

Hrbáčková, Karla; Hladík, Jakub

Autoregulace žáků v závislosti na vnímaných projevech rizikového chování

Studia paedagogica. 2018, vol. 23, iss. 1, pp. [81]-104

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2018-1-5>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/137841>

Access Date: 29. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

AUTOREGULACE ŽÁKŮ V ZÁVISLOSTI NA VNÍMANÝCH PROJEVECH RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ

STUDENTS' SELF-REGULATION IN RELATION TO PERCEIVED RISK BEHAVIOR

KARLA HRBÁČKOVÁ, JAKUB HLADÍK

Abstrakt

Príspevok sa venuje problematice autoregulácie žiakov v závislosti na ich vnímaných prejavoch rizikového chovania. Nízka úroveň autoregulácie býva často spojovaná s rizikovými prejavmi chovania a zkoumá sa často v prostredí, kde sú deti ohrozené rizikovým chovaním. V našom výskume sme sa zamerili na žiaky z bežných základných a stredných škôl (N = 2652) a zisťovali sme, ako sa u týchto žiakov prejavuje autoregulácia v oblasti kognitívnej, emocionálnej a behaviorálnej. Sledovali sme tiež, akým spôsobom sa na mieru autoregulácie podieľa vnímaná vlastná účinnosť, školní prospěch, ekonomický status a vnímaný vliv okolí. Výsledky naznačujú, že míra autoregulácie je nižšia u žiakov s vnímanými prejavmi rizikového chovania, ale zároveň sa nelíši od vnímané vlastné účinnosti. Na míru autoregulácie pôsobí v oboch sledovaných skupinách (podle výskytu vnímaných prejavů rizikového chování) vnímaná účinnosť autoregulácie. U žiakov bez výskytu vnímaných prejavů rizikového chování se na míru autoregulácie podílí také školní prospěch a ekonomický status. U žiakov s rizikovými prejavmi chování se ukazuje jako silný prediktor také vnímaný vliv kamarádů.

Klíčová slova

autoregulace, žáci základních a středních škol, projevy rizikového chování, vnímaná vlastní účinnost

Abstract

The paper deals with the issue of students' self-regulation depending on their perceptions of risk behavior. A low level of self-regulation is often associated with risk behavior and is often investigated in environments where children are at risk. In our research, we focused on students at primary and secondary schools (N = 2,652) and investigated how self-regulation occurred in cognitive, emotional, and behavioral areas. We also examined how self-efficacy, school achievement, economic status, and perceived influence from others contributed to self-regulation. The results suggest that the level of self-regulation was lower in students with perceived risk behavior, but, at the same time, it did not differ from perceived efficacy. In both monitored groups (depending on perceived risk behavior), perceived self-efficacy influenced the degree of self-regulation.

School achievement and economic status also contributed to self-regulation in pupils without perceived risk behavior. The perceived influence of friends was a strong predictor for self-regulation in pupils with perceived risk behavior.

Keywords

self-regulation, students of primary and secondary schools, perceived risk behavior, self-efficacy

Úvod

Problematika autoregulace se v současné době dostává do popředí zájmu řady výzkumů, neboť prokazatelně souvisí s mnoha aspekty lidského života. Především se ukazuje, že dovednost regulovat sebe sama se významným způsobem promítá do kvality života jedince a souvisí s fyzickou, emocionální, sociální a ekonomickou spokojeností a akademickou úspěšností (Murray & Rosanbalm, 2017). Na druhou stranu z výzkumných studií vyplývá, že děti a dospívající, kteří vykazují nižší míru autoregulace, jsou více ohroženi sociálními problémy, delikvencí, obezitou nebo prožitkem sociálního odmítnutí ze strany vrstevníků (Trentacosta & Shaw, 2009). Nízká úroveň autoregulace bývá často spojována s rizikovými projevy chování (Eisenberg et al., 2005; Finkenauer, Engels, & Baumeister, 2005; Tangney, Baumeister, & Boone, 2004) a se školním neúspěchem (selháním). Selhání v seberegulačních mechanismech (autoregulaci chování nebo autoregulaci emocí) se následně projevuje vyšším rizikem výskytu problémů ve škole (v edukačním prostředí) (Brock, Rimm-Kaufman, Nathanson, & Grimm, 2009; Raver, 2002). Domníváme se, že v této souvislosti hraje klíčovou roli mnohdy nepozorovaná proměnná, která na tento vztah působí nepřímo, a tou je sociální prostředí (škola, rodina, vrstevníci nebo širší sociální kontext). Zejména v prostředí, kde jsou děti ohroženy rizikovým chováním, nemusí být proces autoregulace vlastního chování zautomatizován, přestože si své projevy chování mohou plně uvědomovat. V našich předešlých výzkumech jsme se primárně zaměřili na zkoumání autoregulace u dětí a mladistvých žijících v institucionálním prostředí¹. Z těchto studií vyplynulo (Vávrová, Hrbáčko-

¹ Za institucionální prostředí v případě nezletilých dětí a mladistvých považujeme prostředí formálních organizací původně společností zřízených k zajištění pomoci dětem a mladistvým, kteří vyžadují mimořádnou podporu ze strany společnosti. Jedná se o organizace zajišťující služby určené pro děti a mladistvé, o něž z různých důvodů nemohou pečovat jejich biologičtí rodiče. Konkrétně k nim v České republice řadíme především dětské domovy a výchovné ústavy.

vá, & Hladík, 2015), že do úrovně autoregulace chování se zásadním způsobem promítá vědomí vlastní účinnosti a vnímání problémů v chování dětí a mladistvých. V institucionálním prostředí je tato souvislost zřejmá zejména v procesu autoregulace emocí. Zajímavým poznatkem bylo pozorování rozdílu v míře autoregulace u dětí a mladistvých z jednotlivých typů zařízení pro výkon ústavní péče. Nejméně byla rozvinuta autoregulace u mladistvých ve výchovném ústavu, což lze přičítat skutečnosti, že do zařízení tohoto typu jsou umísťovány děti a mladiství se závažnými projevy rizikového chování. Na základě těchto skutečností jsme chtěli zjistit, jak se projevuje autoregulace u žáků žijících v přirozeném prostředí (z běžných základních a středních škol), kteří vykazují projevy rizikového chování. U těchto žáků jsme sledovali také vnímanou účinnost autoregulace, ekonomický status, školní úspěšnost a vnímaný vliv sociálního prostředí, neboť se domníváme, že tyto determinanty mohou zásadním způsobem ovlivnit míru autoregulace žáků.

Sociální kontext autoregulace

Autoregulace se vztahuje jak k vědomým, tak nevědomým procesům ovlivňujícím schopnost jedince reagovat na podněty prostředí. Je to dovednost, která ovlivňuje schopnost jednotlivce vyrovnat se s negativními okolnostmi (zvládat neúspěchy, vyrovnat se se zklamáním apod.) a transformovat své schopnosti do dovedností potřebných pro úspěšné zvládnutí životních situací. Autoregulace je vnitřně řízená schopnost regulovat emoce, pozornost a chování v reakci na požadavky vnějšího a vnitřního prostředí (Raffaelli, Crockett, & Shen, 2005). Jde o koncept velmi individuální, založený na stanovování cílů, plánování, vytrvalosti, ovlivňování prostředí, chování, emocí a pozornosti (Rothbart & Posner, 2005). Autoregulace se týká především kognitivních a behaviorálních procesů, prostřednictvím kterých jedinec udržuje (a pokud možno zvyšuje) úroveň svých emocionálních, motivačních a kognitivních reakcí, jež vedou k pozitivní adaptaci v oblasti sociálních vztahů, výkonu, úspěchu a pozitivnímu vnímání sebe sama (Blair & Diamond, 2008).

Autoregulace je natolik složitý konstrukt, že je k němu nutno přistupovat jako k systému, ve kterém jedna složka ovlivňuje druhou. Existuje předpoklad, že tento systém je organizovaný. Proto Blair a Diamond (2008) hovoří o organizačním přístupu k autoregulaci.

Rozvoj autoregulace je dynamický, nelineární a pravděpodobnostní, což znamená, že odchylky systému na dané úrovni a v daném čase mohou (s určitou pravděpodobností) vést k reorganizaci procesu na jiných úrovních a vzniku nových behaviorálních a psychických funkcí.

Není pochyb o tom, že autoregulace chování obsahuje vnitřní procesy plánování, rozhodování, kontroly a hodnocení vlastního chování. Tyto vnitřní procesy však existují v určitém (vnějším) sociálním kontextu, který je může (někdy více, někdy méně) významně ovlivňovat.

