

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

**VZTAH AGRESIVITY S IMPULZIVITOU
A S RIZIKOVÝM CHOVÁNÍM U STUDENTŮ
RŮZNÝCH TYPŮ STŘEDNÍCH ŠKOL V ČR**

THE RELATIONSHIP BETWEEN AGGRESSIVENESS, IMPULSIVITY
AND RISK BEHAVIOUR OF STUDENTS FROM DIFFERENT TYPES
OF SECONDARY SCHOOLS IN THE CZECH REPUBLIC



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Štěpán Komrška**
Vedoucí práce: **Mgr. Jaroslava Suchá**

Olomouc

2019

Poděkování

Velice rád bych poděkoval vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Jaroslavě Suché, za její cenné rady, odborné vedení, pomoc, ochotu a přívětivý přístup. Děkuji také Mgr. Tomášovi Dominikovi za pomoc s výběrem prostředků statistického zpracování dat. Dále děkuji svým rodičům, celé rodině a všem blízkým za podporu, povzbuzení a trpělivost. Mé poděkování patří také členům výzkumného týmu, všem vedoucím pracovníkům škol a respondentům, díky nimž mohla tato práce vzniknout.

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: „Vztah agresivity s impulzivitou a s rizikovým chováním u studentů různých typů středních škol v ČR“ vypracoval samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedl jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 27. března 2019

Podpis.....

Obsah

Úvod	5
1 Adolescence	6
1.1 Periodizace období adolescence	6
1.2 Charakteristika období adolescence	7
1.3 Vzdělání a škola v období adolescence	8
1.4 Specifika adolescence ve věku 15 až 19 let.....	9
2 Agrese a agresivita	11
2.1 Vymezení agrese a agresivity	11
2.2 Agresivita v období adolescence	12
2.3 Typy agrese	14
2.3.1 Dělení dle Fromma	14
2.3.2 Dělení dle Lorenze.....	14
2.3.3 Dělení dle Busse a Perryho.....	15
3 Impulzivita.....	18
3.1 Vymezení impulzivity	18
3.2 Impulzivita v období adolescence	20
3.3 Impulzivita v prostředí školní třídy.....	21
3.4 Způsoby ovlivňování impulzivity	22
3.5 Vztah impulzivity a agresivity v období adolescence	22
4 Rizikové chování.....	24
4.1 Vymezení rizikového chování.....	24
4.2 Rizikové chování v období adolescence	25
4.3 Typy rizikového chování.....	26
4.3.1 Abúzus	27
4.3.2 Delikvence	29
4.3.3 Šikana	30
4.4 Vztah rizikového chování a agresivity v období adolescence	31
4.5 Vztah rizikového chování a impulzivity v období adolescence	31
5 Výzkumný problém	31
5.1 Cíle výzkumu	33
6 Základní a výběrový soubor	36
7 Aplikovaná metodika.....	39
7.1 Dotazník agresivity Busse a Perryho (BPAQ).....	39

7.2	Škála impulzivity Dolejš, Skopal (SIDS)	39
7.3	Výskyt rizikového chování u adolescentů (VRCHA).....	40
8	Technické provedení a etika výzkumného projektu	41
8.1	Technický plán výzkumu	41
8.2	Sběr dat	41
8.3	Etika výzkumu	42
9	Metody zpracování a analýzy dat.....	43
10	Popis a interpretace výsledků	44
10.1	Analýza použitých nástrojů	44
10.1.1	Škála agresivity Busse a Perryho	44
10.1.2	Škála impulzivity Dolejš, Skopal	46
10.1.3	Výskyt rizikového chování u adolescentů	47
10.2	Interpretace stěžejních výsledků	49
10.2.1	Agresivita, impulzivita, rizikové chování a typy škol	49
10.2.2	Agresivita, impulzivita, rizikové chování a pohlaví.....	56
10.2.3	Typy středních škol a faktory agresivity	63
11	Diskuze	72
12	Závěry	77
	Souhrn	79
	Seznam zdrojů a literatury	81
	Seznam grafů a tabulek.....	85
	Abstrakt diplomové práce.....	86

Úvod

Střední školu lze označit za instituci tvořící významný prostor dospívajícího jedince. Je to prostředí, ve kterém tráví většinu svého času a je zde vystavován mnoha okolním vlivům. Střední škola se pro studenta stává místem kontaktu s vrstevníky i autoritami, během kterého získává roli a pozici v kolektivu, čímž se pro něj stává zároveň hlavním socializačním prostorem.

Atmosféra středních škol se však liší v závislosti na zaměření, prestiži a typu vzdělávání. Taktéž studenti na jednotlivých typech středních škol se mohou více či méně odlišovat ve svých znalostech, cílech či chování.

Status středoškoláka zapadá do období adolescence, které bývá spojováno s hledáním vlastní identity. Tuto fázi života označujeme také jako období změn a vzruchů, způsobujících časté výkyvy nálad a chování. To má v dospívání tendenci testování hranic a může dosahovat extrémů.

Jelikož je adolescence výzkumně přitažlivým tématem, studií zaměřujících se na toto období vznikla již celá řada a další stále přibývají. My jsme se však rozhodli na adolescenci nahlížet nejen z pohledu vymezeného věkem života, ale také z perspektivy různých typů středních škol. Až z tohoto hlediska totiž můžeme hledat souvislosti s prostředím, ve kterém se jedinec pohybuje a hledat tendence výskytu určitých vzorců chování v závislosti na prostoru a čase. Výsledky tohoto typu výzkumů mohou přinést informace pro předpovídání chování vybraných jedinců a mohou tak poskytnout prostor k přípravě stylu práce a komunikace s nimi.

Tato práce je součástí výzkumného projektu „Hraní digitálních her českými adolescenty“, pro který byla vybrána sada proměnných. Z nich jsme pro náš výzkum vybrali ty proměnné, které mohou být v určité míře typické pro období adolescence a zároveň ukazatelem rozdílností u studentů různých typů středních škol. Zvolili jsme proto tři osobnostní proměnné, kterými jsou agresivita, impulzivita a rizikové chování.

Práce je koncipována do teoretické a praktické (výzkumné) části. V teoretickém zakotvení nejprve představujeme období adolescence a následně jednotlivé osobnostní proměnné spolu s jejich charakteristikami a souvislostmi dle publikovaných studií podobného zaměření. Ve výzkumné části práce uvádíme cíle, popisujeme použité nástroje, definujeme výběrový soubor či postup analýzy dat. Konec práce je věnován prezentaci výsledků kvantitativního výzkumného šetření a vyvozování závěrečných zjištění.

1 Adolescence

Období adolescence (z lat. *adolescens* = dospívající, mladý) je životní úsek mezi dětstvím a dospělostí. Dospívání začíná nástupem puberty, v jejímž průběhu dochází k tělesným změnám působením zvýšené produkce pohlavních hormonů. Souběžně s tělesnými změnami probíhá také emoční, kognitivní a sociální vývoj jedince (Thorová, 2015).

1.1 Periodizace období adolescence

Z biologického hlediska začíná období adolescence projevy prvních známek **pohlavního zrání**, nejčastěji objevením se prvních sekundárních pohlavních znaků či akcelerací růstu. Období dospívání se uzavírá dovršením plné pohlavní zralosti, plné reprodukční schopnosti a stagnací tělesného růstu (Langmeier & Krejčířová, 2006). Konkrétních rozdělení a označení jednotlivých fází dospívání nalezneme hned několik.

Langmeier a Krejčířová (2006) rozděluje dospívání na období **pubescence** a **adolescence**. Autoři na straně 143 uvádějí, že pubescence, která je vymezena věkem zhruba od 11 do 15 let, zahrnuje fázi prepuberty (první pubertální fáze) a fázi vlastní puberty (druhá pubertální fáze). Pojem adolescence pak používá Langmeier s Krejčířovou (2006) pouze pro věkový úsek zhruba mezi 15 až 22 lety.

Oproti prvnímu zmíněnému dělení používá Vágnerová (2017) pojem adolescence pro označení celého období dospívání, a to v časovém intervalu od 11 do 20 let. Vágnerová (2017) období adolescence dělí na ranou adolescenci (11 až 15 let) a pozdní adolescenci (15–20 let).

Také Macek (2003) označuje pojmem adolescence celý proces dospívání ve věku od 10(11) do 20 let, který dále diferencuje na tři fáze: časnou adolescenci ve věku 10(11) až 13 let, střední adolescenci v intervalu 14 až 16 let a pozdní adolescenci ve věkovém rozmezí 17 až 20 let, popřípadě i déle.

Thorová (2015) rozděluje období adolescence do čtyř fází, z nichž první je fáze diferenciací, která probíhá ve věku 12 až 13 let. Následuje fáze získávání zkušeností a experimentování v úseku 14 až 15 let. Další fází je fáze sblížení s přáteli ve věku 16 až 17 let, a poslední, čtvrtou fází je konsolidace vztahu k sobě. Thorová (2015) tuto fázi vymezuje pevně pouze na jejím počátku ve věku 18 let. Ukončení poslední fáze označuje obecně jako „konec dospívání“.

V této práci bude pojmem adolescence označován celý proces dospívání. Studie se však zabývá pouze **jedinci ve věku 15 až 19 let**, jelikož je orientována na studenty středoškolského vzdělávání. Tento věkový interval zapadá dle Vágnerové (2017) do období pozdní adolescence.

1.2 Charakteristika období adolescence

Adolescenci nazýváme obdobím dozrávání, fyzického rozvoje, duševního růstu a v neposlední řadě sociálního učení (Macek, 2003). Adolescence je také obdobím přechodu z role závislého jedince do role plně rovnoprávného člena dospělých (Langmeier & Krejčířová, 2006). Okolí klade na adolescenta více požadavků a vyžaduje od něj sociálně zodpovědné chování. Tím je daný jedinec vystavován vyšší míře stresu, který může následně způsobit úzkosti a odmítání dospělosti (Thorová, 2015).

V období adolescence dochází ke zřetelnému vývoji myšlení. To je pružnější, komplexnější, systematictější a díky tomu je jedinec schopen přemýšlet o svém vlastním myšlení. Důsledkem procesu introspekce jsou projevy **adolescentního egocentrismu**. Dospívající se domnívá, že se okolí s nadšením zajímá o jeho názory, mnohdy zahrnující kritiku ostatních. Dalším projevem je přeceňování vlastní důležitosti, schopností a často zbytečné riskování (Thorová, 2015).

Jednou z nejvýraznějších charakteristik období adolescence je **emoční labilita**. Na té se podílí pudový tlak spojený s pohlavním dozráváním, který sice přináší dospívajícímu nové vnitřní podněty, zároveň ho však činí velmi citlivým na podněty vnější. Emoční labilitu v období adolescence doprovází časté změny nálad, impulzivní chování, zvýšená náchylnost k rizikovému chování, nestálost v postojích, zvýšená unavitelnost a někdy rovněž zhoršení spánku či poruchy chuti k jídlu. Samotní adolescenti nerozumí vlastním projevům a s vnitřními konflikty se uzavírají do svého soukromého citového světa nebo denního snění, což je ještě více odvádí od reality (Langmeier & Krejčířová, 2006).

„Adolescent je idealista, vášnivě se zajímá o morální principy, začíná se zapojovat do občanských aktivit, které demonstrují jeho přesvědčení“ (Thorová, 2015, 428). Přestože mu omezené životní zkušenosti neumožňují nadhled na danou problematiku a jeho idealismus ho vede ke střetu s realitou, napomáhá toto jednání k morálnímu vývoji jedince (Thorová, 2015). Jak uvádí Macek (2003), jedná se o rozvoj takzvané **osobní morálky**, která zahrnuje přesvědčení o tom, co je správné a co je špatné.

Důležitou složkou dospívání je také kognitivní vývoj. Teorie švýcarského psychologa Piageta patří k těm nejznámějším a zahrnuje období od narození po 12.–15. rok, kdy se kognitivní vývoj stabilizuje (Plhánková, 2007). Adolescent je podle Piageta zhruba od 12 let schopný myslet logicky a uvažovat nad abstraktními pojmy, což je podstatou stádia formálních operací, kdy je dospívající schopen zamýšlet se nad hypotetickými otázkami, dokáže se orientovat na budoucnost a ideové myšlenkové procesy. Tyto schopnosti můžeme označit za vrchol vývoje senzomotorických struktur, zakončení předchozího vývojového období a zároveň za otevření nové perspektivy do budoucích let (Piaget & Inhelderová, 1997).

1.3 Vzdělání a škola v období adolescence

„Škola je po rodině druhým nejvýznamnějším socializačním činitelem a institucí, která ovlivňuje osobnost, vztahy a běžnou každodenní zkušenost dospívajících“ (Macek, 2003, 95). Podle Sobotkové a kolektivu (2014) dochází v první řadě k ovlivňování jedince ze strany učitelů a vrstevníků, významně též působí celkové klima školy a klima třídy. Samotná školní třída tvoří důležitý model společenského života, který usnadňuje přechod mezi rodinou a širším sociálním prostředím (Řezáč, 1998).

Učitel je významnou osobou v životě i vývoji jak dětí, tak dospívajících. Jedince ovlivňuje **učitelova osobnost**, jeho styl komunikace, způsob interakce i vztah ke svým studentům, pro které se může stát důležitým vzorem. Pedagog by neměl pouze učit, ale také vychovávat. *„Postoj žáků k učiteli a k učení závisí především na vlastnostech osobnosti učitele, na jeho postoji k žákům“* (Sobotková et al., 2014, 102). Z mnohých výzkumů vyplývá, že mezi žáky bývá nejoblíbenější učitel přívětivý, trpělivý, spravedlivý, s demokratickým stylem výuky a se smyslem pro humor (Sobotková et al., 2014).

Klima třídy můžeme definovat jako rozpoložení specifické skupiny vrstevníků, včetně jejich subjektivního prožívání, reagování a vnímání klimatu (Sobotková et al., 2014). Toto rozpoložení označujeme za jev dlouhodobý, trvající několik měsíců či let. Termín **atmosféra školní třídy** vyjadřuje naopak jev krátkodobý, který se mění v průběhu vyučovacího dne i hodiny, například před a po napsání testu (Mareš & Ježek, 2012). V momentě zjišťování klimatu třídy dochází k rozpoznávání systému, jak klima působí na studentovo chování, sociální vztahy i prospěch (Sobotková et al., 2014).

Klima třídy může být ovlivňováno celkovým **klimatem školy**, které tvoří vedení školy, učitelé, studenti, samostatné třídy, rodiče, zaměstnanci i prostředí školy. Obdobně jako u klimatu třídy, pojem klima školy označuje celkové rozpoložení a jeho subjektivní vnímání všemi zúčastněnými členy tohoto institutu (Sobotková et al., 2014).

Jestliže jsou na studenta kladeny požadavky přiměřené jeho schopnostem, může zažít úspěch a obor vzdělávání vnímat jako užitečný. Takovéto klima lze označit za pozitivní a stává se podpůrným aspektem v růstu osobnosti adolescenta. Naopak negativní klima školy bývá přispívá k problematickému chování studentů, mezi které v období adolescence patří agrese, šikana či delikvence (Grecmanová, 2003).

Grecmanová a kolektiv (2012) ve své publikaci, věnované klimatu školy a jeho zjišťování, uvádí druhy podle klasických výchovných typů. **Autoritativní klima** školy je definováno špatnými vztahy mezi studenty a učiteli. Konkrétně se jedná o omezenou možnost zapojování se žáků do diskuze, vyvíjení tlaku na výkon studentů a z toho vyplývající nechuť k učení. U **demokratického klimatu** školy můžeme pozorovat podporu a pomoc žákům ze strany učitelů, důvěru žáků k učitelům a motivaci žáků k učení. **Liberální klima** – „*Liberální klima školy (distanční klima) se projevuje negativními vztahy mezi učiteli a žáky, avšak výrazně dobrými vztahy mezi spolužáky*“ (Grecmanová, 2012, 7). Stejně jako u autoritativního klimatu školy se u studentů objevuje sice nechuť k učení, ale strach ze školy se často nevyskytuje. Na negativní úrovni jsou také vztahy nejen uvnitř učitelského kolektivu, ale i vztahy mezi učiteli a ředitelem školy (Grecmanová, 2012).

1.4 Specifika adolescence ve věku 15 až 19 let

Podle Macka (2003) do tohoto věkového úseku řadíme jedince v pozdní adolescenci (17–20 let či později) a částečně střední adolescenci (14–16 let).

Období **střední adolescence** (14–16 let) se vyznačuje snahou odlišit se od druhých, a to například skrze jiný styl oblékání nebo volbou specifického hudebního žánru. Z psychologického pohledu lze střední adolescenci označit za období hledání vlastní identity a autentičnosti. Odlišné chování, názory na oblékání nebo hudební žánr jsou pak prostředkem adolescenta k zesílení skupinové příslušnosti ke svým vrstevníkům (Macek, 2003).

Pozdní adolescence je fáze předcházející dospělosti. Část adolescentů v tomto období ukončuje vzdělávání, hledá své profesní uplatnění, pociťuje potřebu někam patřit, na něčem se podílet a směřovat k určitým budoucím cílům. Plány se nedotýkají

pouze oblasti profesní a pracovní, ale zasahují také do oblasti partnerských vztahů. Míru, do jaké budou mít plány a cíle dopad na skutečný průběh období, ovlivňuje také to, jak často a zda vůbec adolescenti vstupují do dospělých rolí. Konkrétně, zdali pokračují ve vzdělávání na úrovni vysoké školy, osamostatní se od rodičů ekonomicky i bydlením, vstoupí do manželství nebo se stanou rodiči (Macek, 2003).

Jak již bylo zmíněno, Langmeier a Krejčířová (2006) označují pojmem adolescence období ve věku 15–22 let, kam také spadá náš věkový soubor adolescentů 15 až 19 let. Po fyzické stránce toto období definují jako fázi dosažení plné reprodukční zralosti a dokončení tělesného růstu. Vágnerová (2000), stejně jako Macek (2003), popisuje v této životní etapě zásadní změnu sebepojetí a utváření **vlastní identity**. Dochází k hlubšímu sebepoznání a upřesnění obrazu sebe sama, který se stává základem vlastní identity (Vágnerová, 2000).

Do období 15–19 let částečně spadá také dle Thorové (2015) fáze získávání zkušeností a experimentování (14–15 let). Podle autorky se cítí dospívající jako všeznalý, vystupuje proti autoritám, ví, co je pro něj nejlepší a cílí na okamžité uspokojení potřeb v blízké budoucnosti. Ve fázi sblížení s přáteli (16–17 let) se pak vyhrazené postoje adolescenta zeslabují. Chování k rodině i přátelům je zodpovědnější a vztahy k nim se stávají pro dospívajícího celkově významnějšími. Fáze koordinace vztahu k sobě (18 let až „konec dospívání“) je specifikována ustálením názorů na vlastní osobu, okolí a budoucnost. Dochází k upevňování autonomie a jedinečnosti dospívajícího.

V tomto vymezeném období (15–19 let) mluvíme také o významném vývoji **motorické činnosti**, jinak také o druhém období vrcholu motoriky. Zlepšení lze pozorovat ve zvýšení fyzické výkonnosti, v koordinaci těla, plynulejších pohybech i ve sportovních schopnostech (Thorová, 2015).

Adolescenti ve věku 16–19 let začínají navazovat stabilnější partnerské vztahy doprovázené prvními sexuálními zkušenostmi (Macek, 2003). Více zkušeností s pohlavním stykem mají zpravidla učňové, kteří se stávají dříve ekonomicky i sociálně nezávislí (Langmeier & Krejčířová, 2006). „*Časně zahájení sexuálního života souvisí ale i s kouřením, s abúzem alkoholu a s účastí dospívajícího na dalších rizikových aktivitách*“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, 158).

2 Agrese a agresivita

Agrese a agresivita bývá v dnešní době hodnocena jako negativní projev lidského chování a celkově se stává problémem lidské společnosti. Podle Martínka (2009) má každý jedinec v základní výbavě její určitou míru, bez které by ve společnosti neměl vysoké šance na přežití. Tuto míru agresivity člověk aplikuje skrze své chování jak ve sféře osobní, tak i profesní. Jestliže je držena v hranicích přijatelnosti okolím, pomáhá k posílení autority či sebevědomí. Takovou míru agresivity lze hodnotit jako pozitivní. Tento způsob pojetí nabízí i Čermák (1999), podle kterého může být agrese chápána jako asertivní chování.

Také Kast (2010) ve své publikaci poukazuje na konstruktivní účinek agrese. Ten se projevuje v motivaci ke změně stávající situace. Vedle účinku konstruktivního však autor popisuje také účinek destruktivní, motivovaný cílem něco poškodit či zničit.

2.1 Vymezení agrese a agresivity

Pro agresi a agresivitu nalezneme v odborné literatuře různé více či méně podobné definice. Z důvodu, že tento fenomén zahrnuje širokou škálu projevů a významů, je obtížné stanovit jednu, na které by se shodli všichni autoři zabývající se o tuto problematiku (Čermák, 1999). V mnoha definicích je agresivita vymezena ve spojení s negativním chováním a projevem člověka navenek či směrem k sobě (Vokurka, Hugo et al.; 2005, Martínek, 2009; Kast, 2010). Projevy však nemusíme zaznamenat u všech typů agresivity. Příkladem je takzvaná agresivita pasivní, která se může projevovat například mlčením (Martínek, 2009). Je také potřeba upozornit na častou záměnu výše uvedených pojmů a uvést správný význam v odborném pojetí.

Agrese

Psychologický slovník vysvětluje pojem agrese (lat. aggression) jako „*útočné či výbojné jednání, projev nepřátelství vůči určitému objektu, úmyslný útok na překážku, osobu, předmět stojící v cestě k uspokojení potřeby*“ (Hartl & Hartlová, 2015, 22). Jedná se tedy o fyzickou akci či hrozbu akce, kterou člověk omezuje svobodu druhého jedince (Hartl & Hartlová, 2015). Martínek (2009) vysvětluje pojem agrese jako **útok a jednání** se záměrem ublížit. Obecně a nejjednodušeji lze pak agresi definovat jako projev agresivity v chování jedince. Svoboda (2014) uvádí pojem agrese jako projev vitální síly, kterou je vybaven každý organismus.

Agresivita

Pojem agresivita (z lat. aggressivus) znamená **útočnost** či **postoj k agresi** a „v širším slova smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem“ (Martínek, 2009, 9). Agresivitu tedy lze označit jako již konkrétní charakteristiku osobnosti jedince a dispozici k agresivnímu chování člověka.

U jedince disponujícího **vysokou mírou** agresivity nacházíme v různých situacích větší tendenci jednat agresivně. Takový člověk svou agresivitu těžko ovládá a způsobuje mu v mezilidské komunikaci a sociálních vztazích vážné komplikace. Na běžné podněty, kterým by se jiný člověk zasmál nebo by si jich ani nepovšiml, reaguje výbušně a tím se častěji dopouští neadekvátního sociálního chování. Svým okolím kvůli tomu bývá považován za jedince neschopného domluvy až nebezpečného. Naopak člověk s **nízkou mírou** agresivity je schopen ve vypjatých situacích kompromisu, domluvy a smíru, díky čemuž je okolím považován za komunikativního a společenského diplomata (Martínek, 2009).

Projekcí agresivity do mezilidských vztahů se zabývá například Agnew (2019) ve své publikaci o blízkých vztazích. Problematiku agresivity řeší nejen v kontextu skupinovém, to znamená, jak je míra agresivity jedince vnímána jeho okolím, ale také v kontextu dyadických vztahů. Konkrétně na setrvávání obou aktérů ve vztahu, ve kterém je převážně u jednoho z nich zvýšená míra agresivity a vztah můžeme označit za škodlivý. Autor popisuje efekt podmínek daného vztahu, které se oběti agresora, i přes aktuální nepřízeň, zdají být přece jen lepší, než případné podmínky mimo tento vztah. Jako závažný příklad tohoto efektu uvádí autor případy týraných žen, u kterých se vyskytuje pocit závislosti (např. finanční) na agresorovi.

2.2 Agresivita v období adolescence

Jak již bylo zmíněno, období dospívání bývá označováno jako období emoční labilita, hormonální bouře či vzdoru. Není tedy pochyb, že se i v tomto životním období setkáme s projevy agresivity jak v přirozené normě, tak ve zvýšené míře.

„Agrese slouží jako prostředek k vyřešení jakéhokoliv problému, nezáleknou se žádného výchovného opatření a v dospívajícím věku z nich ve většině případů vyrůstají jedinci s výraznou tendencí k sociálně patologickému chování násilného typu“ (Martínek, 2009, 67). Takto popisuje Martínek (2009) situaci jedinců se zvýšenou tendencí využívat svou agresivitu pro zastrašování a **posilování své pozice**

v žákovském kolektivu, popřípadě v celém prostředí školy. Autor dále uvádí, že dochází-li ze strany autorit k pasivnímu přístupu, čili přihlížení a smíření se s chováním agresora, jedinec si zvyká na vyvíjení agrese jako prostředku k prosazení svých záměrů a brzy ztrácí zábrany (Martínek, 2009).

Podrobným vývojem agresivity u dospívajících se zabývala zahraniční longitudinální studie od autorky Karriker-Jaffe a kolektivu (2008), která se zaměřovala na agresi fyzickou a sociální. Výskyt těchto dvou typů agrese byl sledován v průběhu 2,5 roku u studentů ve věku 11 až 18 let. Výsledky výzkumu ukázaly, v závislosti na věku, nárůst a následný pokles hodnot u obou typů agrese, kdy fyzická agrese vrcholila kolem věku 15 let a sociální agrese kolem věku 14 let. Chlapci trvale vykazovali vyšší míru fyzické agrese než dívky, ale jejich trajektorie byly v průběhu času paralelní.

K posilování, nebo přesněji neusměrňování agresivity v období dospívání může přispívat **nečitelnost ve výchově**, kdy nejsou nastavená jasná pravidla. Vychovatel není z pozice dospívajícího vnímán jako čitelný, to znamená „co za co bude následovat“. Naopak čitelný rodič podporuje v jedinci jistotu, že každý problém lze vyřešit, ovšem s přirozeným vyvozením následků, které si adolescent za své chování ponese (Martínek, 2009).

Již dlouhou dobu probíhá v odborném i laickém prostředí živá debata nad tématem dopadu **mediálního násilí** na agresivitu dětí a dospívajících. Přestože jsou výsledky studií zabývajících se touto problematikou nejednoznačné, je nepochybně na místě zmínit také tento potenciaálně ovlivňující faktor. Jeden z výzkumů, který potvrzuje účinky mediálního násilí na děti a dospívající, provedl Browne (2005) z centra pro forenzní a rodinnou psychologii Birminghamské univerzity. Ten přináší závěr, že výslednou souvislost lze označit za signifikantní. Existují tedy značné dopady mediálního násilí na myšlení a emoce, čímž se zvyšuje pravděpodobnost agresivního chování u dospívajících, zejména pak u mladších chlapců.

Dalším faktorem, který ovlivňuje dospívajícího v míře a projevu agresivity, jsou **party** a **neformální skupiny**, kterých bývá adolescent součástí. Jedinec se identifikuje s normami skupiny, potažmo subkultury, která dospívajícímu poskytuje dočasný azyl v období vnitřního hledání. Přijetí jedince skupinou je spojeno s přidělením určitého statusu a role, podle které jsou členové v subkultuře hierarchicky uspořádání. Dospívající pod tlakem skupiny, vedené vůdčí osobou, ztrácí individuální

identitu a kontrolu nad vlastním agresivním chováním. Vrstevnické skupiny tak mohou posilovat agresivitu všech svých členů, kteří pak utvářejí seskupení označované jako gangy či delikventní skupiny (Smolík, 2010).

2.3 Typy agrese

Autoři věnující se tématu agrese pohlíží na tento fenomén z různých hledisek. Proto v odborné literatuře nalezneme nejen mnoho podobných, ale i odlišných rozdělení a typů. Níže jsou uvedena pouze vybraná dělení, která patří k nejznámějším a nejužívanějším.

2.3.1 Dělení dle Fromma

Fromm (1997) uvádí dva základní typy agrese vyskytující se u člověka – benigní a maligní. **Benigní agrese**, jinak také biologicky adaptivní a životu sloužící agrese, je společná zvířatům i lidem, biologicky programovaná a je reakcí na určitý podnět ohrožující životní zájmy. Jejím cílem je odstranit ohrožení prostřednictvím zničení nebo vyrušení příčiny. Pod tento typ agrese patří například agrese neúmyslná, hravá, agrese jako sebeprosazení či agrese obranná.

