

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**  
**Pedagogická fakulta**

**Rozdíly v seberegulaci žáků v rané adolescenci  
v souvislosti s jejich sociální adaptací**

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Zuzana Štefánková

Zpracovala:

Milena Halíková

2006

Knihovna JU - PF



3115172679

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem pouze literaturu uvedenou v seznamu bibliografické citace.



Milena Halíková

Domažlice 26.06. 2006

## Poděkování

Je mou milou povinností poděkovat Mgr. Zuzaně Štefánkové za cenné rady a odborné vedení při zpracování této diplomové práce. Zároveň děkuji všem, kteří se jakkoli podíleli na jejím dokončení.

## ANOTACE

**Název:** Rozdíly v seberegulaci žáků v rané adolescenci v souvislosti s jejich sociální adaptací

Cílem práce je zjišťování regulačních charakteristik osobnosti žáků v období rané adolescence ( dimenze ego-flexibilita a ego-kontrola ) a jejich souvislosti se sociálním přizpůsobením žáků. Budeme u nich zjišťovat míru externálních psychických poruch.

V teoretické části jsou uvedeny koncepce a teorie vysvětlující problematiku seberegulace. Podrobněji jsou zmíněna témata týkající se osobnosti, emocí, socializace a poruch chování.

Na teoretickou část navazuje část praktická, kde se zabýváme různými možnostmi zkoumání seberegulace žáků pomocí dotazníkové a ratingové metody.

Pro vlastní zkoumání byli vybráni žáci z klasických tříd základních škol.

Výsledky osvětlují vztah osobnostních charakteristik žáků se způsobem jejich chování v sociálním prostředí. Ukázalo se, že míra externálních psychických poruch nesouvisí s pohlavím žáka. U chlapců byla zjištěna vyšší míra samostatnosti. Naopak u děvčat byla prokázána vyšší míra kontroly jejich chování. U žáků s vyšší mírou ego-flexibility bylo pozorováno méně znaků psychických poruch. Naopak více znaků psychických poruch bylo u žáků s nižší mírou ego-kontroly.

**Klíčová slova:** seberegulace, emoce, adolescence, ego-flexibilita, ego-kontrola, externální psychické poruchy, socializace

## ANNOTATION

**Field of study:** The differences in selfregulation of pupils in precocious adolescence in connection with their social adaptation.

Aim of the work is finding on the regulation characteristics of pupils personalities in phase precocious adolescence ( dimension ego-flexibility and ego-control ) and their connections with social conformity of pupils. We will find near they investigate with peace extern - mental disorders.

In the theoretical part we present conceptions and theory explaining the problem of selfregulation. In more detail are mentioned the topics concerning personality, emotion, socialization and disorders behaviour.

On theoretic part tie together part practical, where deal with by various possibilities investigation selfregulation of pupils by the help of questionnaire and rating method.

For personal investigation were choice pupils from classical class basic schools.

Record beacon relation personage characteristics pupils in a way their behaviour in social environment. It was shown that the measure extern - mental disorders is not connected with sex of pupil. At the boys was ascertained higher measure independence. On the contrary near girls was documentary higher measure control their behaviour. At the pupils was with higher measure ego- flexibility watched less signs mental disorders. On the contrary was more signs mental disorders near pupils with lower measure ego-control.

**Key words:** selfregulation, emotions, adolescence, ego-flexibility, ego-control, extern-mental disorders, socialization

## **OBSAH**

|                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------|----|
| <b>ÚVOD</b> .....                                                 | 8  |
| <b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b> .....                                   | 9  |
| <b>1. Seberegulace</b> .....                                      | 9  |
| 1.1 Přístupy zkoumání seberegulace .....                          | 10 |
| 1.1.1 M. Snyder : sebemonitorování.....                           | 10 |
| 1.1.2 Kontrolní model seberegulace Carvera a Scheiera.....        | 10 |
| 1.1.3 Sociálně – kognitivní pojetí seberegulace A. Bandury.....   | 11 |
| 1.1.4 Koncept – Sebejá a seberegulace.....                        | 12 |
| 1.2 Vývoj seberegulace.....                                       | 13 |
| <b>2. Emoce a emoční regulace</b> .....                           | 15 |
| <b>3. Emoční fungování u dětí ve věku 6-12 let</b> .....          | 20 |
| <b>4. Emoce a jejich vliv na výkon</b> .....                      | 21 |
| <b>5. Osobnost</b> .....                                          | 23 |
| 5.1 Osobnost a seberegulace podle Blockových.....                 | 25 |
| 5.2 Struktury osobnosti.....                                      | 27 |
| 5.2.1 Temperament.....                                            | 27 |
| 5.2.2 Vůle.....                                                   | 28 |
| <b>6. Procesy a změny v rané adolescenci</b> .....                | 30 |
| <b>7. Socializace</b> .....                                       | 32 |
| 7.1 Sebepoznání, sebeuvědomění, sebehodnocení a sebekoncepce..... | 33 |
| 7.2 Socializační činitele v psychickém vývoji dítěte.....         | 34 |
| 7.2.1 Rodina.....                                                 | 35 |
| 7.2.1.1 Osobnost rodičů.....                                      | 37 |
| 7.2.1.2 Výchovné styly.....                                       | 37 |
| 7.2.2 Škola.....                                                  | 39 |
| <b>8. Poruchy chování</b> .....                                   | 40 |
| 8.1 Obecné vymezení poruchového chování.....                      | 42 |
| 8.2 Klasifikace poruch chování.....                               | 43 |
| 8.3 Diagnostika poruch chování.....                               | 44 |
| 8.4 Rizika rodinného prostředí.....                               | 45 |
| 8.5 Osobnost dítěte s poruchami chování.....                      | 46 |

|                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>II. PRAKTICKÁ ČÁST</b>                                                                 | 48 |
| <b>9. Cíle výzkumu</b>                                                                    | 48 |
| 9.1 Hypotézy                                                                              | 49 |
| 9.2 Popis zkoumaného vzorku                                                               | 49 |
| <b>10. Použité metody</b>                                                                 | 50 |
| 10.1 Popis použitých metod                                                                | 50 |
| 10.1.1 California Child Q – Sort ( CCQ )                                                  | 51 |
| 10.1.1.1 Postup při výběru typických a netypických<br>charakteristik jedince              | 52 |
| 10.1.2 Dotazník pro učitele o chování dětí a adolescentů<br>– Teacher's report form – TRF | 55 |
| 10.2 Aplikace metod                                                                       | 56 |
| <b>11. Výsledky výzkumu</b>                                                               | 57 |
| 11.1 Popisná část                                                                         | 58 |
| 11.1.1 Zpracované údaje z dotazníku TRF                                                   | 58 |
| 11.1.2 Zpracované údaje z metody Q-Sortu                                                  | 60 |
| 11.2 Testování hypotéz                                                                    | 63 |
| <b>12. Shrnutí</b>                                                                        | 70 |
| <b>Závěr</b>                                                                              | 73 |
| <b>Použitá literatura</b>                                                                 | 74 |
| <b>Přílohy</b>                                                                            | 78 |

## ÚVOD

V dnešní době můžeme najít na pultech knihkupectví mnoho literárních publikací, které se zabývají psychickým vývojem dětí a dospívajících. Mezidobí dětství a dospívání je významnou etapou ve vývoji jedince.

Mě samotnou tato problematika velmi zajímá, a proto jsem se rozhodla pro zpracování diplomové práce z oboru psychologie.

Diplomová práce se zabývá sledováním rozdílů v seberegulaci žáků v rané adolescenci. Byly zjišťovány souvislosti regulačních osobnostních charakteristik žáků s jejich způsobem chování resp. problémy v chování.

