

VZTAH MEZI ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTÍ A RIZIKOVÝM CHOVÁNÍM DOSPÍVAJÍCÍCH

Karolína Trchalíková, Katarína Banárová

Abstrakt

Hlavním cílem práce je ověření existence vztahu mezi školní úspěšností a rizikovým chováním dospívajících studentů/studentek středních škol ve Zlínském kraji. Pro náš výzkum jsme zvolili kvantitativní design práce, kdy jsme ke sběru dat využili dotazníkovou baterii, která obsahovala sociodemografické údaje, známky z vybraných předmětů, Self-efficacy Questionnaire (Jakešová, 2014) a dotazník Výskyt rizikového chování u adolescentů (Dolejš & Skopal, 2015). Dotazníkového šetření se zúčastnilo 200 studentů a studentek ve věku od 15 do 19 let. Platnost statistických hypotéz jsme ověřovali pomocí Spearmanova korelačního koeficientu a lineární regrese. Výsledky výzkumu naznačují, že skutečně existuje vztah mezi školní úspěšností a rizikovým chováním dospívajících.

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

RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL SUCCESS AND RISK BEHAVIOR IN ADOLESCENCE

Abstract

The main aim of the work is to prove the existence of the relationship between school success and risk behavior amongst adolescent students of high schools in Zlín region. We have chosen a quantitative design for our research and for the collection of the data we used a questionnaire battery, which consisted of sociodemographic data, marks from selected subjects, a Self-efficacy Questionnaire (Jakešová, 2014) and questionnaire „Výskyt rizikového chování u adolescentů“ (Dolejš & Skopal, 2015). Two hundred students aged 15 to 19 took part in the survey. We examined the validity of the statistic hypothesis through the Spearman coefficient and linear regression. The study results suggest that the relationship between school success and risk behavior in adolescence really exists.

Keywords: *school success, risk behavior, adolescence, students*

Došlo do redakce: 24. 10. 2022

Schváleno k publikaci: 25. 6. 2023

Teoretická východiska

Teoretickým východiskem pro naši práci byla teorie Jessora, který o rizikovém chování hovoří jako o sociálně definovaném problému, jako o zdroji obav anebo jako o chování, které je nepřijatelné vzhledem k normám dané společnosti (Jessor & Jessor, 1977). Náplní rizikového chování jsou dle Jessora (1991) aktivity, které se obvykle vyskytují dohromady, mají totožné příčiny vzniku a projevují se negativním vztahem ke konvenčnímu chování. Fakt, že jednotlivé formy rizikového chování mají tendenci se u adolescentů vyskytovat zároveň, jej přiměl k názoru, že je vhodnější hovořit o „*syndromu rizikového chování v dospívání*“. Faktory, které se podílejí na vzniku rizikového chování, Jessor (1991) označoval jako rizikové a ty, které mu brání, jako protektivní. Přičemž obě skupiny faktorů se mohou vyskytovat na několika úrovních (úroveň osobnosti jedince, úroveň chování jedince, úroveň sociálního prostředí). V českém prostředí tuto myšlenku rozpracovali Kabíček a kolektiv (2014), kteří jako konkrétní příklady faktorů, které na výskyt rizikových aktivit v této životní etapě mají vliv, uvádí například vztahy v rodině, vztahy s vrstevníky, religiozitu, sebedůvěru, inteligenci či sebekontrolu.

Jessor rozdělil rizikové chování do třech okruhů: abúzus návykových látek, poruchy chování (delikvence), rizikové sexuální chování. Tyto okruhy nejsou vzájemně izolované a mohou se kombinovat (Jessor & Jessor, 1977). Ani tato část jeho práce není slovenskými a českými autory/autorkami opomenutá. Definování oblastí rizikového chování se věnovali například Nielsen Sobotková a kolektiv (2014), kteří vymezili 14 oblastí rizikového chování, anebo Miovský a kolektiv (2015), kteří jich vymezili 10. My jsme se pro účely této práce rozhodli zabývat třemi vybranými – abúzem, delikvencí a šikanou.

Významnou částí „*syndromu rizikového chování v dospívání*“ je právě poslední část tohoto označení, tedy dospívání, které je podle Jessora (1991) klíčové pro vznik tohoto chování. Období dospívání je dle Vágnerové (2012) možné dělit na dvě dílčí fáze, jimiž jsou raná a pozdní adolescence. Raná adolescence je životní úsek mezi 11. a 15. rokem a pozdní adolescence trvá od 15 do 20 let. Tato práce se bude dále soustředit na studenty/studentky nacházejících se v pozdní adolescenci. Jedná se o období transformace, jelikož dochází ke změnám v různých oblastech adolescentova vývoje, kdy neadekvátní zvládnutí těchto změn taktéž může přispívat ke vzniku rizikového chování. Například oblast biologického zrání je spojena se zvýšením hladiny růstových a pohlavních hormonů, což se projevuje ve vývoji primárních i sekundárních pohlavních znaků (Thorová, 2015). Tyto změny se následně promítají do emočního vývoje, a proto je emocionalita adolescentů charakteristická labilitou, impulzivitou, nepředvídatelností reakcí či nestálostí postojů (Langmeier & Krejčířová, 2006). Vývoj probíhá také v oblasti kognitivní, kdy se adolescenti nacházejí v oblasti formálních operací, v nichž již dokážou přemýšlet nad hypotézami, alternativními způsoby řešení či abstraktními pojmy a jejich myšlení je flexibilnější (Piaget, 1964). V oblasti morálního vývoje je, dle Kohlberga (1981), adolescent v konvenčním stádiu, v němž se snaží naplňovat očekávání rodiny, skupiny či národa nehledě na důsledky. Důležitým vývojovým úkolem je také dosažení identity, protože čím méně je tato struktura rozvinutá, tím více se zdá, že jsou jednotlivci zmatení, pokud jde o jejich vlastní odlišnost od ostatních, a tím více se musí spoléhat na vnější zdroje, aby sami sebe zhodnotili (Marcia, 1980). Potvrzení nově nalezené identity pak mohou adolescenti hledat skrze souhru s vrstevníky,

jejichž vliv v daném období značně roste. Mění se i vztah s rodiči, učiteli či sourozenci. Říčan (2006) píše, že typické je úsilí o nezávislost.