Hlavními atributy **maligní**, neboli biologicky neadaptivní agrese, je destruktivita a krutost. Nejedná se o obranu proti ohrožení a není biologicky naprogramovaná. Tento typ agrese se vyskytuje pouze u člověka a škodí sociálním strukturám, napadenému i útočníkovi. Jejimi hlavními projevy jsou vražda a brutalita, které slouží k potěšení, a to bez jakéhokoliv jiného cíle. „*Maligní agrese není instinktivní, je to čistě lidský potenciál, zakořeněný v podmínkách samotné lidské existence*“ (Fromm, 1997, 191). Jako zástupce podtypů maligní agrese autor dále uvádí sadismus, masochismus a nekrofilie.

2.3.2 Dělení dle Lorenze

Koncepce rakouského zoologa Konrada Lorenze (1983) z prostředí přírody přináší rozdělení na mezidruhovou a vnitrodruhovou agresi, uplatňovanou jak v živočišné říši, tak v lidské společnosti.

Mezidruhová agrese označuje agresi mířenou proti příslušníkovi jiného biologického druhu. V tomto vztahu nevystupují aktéři jako lovec a kořist, nýbrž jako dva samostatné objekty usilující o dosažení výhody či užitku (například slon odežene zebry od napajedla) (Hartl & Hartlová, 2015).

O **vnitrodruhové** agresi hovoří Lorenz (1983) jako o prostředku k udržení druhu. Autor uvádí, že lidstvo dosáhlo úrovně, kdy mělo k dispozici zbraně, ošacení a společenské uspořádání, které mu umožnilo překonat nebezpečí hladu, zimy a divokých zvířat. Z tohoto důvodu musela být nastolena tvrdá vnitrodruhová selekce. Ta spočívá v takzvaném odpuzování jednotlivých členů stejného druhu, kteří se touto cestou rozptylují po celém životním prostoru. Eliminují tak riziko vyčerpání prostoru, na kterém je vysoká koncentrace jedinců, zatímco jiné místo, stejně bohaté na zdroje, by zůstalo nevyužito (Lorenz, 1983).

2.3.3 Dělení dle Busse a Perryho

Stěžejní pro tuto práci je dělení agresivity od autorů Busse a Perryho (1992). Ke zhodnocení agresivity v této práci byla použita škála právě těchto autorů, která měří čtyři oblasti agrese. Jedná se o verbální agresi, fyzickou agresi, hostilitu a hněv.

Verbální agresi lze definovat jako slovní agresi mířenou proti druhé osobě nebo skupině osob. Projevuje se hrubým vyjadřováním, nadávkami, urážkami nebo slovním ponižováním (Hartl & Hartlová, 2015). Jak poukazují výsledky z výzkumu Csémyho, Hrachovinové, Čápa a Starostové (2014), u dospívajících chlapců i dívek je nejčastějším projevem agrese právě agrese verbální. Vedle verbální agrese adolescentů sledoval tento výzkum také fyzickou agresi, agresi vůči neživým objektům, vůči spolužákům a pedagogům.

Martínek (2009) uvádí podrobnější dělení tohoto typu agrese na agresi verbální **aktivní přímou**, pro kterou jsou typické nadávky mířené přímo na oběť, a agresi **aktivní nepřímou**, ke které dochází prostřednictvím rozšiřování pomluv či posměchu. Třetím podtypem je verbální agrese **pasivní přímá**, jenž se vyznačuje naprostou ignorací druhého člověka, včetně odmítnutí pozdravu či odpovědi na otázku. Verbální agrese **pasivní nepřímá** znamená nezastat se jedince, který je nespravedlivě pomlouván, kritizován nebo dokonce trestán. Poslední dva typy verbální agrese, zejména pasivní agrese nepřímá, svou pasivitou zcela nezapadají do definice z Psychologického slovníku (Hartl & Hartlová, 2015), jelikož nedochází k přímému verbálnímu napadení.

Fyzická agrese je Bussem a Perrym (1992) definována dle důsledků stejně jako agresivita verbální. U obou těchto typů totiž nacházíme napadenou a poškozenou oběť agresivního chování. Martínek (2009) fyzickou agresi dělí stejně jako agresi verbální na čtyři podtypy totožného formátu. Při fyzické **aktivní přímé** agresi se setkáváme

s bitím a fyzickým ponižováním, kterému je v případě fyzické **aktivní nepřímé** agrese pouze přihlíženo. Fyzická **pasivní přímá** agrese znamená zabraňování druhé osobě v dosahování jejích cílů a potřeb. S tímto typem agrese se můžeme setkat například na středních odborných učilištích. Obětí jsou záměrně ničeny téměř vyrobené výrobky či pomůcky. V případě fyzické **pasivní nepřímé** agrese se jedná o nevyhovění požadavkům, například uvolnění či neposkytnutí místa v lavici či pomoc postiženému spolužákovi.

U verbální a fyzické agrese označujeme pojmem **přímá** agrese situaci, kdy útok směřuje přímo proti napadené osobě. Může jít jak o kopnutí (fyzická agrese, nebo nadávky a zesměšňování (verbální agrese). Za **nepřímou** agresi pak považujeme útok zacílený na majetek oběti (fyzická agrese) či pomluvy zaměřené na oběť (verbální agrese) (Martínek, 2009).

Následující tabulka č. 1 slouží k vytvoření lepší a přehlednější představy o typech a projevech agrese. Obsahuje všechny výše zmíněné typy spolu s příklady

Tabulka 1: Dělení typů agrese

verbální	Aktivní	přímá	nadávky zaměřené přímo proti oběti
		nepřímá	šíření pomluv o oběti
verbální	Pasivní	přímá	ignorace oběti, odmítání pozdravu
		nepřímá	nezastat se oběti při nespravedlnosti
fyzická	Aktivní	přímá	bití, fyzické napadení oběti
		nepřímá	přihlížení fyzické agresi
fyzická	Pasivní	přímá	rozbíjení věcí oběti
		nepřímá	neposkytnutí místa, pomoci

Pro porovnání verbální a fyzické agresivity výzkum Suché a Dolejše (2016) ukázal, že u českých adolescentů se častěji setkáváme s agresivitou fyzickou, přičemž v obou typech skórovali výše chlapci nad dívkami.

„*Nepřátelský postoj vůči sobě nebo jiným osobám; projevuje se nepřátelstvím a agresivitou*“, tak zní dle Psychologického slovníku definice **hostility** (Hartl & Hartlová, 2015, 195). Ta se vyznačuje dlouhodobým negativním vnímáním, zaujetím vůči druhým lidem, závistí a v některých případech i žárlivostí (Buss & Perry, 1992).

Hněv můžeme chápat jako nepřátelskou emoci spojenou s odporem vůči danému objektu (Kast, 2010). Definovat jej lze také jako silnou emoci afektivního

ladění, způsobenou frustrací či vnímanou nespravedlivostí (APA, nedat.). Oproti hostilitě je hněv krátkodobějším typem agrese a jeho výskyt je spíše situační (Hartl & Hartlová, 2015).

Ať už budeme agresivitu v určité míře vnímat jako přirozenou a funkční či ne, je důležité mít stále na paměti normy lidského chování a možné negativní až fatální důsledky některých forem agrese. Obecně můžeme za hranici akceptovaného považovat moment, při kterém začíná být důsledkem projevené agresivity jednoho jedince omezena svoboda a životní prostor jedince druhého.

3 Impulzivita

Díky úzké souvislosti impulzivního jednání s rizikovým chováním (Látalová, 2013; Dolejš et al, 2016) a s určitými poruchami (zejména s poruchami pozornosti, jako je ADHD, ADD) (Paclt et al., 2007) se impulzivita stává stále častěji skloňovaným osobnostním rysem. Zájem o téma impulzivity nenarůstá pouze v odborné oblasti psychologie a psychiatrie, ale také ve školním prostředí a při výchově.

3.1 Vymezení impulzivity

Impulzivita (angl. impulsivity) bývá definována jako sklon k **prudkému a vznětlivému jednání**, které podléhá náhlým pocitům a emocím. Takové jednání je mnohdy motivováno cílem okamžitého uskutečnění nápadu, a to bez zábrán (Hartl & Hartlová, 2015). Dalším projevem impulzivity může být jednání bez promyšlení, které je mnohdy ukvapené a riskantní, což má často za následek negativní dopad jak na samotného jedince, tak na jeho okolí (Evenden, 1999). Jedná se o **osobnostní rys**, který má biologické kořeny a do určité míry je dědičný (Dolejš & Orel, 2017). Přestože se vyskytuje v rizikové míře častěji u mužů a v mladším věku, tak se s různou mírou impulzivity setkáváme u každého jedince ve všech věkových kategoriích (Chamorro et al., 2012; Dolejš & Skopal, 2016). Že budou někteří jedinci dosahovat vyšší míry impulzivity a někteří naopak nižší, potvrzuje také Linhartová a kolektiv (2017). Podle těchto autorů pozorujeme vyšší impulzivitou u jedince zejména ve vypjatých, stresujících a emočně náročných situacích, spojených například s časovou tísní.

Jak uvádí Webster a Jackson (1997), impulzivita má jako osobnostní rys několik charakteristik. Mezi základní charakteristiky zařadili autoři bezdůvodné jednání, absenci plánování, bezprostřední uspokojení, problémy ve fungování mezilidských vztahů, manipulaci, ignoraci a porušování norem nebo agresi vůči druhým a hostilitu. Suchá a Dolejš (2016) dospěli ve své studii k závěru, že právě hostilita, hněv, fyzická a verbální agresivita kladně korelují se zvýšenou impulzivitou.

S impulzivitou může souviset řada problémů. Jak již bylo výše zmíněno, často se jedná o projevy rizikového chování, poruchy pozornosti, antisociální projevy v chování a poruchy osobnosti. Významnou souvislost s impulzivitou však nalezneme také u návykových nemocí, jako je závislost na alkoholu či užívání psychoaktivních látek (Chamorro et al., 2012). Vztah mezi impulzivitou a užíváním drog, jakožto

projevem rizikového chování, popisuje podrobněji práce autorů Dolejše a Skopala (2016), poukazující na úzkou spojitost mezi těmito dvěma proměnnými.

Pokud se zaměříme na problémy patologické podstaty, nalezneme hned několik psychických onemocnění, která se mohou zvýšenou impulzivitou projevovat. Za poruchový projev zvýšené impulzivity bychom mohli označit **impulzivní jednání**, které definujeme jako jednání „*nutkavé, zdánlivě nemotivované, s min. afektem*“ (Hartl & Hartlová, 2015, 245). Dle Mezinárodní klasifikace nemocí (2017), do diagnostické kategorie s názvem **Návykové a impulzivní poruchy (F63)** patří **patologické hráčství, pyromanie a kleptomanie**. Psychologický slovník APA (nedat.) definuje patologické hráčství jako poruchu řízení impulzů k hazardním hrám, pyromanii jako neschopnost odolávat impulzům k ohni a kleptomanii jako neschopnost odolávat impulzům ke krádeži předmětů, které pro jedince nemají v daný moment žádný užitek. Do kategorie návykových a impulzivních poruch řadíme dále **trichotillomani**, která „*představuje vytrhávání vlastních vlasů, řas, obočí nebo vousů či chlupů na různých místech těla*“ (Orel et al., 2016, 218). Pod návykové a impulzivní poruchy dále spadají **jiné nutkavé a impulzivní poruchy a nutková impulzivní porucha nervové soustavy**. Společným znakem všech těchto poruch je neschopnost ovládat impulzy a puzení k chování, které vede k poškozování dotyčného nebo jeho okolí (Raboch, Pavlovský & Janotová, 2012). Autoři dále uvádějí, že před provedením nutkavé aktivity narůstá u jedince tenze a vzrušení a následně, během nebo po této činnosti, přichází libý pocit a uspokojení. Po ukončení a uspokojení se však mohou objevit i výčitky a pocit viny (Dolejš & Orel, 2017).

Další poruchou se zřetelnou tendencí jednat impulzivně a bez ohledu na následky svého jednání je emočně nestálá porucha osobnosti (F60.3), pod kterou lze zařadit subtyp impulzivní a hraniční (World Health Organization, 2017). Pro poruchu **impulzivního typu**, jinak také explozivního typu, je charakteristická tendence k impulzivnímu a nepředvídatelnému chování, náchylnost ke konfliktům a k emočním výbuchům vzteku, se kterými se můžeme setkat také v kategorii poruchy **hraničního typu**, pro něž je navíc typické narušení sebehodnocení, sebevnímání, sebezpřijetí a představ o sobě samém (Orel et al., 2016).

Zvýšenou impulzivitu nalezneme také jako symptom mnoha dalších onemocnění. Například u schizofrenie dochází k neočekávaným činům a impulzivním

aktivitám (Pavlovský, 2009). Vyšší impulzivitu behaviorálního a kognitivního typu můžeme pozorovat i u bulimických pacientů (Preiss, Kučerová et al., 2006).

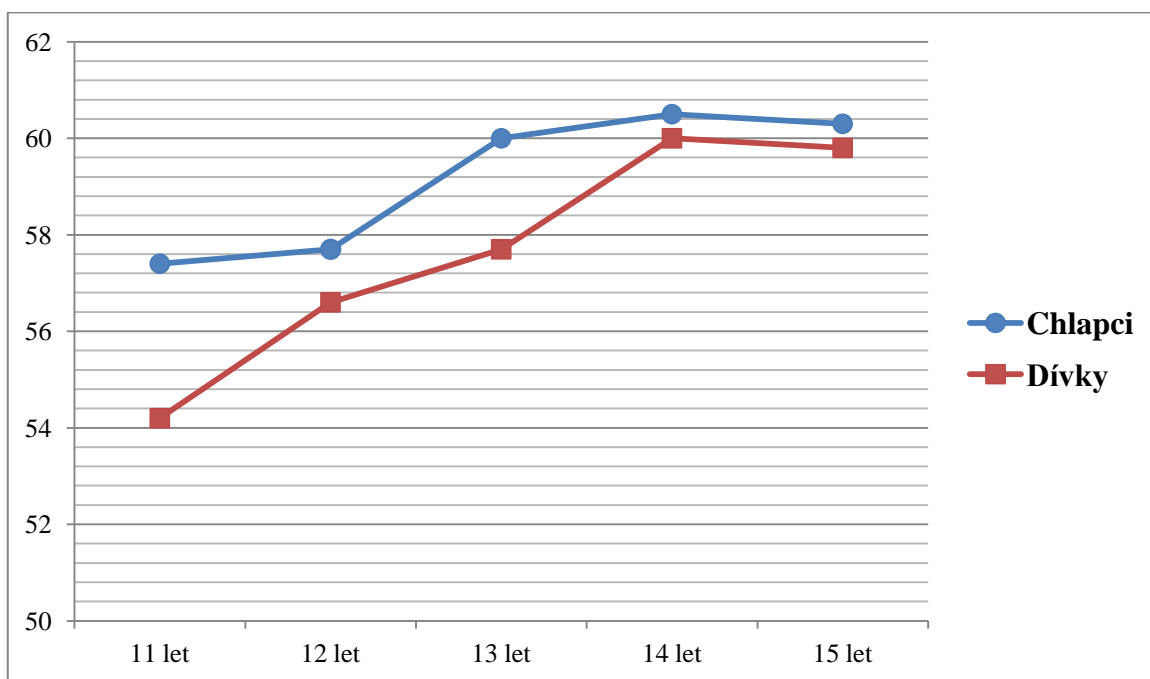
Pokud budeme pátrat po etiologii impulzivity, Grigoryanova studie (2012), prováděná experimentálně na zvířatech, nám nabízí jednu z možných odpovědí. Tou je, dle závěrů výzkumu, funkce a hladina serotoninu působící na biochemické úrovni mozku. Orel a kolektiv (2016) uvádí dále možné příčiny v genetice a v hladině hormonů.

3.2 Impulzivita v období adolescence

Obdobím, se kterým je impulzivní jednání a impulzivita často spojována, je adolescence. Právě v dospívání dochází u adolescentů k nárůstu a zejména k zesílení projevů impulzivity. Pro připomenutí uvedme, že výzkum této práce je zaměřen na dospívající respondenty ve věku 15–19 let.

Autoři Dolejš a Orel (2017) uvádějí, že impulzivita je do jisté míry stálá v čase. Skopal, Dolejš a Suchá (2014) přinášejí podrobný záznam s přehledem vývoje tohoto osobnostního rysu u jedinců ve věku 11 až 15 let. Autoři popisují strmý nárůst mezi 11. až 14. rokem. Na křivce zobrazené v grafu 1 můžeme sledovat stagnaci pozorovaného faktoru, která nastává od 14. roku věku.

Graf 1: Vývoj míry impulzivity v závislosti na věku



Zdroj: Skopal, Dolejš a Suchá (2014)

Impulzivita se u adolescentů projevuje zbrklým, zmatečným a chaotickým chováním. Tento typ jednání doprovází zvýšená potřeba účastnit se každé činnosti, u které však dlouho nevydrží a kterou většinou nedotáhnou do konce. Vyšší impulzivita mnohdy vede ke zhoršení prospěchu, problémům s chováním a k dalším rizikovým projevům, jako jsou krádeže, lhaní, kouření, pití alkoholu a užívání jiných návykových látek (Serfontein, 1999).

Přehled o míře impulzivity českých adolescentů přináší výzkum Suché a Dolejše (2016), z něhož vyplývá, že mezi mírou impulzivity u chlapců a dívek je oproti agresivitě pouze zanedbatelný rozdíl, a nemůžeme tak hovořit o jeho klinické významnosti.

3.3 Impulzivita v prostředí školní třídy

V úvodu této kapitoly bylo zmíněno téma impulzivity ve školním prostředí. Vzhledem k zaměření tématu i věkového rozmezí respondentů této práce je na místě zmínit projevy impulzivity právě v tomto prostředí, kde tráví adolescenti značnou část svého času.

„Impulzivita je hodně častým důvodem k trestání dítěte, je považována za nevychovanost a drzost“ (Martínek, 2009, 88). Vykřikování, předčasné a opakované hlášení se, snaha o bezprostřední uplatnění, skákání do řeči učiteli při zadávání úkolu, komentáře k výkladu vyučujícího i k odpovědím spolužáků a mnoho dalších zásahů jsou, dle Martínka (2009), projevem impulzivity narušující řádný chod výuky. Tyto projevy se mohou týkat i domácích úkolů, které impulzivní jedinec není schopen dotáhnout do konce, dále výkyvů ve výkonnosti a například sklonu k závislostem, které považujeme především v období dospívání za rizikové (Žáčková & Jucovičová, 2017).

Impulzivita jednotlivců v třídním kolektivu ovlivňuje celkový charakter třídy. Jednomu z žáků se zalíbí věc spolužáka, a tak si ji jednoduše, bez přemýšlení nad následky svého chování, vezme. V daný moment se nejedná o promyšlenou krádež, ale o čin vedený pohnutkou, který však často končí poměrně velkým konfliktem. Pokud se ve třídě sejde více podobně impulzivních studentů, celý kolektiv bývá vnímán jako problémový a nevychovaný (Martínek, 2009). Nabízí se tedy další důležitá témata, a to práce a možnosti ovlivňování impulzivity třídního kolektivu a jednotlivců v mimoškolním prostředí.

3.4 Způsoby ovlivňování impulzivity

Možnost ovlivňování impulzivity potvrzuje výzkum Ghahremaniho a kolektivu (2013) na skupině amerických studentů středních škol ve věku 14 až 18 let. Tito studenti byli účastníky programu s názvem *Seminář pro posílení mládeže*, který si kladl za cíl učit adolescenty řízení stresu, regulaci emocí a agresivity a řešení konfliktů. V neposlední řadě se zaměřoval na **impulzivitu a impulzivní chování**. K průběžnému testování byla použita Barrattova škála impulzivity (Barratt Impulsiveness scale). V závěrečném měření se ukázalo, že absolventi semináře projevují, ve srovnání s kontrolní skupinou, méně impulzivní chování. Jejich zlepšení je dáno schopností plánovat a řídit své jednání.

Seminář pro posílení mládeže, jinak také *YES!* (z angl. Youth Empowerment Seminar), se skládal ze tří částí. Téma **Zdravé tělo** je první složkou, která obsahuje cvičení jógy nebo fixaci správných stravovacích návyků. Druhá složka je **zdravá mysl**, kterou lze docílit relaxačními technikami, nácvikem sebeuvědomování či relaxací dýcháním. Poslední složkou je zdravý **životní styl**. Toho je možné dosáhnout osvojením si strategií zvládnání emočně a sociálně obtížných situací, odoláváním tlaku z okolí a dobrým rozhodováním (Nešpor & Csémy, 2013).

3.5 Vztah impulzivity a agresivity v období adolescence

Jak uvádí Látalová (2013), agresivita je úzce spojena s impulzivitou a impulzivní reaktivitou. Právě ta bývá, podle autorky, příčinou většiny agresivních útoků adolescentů. Souvislost těchto dvou faktorů lze nalézt v autorčině dělení agresivity, kdy za jeden z typů považujeme **impulzivní agresivitu**, která není plánovaná a je typická pro období dětí a dospívajících.

Srovnání těchto dvou osobnostních rysů nalezneme již v několika výzkumných šetřeních (Tuinier & Verhoeven, 1999; Suchá, 2016; Suchá a Dolejš, 2016; Lyu et al., 2018). Jejich výsledky ukazují, že impulzivita a agresivní projevy spolu opravdu podstatně souvisí (Suchá, 2016). Výzkum Suché a Dolejše (2016), který se zaměřoval na osobnostní rysy českých adolescentů ve věku 11 až 15 let, shledal při statistické hladině významnosti 0,001 kladnou korelaci se všemi typy agresivity dle Busse a Perryho: Fyzickou agresivitou ($r = .40$), verbální agresivitou ($r = .36$), hněvem ($r = .48$) i s hostilitou ($r = .32$). K obdobnému závěru u stejného věkového rozmezí adolescentů dospěl již dříve Dolejš s kolektivem (2014). Na statistické hladině významnosti 0,001

shledal výzkumný tým kladnou korelaci s fyzickou agresivitou ($r = .35$), verbální agresivitou ($r = .34$), hněvem ($r = .48$) i s hostilitou ($r = .38$) (Dolejš et al., 2014).

V zahraničí se souvislostí mezi impulzivitou a agresivitou zabýval výzkum autorů Pika a Pinczése, publikovaný v roce 2014. U respondentů ($N = 413$) ve věku 15 až 20 let byla naměřena impulzivita jako rizikový faktor právě pro agresivní projevy, ale také pro průměrnou hladinu depresivní symptomatologie (Pikó & Pinczés, 2014).

Impulzivita je osobnostní rys, se kterým se setkáváme u všech jedinců v různé formě a míře. Tu ovlivňuje řada vnitřních a vnějších faktorů, stejně jako sama impulzivita souvisí s mnoha dalšími osobnostními rysy a s chováním člověka.

4 Rizikové chování

Pojmem riziko či rizikové v běžné komunikaci označujeme cokoliv, co je pro jedince, popřípadě jeho okolí nebezpečné, ohrožující, s vysokou mírou pravděpodobnosti neúspěchu či ztráty (Hartl & Hartlová, 2015). S jeho projevy se v dnešní době můžeme setkat již v dětském věku, ovšem nejčastěji bývá zmiňováno ve spojitosti s obdobím adolescence.

4.1 Vymezení rizikového chování

Rizikové chování je široce zkoumaným tématem ve vývojové a sociální psychologii. S tímto pojmem se však setkáváme také v dalších vědách o člověku a lidské společnosti, jako například v sociální pedagogice nebo kriminologii (Sobotková et al., 2014). Rizikové chování obsahuje formy jednání, které mají negativní vliv nejen na zdraví, sociální a psychické funkce jedince, ale zároveň ohrožují i jeho sociální okolí (Širůčková in Miovský et al., 2012). Podle autorů Bonino, Cattelino a Ciairano (2005) se právě ve vztahu s okolím u takového člověka mohou vyskytnout závažné projevy marginalizace jedince ve společnosti a tím může být omezen jeho sociální a kognitivní vývoj.

Rizikové chování můžeme vnímat také jako pojem zastřešující různé typy chování, např. problémové, deviantní, delikventní či abnormální chování. Termínem **abnormalita** označujeme opak stavu normálního a vystihuje odklon od normy, průměru či standardů převažujících vzorců chování a morálních postojů v sociálním prostředí jedince. Pro abnormalitu můžeme použít synonymní označení **deviace**. Toto označení bývá spojováno zejména s negativními projevy vyvolávajícími nesouhlas skupiny. Silnější, škodlivou a až extrémní odchylku od obvyklého chování označujeme termínem **patologie**. V případě rizikového chování se jedná o narušení zdravého stavu organismu (Koudelková, 1995).

Mezi **formy rizikového chování** patří rizikové zdravotní návyky, rizikové sexuální chování, agresivní chování, delikventní chování, rizikové chování ke společenským institucím, hráčství a rizikové sportovní aktivity (Širůčková in Miovský et al., 2012). Některé z těchto forem rizikového chování představil již psycholog Richard Jessor (1977) se svou ženou Shirley. Realizovali podrobný longitudinální výzkum zaměřený na chování adolescentů ve vztahu k psychosociálnímu vývoji. Zaměřili se na jedince ve věku 14 až 22 let. V tomto výzkumu pracoval Jessor

se svou teorií problémového chování, která se stala podkladem pro teorii rizikového chování. Výzkum ukázal, že se u jedinců s výskytem jakékoliv formy rizikového chování v adolescenci zvyšuje pravděpodobnost přítomnosti závažných problémů v dospělosti. Dále, že se některé formy rizikového chování často prolínají, působí současně, a že většina z nich má podobné faktory a příčiny.

Pro soubor příznaků a projevů, vznikajících na obdobném základě, se postupem času stanovilo označení **syndrom rizikového chování v dospívání – SRCH-D** (problém behavior syndrom – PBS-D, risk-behavior syndrom – RBS). Tento syndrom zastává v životě adolescenta podstatnou funkci. Pomáhá mu v řešení osobních i vývojových potíží a dokáže mu kompenzovat nedostatky, které jedinec pociťuje. Je důležité, aby dospívající v tomto období nevolil řešení nesnází a nedostatků prostřednictvím rizikového chování. To může vést k závislosti na drogách, problémům se zákonem nebo ke zhoršení školního prospěchu, dokonce až zanechání studia. Správnou cestou je najít alternativní zdravé postupy, které pomohou jedinci posílit sebevědomí, snížit úzkost, vyplnit prázdnotu a efektivně se vyhnout potřebě přijímat rizikové chování (Kabíček, Csémy, Hamanová et al., 2014).

Syndrom rizikového chování v dospívání lze rozdělit na tři složky. **Zneužívání (abúzus) návykových látek**, jehož trendem je v současné době pokles věku uživatelů a naopak nárůstu dívčích uživatelů. **Projevy v psychosociální oblasti**, kam patří poruchy chování, agrese, delikvence, kriminalita, sebepoškozování nebo například suicidalita. Třetí složkou jsou **projevy v reprodukční oblasti**, které obsahují předčasný sex či rodičovství, časté střídání partnerů, pohlavní nemoci apod. (Sobotková et al., 2014).

4.2 Rizikové chování v období adolescence

Jak již bylo zmíněno, rizikové chování bývá nejčastěji spojováno s obdobím dospívání. Chování jedinců v tomto období nemusí být vždy motivováno samotným činem, ale společností vrstevníků, kteří adolescenta silně ovlivňují (Kabíček, Csémy, Hamanová a et al., 2014). Tento fakt potvrzují výsledky zahraniční studie Tsitsimpikou a kolektivu (2018), která se stejně jako tato práce věnovala studentům středních škol a jejich vztahu k rizikovému chování. Studie ukázala, že 53,1 % kuřáků a 46,3 % uživatelů drog se s kouřením a drogami setkala nejprve u přátel, a to zejména skrze vzdělávací instituci. Z další zahraniční studie Dryfoose z roku 1990 vyplývá, že alespoň

jedné z forem rizikového chování se v průběhu dospívání dopouští až 50 % dospívajících, přičemž tento údaj platí i pro dnešní populaci adolescentů.