V teoretické části uvádíme náhled do problematiky týkající se seberegulace a emocí. Dále zde přiblížíme sociální a emocionální vývoj dětí dané věkové skupiny. Současně v této části pojednáváme o poruchách chování a možných příčinách jejich vzniku.

Praktická část je zaměřena na zjišťování výše uvedených regulačních charakteristik osobnosti žáků. Posuzujeme zde souvislosti regulačních charakteristik se sociální adaptací žáků, tj. zjišťujeme míru poruch chování. Využíváme nové výzkumné metody, které byly úspěšně aplikovány v zahraničních výzkumech.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Seberegulace

Seberegulace je velmi důležitá schopnost jedince. Je podmiňována sociálním prostředím, které jedince obklopuje a kvalitou citové vazby k pečující osobě.

Seberegulace – je jakási konfigurace vzájemné interakce systémů. Je spojena s pozitivním afektem nebo se snížením negativního afektu. Je to takzvaná extenzivní paměť obsahující naše globální cíle, kognitivně emocionální mapy aktuálního stavu apod. ( Stuchlíková, 2002 ).

Téma seberegulace je velice komplikované a v psychologii neustále aktuální. Pojem seberegulace nelze jednoznačně definovat, existují různé definice. K tomuto tématu nalezneme v psychologii i různé přístupy zkoumání. Několik z nich v této kapitole představíme:

Kuhl ( in Stuchlíková, 2002 ) hovoří o seberegulaci jako o „vnitřní demokracii“, která v případě nemožnosti realizovat aktivovaný záměr pomáhá nalézt flexibilní změny postupu, případně umožňuje změnu aktuálního cíle. Řízení je dynamické, stále monitoruje aktuální stav osobnosti. Seberegulace vychází z nevědomých, implicitních procesů a integruje různé funkce, informace a motivační tendence do „hladkých“ procesů rozhodování (Stuchlíková, 2002 ).

Seberegulace odráží určitou „architekturu“ osobnosti. Děti se v průběhu svých školních let různou měrou naučí, že lze obtížné záměry realizovat lépe tehdy, když věnují pozornost spíše podstatným informacím než těm, které rozptylují jejich pozornost, když se zaměřují na pozitivní motivy a pohnutky spojené s realizací záměru, když dokážou přeladit svoje emocionální rozpoložení tak, aby jim nenarušovalo udržování záměru, když vnímají zpětnou vazbu o neúspěchu spíše jako příležitost ke zlepšení postupu než jako diagnózu vlastních schopností ( Kuhl a Kraska in Stuchlíková, 2002 ).

## 1.1 Přístupy zkoumání seberegulace

K výkladu seberegulace přispěli podle Blatného ( 2003 ) zejména Snyder ( 1974, 1987 ), Carver a Scheier ( 1981, 1990 ), Higgins ( 1987, 1989 ) a Bandura ( 1986, 1999 ).

### 1.1.1 M. Snyder: sebemonitorování

Snyder nezformuloval komplexní teorii *seberegulace*, popsal však jeden z důležitých mechanismů regulace vlastního chování. Zjistil, že lidé v různé míře přizpůsobují své chování situačnímu kontextu. Podkladem takového chování je podle Snydera ( in Blatný, 2003 ) proces *sebemonitorování* ( self – monitoring ), tzn. pozornost, kterou lidé věnují sledování vlastního chování. Lidé s vysokou mírou sebemonitorování jsou velmi citliví k situačním klíčům a regulují podle nich své chování, zatímco lidé s nízkou mírou sebemonitorování přikládají menší pozornost sociálním informacím a obecně jednají ve větší shodě se svými vnitřními prožitky a postoji ( Blatný, 2003 ).

### 1.1.2 Kontrolní model seberegulace Carvera a Scheiera

Carver a Scheier ( in Blatný, 2003 ) formulovali kontrolní model seberegulace, který vychází z obecných principů kontroly fungování libovolného systému. Jako příklad takového modelu uvádějí princip fungování termostatu. *Termostat je nastaven na požadovanou teplotu, která je průběžně měřena. V případě, že dojde k odchylce od nastavené hodnoty, zapíná se topení, nebo klimatizace.* Podobným způsobem si podle Carvera a Scheiera lidé nastavují osobní standardy, tzn. normy pro hodnocení vlastního chování, a kontrolují, do jaké míry tyto standardy splňují. Standardy jsou uspořádány do hierarchické struktury a stejně tak i úrovně jejich kontroly ( Blatný, 2003 ).

Lidé se mohou lišit v řadě věcí – např. v úrovních a způsobech kontroly, které jsou zapojeny do jejich seberegulačního systému. Jedním z rozdílů, jemuž Carver a Scheier připisují zvláštní důležitost, je pozornost, kterou lidé věnují soukromé, nebo veřejné stránce svého „Já“. Soukromé sebeuvědomění ( *private self-consciousness* ) představuje pozornost, kterou lidé přikládají svým vlastním pocitům, přáním a standardům, zatímco veřejné sebeuvědomění ( *public self-consciousness* ) vyjadřuje pozornost, kterou lidé přikládají tomu, jak je vidí a jak o nich smýšlejí druzí, jak se prezentují ostatním lidem a jak se přizpůsobují vnějším standardům ( Blatný, 2003 ).

V tomto modelu seberegulace lze nalézt značnou podobnost se Snyderovou koncepcí sebemonitorování.

Lidé s vysokou mírou soukromého sebeuvědomění mají sklon intenzivněji prožívat své pocity než lidé s nízkým sebeuvědoměním a svým pocitům také lépe rozumějí. Lidé s vysokým veřejným sebeuvědoměním jsou citlivější na reakce druhých osob a je u nich pravděpodobnější změna stanoviska podle vnímané veřejné normy ( Blatný, 2003 ).

### **1.1.3 Sociálně - kognitivní pojetí seberegulace A. Bandury**

Bandura kladl důraz na vnitřní standardy, které se stávají hlavními pohnutkami chování. Zabýval se seberegulací a seberegulační strukturou především z hlediska její procesuální stránky. Proces seberegulace se podle Bandury uplatňuje prostřednictvím několika psychologických subfunkcí, jimiž jsou procesy sebepozorování, sebehodnocení a reakce na vlastní chování.

Základním předpokladem seberegulace je proces sebepozorování, tzn. odpovídající zaměření pozornosti k vlastnímu chování. Úspěch seberegulace částečně závisí na takových aspektech procesu sebepozorování, jako je jeho informativnost, přesnost a pravidelnost ( Blatný, 2003 ).

Své chování lidé sledují podle Bandury v rámci šesti základních dimenzí, jimiž jsou kvalita, produktivita, originalita, sociabilita, morálnost a deviantnost ( Blatný, 2003 ).

Rozhodující význam pro seberegulaci má proces hodnocení opírající se o osobní standardy. Osobní standardy v podobě hodnot, norem, cílů či aspirací jsou Bandurou chápány jako hlavní měřítka a pobídky pro posouzení a regulaci vlastního chování – lidé jsou motivováni k plnění svých standardů, a to na základě procesu srovnávání aktuálního a žádoucího nebo očekávaného stavu. Proces hodnocení se uplatňuje v motivaci chování prostřednictvím další složky seberegulačního procesu, kterou je reakce na vlastní chování ( self-reaction ). Motivační efekt podle Bandury pramení z reakcí, jež jsou vyvolány srovnáním standardu se skutečným chováním či výkonem. Reakce na vlastní chování mohou být podle Bandury hmotné nebo hodnotící ( Blatný, 2003 ).