V předkládaném příspěvku jsme se zaměřili na vztah rizikového chování dospívajících a školní úspěšnosti, a to zejména z toho důvodu, že školní úspěšnost v období adolescence nabývá značného významu, protože se stává prostředkem k dosažení vysokoškolského vzdělání či pracovní pozice. Školní úspěšnost je obtížně definovatelným pojmem a neexistuje vymezení, které by bylo všeobecně platné. Například Průcha a kolektiv (2009, s. 90) školní úspěšnost definují jako: „*zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákovy prospěchu*“. Dle jejich názoru školní úspěšnost není pouze dílem samotného studenta/studentky, jelikož tvrdí, že se jedná o „*produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů*“. Další definici uvedeného pojmu poskytují Kolář a kolektiv (2012, s. 388), kteří školní úspěšnost vymezují jako „*uskutečnění nároků společnosti na osobnost, uplatňovaných prostřednictvím školy*“. Na školní úspěšnost taktéž působí mnoho různorodých faktorů, které ji výrazně ovlivňují. Tyto faktory běžně dělíme na vnitřní a vnější. Přičemž za vnitřní příčiny úspěchu či neúspěchu ve škole můžeme označit studentovy/studentčiny schopnosti a vlastnosti, mezi které řadíme například intelekt, paměť, zájem o předmět, motivaci, vůli či charakter. Vnější příčiny pak mohou být prožívaná traumata, náhoda, napovídání spolužáků a podobně (Holeček, 2014). V naší práci jsme považovali za kritérium školní úspěšnosti nejen školní prospěch, ale také self-efficacy for learning¹ (pocit vlastní účinnosti pro učení). Self-efficacy (pocit vlastní účinnosti) totiž dle Bandury (1997) můžeme definovat jako přesvědčení o vlastních schopnostech vykonávat chování potřebné ke splnění stanoveného cíle či požadavku. Pro zařazení tohoto kritéria jsme se rozhodli proto, že obě uvedené definice školní úspěšnosti vyzdvihovaly i plnění nároků školy (nejen známky).

Existují studie, které považují školní úspěšnost za protektivní faktor (např. Cheah et al., 2021; Knotová, 2014), jiné zase školní neúspěšnost jakožto mediátor vzniku rizikového chování (např. Čerešník, 2017; Kabíček et al., 2014). Část z nich tento vztah bere za naprosto přímý (Chadi et al., 2020; Lee & Lee, 2020) a druhá část to nevidí tak přímočaře a zaměřuje se jen na určité složky školní úspěšnosti (Riffle et al., 2021; Wartberg et al., 2021). Ať tak či onak, všechny z těchto studií docházejí k jisté shodě ve svých závěrech. Existují však i studie, které zpochybnilly vztah mezi některou ze složek školní úspěšnosti a rizikovým chováním či zkoumaný vztah neshledávaly natolik význačným (např. Baier, 2016; Tomšik et al., 2017). Objevily se také studie, které pouze nepotvrdily úlohu školní úspěšnosti coby protektivního faktoru, ale jakýsi vztah mezi těmito proměnnými přece jen našly (např. Jedlička et al., 2018; Liu et al., 2014).

Na základě uvedených poznatků se domníváme, že výzkumů, které by zkoumaly vztah těchto dvou proměnných ve věkové kategorii od 15 do 19 let, není příliš. To může být způsobeno zejména absencí standardizovaného dotazníku, který by umožňoval měření různých aspektů školní úspěšnosti u středoškolských studentů/studentek. Skromné poznatky ohledně vztahu mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u populace českých studentů/studentek v období pozdní adolescence se tedy staly primárním důvodem vzniku této práce.

¹ Dále budeme pracovat s originálním názvem „*self-efficacy for learning*“, jelikož český překlad není jednoznačně ukotvený.

Cíle výzkumu

Za hlavní cíl je tedy možné považovat potvrzení či vyvrácení existence vztahu mezi školní úspěšností a rizikovým chováním dospívajících. Jedním z dílčích cílů předkládané práce je dále mapování jednotlivých ukazatelů školní úspěšnosti zvolených studentů/studentek středních škol tak, abychom získali základní obraz o dané problematice i přes absenci standardizovaného dotazníku, který by toto umožňoval. Výchozí výzkumnou otázkou tedy je, zda se studenti a studentky, kteří/ktelé jsou ve škole úspěšnější, chovají méně rizikově a dále také, která z námi zvolených proměnných má nejužší souvislost s výskytem jednotlivých forem rizikového chování. Stanovené hypotézy zní takto:

H1: Předpokládáme, že míra celkového skóre dotazníku VRCHA² pozitivně³ koreluje se školním prospěchem studentů/studentek.

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

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

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

H5: Předpokládáme, že míra self-efficacy for learning studentů/studentek negativně koreluje s mírou celkového skóre dotazníku VRCHA.

H6: Předpokládáme, že míra self-efficacy for learning studentů/studentek negativně koreluje s mírou abúzu návykových látek.

H7: Předpokládáme, že míra self-efficacy for learning studentů/studentek negativně koreluje s mírou delikvence.

H8: Předpokládáme, že míra self-efficacy for learning studentů/studentek negativně koreluje s mírou šikany.

Použité metody a výzkumný soubor

K zodpovězení naší výzkumné otázky, zda existuje vztah mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u vybrané populace českých dospívajících, jsme se rozhodli využít kvantitativní design výzkumu, a to konkrétně dotazníkové šetření, které probíhalo prezenčně ve školách formou tužka-papír. Vytvořili jsme dotazníkovou baterii, která se skládala z úvodní strany, na níž byly poskytnuty základní informace týkající se výzkumu, jednotné instrukce k vyplnění a informovaný souhlas, a z první strany, na níž jsme zjišťovali sociodemografické údaje včetně známek z vybraných předmětů (jednalo se o známky z chování, matematiky, českého a anglického jazyka, které následně byly zprůměrovány). Následovalo osm položek Self-efficacy Questionnaire – SEQ (Jakešová, 2014; modifikace: Banárová & Čerešník, 2021), dále dotazník Výskyt rizikového chování u adolescentů – VRCHA (Dolejš & Skopal, 2015).