Při zaměření na konkrétní projevy rizikového chování dle Kabíčka, Csémyho, Hamanové a kolektivu (2014) můžeme zjistit, že alespoň jednou v životě kouřilo 75 % adolescentů ve věku 16 let. Alkohol pilo alespoň jednou v životě 98 % šestnáctiletých a alespoň jednu zkušenost s užitím drogy uvedlo 43 % dospívajících.

4.3 Typy rizikového chování

Do kategorie rizikového chování můžeme řadit mnoho společensky nežádoucích projevů chování a aktivit jedince. Nejčastěji se setkáváme se záškoláctvím, šikanou, rasismem, vandalismem, delikvencí, užíváním návykových látek, sexuálním rizikovým chováním, závislostí nebo extrémně agresivním chováním (Miovský et al., 2010). K těmto základním typům bývají přiřazovány další, převážně hraniční typy, ke kterým řadíme závislost na politickém a náboženském extremismu, patologické hráčství, extrémní a adrenalinové sporty či hazardní zábavy (MŠMT, 2007; Cvečková et al., 2010).

S ohledem na téma této práce, zaměřující se na dospívající v kontextu různých **typů středoškolského vzdělávání**, je důležité představit koncepci dělení rizikového chování vydanou Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (2007), jakožto instituce řídící jednotlivé druhy škol. MŠMT uvádí následující typy rizikového chování, na které by se měla zaměřit především školní prevence a vzdělávací instituce všech druhů:

- a) záškoláctví;
- b) šikana, rasismus, xenofobie, vandalismus;
- c) kriminalita, delikvence;
- d) užívání návykových látek (tabák, alkohol, omamné a psychotropní látky), onemocnění HIV/AIDS a další infekční onemocnění související s užíváním návykových látek;
- e) závislost na politickém a náboženském extremismu;
- f) netolismus (virtuální drogy) a patologické hráčství (gambling).

Za stěžejní pojetí typů rizikového chování pro potřeby této práci považujeme koncepci Dolejše (2010), jelikož je zároveň spoluautorem použité metody pro měření

rizikového chování (VRCHA) v našem výzkumu. Sestavil vlastní rozdělení rizikového chování, které obsahuje 7 kategorií:

- a) užívání a zneužívání legálních a nelegálních látek;
- b) kriminalita;
- c) šikana, hostilita a agresivní chování;
- d) problémové sexuální aktivity;
- e) školní problémy a přestupky;
- f) extremistické, hazardní a sektářské aktivity;
- g) ostatní formy rizikového chování.

Při tvorbě samotné metody na měření výskytu rizikového chování u adolescentů (VRCHA) bylo však již pracováno pouze s faktorem abúzus, delikvence a šikana (Dolejš & Skopal, 2015). Tyto tři typy budou nyní blíže rozebrány a popsány včetně projevů a aktivit, které jednotlivé faktory zahrnují.

4.3.1 Abúzus

Pojmem abúzus označujeme užívání, nadměrné užívání či zneužívání látek s farmakologickým účinkem, které vedou ke změně nálady, vědomí, povzbuzení či útlumu a při repetitivním užívání na nich může vzniknout závislost (Hartl & Hartlová, 2015). „*Faktor abúzus se zaměřuje na (zne)užívání alkoholu, cigaret, marihuany, léků. Obsahuje otázky na pohlavní styk či na zkušenost s opilostí.*“ (Dolejš & Skopal, 2015, 15).

Do této oblasti řadíme užívání řady legálních i nelegálních drog, včetně častého požívání léků, které můžeme označit za škodlivé a pro člověka v určité míře nevhodné. U české populace se nejčastěji setkáváme v rámci legálních drog s užíváním alkoholu a tabáku. Ve skupině nelegálních drog jsou pak v naší populaci nejužívanější drogy konopné (Sobotková et al., 2014).

Kouření tabáku je závažným faktorem ovlivňujícím vznik a průběh mnoha onemocnění, jako například dýchací soustavy, srdce, cév či onemocnění nádorového typu. Stejně nepříznivé dopady na zdraví člověka má i nadměrné **užívání alkoholu**. Pro alkohol i tabák platí, že čím je začátek užívání ranější, tím se zvyšuje pravděpodobnost pozdějších problémů (Kabíček, Csémy, Hamanová et al., 2014).

Konopné drogy, konopí, marihuana, „tráva“, hašiš. Termíny spadající pod jedno velké téma, které je nejen v zahraničí, ale také v České republice často diskutováno z pohledu lékařského, zákonodárného, ale i z pohledu samotných uživatelů. Jak uvádí Miovský (2008), látka THC obsažená v konopí může mít při dodržení určitých postupů, kvality, množství a způsobu užívání také pozitivní dopad. Stále se ovšem vynořují otázky ohledně průkaznosti léčivých vlastností, legalizace a zneužití této, u nás stále nelegální drogy. Je ale třeba brát v potaz výzkumně podložený vliv této drogy na psychosociální vývoj, dospívání, rodinné i mezilidské vztahy (Kabíček, Csémy, Hamanová et al., 2014). Užívání konopných drog je tedy v české odborné veřejnosti převážně vnímáno jako negativní, čemuž pravděpodobně přispívá i fakt, že marihuana u nás patří do skupiny nelegálních drog.

Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách (ESPAD) je mezinárodní celoevropskou studií zaměřenou na užívání návykových látek u dospívajících. Projekt probíhá pravidelně každé 4 roky již od roku 1995. Poslední série studie proběhla v roce 2015 a poskytla aktuální výsledky, podle kterých lze zjistit rozsah užívání jak legálních, tak nelegálních drog mezi adolescenty ve věku 15–16 let. Na základě těchto výsledků můžeme sledovat pokles prevalence kouření cigaret i konzumace alkoholu u šestnáctiletých. Procentuálně výzkum ukázal, že 66 % studentů někdy cigarety kouřilo, 95,8 % ochutnalo alkohol a 37,4 % již někdy ve svém mladém životě vyzkoušelo nelegální drogu, nejčastěji konopnou látku (36,8 %). Ovšem na otázku, zda kouřili nebo pili alkohol v posledních 30 dnech, uvedlo kouření cigarety 29,9 % a konzumaci alkoholu 68,5 % dotázaných studentů. Studie poukázala také na problematiku dostupnosti těchto látek. U té 80 % respondentů uvedlo, že si dokážou snadno obstarat cigarety a pivo. Dále bylo zjištěno, že 50,0 % z dotazovaných si stejně snadno sežene i alkohol a konopné látky (Chomynová, Csémy, & Mravčík, 2016).

Snižující tendenci užívání návykových látek i procentuální údaje potvrdila Validizační studie ESPAD z roku 2016, která vznikla s cílem potvrdit nebo vyvrátit sledované trendy v užívání legálních a nelegálních drog u adolescentů. Soubor této studie tvořilo 2471 respondentů a oproti výzkumu EPSAD z roku 2015 byly do dotazníku zařazeny otázky na agresivitu a duševní zdraví (Chomynová, Csémy, Mravčík, 2016).

Přestože výše zmíněné látky vyvolávají dojem nejvážnějšího rizika, mnohé aktuální studie upozorňují na problematiku **užívání léků** u dospívajících ve školním

prostředí ČR. Dle výroční zprávy o stavu ve věcech drog v České republice v roce 2017 užilo někdy v životě 10,7 % studentů ve věku 17 až 25 let analgetika za účelem tlumení následků nadměrného užití alkoholu. Zpráva dále ukazuje, že 11,0 % jedinců ve stejném věku někdy užilo psychofarmaka a jedna desetina z nich jejich užívání s nikým nekonzultovala a užívá je dle subjektivní potřeby (Mravčík et al., 2018).

Pro srovnání s prostředím mimo ČR je užívání nelegálních drog, zejména léků na předpis, vnímáno jako narůstající riziko také v USA. Výzkum realizovaný v letech 2005 až 2015 u studentů ve věku 12–17 let dále ukázal, že prevalence užívání nelegálních opiátů v této populaci činila 13,3 % (Paul et al., 2018).

4.3.2 Delikvence

Termín delikvence vznikl z latinského slova deliquere, což v překladu znamená **provinit se**. Delikventem tedy nazýváme proviňující se osobu (Novotný, 2006). Koudelková (1995) užívá pro delikventní chování adolescentů pojem juvenilní delikvence a setkat se můžeme také s pojmem predelikventní chování.

V případě, že se delikvent dopouští trestné činnosti, následují právní postihy. Může se ale také jednat o porušení mravních zvyků a určitých norem daných sociálním prostředím, kvůli čemuž vzniká vůči delikventovi opovržení a negativní hodnocení ze strany jeho okolí. Pojmem delikvence označujeme méně závažný čin. Termín kriminalita pak definuje závažné provinění (trestný čin). Delikvence je častěji spojována s dětmi a dospívajícími, i když se mohou dopouštět též kriminality. Ta je ale spojována převážně s dospělými (Novotný, 2006).

Pokud bychom se chtěli zaměřit na samotnou **kriminalitu mládeže**, policejní evidence nám poskytne výčet trestných činů, kterých se adolescenti, popřípadě děti, nejčastěji dopouštějí. Našli bychom zde krádeže, poškozování cizí věci, porušování domovní svobody, výtržnictví, loupeže či úmyslné ublížení na zdraví (Matoušek & Kroftová, 2003; Policie České republiky, nedat.).

Při posuzování delikventního jednání dětí a mladistvých je vždy na místě opatrnost. Důležité je zhodnocení věku a všech možných příčin tohoto chování, jelikož se může jednat také o projev psychopatologického stavu. Dolejš (2010) dělí možné příčiny na psychologické, sociální a biologické. Mezi **psychologické** příčiny můžeme vedle inteligence zařadit i osobnostní typ, na základě kterého se rozlišuje delikvent socializovaný, nesocializovaný a osobnostně narušený (Kabíček, Csémy, Hamanová et al., 2014). **Sociální** příčinou označujeme vlivy ze strany široké společnosti, rodiny,

ale také vrstevníků, kteří hrají v období adolescentů důležitou roli a již na základních školách se mohou utvářet subkultury, díky kterým může docházet k segregaci málo nadaných studentů, kteří si tvoří své zvyklosti, rituály i styl jazyka (Matoušek & Kroftová, 2003). Za příčinu biologickou bývá nejčastěji považovaná genetika, hormonální systém či tělesná konstituce jedince (Dolejš, 2010).

4.3.3 Šikana

Do této kategorie spadá veškeré chování, jehož cílem je ublížit, poškodit, ohrožit nebo zastrašovat druhého člověka, popřípadě skupinu jedinců. Takto lze samotný pojem šikana také definovat a pro naše školní téma můžeme doplnit, že se jedná o chování mezi žáky a studenty základních a středních škol. Šikana však může být zaměřena také vůči učitelům a naopak ze strany učitelů vůči žákům a studentům. Samozřejmě se s tímto termínem setkáváme i mimo vzdělávací prostředí, například u šikany na pracovišti (MŠMT, 2016).

Říčan a Janošová (2010) užívají k definici navíc důležitý dodatek, že se jedná o chování zacílené na osobu, která se nemůže nebo nedovede bránit. Také upřesňují frekvenci tohoto jednání, které se může vyskytovat buď opakovaně, což bývá ve většině případů, nebo jednorázově, pokud se jedná o závažné situace.

S šikanou se setkáváme ve dvou podobách. **Přímá šikana** může mít podobu fyzickou (bití, plivání, tahání za vlasy), verbální (nadávky, zraňující komentáře na rasu, národnost, náboženství či sexualitu) nebo neverbální (zastašující gesta, výhrušné výrazy ve tváři, urážlivé zvuky, zírání, schovávání, ničení věcí a pomůcek oběti). Druhým typem je **nepřímá šikana**. Ta má za cíl působit psychickou a emocionální bolest. Agresor v tomto případě neútočí přímo, nedává najevo svůj záměr, ale přesto svými kroky dokáže poškodit sociální status šikanovaného. Do této kategorie zahrnujeme ignorování, opovrhování a izolaci oběti, rozšiřování zákeřných pomluv, ničení reputace a pověsti či falešná nařčení (MŠMT, 2016).

S klasickou šikanou ve školním prostředí je již delší dobu neodmyslitelně spjata kyberšikana, která se stala v současné době velmi aktuálním a závažným problémem. Vzhledem k míře trávené v online prostoru je právě do tohoto prostředí přesouváno riziko útoku na jedince z jeho běžného všedního života. Útoky spadající do kategorie kyberšikany se čím dál častěji stávají obsahem vyšetřování policie a jsou trestně stíhány. To potvrzuje závažnost celé problematiky, která může probíhat v rámci školy

či třídy, ale dochází i k útokům na děti a dospívající ze strany dospělých uživatelů, což může vést k vážným důsledkům (Tesařová et al., 2016).

4.4 Vztah rizikového chování a agresivity v období adolescence

Souvislost mezi rizikovým chováním a agresivitou pozorujeme již v teoretickém zakotvení, kde stojí agresivní chování vedle rizikového v jedné kategorii společensky nepřijatelného chování a jednání adolescentů (Dolejš, 2010).

Vztah rizikového chování a agresivity můžeme opřít o výzkum Dolejše a kolektivu z roku 2016, který se zaměřoval stejně jako tato práce na adolescenty ve věku 15 až 19 let. Výzkumný tým označil na základě výsledků studie vztah rizikového chování s agresivitou za statisticky významný (Pearsonův korelační koeficient $r = 0,32$, $p < 0,001$).

4.5 Vztah rizikového chování a impulzivity v období adolescence

Také impulzivitu můžeme označit za související faktor rizikového chování a dle Látalové (2013) jej můžeme považovat za příčinu některých projevů rizikového chování, jelikož jsou neplánované a není zde zamyšlení nad následky tohoto chování.

Stejně jako u agresivity a rizikového chování našel výzkumný tým Dolejše a kolektivu (2016) statisticky významný vztah mezi impulzivitou a rizikovým chováním, který na základě výsledků z dotazníků VRCHA a SIDS označili za středně silný ($r = 0,56$, $p < 0,001$).

5 Výzkumný problém

V laickém i odborném prostředí se setkáváme s mnoha názory ohledně rozdílných osobnostních rysů a proměnných u středoškolských studentů, v závislosti na rozdílném typu školy. Ať už se jedná o pozorované rozdíly z praxe či pouhé předsudky, často tyto názory postrádají empirické ověření ve výzkumech.

Jedna z rozšířených hypotéz, která byla také silným podnětem ke vzniku této práce, se týká názoru o převažujícím poměru šikany a agresivity na středních odborných učilištích oproti středním školám s maturitou nebo gymnáziím. „*Na středních školách a ve velkém procentu výběrových škol panuje mnohdy představa, že jsou zde studenti, kteří jsou chytrí, vzdělaní, inteligentní, a proto se nemohou šikanovat. Opak bývá pravdou*“ (Martínek, 2009, 130). Pokud Martínek (2009) v kontextu rizikového chování nahlíží na vyšší inteligenci jako na nástroj promyšlenější a skrytější šikany, mohou

výsledky našeho výzkumu přinést překvapující závěry o prevalenci výskytu rizikových aktivit na jednotlivých typech středních škol.

Kromě problematiky **rizikového chování**, které, jak již zaznělo v teoretické části, označujeme také za problémové, ovšem pro období dospívání charakteristické a přirozené, náš výzkum obsahuje další dvě možné rizikové osobnostní proměnné. Jednou z nich je **agresivita**, která bývá obecně vnímána od určité míry jako problematická a nebezpečná, a druhá, **impulzivita**, která, jak již bylo uvedeno výše, může být příčinou potíží během školní výuky i celého procesu vzdělávání.

K dispozici máme výsledky z mnoha studií zaměřujících se na osobnostní proměnné u české mládeže. Velkým přínosem v problematice agresivity, impulzivity a rizikového chování (dále také depresivity či sebehodnocení) jsou výzkumy a tvorba metod pod vedením Dolejše a kolektivu na Univerzitě Palackého v Olomouci (Dolejš, 2010; Dolejš, et al., 2014; Dolejš & Skopal, 2015; Suchá & Dolejš, 2016). Většina z prováděných výzkumů však na výzkumný soubor respondentů nahlíží jako na věkovou kohortu, definovanou dvěma hraničními věky či vývojovým obdobím, kterým je skupina dětí nebo adolescentů. Také tato práce se orientuje na soubor ohraničený věkem, a to na jedince od 15 do 19 let (zapadá do období adolescence). Rozmezí je ovšem dáno ústředním a hlavním zaměřením práce na studenty středních škol. Právě zahrnutím **kontextu typu střední školy** si klademe výzkumnou otázku v rámci vybraných osobnostních proměnných komplexněji, včetně souvislostí s typem školy, který na problematiku může mít silný vliv. Za inspiraci v tomto přístupu považujeme práci Suché (2016), která výzkum osobnostních proměnných konkretizovala pouze na studenty gymnázií.

Přínos naší práce může být především v zaměření výzkumného problému na tři největší kategorie středních škol v České republice – střední školy s maturitou, střední školy bez maturity a gymnázia. Výsledky výzkumu mohou přinést užitečné srovnání vybraných osobnostních proměnných těchto tří skupin studentů. Mohou tak přispět k objasnění některých předpokládaných rozdílů v problematice chování středoškoláků, které se v edukačním prostředí věnuje stále větší pozornost. Zjištění mohou sloužit k zefektivnění preventivních a intervenčních postupů a programů.

Náš výzkum se díky jeho orientaci na danou problematiku u studentů řadí ke studiím nejen z oboru psychologie, ale také pedagogiky nebo adiktologie. Jeho závěry mohou posloužit nejen ve školním prostředí, pro zkvalitnění a eliminaci výskytu

rizik ve školním prostředí a jako cenný zdroj informací pro nejen pro rodiny, ale i samotné dospívající.

5.1 Cíle výzkumu

Cílem této práce je, na základě kvantitativního výzkumu, poskytnout přehled a srovnání mezi studenty třech typů českých středních škol (střední školy s maturitou, střední školy bez maturity a gymnázia) ve vybraných osobnostních proměnných – agresivita, impulzivita, rizikové chování. Dalším cílem je upozornit na možnou rizikovost skupin studentů vykazujících určitou míru jednotlivých proměnných a dle závěrů podnítit k práci s těmito kategoriemi studentů.

Stanovili jsme si tyto základní hypotézy:

Z pohledu typu školy si klademe za cíl posoudit jednotlivé osobnostní proměnné dle typu střední školy tak, abychom představili podrobný přehled kombinací zvolených proměnných a srovnání. Proto volíme následující hypotézy:

BPAQ

- H1: Průměrné skóre v metodě BPAQ je statisticky významně vyšší u studentů středních škol s maturitou než u studentů gymnázií.
- H2: Průměrné skóre v metodě BPAQ je statisticky významně vyšší u studentů středních škol bez maturity než u studentů gymnázií.
- H3: Průměrné skóre v metodě BPAQ je statisticky významně vyšší u studentů středních škol bez maturity než u studentů středních škol s maturitou.

SIDS

- H4: Průměrné skóre v metodě SIDS je statisticky významně vyšší u studentů středních škol s maturitou než u studentů gymnázií.
- H5: Průměrné skóre v metodě SIDS je statisticky významně vyšší u studentů středních škol bez maturity než u studentů gymnázií.
- H6: Průměrné skóre v metodě SIDS je statisticky významně vyšší u studentů středních škol bez maturity než u studentů středních škol s maturitou.

VRCHA

- H7: Průměrné skóre v metodě VRCHA je statisticky významně vyšší u studentů středních škol s maturitou než u studentů gymnázií.
- H8: Průměrné skóre v metodě VRCHA je statisticky významně vyšší u studentů středních škol bez maturity než u studentů gymnázií.

- H9: Průměrné skóre v metodě VRCHA je statisticky významně vyšší u studentů středních škol bez maturity než u studentů středních škol s maturitou.

Z pohledu pohlaví je naším cílem porovnat genderové rozdíly pro jednotlivé osobnostní proměnné. Vycházíme z teoretického i výzkumného zakotvení, které se převážně shoduje na vyšším skórováním chlapců než dívek ve všech subškálách agresivity, v impulzivitě i v rizikovém chování (Buss & Perry, 1992; Skopal, Dolejš & Suchá, 2014; Kabíček, Csémy, Hamanová et al., 2014).

- H10: Chlapci dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóru v metodě BPAQ než dívky.
- H11: Chlapci dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóru v metodě SIDS než dívky.
- H12: Chlapci dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóru v metodě VRCHA než dívky.

V oblasti agresivity jsme se rozhodli pro detailnější srovnání **jednotlivých subškál nástroje BPAQ**, jelikož se úzce vtaňují ke školnímu prostředí. Navíc pokud jednotlivé faktory agresivity dosahují určité kritické úrovně, jedná se o zvýšené riziko

Faktor fyzická agresivita

- H13: Studenti středních škol s maturitou dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóru ve faktoru fyzická agresivita v metodě BPAQ než studenti gymnázií.
- H14: Studenti středních škol bez maturity dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóru ve faktoru fyzická agresivita v metodě BPAQ než studenti gymnázií.
- H15: Studenti středních škol bez maturity dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóru ve faktoru fyzická agresivita v metodě BPAQ než studenti středních škol s maturitou.

Faktor verbální agresivita

- H16: Studenti středních škol s maturitou dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóru ve faktoru verbální agresivita v metodě BPAQ než studenti gymnázií.

- H17: Studenti středních škol bez maturity dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóru ve faktoru verbální agresivita v metodě BPAQ než studenti gymnázií.
- H18: Studenti středních škol bez maturity dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóru ve faktoru verbální agresivita v metodě BPAQ než studenti středních škol s maturitou.

Faktor hostilita

- H19: Studenti středních škol s maturitou dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóru ve faktoru hostilita v metodě BPAQ než studenti gymnázií.
- H20: Studenti středních škol bez maturity dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóru ve faktoru hostilita v metodě BPAQ než studenti gymnázií.
- H21: Studenti středních škol bez maturity dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóru ve faktoru hostilita v metodě BPAQ než studenti středních škol s maturitou.

Faktor hněv

- H22: Studenti středních škol s maturitou dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóru ve faktoru hněv v metodě BPAQ než studenti gymnázií.
- H23: Studenti středních škol bez maturity dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóru ve faktoru hněv v metodě BPAQ než studenti gymnázií.
- H24: Studenti středních škol bez maturity dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóru ve faktoru hněv v metodě BPAQ než studenti středních škol s maturitou.

6 Základní a výběrový soubor

Základní soubor našeho výzkumu se skládal ze všech studentů středních škol s maturitou, bez maturity a gymnázií v České republice. Do této skupiny dle údajů Českého statistického úřadu (2018) pro školní rok 2017/2018 spadalo celkem 341 040 jedinců. Z nich bylo 164 935 studentů střední školy s maturitou (dále jen SŠ s M), 77 133 bez maturity (dále jen SŠ bez M) a 87 148 gymnazistů (dále jen G). Zbývajících 5 790 respondentů tvořilo dle statistického úřadu (2018) kategorii studentů nástavbového a zkráceného studia, kteří ovšem v našem výběru spadali do výše zmíněné skupiny středoškoláků s maturitou. Rozložení celého základního souboru podle krajů je zobrazeno v tabulce 2.

Tabulka 2: Rozložení základního souboru dle krajů

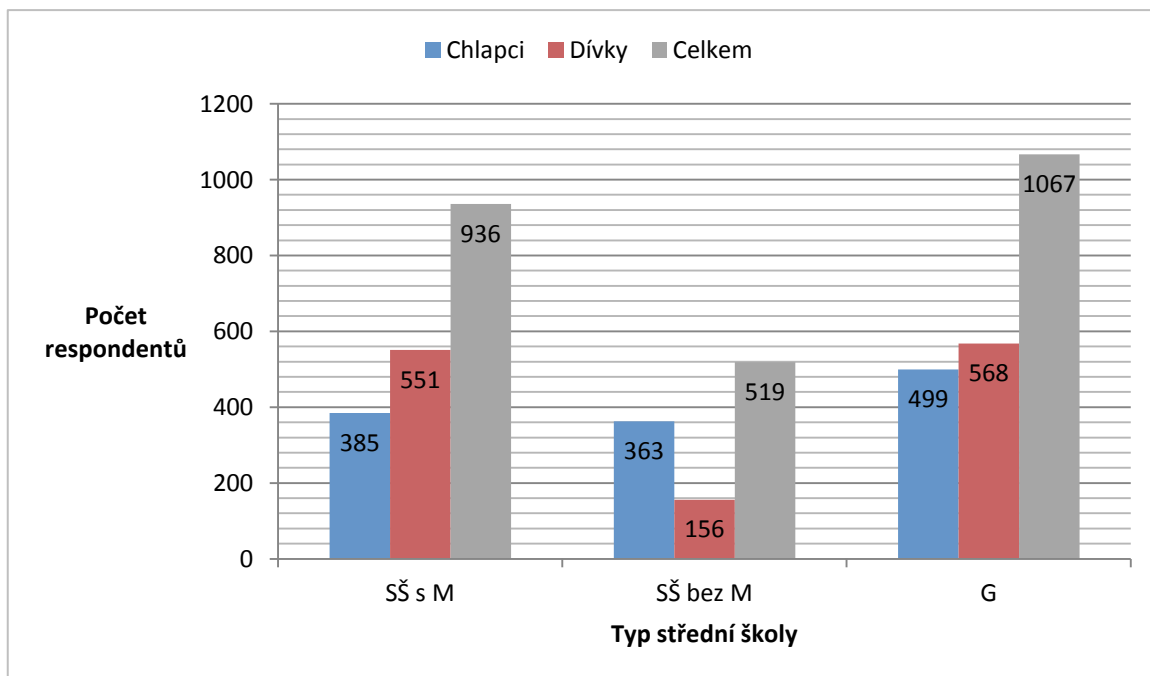
Územní celek	Kód kraje	Četnost ZS	Podíl ZS v %
Hlavní město Praha	CZ010	45896	13,46
Středočeský kraj	CZ020	30696	9,00
Jihočeský kraj	CZ031	22405	6,57
Plzeňský kraj	CZ032	17779	5,21
Karlovarský kraj	CZ041	8784	2,58
Ústecký kraj	CZ042	26794	7,86
Liberecký kraj	CZ051	13249	3,88
Královéhradecký kraj	CZ052	19588	5,74
Pardubický kraj	CZ053	17762	5,21
Kraj Vysočina	CZ063	17357	5,09
Jihomoravský kraj	CZ064	37591	11,02
Olomoucký kraj	CZ071	21926	6,43
Zlínský kraj	CZ072	20656	6,06
Moravskoslezský kraj	CZ080	40557	11,89
Česká republika		341040	100,00

Počet vybraných středních škol v krajích byl zvolen dle procentuálního poměru počtu všech žáků středních škol v České republice a jednotlivých krajů, takže se podařilo vybrat vždy alespoň jednoho zástupce všech tří typů střední školy v kraji. U většího procentuálního zastoupení v kraji byly do výzkumu vybrány i dva zástupci

jednoho typu. Střední školy byly do výzkumu vybírány stratifikovaným náhodným výběrem podle krajů. V našem případě došlo ke stratifikaci celé ČR na kraje a z nich byl následně proveden výběr jednotlivých zástupců středních škol. Celkem se zúčastnilo našeho výzkumu 14 gymnázií a 17 středních škol s maturitou/bez maturity, přičemž střední odborné školy s maturitou a bez maturity bývají často sjednoceny pod jednu školu a najdeme v ní tedy jak studenty učňovských studijních programů, tak studenty maturitních programů.