Autoregulaci můžeme vnímat jako duální proces zahrnující kognitivní a sociálně-emoční regulaci (Blair & Razza, 2007). Kognitivní autoregulace zahrnuje určitý stupeň sebereflexe, dovednost plánovat a přemýšlet dopředu. Žáci, kteří dosahují vyšší úrovně kognitivní regulace, mají kontrolu nad svým myšlením. Monitorují své chování, dovedou zhodnotit své schopnosti a jsou schopni změnit své chování, pokud je to potřeba.

Sociálně-emoční autoregulace spočívá ve vlastním úsilí zabránit negativním reakcím a oddálit uspokojení (odměnu). Žáci s vyšší úrovní sociálně-emoční regulace dovedou kontrolovat své emoční reakce v pozitivních i negativních situacích (Bandy & Moore, 2010).

Sociální kontext má na autoregulaci chování dětí značný vliv. Reakce okolí na nežádoucí chování, které indikuje nízkou úroveň autoregulace, může způsobit buď nastartování rozvoje autoregulačních schopností, nebo naopak stagnaci a neschopnost rozvoje autoregulace. Pokud je sociální kontext pozitivní, podporující a podnětný, existuje předpoklad, že jedinec bude schopen rozvíjet svou autoregulaci ve větší míře (Blair & Diamond, 2008).

Autoregulace je nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím úroveň odolnosti dětí a mládeže vůči negativním sociálním projevům, resp. vůči aktivnímu jednání, které je ve společnosti považováno za nežádoucí, negativní. Jedinec, který v dostatečné míře reguluje své chování, si je vědom rizik a překážek, které musí zdolávat (Zolkoski & Bullock, 2012). Autoregulace (především volní kontrola chování) je ochranným faktorem před antisociálním chováním a zdrojem resilience v kontextu negativního působení vrstevnické skupiny. Pozitivní emocionalita a autoregulace přispívají u dětí k prevenci negativního či nežádoucího způsobu adaptace na prostředí. Nízká úroveň autoregulace predikuje problémy s adaptací dítěte na sociální prostředí (Gardner, Dishion, & Connell, 2008; Lengua, 2002). Může se jednat o velmi negativní jevy, jako je kriminalita, alkoholismus, užívání drog, domácí násilí, nízká kvalifikace a řada dalších. Přestože se na těchto negativních sociálních jevech podílí mnoho dalších faktorů (ekonomické, politické, sociální aj.), lze autoregulaci pokládat za významného činitele (Baumeister & Heatherton, 2009).

Kvůli její složitosti nelze identifikovat jednu konkrétní příčinu, která by vysvětlovala všechny podoby selhání autoregulace. Rozdíl je potřeba chápat mezi nedostatečnou regulací (*underregulation*) a nesprávnou regulací (*misregulation*). Nedostatečná regulace má za následek neúspěšné uplatnění sebekontroly. Tito jedinci se sebekontrolou buď vůbec nezabývají, nebo nejsou schopni ji nějak uplatnit. Oproti tomu v rámci nesprávné regulace jedinec sice nad

svým chováním kontrolu má, ale uplatňuje ji nevhodně a kontraproduktivně, a proto ani zde nedochází k plnění očekávaných cílů (Baumeister & Heatherton, 2009).

Nízká míra autoregulace bývá spojována s problémy v chování a mezilidských interakcích. Mnohé výzkumy se zaměřují na její souvislost s alkoholovou závislostí (Carey, Carey, Carnrike, & Meisler, 1990; Chassin & DeLucia, 1996; Wills, Sandy, & Yaeger, 2002), drogovou závislostí (Baumeister & Heatherton, 2009) nebo prokrastinací, tzn. chronickým odkládáním úkolů a povinností (Erde, 2000; Motiea, Heidaria, & Sadeghic, 2012; Senécal & Vallerand, 1995).

Rizikové chování lze vnímat jako účast na takovém chování, které v sobě obsahuje potenciální negativní důsledky (nebo ztrátu), zároveň je ale vyvažováno vnímanými pozitivními následky nebo ziskem (Lane & Cherek, 2001; Moore, Gullone, & Kostanski, 1997).

Předchozí studie naznačují, že autoregulace může sloužit jako ochranný mechanismus pro děti v riziku poruch emocí a chování (Obradović, 2010).

Vnímaná vlastní účinnost

Autoregulace bývá spojována s konceptem self-efficacy. Vědomí vlastní účinnosti (*self-efficacy*) v oblasti regulace pozitivních i negativních emocí je totiž doprovázeno vysokou mírou schopnosti řídit svůj rozvoj v oblasti chování, odolávat sociálnímu tlaku a empaticky vnímat emocionální zkušenost druhých, což lze pokládat za autoregulační projevy.

Význam autoregulace je zde dán tím, že silné přesvědčení o schopnosti řídit své emoce přispívá k přesvědčení, že jedinec je schopen přebírat odpovědnost za své aktivity a čelit tlakům vrstevníků inklinujících k nežádoucímu chování (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, & Pastorelli, 2003). V této souvislosti výzkum Kroutilové Novákové a Vávrové (2015) poukazuje na to, že v situacích, v nichž dospívající uplatňují vyšší míru autoregulace, vykazují určité společné znaky, které jsou spojené s vnímáním vlastní odpovědnosti a vnitřní kontroly. Naproti tomu dospívající, kteří uplatňují nižší míru autoregulace, jsou kontrolováni zvnějšku (jsou ovlivněni názorem okolí nebo skupinovou identitou). Vnitřní faktory (tj. emočně motivační vlastnosti) ovlivňují ve svém důsledku vnější projevy chování. Pozitivní nebo negativní reagování na vnější podněty prostředím je determinováno konkrétní podobou emočně motivačních vlastností. Pokud korelují s působícími vnějšími podněty, budou reakce opakovaně pozitivní, pokud s nimi disonují, budou opakovaně negativní. Hlavní faktory determinující změnu chování nejsou podoby vnějšího působení, ale vnitřní činitele každého jedince, které se stávají prostředkem autoregulace chování. Funkční, relativně

stabilní regulace chování jedince nemůže být zajištěna zvenčí, ale zevnitř prostřednictvím autoregulace (Navrátil & Mattioli, 2011). Z toho důvodu jsme se v našem výzkumu zaměřili na vybrané vnitřní (vnímaná vlastní účinnost) a vnější činitele (vnímaný vliv okolí, ekonomický status a školní prospěch), abychom posoudili, jakým způsobem determinují míru autoregulace žáků.

Výzkumné šetření

Předkládaná studie představuje výsledky výzkumného šetření, jehož cílem bylo zjistit míru autoregulace žáků v běžných základních a středních školách v závislosti na vnímaných projevech rizikového chování. Zjišťovali jsme, jak se na míře autoregulace podílejí vybrané determinanty, jako je školní prospěch, ekonomický status, vnímaná účinnost autoregulace anebo subjektivně vnímaný vliv okolních činitelů (jako např. rodiče, kamarádi, partner, učitel, média atp.). Tímto výzkumem navazujeme na předchozí výzkumy, ve kterých jsme poukázali na souvislost mezi mírou autoregulace u žáků z institucionálního prostředí a výskytem jejich rizikového chování. Předpokládáme, že podobně jako v institucionalizovaném prostředí se u žáků v přirozeném sociálním prostředí, u nichž se vyskytují projevy rizikového chování, podílí na míře autoregulace vnímaná vlastní účinnost. Zároveň jsme chtěli ověřit, jakým způsobem se do míry autoregulace promítá vnímaný vliv okolí (tedy vliv vnějšího prostředí), školní prospěch nebo ekonomický status.

Dosavadní výzkumy v oblasti autoregulace se zaměřují na identifikaci osobnostních charakteristik jedince, které mohou predikovat míru autoregulace (Neuville, Frenay, & Bourgeois, 2007). Motivační faktory jako např. hodnota úkolu, vnímaná účinnost nebo cílová orientace jsou považovány za významné prediktory autoregulace učení (Pintrich, 1999, 2000; Wolters, Yu, & Pintrich, 1996), zatímco školní úspěšnost (nebo jiná kvalita) je zkoumána jako výsledek působení autoregulace (tzn. že míra autoregulace se podílí na vysvětlení prospěchu žáka) (Zimmerman & Schunk, 2001). Domníváme se, že směr působení může být oboustranný. Nízká míra autoregulace může vést ke školnímu selhání (Brock, Rimm-Kaufman, Nathanson, & Grimm, 2009; Raver, 2002), ale zároveň prožitek selhání (neúspěchu) spojený s působením vnějšího prostředí může způsobit deficit v autoregulaci. K tomuto přesvědčení nás vedou závěry některých studií (Williams & Zadro, 2005), které se zaměřují na selhání v sociální oblasti (např. prožitku sociálního odmítnutí). Tyto studie poukazují na to, že prožitek sociálního odmítnutí (spojený s prožitkem tzv. sociální bolesti) vede ke snížení dovednosti jedince regulovat vlastní chování. Ačkoliv existuje předpoklad, že sociální odmítnutí vede ke

zvýšené snaze o začlenění jedince do skupiny, dochází paradoxně k opačné tendenci, snížení adaptace jedince a zvýšenému sebepodřívajícímu chování (Baumeister, DeWall, Ciarocco, & Twenge, 2005). Stenseng, Belsky, Skalicka a Wichstrøm (2014) uvádí, že sociální selhání způsobuje snížení míry autoregulace a zároveň také snížená míra autoregulace vede ke zvýšenému riziku sociálního vyloučení. Jinými slovy sociální vyloučení oslabuje schopnost jedince regulovat vlastní chování (jeho míru autoregulace), zatímco snížená schopnost jedince regulovat vlastní chování zvyšuje riziko sociálního vyloučení. Je zřejmé, že vztah mezi oběma proměnnými je vzájemný (působí v obou směrech).