² VRCHA = dotazník Výskyt rizikového chování u adolescentů

³ V případě prvních čtyř hypotéz hovoříme o pozitivní korelaci mezi jednotlivými formami rizikového chování a školním prospěchem. Školní prospěch určují známky, které jsou v České republice zavedeny reverzně – čím nižší číselná hodnota, tím lepší výsledek (tzn. 1 je lepším výsledkem než 5). Pozitivní korelace tedy v tomto případě znamená, že čím vyšší (tj. horší) školní prospěch studenti/studentky mají, tím více se chovají rizikově.

Self-efficacy Questionnaire – SEQ měří důvěru respondenta v jeho schopnost efektivně se učit. Jedná se o jednofaktorový model (Jakešová, Kalenda & Gavora, 2015). Z původních 10 obsahuje nyní pouze 8 položek a bylo v něm využito pětibodové škály Likertova typu, která nabízí odpovědi: 1 = „zcela nesouhlasím“, 2 = „nesouhlasím“, 3 = „neumím posoudit“, 4 = „souhlasím“, 5 = „zcela souhlasím“. Koeficient alfa pro jednofaktorový model SEQ o 8 položkách je 0,89. Vysoký skóre tedy znamená důvěru daného studenta/studentky ve své vlastní schopnosti efektivně se učit, hrubý skóre pak spočítáme jako aritmetický průměr zvolených odpovědí (Jakešová, Gavora, Kalenda & Vávrová, 2016). Jako příklad položky tohoto dotazníku můžeme uvést: „Myslím, že dokážu vynaložit dostatečné úsilí, potřebné k učení na střední škole.“ (Jakešová, 2014; Banárová & Čerešník, 2021).

Dotazník Výskyt rizikového chování u adolescentů vychází především z teorie problémového chování Jessora (1991) a poskytuje dva typy výsledků. První z nich informuje o výskytu jednoho ze tří typů rizikových aktivit (abúzus, delikvence a šikana) a druhý říká, do jaké míry se obecně adolescent chová rizikově. Oba typy výsledků je pak možné porovnat s výsledky naměřenými na standardizačním souboru. Celkem má tedy 18 položek, přičemž 7 z nich sytí faktor abúzu, dalších 7 faktor delikvence a 4 faktor šikany. Faktor obecné rizikivosti je sycen všemi položkami dohromady (Dolejš & Skopal, 2015). Faktorová zátěž položek ze subškály abúzu se dle Dolejše a Skopala (2015) pohybuje mezi 0,34 až 0,73, u položek sytících delikvenci mezi 0,26 až 0,79 a v neposlední řadě u položek ze subškály pro šikanu mezi 0,44 až 0,7. S celkovým faktorem jsou pak jednotlivé položky v úzkém vztahu, kdy hodnoty dané korelace neklesají pod 0,45. U každé z položek je možné zvolit jednu ze dvou odpovědí, a to buď „ano“, či „ne“. Na základě získaného počtu bodů v jednotlivých subškálách a celkového hrubého skóre je pak možné respondenta/respondentku zařadit do jedné ze čtyř kategorií, které jsou odstupňovány dle míry rizikivosti. První z těchto kategorií je „nerizikovitost“, druhá „běžná rizikovitost“, třetí „zvýšená rizikovitost“ a poslední „vysoká rizikovitost“. Tabulka 1 pak shrnuje význam jednotlivých subškál a konkrétní příklady jejich položek:

Tab. 1: Subškály a ukázka příslušných položek z dotazníku VRCHA

subškála	popis dané subškály a ukázka příslušné položky
abúzus	Tato subškála zjišťuje, zda daný adolescent za posledních 30 dní užil alkohol, cigarety, marihuanu či léky. Ptá se také na pohlavní styk či zkušenosti s opilostí. Příklad: „ <i>Pil/pila jsi během posledních 30 dnů nějaký alkoholický nápoj?</i> “
delikvence	Tato subškála informuje o tom, zda dospívající někdy ukradl něco v obchodě, odcizil peníze, byl za školou, něco zfalšoval nebo jestli rozbil nějakou věc jen pro zábavu. Příklad: „ <i>Zfalšoval/zfalšovala jsi někdy podpis rodičů?</i> “
šikana	Tato subškála ukazuje, zda respondent/respondentka někdy byl/byla obětí zesměšňování či mu/jí bylo ublíženo spolužáky. Identifikuje oběť a její snášení fyzické či verbální šikany, kyberšikany. Příklad: „ <i>Byl/byla jsi někdy během posledních 30 dnů středem hrubých a vulgárních urážek od spolužáků?</i> “

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

Základní populaci studentů/studentek středních škol ve Zlínském kraji tvoří celkem 24 579 osob (Český statistický úřad, 2021). Tato práce se však zaměřuje pouze na studenty/studentky středních škol zakončených maturitou. Počet studentů/studentek navštěvujících střední školu zakončenou maturitou ve Zlínském kraji je dle Českého statistického úřadu (2021) celkem 19 951. Rozsah základního souboru se tedy snížil na zhruba 81,17 % všech studentů/studentek středních škol Zlínského kraje.