Mimo osobních standardů zaujímá v seberegulační struktuře významné místo celkové osobní přesvědčení o vlastní schopnosti vyrovnávat se s životními těžkostmi a výzvami. Toto přesvědčení Bandura ( in Blatný, 2003 ) ve zkratce nazval *vědomím vlastní účinnosti* ( self-efficacy ). Vědomí vlastní účinnosti je primárně založeno na osobní zkušenosti. Lidé s vysokou mírou přesvědčení o vlastní účinnosti si stanovují náročnější cíle, jsou flexibilnější při jejich dosahování, při obtížích nepolevují v úsilí a tím, že mají pocit kontroly nad situací, redukuje i své *negativní emocionální stavy*.

Bandura ve svém pojetí seberegulace zdůrazňuje aktivní roli člověka při stanovení standardů ( Blatný, 2003 ).

#### **1.1.4 Koncept - Sebejá a seberegulace**

To podivné slovo „sebejá“ je předkládáno jako významný koncept psychologie osobnosti, pro který není přiměřenější český ekvivalent. Použil jej velmi šťastně významný český filosof a teolog K. Skalický ( in Smékal, 2002 ) pro překlad angl. termínu „self“ ( něm. „Selbst“ ).

Tento koncept sebejá vyjadřuje onu specificky lidskou a individuální podstatu psychické organizace osobnosti, její jakési dynamické jádro, centrum duševního života každého jedince ( Smékal, 2002 ).

Pro duševní život člověka je charakteristické, že tvoří jednotně fungující celek určitých složek, tzn. že je nějak organizován a vykazuje určitou dynamiku. To bývá označováno také jako seberegulující se systém, což kromě jiného znamená nějaké vnitřní dynamické uspořádání ( dynamickou strukturu ), v jejíž činnosti se uplatňuje nějakým činitelem řízený program. A tímto, psychologicky dále neanalyzovatelným činitelem je právě ono sebejá, koncept, který je v psychologii vymezován velmi nejednotně ( Smékal, 2002 ).

Dynamické fungování sebejá zakládá tzv. *seberegulaci*, jejíž hlavní komponentou je vůle, chápána jako proces i jako syndrom určitých vlastností. Ta současně poukazuje na aktivní podstatu lidského jednání. A. Bandura ( in Smékal, 2002 ) k tomu napsal: „ *Kdyby akce byly determinovány pouze vnějšími odměnami a tresty, lidé by se chovali jako korouhvičky, konstantně střídající směr, aby byli konformní jakýmkoli momentálním vlivům, které by se přihodily, aby na ně nenarazili.* “

## 1.2 Vývoj seberegulace

Seberegulace jedince je považována za součást konstruktů osobnosti. Schopnost regulace vnitřních impulzů spoluovlivňuje formování osobnosti dítěte. Seberegulace je formována do jisté míry socializačními zkušenostmi dítěte a zvláště kvalitou citové vazby k pečující osobě. Vývoj seberegulace u člověka velmi úzce souvisí s rozvojem vůle.

V raném dětství je zaměření aktivity ještě značně bezděčné a těkavé, dané momentálním naladěním, situačními podněty, stavem základních biologických či psychických potřeb (stimulace, kontaktu, seberealizace aj.). Ani při rozhodování školou povinných dětí nejde ještě zpočátku většinou primárně o volní akt, ale spíše jen o jakousi „asociační motivaci“, buzenou dřívějšími zážitky ( Čačka, 1997 ).

Ve školním věku má rozvoj vůle a seberegulace svůj charakteristický průběh. Od dětství je lze posilovat důsledným dbáním na zachovávání řady užitečných návyků ( Čačka, 1997 ).

Malé dítě, postupně ukázněvané dodržováním pravidelného denního řádu v rodině, mateřské škole a respektováním pravidel při hře, nemívá větší potíže s přijetím nároků školní práce, ani s požadavky kázně ve škole. Plnění všech úkolů však vyžaduje neustálé překonávání překážek – od buzení vlastního úsilí, přes časté potlačování nechuti, až po tlumení lákavosti si jít hrát s kamarády. Dítě zpočátku většinou pouze přijímá úkoly zadávané dospělými, které pak plní v mezích svých možností, včetně sebezapírání. U dospělých jsou dílčí motivované činnosti již dávno automatizované, takže od nich odpoutanou pozornost mohou zaměřit k širším koncepčním aj. otázkám. Pro dítě je však, zvláště na počátku školní docházky, mnohá činnost poměrně nová a vyžaduje tedy nesmírné psychické i fyzické vypětí. Tento fakt by měli vychovatelé zvláště respektovat a nenutit dítě plnit úkoly překračující možnosti kapacity většiny složek jeho psychiky, včetně dosud nepevné vůle. Není sporu o tom, že je možné vůli vychovávat, nikoliv však jako izolovanou duševní funkci, ale spíše jako schopnost celé osobnosti integrovat a usměrnit myšlení, cítění a jednání k uvážlivé volbě cíle, zodpovědnému promyšlení cesty k němu, pevnému rozhodnutí a vytrvalému volnému jednání, pružně přizpůsobovanému změnám situace ( Čačka, 1997 ).

Samostatnost rozhodování při seberegulaci nebývá sice vždy plně vědomým racionálním procesem, můžeme ji však do jisté míry trénovat např. prostřednictvím nejrůznějších modelových situací ( Čačka, 1997 ).

## **2. Emoce a emoční regulace**

Seberegulace zahrnuje regulaci emocí a regulaci chování, které se vzájemně prolínají a ovlivňují.

Při vymezování pojmu *emoce* existuje mnoho definic. V této kapitole představíme jen některé z nich.

Podle Nakonečného ( 1973 ) tvoří pojem *emoce* stavy mysli - tedy prožívání, chování a fyziologické změny v organismu.

Podle Nakonečného ( 2000 ) mají emoce důležitou funkci v psychické regulaci činnosti individua.

Emocionalita je specifickou dimenzí temperamentu. Je vrozenou a tudíž trvalejší dispozicí osobnosti, určující základní způsob citového prožívání ( intenzitu, stabilitu, časovou dimenzi, proměnlivost i vztah k vyvolávajícím podnětům ) a z něho vyplývajícího chování ( Vágnerová, 2003 ).

Emoce jsou subjektivní prožitky, které vyjadřují vztah člověka k sobě samému i k okolnímu světu. Jsou bezprostředním ukazatelem způsobu, jakým člověk tuto skutečnost přijímá. Emoce poskytují i zpětnou vazbu, tj. zhodnocení účinku vlastní aktivity a z toho vyplývající, dále aktivizující či tlumivý vliv na tuto aktivitu.

Emoce jsou charakteristické svou vazbou na fyziologické procesy organismu ( Vágnerová, 2003 ).

Emoce člověk vnímá jako pocit. Obecně zesilují naši schopnost něco udělat či naopak neudělat.

Emoce můžeme velmi dobře pozorovat zejména u dětí, které jednají vysoce impulsivně. Ještě nedokáží své emoce ovládat a to vede často k unáhleným činům. V průběhu svého života si pak vytvářejí různé regulační mechanismy a učí se své emoce ovládat.

Děti se učí regulovat emoce cestou sociálního učení. Rodiče stanovují požadavky na způsob exprese emocí ( úsměv v interakci s hostem, i když se cítí smutně; jít do svého pokoje, když má vztek, apod. ). Zároveň jim ukazují jednoduché techniky regulace ( když máš zlost, počítej do deseti ). Děti se tak podle potřeby učí emocí zabývat nebo od ní odhlédnout. Postupně tak začnou více spoléhat na strategie, které nevyžadují účast pečujících osob ( Stuchlíková a kol., 2005 ).

Z výše uvedeného vyplývá, že emoce, tedy impuls k jednání, může člověk kontrolovat.

Emoce musí být do jisté míry regulovány, aby se člověk choval přijatelně v rámci společenských norem a uměl jednat s ostatními lidmi. Dále se budeme zabývat emoční regulací.