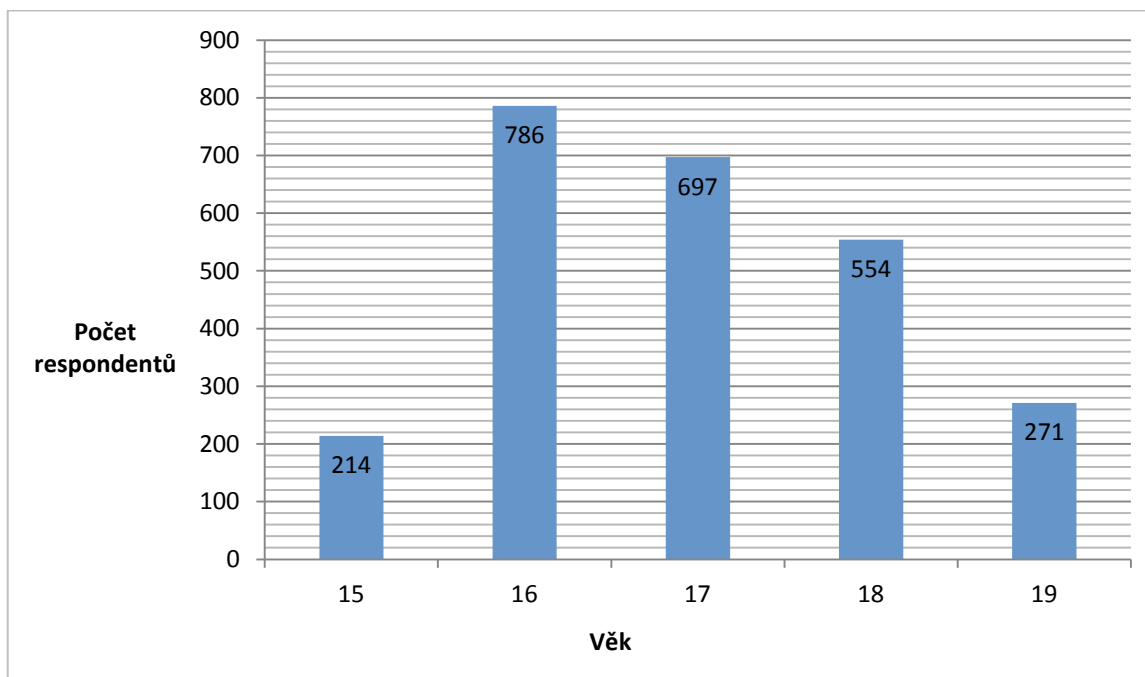
Výběrový soubor tvořilo celkem 2 522 respondentů. Podařilo se nám tedy do výzkumu zahrnout 0,75 % z celého základního souboru, který je kvůli zaměření na všechny tři nejpočetnější skupiny středoškolského vzdělávání v ČR velice obsáhlý. Z výběrového souboru bylo 1 275 dívek (průměrný věk = 17,00, SD ± 1,13) a 1 247 chlapců (průměrný věk = 16,91, SD ± 1,15). Z hlediska pohlaví se tedy podařilo zajistit poměr 50,56 % dívek oproti 49,44 % chlapců. Jednotlivé rozložení respondentů z hlediska typu střední školy můžeme vidět v grafu č. 2, který dále zobrazuje zastoupení dívek a chlapců v jednotlivých kohortách škol.

Graf 2: Rozložení respondentů výběrového souboru z hlediska typu vzdělávání



Jelikož se práce zaměřuje na skupinu všech studentů středních škol, odpovídá tomuto souboru věkový interval v rozmezí od 15 do 19 let. Rozložení respondentů dle věku můžeme vidět v grafu 3.

Graf 3: Rozložení respondentů podle věku



Graf 3 zároveň upozorňuje na méně početné zastoupení respondentů v okrajovém věku 15 a 19 let, což je zapříčiněno pevně daným souborem všech studentů navštěvujících střední školu, kde se setkáváme s těmito dvěma věkovými kategoriemi v menším zastoupení. V našem výzkumu však pro vyvozování závěrů nepracujeme se srovnáváním věkových kategorií, proto nás nevyrovnané zastoupení neomezuje. Nejpočetněji zastoupenou kohortou byla skupina šestnáctiletých (786) a nejméně patnáctiletých (214) respondentů.

7 Aplikovaná metodika

K analýze výzkumných problémů jsme použili 3 metody, které byly využity vedle dalších nástrojů ve studii Suché a kolektivu (2018) zaměřené na hraní digitálních her českými adolescenty, ze které pochází naše získaná data. Nástroje využitě pro účely této bakalářské práce jsou Dotazník agresivity Busse a Perryho (1992), Škála impulzivity Dolejš, Skopal (2016) a Výskyt rizikového chování u adolescentů Dolejš, Skopal (2015). Všechny tři nástroje budou následně podrobněji představeny.

7.1 Dotazník agresivity Busse a Perryho (BPAQ)

Při tvorbě nástroje Dotazník agresivity Busse a Perryho (1992) (dále jen BPAQ) jeho autoři očekávali projev agresivity ve čtyřech podobách – fyzická agrese, verbální agrese, hostilita a hněv. Všechny tyto dimenze jsou popsány v teoretické části, proto nyní uvedeme pouze položkové zastoupení dimenzí a příklad znění položek pro každou z nich.

Faktor **fyzická agrese** (Physical aggression) je v dotazníku zastoupen devíti položkami a jako příklad uvádíme tvrzení číslo 13: „*Když mě někdo provokuje, může se stát, že ho udeřím*“.

Faktor **verbální agrese** (Verbal aggression) prezentuje v dotazníku pět položek a pro příklad uvádíme tvrzení číslo 27: „*Mí kamarádi říkají, že jsem poněkud hádavý/á*.“

Hostilitu (Hostility) zastupuje osm položek, z nichž položka číslo 20 zní: „*Mám občas pocit, že se mně lidé vysmívají za zády*.“

Hněv (Anger) je reprezentován sedmi položkami a jedním z tvrzení, číslo 23, je: „*Někdy se cítím jako soudek s prachem před vybuchnutím*.“

Dotazník BPAQ se tedy skládá celkem z 29 položek, které jsou konstruovány jako tvrzení, u kterých respondent vyjadřuje svůj souhlas či nesouhlas na škále Likertova typu o 5 bodech (od vůbec nevystihuje, po úplně vystihuje). Obecně můžeme BPAQ označit za sebeposuzovací inventář agresivity.

7.2 Škála impulzivity Dolejš, Skopal (SIDS)

Jedná se o škálu s 24 položkami umožňující v krátkém čase zjistit míru impulzivity u daného adolescenta. Škála impulzivity Dolejš, Skopal (dále jen SIDS) je screeningovým nástrojem, využitelným v testové části klinického vyšetření,

v edukačním procesu, ale také v poradenství. Jedinec může získat minimálně 24 bodů a maximálně 96 bodů. Dotazník SIDS je tvořen tvrzeními, u kterých respondent vyjadřuje svůj souhlas či nesouhlas na 5bodové škále Likertova typu (Dolejš & Skopal, 2016).

Pro příklad uvádíme položku číslo 6: „*Vrhám se občas do něčeho jen tak, bez přemýšlení.*“

7.3 Výskyt rizikového chování u adolescentů (VRCHA)

Dotazník Výskyt rizikového chování u adolescentů (dále jen VRCHA) je screeningovým a psychodiagnostickým nástrojem, jehož použitím lze za relativně krátký čas zjistit výskyt rizikového chování u daného jedince. Zároveň umožňuje získat informace o rizikovosti adolescenta v jednotlivých faktorech této metody, kterými jsou abúzus, delikvence a šikana (z hlediska oběti). Jelikož k podrobné definici těchto faktorů došlo již v teoretické části práce, uvedeme pouze početní zastoupení položek a příklad položky pro každý faktor (Dolejš & Skopal, 2015).

Dimenze **abúzus** je v dotazníku sycena 7 otázkami a pro příklad uvádíme položku číslo 8: „*Kouřil/a jste nebo jinak užil/a někdy během svého života marihuanu ("trávu") nebo hašiš?*“

Faktor **delikvence** tvoří taktéž 7 otázek, z nichž otázka číslo 6 zní takto: „*Ukradl/a jste někdy něco někomu?*“

Třetí měřenou dimenzí je **šikana**, kterou sytí 4 položky a jako příklad uvádíme otázku číslo 17: „*Ublížil Vám některý ze spolužáků během posledních 30 dnů?*“

Celkem tedy nástroj VRCHA tvoří 18 položek, které jsou formulovány jako otázky, na které respondent odpovídá Ano/Ne. Za označení odpovědi „Ano“ získává respondent 1 bod, za označení odpovědi „Ne“ 0 bodů. Z toho vyplývá, že minimem je zisk 0 bodů a maximem 18 bodů.

8 Technické provedení a etika výzkumného projektu

Výzkum byl realizován v rámci projektu Suché a kolektivu (2018) se zaměřením na hraní digitálních her českými adolescenty, ze kterého také pocházejí data pro tento výzkum. Jelikož se jednalo o rozsáhlý výzkumný projekt, vznikl tým čtyř výzkumníků, kteří se podíleli na přípravě projektu, samotném sběru dat i na jejich zpracování. Věk respondentů výzkumného projektu byl v rozmezí 11–19 let. Pro náš výzkum jsme z celkového výběrového souboru vybrali pouze respondenty ve věku 15–19 let. Plán výchozího zmiňovaného výzkumu je úzce provázán s naším technickým plánem a jednotlivé kroky budou blíže popsány v následující kapitole.

8.1 Technický plán výzkumu

V první fázi studie proběhla analýza teoretických podkladů k dané problematice, díky čemuž vznikla rešerše odborné literatury korespondující s aktuálními zjištěními v daném tematickém okruhu. Následovala tvorba ideového, technicko-logistického plánu výzkumné studie, na jehož základě došlo k rozdělení funkcí, úkolů a míst testování pro jednotlivé výzkumníky týmu. Další krok první fáze výzkumu spočíval v tvorbě dotazníkové baterie, do které byly vybrány jednotlivé nástroje související s cílovou problematikou studie. Vytvořená testová baterie byla ještě před zahájením hlavního sběru dat pilotně ověřena na vybraných školách, což umožnilo úpravu (odstranění nadbytečných a doplnění významných informací) dotazníkové baterie do finální podoby používané v hlavním výzkumném testování. V následujícím kroku proběhl náhodný výběr škol pro testování v potřebném počtu a navíc několika náhradních, které by mohly zastoupit školy v případě odmítnutí. K rukám ředitele školy byl odeslán dopis se žádostí o spolupráci na výzkumném šetření a stejnou žádost obdržela škola prostřednictvím emailové zprávy. Týden po odeslání oslovení proběhlo telefonické kontaktování jednotlivých škol, při kterém došlo v případě zájmu o spolupráci ze strany školy, ke stanovení vhodného termínu pro sběr dat.

8.2 Sběr dat

Po fázi plánování, tvorby dotazníkové baterie a výběru škol následovala fáze druhá, která již probíhala v terénu a jejímž cílem byl sběr dat od respondentů. Před samotným vyplňováním dotazníkové baterie bylo, v případě žádosti ředitele školy, potřeba získat od některých účastníků předem připravený souhlas zákonných zástupců. Následně byly studentům předloženy testové baterie ve formě tužka papír, jejichž

vyplnění trvalo přibližně jednu vyučovací hodinu. Na začátku administrace bylo studentům od výzkumníka sděleno několik instrukcí k průběhu vyplňování, označování odpovědí a případnému opravování nesprávného označení. Vyplňování testové baterie trvalo jednu vyučovací hodinu, tedy 45 minut. Na konci každého testování bylo respondentům poděkováno za jejich spolupráci.

8.3 Etika výzkumu

Jak již bylo výše zmíněno, někteří z respondentů museli před vyplněním dotazníkové baterie odevzdat podepsaný souhlas zákonných zástupců, který byl na školu zaslán před realizací sběru dat. Jednalo se o žáky mladší 15 let, kteří nejsou sice v našem výběrovém souboru, ale byli zařazeni do souboru výzkumného projektu, v rámci něhož proběhl také náš sběr dat. V dalším kroku byli respondenti seznámeni s anonymitou a dobrovolností, což znamená, že nemají nikam do testové baterie psát své jméno, že pokud na některé z otázek nechtějí odpovídat, tak nemusí a v neposlední řadě také s tím, že se jejich odpovědi nedostanou do rukou například učitelům či jiným nepovolaným osobám.

Při výzkumu byly dodržovány veškeré zákonné a etické principy a normy vztahující se k respondentům výzkumu, ostatním nepřímým účastníkům i k získaným datům a následné práci s nimi. V průběhu výzkumu jsme se drželi všech zásad dle Ferjenčíka (2010). První z nich je **respekt a ohled k účastníkům** výzkumu, kteří by výzkumem neměli být negativně ovlivněni. Další zásadou je **právo na informace**, které spočívá ve sdělení cíle a důvodu výzkumu, kterého se respondent účastní. Třetím právem je **právo na soukromí a důvěrnost informací** o účastnících, do kterého můžeme zahrnout ochranu osobních dat. Posledním etickým principem je dle Ferjenčíka **právo odstoupit** z výzkumu a zároveň **právo nebýt nucen** do účasti.

Jednotlivé zúčastněné školy byly předem obeznámeny o tom, že z testování jim nebudou poskytnuty žádné výsledky týkající se konkrétně jejich školy a tříd (z důvodu zachování anonymity), ale že bude k dispozici souhrn zobecněných výsledků pro celou českou populaci. Proti dalšímu zneužití dat a pro jejich ochranu bylo vedením škol a respondentům následné skartování veškerých dotazníkových baterií ihned po vyhodnocení potřebných dat.

9 Metody zpracování a analýzy dat

Další fází po sběru dat byl jejich převod do elektronické podoby prostřednictvím programu Microsoft Office Excel. V tomto kroku došlo nejen k samotnému přepisu do tabulkového programu, ale zároveň ke kontrole dat, čištění dat a vypočítání hrubých skóreů jak v rámci jednotlivých nástrojů, tak jejich subškál. Následná analýza dat byla již provedena ve statistickém programu Statistica 13.3 EN.

Pomocí statistického programu jsme nejprve prostřednictvím Sapiro-Wilkova testu ověřili normalitu rozložení hrubých skóreů vybraných proměnných – agresivita, impulzivita, rizikové chování, respektive nástrojů jejich měření. Přestože dle testu nástroje normalitu nevykazovaly, na základě rozsáhlého souboru a základního limitního teorému jsme pro další analýzu dat zvolili práci s parametrickým statistickým testem.

Dále jsme provedli ověření spolehlivosti použitých nástrojů pomocí koeficientu Cronbach alfa, který jsme pro srovnání porovnávali s hodnotou tohoto koeficientu v předešlých studiích, ve kterých byly tytéž nástroje použity. Za hraniční ukazatel spolehlivosti označujeme hodnotu 0,7 a výše.

Na základě našeho zaměření došlo k výběru pokročilejší testové statistiky s názvem dvoufaktorová ANOVA (dvoucestná ANOVA, dvoucestná analýza rozptylu, two-way Analysis of Variance, two-way ANOVA). Tato metoda umožňuje zpracování dat, ve kterých se operuje s dvěma faktory proměnných (například pohlaví a typ vzdělávání) a se složitějším schématem jednotlivých skupin srovnávání (Heiman, 2011). Výhodou použití tohoto nástroje pro naši analýzu a vyhodnocení dat je také ve výsledném přehledu více faktorů a kategorií najednou, který umožňuje snazší vyvozování závěrů a přijímání či nepřijímání hypotéz.

Jako ukazatele velikosti efektu (effect size) pro dvoucestnou ANOVu je používána takzvaná parciální eta na druhou (partial eta-squared, η^2), která vyjadřuje velikost efektu prostřednictvím palcového pravidla, podobně jako například Pearsonův korelační koeficient. Nabývá hodnot mezi 0 a 1 a jednotlivá pásma jsou následující: malá (0,02–0,13), střední (0,13–0,26), velká (0,26 a dále) (Jaccard, 1998).

Pro zjišťování konkrétních významných rozdílů mezi jednotlivými skupinami byl prováděn Tukeyův test (honest significant difference), který je při porovnávání méně skupin velice silný (Dostál, 2018). Nejprve jsme ho prováděli z hlediska vzdělávání, následně dle pohlaví a na závěr pro oba faktory dohromady.

10 Popis a interpretace výsledků

V této kapitole se budeme věnovat analýze jednotlivých metod, které jsme pro zachycení a měření námi zvolené problematiky použili. Pro srovnání budou k metodám uvedeny základní indexy z předchozích výzkumů, ve kterých byly využity stejné metody. V dalším kroku představíme výsledky z aplikovaných statistických nástrojů, díky kterým se postupně vyjádříme k jednotlivým výzkumným hypotézám a na jejichž základě budeme nakonec vyvozovat závěry výzkumu.

10.1 Analýza použitých nástrojů

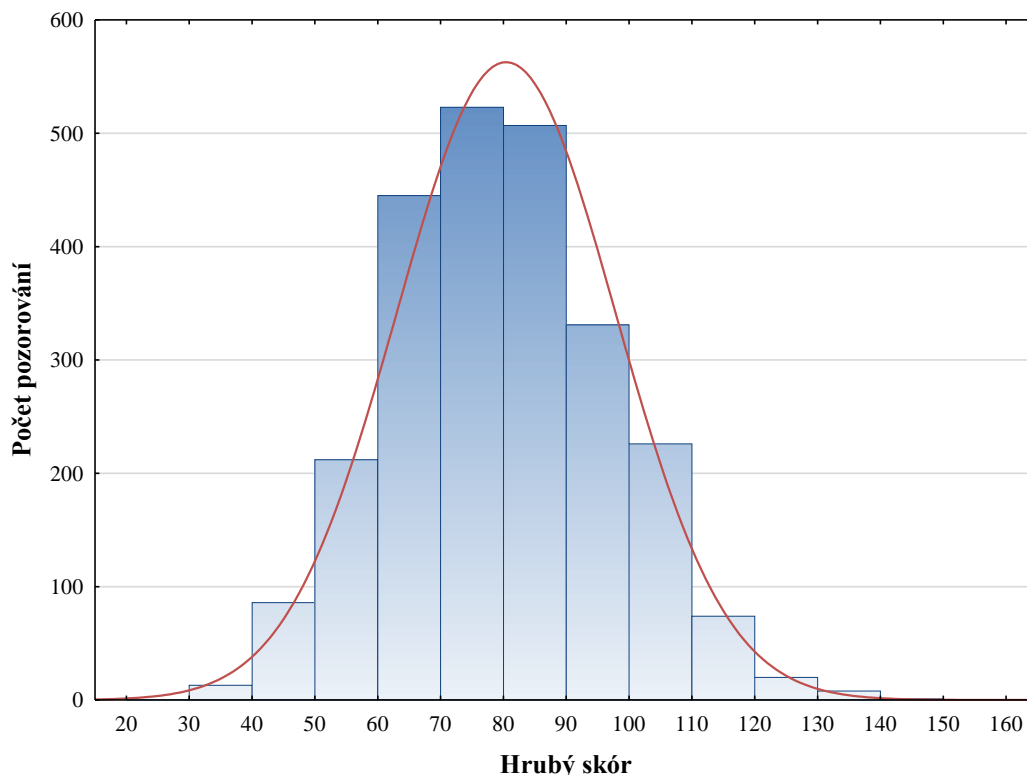
Cílem kapitoly je podrobné seznámení čtenáře s výslednými hodnotami jednotlivých nástrojů, díky nimž byla následně provedena samotná analýza a interpretace výsledků celého výzkumu. Pro každou metodu bude uvedena hodnota průměrného skóru, maxima a minima získaných bodů respondenty, rozložení četnosti odpovědí a také hodnota koeficientu Cronbach alfy jako ukazatele spolehlivosti použitých nástrojů. Hodnoty budou nyní uvedeny zvlášť pro jednotlivé metody, které budou představeny ve stejném pořadí, jako byly popsány v kapitolách teoretické části.

10.1.1 Škála agresivity Busse a Perryho

Ve škále agresivity lze získat 29 až 145 bodů a pro její měření v našem výzkumu jsme měli k dispozici 2 446 respondentů. Celkové průměrné skóre u této metody jsme naměřili 80,11 ($SD \pm 17,34$), přičemž nejnižší získané skóre bylo 39 bodů a nejvyšší 144 bodů. Jaké bylo rozložení hrubých skóru pro jednotlivé bodové kohorty zobrazuje následující graf 4.

Graf 4: Rozložení hrubých skóů v bodových kohortách pro BPAQ

$d = 0,0294$, $p < 0,05$, Lilliefors $p < 0,01$;
Saphiro-Wilk $W = 0,9964$, $p = 0,00002$



Jelikož se nástroj BPAQ skládá z několika již popsaných faktorů – fyzická agresivita, verbální agresivita, hostilita a hněv, byly také pro ně spočítány výše uvedené hodnoty, které prezentuje tabulka 3.

Tabulka 3: Základní statistické hodnoty pro metodu BPAQ

	Průměr	SD	Minimum	Maximum
Fyzická agresivita	20,69	7,63	9	45
Verbální agresivita	15,80	3,79	5	25
Hostilita	23,81	5,89	8	40
Hněv	19,80	5,44	7	35
Celkem BPAQ	80,11	17,34	39	144

Hodnota koeficientu Cronbach alfy pro celou metodu vyšla 0,88 a hodnotíme tak vnitřní konzistenci a spolehlivost tohoto nástroje jako vysokou. Při zaměření na jednotlivé subškály jsme objevili vysokou hodnotu koeficientu také u fyzické agresivity (0,85), hostility (0,74) a hněvu (0,74). Naopak s nízkou hodnotou jsme se

setkali u faktoru verbální agresivity (0,65), která nedosáhla stanovené hranice 0,70 pro označení hodnoty za vysokou.

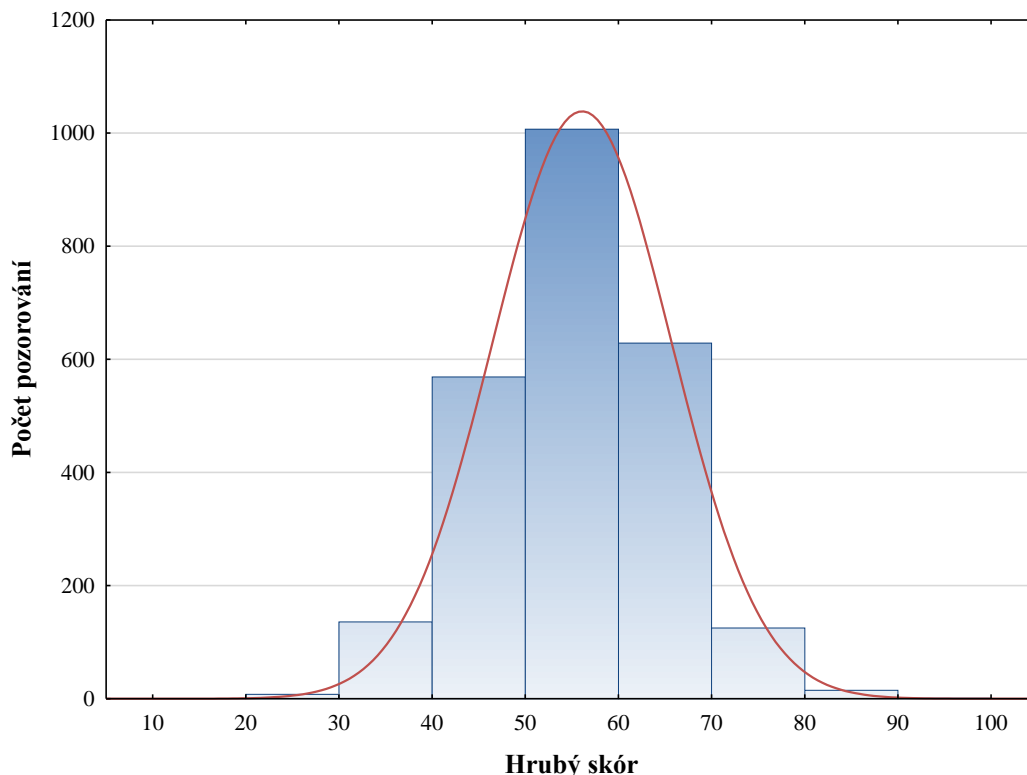
Pro srovnání s našimi výsledky měření pomocí tohoto nástroje je potřeba uvést základní informace o analýze metody BPAQ samotnými autory. Ti pracovali s počtem 1 253 respondentů (věk 18–20 let) a měřením získali celkovou hodnotu koeficientu Cronbach alfy 0,89. U jednotlivých faktorů byl naměřen alfa koeficient následovně: Fyzická agrese – 0,85, verbální agrese – 0,72, hostilita – 0,77 a hněv – 0,83 (Buss & Perry, 1992). Pro srovnání s novějšími výsledky této metody aplikované na českou populaci uvádíme výzkum Suché (2016), jejíž výzkumný soubor tvořilo 2 387 respondentů gymnaziálního vzdělávání ve věku 15 až 19 let. U nich byl naměřený celkový koeficient Cronbach alfa 0,84 a u jednotlivých faktorů pak 0,83 pro fyzickou agresi, pro verbální agresi 0,63, pro hostilitu 0,68 a pro hněv 0,71.

10.1.2 Škála impulzivity Dolejš, Skopal

V metody SIDS může respondent získat minimálně 24 a maximálně 96 bodů. Nejnižší dosažená hodnota u nástroje v našem výzkumu byla 24 bodů a nejvyšší dosažená 92 bodů. Celkový průměrný skóre odpovídal hodnotě 55,85 (SD ± 9,56) u souboru 2 490 respondentů. Rozložení hrubých skóre v metodě SIDS zachycuje graf 5.

Graf 5: Rozložení hrubých skóre v bodových kohortách pro SIDS

$d = 0,0408$, $p < 0,01$, Lilliefors $p < 0,01$
Saphiro-Wilk $W = 0,9978$, $p = 0,0013$



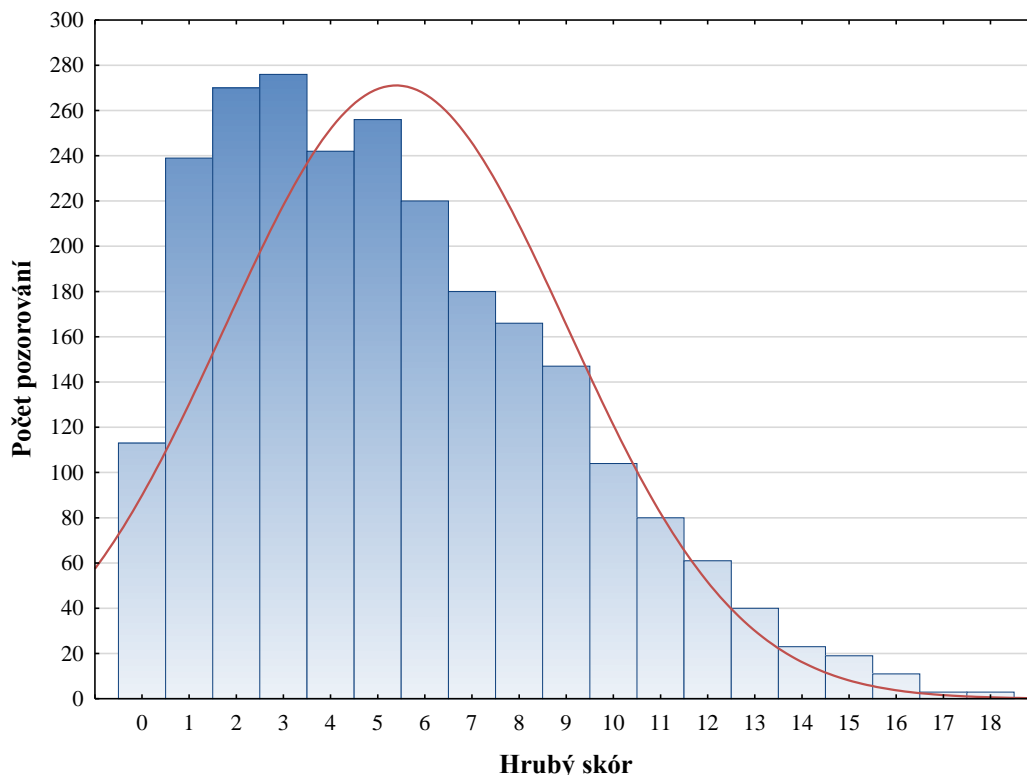
Koeficient Cronbach alfa dosáhl na našem souboru hodnoty 0,86 a dokládá tak vysokou spolehlivost nástroje. Také standardizační výzkum tohoto nástroje vyhodnotil jeho spolehlivost jako vysokou, a to prostřednictvím hodnoty koeficientu 0,87 (Skopal et al., 2014). Ve studii Suché (2016) dosahovala hodnota koeficientu u nástroje SIDS 0,85.

10.1.3 Výskyt rizikového chování u adolescentů

Metoda umožňuje dosáhnout na 18 položkách 0 až 18 bodů. V našem výzkumném šetření byly tyto dvě hodnoty dosaženého minima a maxima totožné a v hrubých skórech se objevily všechny možné počty bodů v tomto rozmezí. Celkový průměrný skóre dosažený v tomto nástroji byl 5,36 ($SD \pm 3,61$). Dotazník této metody nám vyplnilo celkem 2 453 respondentů. Rozložení hrubých skóre můžeme vidět v grafu 6.