Výzkumné otázky

Výzkum se zaměřuje na zjištění míry autoregulace žáků v běžných základních a středních školách v ČR v závislosti na vnímaných projevech rizikového chování. Zajímalo nás především, jaká je míra autoregulace myšlení, emocí a chování žáků, kteří označili své chování jako problémové (respektive si myslí, že okolí považuje jejich chování za problémové), oproti žákům, kteří své chování označili jako bezproblémové. Zaměřili jsme se na zodpovězení následujících otázek:

1. Jaká je míra jejich autoregulace chování (*do jaké míry regulují žáci vlastní emoce, myšlení a chování*)?
2. Jaká je vnímaná účinnost v autoregulaci emocí, myšlení a chování žáků?
3. Do jaké míry si žáci myslí, že ovlivňuje jejich chování okolí, a kteří činitelé podle jejich názoru ovlivňují jejich chování nejméně a kteří nejvíce?
4. Do jaké míry vysvětlují vybrané determinanty – *vnímaná vlastní účinnost autoregulace, vnímaný vliv okolí, školní prospěch a ekonomický status* míru autoregulace žáků?

Metody

Pro účely výzkumu jsme použili zkrácenou verzi dotazníku *The Self-Regulation Questionnaire* (SRQ) (Vávrová, Hrbáčková, & Hladík, 2015). Originální verze dotazníku se skládala ze tří oblastí (autoregulace emocí, myšlení a chování). Vzhledem k tomu, že tento dotazník byl původně navržen a ověřen pro populaci dětí a mladistvých v institucionálním prostředí, zjišťovali jsme jeho psychometrické vlastnosti ve vybraném souboru žáků základních a středních škol v přirozeném sociálním prostředí. Na základě faktorové analýzy (analýza hlavních komponent s rotací Varimax) jsme zjistili, že dotazník se v tomto případě rozkládá do tří faktorů (oblastí), které vysvětlují 46,34 % rozptylu. Tři položky jsme z důvodu nízké hodnoty komunality vyloučili. Z původních 12 dotazníkových položek jsme použili 9 položek.

Dotazník měří míru projevů autoregulace žáků základních a středních škol v oblasti: *Regulace emocí* (4 položky), *Kognitivní regulace* (3 položky) a *Regulace chování* (2 položky). Faktor 1 *Regulace emocí* vysvětluje 20,18 % rozptylu a zahrnuje 4 položky s faktorovou zátěží od 0,79 po 0,66. Položky v tomto faktoru jsou reverzibilní a pro zjištění celkové míry autoregulace jsou odpovědi v těchto položkách překódovány. Tento faktor zjišťuje úroveň regulace emocí a představuje impuls pro zvládnání vlastního chování (např. „*Snadno se naštvu*“ nebo „*Dokáže mě rozčítit i úplný nesmysl*“). Regulace emocí je důležitou součástí procesu autoregulace. Pokud žák neumí ovládat své emoce, těžko dokáže zvládat jiné faktory, které na něj z vnějšího prostředí působí, nebo se s nimi hůře vyrovnává (neovládá mechanismy nebo strategie, jak je regulovat), což může mít následně dopad na řešení problémových situací v jeho životě (Vávrová, Hrbáčková, & Hladík, 2015). Faktor 2 *Kognitivní regulace* zahrnuje tři položky s faktorovou zátěží od 0,73 do 0,69 a vysvětluje 14,27 % rozptylu. Tento faktor zjišťuje, do jaké míry jsou žáci schopni regulovat své myšlení, plánovat nebo přemýšlet dopředu (např. „*Než něco udělám, nejdříve si to rozmyslím*“ nebo „*Když něco chci, naplánuji si nejdříve postup*“). Faktor 3 *Regulace chování* zjišťuje, zda jsou žáci schopni sami se sebou (se svým chováním) něco udělat (změnit své chování, pokud je to potřeba, zlepšit si náladu nebo se zklidnit, např. „*Když jsem smutný/á, vím, jak si zlepšit náladu*“ nebo „*Dokážu sám/sama sebe uklidnit, když jsem naštvaný/á*“). Tento faktor zahrnuje dvě položky s faktorovou zátěží 0,75 a 0,86 a vysvětluje 11,89 % rozptylu.

K hodnocení míry autoregulace jsme zvolili sebezposuzovací škálu, tzn. že neměříme míru autoregulace na základě vnějšího projevu, ale z pohledu každého žáka. Jde nám především o vnímaný projev autoregulace (do jaké míry si žák myslí, že se u něj určitý projev chování obvykle vyskytuje). Jsme si vědomi toho, že to může přinést určitý druh zkreslení, zejména s ohledem na schopnost vlastní sebereflexe každého jednotlivého žáka. Na druhou stranu objektivní posouzení projevu autoregulace zvnějšku může být obtížné, neboť na základě projevu autoregulace nemůžeme usuzovat na obvyklé způsoby chování každého jednotlivého žáka.

Žáci odpovídají na škále od 1 (není pravda) po 5 (je pravda). U jednotlivých oblastí autoregulace jsme pracovali s aritmetickým průměrem všech k nim náležejících položek. Vyšší skóre představuje vyšší míru autoregulace chování žáků (čtyři položky byly reverzní, tudíž bylo potřeba je překódovat). Vnitřní konzistence dotazníku ve všech devíti položkách měřená pomocí Cronbachova koeficientu dosahuje hodnoty $\alpha = 0,747$, což představuje akceptovatelnou míru reliability.

K dotazníku byly přiřazeny další položky (celkem 17 položek), které zahrnují sociodemografické údaje: pohlaví, věk, stupeň školy a další zkoumané proměnné: školní prospěch, vnímaný ekonomický status, vnímaný výskyt projevů rizikového chování, vnímanou účinnost v autoregulaci a vnímaný vliv okolí.

Školní prospěch jsme zjišťovali prostřednictvím výpovědi žáka o získaných známkách na vysvědčení (v tomto případě pololetní vysvědčení). Jednalo se o uzavřenou otázku s výběrem odpovědí: (1) na poslední vysvědčení měl žák jedničky a dvojky, (2) na poslední vysvědčení měl žák i trojky nebo (3) na poslední vysvědčení měl žák i čtyřky a pětky.

Vnímaný výskyt projevů rizikového chování žáků jsme zjišťovali prostřednictvím otázky, jak si žáci myslí, že jejich chování hodnotí okolí („*Myslíš si, že tvé chování považuje tvoje okolí za*“). Jednalo se o uzavřenou položku s výběrem tří kategorií podle míry výskytu rizikového chování: (1) bezproblémové chování, (2) mírně problémové a (3) problémové.

Vnímaný ekonomický status jsme zjišťovali prostřednictvím názoru žáků na subjektivně vnímané finanční zázemí jejich rodiny. Jednalo se o uzavřenou otázku s výběrem pěti kategorií (zda považují svoji rodinu za velmi bohatou; spíše bohatou; ani bohatou, ani chudou; spíše chudou; velmi chudou). Žáky jsme následně rozdělili do tří kategorií podle úrovně vnímaného finančního zázemí: (1) žáci, kteří považují svoji rodinu za bohatou nebo spíše bohatou, (2) žáci, kteří nepovažují svoji rodinu ani za bohatou, ani za chudou, (3) žáci, kteří považují svoji rodinu za spíše chudou nebo velmi chudou.

Kromě těchto údajů dotazník zkoumá *vnímanou účinnost v autoregulaci* emocí, chování a učení a skutečnost, do jaké míry si žáci myslí, že jejich chování ovlivňuje okolí (rodiče, sourozenci, kamarádi, učitelé, média, prarodiče nebo partner). Žáci odpovídají na škále od 1 (minimálně) po 5 (maximálně). Vyšší hodnota představuje vyšší míru účinnosti nebo vlivu (dle hodnocení samotného žáka). U některých otázek zaměřených na vliv okolí (zejména u partnera, prarodičů nebo sourozenců) vypovídají žáci pouze v případě, pokud tuto osobu v blízkém okolí mají (výsledky zahrnují tedy vliv okolí v případě, že se tato osoba v okolí žáka skutečně vyskytuje). Vliv médií byl specifikován jako vliv televize, facebooku nebo jiných médií.