V psychologii existují různé definice emoční regulace.

Např. podle Stuchlíkové ( 2002 ) je v definici emoční regulace potřeba upozornit na nejméně pět následujících aspektů:

1. Lidé zvyšují, udržují nebo snižují intenzitu svých emočních stavů a všechny tyto procesy znamenají emoční regulaci ( nejde tedy o jednosměrný proces ).
2. Neurální okruhy podléhající jednotlivým emocím se nepřekrývají úplně ( LeDoux, Panksep in Stuchlíková, 2002 ). To ve svém důsledku znamená, že v emoční regulaci mezi konkrétními jednotlivými emocemi mohou být významné rozdíly.
3. Emoční regulace je především regulace uvnitř „já“. Některé přístupy k emoční regulaci zahrnují i pokusy ovlivňovat emoce druhých lidí.
4. Typické příklady emoční regulace jsou vědomé, např. rozhodnutí změnit zneklidňující téma rozhovoru. Nicméně regulace emocí se může objevit bez vědomého zpracování, jako je tomu v případě velmi dobře zvládnutých zautomatizovaných rutinních postupů.
5. Nelze stanovovat nějaké apriorní předpoklady, zda je emoční regulace dobrá, nebo špatná.

Emoce není tak snadné ovládat, resp. nelze stejně snadno regulovat jednotlivé emoční prožitky. Důvodem je skutečnost, že je ovládají různé neurální okruhy a jsou spojeny s aktivací různých autonomních systémů ( např. sympatiku či parasympatiku ). K ovládání jednotlivých emocí slouží různé dovednosti, které nemusí být generalizované. Např. určitý člověk dokáže ovládat své projevy smutku, ale nedovede regulovat vztek ( Vágnerová, 2004 ).

Schopnost regulovat a ovládat svoje emoce má dispoziční základ, tj. je geneticky podmíněná, ale lze ji samozřejmě rozvíjet učením. Emoční regulace, stejně tak jako regulace a řízení veškerých projevů, závisí na dobré funkci kůry čelního laloku, která se rozvíjí v průběhu celého dětství. Pokud by byla z nějakého důvodu narušena, bude docházet ke vzniku nepřiměřených emočních stavů a s nimi souvisejících nekorigovaných projevů chování ( Vágnerová, 2004 ).

Z evolučního hlediska emoce koordinují naše reakce vzhledem k situacím a v tomto smyslu jsou pro nás velmi hodnotné. Bez ohledu na řadu reálných přínosů, které emoce přinášejí, je stejně tak důležité nenechat se zahltit emočními impulzy. Emoční regulace zahrnuje jak snižování, tak zvyšování, ať už negativních, nebo pozitivních emocí ( Stuchlíková, 2002 ).

Emoční regulace se vztahuje k procesům, kterými jedinec ovlivňuje to, jaké emoce má, kdy je má a jak je prožívá a vyjadřuje. Regulační procesy emoční regulace mohou být automatické nebo kontrolované, nevědomé nebo vědomé a mohou mít vliv v jednom nebo v několika okamžicích v průběhu utváření emoce. Protože jsou emoce komplexní procesy, které se rozvíjejí v průběhu času, emoční regulace zahrnuje změny v emoční dynamice ( Thompson in Stuchlíková, 2002 ) neboli v čase, kdy se objevují, ve velikosti, v trvání a ve výsledné podobě reakcí v rovině behaviorální, v rovině prožívání nebo ve fyziologické rovině ( Stuchlíková, 2002 ).

Thompson ( in Zimmermann in Štefánková, 2005a ) rozlišuje dva typy regulačních zdrojů: seberegulaci a sociální regulaci ( pomocí rodičů, kamarádů ), ve které se při individuálním charakteru emocionální regulace zdůrazňuje její sociální aspekt. Mimo toho je možné rozlišit podle Thompsona ( in Zimmermann in Štefánková, 2005a ) emocionální regulaci interní a externí.

Interní ( vnitřní ) emocionální regulace zahrnuje procesy jako usměřování pozornosti ( rozptýlení ), hodnocení ( resp. opětovné přehodnocení ) situace a emocionálního napětí. Externí ( vnější ) emocionální regulace zahrnuje ( copingové ) strategie chování za účelem změny situace.

Emocionální regulace neznamená jen přímé ovlivňování citů, ale zahrnuje i aspekty regulace emocí prostřednictvím změny vnější situace – neboli prostřednictvím konání.

Emocionální dysregulace nastává buď na interní úrovni zpracování informací ( např. omezené vnímání a interpretace sociálních situací u agresivních dětí ) nebo na úrovni externí regulace ( např. nepřiměřené vyjadřování emocí ). Narušená emocionální regulace omezuje individuum v realizaci vlastních cílů a představuje porušení sociálních a kulturních pravidel ve specifických situacích ( Zimmermann in Štefánková, 2005a ).

Efektivní emocionální regulace je procesem neustálého přizpůsobování se prostředí a mění se v závislosti na podmínkách ( jiná je v normálním sociálním prostředí a ve stresové situaci ). Např. vysoký stupeň regulace ( kontroly emocí ) neznamená vždy efektivní emocionální regulaci ( Eisenbergová a kol. in Štefánková, 2005a ).

Dále bychom se zmínili o výzkumech P. Zimmermanna, který formuloval tzv. všeobecný model regulace emocí a chování.

Model zahrnuje základní procesy vnější a vnitřní emocionální regulace a regulace chování a jejich přepojení. Představuje individuální proces adaptace jedince a zohledňuje vývojové změny.

Tento model tedy zahrnuje 3 základní procesy ( in Štefánková, 2005a ):

1. Hodnocení a emocionální reakce na základě vnější situace a vznikajícího emocionálního prožívání.
2. Aktivace chování s cílem změnit situaci nebo vyvolané emoce resp. kognitivní produkce možných strategií na zvládnutí situace. Rovina chování je s emocionální rovinou spojená a navzájem se ovlivňují.
3. Cílené sebeřízení ( goal corrected self regulation ) na základě hodnotících procesů, emocionální reakce, aktivace chování a produkovaných strategií zvládnutí ( Zimmermann in Štefánková, 2005a ).

Podle Zimmermanna ( in Štefánková, 2005a ) se vyskytují interindividuální rozdíly v adaptační kvalitě jednotlivých vzorců emocionální regulace ve třech úrovních. Míra efektivity regulace emocí a chování se ukazuje:

1. ve flexibilitě hodnocení situací: množství informací a vysvětlení, které osoba zohledňuje a v kvalitě i intenzitě citů, které jsou s tím spojené;
2. ve flexibilitě strategií zvládnutí, používaných za účelem změny situace nebo vlastních emocí;
3. ve schopnosti vyzkoušet efektivitu vlastní regulace a vlastního konání: tzn. souvisle posuzovat situace a zapojovat průběžně se objevující emoce do řízení chování.

Ve vysvětlení interindividuálních rozdílů v emocionální regulaci na všech třech rovinách hrají velkou roli *zážitky socializace*. Např. Eisenbergová a kol. ( in Štefánková, 2005a ) mluví o jasných socializačních vlivech na efektivnost emocionální regulace a vyjadřování emocí.

### **3. Emoční fungování u dětí ve věku 6-12 let**

Když děti nastoupí do školy, jejich prostředí se dramaticky změní. První změnou je množství času stráveného s vrstevníky bez bdělé kontroly ze strany dospělých. Druhou změnou je postupně rostoucí kritická zpětná vazba o vlastních schopnostech a posuzování výkonu vzhledem k určitým normám. V průběhu tohoto období jsou zároveň rodiče méně vřelí a více kritičtí vůči svým dětem ( Maccoby in Stuchlíková, 2002 ).