Graf 6: Rozložení hrubých skóre v bodových kohortách pro VRCHA

$d = 0,1115$, $p < 0,01$, Lilliefors- $p < 0,01$
Saphiro-Wilk $W = 0,9511$, $p = 0.0000$



Podobně jako BPAQ, také metoda VRCHA předpokládá výskyt měřené proměnné v několika faktorech – abúzus, delikvence a šikana, pro které jsou samostatně spočítány základní statistické indexy, které uvádí tabulka 4.

Tabulka 4: Základní statistické hodnoty pro metodu VRCHA

	Průměr	SD	Minimum	Maximum
Abúzus	2,62	1,93	0	7
Delikvence	2,09	1,80	0	7
Šikana	0,64	0,87	0	4
Celkem VRCHA	5,35	3,61	0	18

Koeficient Cronbach alfa u nástroje VRCHA dosáhl v našem výzkumu hodnoty 0,81. Samostatně pro subškály dosahoval koeficient hranice 0,70, pouze u faktoru abúzus (0,74). Nižší hodnoty byly shledány u faktoru delikvence (0,68) a šikana (0,45). Opět uvádíme ukazatele spolehlivosti nástroje v již dříve proběhnutém výzkumu, kdy

byl naměřen koeficient Cronbach alfa taktéž 0,81. Faktoru abúzus odpovídala hodnota koeficientu 0,75, delikvence 0,67 a šikany 0,53 (Dolejš, Skopal & Suchá, 2014).

10.2 Interpretace stěžejních výsledků

V následující kapitole se zaměříme na základní výsledky a možnou interpretaci zjištění, která se také stanou podkladem pro závěr celé práce. Zhodnocení podložíme jednotlivými analýzami výsledků a následným ověřováním výzkumných hypotéz. Pro veškerou analýzu byla stanovena hladina významnosti $\alpha = 0,05$ a jak bylo již zmíněno v kapitole o využití statistických nástrojů, k přijetí či zamítnutí hypotéz dojde na základě výsledků z námi použité statistické metody dvoufaktorová ANOVA v návaznosti na Tukeyův test. Následovat budou podkapitoly pro jednotlivé skupiny hypotéz, které jsme pro přehled kategorizovali na základě jejich zaměření na typ školy, gender a agresivitu.

Před samotným vyhodnocením výzkumu a interpretací dat pomocí grafů a tabulek s hodnotami je potřeba upozornit na to, že některé počty respondentů v souborech nejsou ve všech tabulkách celkově stejné, neboť v dotazníkové baterii respondenti na některé otázky neodpověděli či daný dotazník zcela vynechali. Proto jsou soubory u některých metod či faktorů nižší, než u jiných. Stejně tak dosažené úrovně z grafů nemusí vždy přesně odpovídat konkrétním hodnotám uvedeným v tabulkách z důvodu standardizované chyby nástrojů a mírných odchylek, které se projeví především u hodnot, lišících se v desetinách a níže.

10.2.1 Agresivita, impulzivita, rizikové chování a typy škol

Nejprve se zaměříme na hledisko vybraných osobnostních proměnných u různých typů střední škol, které je pro náš výzkum a charakter celé práce stěžejní. Právě závěry z této podkapitoly mají přinést srovnání studentů různých středních škol ve vybraných proměnných a odpovědět tak na předpoklady či předsudky laické veřejnosti i odborníků z prostředí vzdělávání.

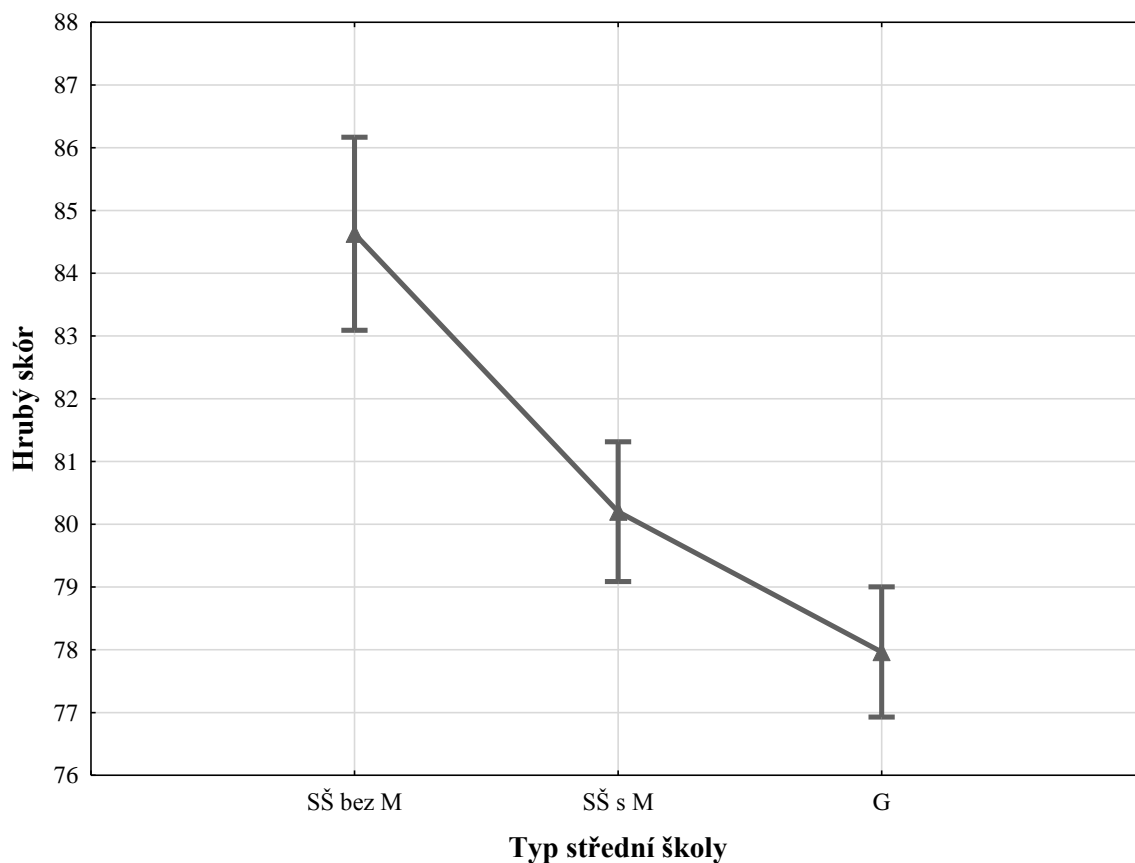
Předpoklad našich výzkumných hypotéz pro hledisko školy bychom mohli demonstrovat také na stupnici jednotlivých typů škol, jejichž postavení by bylo v pořadí od nevyššího dosažení bodového skóru po nejnižší: Střední škola bez maturity (dále jen SŠ bez M) > Střední škola s maturitou (dále jen SŠ s M) > Gymnázium (dále jen G). Prakticky by se tento předpoklad ve výsledcích analýzy dat projevil nejvyšším skórováním středoškoláků bez maturity, a to ve všech třech měřených proměnných –

agresivita, impulzivita, rizikové chování. Gymnazisté by naopak dle těchto hypotéz dosahovali signifikantně nižších průměrných hodnot, než zbylé dvě skupiny středoškoláků.

Dle naší posloupnosti se nejprve zaměříme na **úroveň agresivity** (měřeno nástrojem BPAQ) a s ní spojené hypotézy z hlediska typů škol. Nejprve jsme vypracovali přehledný spojnicový graf 7, který zobrazuje srovnání hodnot u studentů a studentek všech tří typů škol.

Graf 7: Dosažení hrubých skóru v BPAQ podle typu střední školy

$F(2, 2440) = 24,706, p = 0,001$
Interval spolehlivosti 0,95



Na první pohled můžeme z grafu 7 předpokládat výrazné rozdíly zejména mezi studenty SŠ bez M a G. Samotné výsledky statistického nástroje ANOVA ($F = 24,706, p = 0,001$), uvedené v popisku grafu, potvrzují předpoklad rozdílů mezi jednotlivými typy středních škol. Dále jsme provedli Post hoc test (Tukeyův test) pro získání již konkrétních hodnot, na jejichž základě jsme schopni označit hodnoty za signifikantně rozdílné či nikoliv. Údaje nalezneme v následující tabulce 5.

Tabulka 5: Rozdíly hrubých skóre v BPAQ podle typu střední školy

Skóre škol	84,630	80,201	77,966
SŠ bez M		,000*	,000*
SŠ s M	,000*		,011*
G	,000*	,011*	

Poznámka: „**“ – signifikantní hladina 0,05.

Z tabulky 5 s vyznačenými signifikantními hodnotami vyplývá, že na statistické hladině významnosti $\alpha = 0,05$ nalézáme signifikantní rozdíl mezi všemi skupinami středních škol v rámci nástroje BPAQ. Toto zjištění můžeme jinak označit jako rozdíl v celkové agresivitě. U dvojic středoškoláků bez maturity s gymnazisty a středoškoláků bez maturity se středoškoláky s maturitou bychom naměřili rozdílnost dokonce velmi vysoce signifikantní. Podrobnější hodnoty dokládající toto zjištění obsahuje tabulka 6. Jedná se o hodnoty vyjadřující počty respondentů v jednotlivých skupinách, jejich průměrné hrubé skóre a směrodatné odchylky a rozdíly mezi sledovanými skupinami z tabulky 5.

Tabulka 6: Přehled základních hodnot a rozdílností typů škol pro BPAQ

Počet respondentů		M	SD	Sig. (2-tailed)
Celkem	Dle typu školy			
1967	SŠ s M	914	80,20	0,011*
	G	1053	77,97	
1532	SŠ bez M	479	84,63	0,000*
	G	1053	77,97	
1393	SŠ bez M	479	84,63	0,000*
	SŠ s M	914	80,20	

Poznámka: „**“ – signifikantní hladina 0,05.

Na základě těchto zjištění všechny tři hypotézy týkající se metody BPAQ z pohledu typu střední školy **přijímáme**:

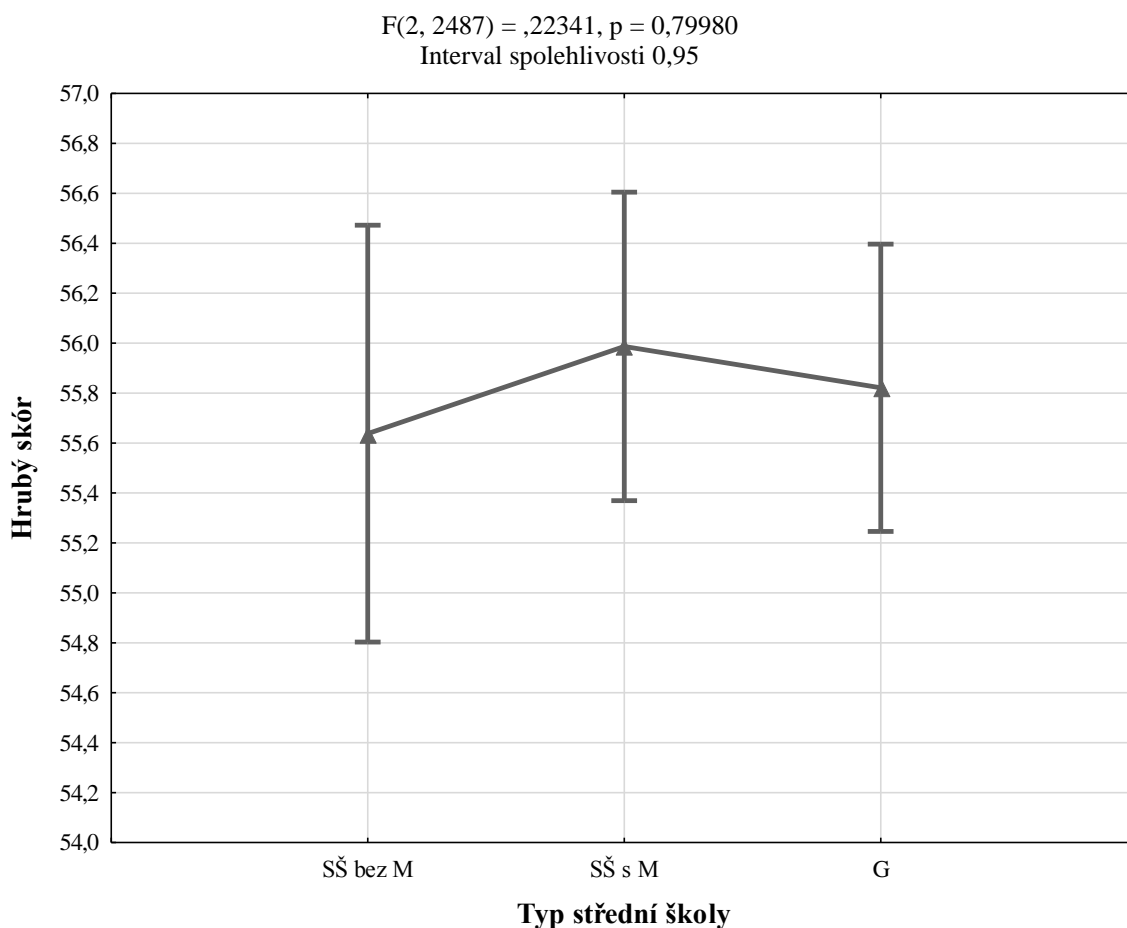
H1: Průměrné skóre v metodě BPAQ je statisticky významně vyšší u studentů středních škol s maturitou než u studentů gymnázií.

H2: Průměrné skóre v metodě BPAQ je statisticky významně vyšší u studentů středních škol bez maturity než u studentů gymnázií.

H3: Průměrné skóre v metodě BPAQ je statisticky významně vyšší u studentů středních škol bez maturity než u studentů středních škol s maturitou.

Stejným způsobem jsme postupovali také u ověřování hypotéz z hlediska typu střední školy pro **úroveň impulzivity** (měřeno nástrojem SIDS). Rozložení hrubých skóreů v jednotlivých kohortách typů škol zachycuje graf 8.

Graf 8: Dosažení hrubých skóreů SIDS podle typu střední školy



Z analýzy spojnicového grafu 8 můžeme předběžně předpokládat jen minimální rozdíly u jednotlivých skupin studentů. Napovídá tomu stupňování vertikální osy, díky kterému vidíme, že průměry hrubých skóreů se od sebe liší pouze o desetinná čísla. Že se mezi kohortami nenachází významný rozdíl, prokazují zejména výsledky statistické analýzy pomocí nástroje ANOVA ($F = ,22341, p = 0,800$). Nesignifikantní rozdílnost

jednotlivých typů středních škol v rámci nástroje SIDS nám dále potvrdil Post hoc test pro získání konkrétních hodnot, které poskytují východisko k rozhodnutí o přijetí či nepřijetí hypotéz. Přehled těchto výstupů na signifikantní hladině $\alpha = 0,05$ je uveden v tabulce 7.

Tabulka 7: Rozdíly hrubých skóre v SIDS podle typu střední školy

Skóre škol	55,638	55,987	55,821
SŠ bez M		,786	,933
SŠ s M	,786		,921
G	,933	,921	

Poznámka: stanovená hladina významnosti $\alpha = 0,05$.

Na základě hodnot z tabulky 7 nemůžeme označit žádný rozdíl mezi skupinami studentů různých typů škol za signifikantní. Podrobněji rozdíly prezentuje tabulka 8, kde můžeme pozorovat malé odlišnosti také u průměrů hrubých skóre a směrodatných odchylek jednotlivých kohort.

Tabulka 8: Přehled základních hodnot a rozdílností typů škol pro SIDS

Počet respondentů			M	SD	Sig. (2-tailed)
Celkem	Dle typu školy				
1975	SŠ s M	912	55,99	9,67	0,921
	G	1063	55,82	9,31	
1568	SŠ bez M	505	55,64	9,92	0,933
	G	1063	55,82	9,31	
1417	SŠ bez M	505	55,64	9,92	0,786
	SŠ s M	912	55,99	9,67	

Poznámka: stanovená hladina významnosti $\alpha = 0,05$.

Z důvodu nalezení nesignifikantních rozdílů mezi všemi dvojicemi skupin hypotézy týkající se metody SIDS, z pohledu typu střední školy **nepřijímáme**:

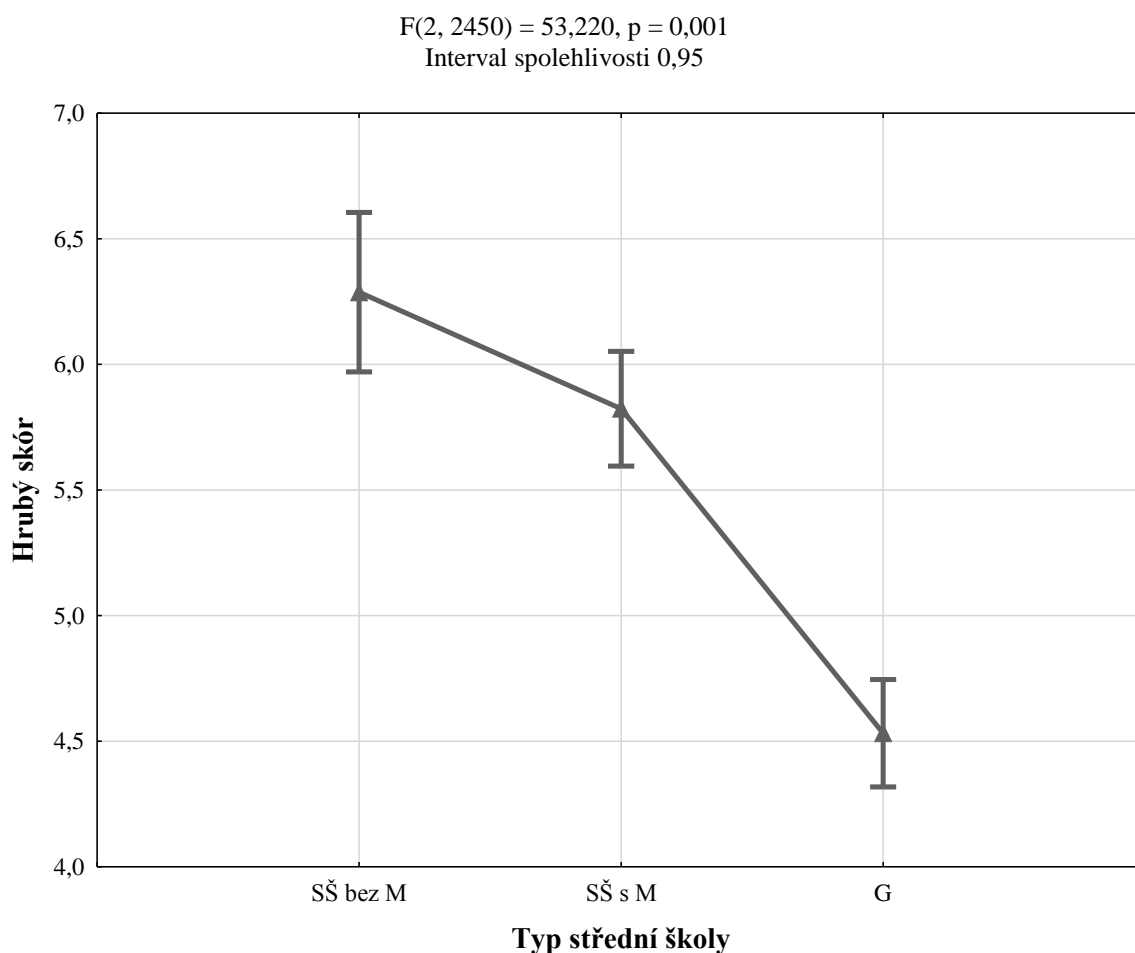
H4: Průměrné skóre v metodě SIDS je statisticky významně vyšší u studentů středních škol s maturitou než u studentů gymnázií.

H5: Průměrné skóre v metodě SIDS je statisticky významně vyšší u studentů středních škol bez maturity než u studentů gymnázií.

H6: Průměrné skóre v metodě SIDS je statisticky významně vyšší u studentů středních škol bez maturity než u studentů středních škol s maturitou.

Další hypotézy se vztahují k **rizikovému chování** (měřeno nástrojem VRCHA) a stejně jako předchozí hypotézy byly pokládány z hlediska typů středních škol. I v této skupině vycházíme z předpokladu, že nejvýše skórujícími budou studenti středních škol bez maturity a rozdíl v míře rizikového chování u nich bude od ostatních středoškoláků tak výrazný, že jej budeme moci označit za signifikantní. První nastínění situace u této problematiky přináší graf 9.

Graf 9: Dosažení hrubých skóre VRCHA podle typu střední školy



U metody SIDS pozorujeme značnou diferenci ve vztahu gymnazisté – středoškoláci s maturitou a gymnazisté – středoškoláci bez maturity. Ta je potvrzována i výsledky z analýzy dat pomocí nástroje ANOVA i hodnotami Post hoc testu v následující tabulce 9.

Tabulka 9: Rozdíly hrubých skóre v VRCHA podle typu střední školy

Skóre škol	6,287	5,823	4,531
SŠ bez M		0,052	0,000*
SŠ s M	0,052		0,000*
G	0,000*	0,000*	

Poznámka: „*“ – signifikantní hladina 0,05.

Z přehledu je patrné, že ztučněné hodnoty označují signifikantní rozdíly mezi konkrétními dvojicemi skupin středoškoláků. Můžeme pozorovat nedostatečně velký rozdíl mezi SŠ bez M a SŠ s M, který ovšem na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ nepřekročil hranici signifikance pouze o dvě tisíciny. Lze tedy předpokládat, že i tento efekt se v praxi projevuje. Signifikantní rozdíly však nalezneme v obou dalších vztazích skupin, které jsou detailněji představeny v tabulce 10.

Tabulka 10: Přehled základních hodnot a rozdílností typů škol pro VRCHA

Počet respondentů		M	SD	Sig. (2-tailed)	
Celkem	Dle typu školy				
1976	SŠ s M	923	5,82	3,67	0,000*
	G	1053	4,53		
1530	SŠ bez M	477	6,29	3,99	0,000*
	G	1053	4,53		
1400	SŠ bez M	477	6,29	3,99	0,052
	SŠ s M	923	5,82		

Poznámka: „*“ – signifikantní hladina 0,05.

Na základě výsledků, které přinesl Tukeyův test pro srovnání typů středních škol v rámci nástroje VRCHA, hypotézy **H7** a **H8 přijímáme**:

H7: Průměrné skóre v metodě VRCHA je statisticky významně vyšší u studentů středních škol s maturitou než u studentů gymnázií.

H8: Průměrné skóre v metodě VRCHA je statisticky významně vyšší u studentů středních škol bez maturity než u studentů gymnázií.

Z důvodu nedosažení požadované hladiny významnosti $\alpha = 0,05$, hypotézu **H9**, týkající se rozdílu mezi studenty středních škol s maturitou a bez maturity, v metodě VRCHA **nepřijímáme hypotézu:**

H9: Průměrné skóre v metodě VRCHA je statisticky významně vyšší u studentů středních škol bez maturity než u studentů středních škol s maturitou.

10.2.2 Agresivita, impulzivita, rizikové chování a pohlaví

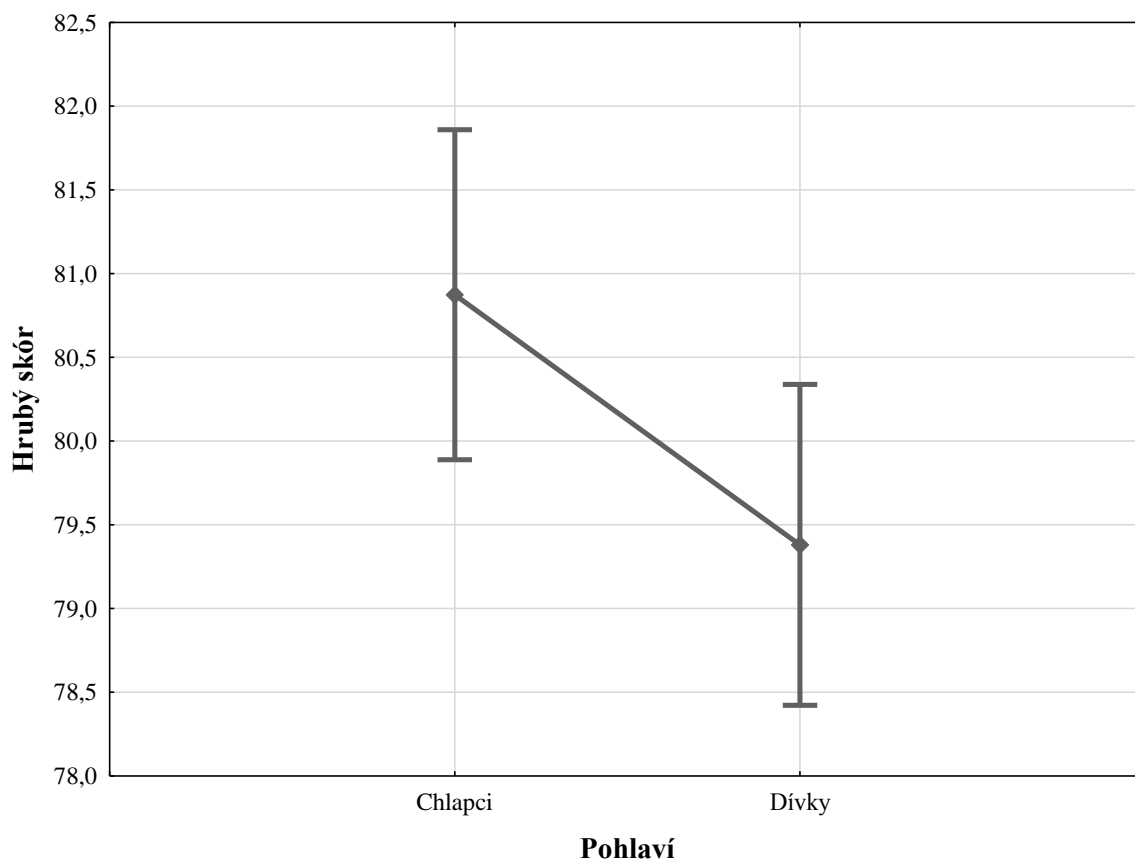
Druhá kapitola věnovaná ověřování hypotéz bude obsahovat závěry týkající se rozdílů mezi chlapci a dívkami v agresivitě, impulzivitě a rizik. chování mezi chlapci a dívkami statisticky významné rozdíly či nikoliv. V závěru podkapitoly budou vloženy shrnující spojnicové grafy z analýzy nástrojem dvoufaktorová ANOVA, ve kterých zobrazíme první dvě oblasti hypotéz (typ školy, pohlaví) dohromady a vznikne tak jeden ukazatel shrnující prvních 12 hypotéz.

Hypotézy z hlediska pohlaví studentů jsme pokládali na základech výzkumných závěrů studií tohoto tématu, které byly zmíněny v teoretické části práce. Proto jsou tři hypotézy, spadající do kapitoly rozdílů podle pohlaví, formulovány s předpokladem dosahování vyššího průměrného hrubého skóru u chlapců, než u dívek. Následovat bude analýza získaných dat zvlášť pro agresivitu, impulzivitu a rizikové chování.

Nejprve zhodnotíme rozdíl mezi chlapci a dívkami u metody v **celkové agresivitě** (BPAQ). Úvodem opět zobrazíme rozdíl hodnot mezi skupinami pomocí následujícího grafu 10.

Graf 10: Dosažení hrubých skóre BPAQ podle pohlaví

$F(1, 2444) = 4,5411, p = 0,03319$
Interval spolehlivosti 0,95



Podrobné hodnoty pro možné ověření hypotézy předpokládající signifikantně vyšší skórování chlapců než dívek přináší tabulka 11. Můžeme však již předem říci, že bodově se jedná o velice malý rozdíl. Ten prokázala při analýze dat již ANOVA ($F = 4,5411, p = 0,033$), kterou jsme prováděli před provedením Post hoc testu.

Tabulka 11: Přehled hodnot a rozdílů mezi pohlavím pro BPAQ

Počet respondentů		M	SD	Sig. (2-tailed)	
Celkem	Dle pohlaví				
2446	Chlapci	1189	80,87	17,27	0,033*
	Dívky	1257	79,38	17,38	

Poznámka: „*“ – signifikantní hladina 0,05.