Výzkumný soubor zahrnuje žáky základních a středních škol (N = 2652 platných), kteří byli vybráni prostřednictvím náhodného výběru (generátoru náhodných čísel) ze všech základních a středních škol ve Zlínském kraji². Odhad velikosti výběrového souboru (rozsahu výběru v případě metrických dat) dětí a mladistvých z běžné populace (128 úplných základních škol, 17 gymnázií, 51 středních škol s maturitou a 33 středních škol bez maturity) byl proveden na základě odhadu variability zkoumaného znaku ve výzkumném souboru. Odhad potřebného rozsahu výběru byl vypočítán na základě koeficientu spolehlivosti, směrodatné odchylky a požadované přesnosti

² Seznam škol a školských zařízení ve Zlínském kraji (Portál Zlínského kraje), stav ke dni 10. 12. 2015.

(Chráška, 2010). K tomuto účelu bylo realizováno pilotní šetření u 120 žáků základních a středních škol ve Zlínském kraji. Na základě zjištění směrodatné odchylky ($SD = 0,56$) byl stanoven odhad minimálního rozsahu výběru ($N = 120$).

Žáci byli vybráni z 25 škol (deset základních škol, pět gymnázií, pět středních škol s maturitou a pět středních škol bez maturity). Stratifikaci výběrového souboru žáků středních škol jsme zvolili z toho důvodu, abychom zachovali rozložení souboru podle druhu vzdělání (míra autoregulace v souvislosti s výskytem rizikového chování se může s ohledem na druh vzdělání lišit). Výzkumu se účastnilo 1099 chlapců a 1553 dívek ve věku 9–19 let ($M = 14,35$, $SD = 3,033$). V našem výzkumu nás zajímala především skupina žáků, která označila projevy svého chování za rizikové (respektive která si myslí, že okolí považuje jejich chování za problémové), a skupina žáků, která označila své chování jako bezproblémové, tedy bez výskytu rizikových projevů chování. Z celkového počtu 2652 žáků označilo 2,4 % ($N = 64$) žáků své chování jako rizikové.

Tabulka 1

Počet žáků výběrového souboru rozdělených podle projevů rizikového chování

		Bez výskytu rizikových projevů chování	S mírnými projevy rizik. chování	S rizikovými projevy chování
Pohlaví	Chlapci	35,2 % ($N = 602$)	53,6 % ($N = 456$)	56 % ($N = 36$)
	Dívky	64,8 % ($N = 1108$)	46,4 % ($N = 394$)	44 % ($N = 28$)
Stupeň školy	Základní škola	52 % ($N = 892$)	66,9 % ($N = 569$)	57,8 % ($N = 37$)
	Střední škola	48 % ($N = 822$)	33,1 % ($N = 281$)	42,2 % ($N = 27$)
Prospěch	Nadprůměrný	53,8 % ($N = 911$)	46,5 % ($N = 391$)	39,1 % ($N = 25$)
	Průměrný	39,7 % ($N = 671$)	43,8 % ($N = 368$)	35,9 % ($N = 23$)
	Podprůměrný	6,5 % ($N = 110$)	9,7 % ($N = 82$)	25 % ($N = 16$)
Ekonomický status	Nadprůměrný	18,5 % ($N = 315$)	22 % ($N = 185$)	28,1 % ($N = 18$)
	Průměrný	77 % ($N = 1316$)	72,5 % ($N = 610$)	54,7 % ($N = 35$)
	Podprůměrný	4,5 % ($N = 76$)	5,5 % ($N = 46$)	17,2 % ($N = 11$)
Celkem		65,3 % ($N = 1714$)	32,3 % ($N = 850$)	2,4 % ($N = 64$)

Pokud se blíže podíváme na sociodemografické údaje žáků s rizikovými projevy chování (vypověděli, že okolí vnímá jejich chování jako problémové), můžeme vidět, že v tomto souboru je 36 chlapců a 28 dívek, z nichž základní školu navštěvuje 37 žáků a střední školu 27 žáků. Z nich mělo 25 žáků výborný školní prospěch (jedničky a dvojky na vysvědčení), 23 žáků průměrný prospěch (i trojky na vysvědčení) a 16 žáků můžeme označit jako nepro-

spívající (čtverky i pětky na vysvědčení). V této skupině žáků označilo 18 žáků ekonomický status rodiny jako nadprůměrný (svoji rodinu považují za bohatou nebo spíše bohatou), 35 žáků jako průměrný (svoji rodinu nepovažují ani za bohatou, ani za chudou) a 11 žáků označilo ekonomický status rodiny jako podprůměrný (svoji rodinu považují za chudou nebo spíše chudou).

Žáci vyplňovali dotazníky metodou „papír–tužka“. Data byla zpracována prostřednictvím programu IBM SPSS verze 24. K analýze dat byla použita jednofaktorová ANOVA, párový t-test, mnohonásobná lineární regrese (metoda stepwise). Zároveň byly testovány předpoklady pro použití zvolených testů, tzn. že byla ověřována normalita a homoskedasticita.

Výsledky výzkumného šetření

Úroveň autoregulace žáků bez projevů rizikového chování (tabulka 2) dosahuje průměrné hodnoty v rozmezí od 3,50 do 3,56 bodu (na škále 1–5). Oproti tomu úroveň autoregulace žáků s rizikovými projevy chování dosahuje průměrné hodnoty od 2,81 do 3,39 bodu. Úroveň autoregulace emocí je významně vyšší u žáků bez rizikových projevů chování ($M = 3,50$, $SD = 0,89$, $p < 0,001$) než u žáků s rizikovými projevy chování ($M = 3,06$, $SD = 1,24$) nebo s mírnými projevy rizikového chování ($M = 3,19$, $SD = 0,92$). Podobně úroveň autoregulace chování dosahuje významně vyšší úrovně u žáků bez rizikových projevů chování ($M = 3,562$, $SD = 0,899$, $p = 0,015$) než u žáků s rizikovými projevy chování ($M = 3,39$, $SD = 0,94$) nebo žáků s mírnými projevy rizikového chování ($M = 3,46$, $SD = 1,00$).

Nejnižší úrovně autoregulace dosahují žáci s rizikovými projevy chování v kognitivní regulaci (tj. regulaci myšlení) $M = 2,81$, $SD = 1,17$ ($p < 0,001$) na rozdíl od žáků bez rizikových projevů chování ($M = 3,54$, $SD = 0,81$) nebo žáků s mírnými projevy rizikového chování ($M = 3,27$, $SD = 0,85$).

Tabulka 2

Úroveň autoregulace žáků v závislosti na výskytu rizikových projevů chování

Chování	Autoregulace emocí		Kognitivní regulace		Autoregulace chování	
	Průměr	Sm. odch.	Průměr	Sm. odch.	Průměr	Sm. odch.
Bez výskytu rizikových projevů chování	3,50**	0,89	3,54**	0,81	3,56**	0,89
S mírnými projevy rizikového chování	3,19	0,92	3,27	0,85	3,46	1,00
S rizikovými projevy chování	3,06	1,24	2,81	1,17	3,39	0,94

** rozdílů jsou významné na hladině významnosti 0,01.

Žáci s rizikovými projevy chování vypovídají (jak vyplývá z jednotlivých položek z dotazníku), že se jim příliš nedaří plánovat, přemýšlet dopředu nebo si věci předem promyslet, než něco udělají.

Kromě posouzení míry autoregulace žáků jsme se zaměřili také na zjištění, jaká je jejich vnímaná účinnost v autoregulaci (přesvědčení žáků o vlastních schopnostech ovlivnit vlastními silami své emoce, učení a chování). Vnímaná účinnost autoregulace, kterou jsme zjišťovali ve třech oblastech (emoce, myšlení a chování) je nejnižší v oblasti emocí, tzn. že žáci se domnívají, že dokážou regulovat emoce v nižší míře než myšlení a chování (tabulka 3).

Zatímco míra autoregulace žáků bez výskytu rizikových projevů chování dosahuje průměrné hodnoty $M = 3,50 - 3,56$ bodu, vnímaná účinnost autoregulace chování³ dosahuje průměrné hodnoty $M = 3,30 - 3,71$ bodu. Při porovnání rozdílů v míře autoregulace chování a vnímané účinnosti autoregulace žáků bez výskytu rizikových projevů chování jsme zjistili, že vnímaná účinnost autoregulace emocí je nižší ($M = 3,30$, $SD = 0,93$, $p < 0,001$), než je posouzená míra autoregulace emocí žáků ($M = 3,50$, $SD = 0,89$). Naopak vnímaná účinnost autoregulace chování je významně vyšší ($M = 3,71$, $SD = 0,88$, $p < 0,001$), než je hodnocená míra autoregulace chování ($M = 3,56$, $SD = 0,89$), a také vnímaná účinnost kognitivní regulace je vyšší ($M = 3,66$, $SD = 0,994$, $p < 0,001$), než je hodnocená míra kognitivní regulace žáků ($M = 3,54$, $SD = 0,81$).