Sebehodnotící emoce získávají podle Stuchlíkové ( 2002 ) v tomto období rostoucí význam, přispívají k rozvíjení sebepojetí a zvnitřňování norem sociálního života. Vedle sebesazování se v rámci vrstevnické skupiny objevují nové podmínky učení soupeřivého a kooperativního chování.

Prvním mezníkem v tomto období je schopnost zapojit se do sociálního porovnávání. Zatímco malé děti mají tendenci k nepřesnému charakterizování svých vlastních schopností, v průběhu tohoto období se děti stávají skromnějšími a přísnějšími v hodnocení sebe sama ( Stuchlíková, 2002 ).

Druhým vývojovým mezníkem je výskyt rysových aspektů sebepojetí. Podle teorie diskretních emocí ( DET ) sebepojetí představuje emocionálně kognitivní struktury, které se postupně objevují v průběhu středního dětství, zejména jako výsledek opakovaných emočních prožitků ( Stuchlíková, 2002 ).

Třetím vývojovým mezníkem je rozšířená sociální perspektiva neboli nárůst schopnosti chápat druhé lidi, jejich myšlenky a pocity. Z pohledu DET je tento nárůst sociální perspektivy spojován zejména se socioemocionálními interakcemi s vrstevníky. Ukazuje se, že významnou roli hrají konflikty v těsnějších vztazích, protože dávají možnost rozšíření sociálních dovedností. Konflikt v přátelském vztahu obvykle vede k tomu, že následně jsou pozice účastníků projasňovány, a tak hněv v kontextu těchto vztahů může napomáhat rozvoji sociálních i poznávacích dovedností ( Stuchlíková, 2002 ).

Čtvrtým vývojovým mezníkem je schopnost jemněji rozlišovat a popisovat sebehodnotící emoce, jako je vina, zahanbení nebo hrdost ( Stuchlíková, 2002 ).

#### 4. Emoce a jejich vliv na výkon

Dítě školní situace různým způsobem prožívá, mohou pro něj mít rozdílný význam a v důsledku toho na ně i rozdílně reaguje. Citové prožitky ovlivňují výkony žáků i jejich postoj ke škole. Emoční regulace je u školáků natolik důležitá, že se může stát i příčinou neúspěchu. Citové prožitky poskytují základní informaci o určité situaci. Z tohoto hlediska je důležité uspokojení aktuálních potřeb, ale ovlivňuje ji i minulá zkušenost ( Vágnerová, 2002 ).

*Emoce jsou základním orientačním mechanismem*, přispívající k rychlému, i když povrchnímu hodnocení situace. Ta se může jevit jako pozitivní nebo negativní, příjemná nebo ohrožující. *Emoce jsou rovněž základním autoregulačním mechanismem*. Jakýkoliv citový prožitek může působit jako impuls k určité aktivitě nebo naopak, k jejímu útlumu ( Vágnerová, 2002 ).

Ve školním věku je citová regulace stále dost významná. To je zřejmé např. v situacích, kdy jsou požadavky školy pro dítě zatěžující, a tudíž nepříjemné. Většina žáků se snaží z takové situace nějak uniknout a nežádoucích pocitů se zbavit ( Vágnerová, 2002 ).

Emoční hodnocení nemusí mít vždycky jednoznačný charakter, pozitivní nebo negativní. Existuje celá řada situací, které vyvolávají ambivalentní, tj. protikladné pocity. Protichůdnost emocí se může projevit i ve vztahu ke škole. Takové ambivalentní pocity se dítě musí učit přijímat a vyrovnat se s nimi ( Vágnerová, 2002 ).

I učitel potřebuje porozumět emočním reakcím svých žáků, protože signalizují jejich vztah ke školní práci a ovlivňují jejich výkonnost. **Obecně platí:**

**1) Každý jedinec má dispozice k určitým emočním reakcím.** Emoční reaktivita je součástí temperamentu, je vrozenou, a tudíž trvalou charakteristikou jedince. Z tohoto hlediska je důležité, jaké je převažující emoční ladění dítěte, zda je dispozičně citově labilní či jsou jeho emoce stabilní a vyrovnané, popř., zda má tendenci reagovat afektivně nebo klidně atd. *Míra emoční lability – stability je jednou ze základních osobnostních dimenzí* ( Vágnerová, 2002 ).

Emoční prožívání primárně labilních dětí je typické značným kolísáním nálad, zvýšenou tendencí reagovat méně přiměřeně ve vztahu k vyvolávajícím podnětům a převahou negativního emočního ladění. Tyto děti bývají nejisté, cítí se více ohrožené i běžnými požadavky, které častěji prožívají jako zátěžové, mívají nižší frustrační toleranci i snížené sebehodnocení. Bývají snadno podrážděné a mají sklon k negativnímu ladění. *Citová labilita je vlastností, která představuje určité znevýhodnění nejen ve škole, ale v životě vůbec* ( Vágnerová, 2002 ).

**2) Citová reaktivita každého jedince závisí** nejenom od vrozených dispozic, tj. od typu temperamentu, ale i od specifické zkušenosti, kterou ve svém dosavadním životě získal. Pokud je tato zkušenost nepříznivá, může vést k posílení emoční lability, i když dítě primárně takto disponováno není. Negativní zkušenosti může dítě získat v rodině ( např. v důsledku nezájmu a negativního postoje rodičů ), ale i ve škole ( např. vlivem opakovaného selhání ) nebo ve skupině vrstevníků ( např. na základě dlouhodobého odmítání, šikany apod. ) ( Vágnerová, 2002 ).

**Emoce mohou ovlivňovat kvalitu výkonu, mohou dítě aktivizovat i tlumit. Negativní emoční ladění může dítěti bránit, aby uplatnilo to, co umí.** Negativní emoce rovněž zvyšují riziko budoucího neúspěchu. Opakované selhání vede k fixaci obav a očekávání potíží. **Negativní emoční ladění může nepříznivě ovlivnit i proces učení** ( Vágnerová, 2002 ).

Dítě, které je emočně labilní, bude mít větší problémy se zvládnutím školních požadavků a bude ve zvýšené míře ohrožené rizikem selhání. Dítě může efektivně pracovat je tehdy, pokud se bude cítit dobře. Nejčastějšími negativními emocemi, které se projeví i zhoršením výkonu, jsou úzkost, strach a smutek ( Vágnerová, 2002 ).

## **5. Osobnost**

Dítě se v průběhu svého života stává osobností. Jak už bylo uvedeno výše regulace emocí a chování jsou v úzkém vztahu se strukturou osobnosti. Proto se v této kapitole budeme věnovat tématu osobnost.

Pro ilustraci uvádíme přehled definic osobnosti některých významných psychologů, kteří se osobností hlouběji zabývali.

Osobnost funguje jako integrovaný celek, který je individuálně typický a ve svých charakteristických rysech i relativně stabilní ( Vágnerová, 2003 ).

Osobnost je individuální jednota člověka, je to jednota jeho duševních vlastností a dějů založená na jednotě těla a utvářená a projevující se v jeho společenských vztazích ( Tardy in Vágnerová, 2003 ).

Osobností se člověk nerodí, ale stává se jí v průběhu vývoje ( Nakonečný, 1993 ).

A. Bandura ( in Vágnerová, 2003 ) definuje osobnost z hlediska základních lidských schopností ( capabilities ), jimiž jsou schopnost symbolizace, schopnost zástupného učení, schopnost anticipovat budoucnost, schopnost *seberegulace* a sebereflexe. Tyto schopnosti představují vrozený kognitivní potenciál, který je aktivován a rozvíjen sociálním prostředím.

Osobnost je individuum chápáné jako integrace k seberealizaci v interakci se svým prostředím ( Říčan in Vágnerová, 2003 ).