Celkem se spoluprací na výzkumu souhlasily dvě střední školy a konkrétně 164 studentek a 36 studentů ve věku od 15 do 19 let, což dohromady činí 1 % z námi zvolené základní populace. Přičemž 85 (42,5 %) z celkového počtu respondentů/respondentek navštěvovalo gymnázium a 115 (57,5 %) střední odbornou školu. První ročník navštěvovalo 23 (11,5 %) studentů/studentek, druhý 69 (34,5 %), třetí 61 (30,5 %) a čtvrtý 47 (23,5 %). Patnáctiletých respondentů/respondentek bylo do výzkumu zařazeno 13 (6,5 %), šestnáctiletých 51 (25,5 %), sedmnáctiletých 67 (33,5 %), osmnáctiletých 50 (25 %), devatenáctiletých 19 (9,5 %). Bližší přehled sociodemografických a deskriptivních charakteristik výzkumného souboru shrnuje tabulka 2:

Tab. 2: Charakteristiky výzkumného souboru z hlediska zjišťovaných proměnných

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

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

Po celou dobu sběru dat jsme se drželi etických zásad spojených s psychologickým výzkumem a také zákonných norem. Účast na našem výzkumu byla dobrovolná a bylo možné ji stáhnout i po absolvování dotazníkového šetření, jelikož každá baterie byla opatřena kódem sloužícím pro spárování respondenta/respondentky s jeho/jejími údaji. Poskytované údaje byly anonymní, kdy jsme se respondentů/respondentek nedotazovali na jakákoliv citlivá data (např. jméno, adresu trvalého bydliště apod.). Na úvodní straně dotazníku jsme navíc uvedli souhlas se zpracováním osobních údajů, jehož udělení bylo poskytnuto na základě vyplnění a odevzdání dotazníku, o čemž byli respondenti/respondentky informováni/informované před začátkem dotazníkového šetření. Získaná data týkající se respondentů/respondentek byla uložena na pevném disku zabezpečeném heslem

a zálohovaná na flashdisku, taktéž chráněném heslem. K těmto datům mají přístup pouze autorky této práce.

Analýza dat a výsledky

Při analýze dat jsme využívali programy Microsoft Excel a Statistica. Nejprve jsme prozkoumali rozdělení dat získaných ve zkoumaných proměnných, kdy se ukázalo, že žádné z nich nepřipomíná normální rozdělení pravděpodobnosti, a bude tedy nutné vydat se cestou robustních ukazatelů a neparametrické statistiky. Konkrétně jsme pro ověření platnosti našich hypotéz použili Spearmanův korelační koeficient, který jsme následně doplnili o lineární regresi tak, aby bylo možné udělat si představu o míře účinku jednotlivých regresorů. Vzhledem k zešikmenému rozdělení našich proměnných jsme se dále rozhodli zkoumat a následně prezentovat jejich robustní charakteristiky, které shrnuje tabulka 3:

Tab. 3: Deskriptivní charakteristiky proměnných

proměnná	mdn	min	Q1	Q3	max	Q1-Q3
průměr známek	1,67	1,00	1,33	2,33	3,67	1,00
hrubý skór SE-CZ	4,00	1,63	3,50	4,38	5,00	0,88
celkový skór VRCHA	4,00	0,00	2,00	7,00	14,00	5,00
subškála abúzu VRCHA	2,00	0,00	1,00	4,00	7,00	3,00
subškála delikvence VRCHA	1,00	0,00	1,00	2,00	7,00	1,00
subškála šikany VRCHA	0,00	0,00	0,00	1,00	3,00	1,00

Pozn.: mdn = medián; min = minimum; Q1 = spodní kvartil; Q3 = horní kvartil; max = maximum; Q1-Q3 = mezikvartilové rozpětí; SE-CZ = Self-efficacy Questionnaire; VRCHA = Výskyt rizikového chování u adolescentů

Následně jsme přistoupili k výběru příslušných testů statistických hypotéz. Nejdříve jsme si vzali svazek prvních čtyř hypotéz týkajících se míry rizikového chování a školního prospěchu studentů/studentek. Školní prospěch, pro jehož měření jsme využívali průměr zjišťovaných známek, je ordinální proměnnou. Míry rizikivosti, abúzu, delikvence a šikany byly zjišťovány pomocí subškál dotazníku VRCHA, jejichž výsledky jsou metrickými proměnnými. První volba pro testování hypotéz o ordinální a metrické proměnné je Spearmanův korelační koeficient.

Výsledky jednotlivých testů shrnuje tabulka 4:

Tab. 4: Výsledky Spearmanova korelačního koeficientu pro hypotézy o vztahu prospěchu a jednotlivých forem rizikového chování

Korelace prospěchu s proměnnou	rs	df	p
celkový skór VRCHA (H1)	0,39	198	< 0,001
abúzus (H2)	0,40	198	< 0,001
delikvence (H3)	0,21	198	0,002
šikana (H4)	0,19	198	0,003

Pozn.: rs = Spearmanův korelační koeficient; df = stupně volnosti; p = hodnota statistické významnosti

Jelikož nejnižší p-hodnota pro přijetí signifikantnosti je v souladu s vědeckým konsenzem 5 %, můžeme z tabulky 4 usoudit, že na základě příslušných p-hodnot lze přijmout všechny z prvních čtyř hypotéz o existenci vztahu mezi prospěchem studentů/studentek a jednotlivými formami rizikového chování. Přičemž v případě H1 se jedná o velmi vysoce signifikantní výsledek ($p < 0,001$), kdy vztah mezi prospěchem a celkovým skórem VRCHA můžeme označit za středně silný ($r_s = 0,39$). V případě H2 taktéž jde o velmi vysoce signifikantní výsledek ($p < 0,001$) a vztah mezi prospěchem studentů/studentek a abúzem je opět středně silný ($r_s = 0,40$). Při ověření H3 jsme pak došli k vysoce signifikantnímu výsledku ($p = 0,002$), avšak vztah mezi prospěchem a delikvencí je slabý ($r_s = 0,21$) a při ověření H4 vyšel taktéž výsledek jako vysoce signifikantní ($p = 0,003$), ale vztah mezi prospěchem a šikanou se ukázal jako slabý ($r_s = 0,19$).