Tabulka 3

Vnímaná účinnost autoregulace žáků v závislosti na výskytu rizikových projevů chování

Chování	Vnímaná účinnost autoregulace emocí		Vnímaná účinnost kognitivní regulace		Vnímaná účinnost autoregulace chování	
	Průměr	Sm. odch.	Průměr	Sm. odch.	Průměr	Sm. odch.
Bez výskytu rizikových projevů chování	3,30**	0,93	3,66**	0,99	3,71**	0,88
S mírnými projevy rizikového chování	3,20	0,99	3,40	1,06	3,44	0,96
S rizikovými projevy chování	3,03	1,18	3,16	1,42	3,22	1,28

** rozdílů jsou významné na hladině významnosti 0,01.

³ Porovnávali jsme celkovou úroveň autoregulace chování žáků a vnímanou účinnost v autoregulaci chování (tj. přesvědčení žáků o vlastních schopnostech ovlivnit vlastními silami své emoce, učení a chování).

U žáků s rizikovými projevy chování se vnímaná účinnost v autoregulaci emocí výrazně neliší od zjištěné míry autoregulace emocí ($p = 0,884$). Rozdíly mezi mírou autoregulace a vnímanou účinností autoregulace jsou nevýznamné také v oblasti chování ($p = 0,330$) a myšlení ($p = 0,057$). Žáci s rizikovými projevy chování dokážou přesněji odhadnout, nakolik mohou ovlivnit své chování, myšlení a emoce vlastními silami.

Z výpovědí žáků dále vyplývá, že na chování žáků mají podle jejich názoru vliv různí činitelé. Žáci se liší v názoru, kteří činitelé ovlivňují jejich chování (včetně vlastního vlivu), podle toho, zda se u nich vyskytují projevy rizikového chování či nikoliv (zda si myslí, že okolí považuje jejich chování za problémové).⁴

Žáci bez rizikových projevů chování se domnívají (tabulka 4), že na jejich chování mají největší vliv rodiče ($M = 3,64 - 4,02$) (u dívek i chlapců ze ZŠ i SŠ je tento vliv na prvním místě). Dále se domnívají, že na své chování mají vliv oni sami (druhý nejsilnější vliv). Tento vliv je patrný u dívek i chlapců ze ZŠ a chlapců ze SŠ ($M = 3,57 - 3,59$). Dívky ze SŠ vypovídají, že na jejich chování má silný vliv partner (druhý nejsilnější vliv pořadí) ($M = 3,69$). U chlapců ze SŠ je vliv partnerky také významný (na třetím místě v pořadí) ($M = 3,52$). U žáků základních škol zaujímají třetí a čtvrté místo v míře vlivu na jejich chování kamarádi ($M = 3,13$ a $3,40$) a prarodiče ($M = 3,31$ a $3,33$). Vliv prarodičů naopak oslabuje u žáků SŠ (třetí nejslabší činitel) ($M = 2,55$ a $2,63$). Učitele vnímají žáci SŠ jako druhého nejslabšího činitele ($M = 2,46$ a $2,50$), který ovlivňuje jejich chování. Žáci se shodně domnívají, že média mají na jejich chování poměrně slabý vliv (nejslabší činitel) ($M = 2,18 - 2,50$).

Tabulka 4

Činitelé ovlivňující chování žáků bez výskytu rizikových projevů chování

Vliv	ZŠ		SŠ	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Rodiče	4,02 (1)	3,92 (1)	3,74 (1)	3,64 (1)
Já	3,57 (2)	3,58 (2)	3,49 (3)	3,59 (2)
Kamarádi	3,40 (3)	3,14 (4)	3,45 (4)	3,30 (4)
Partner (pokud mají)	3,00 (7)	2,95 (7)	3,69 (2)	3,52 (3)
Prarodiče (babička, děda)	3,31 (4)	3,33 (3)	2,63 (6)	2,55 (6)
Sourozenci (pokud mají)	3,01 (6)	3,02 (6)	2,90 (5)	2,69 (5)
Učitel	3,07 (5)	3,11 (5)	2,46 (7)	2,50 (7)
Média (televize, facebook atd.)	2,32 (8)	2,50 (8)	2,18 (8)	2,19 (8)

⁴ Dále uvádíme výsledky odděleně pro skupinu žáků bez vnímaného výskytu rizikového chování a pro skupinu žáků s výskytem rizikového chování (do analýzy nezahrnujeme žáky s mírnými projevy rizikového chování), neboť právě tyto výsledky se jeví vzhledem ke zkoumanému problému jako zajímavé (u těchto dvou skupin můžeme sledovat odlišné působení vybraných determinant).

Na druhou stranu žáci s rizikovými projevy chování se domnívají (tabulka 5), že v největší míře ovlivňují jejich chování kamarádi ($M = 3,40 - 3,93$), s výjimkou dívek ze základních škol, které si myslí, že je nejvíce ovlivňuje jejich partner ($M = 4,40$). Vliv partnera/partnerky je považován za druhý nejsilnější činitel chování u chlapců ze středních škol ($M = 3,67$) a třetí nejsilnější činitel u dívek ze středních škol ($M = 3,29$). Naopak u chlapců ze základních škol je tento činitel spíše nevýznamný (druhý nejslabší faktor v pořadí) ($M = 2,5$). Žáci s projevy rizikového chování označili vlastní vliv jako poměrně silný (v pořadí po vlivu partnera a kamarádů) ($M = 3,02 - 3,33$). Žáci ze základních škol se domnívají, že ještě významnější vliv než oni sami mají na jejich chování rodiče ($M = 3,32$ a $3,72$). Žáci s rizikovými projevy chování se domnívají, že učitel ovlivňuje jejich chování spíše v menší míře ($M = 2,00 - 2,84$), stejně jako sourozenci ($M = 2,15 - 2,86$). Podle jejich názoru je nejméně ovlivňují média ($M = 2,00 - 2,53$).

Tabulka 5

Činitelé ovlivňující chování žáků s rizikovými projevy chování

Vliv	ZŠ		SŠ	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Kamarádi	3,83 (2)	3,42 (1)	3,40 (1)	3,93 (1)
Partner (pokud mají)	4,40 (1)	2,50 (7)	3,29 (3)	3,67 (2)
Já	3,22 (5)	3,02 (3)	3,33 (2)	3,20 (3)
Rodiče	3,72 (3)	3,32 (2)	3,10 (4)	2,93 (4)
Prarodiče (babička, děda)	3,25 (4)	2,95 (4)	2,60 (5)	2,67 (5)
Sourozenci (pokud mají)	2,86 (6)	2,68 (6)	2,33 (6)	2,15 (8)
Učitel	2,44 (7)	2,84 (5)	2,20 (7)	2,00 (6)
Média (televize, facebook atd.)	2,28 (8)	2,37 (8)	2,00 (8)	2,53 (7)

Výsledky naznačují, že působení některých vlivů hodnotí žáci odlišně (podle toho, zda se jedná o žáky základních nebo středních škol, nebo zda se jedná o chlapce či dívky). Z toho důvodu jsme použili regresní analýzu v obou skupinách odděleně pro chlapce a děvčata (abychom zjistili rodové odlišnosti prediktorů autoregulace chování) a odděleně pro žáky základních a středních škol (abychom zjistili vývojové odlišnosti prediktorů autoregulace chování).

Podle výsledků regresní analýzy se na determinaci autoregulace v obou skupinách (u žáků bez výskytu rizikových projevů chování a žáků s rizikovými projevy chování) podílejí různé determinanty.

U žáků bez výskytu rizikových projevů chování (bez ohledu na věk a stupeň školy) se jako nejsilnější prediktor ukazuje *vnímaná účinnost autoregulace* (tabulka 6). Zatímco ve skupině žáků základních škol se na míře autoregula-

ce chování podílí spolu s *vnímanou účinností* autoregulace pouze *vnímaný vliv médií* (R Square = 0,155, $p = 0,001$), ve skupině žáků středních škol souvisí míra autoregulace spolu s *vnímanou účinností* autoregulace a vlivem médií také s *vnímaným vlivem kamarádů* (R Square = 0,180, $p = 0,001$). U žáků základních škol vysvětlují vybrané determinanty 16 % rozptylu autoregulace, u žáků středních škol je to 18 % rozptylu.

Ve všech skupinách vysvětluje nejvíce rozptylu autoregulace chování *vnímaná účinnost autoregulace* (14–15 % rozptylu autoregulace).