Psychologický pojem osobnosti vyjadřuje vnitřní jednotu a strukturovanost obsahu duševního života lidského jedince, a to v daném okamžiku i v průběhu času. Dalším znakem osobnosti je její individuální svéráz, psychologická odlišnost jedince od ostatních příslušníků svého rodu. V průběhu své existence a interakce s vnějškem také sama prochází změnou ( Balcar in Vágnerová, 2003 ).

Osobnost lze definovat i jako soubor vzájemně se ovlivňujících psychofyzických dispozic, které spoluurčují průběh i charakter psychických projevů ( ať již jde o jejich vnitřní podobu, tj. prožívání nebo vnější projev, tj. chování ) ( Vágnerová, 2003 ).

Osobnost během života jedince prochází zákonitou postupnou proměnou psychických vlastností a procesů např. ve vztahu k sobě samému ( Vágnerová, 2003 ).

Každá osobnost je součástí určitého prostředí, které ji ve větší či menší míře ovlivňuje a na něž ona sama reaguje nějakým, individuálně specifickým způsobem. Jde tedy vždy o interakci jedince a prostředí ( Vágnerová, 2003 ).

### **Osobnost je charakteristická svou regulující a integrující aktivitou:**

1. Z hlediska vztahu k prostředí: Člověk je se svým okolím v trvalé interakci, která by měla být ve stavu určité rovnováhy. K. Balcar ( in Vágnerová, 2003 ) zdůrazňuje vztah člověka k jeho okolí, ale bez významu není ani způsob zpracování vnějších podnětů a charakter reakcí, které vyvolávají.
2. Z hlediska časové dimenze: Osobnost se v průběhu života mění, vyvíjí se a event. upadá, ale v její proměně je zřejmá určitá základní kontinuita. Pro každou osobnost jsou typické nějaké způsoby prožívání i chování ( Vágnerová, 2003 ).
3. Z hlediska vnitřních psychických projevů: Osobnost sjednocuje průběh duševních dějů a stavů za daných okolností ( Balcar in Vágnerová, 2003 ). Jednotlivé psychické vlastnosti jsou v osobnosti integrovány v celek, nemohou se projevovat zcela nezávisle.

### **Osobnost lze charakterizovat i prostřednictvím jejích základních dimenzí, které mohou určovat obecnější tendence lidského chování a prožívání ( Vágnerová, 2003 ):**

1. Introverze – extroverze: určuje základní osobnostní zaměření jedince.
2. Emoční labilita – stabilita: charakterizuje reaktivitu člověka a její přiměřenost vyvolávajícím podnětům.
3. Dominance – submise: vyjadřuje tendenci ovládat nebo se podřizovat.
4. Hostilita – láska: určuje převahu emočního zaměření, především ve vztahu k lidem.
5. Citovost – rozumovost: znamená převažující způsob poznávání.

## 5.1 Osobnost a seberegulace podle Blockových

Ve výzkumu diplomové práce vycházíme z koncepce osobnosti Blockových ( 1980 ), kteří definují osobnost pomocí tří dimenzí vztahujících se ke kvalitě regulace emocí a chování. Proto v této kapitole stručně přiblížíme uvedenou teorii.

**Block a Blocková** ( in Štefánková, 2005a ) popsali třídimenzionální model osobnosti, který je tvořen **ego-flexibilitou** spolu s **ego-kontrolou** a **závislostí na poli**.

Slovník cizích slov definuje „ego“ jako já, centrum osobnosti nebo vztah k vlastní osobě ( kolektiv autorů, 1996 ).

V psychologii vystupuje pojem „ego“ v různých významech pro označení různých aspektů já, resp. jáství. V podstatě však pojem ego vyjadřuje dvojí. 1. obraz sebe sama, sebepojetí. 2. zvláštní psychický „aparát“, který vyjadřuje nejvyšší úroveň integrace osobnosti a je činitelem specificky lidské organizace duševního života člověka a jeho dynamiky ( Nakonečný, 1998 ).

**Ego-kontrola** představuje dispozici k regulaci chování a popisuje míru, ve které člověk vyjadřuje, realizuje resp. kontroluje své emoce, potřeby a impulsy konání. Vysoká kontrola představuje rigiditu na emocionální úrovni i úrovni chování. Nízká ego-kontrola se projevuje impulsivním chováním. Obě tendence jsou adaptivní jen v některých specifických situacích.

**Ego-flexibilita** vyjadřuje míru, ve které osoba dokáže přiměřeně situaci kontrolovat svoje různé emoce, impulsy a potřeby. Dále charakterizuje, nakolik je osoba schopná změnit míru ego-kontroly, aby vyhovovala aktuálním situačním nárokům. Projevuje se to především v zátěžových situacích, kde se nedá automaticky aplikovat používané řešení.

Ego-flexibilita se ukazuje v toleranci nejistoty a v účelném hledání řešení situace, umožňuje přizpůsobení se okolí a dosahování cílů. Nedostatečná ego-flexibilita ( brittleness ) je charakterizována setrváním na jednom ( často používaném, ne nejvhodnějším ) způsobu řešení ( Štefánková, 2005a ).

Block ( in Štefánková, 2005a ), příklánějící se k Piagetovi, nazývá ego-flexibilitu také jako schopnost adaptace člověka na danou situaci resp. schopnost přizpůsobení se situaci.

**Závislost na poli** souvisí v horní části dimenze s opodstatněnou samostatností, sebedůvěrou, a sociální kompetencí a v dolní části dimenze s potřebou ujišťování se za pomoci druhých, hledáním pomoci u dospělých a s tendencí vzdát se při konfliktech ( Štefánková, 2005a ).

Souvislosti ego-flexibility a ego-kontroly, jako osobnostních charakteristik, s emocionální regulací pozorovanou v chování byly zkoumány ve vícero studiích. Např. Eisenbergová a kol., Asendorpf, van Aken a Robins a kol. ( in Štefánková, 2005a ) potvrdili významné rozdíly v sociální adaptaci mezi třemi popsányými styly regulace vycházející z Blockovy koncepce.

**Vysoce inhibovaný typ** ( highly inhibited, nízká ego-flexibilita a vysoká ego-kontrola ) a **impulsivní typ** s nízkou mírou kontroly ( undercontrolled, nízká ego-flexibilita a nízká ego-kontrola ) jsou asociované s *nízkou mírou adaptace*.

**Optimálně regulovaný typ** ( optimally regulated, vysoká ego-flexibilita a střední míra ego-kontroly ) je ukazatelem úspěšné adaptace jedince. Tyto studie ukázaly, že se rozdíly v chování dají vysvětlit pomocí automatického cíleně orientovaného sebeřízení ( Štefánková, 2005a ).

## 5.2 Struktury osobnosti

Některé struktury osobnosti se svým vymezením více vztahují k seberegulaci, proto se jim dále věnujeme obsáhleji.

### 5.2.1 Temperament

Na schopnost seberegulace člověka má vliv temperament. Temperament je vrozená dispozice, která se projevuje v emočním prožívání a jednání osobnosti.

Člověk je obecně vybaven vrozenými dispozicemi reagovat určitým, individuálním specifickým způsobem jak v oblasti prožívání, tak v oblasti chování. Tento základ osobnosti spoluurčuje rozvoj dalších psychických procesů a vlastností ( Vágnerová, 2003 ).

Temperament určuje individuální typ reaktivity a dynamiky psychiky. Představuje formální základ průběhu různých duševních dějů i projevů chování. Temperament je vrozenou dispozicí, kterou lze ovlivňovat jen v nepatrné míře ( Vágnerová, 2003 ).