Poté jsme podrobili vyhodnocení další čtyři námi stanovené hypotézy, které se týkaly self-efficacy for learning a míry rizikovosti studentů/studentek. První proměnnou je míra self-efficacy for learning, která byla měřena pomocí dotazníku SE-CZ, jehož hrubý skór je metrické povahy. Proměnné týkající se míry rizikovosti byly, jak jsme již zmiňovali, měřeny pomocí jednotlivých subškál dotazníku VRCHA, jejichž výsledky jsou taktéž metrickou proměnnou. První volbou pro ověření hypotéz týkajících se dvou metrických proměnných by byl Pearsonův korelační koeficient, avšak ten je svázán podmínkou normálního rozdělení pravděpodobnosti, kterou naše proměnné nemohou splnit (viz výše). Proto jsme i v případě následujících hypotéz použili Spearmanův korelační koeficient. Výsledky jednotlivých testů shrnuje tabulka 5:

Tab. 5: Výsledky Spearmanova korelačního koeficientu pro hypotézy o vztahu self-efficacy for learning a jednotlivých forem rizikového chování

Korelace self-efficacy for learning s proměnnou	rs	df	p
celkový skór VRCHA (H5)	-0,17	198	0,007
abúzus (H6)	-0,15	198	0,017
delikvence (H7)	-0,09	198	0,107
šikana (H8)	-0,20	198	0,002

Pozn.: rs = Spearmanův korelační koeficient; df = stupně volnosti; p = hodnota statistické významnosti

Z tabulky 5 lze vyčíst, že je možné na základě příslušných p-hodnot přijmout hypotézy H5, H6 a H8. V případě H5 jsme zaznamenali vysoce signifikantní výsledek ($p = 0,007$), avšak vztah mezi self-efficacy for learning a celkovým skórem VRCHA je slabý ($rs = -0,17$). U H6 se jedná o signifikantní výsledek ($p = 0,017$), ale vztah mezi proměnnými (abúzem a self-efficacy for learning) je opět slabý ($rs = -0,15$). Hypotézu 7 o vztahu mezi delikvencí a self-efficacy for learning není možné přijmout, jelikož hodnota p je vyšší než stanovených 5 % ($p = 0,107$) a jedná se o zanedbatelný vztah ($rs = -0,09$). V případě H8 jsme zaznamenali vysoce signifikantní výsledek ($p = 0,002$), avšak vztah mezi šikanou a self-efficacy for learning je slabý ($rs = -0,20$).

Aby bylo možné více přiblížit míru účinku námi zvolených faktorů na rizikovost chování, rozhodli jsme se vytvořit navíc i lineární model, v němž jsme za závisle proměnné považovali skóry dosažené ve čtyřech dílčích subškálách dotazníku VRCHA a za nezávisle proměnné sociodemografické údaje, průměry známek a hrubé skóry dotazníku SE-CZ. Výsledky shrnuje tabulka 6:

Tab. 6: Míry účinku regresorů po zařazení sociodemografických údajů do modelu

regresor	celkový skór VRCHA β^*	abúzus β^*	delikvence β^*	šikana β^*
věk	0,08	0,16	0,00	-0,06
ročník	0,04	0,03	0,07	-0,03
pohlaví	0,21	0,19	0,09	0,19
typ SŠ	-0,03	0,04	-0,07	-0,08
průměr známek	0,42	0,35	0,32	0,23
SE-CZ	-0,10	-0,05	-0,09	-0,10

 Pozn.: β^* = standardizovaná míra účinku; SE-CZ = Self-efficacy Questionnaire; VRCHA = Výskyt rizikového chování u adolescentů

Údaje z tabulky 6 vypovídají o tom, že i když do našeho lineárního modelu zařadíme sociodemografické údaje, nejužšími vztahy budou vztah mezi celkovým skóre dotazníku VRCHA a průměrem známek a vztah mezi abúzem návykových látek a průměrem známek, což odráží hodnoty standardizovaných měř účinku β^* .

Diskuse

Z výsledků naší práce je možné předpokládat, že vztah mezi školní úspěšnosti a rizikovým chováním u dospívajících se na našem výzkumném souboru skutečně projevil. Předchozí studie zaměřující se na vztah rizikového chování a školní úspěšnosti přinesly různé výsledky (např. Kabíček et al., 2014; Livazović, 2017). Například výzkum Cheaha a kolektivu (2021) přišel se závěrem, že mezi rizikovým chováním a špatným prospěchem existuje korelace. To je ve shodě s výsledky naší práce, na základě nichž je možné přijmout první čtyři hypotézy týkající se existence pozitivní korelace mezi prospěchem studentů/studentek a jednotlivými oblastmi rizikového chování. Výsledky Spearmanova korelačního koeficientu (viz Tabulka 4) mezi hrubým skóre dotazníku VRCHA a prospěchem ($r_s = 0,39$; $p < 0,001$) a abúzem návykových látek a prospěchem ($r_s = 0,40$, $p < 0,001$) se na základě příslušných p-hodnot dokonce ukázaly jakožto velmi vysoce signifikantní, přičemž v obou případech se na základě korelačních koeficientů jedná o středně silné vztahy. Výsledky testů týkající se korelace mezi prospěchem a delikvencí ($r_s = 0,21$; $p = 0,002$) a prospěchem a šikanou ($r_s = 0,19$; $p = 0,003$) vyšly jako vysoce signifikantní, avšak dané vztahy jsou slabé. Přijetí prvních čtyř hypotéz o pozitivní korelaci tedy můžeme interpretovat tak, že čím horší prospěch měli studenti/studentky z našeho výzkumného souboru, tím vyšší míra rizikového chování se u nich vyskytovala.

Obdobné výsledky nalézající vztah mezi prospěchem a rizikovým chováním přinesla taktéž studie Zhanga a Slesnickové (2020), kteří přišli se závěrem, že u skupiny studentů/studentek s nejlepším prospěchem se projevila nejnižší míra agrese a delikvence, či studie Chadiho a kolektivu (2020), kteří tvrdí, že abúzus návykových látek a sexuální rizikové chování souvisí se špatným školním prospěchem. Pouze částečně se tyto výsledky však shodují se závěry Jessora a kolektivu (2003), kteří ověřovali svou teorii rizikového chování na souboru amerických a čínských dospívajících, přičemž školní známky se jako protektivní faktor rizikového chování projevily pouze u čínské populace dospívajících, u americké však vztah mezi těmito faktory nenalezli. Domníváme se, že tyto odlišné výsledky mohou být způsobeny tím, že čínská kultura není zdaleka tak liberální jako americká a známky jsou v této zemi důležitou hodnotou. To potvrzují sami autoři, kteří zmiňují, že kultura a hodnoty těchto zemí se liší. Náš výzkum provedený na české populaci dospívajících a nalézající zmíněný vztah tedy dle našeho názoru potenciálně může svědčit o tom, že taktéž v naší kultuře jsou známky stále určitou tradiční hodnotou.