Na základě zjištění z tabulky číslo 11 **přijímáme hypotézu:**

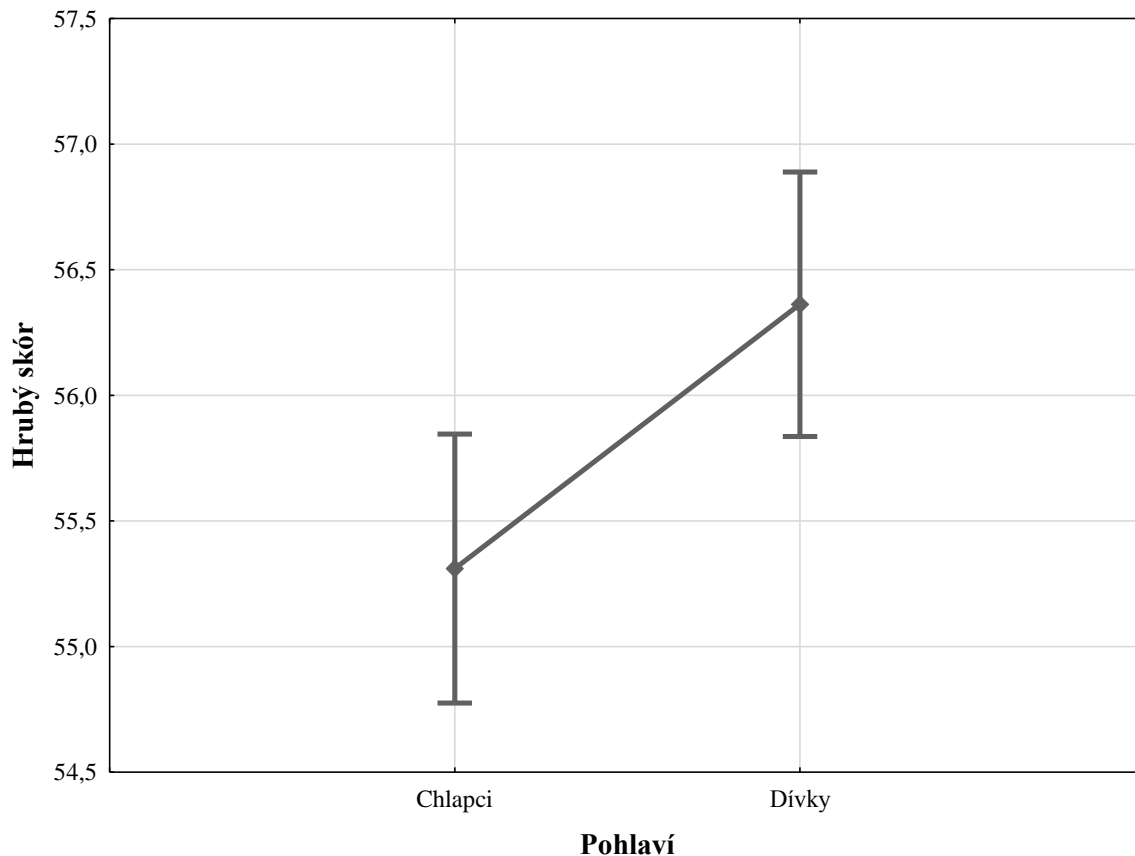
H10: Chlapci dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóru v metodě BPAQ než dívky.

Pro zajímavost ještě uvedme, že statisticky nejvýznamnější faktorový rozdíl mezi pohlavími byl v nástroji BPAQ zachycen u fyzické agresivity vyjádřenou signifikantní hodnotou ,001. Další významné zjištění shledáváme ve statisticky vyšším bodování středoškolských dívek bez maturity (85,78), které dosáhly výrazně vyšší hodnoty než chlapci na gymnáziu (78,01), ale dokonce i než chlapci ze střední školy bez maturity (84,01). Podobně jako ve výzkumné studii Skopala (2016), dosahují chlapci signifikantně vyšších hodnot než dívky.

Následně zhodnotíme rozdíl mezi chlapci a dívkami v **impulzivitě**, pro jejíž měření jsme použili metodu SIDS.

Graf 11: Dosažení hrubých skórů SIDS podle pohlaví

$F(1, 2488) = 7,5496, p = 0,00605$
Interval spolehlivosti 0,95



V grafu 11 můžeme vidět, že průměrný hrubý skór dívek je zhruba o jeden bod vyšší, než průměrný hrubý skór chlapců. Nad grafem jsou opět uvedeny výsledky statistického nástroje ANOVA ($F = 7,5496$, $p = 0,006$). Jakých přesných hodnot v průměru chlapci a dívky dosahovali je uvedeno v následující tabulce 12, kam jsme zanesli také hodnotu vyjadřující signifikantní rozdíl mezi studenty a studentkami při zvolené hladnotě významnosti $\alpha = 0,05$.

Tabulka 12: Přehled hodnot a rozdílů mezi pohlavím pro SIDS

Počet respondentů		M	SD	Sig. (2-tailed)
Celkem	Dle pohlaví			
2490	Chlapci	1224	55,31	0,006*
	Dívky	1266	56,36	

Poznámka: „*“ – signifikantní hladina 0,05.

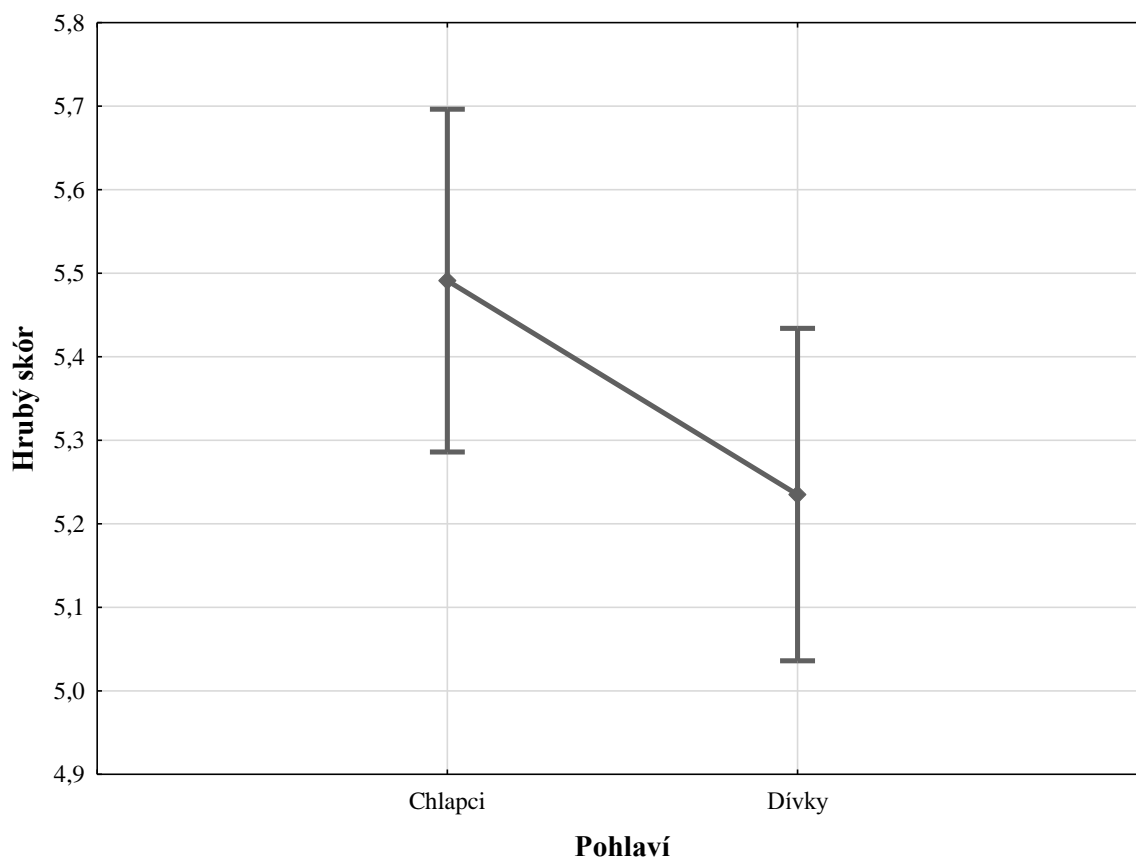
Signifikantní rozdíl se tedy mezi pohlavími u metody SIDS opravdu nachází, ovšem v opačném směru, než jsme očekávali. Proto **nepřijímáme hypotézu:**

H11: Chlapci dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóru v metodě SIDS než dívky.

Třetí srovnávanou proměnnou je z pohledu pohlaví **rizikové chování**, ve kterém jsme očekávali stejný směr jako u předchozích dvou hypotéz, že chlapci budou dosahovat významně vyšších hodnot, než dívky. Tento směr můžeme pozorovat v následujícím spojnicovém grafu číslo 12.

Graf 12: Dosažení hrubých skóre VRCHA podle pohlaví

$F(1, 2451) = 3,0883, p = 0,07898$
Interval spolehlivosti 0,95



V tabulce 13 se zaměříme opět na porovnávané hodnoty, a především na poslední číslo rozhodující o signifikanci pozorovaného rozdílu mezi chlapci a dívkami.

Tabulka 13: Přehled hodnot a rozdílů mezi pohlavím pro VRCHA

Počet respondentů		M	SD	Sig. (2-tailed)	
Celkem	Dle pohlaví				
2453	Chlapci	1189	5,49	3,75	0,079
	Dívky	1264	5,23	3,47	

Poznámka: stanovená hladina významnosti $\alpha = 0,05$.

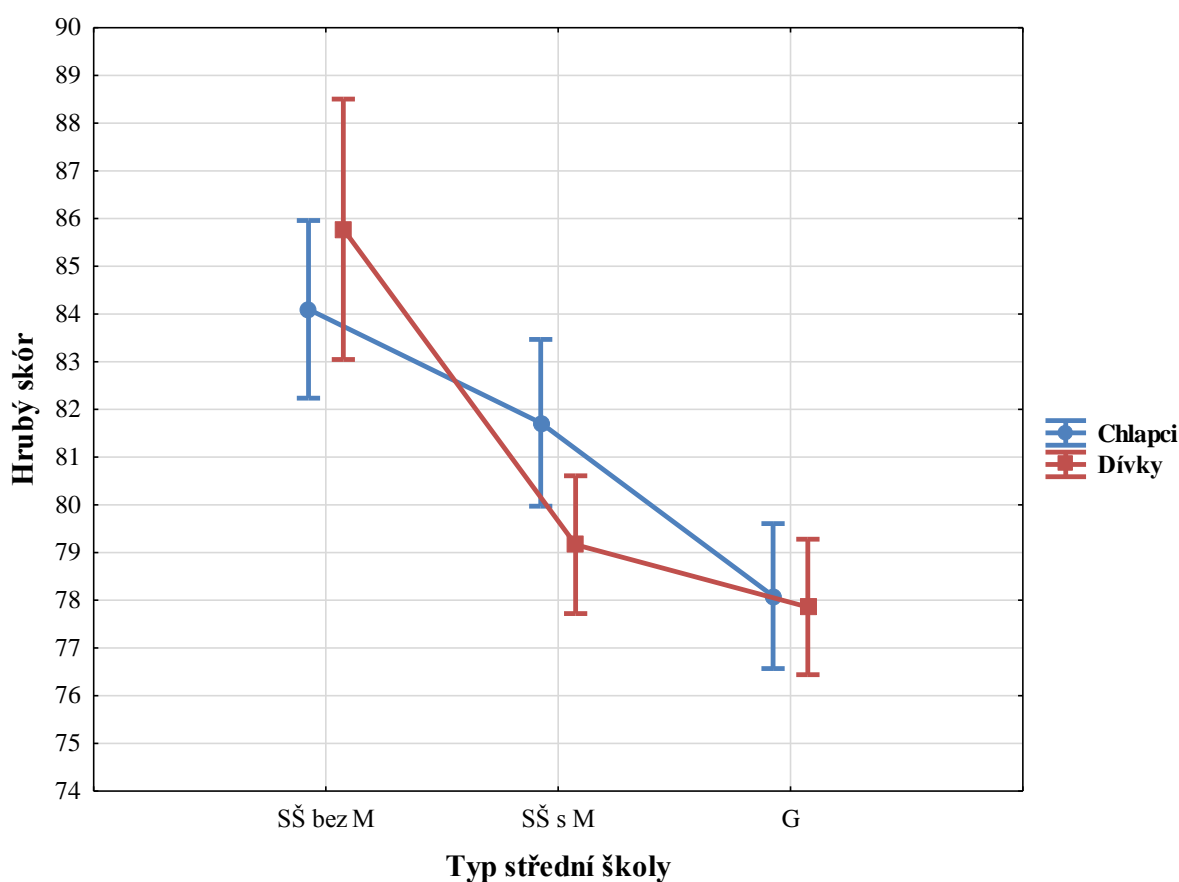
Na základě zjištění **nepřijímáme hypotézu:**

H12: Chlapci dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóru v metodě VRCHA než dívky.

Jak bylo uvedeno na začátku této podkapitoly, před ověřením poslední sady hypotéz využijeme funkce dvoufaktorové ANOVy a zobrazíme podrobně obě pozorovaná hlediska (typ školy, pohlaví) ve společném grafickém zpracování. V následujících grafech číslo 13, 14 a 15 tak můžeme sledovat interakci faktorů pohlaví a typ školy, spolu s hodnotami vypovídajícími o významnosti rozdílu, které nalezneme vždy pod názvem grafu.

Graf 13: Srovnání rozdílů mezi pohlavími a typy středních škol u BPAQ

$F(2, 2440) = 2,3801, p = 0,09275$
Interval spolehlivosti 0,95



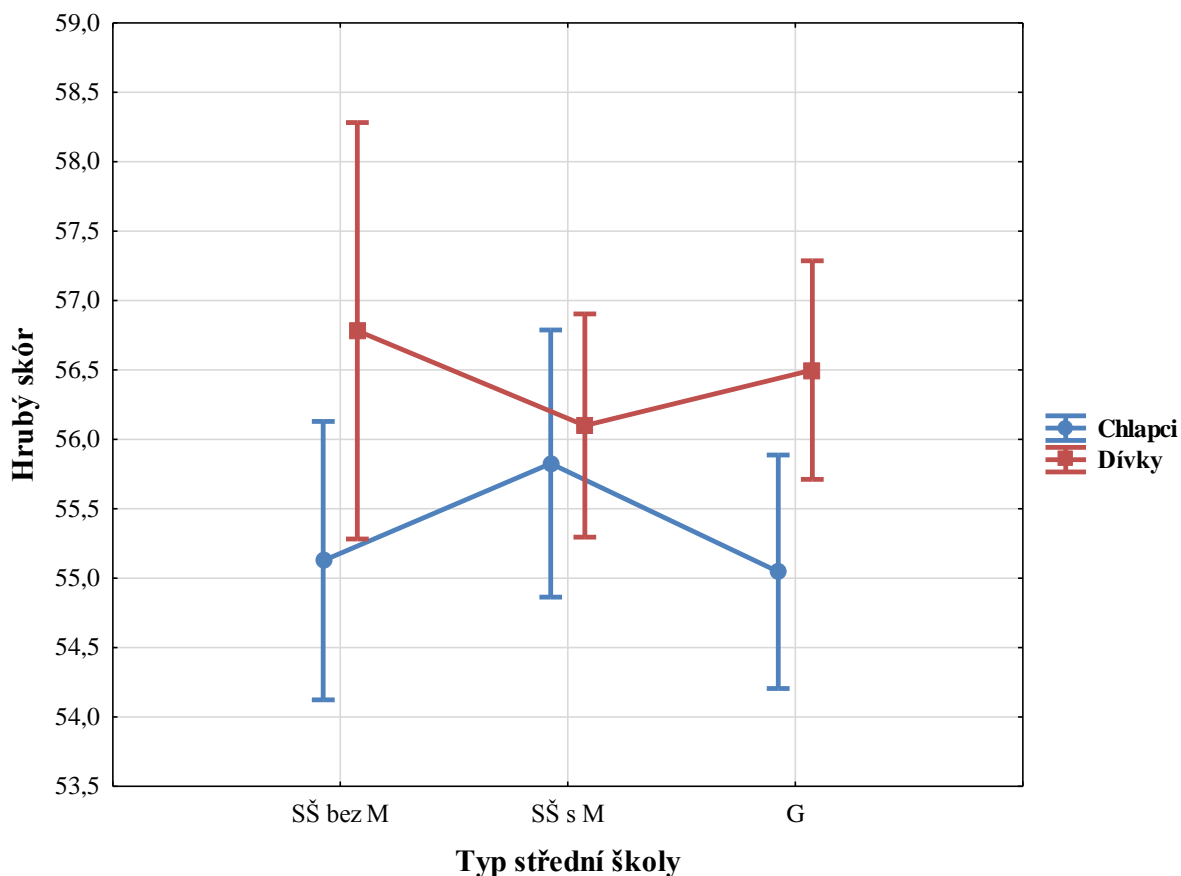
Díky zobrazení grafu 13 můžeme z hlediska pohlaví v **agresivitě** pozorovat rozdíly nejen u všech tří středoškolských typů vzdělávání, ale také v rámci jednotlivých typů škol. Pokud se zaměříme například na střední školu s maturitou, zjistíme, že pouze v rámci tohoto typu se průměrné skóre chlapců liší od průměrného skóre dívek přibližně o 3 body. Dalším přínosem tohoto zpracování je vyznačení rozdílu v rámci střední školy

bez maturity, kde i přes potvrzený signifikantně vyšší celkový průměrný skór u chlapců registrujeme vyšší agresivitu u dívek.

V grafu 14, který zobrazuje interakci faktorů z hlediska **impulzivity**, bychom mohli vyzdvihnout zajímavé zrcadlově převrácené zobrazení spojnic. Zatímco mezi středoškoláky jsou nejimpulzivnější chlapci ze SŠ s M, dívky z tohoto typu vzdělávací instituce jsou ve své kategorii impulzivní nejméně. Celkově se ovšem nejedná o statisticky významný rozdíl.

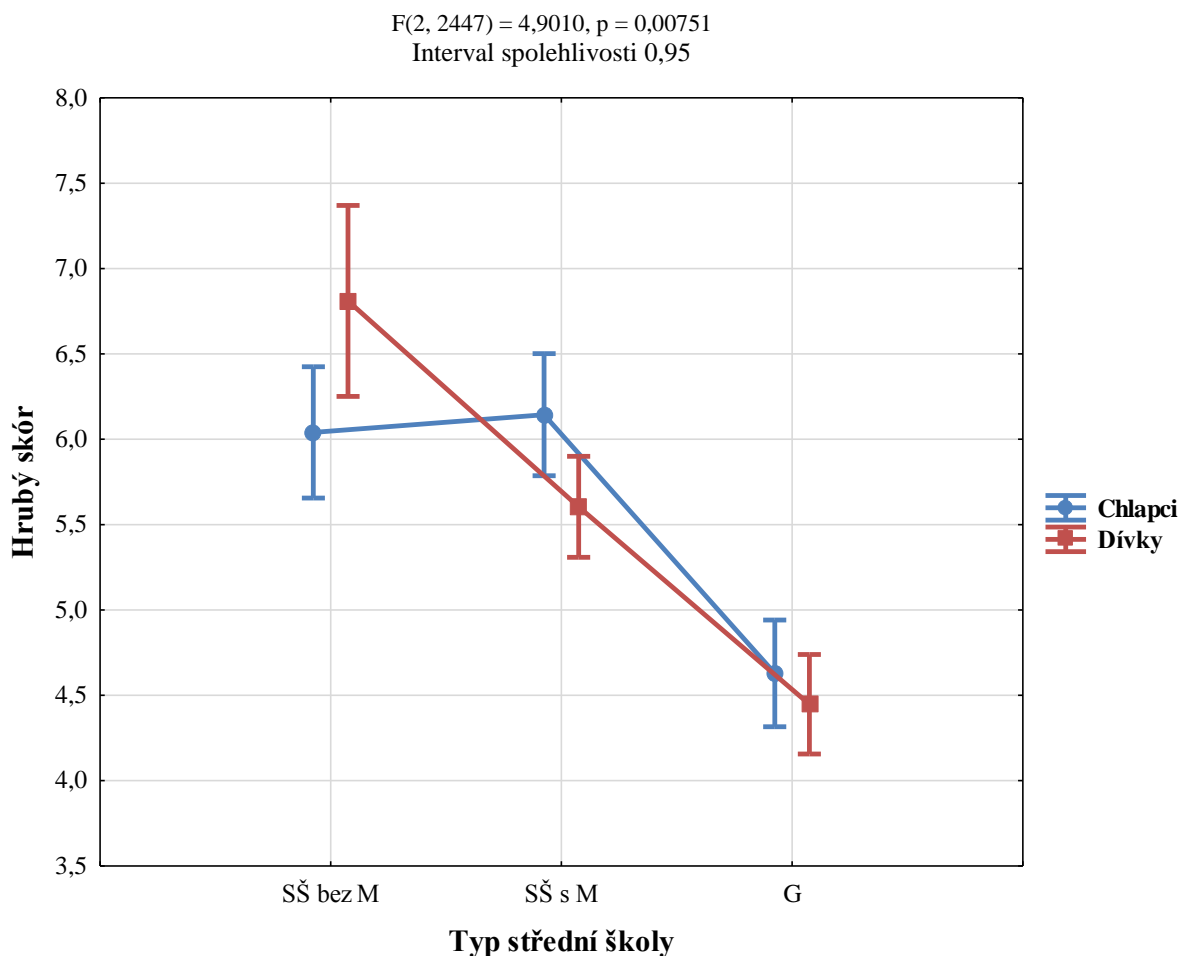
Graf 14: Srovnání rozdílů mezi pohlavími a typy středních škol u SIDS

$F(2, 2484) = 1,1886, p = 0,30481$
Interval spolehlivosti 0,95



Při pohledu na graf 15, zachycující dva sledované faktory si můžeme opět všimnout převyšujícího průměrného skóru v rizikovém chování u dívek na SŠ bez M nad chlapci z téhož typu střední školy. Otevírá se nám tak téma do diskuse, čím je tento fenomén u všech tří proměnných způsoben. Můžeme předpokládat, že právě dosahování vyšších bodů (ve VRCHA) u dívek na SŠ bez M ovlivnilo nepřijetí H12.

Graf 15: Srovnání rozdílů mezi pohlavími a typy středních škol u VRCHA



10.2.3 Typy středních škol a faktory agresivity

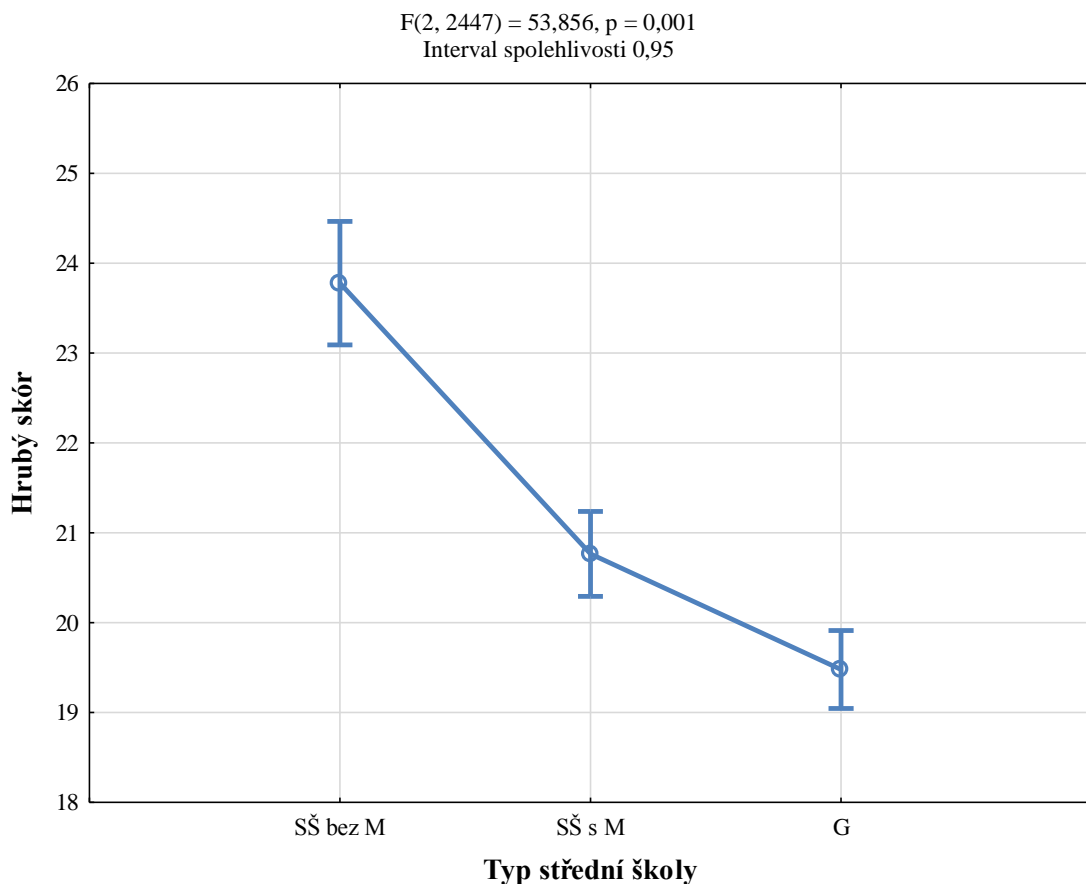
Ve třetí podkapitole ověřování hypotéz a interpretaci výsledků se detailněji zaměříme na samotnou problematiku agresivity. Ta byla v našem výzkumu měřena nástrojem BPAQ, který bude následně obsahem analýzy. Autoři Buss a Perry (1992) se svojí teorií agresivity, představenou v teoretické části, předpokládali výskyt agresivity ve čtyřech subškálách – fyzická agresivita, verbální agresivita, hostilita a hněv. Cílem poslední skupiny hypotéz je porovnat rozdíly v těchto subškálách

u studentů různých typů středních škol. Konkrétně očekáváme tentýž směr jako u našich předchozích hypotéz, to znamená, že se středoškoláci s maturitou budou ve všech faktorech skórovat signifikantně výše než gymnazisté, ovšem níže než středoškoláci bez maturity. Na závěr podkapitoly bude vložen spojnicový graf, zachycující subškály agresivity v jednom grafickém okně. Bude tak možné porovnat nejen hodnoty pro jednotlivé typy škol, ale také dosahovanou míru v rámci samostatného typu školy.

Naším cílem bylo podrobně prozkoumat veškeré faktory ve všech typech škol. Formulovali jsme proto celkem 12 hypotéz (3 typy škol, 4 faktory), které budou postupně ověřeny dle hodnot rozdílů na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Ověřování budeme provádět postupně po jednotlivých faktorech ve výše zmíněném pořadí.

Jako první faktor nás bude zajímat **fyzická agresivita**, kterou můžeme v určité míře ve školním prostředí označit za závažnou problematiku. Rozložení průměrných hrubých skóre dle typu střední školy znázorňuje graf 16.

Graf 16: Srovnání rozdílů mezi typy středních škol ve faktoru fyzická agresivita



Výsledné hodnoty z nástroje ANOVA ($F = 53,856$, $p = 0,001$) ukazují významný rozdíl, který jsme potvrdili i Post hoc testem, jehož výsledky demonstruje poslední sloupec následující tabulky 14. Na základě těchto hodnot budou tři hypotézy týkající se fyzické agresivity přijaty či nepřijaty.

Tabulka 14: Přehled hodnot a rozdílností typů škol pro faktor fyzická agresivita

Počet respondentů		M	SD	Sig. (2-tailed)
Celkem	Dle typu školy			
1972	SŠ s M	918	20,32	0,009*
	G	1054	19,36	
1535	SŠ bez M	481	24,32	0,000*
	G	1054	19,36	
1399	SŠ bez M	481	24,31	0,000*
	SŠ s M	918	20,32	

Poznámka: „*“ – signifikantní hladina 0,05.

Jelikož rozdíly mezi typy škol hodnotíme jako signifikantní a zároveň kopírující směr našich hypotéz, SŠ s M vyšší než G ale nižší než SŠ bez M, **přijímáme hypotézy:**

H13: Studenti středních škol s maturitou dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóru ve faktoru fyzická agresivita v metodě BPAQ než studenti gymnázií.