Míra autoregulace je u dívek i chlapců nejsilněji ovlivněna *vnímanou účinností autoregulace*, *vnímaným vlivem médií*, ale také školním prospěchem. U dívek hraje významnou roli v míře autoregulace také *vnímaný vliv prarodičů* (R Square = 0,168, $p = 0,014$). U chlapců na druhou stranu hraje kromě *vnímané vlastní účinnosti*, vlivu médií a školního prospěchu významnou roli také *ekonomický status* (R Square = 0,179, $p = 0,018$). Na rozptylu autoregulace chování se podílí vybrané determinanty v případě dívek 17 %, v případě chlapců 18 %.

U žáků s rizikovými projevy chování (bez ohledu na věk a stupeň školy) se jako nejsilnější prediktor ukazuje *vnímaná účinnost autoregulace* (tabulka 7). Ve skupině dívek vysvětluje *vnímaná účinnost autoregulace* více rozptylu autoregulace chování (15 %) než ve skupině chlapců (12 %). Největší podíl *vnímané účinnosti* na rozptylu autoregulace chování (40 %) jsme zaznamenali u žáků středních škol, naopak u žáků základních škol se *vnímaná účinnost* autoregulace na míře autoregulace žáků s rizikovými projevy chování nepodílí vůbec.

Na základě výsledků regresní analýzy u jednotlivých podskupin žáků můžeme konstatovat, že u chlapců je nejsilnějším prediktorem *vnímaný vliv kamarádů* (17 %). Čím větší vliv přisuzují chlapci kamarádům, tím nižší je jejich míra autoregulace. Na míře autoregulace se u skupiny chlapců podílí kromě vlivu kamarádů také *vnímaná účinnost autoregulace* (R Square = 0,286, $p = 0,038$). U dívek je nejsilnějším prediktorem autoregulace *vnímaná účinnost autoregulace* a dále *vliv partnera* (R Square = 0,185, $p = 0,001$). Mezi chlapci a dívkami byl zaznamenán výrazný rozdíl v hodnotě vyčerpaného rozptylu. Na rozptylu autoregulace chování se podílí vybrané determinanty v případě chlapců 29 %, zatímco v případě dívek je to 19 % rozptylu.

Z výsledků vyplývá, že jako prediktor autoregulace chování se u žáků základních škol významně uplatňuje pouze *vnímaný vliv médií* (19 %). Znamená to, že pokud žáci vnímají vliv médií jako významný činitel, který ovlivňuje jejich chování, vykazují nižší míru autoregulace (R Square = 0,148, $p = 0,036$). U žáků středních škol přispívá k vyšší míře autoregulace *vnímaná účinnost autoregulace* a *vliv kamarádů*. Tyto determinanty vysvětlují 48 % rozptylu autoregulace žáků (R Square = 0,482, $p = 0,035$).

Tabulka 6

Působení tvrbných determinant na míru autoregulace žáka bez výskytu rizikových projevů chování

	Nestandardizované koeficienty		Standardizované koeficienty	t	Sig.	Korelace		Statistika kolinearity	Korigovaný R ² % rozptylu
	B	Std. Error				Parciální	Semi-parciální		
Žáci bez výskytu rizikových projevů chování celý soubor									
Vnímání účinnost autoregulace	0,327	0,021	0,363	15,404	0,001	0,366	0,357	1,034	1. krok 15 %
Vliv médií	-0,058	0,013	-0,108	-4,453	0,001	-0,113	-0,103	1,099	2. krok 16 %
Školní prospěch	-0,066	0,023	-0,067	-2,863	0,004	-0,073	-0,066	1,033	3. krok 16 %
Vliv kamarádů	-0,044	0,014	-0,077	-3,093	0,002	-0,079	-0,072	1,144	4. krok 17 %
Chlapci									
Vnímání účinnost autoregulace	0,305	0,034	0,363	9,069	0,001	0,366	0,355	1,045	1. krok 15 %
Vliv médií	-0,059	0,019	-0,125	-3,165	0,002	-0,136	-0,124	1,012	2. krok 17 %
Školní prospěch	-0,102	0,038	-0,110	-2,699	0,007	-0,116	-0,106	1,083	3. krok 17 %
Ekonomický status	0,095	0,040	0,095	2,374	0,018	0,102	0,093	1,044	4. krok 18 %
Dívky									
Vnímání účinnost autoregulace	0,322	0,027	0,347	11,727	0,001	0,348	0,337	1,059	1. krok 14 %
Vliv médií	-0,070	0,018	-0,122	-3,960	0,001	-0,124	-0,114	1,144	2. krok 16 %
Vliv prarodičů	0,042	0,014	0,090	2,954	0,003	0,030	0,085	1,113	3. krok 16 %
Školní prospěch	-0,073	0,030	-0,072	-2,459	0,014	-0,078	-0,071	1,034	4. krok 17 %
ZŠ									
Vnímání účinnost autoregulace	0,322	0,028	0,376	11,565	0,001	0,379	0,376	1,002	1. krok 14 %
Vliv médií	-0,053	0,016	-0,109	-3,359	0,001	-0,118	-0,109	1,002	2. krok 16 %
SŠ									
Vnímání účinnost autoregulace	0,347	0,032	0,365	10,911	0,001	0,372	0,362	1,016	1. krok 15 %
Vliv médií	-0,078	0,021	-0,126	-3,647	0,001	-0,133	-0,121	1,078	2. krok 17 %
Vliv kamarádů	-0,072	0,021	-0,117	-3,418	0,001	-0,125	-0,114	1,062	3. krok 18 %

Tabulka 7
Působení vybraných determinant na míru autoregulace žáků s rizikovými projevy chování

	Nestandardizované koeficienty		Standardizované koeficienty	t	Sig.	Korelace		Statistika kolinearity	Korigovaný R ² % rozptylu
	B	Std. Error				Beta	Parciální		
Žáci s rizikovými projevy chování celý soubor									
Vnímaná účinnost autoregulace	0,412	0,106	0,463	3,887	0,001	0,524	0,459	1,019	1. krok 14 %
Vliv kamarádů	-0,298	0,076	-0,519	-3,910	0,001	-0,526	-0,461	1,267	2. krok 25 %
Vliv rodičů	0,205	0,075	0,326	2,736	0,009	0,397	0,323	1,023	3. krok 34 %
Vliv partnera	0,141	0,068	0,273	2,085	0,043	0,313	0,246	1,226	4. krok 39 %
Chlapci									
Vliv kamarádů	-0,286	0,107	-0,451	-2,671	0,014	-0,487	-0,451	1,000	1. krok 17 %
Vnímaná účinnost autoregulace	0,344	0,156	0,372	2,203	0,038	0,417	0,372	1,000	2. krok 29 %
Đívky									
Vnímaná účinnost autoregulace	0,372	0,057	0,388	6,569	0,001	0,396	0,388	1,000	1. krok 15 %
Vliv partnera	-0,103	0,029	-0,208	-3,517	0,001	-0,225	-0,208	1,000	2. krok 19 %
ZŠ									
Vliv médií	-0,266	0,119	-0,431	-2,238	0,036	-0,431	-0,431	1,000	1. krok 15 %
SŠ									
Vnímaná účinnost autoregulace	0,609	0,147	0,668	4,132	0,001	0,698	0,665	1,010	1. krok 37 %
Vliv kamarádů	-0,191	0,084	-0,369	-2,282	0,035	-0,474	-0,367	1,010	2. krok 48 %

Interpretace a závěr

V našem výzkumu jsme zjišťovali, jaká je míra autoregulace žáků v běžných základních a středních školách v závislosti na vnímaných projevech rizikového chování a jak se na míře autoregulace podílejí vybrané determinanty, jako je školní prospěch, ekonomický status, vnímaná účinnost autoregulace anebo subjektivně vnímaný vliv okolních činitelů (jako např. rodiče, kamarádi, partner, učitel, média atp.). Tímto výzkumem jsme navázali na předchozí výzkumy, ve kterých jsme poukázali na souvislost mezi mírou autoregulace u žáků z institucionálního prostředí a výskytem jejich rizikového chování. Z výsledků vyplynulo, že žáci z institucionálního prostředí selhávají především v autoregulaci emocí a toto selhání se projevuje výrazně u dětí a mládeže s rizikovými projevy chování. V našem výzkumu jsme proto chtěli ověřit, zda je tato souvislost regulace emocí s rizikovými projevy chování patrná také u žáků z přirozeného prostředí (z běžných základních a středních škol).