Kromě školního prospěchu jsme zkoumali i vztahy mezi self-efficacy for learning a oblastmi rizikového chování, kterých se týkají hypotézy H5 až H8. Došli jsme k závěru, že existuje negativní korelace mezi self-efficacy for learning a všemi námi zkoumanými oblastmi rizikového chování kromě delikvence. Jinak řečeno – je možné přijmout pouze hypotézy H5, H6 a H8. Výsledky Spearmanova korelačního koeficientu (viz Tabulka 5) se v případě vztahu hrubého skóre dotazníku VRCHA a self-efficacy for learning ($r_s = -0,17$; $p = 0,007$) a v případě vztahu šikany a self-efficacy for learning ($r_s = -0,20$; $p = 0,002$) dokonce projevily jako vysoce signifikantní, avšak jedná se

o vztahy slabé. V případě korelace mezi abúzem návykových látek ($r_s = -0,15$; $p = 0,017$) se jedná o vztah signifikantní, ale slabý. Na základě uvedeného je tedy možné říci, že studenti/studentky z našeho výzkumného souboru s vyšším self-efficacy for learning měli nižší míru obecné rizikovosti, abúzu návykových látek a šikany. Avšak pozoruhodné se zdá, že hypotézu H7 o negativní korelaci mezi delikvencí a self-efficacy for learning jako jedinou nebylo možné přijmout ($r_s = -0,09$; $p = 0,107$) a jednalo se o zanedbatelný vztah. Jelikož jsme na základě literatury nevypátrali žádnou teoretickou příčinu, domníváme se, že by tento výsledek mohl být způsoben nižším počtem respondentů/respondentek či nerovnoměrným rozložením pohlaví ve výzkumném souboru.

Zmíněné výsledky je možné porovnat kupříkladu s výzkumem Skopala a Dolejše (2014), kteří zkoumali vztah mezi rizikovým chováním českých adolescentů a jejich sebehodnocením, přičemž se na jejich výzkumném souboru ukázalo, že sebedůvěra a školní úspěšnost fungují jakožto protektivní faktory rizikového chování. Což je v dobré shodě s našimi výsledky, které nalézají vztah mezi self-efficacy for learning a celkovým skórem dotazníku VRCHA, abúzem alkoholu a šikanou, jak jsme již uváděli.

Na závěr jsme naši analýzu dat doplnili o lineární regresi, kdy jsme za závisle proměnné zvolili jednotlivé formy rizikového chování a za nezávisle proměnné všechny ostatní faktory. Ukázalo se, že pokud porovnáme standardizované míry účinku jednotlivých regresorů, dojdeme k závěru, že největší souvislost s mírou výskytu námi zkoumaných oblastí rizikového chování má ve všech případech průměr známek, a to i po zařazení sociodemografických údajů do modelu (viz Tabulka 6). Vzroste-li hodnota průměru známek o 1 SD, můžeme vidět, že hodnota celkového skóru dotazníku VRCHA vzroste o 0,42 SD, míra abúzu o 0,35 SD, míra delikvence o 0,32 SD a míra šikany o 0,23 SD. V celé naší práci tedy jakožto nejužší vztahy vnímáme vztah mezi celkovým skórem rizikového chování a průměrem známek a mezi abúzem a průměrem známek. S celkovým skórem dotazníku VRCHA, abúzem a šikanou statisticky významně souvisí také pohlaví, kdy hodnoty standardizovaných měř účinku jsou 0,21 pro celkovou míru rizikového chování, 0,19 pro abúzus a 0,19 pro šikanu. Tento výsledek se shoduje například se závěry studie Wartbergové a kolektivu (2021). S obdobným výsledkem týkajícím se mezipohlavních rozdílů přišli například také Čerešník a Gatial (2014). Typ střední školy neměl v rámci našeho výzkumného souboru statisticky významný vztah k míře rizikového chování, jelikož standardizované míry účinku byly nízké (viz Tabulka 6). To je zajímavým zjištěním, které se s výsledky některých autorů shoduje (např. Tomšík et al., 2017) a s některými je v rozporu (např. Lee et al., 2020).

Za hlavní přínos naší práce považujeme to, že hypotézy týkající se vztahů prospěchu a self-efficacy for learning a jednotlivými oblastmi rizikového chování bylo kromě jedné výjimky možné přijmout, což lze z našeho pohledu považovat za jeden z dalších důkazů existence zkoumaného vztahu a za potvrzení výsledků některých studií (např. Flores et al., 2020; Guo et al., 2019), které tento vztah také podrobily výzkumu. Vyzdvihli bychom však zejména vztahy mezi celkovým skórem VRCHA a prospěchem a také mezi abúzem a prospěchem, jelikož tyto vztahy se ukázaly jako středně silné (na rozdíl od zbývajících vztahů, které se sice projeví, ale pouze jakožto vztahy slabé). Naše výsledky jsou originální tím, že daný vztah byl zkoumán na studentech/studentkách ve věku 15 až 19 let, jelikož se zdá obvyklejším studovat tyto proměnné spíše na mladších věkových kategoriích. V existenci tohoto vztahu věříme také navzdory výsledkům jiných výzkumů, které jej nepotvrdily

(např. Livazović, 2017). Zejména kvůli tomu, že Livazović (2017) sám na závěr svého výzkumu uvádí, že se jedná o ambivalentní výsledky vzniklé na malém souboru.