Temperamentové dispozice se tedy projevují ve formálních charakteristikách chování, v emočním prožívání a vegetativních reakcích. Temperamentové vlastnosti předurčují pravděpodobný způsob reagování na vnější podněty, tj. na podněty prostředí. Temperament je stabilní vlastností osobnosti a proto se stal základem mnoha typologií ( Vágnerová, 2003 ).

Temperamentové rysy se specificky projevují i ve vztahu k sociálním podnětům, tj. v kontaktu s lidmi. Jejich dispoziční vrozený základ se odrazí:

1. Ve způsobu chování, tj. v reaktivitě, která působí na ostatní lidi a vyvolává specifické reakce. Ty představují zpětnou vazbu, informaci o hodnocení našeho vlastního chování a tudíž ovlivňují budoucí reakce ( Vágnerová, 2003 ).
2. Ve způsobu zpracování a osobním významu sociálních podnětů, které jsou na temperamentových rysech, zejména emočních prožitcích, závislé ( Vágnerová, 2003 ).

Za nejvýznamnější lze v tomto směru považovat **3 základní faktory** ( volně podle Guilforda in Vágnerová, 2003 ) :

- a) **Potřeba společnosti jako zdroje stimulace, eventuálně i podpory.** Je větší u jedinců labilnějších, nejistých, s větší závislostí na vnějších podnětech. Jako protiklad uvádí Guilford ( in Vágnerová, 2003 ) preferenci soběstačnosti, nezávislosti.
- b) **Prosazování, tj. asertivita ve společnosti** proti plachosti a ostýchavosti. Je spojena s intenzitou a stabilitou citů a úrovní dráždivosti, tj. ovlivnitelnosti vnějšími podněty ( Vágnerová, 2003 ).
- c) **Tolerance k různým společenským projevům,** schopnost akceptovat různé chování proti kritičnosti, nesnášenlivosti a podezíravosti ( Vágnerová, 2003 ).

## 5.2.2 Vůle

Schopnost seberegulace úzce souvisí s rozvojem vůle.

Vůle je schopnost chtění a z něho vyplývajícího jednání. Chtění, stejně tak jako jiné motivační tendence, má ovšem i svůj citový a energizující náboj. Chtěný cíl je hodnocen jako něco žádoucího a již jeho představa vyvolává citovou odezvu. Vůle je velmi složitá osobnostní vlastnost, kterou člověk získává pod tlakem sociálního prostředí a která se pomalu rozvíjí již od počátku dětství. Vzniká proto, že člověk v současných civilizačních podmínkách potřebuje protiváhu pudových sil, v mnoha situacích by mu nestačily vrozené dispozice. Vůle nezahrnuje jenom citově podmíněné chtění, ale i motivy vyššího řádu, které jsou spojeny s rozumovou úvahou a respektují i hodnoty a normy dané společností. Vůle reguluje projevy lidského jednání ( Vágnerová, 2003 ).

**1. Vůle představuje komplexní vlastnost, zajišťující vývojově nejvyšší úroveň sebekontroly a seberegulace.** Ta se projevuje především:

- a) Vědomým sebeovládáním ( tlumením impulsů, které jsou považovány za nevhodné ).

b) Vědomým prosazováním ( impulsů, které jsou považovány za žádoucí ) ( Nakonečný in Vágnerová, 2003 ).

**2. Vůle je významná také jako integrující složka osobnosti.** Volní aktivita bývá vázána na relativně stabilní hodnotový systém osobnosti a na sebehodnocení ( Vágnerová, 2003 ).

**V průběhu školního období se rozvíjejí jednotlivé volní vlastnosti,** které spoluvytvářejí individuálně typický způsob autoregulace ( volně podle Brichtína in Vágnerová, 2003 ):

**1) Ukvapenost a impulzivita** – jde o tendenci k rychlému rozhodování bez racionální úvahy a k bezprostřednímu reagování bez rozmyšlení, na libovolný aktuální impuls. Takové děti nejsou schopné pracovat systematicky a nejsou ani dostatečně vytrvalé. Tendence reagovat zbrkle a impulzivně převažuje právě v mladším školním věku.

**2) Sebekontrola** je schopnost podřídit vlastní jednání určitému cíli, resp. určité normě a odolávat jiným, rušivým i lákavým podnětům. Tato schopnost se rozvíjí pomalu. Čím jsou děti mladší, tím je pro ně obtížnější ovládat svoje jednání. Paralelně s rozvojem sebekontroly se zlepšuje i vytrvalost.

**3) Vytrvalost,** tj. tendence vydržet pracovat tak dlouho, jak je ke zvládnutí úkolu třeba. Rozvíjí se v průběhu školního věku.

**4) Odpovědnost** za vlastní práci a její výsledky se rozvíjí v interakci s vývojem poznávacích procesů i socializace. Odpovědnost jako složka postoje k povinnostem se vyvíjí v průběhu celého školního věku. Děje se tak v souvislosti s rozvojem sebehodnocení. Přijetí odpovědnosti znamená, že žák ve svém sebehodnocení bere v úvahu i to, zda plní povinnosti, resp. jak je plní.

**5) Pečlivost** – lze chápat spíše jako projev určitých osobnostních vlastností trvalejšího charakteru. Převažuje spíše u dívek a bývá spojena s vyšším sklonem k úzkostnému prožívání.

**6) Snaživost** bývá rovněž silnější u dívek a je definována jako „tendence posilovat psychické předpoklady, směřující ke zvládnutí požadované činnosti“ ( Brichtín in Vágnerová, 2003 ).

## **6. Procesy a změny v rané adolescenci**

V diplomové práci se zabýváme sledováním rozdílů v seberegulaci žáků rané adolescence. Proto v této kapitole představíme procesy a změny, které probíhají u žáků této věkové skupiny.

Adolescence neboli dospívání je termín užívaný v odborné literatuře nejednoznačně. V české literatuře je popisováno jako období mezi pubescencí, která se vymezuje jako samostatná fáze, a ranou dospělostí.

Období rané adolescence bývá často v psychologii označováno jako tzv. střední školní věk.

V rané adolescenci, v současnosti obvykle datované od deseti ( jedenácti ) do třinácti let, dominují pubertální změny ( Alsaker in Macek, 1999 ).

Projev prvních biologických a fyzických změn otvírá první „pasáž“ pro průchod z dětství do adolescence a posléze i do dospělosti. V zásadě se dá říci, že všichni adolescenti v období rané adolescence pohlavní dozrávání nastartují, většina ho v tomto období ukončí a u některých probíhá v podstatě při normálním vývoji do střední adolescence ( tj. 14 – 16 let ) ( Macek, 1999 ).

Některé psychické a sociální změny v rané adolescenci lze považovat za přímý důsledek pubertálních změn. Typické je např. zvýšení zájmu o vrstevníky opačného pohlaví, jež je posilován právě projeveným pohlavním pudem a výskytem sekundárních pohlavních znaků. Další změny se objevují v té stejné době, ale nejsou v přímém vztahu k pubertě, např. vývoj poznávacích procesů.

A konečně, některé změny v tomto věku jsou determinovány především společenskými podmínkami a nejsou zapříčiněny biologickým dozráváním. Například ve většině evropských zemí a v USA absolvuje ke konci rané adolescence většina dospívajících základní školu a přechází na střední školy ( Macek, 1999 ).

Střední školní věk je považován za období *rozvoje emoční regulace*. Žáci tohoto věku dovedou ve větší míře kontrolovat své emoční projevy nejen proto, že jsou emočně zralejší, ale i z důvodu tlaku požadavků vrstevnické skupiny, která projevy nekorigovaných emocí odmítá ať už proto, že je chápe jako projev infantilility ( pláč ), nebo z důvodů jejich rušivosti ( zlostné reakce ) ( Vágnerová, 2004 ).

## 7. Socializace

Seberegulace a dále i adaptace jedince je determinována socializačními zkušenostmi, proto zde stručně popíšeme proces socializace.