Zjistili jsme, že míra autoregulace je nižší u žáků s projevy rizikového chování. Žáci z běžných základních a středních škol, u kterých se vyskytují rizikové projevy chování, regulují v nižší míře vlastní emoce, myšlení i chování. Největší deficit v míře autoregulace jsme zaznamenali u žáků s rizikovými projevy chování v kognitivní regulaci (tj. regulaci myšlení). Žáci s rizikovými projevy chování vypovídají, že se jim příliš nedaří plánovat, přemýšlet dopředu nebo si věci předem promyslet, než něco udělají. Kromě míry autoregulace nás zajímala také vnímaná účinnost autoregulace, tzn. do jaké míry si žáci myslí, že dokáží své chování ovlivnit vlastními silami. Vnímaná účinnost autoregulace je v obou sledovaných skupinách nejnižší v míře autoregulace emocí. Znamená to, že žáci se domnívají, že své emoce ovlivní vlastními silami v nižší míře než myšlení a chování. Při porovnání rozdílů v míře autoregulace žáků a vnímané účinnosti autoregulace jsme zjistili, že vnímaná účinnost autoregulace se významně neliší od zjištěné míry autoregulace u žáků s rizikovými projevy chování. Žáci s rizikovými projevy chování mají poměrně přesnou představu o tom, do jaké míry se jim daří ovlivnit své chování vlastními silami (vlastní účinnost autoregulace ve srovnání se zjištěnou mírou autoregulace nepodhodnocují ani nenadhodnocují). Naopak žáci bez výskytu rizikových projevů chování se domnívají, že mohou své chování a myšlení ovlivnit ve větší míře, než jaká je jejich zjištěná míra autoregulace chování a myšlení. Vnímaná účinnost autoregulace emocí je na druhou stranu nižší, než je posuzovaná míra autoregulace emocí. Žáci bez výskytu rizikového chování se domnívají, že své emoce neovlivní v takové míře, v jaké vypovídají, že ji skutečně ovlivní. Přestože zjištěná míra autoregulace odráží vnímané projevy autoregulace, nemusí korespondovat s názorem žáků, jak je podle nich vlastní autoregulace účinná. Zároveň tak můžeme

nepřímo usuzovat na jejich locus of control (těžiště kontroly), zda regulují své chování vlastními silami, nebo jsou spíše ovlivněni vnějšími vlivy.

Z toho důvodu nás zajímalo, do jaké míry si žáci myslí, že jejich chování ovlivňují okolní činitelé. Zjistili jsme, že žáci se liší v názoru, kteří činitelé ovlivňují jejich chování podle toho, zda se u nich vyskytují projevy rizikového chování či nikoliv (zda si myslí, že okolí považuje jejich chování za problémové). Žáci bez výskytu rizikových problémů v chování se domnívají, že na jejich chování mají největší vliv rodiče, zatímco žáci s rizikovými projevy chování vypovídají, že je nejvíce ovlivňují kamarádi (s výjimkou dívek ze základních škol, které si myslí, že je nejvíce ovlivňuje jejich partner). Vliv partnera/partnerky považují za zásadní především žáci ze středních škol (chlapci i dívky) v obou sledovaných skupinách (bez ohledu na to, zda se u nich vyskytují projevy rizikového chování či nikoliv). Žáci ze základních škol (chlapci i dívky) bez rizikových projevů chování a chlapci ze základních škol s rizikovými projevy chování považují vliv partnerky za méně významný. Vliv rodičů hodnotí žáci s rizikovými projevy chování jako významný až po kamarádech a partnerovi. U žáků základních škol zaujímají prarodiče v obou sledovaných skupinách významnější postavení (v míře vlivu na jejich chování) než sourozenci nebo učitel. Podle žáků středních škol bez rizikových projevů chování mají sourozenci významnější vliv než prarodiče a učitel. Učitel nemá podle názoru žáků příliš významný vliv na jejich chování. Zejména žáci středních škol (v obou sledovaných skupinách) hodnotí vliv učitele jako méně významný (druhý nejslabší faktor v pořadí). Žáci základních škol hodnotí vliv učitele o něco pozitivněji (přesto je v pořadí spíše na nižších příčkách hodnocení). Podle názoru žáků v obou sledovaných skupinách jsou sami nejméně ovlivnitelní prostřednictvím médií (televize, facebook apod.). Otázkou ale zůstává, zda jsou schopni vliv médií reálně posoudit nebo případně zda se do jejich hodnocení odráží posouzení konkrétního média (televize nemusí žáky ovlivňovat vůbec, naopak sociální sítě mohou ovlivňovat žáky ve větší míře).

Úroveň autoregulace žáků je determinována především vnímanou účinností žáků. Vnímaná účinnost autoregulace působí jako silný prediktor v obou sledovaných skupinách (kromě žáků s rizikovými projevy chování navštěvujících základní školu). U žáků bez výskytu rizikových projevů chování se na míře autoregulace podílí také školní prospěch a ekonomický status. Ekonomický status se projevuje významně na míře autoregulace u chlapců. Na míru autoregulace žáků bez výskytu rizikových projevů chování působí silně vliv médií. U žáků středních škol se na míře autoregulace podílí (negativně) také vliv kamarádů. U dívek je patrný spíše vliv prarodičů. Čím vyšší je vnímaná účinnost autoregulace a prospěch žáků a naopak čím nižší je vnímaný vliv médií a kamarádů, tím vyšší míry autoregulace žáci dosahují.

U žáků s rizikovými projevy chování se po vnímané účinnosti autoregulace ukazuje jako silný prediktor vnímaný vliv kamarádů. Toto působení je patrné

u žáků středních škol a chlapců. Znamená to, že čím více jsou si žáci středních škol a především chlapci vědomi vlastní účinnosti a čím méně je podle jejich názoru ovlivňují kamarádi, tím vyšší je jejich úroveň autoregulace. U dívek s rizikovými projevy chování se na míře autoregulace podílí kromě vnímané účinnosti autoregulace také vliv partnera. Čím vyšší je vnímaná účinnost u dívek s rizikovými projevy chování a čím menší je vliv partnera, tím vyšší je jejich dosažená úroveň autoregulace. Zajímavé je, že na míře autoregulace žáků s rizikovými projevy chování ze základních škol se podílí jediný prediktor, a to je vnímaný vliv médií. Znamená to, že pokud žáci vnímají vliv médií jako významný činitel, který ovlivňuje jejich chování, vykazují nižší míru autoregulace. Je zajímavé, že žáci sami nevnímají vliv médií jako příliš významný, tzn. že oni sami si myslí, že je média příliš neovlivňují. Pokud ale vnímají roli médií ve svém životě jako zásadní (uvědomují si jejich vliv), potom se to odráží v míře jejich autoregulace (vykazují nižší míru autoregulace).

U žáků středních škol s rizikovými projevy chování můžeme pozorovat, že na rozptylu autoregulace mají velmi silný vliv dvě determinanty. Vliv vnímané vlastní účinnosti a vnímaný vliv kamarádů u této skupiny žáků vysvětlují 48 % rozptylu autoregulace žáků, což koresponduje s odborným názorem, že vnímaná vlastní účinnost přispívá k tomu, že jedinec je schopen přebírat odpovědnost za vlastní chování a čelit tlakům vrstevníků inklinujících k nežádoucímu chování (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, & Pastorelli, 2003; Kroutilová Nováková, & Vávrová, 2015).

V našem výzkumu je potřeba poukázat na některé limity, které nelze podceňovat. Je to především použití sebehodnoticích škál, které nepostihují pozorovanou míru autoregulace (a projevů rizikového chování), ale jejich subjektivní výpověď týkající se pozorovaného projevu chování. Záleží tedy především na úrovni sebereflexe každého žáka (jeho vnímaném hodnocení), nakolik je schopen reálně posoudit své chování. Na druhou stranu je zřejmé, že procesy, které stojí v pozadí regulace vlastního chování (vnitřní procesy regulace), může nejlépe posoudit samotný jedinec, a proto jsou obtížně pozorovatelné zvnějšku. V případě vlastní účinnosti a vlivu okolí nám šlo primárně o zjištění vnímaného postoje žáka, který se jeví jako klíčový pro posouzení jeho další reakce (regulace vlastního chování). Výsledky lze tedy chápat jako významné v naznačených souvislostech vnímané regulace chování a dalších proměnných, které sami žáci označili za směrodatné. Naznačené vztahy, které jsme zkoumali, jsou pouze jednostranné, tudíž neověřují vzájemné působení vybraných proměnných. V dalších výzkumech by bylo vhodné zaměřit se na ověření modelu, který by vysvětloval působení autoregulace v prostředí, které je pro žáky rizikové např. z hlediska prožitku sociální bolesti.