Za limit naší práce považujeme nerovnoměrné rozdělení pohlaví uvnitř výzkumného souboru, jelikož se v rámci lineární regrese ukázalo, že mimo jiné má na výskyt rizikového chování statisticky významný vliv právě pohlaví, což je ve shodě s výsledky některých studií (např. Wartberg et al., 2021; Čerešník & Gatjal, 2014). Dalším limitem je, že práce byla provedena v období pandemie covid-19, kdy výuka probíhala v online prostředí, podmínky vzdělávání se lišily napříč školami i ročníky a byly využívány nestandardní metody ověřování znalostí studentů/studentek. Vzniklá sociální izolace měla navíc dle Uhlíře (2021) vliv na nárůst psychických obtíží, ke kterým řadil například depresi či úzkostné stavy. Tyto faktory se potenciálně mohly promítnout i do míry výskytu rizikového chování. Mimo jiné se domníváme, že období pandemie covid-19 se podepsalo i na počtu respondentů/respondentek, který by za normálních okolností byl pravděpodobně vyšší. Rovnoměrné rozložení pohlaví i vyšší rozsah souboru by nejspíše měly vliv na reprezentativnost a celkové výsledky výzkumu. Dále z hlediska možného zkreslení výsledků považujeme za důležité znovu zmínit, že na výskytu rizikového chování i na míře školní úspěšnosti se podílí i mnoho jiných faktorů. V případě rizikového chování se dle Kabíčka a kolektivu (2014) jedná např. o vztahy s vrstevníky, vztahy v rodině, inteligenci, religiozitu či sebekontrolu. Další faktory působící na školní úspěšnost pak dle Holečka (2014) mohou být např. paměť, motivace, vůle, náhoda či napovídání. Je tedy potřeba nad těmito faktory uvažovat jakožto nad možnými intervenujícími proměnnými podílejícími se na zmíněných výsledcích.

Závěr

Hlavním důvodem vzniku této práce byly skromné poznatky týkající se vztahu mezi školní úspěšností a rizikovým chováním v námi zvolené věkové kategorii 15 až 19 let v České republice. Primárním cílem se tedy stalo potvrzení či vyvrácení existence vztahu zmíněných proměnných u studentů a studentek středních škol. Na základě analýzy dat jsme přišli s výsledky, které potvrzují existenci vztahu jak mezi prospěchem a rizikovým chováním, tak mezi self-efficacy for learning a rizikovým chováním (vyjma delikvence), což jsou dva z námi zvolených ukazatelů školní úspěšnosti. V případě vztahu celkového skóre VRCHA a prospěchu a také v případě vztahu abúzu a prospěchu se dokonce jednalo o vztahy středně silné. Na základě rešerše literatury (např. Cheah et al., 2021; Čerešník, 2017; Chadi et al., 2020; Riffle et al., 2021) a provedeného výzkumu tedy nadále předpokládáme, že vztah mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u dospívajících skutečně existuje.

Domníváme se, že tato práce splnila cíle, které jsme si vytýčili na jejím začátku a mohla by jako námět posloužit jiným výzkumníkům/výzkumníci zabývajícím se touto problematikou. Hlavní možnost uplatnění těchto výsledků vidíme v oblasti školství a práce s mládeží, jelikož se domníváme, že by dané výsledky mohly napomoci například školním psychologům a psychologkám ke stanovení ohrožených skupin studentů/studentek a následně přesněji zacílit primární prevenci. Dále by tyto poznatky mohly být užitečné i pro vyučující, metodiky a metodičky prevence, výchovné poradce a poradkyně či ředitele a ředitelky škol. Ti by se na jejich základě mohli pokusit podpořit protektivní faktory studentů/studentek a omezit výskyt těch rizikových. Navíc kdokoliv, kdo si tuto práci přečte (včetně rodičů či blízkých dospívajících), by se díky ní mohl dozvědět více o školní úspěšnosti či

rizikovém chování a některé z poznatků aplikovat ve svém přístupu k dospívajícím (například snahou o posílení jejich self-efficacy).

Do budoucna by jistě bylo dobré zaměřit se na detailnější analýzu vztahu mezi delikvencí a self-efficacy for learning a také celý výzkum provést na rozsáhlejší a vyváženém souboru za běžných podmínek mimo pandemii. Myslíme si, že porovnání těchto výsledků s výsledky nynější práce by mohlo přinést zajímavé poznatky. Dále by bylo vhodné sledovat ostatní faktory, které s výskytem rizikového chování či mírou školní úspěšnosti souvisí, popřípadě ověřit jejich možné interakce s námi zvolenými proměnnými. Zejména cítíme potřebu do budoucna blíže prozkoumat vliv vrstevníků na výskyt rizikového chování, jelikož, jak jsme uváděli v teoretickém úvodu práce, jejich role je v období dospívání značná.

Dedikace k projektu

Príspevek vznikl za podpory MŠMT ČR udělené Univerzitě Palackého v Olomouci (IGA_FF_2022_048). Aktuální online rizikové chování u adolescentů a vztah s vybranými psychologickými fenomény.

Literatura

- Baier, D. (2016). The school as an influencing factor of truancy. *International Journal of Criminology and Sociology*, 5, 191–202. <https://doi.org/10.6000/1929-4409.2016.05.18>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Banárová, K., & Čerešník, M. (2021). Modifikace dotazníku SEQ. Nepublikovaný materiál.
- Čerešník, M. (2017). Příčiny produkcie rizikového správania dospievajúcich v kontexte edukačného prostredia. *Školský psychológ*, 18(1), 26–38.
- Čerešník, M., & Gatial, V. (2014). *Rizikové správanie dospievajúcich a vybrané osobnostné premenné dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa.
- Český statistický úřad (2021). *Střední vzdělávání – celkový přehled*. Získáno 16. 2. 2022 z: https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt&f=TABULKA&z=T&skupId=1107&katalog=30848&pvo=VZD04b&pvo=VZD04b&c=v3~1_RP2020RK2021MP09MK06DP01DK30&u=v63_VUZEMI_100_3131
- Dolejš, M., & Skopal, O. (2015). *Výskyt rizikového chování u adolescentů. Příručka pro praxi*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Flores, J. P., Swartz, K. L., Stuart, E. A., & Wilcox, H. C. (2020). Co-occurring risk factors among U.S. high school students at risk for suicidal thoughts and behaviors. *Journal of Affective Disorders*, 266, 743–752. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.01.177>
- Guo, L., Wang, W., Wang, T., Li, W., Gong, M., Zhang, S., Zhang, W.-H., & Lu, C. (2019). Association of emotional and behavioral problems with single and multiple suicide attempts among Chinese adolescents: Modulated by academic performance. *Journal of Affective Disorders*, 258, 25–32. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.07.085>
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada Publishing.
- Chadi, N., Li, G., & Hadland, S. E. (2020). Adverse school outcomes and sexual risk behaviors among high school students with e-cigarette and marijuana use. *Journal of Adolescent Health*, 66(2), 517–521.

