) Nielsen Sobotková, V. et al. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Grada Publishing.
- 79) NovoPsych. (2021). *Rosenberg self-esteem scale (RSES)*. Získáno 16. 2. 2022 z: <https://novopsych.com.au/assessments/well-being/rosenberg-self-esteem-scale-rses/>
- 80) OECD & European Observatory on Health Systems and Policies (2019). *Czech republic: Country health profile 2019*. <https://doi.org/10.1787/058290e9-en>
- 81) OECD (2021). *Daily smokers indicator*. Získáno 16. 2. 2022 z: <https://data.oecd.org/healthrisk/daily-smokers.htm>
- 82) Ozoemena, M. (2007). *Pozice žáka ve školní třídě v závislosti na jeho školní úspěšnosti*. (Diplomová práce, Univerzita Karlova). Digitální repozitář Univerzity Karlovy. Získáno 16. 2. 2022 z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/9156/DPTX_2006_2_11410_OSZD001_69376_0_22473.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- 83) Pavlović, M., Žunić-Pavlović, V., & Glumbić, N. (2013). Students' and teachers' perceptions of aggressive behaviour in adolescents with intellectual disability and typically developing adolescents. *Research in Developmental Disabilities, 34*(11), 3789–3797. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.07.035>
- 84) Peterson, A. J., Allen, E., Viner, R., & Bonell, C. (2020). Effects of the school environment on early sexual risk behavior: A longitudinal analysis of students in english secondary schools. *Journal of Adolescence, 85*, 106–114. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.10.004>
- 85) Piaget, J. (1964). Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching, 2*, 176-186.
- 86) Piaget, J. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.
- 87) Plháčková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Academia.
- 88) Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál.
- 89) Rabušicová, M. (1996). *Školní úspěšnost žáka v kontextu vzdělanostních nerovností*. In *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity* (s. 9-20). Masarykova Univerzita v Brně.
- 90) Riffle, L. N., Kelly, K. M., Demaray, M. L., Malecki, C. E., Santuzzi, A. M., Rodriguez-Harris, D. S. J., & Emmons, J. D. (2021). Associations among bullying role behaviors and academic performance over the course of an academic year for boys and girls. *Journal of School Psychology, 86*, 49–63. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.03.002>

- 91) Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- 92) Říčan, P. (2006). *Cesta životem*. Portál.
- 93) Skopal, O., & Dolejš, M. (2014). *Sebepojetí českých adolescentů ve vztahu k rizikovému chování – dle Rosenbergovy koncepce sebehodnocení*. In E. Maierová, R. Procházka, M. Dolejš, & O. Skopal (Eds.), *Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech* (s. 215-224). Katedra psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.
- 94) Slobodskaya, H. R. (2021). Personality development from early childhood through adolescence. *Personality and Individual Differences*, 172, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110596>
- 95) Sobotková, V., Blatný, M., & Hrdlička, M. (2007). Antisociální chování dospívajících a vztahy s vrstevníky: rád se s tebou podělím o ukradené cedéčko. In *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity* (s. 65-71). Masarykova univerzita v Brně.
- 96) Stehlíková, J. (2019). Reziliencia ako dôležitý aspekt mentálneho zdravia. *Školský psychológ*, 20(1), 77–82.
- 97) Steinberg, L. (2007). Risk taking in adolescence. *Current Directions in Psychological Science*, 16(2), 55–59. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00475.x>
- 98) Širůčková, M. (2010). *Rizikové chování a jeho psychosociální souvislosti*. In M. Miovský, L. Skácelová, J. Zapletalová, & P. Novák (Eds.), *Primární prevence rizikového chování ve školství*. (s. 30–38). Univerzita Karlova v Praze.
- 99) Širůčková, M. (2015). *Rizikové chování*. In M. Miovský (Ed.), *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. (s. 161–166). Univerzita Karlova v Praze.
- 100) Štiková, Z. (2012). *Zvládání vývojových úkolů u adolescentů navštěvujících nízkoprahové zařízení pro děti a mládež*. (Diplomová práce, Univerzita Tomáše Bati). Digitální knihovna Univerzity Tomáše Bati. Získáno 16. 2. 2022 z: http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/19300/%c5%a1tikov%c3%a1_2012_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- 101) Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Portál.