Ze závěrů této studie vyplývá, že míra autoregulace žáků navštěvujících běžné základní a střední školy se liší v závislosti na vnímaných projevech rizikového chování. Největší deficit v míře autoregulace jsme zaznamenali

u žáků s rizikovými projevy chování v kognitivní regulaci (tj. regulaci myšlení). Vnímaná účinnost autoregulace je v obou sledovaných skupinách nejnižší v míře regulace emocí. Zároveň je ale patrné, že vnímaná účinnost autoregulace koresponduje se zjištěnou mírou autoregulace pouze u žáků s vnímanými projevy rizikového chování. Naopak žáci bez výskytu rizikových projevů chování se domnívají, že mohou své chování a myšlení ovlivnit ve větší míře, než jaká je jejich zjištěná míra autoregulace chování a myšlení. Úroveň autoregulace žáků velkou měrou determinuje vnímaná účinnost autoregulace. Ta působí jako silný prediktor v obou sledovaných skupinách. U žáků bez vnímaného výskytu rizikových projevů chování se na míře autoregulace podílí také školní prospěch a ekonomický status. U žáků s rizikovými projevy chování se po vnímané vlastní účinnosti ukazuje jako silný prediktor vnímaný vliv kamarádů (a u dívek především vliv partnera). Vnímaný vliv kamarádů je patrný u žáků středních škol a především u chlapců. Znamená to, že čím více jsou si žáci vědomi vlastní účinnosti a čím méně je podle jejich názoru ovlivňují kamarádi, tím vyšší je jejich úroveň autoregulace. Domníváme se, že sociální prostředí může plnit roli protektivní (v případě naplnění potřeby identity, nalezení vlastního místa a potřeby sociálního začlenění), ale může také představovat rizikový faktor v rozvoji autoregulace (v regulaci emocí, myšlení a chování), což se nám potvrdilo u sledované skupiny žáků s rizikovými projevy chování. Vrstevnické vztahy představují rizikový faktor zejména u závislostního chování (Hayden, 2007). Značná dynamika vztahů s sebou nepřináší pouze pozitivní emoce, ale provází ji řada negativních projevů souvisejících se snahou jedince o začlenění do sociální (vrstevnické) skupiny (Leets & Wolf, 2005). Potřebu náležet (*need to belong*) chápou Baumeister a Leary (1995, s. 499) jako fundamentální potřebu člověka „vytvářet a udržovat alespoň minimální množství dlouhodobějších, pozitivních a významných interpersonálních vztahů“. Tato potřeba se projevuje tak, že člověk má silnou tendenci vyhýbat se společenskému odmítnutí a vyloučení a usiluje o akceptování ostatními (Leary & Kelly, 2009). Pouhé vědomí existence vztahu nenaplnuje potřebu náležet. Lidé potřebují těsné osobní kontakty nebo interakce, které jsou emočně pozitivní nebo příjemné a zároveň splňují podmínku stabilního, emočně přínosného a perspektivního vztahu.

Je zřejmé, že potřeba sociální interakce a vztahů s ostatními lidmi hraje v rozvoji autoregulace důležitou roli, stejně jako vnímaná vlastní účinnost. Domníváme se, že je velmi důležité zachovat rovnováhu mezi vnitřní a vnější regulací, k čemuž může významným způsobem přispět působení rodičů, učitelů nebo dospělých, kteří jsou v každodenním kontaktu s dětmi a dospívajícími. Příkláníme se k názoru, že je nezbytné věnovat zvýšenou pozornost vnitřním faktorům (emočně motivačním vlastnostem žáků) takovým způsobem, aby byla naplněna jejich potřeba sounáležitosti s druhými lidmi, ale zároveň si byli vědomi svých možností ovlivnit své chování vlastními silami.

Poděkování

Príspevek vznikl v rámci řešení projektu GA ČR 17-04816S *Dynamika autoregulace u sociálně vyloučených žáků*. Autoři děkují za poskytnutou podporu.

Literatura

- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child development, 74*(3), 769–782.
- Bandy, T., & Moore, K. A. (2010). *Assessing self-regulation: A guide for out-of-school time program practitioners*. Washington: Child Trends. Dostupné z: http://www.childtrends.org/Files/Child_Trends2010_10_05_RB_AssesSelfReg.pdf
- Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J., & Twenge, J. M. (2005). Social exclusion impairs self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*(4), 589–604.
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (2009). Self-regulation failure: An overview. *Psychological inquiry, 7*(1), 1–15.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497–529.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology, 20*(3), 899–911.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development, 78*(2), 647–663.
- Brock, L. L., Rimm-Kaufman, S. E., Nathanson, L., & Grimm, K. J. (2009). The contributions of “hot” and “cool” executive function to children’s academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(3), 337–349.
- Carey, M. P., Carey, K. B., Carnrike, C. L. M., & Meisler, A. W. (1990). Learned resourcefulness, drinking, and smoking in young adults. *Journal of Psychology, 124*(4), 391–395.
- Eerde, V. W. (2000). Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals. *Applied Psychology: An International Review, 49*(3), 372–389.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Losoya, S. H., Valiente, C., Reiser, M., Cumberland, A., & Shepard, S. A. (2005). The relations of problem behavior status to children’s negative emotionality, effortful control, and impulsivity: Concurrent relations and prediction of change. *Developmental Psychology, 41*(1), 193–211.
- Finkenauer, C., Engels, R. C. M. E., & Baumeister, R. F. (2005). Parenting behavior and adolescent behavioural and emotional problems: The role of self-control. *International Journal of Behavioral Development, 29*(1), 58–69.
- Gardner, T. W., Dishion, T. J., & Connell, A. M. (2008). Adolescent self-regulation as resilience: Resistance to antisocial behavior within the deviant peer context. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*(2), 273–284.
- Hayden, C. (2007). *Children in trouble. The role of families, schools and communities*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

- Chassin, L., & DeLucia, C. (1996). Drinking during adolescence. *Alcohol Health and Research World*, 20(3), 175–180.
- Chráska, M. (2010). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- Kroutilová Nováková, R., & Vávrová, S. (2015). Self-regulation of behaviour in the context of peer pressure and risk behaviour. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 171, 158–165.
- Lane, S. D., & Cherek, D. R. (2001). Risk taking by adolescents with maladaptive behaviour histories. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*, 9(1), 74–82.
- Leary, M. R., & Kelly, K. M. (2009). Belonging motivation. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (s. 400–409). New York: Guilford Press.
- Leets, L., & Wolf, S. (2005). Adolescent rules for social exclusion: When is it fair to exclude someone else? *Journal of Moral Education*, 34(3), 343–362.
- Lengua, L. J. (2002). The contribution of emotionality and self-regulation to the understanding of children's response to multiple risk. *Child development*, 73(1), 144–161.
- Moore, S. M., Gullone, E., & Kostanski, M. (1997). An examination of adolescent risk-taking using a story completion task. *Journal of Adolescence*, 20(4), 369–379.
- Motiea, H., Heidaria, M., & Sadeghic, M. A. (2012). Predicting academic procrastination during self-regulated learning in Iranian first grade high school students. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 69, 2299–2308.
- Murray, D. W., & Rosanbalm, K. (2017). *Promoting self-regulation in adolescents and young adults: A practice brief*. OPRE Report #2015-82. Washington: Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Navrátíl, S., & Mattioli, J. (2011). *Problémové chování dětí a mládeže*. Praha: Portál.
- Neuville, S., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2007). Task value, self-efficacy and goal orientations: Impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica*, 47(1), 95–117.
- Obradović, J. (2010). Effortful control and adaptive functioning of homeless children: Variable and person focused analyses. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(2), 109–117.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational research*, 31(6), 459–470.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555.
- Raffaelli, M., Crockett, L. J., & Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 54–76.
- Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *SRCD Social Policy Report*, 16(3), 3–19.
- Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (2005). Genes and experience in the development of executive attention and effortful control. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005(109), 101–108.
- Senécal, C., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607–619.
- Stenseng, F., Belsky, J., Skalicka, V., Wichstrøm, L. (2014). Social exclusion predicts impaired self-regulation: A 2-year longitudinal panel study including the transition from preschool to school. *Journal of Personality*, 83(2), 212–220.

- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality, 72*(2), 271–322.
- Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotion self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(3), 356–635.
- Vávrová, S., Hrbáčková, K., & Hladík, J. (2015). *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Williams, K. D., & Zadro, L. (2005). Ostracism: The indiscriminate early detection systém. In K. D. Williams, J. P. Forgas, & W. von Hippel (Eds.), *The Social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying* (s. 19–34). Sydney Symposium of Social Psychology series. New York: Psychology Press.
- Wills, T. A., Sandy, J. M., & Yaeger, A. M. (2002). Moderators of the relation between substance use level and problems: Test of a self-regulation model in middle adolescence. *Journal of Abnormal Psychology, 111*(1), 3–21.
- Wolters, C., Yu, S., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 8*(3), 211–238.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review, 34*(12), 2295–2303.

Kontakt na autory

Karla Hrbáčková

Ústav pedagogických věd, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

E-mail: hrbackova@utb.cz

Jakub Hladík

Ústav pedagogických věd, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

E-mail: hladik@utb.cz

Corresponding authors

Karla Hrbáčková

Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín

E-mail: hrbackova@utb.cz

Jakub Hladík

Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín

E-mail: hladik@utb.cz