- Cheah, Y. K., Kee, C. C., Lim, K. H., & Omar, M. A. (2021). Mental health and risk behaviors among secondary school students: A study on ethnic minorities. *Pediatrics & Neonatology*, 62, 628–637. <https://doi.org/10.1016/j.pedneo.2021.05.025>
- Jakešová, J. (2014). The validity and reliability study of the Czech version of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *The New Educational Review*, 35, 54–65.
- Jakešová, J., Kalenda, J., & Gavora, P. (2015). Self-regulation and academic self-efficacy of Czech university students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 1117–1123. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.803>
- Jakešová, J., Gavora, P., Kalenda, J., & Vávrová, S. (2016). Czech validation of the Self-regulation and Self-efficacy Questionnaires for Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217, 313–321. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.092>
- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada Publishing.
- Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*, 12(8), 597–605.
- Jessor, R., & Jessor, S. L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. Academic Press.
- Jessor, R., Turbin, M. S., Costa, F. M., Dong, Q., Zhang, H., & Wang, C. (2003). Adolescent problem behavior in China and the United States: A cross-national study of psychosocial protective factors. *Journal of Research on Adolescence*, 13(3), 329–360. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.1303004>
- Kabíček, P., Csémy, L., & Hamanová, J. (2014). *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Triton.
- Knotová, D. (2014). *Školní poradenství*. Grada Publishing.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development volume I: The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice*. Harper & Row.
- Kolář, Z., Raudenská, V., Rymešová, J., Šikulová, R., & Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky. 583 vybraných hesel*. Grada Publishing.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada Publishing.
- Lee, G. Y., & Lee, D. Y. (2020). The sexual risk behaviors of middle school students according to school nurse placement levels in Korea. *Asian Nursing Research*, 14(4), 212–220. <https://doi.org/10.1016/j.anr.2020.08.001>
- Liu, D., Tan, M. Y., Lim, A. Y.-Y., Chu, C. M., Tan, L. J., & Quah, S. H. (2014). Profiles of needs of children in out-of-home care in singapore: School performance, behavioral and emotional needs as well as risk behaviors. *Children and Youth Services Review*, 44, 225–232. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.06.019>
- Livazović, G. (2017). Role of family, peers and school in externalised adolescent risk behaviour. *Croatian Review of Rehabilitation Research*, 53, 186-203.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. Wiley.
- Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P., Barták, M., & Bartík, P. (2015). *Prevence rizikového chování ve školství*. Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze v Nakladatelství Lidové noviny.
- Nielsen Sobotková, V. et al. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Grada Publishing.
- Piaget, J. (1964). Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál.

- Riffle, L. N., Kelly, K. M., Demaray, M. L., Malecki, C. E., Santuzzi, A. M., Rodriguez-Harris, D. S. J., & Emmons, J. D. (2021). Associations among bullying role behaviors and academic performance over the course of an academic year for boys and girls. *Journal of School Psychology, 86*, 49–63. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.03.002>
- Říčan, P. (2006). *Cesta životem*. Portál.
- Skopal, O., & Dolejš, M. (2014). *Sebepojetí českých adolescentů ve vztahu k rizikovému chování – dle Rosenbergovy koncepce sebehodnocení*. In E. Maierová, R. Procházka, M. Dolejš, & O. Skopal (Eds.), *Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech* (s. 215-224). Katedra psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Portál.
- Tomšík, R., Dolejš, M., Čerešník, M., & Suchá, J. (2017). Rizikové správanie študentov gymnázií Českej republiky. (Reprezentatívny výskum metódou VRCHA). *Adiktologie, 17*(1), 46-55.
- Uhlíř, M. J. (2021). Vliv pandemie covidu-19 na duševní zdraví dětí a adolescentů. *Pediatric pro praxi, 22*(6), 370-372.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Karolinum.
- Wartberg, L., Fischer-Waldschmidt, G., Kriston, L., Hoven, C. W., Sarchiapone, M., Carli, V., Wasserman, D., Resch, F., Brunner, R., & Kaess, M. (2021). Longitudinal predictors of problematic alcohol use in adolescence: A 2-year follow-up study. *Addictive Behaviors, 120*, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.106952>
- Zhang, J., & Slesnick, N. (2020). Academic performance and delinquent and aggressive behaviors among children with substance using mothers. *Children and Youth Services Review, 109*, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104683>

Údaje o autorkách

Bc. Karolína Trchalíková je studentkou prvního ročníku navazujícího magisterského studia na Katedře psychologie FF UP. Ve své bakalářské práci se výzkumně zabývala vztahem mezi školní úspěšností a rizikovým chováním u dospívajících. V rámci diplomové práce se zabývá souvislostí mezi konformitou a adolescentním rizikovým chováním. [Korespondenční autorka].

Kontaktní údaje:

Adresa: Katedra psychologie FF UP, Vodární 601, 779 00 Olomouc
E-mail: ktrechalikova@seznam.cz

Mgr. Katarína Banárová je Ph.D. studentkou pedagogické psychologie na Katedře psychologie FF UP. Zároveň působí na Katedře sociologie, andragogiky a kulturní antropologie FF UPOL jako odborná asistentka. Ve své práci se výzkumně zabývá problematikou rizikového chování v dospívání a ověřování jeho protektivních a rizikových faktorů jako je attachment, prosocialita a vybrané koncepty Self.

Kontaktní údaje:

Adresa: Katedra psychologie FF UP, Vodární 601, 779 00 Olomouc

Trchalíková, K., & Banárová, K. (2023). Vztah mezi školní úspěšností a rizikovým chováním dospívajících. *E-psychologie, 17*(2), 1-15. <https://doi.org/10.29364/epsy.466>