- 102) Tomšík, R., Dolejš, M., Čerešník, M., & Suchá, J. (2017). Rizikové správanie študentov gymnázií Českej republiky. (Reprezentatívny výskum metódou VRCHA). *Adiktologie*, 17(1), 46-55.
- 103) University of Maryland. (2021, 6. listopadu). *Using the Rosenberg self-esteem scale*. Department of Sociology. Získáno 16. 2. 2022 z: <https://socy.umd.edu/about-us/using-rosenberg-self-esteem-scale>
- 104) Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Karolinum.
- 105) Van den Akker, A. L., Briley, D. A., Grotzinger, A. D., Tackett, J. L., Tucker-Drob, E. M., & Harden, K. P. (2021). Adolescent big five personality and pubertal development: Pubertal hormone concentrations and self-reported pubertal status. *Developmental Psychology*, 57(1), 60–72. <https://doi.org/10.1037/dev0001135>
- 106) Vazsonyi, A. T., Chen, P., Young, M., Jenkins, D., Browder, S., Kahumoku, E., Pagava, K., Phagava, H., Jeannin, A., & Michaud, P.-A. (2008). A test of Jessor's problem behavior theory in a Eurasian and a Western European developmental context. *Journal of Adolescent Health*, 43(6), 555–564. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.06.013>
- 107) Verešová, M. (2020). *Rizikové správanie dospievajúcich v systéme vyššieho sekundárneho vzdelávania*. Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.
- 108) Wang, M.-T., Kiuru, N., Degodl, J. L., & Salmela-Aro, K. (2018). Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A Social Network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction*, 58, 148–160. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.06.003>
- 109) Wartberg, L., Fischer-Waldschmidt, G., Kriston, L., Hoven, C. W., Sarchiapone, M., Carli, V., Wasserman, D., Resch, F., Brunner, R., & Kaess, M. (2021). Longitudinal predictors of problematic alcohol use in adolescence: A 2-year follow-up study. *Addictive Behaviors*, 120, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.106952>
- 110) WHO (2005, 12. září). *The solid facts on unintentional injuries and violence in the WHO European Region*. Získáno 16. 2. 2022 z: https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0007/98611/fs1105e.pdf
- 111) Zemanová, V., & Dolejš, M. (2018). At-risk adolescents in the Czech republic. *Adiktologie*, 18(3–4), 151–162.

- 112) Zhang, J., & Slesnick, N. (2020). Academic performance and delinquent and aggressive behaviors among children with substance using mothers. *Children and Youth Services Review*, *109*, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104683>

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

- 1) **Tab. 1:** Rozdělení protektivních a rizikových faktorů dle Kabíčka et al.
- 2) **Tab. 2:** Subškály a ukázka příslušných položek z dotazníku VRCHA
- 3) **Tab. 3:** Subškály a ukázka příslušných položek z dotazníku KLIT
- 4) **Tab. 4:** Přehled počtu vybraných kategorií studentů/studentek SŠ v ČR
- 5) **Tab. 5:** Charakteristiky výzkumného souboru z hlediska zjišťovaných proměnných
- 6) **Tab. 6:** Rozdělení pravděpodobnosti proměnných
- 7) **Tab. 7:** Deskriptivní charakteristiky proměnných
- 8) **Tab. 8:** Výsledky testu Spearmanova korelačního koeficientu pro H1 až H4
- 9) **Tab. 9:** Porovnání Spearmanova a Pearsonova korelačního koeficientu pro H1 až H4
- 10) **Tab. 10:** Výsledky testu Spearmanova korelačního koeficientu pro H5 až H8
- 11) **Tab. 11:** Porovnání Spearmanova a Pearsonova korelačního koeficientu pro H5 až H8
- 12) **Tab. 12:** Výsledky testu Spearmanova korelačního koeficientu pro H9 až H20
- 13) **Tab. 13:** Porovnání Spearmanova a Pearsonova korelačního koeficientu pro H9 až H20
- 14) **Tab. 14:** Přehled míry účinku jednotlivých regresorů
- 15) **Tab. 15:** Míry účinku regresorů po zařazení sociodemografických údajů do modelu
- 16) **Tab. 16:** Koeficienty determinance modelu v závislosti na zařazení sociodemog. údajů
- 17) **Gr. 1:** Vztah mezi hrubým skóre dotazníku VRCHA a prospěchem studentů/studentek
- 18) **Gr. 2:** Vztah mezi abúzem alkoholu a prospěchem studentů/studentek

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. **Příloha 1:** Abstrakt bakalářské práce
2. **Příloha 2:** Abstract of thesis
3. **Příloha 3:** Úvodní strana dotazníkové baterie

Příloha 1: Abstrakt bakalářské práce

Název práce: Vztah mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u dospívajících

Autor práce: Karolína Trchalíková

Vedoucí práce: Mgr. Katarína Banárová

Počet stran a znaků: 85 stran, 172 722 znaků

Počet příloh: 3

Počet titulů použité literatury: 112

Abstrakt:

Hlavním cílem práce je ověření existence vztahu mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u dospívajících studentů/studentek středních škol ve Zlínském kraji. Teoretická část se zabývá přiblížením zkoumaných proměnných a předchozích studií provedených na obdobné téma. Ve výzkumné části jsme se zabývali formulací výzkumných cílů a hypotéz, charakteristikou použitých metod a výzkumného souboru, analýzou dat a interpretací výsledků. Ke sběru dat jsme konkrétně využili dotazníkovou baterii, která obsahovala sociodemografické údaje, známky z vybraných předmětů, Dotazník autoregulace, dotazník Výskyt rizikového chování u adolescentů a dotazník Klima školní třídy. Platnost statistických hypotéz jsme ověřovali pomocí testu Spearmanova korelačního koeficientu a lineární regrese. Nejužší vztah jsme našli mezi mírou abúzu návykových látek a prospěchem a mezi obecnou rizikovostí a prospěchem studentů a studentek. Dále bylo možné přijmout hypotézy týkající se existence vztahu mezi delikvencí a prospěchem, šikanou a prospěchem, self-efficiency for learning (pocitem vlastní účinnosti pro učení) a všemi zmíněnými oblastmi rizikového chování vyjma delikvence, suportivním klimatem třídy a šikanou, motivací k negativnímu školnímu výkonu a abúzem návykových látek, sebeprosazením a šikanou. Na základě uvedených zjištění se domníváme, že skutečně existuje vztah mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u dospívajících.