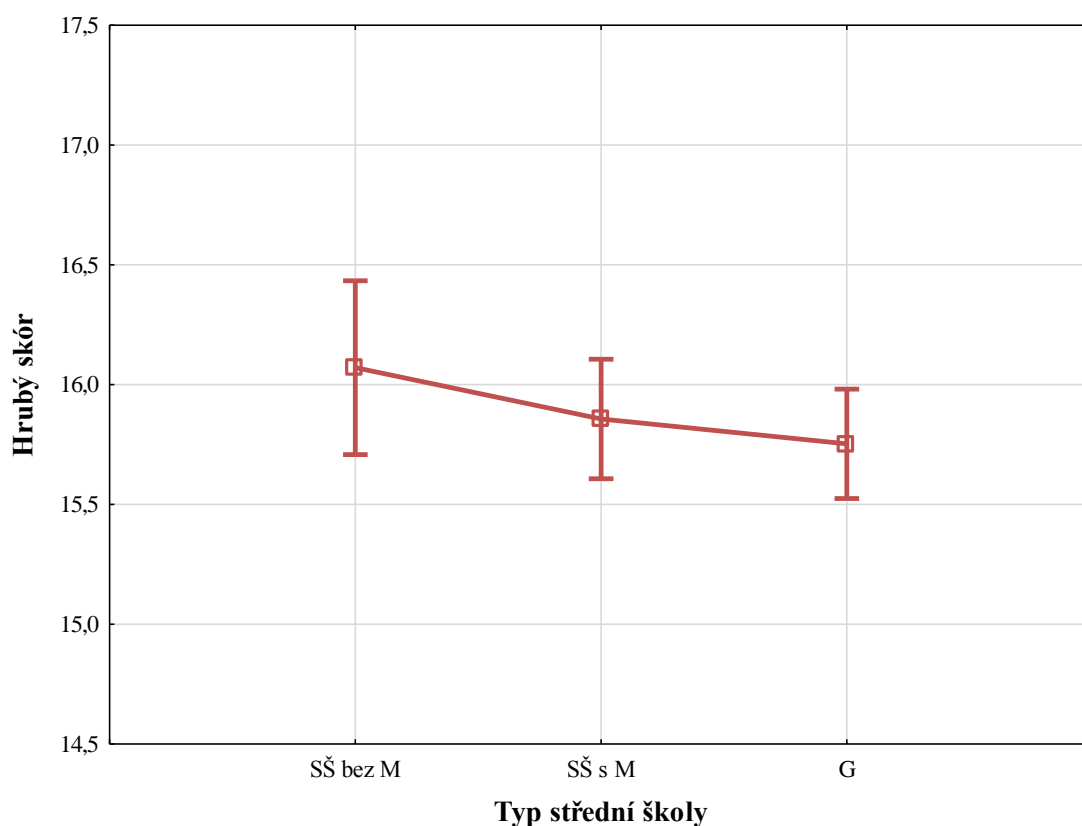
H14: Studenti středních škol bez maturity dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóru ve faktoru fyzická agresivita v metodě BPAQ než studenti gymnázií.

H15: Studenti středních škol bez maturity dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóru ve faktoru fyzická agresivita v metodě BPAQ než studenti středních škol s maturitou.

Druhým faktorem nástroje BPAQ je **verbální agresivita**, ve kterém budeme opět sledovat signifikantní rozdíly mezi studenty tří typů středních škol. Pro přehled následuje grafické znázornění jejich hodnot v grafu 17.

Graf 17: Srovnání rozdílů mezi typy středních škol ve faktoru verbální agresivita

F(2, 2448) = 1,0599, p = 0,34666
Interval spolehlivosti 0,95



Opět můžeme sledovat tendenci navyšování průměrných skóre od gymnazistů směrem ke středoškolákům bez maturity. Dle vertikální osy je ale potřeba upozornit na velmi slabé rozdíly. To potvrzuje také ANOVA s hodnotami $F = 1,0599$, $p = 0,347$. Zdali budeme moci naše další hypotézy přijmout, rozhodne následující tabulka 15.

Tabulka 15: Přehled hodnot a rozdílností typů škol pro faktor verbální agresivita

Počet respondentů		M	SD	Sig. (2-tailed)	
Celkem	Dle typu školy				
1972	SŠ s M	916	15,80	3,73	0,918
	G	1056	15,73		
1538	SŠ bez M	482	15,96	4,03	0,514
	G	1056	15,73		
1398	SŠ bez M	482	15,96	4,03	0,728
	SŠ s M	916	15,80		

Poznámka: stanovená hladina významnosti $\alpha = 0,05$.

Jak jsme předpokládali již podle zanedbávajících rozdílů ve spojnicovém grafu, žádná ze srovnávaných dvojic nedosáhla signifikantního ukazatele, proto **nepřijímáme hypotézy**:

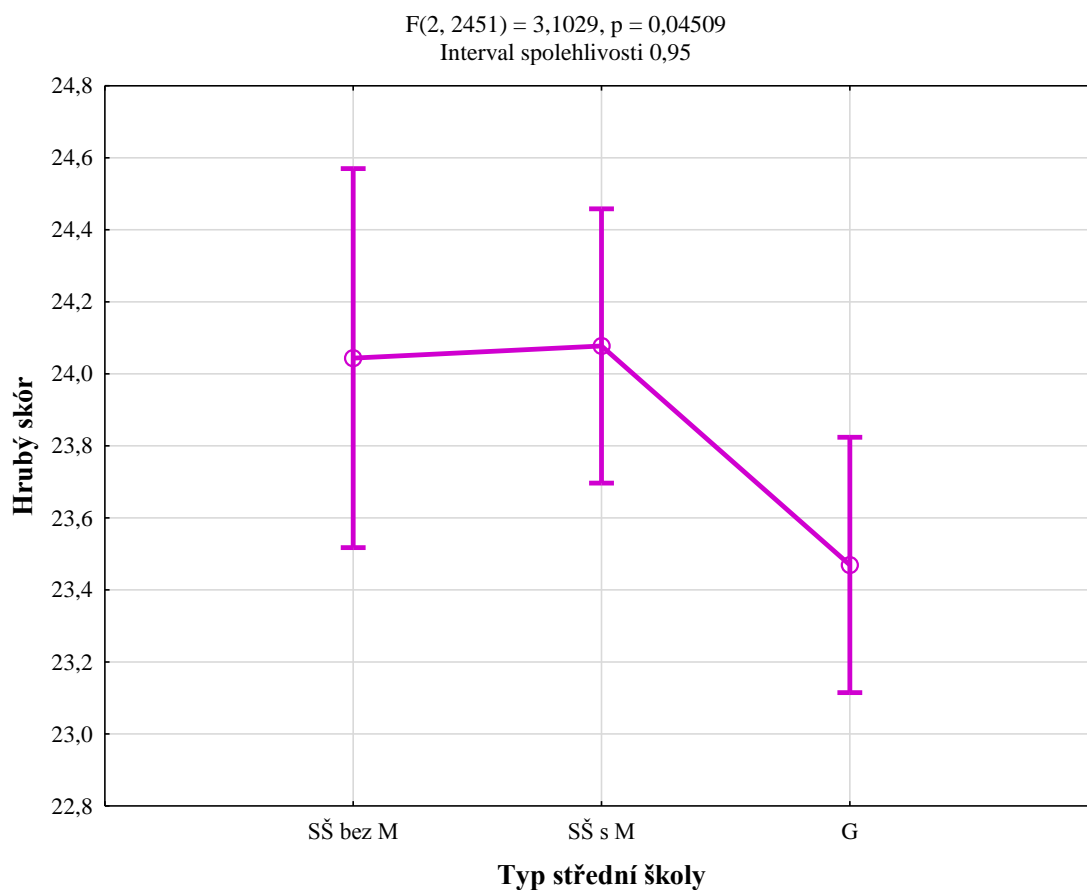
H16: Studenti středních škol s maturitou dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóru ve faktoru verbální agresivita v metodě BPAQ než studenti gymnázií.

H17: Studenti středních škol bez maturity dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóru ve faktoru verbální agresivita v metodě BPAQ než studenti gymnázií.

H18: Studenti středních škol bez maturity dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóru ve faktoru verbální agresivita v metodě BPAQ než studenti středních škol s maturitou.

Jako třetí faktor metody BPAQ v pořadí uvádíme **hostilitu**, jejíž průměrné hrubé skóry středoškolských studentů zachycuje následující graf 18.

Graf 18: Srovnání rozdílů mezi typy středních škol ve faktoru hostilita



Nejprve jsme využili analýzu rozptylu ($F = 3,1029$, $p = 0,045$), kterou jsme potvrdzovali následným Post hoc testem. Zdali některý z průměrných skóreů převyšoval ostatní pro dosažení signifikantního rozdílu dostatečně, ukáže tabulka 16 s výslednými hodnotami z Post hoc testu.

Tabulka 16: Přehled hodnot a rozdílností typů škol pro faktor hostilita

Počet respondentů			M	SD	Sig. (2-tailed)
Celkem	Dle typu školy				
1972	SŠ s M	917	24,08	5,82	0,053
	G	1057	23,47	5,63	
1538	SŠ bez M	480	24,04	6,50	0,171
	G	1057	23,47	5,63	
1398	SŠ bez M	480	24,04	6,50	0,994
	SŠ s M	917	24,08	5,82	

Poznámka: stanovená hladina významnosti $\alpha = 0,05$.

Přestože byl směr navyšování předpokládán správně, rozdíly nedosahují signifikantní síly na hladině $\alpha = 0,05$. Můžeme ovšem zmínit rozdíl skupiny SŠ s M a G, který hranici signifikance nepřekročil pouze o hodnotu 0,003, proto můžeme předpokládat minimálně tendenci k odlišnostem. **Nepřijímáme hypotézy:**

H19: Studenti středních škol s maturitou dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóreů ve faktoru hostilita v metodě BPAQ než studenti gymnázií.

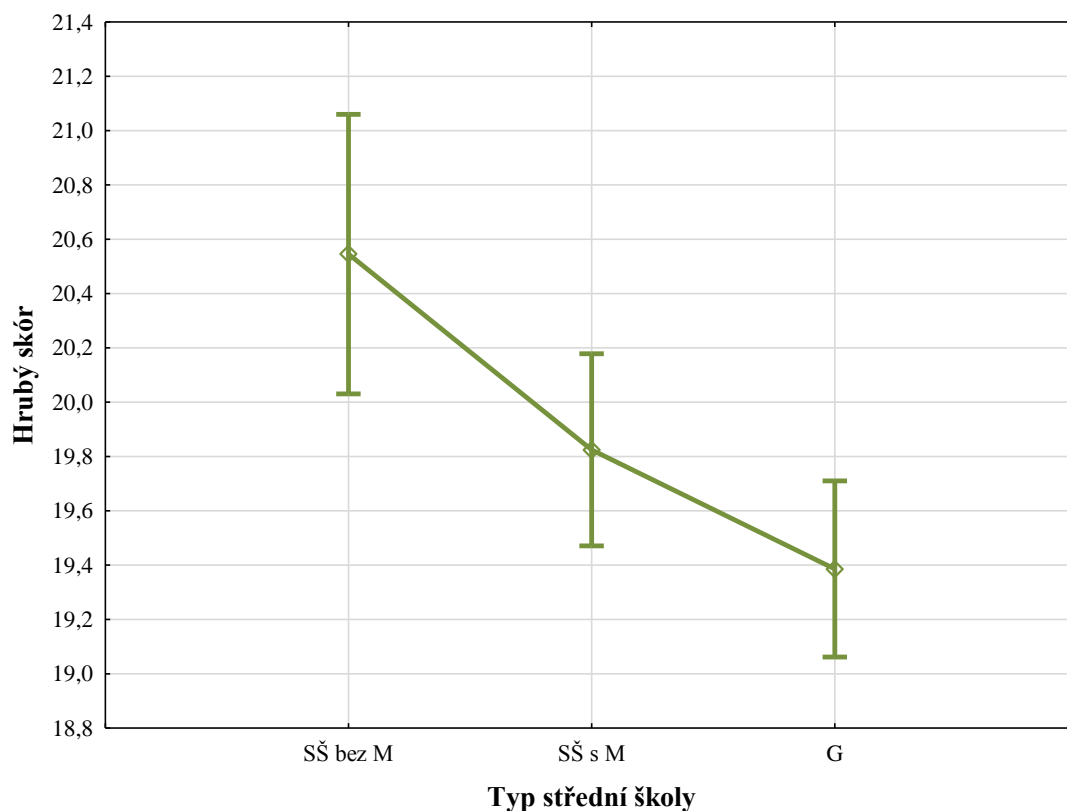
H20: Studenti středních škol bez maturity dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóreů ve faktoru hostilita v metodě BPAQ než studenti gymnázií.

H21: Studenti středních škol bez maturity dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóreů ve faktoru hostilita v metodě BPAQ než studenti středních škol s maturitou.

Před souhrnnou analýzou všech subškál dohromady, se ještě zaměříme na poslední faktor BPAQ, kterým je hněv, jehož skórování v jednotlivých kohortách zobrazuje následující graf 19.

Graf 19: Srovnání rozdílů mezi typy středních škol ve faktoru hněv

$F(2, 2450) = 7,1001, p = 0,00084$
Interval spolehlivosti 0,95



Znovu můžeme sledovat směr navyšování průměrného skóre od gymnazistů směrem ke středoškolákům bez maturity. Zdali budeme moci i naše další hypotézy přijmout rozhodne následující tabulka 17.

Tabulka 17: Přehled hodnot a rozdílností typů škol pro faktor hněv

Počet respondentů			M	SD	Sig. (2-tailed)
Celkem	Dle typu školy				
1974	SŠ s M	917	19,95	5,37	0,100
	G	1057	19,46	5,60	
1539	SŠ bez M	482	20,27	5,18	0,016*
	G	1057	19,46	5,60	
1399	SŠ bez M	482	20,27	5,18	0,546
	SŠ s M	917	19,95	5,37	

Poznámka: „*“ – signifikantní hladina 0,05.

U subškály hněv pozorujeme očekávaný směr podle všech tří hypotéz, ovšem u dvou z nich se neprokázal rozdíl jako signifikantní. Proto **nepřijímáme hypotézy:**

H22: Studenti středních škol s maturitou dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóru ve faktoru hněv v metodě BPAQ než studenti gymnázií.

H24: Studenti středních škol bez maturity dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóru ve faktoru hněv v metodě BPAQ než studenti středních škol s maturitou.

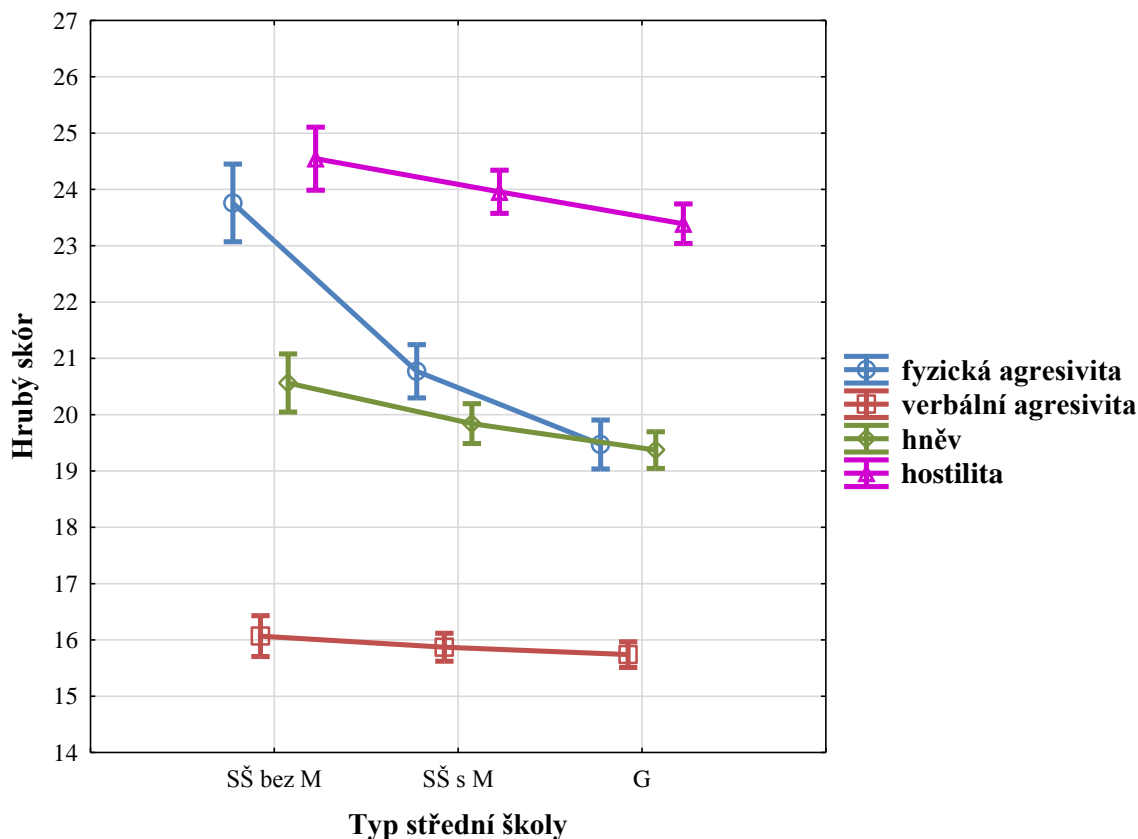
Naopak signifikantně vyšší průměrné skóre jsme objevili u středoškoláků bez maturity ve srovnání s gymnazisty. Z tohoto důvodu **přijímáme hypotézu:**

H23: Studenti středních škol bez maturity dosahují statisticky významně vyššího průměrného skóru ve faktoru hněv v metodě BPAQ než studenti gymnázií.

Na závěr této podkapitoly uvádíme společný graf 20, ve kterém jsou promítnuty všechny výše analyzované faktory BPAQ.

Graf 20: Zobrazení faktorů nástroje BPAQ

Wilks lambda = ,95234, F(8, 4874)=15,059, p = 0,0000
Interval spolehlivosti 0,95



Zobrazení grafu 20 neslouží přímo k analýze jednotlivých faktorů, jelikož každý zastupuje v dotazníku jiný počet položek. Poskytuje však zajímavý přehled z hlediska srovnání úrovnových hodnot, ve kterých průměrně respondenti skórovali. V grafu 20 si tak lze všimnout například situace, kdy studenti dosahovali průměrně více bodů v hostilitě, sytící osm položek, než ve fyzické agresivitě, která je sycena položkami devíti. Subškála verbální agresivita, kterou reprezentuje pouze pět položek, je na nejnižší úrovni z faktorů hned po subškále hněv se sedmi položkami.

Na základě analýzy dat přinášíme shrnutí výsledků ohledně ověřování hypotéz, které zobrazuje tabulka 18.

Tabulka 18: Přehled závěrů z ověřování hypotéz

Hypotéza	Závěr	Hypotéza	Závěr
H1	přijímáme	H13	přijímáme
H2	přijímáme	H14	přijímáme
H3	přijímáme	H15	přijímáme
H4	nepřijímáme	H16	nepřijímáme
H5	nepřijímáme	H17	nepřijímáme
H6	nepřijímáme	H18	nepřijímáme
H7	přijímáme	H19	nepřijímáme
H8	přijímáme	H20	nepřijímáme
H9	nepřijímáme	H21	nepřijímáme
H10	přijímáme	H22	nepřijímáme
H11	nepřijímáme	H23	přijímáme
H12	nepřijímáme	H24	nepřijímáme

Z celkového počtu 24 hypotéz, bylo na základě výsledků analýzy dat 10 z nich přijato a 14 nepřijato. Tyto výsledky poslouží jako podklad k diskusi v následující kapitole a k interpretaci závěrů naší práce.

11 Diskuze

V této kapitole se zaměříme na stěžejní výsledky, které budou zároveň srovnávány se závěry realizovaných studií. Dále uvedeme limity a omezení, se kterými jsme se setkali nejen při vyhodnocování, ale i během samotné práce na výzkumu.

Naším hlavním cílem bylo porovnat studenty různých typů středních škol (střední škola s maturitou, střední škola bez maturity, gymnázium) a zjistit, zdali se mezi nimi nachází významné rozdíly ve vybraných osobnostních proměnných (agresivita, impulzivita, rizikové chování). Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ jsme potvrdili náš předpoklad týkající se dotazníku BPAQ u všech možných variant vztahů mezi typy středních škol. Z toho vyplývá, že se v rámci agresivity středoškoláci z jednotlivých typů středních škol opravdu liší. Byl také potvrzen předpokládaný směr navyšování průměrného skóru počínaje od gymnazistů, přes středoškoláky s maturitou, až ke středoškolákům bez maturity, kteří dle výsledků z pozorovaných kategorií vykazují nejvyšší agresivitu. U nástroje SIDS se však nic takového nepotvrdilo a můžeme tedy říci, že z pohledu typu střední školy se v impulzivitě středoškoláci jednotlivých typů škol obecně neliší. U metody VRCHA byly nalezeny signifikantní rozdíly mezi středoškoláky s maturitou a gymnazisty, mezi středoškoláky bez maturity a gymnazisty, ale nikoliv mezi studenty středních škol s maturitou a bez maturity. Z tohoto hlediska můžeme tedy označit tyto dvě skupiny studentů ve výskytu rizikového chování za méně odlišné, ovšem musíme zmínit, že mezi nimi stále pozorujeme silný trend rozdílu. U rizikového chování, stejně jako u agresivity, jsme také pozorovali vzestupný směr od nejnižšího průměrného skóre gymnazistů, až k nejvýše skórovaným středoškolákům bez maturity.

U první popsané sady hypotéz (rozdíly mezi typy škol v proměnných) se vyskytlo omezení, které je způsobeno ojedinělostí našeho výzkumného souboru i záměru, a to v možnosti srovnání s jinými výzkumy stejného směru. Jak jsme již v úvodu zmínili, výzkumných studií zaměřených na adolescenty vzniká celá řada. Výzkumy podobající se našemu záměru, které by zahrnovaly různé typy středních škol a především jejich vzájemné srovnání, je však velmi těžké dohledat. Dalším úskalím je zaměření se na českou populaci středoškoláků. Hlavní kategorizace souboru je dána strukturou vzdělávacího systému, který je pro každý stát velmi specifický. Proto je velmi obtížné, až nemožné, naše výsledky z hlediska různých typů středních škol porovnávat s výsledky zahraničních studií. Omezení ve srovnávání s ostatními výzkumy

však nemusíme brát jako obtíž, která by snižovala relevanci výzkumných zjištění. Naopak díky rozsáhlému výzkumnému projektu, v rámci kterého proběhla naše studie, se podařilo nasbírat velmi široký soubor respondentů, který tvoří kvalitní základ pro možné pokračování tohoto směru výzkumu.

Pokud se však zaměříme na samotné proměnné, díky výzkumnému týmu Katedry psychologie Univerzity Palackého v Olomouci vznikajícímu kolem doktora Dolejše, máme k dispozici řadu výzkumných studií zabývajících se osobnostními proměnnými tohoto typu. Právě zmiňovaný odporník je spoluautorem škál několika z těchto proměnných, např. námi použitých SIDS a VRCHA. Pro srovnání použijeme zejména práci Suché (2016), která se zaměřila pouze na studenty gymnaziálního typu ve věku 15–19 let a řadí se tedy taktéž k výzkumníkům směřujícím ke kategorizaci dle typu vzdělávání. Stejně jako v našem výzkumu byly použity, mimo jiné, metody BPAQ a SIDS. Tudíž máme možnost srovnání totožné kategorie souboru (gymnazisté, 15–19 let) po dvou letech od prvního měření, a to ve dvou nástrojích. V našem šetření dosahuje celková průměrná hodnota BPAQ u studentů gymnázií 79,97 bodů ($SD \pm 16,42$). Ve výzkumu Suché (2016) byla tato hodnota pouze o 0,08 bodu vyšší, tedy 80,05 ($SD \pm 15,09$).

Pokud se zaměříme stejným způsobem na metodu SIDS, v našem šetření jsme zjistili, že jsou studenti různých typů středních škol podobně impulzivní. U této metody bychom mohli opět srovnat výsledky se studií Suché (2016), ale máme možnost využít také data pro skupinu středoškoláků s maturitou z výzkumu Kociánové z roku 2017. Využijeme tedy možnost srovnání i v této vzdělávací kohortě. Zatímco středoškoláci s maturitou dosáhli při našem měření průměrně v nástroji SIDS 55,99 bodů ($SD \pm 9,67$), ve výzkumu Kociánové (2017) byla tato hodnota 58,34 ($SD \pm 8,41$). Významnější rozdíl o 2,35 bodu může být zapříčiněn zaměřením druhé studie na jeden druh střední školy s maturitou (obchodní akademie), která reprezentovala pouze Moravskoslezský kraj. Náš celorepublikový výběrový soubor středoškoláků s maturitou pro SIDS navíc obsahoval 912 respondentů, který byl téměř trojnásobně vyšší, než u zmíněné studie (318 respondentů).

Nepodařilo se nám nalézt vhodný výzkumný projekt zaměřený na středoškoláky bez maturity, se kterým bychom mohli provést porovnání výsledků z metody VRCHA. Proto uvedeme u výučních oborů v rámci nástroje VRCHA alespoň závěrečné srovnání s ostatními typy středních škol. U středoškoláků bez maturity jsme

shledali průměrný skóre 6,29 (SD \pm 3,99). Ve vztahu s gymnazisty (4,53, SD \pm 3,17) jsme zjistili velmi vysoce signifikantní rozdíl. V porovnání se středoškoláky s maturitou (5,82, SD \pm 3,67) byla naměřena sice nesignifikantní hodnota 0,052, ovšem hladina významnosti nebyla překročena pouze o hodnotu 0,002. Určitý efekt tedy v praxi můžeme očekávat.

Cestu stratifikace skupiny středoškoláků zvolila ve své práci také Martináková (2015). Ta pracovala mimo jiné s populací středoškoláků s maturitou a bez maturity, kterou pro naše porovnání výsledků hledáme. Za jednu z proměnných byla ve výzkumu Martinákové (2015) dosazena depresivita, u které byl shledán statisticky významný rozdíl mezi zmíněnými skupinami středoškoláků na hladině $\alpha = 0,05$. Pokud bychom se my nebo jiní výzkumníci rozhodli na náš výzkum navázat, doporučili bychom zařadit do zkoumání i depresivitu, jelikož z jiných studií vyplývá, že s ní námi měřené proměnné souvisí. Například Suchá s Dolejšem (2016) naměřili korelaci s hostilitou ($r = 0,55$, $p < 0,001$) či impulzivitou ($r = 0,34$, $p < 0,001$). Jestliže by byla naše škála proměnných v navazujícím výzkumu rozšířena o depresivitu, měřenou taktéž u různých typů středoškoláků, byly by k již k dispozici data ze zmíněných šetření pro srovnání výsledků. Navíc by se podařilo vytvořit osobnostní profil těchto studentů.

Další zajímavý přínos můžeme z našich výsledků vypožorovat ze srovnání studentů dle pohlaví. Nalezli jsme vyšší průměrné skóre dívek než chlapců ve dvou ze tří proměnných. V BPAQ vykazovali signifikantně vyšší skóre chlapci (80,87, SD \pm 17,27) než dívky (79,38, SD \pm 17,38). Také u nástroje VRCHA dosáhli vyššího skóre chlapci (5,49, SD \pm 3,75) oproti dívkám (5,23, SD \pm 3,47), ovšem bez statisticky významného rozdílu. Jedinou ze tří proměnných, ve kterých bodovaly výše dívky, byla impulzivita (SIDS), ve které dosáhly dívky (56,36, SD \pm 9,43) průměrně vyšší hodnoty, než chlapci (55,31, SD \pm 9,68). Pro zajímavost uvedme, že v grafu č. 15 pro SIDS převyšovaly dívky chlapce překvapivě na všech typech středních škol. Graf č. 14 zaměřený na BPAQ ukázal vyšší hladinu agresivity taktéž u dívek, a to středoškolaček bez maturity.

Jelikož jsme se ve třetí skupině hypotéz zaobírali podrobně dílčími subškálami agresivity, jinak metody BPAQ, uvádíme jejich průměrné hodnoty ve srovnání se studií Suché (2016,) jejíž výsledky budou zapsány v závorce vždy za naším údajem. Fyzická agresivita – 20,69, SD \pm 7,63 (20,06, SD \pm 7,08), verbální agresivita – 15,80, SD \pm 3,79 (16,04, SD \pm 3,62), hostilita – 23,81, SD \pm 5,89 (23,94, SD \pm 5,46), a hněv – 19,80, SD

$\pm 5,44$ (20,01, SD $\pm 5,22$). Stejně jako u srovnávání průměrů z celé metody BPAQ, i mezi jejími subškálami můžeme pozorovat rozdíly v řádech desetin.

Rozhodli jsme se také představit ukazatele Cronbach alfu dílčích subškál BPAQ našich výsledků, a to vedle hodnot samotných autorů nástroje Busse a Perryho (1992). Fyzická agresivita při jejich měření dosahovala Cronbach alfy 0,85, stejně jako u nás (0,85). U hněvu vycházela autorům taktéž vysoká hodnota (0,83), kterou můžeme ještě označit za vysokou také u nás (0,74). Subškála hostility při tehdejších měření dosáhla spolehlivosti 0,77, oproti naší 0,74. Nejnižší koeficient pak naměřili u faktoru verbální agresivity (0,72), který nám vyšel 0,65 a za vysoký již být označen nemohl.

Poslední část diskuse bychom rádi věnovali možnému budoucímu směřování při navázání na náš výzkum. Již jsme zmínili, že by pro studii tohoto formátu bylo užitečné zařadit další související proměnnou. Mimo depresivitu by mohlo být velkým přínosem výzkumu také například sebehodnocení nebo prospěch studentů, kterých by bylo možné ještě praktičtěji využít v edukačním prostředí. V rámci rozšíření o další škály bychom doporučili zaměřit se také na souvislosti mezi jednotlivými nástroji, kterými jsme se v naší práci nezabývali.

Za hlavní tematický cíl, ke kterému nás výzkum i teoretický základ vedl, považujeme prozkoumání procesu, směřujícího k našim aktuálním výsledkům. Konkrétně by bylo velkým přínosem, pokud by se dalším zkoumáním podařilo zjistit, zdali mají žáci danou hladinu osobnostních proměnných již při výběru střední školy, nebo si dané vlastnosti a hodnoty osobnostních rysů osvojují až v prostředí jednotlivých středních škol. Rozpracování této teorie by se mohlo stát stěžejním základem žáků devátých tříd a jejich rodičů při rozhodování o budoucím studijním a profesním směřování. Dále by takové zjištění přineslo cenné informace všem typům středních škol o klimatu, prostředí a dopadu těchto institucí. Působení vnějších vlivů na člověka navíc zesiluje charakteristická plasticita a tvárnost jedince v životním období adolescence, ve kterém se středoškoláci nacházejí.

Pokud by se opravdu prokázalo, že na určitých typech středních škol studují jedinci s vyššími skóry problematických osobnostních proměnných, a to vlivem prostředí daného typu školy, vyvstává mnoho námětů k diskusi. Nabízí se například určitá forma středoškolské inkluze a spojení jednotlivých typů středních škol. Dále možná restrukturalizace českého středoškolského vzdělávání zaměřená jen na určité typy středních škol nebo na vznik jiných forem vzdělávacích institucí.

Na druhou stranu, na základě teoretických předpokladů, musíme počítat s jistou osobnostní personou každého jedince, která se tvoří již v útlém věku a určuje tak jeho předpoklady. Nabízí se tedy otázka, zda je vůbec reálně možné, aby se při výběru střední školy neprojevil automatismus jedince vybírat si prostředí, které je mu charakterově, prospěchově i tematickým zaměřením blízké.

Závěrem můžeme zopakovat, že podnět pro pokračování v naší práci je směřován k longitudinálnímu výzkumu a sledování jednotlivců počínaje jejich posledním ročníkem na základní škole, přes výběr střední školy, až po projevy osobnostní charakteristiky ve středoškolském prostředí.

12 Závěry

Práce se zabývá studenty středních škol, jejichž věk zapadá do období adolescence. Toto důležité životní období jedince jsme charakterizovali v úvodu teoretické části, ve které jsme následně představili jednotlivé proměnné pro náš výzkum – agresivita, impulzivita, rizikové chování. Jejich popis jsme volili mimo jiné se vztažností k období dospívání a školnímu prostředí. V praktické části jsme nejprve definovali naše cíle, hypotézy, použité nástroje, výzkumný soubor, postupy zkoumání a další. Tím jsme připravili základ pro prezentaci samotné analýzy dat, ze které vyplývají naše závěry.

Měření hodnot, sloužících k posuzování rozdílů a ověřování našich hypotéz, jsme prováděli sadou tří následujících nástrojů – Dotazník agresivity Busse a Perryho (BPAQ), Škála impulzivity Dolejš, Skopal (SIDS) a Výskyt rizikového chování u adolescentů (VRCHA). Sběr dat byl zaměřen na tři typy středoškoláků ve věku 15–19 let. Prvním z nich byli středoškoláci bez maturity, dále středoškoláci s maturitou a třetí vybranou skupinou byli gymnazisté. Hodnoty jsme rozlišovali a porovnávali ještě na základě druhého faktoru, a to pohlaví respondentů.

Obecně jsme největší rozdíly pozorovali nejčastěji mezi skupinou gymnazistů a středoškoláků bez maturity. Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ jsme tak naměřili signifikantní rozdíl mezi těmito dvěma skupinami u nástroje BPAQ, VRCHA, u subškály fyzické agresivity a hněvu v BPAQ. Naopak nejméně významných rozdílů jsme našli mezi středoškoláky s maturitou a bez maturity. Signifikantní rozdíl jsme u nich naměřili pouze v celkovém BPAQ a ve faktoru fyzické agresivity tohoto dotazníku. Agresivitu můžeme tedy označit za nejčastější proměnnou, v rámci které nacházíme významné rozdíly. Oproti tomu při vyhodnocování rizikového chování byly nalezeny pouze mírné náznaky odlišností, jelikož hodnoty prokazující signifikantní rozdíl vysoce převyšovali hladinu významnosti.

Překvapující zjištění dále přineslo zobrazení interakci faktorů střední školy a pohlaví v jednom grafu, vždy pro každou proměnnou. V těchto grafech jsme mohli pozorovat například časté vyšší skóry u dívek. V kohortě učňů bez maturity převyšovaly dívky chlapce dokonce ve všech třech proměnných. U dvou dalších dotazovaných skupin tomu tak bylo pouze u metody SIDS. Celkově jsme signifikantní rozdíly

z pohledu pohlaví respondentů zaznamenali u nástroje BPAQ, kdy dívky dosahovaly průměrného skóru 79,38 (SD \pm 17, 38) a chlapci 80,87 (SD \pm 17,27). Druhý signifikantní rozdíl jsme naměřili u celkových průměrných skóre SIDS, ve kterém oproti BPAQ měli muži nižší průměrnou hodnotu (55,31, SD \pm 9,68), než dívky (56,36, SD \pm 9,43). Rozdíly u pohlaví jsme ověřovali také v rámci rizikového chování, kde chlapci sice skórovali výše (5,49, SD \pm 3,75) než dívky (5,23, SD \pm 3,47), ale výsledek nebyl statisticky signifikantní. Na základě těchto zjištění vyvozujeme další závěr, a to takový, že nemůžeme dle statistické analýzy dat rozhodnout o jistém směru převyšování dívek či chlapců v rámci našeho tématu.

Výzkumem jsme do jisté míry potvrdili některé z našich předpokladů o rozdílech mezi studenty různých typů středních škol. Tato zjištění považujeme za důležitou informaci pro všechny střední školy zapadající do našeho souboru. Výsledky se mohou stát podnětem k zaměření práce se studenty jednotlivých skupin a k možnému ovlivňování rizikových faktorů v jejich prostředí v období dospívání.

Souhrn

V celé práci jsme se zabývali zjišťováním vztahů mezi jednotlivými typy středoškoláků a vybranými proměnnými, konkrétně hledáním rozdílů mezi nimi. Náš soubor tvořili studenti ze středních škol s maturitou, bez maturity a z gymnázií, kteří utvořili celkem soubor 2 522 respondentů. Proměnné agresivita, impulzivita a rizikové chování byly představeny již v teoretické části práce, kterou následovala výzkumná část. V ní jsme se věnovali samotnému průběhu výzkumu a zpracování dat. V souladu s obsahem nyní zmíníme průběh, východiska a celkový souhrnný charakter práce.

V teoretické části jsme poskytli seznámení s tématem a teoretickými okolnostmi našeho následného zkoumání. Vycházeli jsme z odborné literatury, která se orientuje jak na samotnou problematiku, tak na její výskyt v období adolescence. Taktéž jsme využili zahraničních zdrojů a studií, které nám poskytly zejména širší záběr informací pro srovnávání s naším zjištěním.

V následující praktické části práce jsme se již zaměřili na představení našich výzkumných záměrů a s nimi spojených cílů. Do této části jsme zařadili dále popis našeho výběrového souboru, jeho dělení a následné zpracování odpovědí, které jsme získávali prostřednictvím datové matice při osobním sběru dat na oslovených školách. Ověřování hypotéz jsme se rozhodli provést na základě kvantitativního výzkumu pomocí několika statistických testů. Stěžejní pro nás byl test dvoufaktorová ANOVA ve spojení s Post hoc testem (Tukeyův test). Výsledky analýzy dat jsme prezentovali pomocí sloupcových a spojnicových grafů, jejichž detailní hodnoty byly uváděny do přehledových tabulek. Na základě nich docházelo následně k přijímání či zamítání hypotéz, jejichž souhrn nalezneme na konci kapitoly interpretace dat. Z celkového počtu 24 hypotéz, bylo 10 přijato a 14 nepřijato.

Naše hypotézy byly rozděleny do tří sad, které se specializovaly na jednotlivá hlediska. Prvním bylo hledisko osobnostní proměnné u typů středních škol, druhým pohlaví a třetím jednotlivé faktory BPAQ. Ve všech třech blocích jsme hledali rozdíly mezi vybranými kohortami respondentů. Zkoumání prokázalo významné rozdíly ve vztazích hned u několika skupin, na jejichž základě jsme v závěru konstatovali určitou tendenci k výrazné odlišnosti jednotlivých studentů. Ta byla nejzřetelněji pozorována u agresivity, a můžeme říci, že silněji také u impulzivity, kde byl však

signifikantní rozdíl naměřen pouze z hlediska pohlaví, nikoli však z pohledu typu střední školy.

Zjištění, která náš výzkum přináší, vnímáme jako přínosná pro praxi v prostředí vzdělávání. Získané informace mohou využít nejen vzdělávací instituce a jejich pracovníci, ale i další subjekty pracující s mládeží v tomto věku. Výzkumné závěry jsou přínosem také pro další směřování výzkumných záměrů v oboru psychologie, psychiatrie, sociologie či v některých edukačních vědách. Práce přináší kvalitní základ na širokém souboru respondentů, který je podrobně kategorizován a poskytuje další využití, pokračování a následování tohoto směru zkoumání.

Seznam zdrojů a literatury

Agnew, Ch. R. (2019). *Power in Close Relationships*. Cambridge: Cambridge University Press.

American psychological association (nedat.) APA Dictionary of Psychology, <https://dictionary.apa.org>

Bonino, S., Cattellino, E., Ciairano, S. (2005). *Adolescent and Risk, Behaviour, Functions, and Protective Factors*. Milan: Springer.

Browne, K. D., & Hamilton-Giachritsis, C. (2005). The influence of violent media on children and adolescents: a public-health approach. *Lancet*, 365(9460), 702–710. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)17952-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)17952-5).

Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 63(3), 452-459. doi:10.1037/0022-3514.63.3.452.

Csémy, L., Hrachovinová, T., Čáp, P., & Starostová, O. (2014). Agresivní chování dospívajících: Prevalence a analýza vlivu faktorů z oblasti rodiny, vrstevnických vztahů a školy. = Aggressive behaviour of adolescents: Prevalence and analysis of the role of family, peer and school-related factors. *Československá Psychologie: Časopis Pro Psychologickou Teorii A Praxi*, 58(3), 242-253.

Cvečková et al.. Úraz není náhoda. WWW user survey. (n. d.). Retrived February 11, 2019 from <http://detstvibezurazu.cz/prevence-detskych-urazu-materialy/>

Čermák, I. (1999). *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta, v.o.s.

Černá, A., Dědková, L., Macháčková, H., Ševčíková, A., Šmahel, D. (2013). *Kyberšikana*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Český statistický úřad (2018). *Veřejná databáze ČSÚ*. Získáno z <https://www.czso.cz/>

Dolejš, M. (2010). *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Dolejš, M., & Orel, M. (2017). *Rizikové chování u adolescentů a impulzivita jako prediktor tohoto chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Dolejš, M., & Skopal, O. (2016). *Škála impulzivity Dolejš a Skopal (SIDS)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Dolejš, M., Skopal, O. (2015). *Výskyt rizikového chování u adolescentů Dolejš a Skopal (VRCHA)*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Dolejš, M., Skopal, O., Suchá, J. & Vavrysová, L. (2016). *Agresivita u českých adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- Dolejš, M., Skopal, O., Suchá, J., Cakirpaloglu, P., & Vavrysová, L. (2014). *Protektivní a rizikové osobnostní rysy u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dostál, D. (2018). *Statistické metody v psychologii*. Nepublikovaná skripta. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dryfoos, J. G. (1990). *Adolescents and risk*. New York: Oxford University Press.
- Evenden, J. L. (1999). *Varieties of impulsivity*. Berlin: Psychopharmacology.
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Fromm, E. (1997). *Anatomie lidské destruktivity*. Praha: Lidové noviny.
- Ghahremani, D. G., Oh, E. Y., Dean, A. C., Mouzakis, K., Wilson, K. D., & London, E. (2013). Effects of the Youth Empowerment Seminar on Impulsive Behavior in Adolescents. *Journal of Adolesc Health*. doi:10.1016/j.jadohealth.2013.02.010.
- Grecmanová, H. (2003). *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex.
- Grecmanová, H., Dopita, M., Poláchová Vašátková, J., & Skopalová, J. (2012). *Klima školy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Grigoryan, G. A. (2012). Serotonin and impulsivity (animal experiments). *Neuroscience and Behavioral Physiology*, 42(8), s. 885–894.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník*. Praha: Portál, s.r.o.
- Heiman, G. W. (2011). *Basic statistics for the Behavioral Sciences*. Wadsworth Publishing.
- Chamorro, J., Bernardi, S., Potenza, M. N., Grant, J. E., Marsh, R., Wang, S., & Blanco, C. (2012). Impulsivity in the general population: A national study. *Journal Of Psychiatric Research*, 46994-1001. doi:10.1016/j.jpsychires.2012.04.023.
- Chomynová P., Csémy L., & Mravčík V (2016). *Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách (ESPAD)*. Zaostřeno. Národní monitorovací středisko pro drogy a závislosti. Úřad vlády České republiky. 5/16. 2336-8241.
- Jaccard, J. (1989). *Interaction Effects in Factorial Analysis of Variance*. California: Sage Publications, Inc.
- Jessor, R., Jessor, S. L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of young people*. New York: Academic Press.
- Kabíček, P., Csémy L., Hamanová J. et al. (2014). *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Praha: Triton.
- Karriker-Jaffe, K. J., Foshee, V. A., Ennett S. T., & Suchindran C. (2008). The development of aggression during adolescence: Sex differences in trajectories of

physical and social aggression among youth in rural areas. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(8):1227-36. doi: 10.1007/s10802-008-9245-5.

Kast, V. (2010). *Hněv a jeho smysl*. Praha: Portál, s.r.o.

Kašpárek, T. (2017). *České verze sebesuzovacích modelů impulzivity Barrattovy škály a škály UPPS-P a jejich psychometrické charakteristiky*. Česká a Slovenská Psychiatrie. 2017; 113(4): 149–157.

Kociánová, R. (2017). *Vztah mezi vybranými osobnostními charakteristikami a výskytem rizikového chování u adolescentů navštěvujících obchodní akademie v Moravskoslezském kraji*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Koudelková, A. (1995). *Psychologické otázky delikvence*. Praha: Victoria Publishing.

Langmeier, J., & Krejčířová D. (2006). *Vývojová Psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Látalová, K. (2013). *Agresivita v psychiatrii*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Linhartová, P., Širůček, J., Barteček, R., Theiner, P., Jeřábková, B., Rudišínová, D., & Kašpárek, T. (2017). *České verze sebesuzovacích modelů impulzivity Barrattovy škály a škály UPPS-P a jejich psychometrické charakteristiky*. Česká a slovenská psychiatrie 2017, 113(4), 149 – 157.

Lorenz, K. (1983). *Takzvané zlo*. Praha: Mladá fronta.

Lyu, C. P., Pei, J. R., Beseler, L. C., Li, Y. L., Li, J. H., Ren, M., ... Ren, S. P. (2018). Case Control Study of Impulsivity, Aggression, Pesticide Exposure and Suicide Attempts Using Pesticides among Farmers. *Biomedical And Environmental Sciences: BES*, 31(3), 242–246. <https://doi.org/10.3967/bes2018.031>.

Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál, s.r.o.

Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Martináková, E. (2015). *Souvislost mezi depresivitou, neuroticismem a školním prospěchem studentů gymnázií, SOŠ a učebních oborů bez maturity*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Martínek, Z. (2009). *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Matoušek, O., & Kroftová, A. (2003). *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, s.r.o.

Miovský, M. (2008). *Konopí a konopné drogy: adiktologické kompendium*. Praha: Grada Publishing.

Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P. (Eds.) (2010). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, Univerzita Karlova v Praze & Togga.

Mravčík, V., Chomynová, P., Grohmannová, K., Janíková, B., Černíková, T., Rous, Z., Leštinová, Z. T., Kiššová, L., Nechanská, B., Vlach, T., Fidesová, H., Vopravil, J. 2018. Výroční zpráva o stavu ve věcech drog v České republice v roce 2017 [Annual Report on Drug Situation 2017 - Czech Republic] Mravčík, V. (Ed.). Praha: Úřad vlády České republiky.

MŠMT ČR (2007). *Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních* (č. j. 20006/2007-51).

MŠMT ČR (2016). *Metodický pokyn MŠMT k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže* (č. j. 21149/2016).

Nešpor, K., & Csémy, L. (2013). Impulzivní chování a jeho léčba. *Cognitive Remediation Journal*, 1805-7225.

Novotný, P. (2006). *Epidemie delikvence*. Liberec: Dialog

Orel, M., et al. (2016). *Psychopatologie*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Paclt, I. (2007). *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Paul, A. B. M., Simms, L., Mahesan, A. A., & Belanger, E. C. (2018). Teens, Drugs, & Vegas: Toxicological surveillance of illicit prescription and illegal drug abuse in adolescents (12-17 years) using post-mortem data in Clark County, Nevada from 2005 to 2015. *Journal Of Forensic And Legal Medicine*, 58, 20–24.
<https://doi.org/10.1016/j.jflm.2018.04.002>.

Pavlovský, P. (2009). *Soudní psychiatrie a psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Piaget, J., & Inhelderová, B. (1997). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, s.r.o.

Pikó, B., & Pinczés, T. (2014). Impulsivity, depression and aggression among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 69, 33-37.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.05.008>

Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.

Policie České republiky (nedat.). *Statistické přehledy kriminality za rok 2018*. Získáno z <https://www.policie.cz/clanek/statisticke-prehledy-kriminality-za-rok-2018.aspx>

Preiss, M., Kučerová, H. et al. (2006). *Neuropsychologie v psychiatrii*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Raboch, J., Pavlovský, P., & Janotová, D. (2012). *Psychiatrie. Minimum pro praxi*. Praha: Triton.

- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
- Říčan, P., & Janošová, P. (2010). *Jak na šikanu*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Serfontein, G. (1999). *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál, s.r.o.
- Skopal, O. (2016). *Agresivita u dospívajících v souvislosti s problematikou rizikového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Skopal, O., Dolejš, M., & Suchá, J. (2014). *Vybrané osobnostní rysy a rizikové formy chování u českých žáků a žákyň*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Smolík, J. (2010). *Subkultury mládeže*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Sobotková V. et al. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Suchá, J. (2016). *Souvislost agresivity a vybraných osobnostních charakteristik u studentů gymnázií v ČR*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Suchá, J., & Dolejš M. (2016). *Agresivita, depresivita, sebehodnocení a impulzivita u českých adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Suchá, J., Dolejš, M., Pipová, H., Maierová, E., Cakirpalogu, P. *Hraní digitálních her českými adolescenty*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. 178 s. ISBN 978-80-244-5424-5. DOI 10.5507/ff .18.24454245.
- Svoboda, J. (2014). *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál, s.r.o.
- Širůčková. (2012). Rizikové chování. In M. Miovský et al. (2012), *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování* (127-131). Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga.
- Tesařová, M. et al. (2016). *Jak na žáky*. Praha: Portál, s.r.o.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, s.r.o.
- Tsitsimpikou, C., Tsarouhas, K., Vasilaki, F., Papalexis, P., Dryllis, G., Choursalas, A., ... Bacopoulou, F. (2018). Health risk behaviors among high school and university adolescent students. *Experimental & Therapeutic Medicine*, 16(4), 3433–3438. <https://doi.org/10.3892/etm.2018.6612>
- Tuinier, S., & Verhoeven, W. M. (1999). Neurobiology of aggression and impulsivity. *Acta Neuropsychiatrica*, 11(1), 5–10. <https://doi.org/10.1017/S0924270800036280>
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, s.r.o.
- Vágnerová, M. (2017). *Vývojová psychologie dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vokurka, M., Hugo, J. et al. (2005). *Velký lékařský slovník*. Praha: MAXDORF.

Webster, Ch., & Jackson, M. (1997). *Impulsivity: Theory, Assessment, and Treatment*. New York: The Guilford Press.

World Health Organization. (2017). *Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize*. Aktualizované vydání k 1. 1. 2018. Tabešní část. Dostupné z <https://www.uzis.cz/zpravy/aktualni-verze-mkn-10-cr>

Žáčková, H., & Jucovičová, D. (2017). *Nepozornost, hyperaktivita a impulzivita*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Seznam grafů a tabulek

Graf 1: Vývoj míry impulzivity v závislosti na věku	20
Graf 2: Rozložení respondentů výběrového souboru z hlediska typu vzdělávání	37
Graf 3: Rozložení respondentů podle věku	38
Graf 4: Rozložení hrubých skóre v bodových kohortách pro BPAQ	45
Graf 5: Rozložení hrubých skóre v bodových kohortách pro SIDS	47
Graf 6: Rozložení hrubých skóre v bodových kohortách pro VRCHA	48
Graf 7: Dosažení hrubých skóre v BPAQ podle typu střední školy	50
Graf 8: Dosažení hrubých skóre SIDS podle typu střední školy	52
Graf 9: Dosažení hrubých skóre VRCHA podle typu střední školy	54
Graf 10: Dosažení hrubých skóre BPAQ podle pohlaví	57
Graf 11: Dosažení hrubých skóre SIDS podle pohlaví	58
Graf 12: Dosažení hrubých skóre VRCHA podle pohlaví	60
Graf 13: Srovnání rozdílů mezi pohlavími a typy středních škol u BPAQ	61
Graf 14: Srovnání rozdílů mezi pohlavími a typy středních škol u SIDS	62
Graf 15: Srovnání rozdílů mezi pohlavími a typy středních škol u VRCHA	63
Graf 16: Srovnání rozdílů mezi typy středních škol ve faktoru fyzická agresivita	64
Graf 17: Srovnání rozdílů mezi typy středních škol ve faktoru verbální agresivita	66
Graf 18: Srovnání rozdílů mezi typy středních škol ve faktoru hostilita	67
Graf 19: Srovnání rozdílů mezi typy středních škol ve faktoru hněv	69
Graf 20: Zobrazení faktorů nástroje BPAQ	70
Tabulka 1: Dělení typů agrese	16
Tabulka 2: Rozložení základního souboru dle krajů	36
Tabulka 3: Základní statistické hodnoty pro metodu BPAQ	45
Tabulka 4: Základní statistické hodnoty pro metodu VRCHA	48
Tabulka 5: Rozdíly hrubých skóre v BPAQ podle typu střední školy	51
Tabulka 6: Přehled základních hodnot a rozdílností typů škol pro BPAQ	51
Tabulka 7: Rozdíly hrubých skóre v SIDS podle typu střední školy	53
Tabulka 8: Přehled základních hodnot a rozdílností typů škol pro SIDS	53
Tabulka 9: Rozdíly hrubých skóre v VRCHA podle typu střední školy	55
Tabulka 10: Přehled základních hodnot a rozdílností typů škol pro VRCHA	55
Tabulka 11: Přehled hodnot a rozdílů mezi pohlavím pro BPAQ	57
Tabulka 12: Přehled hodnot a rozdílů mezi pohlavím pro SIDS	59
Tabulka 13: Přehled hodnot a rozdílů mezi pohlavím pro VRCHA	60
Tabulka 14: Přehled hodnot a rozdílností typů škol pro faktor fyzická agresivita	65
Tabulka 15: Přehled hodnot a rozdílností typů škol pro faktor verbální agresivita	66
Tabulka 16: Přehled hodnot a rozdílností typů škol pro faktor hostilita	68
Tabulka 17: Přehled hodnot a rozdílností typů škol pro faktor hněv	69
Tabulka 18: Přehled závěrů z ověřování hypotéz	71

Abstrakt diplomové práce

Název práce: Vztah agresivity s impulzivitou a s rizikovým chováním u studentů různých typů středních škol v ČR

Autor práce: Štěpán Komrška

Vedoucí práce: Mgr. Jaroslava Suchá

Počet stran a znaků: 86, 140 480

Počet titulů použité literatury: 86

Abstrakt:

Práce je zaměřena na zhodnocení rozdílů mezi studenty jednotlivých typů středních škol (střední škola s maturitou, střední škola bez maturity, gymnázium). Studenti jsou v rámci výzkumu srovnáváni ve třech proměnných (agresivita, impulzivita, rizikové chování). Pro zhodnocení agresivity byl použit Dotazník agresivity Busse a Perryho, pro impulzivitu Škála impulzivity Dolejš, Skopal a pro rizikové chování Výskyt rizikového chování u adolescentů. Zaměřili jsme se na adolescenty ve věku 15–19 let a náš výběrový soubor tvořilo 2 522 respondentů. Hlavním zjištěním práce je naměřený výrazný rozdíl mezi studenty jednotlivých středních škol v agresivitě na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Dále jsme pozorovali významný rozdíl mezi studenty středních škol bez maturity a gymnázií v rizikovém chování. Z hlediska pohlaví se nám podařilo potvrdit předpoklad statisticky vyššího průměrného skórování chlapců, oproti dívkám pouze v agresivitě. V rámci dílčích faktorů agresivity byly naměřeny významné rozdíly mezi všemi typy středních škol u fyzické agresivity. Zjištění mohou přispět k efektivitě práce se studenty různých typů středních škol a k předpovídání jejich chování v období adolescence ve školním prostředí.

Klíčová slova: agresivita, impulzivita, rizikové chování, BPAQ, SIDS, VRCHA, adolescence

Abstract of thesis

Title: The relationship between aggressiveness, impulsivity and risk behaviour of students from different types of secondary schools in the Czech Republic

Author: Štěpán Komrška

Supervisor: Mgr. Jaroslava Suchá

Number of pages and characters: 86, 140 480

Number of references: 86

Abstract:

The thesis is focused on evaluation of different types of secondary schools (secondary school with school leaving exam, secondary school without school leaving exam, grammar school). Within the research, the students are compared in three variables (aggression, impulsivity, risk behaviour). To assess aggression, Buss-Perry Aggression Questionnaire was used, for assessing impulsivity Dolejš-Skopal Impulsivity Scale and The Scale of Risk Behavior in Adolescents for risk behaviour occurrence. We were focused on adolescents aged 15–19, and our sample comprised 2 522 respondents. The main finding of the thesis is a significant difference between students of particular secondary schools in aggression at the significance value $\alpha = 0,05$. Furthermore, we observed a significant difference in risky behaviour between students of secondary schools without school leaving exam and grammar school students. From the gender point of view, we managed to confirm the assumption of statistically higher average score of boys compared to girls only in aggression. Significant differences between all types of secondary schools in physical aggression were measured within the subfactors of aggression. These findings can contribute to the effectiveness of the work with students of different secondary school types and to predicting their adolescence behaviour in the school environment.

Key words: aggression, impulsivity, risk behavior, BPAQ, SIDS, VRCHA, adolescents