Klíčová slova: školní úspěšnost, rizikové chování, dospívání, studenti

Příloha 2: Abstract of thesis

Title: Relationship between school success and risk behavior in adolescence

Author: Karolína Trchalíková

Supervisor: Mgr. Katarína Banárová

Number of pages and characters: 85 pages, 172 722 characters

Number of appendices: 3

Number of references: 112

Abstract:

The main aim of the work is to prove the existence of the relationship between school success and risk behavior amongst adolescent students of high schools in Zlín region. The theoretical part deals with the description of examined variables and previous studies focused on similar topic. In the practical part we defined research goals and hypothesis, described used methods and research sample, analysis of the data and interpretation of outcomes. For the collection of the data we used questionnaire battery, which consisted of sociodemographic data, marks from selected subjects, Self-efficacy Questionnaire, questionnaire „Výskyt rizikového chování u adolescentů“ and questionnaire „Klima školní třídy“. We examined the validity of statistic hypothesis through the test of Spearman coefficient and linear regression. The closest relationship was found between the substance abuse and marks and also between the general risk behavior and marks of the students. We could also accept the hypothesis concerning the existence of the relationship between delinquency and marks, bullying and marks, self-efficacy for learning and all of the stated types of risk behavior except delinquency, supportive climate of the classroom and bullying, motivation to negative school performance and substance abuse, self-assertion and bullying. Based on the stated findings we assume that the relationship between school success and risk behavior in adolescence really exists.

Key words: school success, risk behavior, adolescence, students

Příloha 3: Úvodní strana dotazníkové baterie

Vztah mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u dospívajících

Vážený studente, vážená studentko,

jsem studentkou 3. ročníku Katedry psychologie Univerzity Palackého v Olomouci. Před sebou máte dotazníkovou baterii, která byla vytvořena v rámci mé bakalářské práce a je zaměřená na zjištění **vztahu mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u dospívajících studentů středních škol**. Pojem školní úspěšnost zpravidla označuje „zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, 90). Je však důležité si uvědomit, že ukazatelem školní úspěšnosti nejsou pouze známky, ale že jich existuje mnohem více (např. zvládnání požadavků školy). To je hlavním důvodem, proč testová baterie obsahuje několik různých dotazníků pro měření této proměnné. Rizikové chování je možné definovat jako „rozmanité formy chování, které mají negativní dopady na zdraví, sociální nebo psychologické fungování jedince anebo ohrožují jeho sociální okolí, přičemž ohrožení může být reálné nebo předpokládané“ (Širůčková, 2015, 161). Zjednodušeně řečeno se tedy jedná o několik typů chování, které nějakým způsobem ohrožují danou osobu či její okolí. Tato testová baterie se pak konkrétně zaměřuje na tři vybrané formy rizikového chování, a to na užívání návykových látek, agresivní chování a delikvenci.

Dotazníková baterie obsahuje 71 položek různého typu a vyplnění trvá asi 30 minut. **Nejedná se o test, žádná z odpovědí tedy není správná ani špatná, proto prosím odpovídejte upřímně.** Pravdivé vyplnění mi umožní hlubší porozumění dané problematice. Přestože se to může občas zdát obtížné, zvolte vždy jen jednu z odpovědí. Když něčemu nebudete rozumět, tak se prosím přihlaste a zeptejte se.

Dotazník je **anonymní**, proto nikam nepište své jméno, pouze vyplňte kód dle pokynů. Účast je **dobrovolná** a je možné ji kdykoliv odmítnout. V případě jakýchkoliv dotazů či nejasností mě prosím kontaktujte na emailové adrese:

Instrukce k vyplnění:

U uzavřených otázek správnou odpověď označte křížkem.

Pokud budete chtít svou odpověď opravit, označte novou odpověď křížkem a zakroužkujte.

Pokud budete chtít odpověď změnit znovu, označte správnou odpověď křížkem, zakroužkujte a dvakrát podtrhněte.

U otevřených otázek pište volnou odpověď čitelně na vyznačené místo.

Vyplněním dotazníků souhlasíte se zpracováním (tím se rozumí zejména shromažďování, analyzování, uchovávání, třídění, zpracování a předávání) svých osobních údajů dle nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 ze dne 27. dubna 2016, o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů). Všechny uvedené údaje jsou poskytovány dobrovolně.

Předem děkuji za Váš čas a ochotu!

Karolína Trchalíková