Socializace je proces učení, v němž si člověk osvojuje určitý systém poznatků, norem a hodnot, jež mu umožňují začlenit se do určité společnosti a aktivně se účastnit společenského života. Prostřednictvím vlivu společnosti se člověk stává společenským tvorem. Socializace probíhá nejen v dětství, ale i v dospělosti (Kohoutek, 1998).

Socializace je podle Říčana (1972) nekončící proces. Postavení každého z nás ve společnosti se stále mění.

Socializaci definuje Z. Matějček (in Vágnerová, 2002): „*Proces socializace znamená celoživotní vývoj člověka ve společenskou bytost. Není to ovšem jen pasivní vrůstání člověka do společnosti nebo jednostranné ovlivňování člověka prostředím, nýbrž tvořivý proces, na kterém se člověk sám podílí.*“

Z této definice je zřejmé, že společnost ovlivňuje vývoj dítěte určitým, pro ni typickým způsobem a rozvíjí takové vlastnosti a kompetence, které považuje za důležité a naopak, potlačuje ty, které jsou z jejího hlediska nežádoucí. Dále z ní vyplývá, že jedinec, dokonce ani malé dítě není jen pasivním objektem působení nějakých sociálních vlivů, ale jedním z aktivních činitelů této interakce. Tyto podněty bude nějakým, individuálně typickým způsobem zpracovávat a jeho projevy budou s větší pravděpodobností vyvolávat určité reakce okolí (Vágnerová, 2002).

Dítě se postupně integruje do různých sociálních skupin a institucí, kde je akceptováno, protože plní jejich požadavky. Samo se cítí být jejich součástí, ztotožňuje se s jejich hodnotami a normami. V rámci socializace se dítě učí přijímat informace, které slouží k jeho orientaci v daném prostředí. Takto si osvojuje normy a pravidla chování, učí se přijímat určité role, jejichž obsah, vymezený požadovaným chováním, musí pochopit, a podle těchto požadavků se chovat (Vágnerová, 2002).

Musí se naučit regulovat svoje projevy a osvojit si určité žádoucí návyky ( Vágnerová, 2002 ).

Socializace vede k postupné přeměně člověka z biologické bytosti v bytost lidskou, a to vlivem sociálního prostředí, hry a práce. Jde o to, aby se jedinec naučil žít s druhými lidmi, efektivně s nimi kooperovat a komunikovat ( Kohoutek, 1998 ).

Na socializaci působí i nezáměrné vlivy skupiny ( spontánní osvojování návyků, zkušeností, společenských rolí, názorů, předsudků, zvyklostí, společenských norem daného pracovního a životního prostředí atd. ).

Cílem socializace je vytvoření osobnosti, která se bude samostatně chovat tak, jako by byla pod stálým sociálním dohledem, pod stálou kontrolou.

Individualita osobnosti člověka není jen předpokladem, nýbrž do značné míry i výsledkem procesu socializace ( Vágnerová, 2002 ).

## 7.1 Sebepoznání, sebeuvědomění, sebehodnocení a sebekoncepce

V průběhu socializace se postupně utváří a vyvíjí také sebepoznání, sebeuvědomění, sebehodnocení a sebekoncepce.

**Sebeuvědomění** znamená schopnost poznat a hodnotit vlastní znalosti, chování, zájmy, ideály a motivy. *Je prvním předpokladem sebevýchovy, autoregulace (seberegulace)* ( Kohoutek, 1998 ).

Sebeuvědomění ovlivňuje chování a životní aspirace. Se vznikem sebeuvědomění se člověk vyděluje z okolního světa, uvědomuje si sebe jako osobnost, své místo ve světě. Vytváří si schopnost *sebekontroly a odpovědnosti* za vlastní činy. I když je sebeuvědomění jevem individuálním, zakládá se též na společenských vztazích i na genetických faktorech ( Kohoutek, 1998 ).

**Sebehodnocení** je jádrem jáství, pokud jím cítíme a prožíváme stav, že posuzujeme a oceňujeme své vlastní já. Sebehodnocení má dva póly: spokojenost a nespokojenost se sebou. Prožíváme je také jako větší nebo menší sebedůvěru, větší nebo menší sebevědomí ( Smékal, 2002 ).

V souvislosti se sebehodnocením se však objevuje i celá řada dalších termínů, které vyjadřují různé stránky pocitu osobní hodnoty: pýcha, hrdost, domýšlivost, ješitnost, arogance, chlubitost, nekritičnost k sobě a proti nim opačné charakteristiky jako jsou skromnost, pokora, rozpaky, ostýchavost, stud, zahanbení, sebesnižování, sebekritičnost, ukřivděnost atd.

Za ústřední charakteristiku v rámci sebehodnocení se považuje sebeúcta, která se od pocitu osobní důstojnosti liší snad jen tím, že v ní je výrazněji přítomen důraz na sebeoceňování. Sebeúcta je budována na uvědomování toho, jak se nám daří dosahovat cílů, které jsme si vytyčili, nebo plnit úkoly, které jsme přijali za své. Dalo by se říci, že je to internalistický typ sebeúcty. Jestliže si více uvědomujeme svou osobní hodnotu podle toho, jak jsme respektováni a uznáváni ( jakou máme autoritu a prestiž ), jde o externalistický typ sebeúcty ( Smékal, 2002 ).

Bezprostřední vztah člověka k sobě samému, založený na sebeuvědomění, sebepoznání a sebehodnocení se nazývá **sebekoncepce**. Bez sebekoncepce a sebeobrazu nemůže existovat sebenáhled a účinné řízení sebe sama ani *sebeakceptace* ( sebezpřijetí ) ( Kohoutek, 1998 ).

## 7.2 Socializační činitele v psychickém vývoji dítěte

Téměř jakákoliv zkušenost dítěte je sociálně podmíněna. Od počátku svého života je ovlivňováno různými sociálními skupinami, k nimž náleží. Působení každé z nich je něčím specifické a zde získaná zkušenost přispívá k rozvoji odlišných kompetencí. V dětském věku je to především rodina, škola a vrstevnická skupina ( Vágnerová, 2002 ).

V psychickém vývoji dítěte hrají velice důležitou roli následující socializační činitele ( podle Vágnerové, 2003 ):

- 1. Společnost, její obecné sociokulturní vlivy působí na všechny členy dané společnosti.** Jejich prostřednictvím si všichni její příslušníci osvojí obdobné normy, hodnoty a pravidla chování, která jsou obecně respektována a vyžadována.
- 2. Širší sociální skupina či vrstva, ke které jedinec náleží.** Ta mu obecné sociokulturní zkušenosti určitým způsobem zprostředkovává a interpretuje.
- 3. Malá sociální skupina, která je vymezena přímým kontaktem a osobním významem všech svých členů, strukturovaností a přesným vymezením všech rolí.** Člověk se do ní dostává různým způsobem, výběrově ( např. do party ) či nevýběrově ( např. tím, že se do ní rodí ).

Nejvýznamnější sociální skupinou, primárním socializačním činitelem je rodina ( Vágnerová, 2003 ).

### **7.2.1 Rodina**

Rodina má pro dítě nezastupitelný význam. Rodina je prvním zdrojem uspokojování jeho potřeb a také mu přináší jejich první omezování, frustrování. V rodině a rodinou se uskutečňuje společenská adaptace dítěte, jeho začleňování do společnosti. Rodina poskytuje dítěti modely k napodobování a identifikaci. Dítě si tak může osvojit celou řadu pozitivních i negativních vlastností a způsobů chování ( Čáp, 1993 ).

Rodina dítěti individualizovaně a pro ni specifickým způsobem zprostředkovává sociokulturní zkušenost, tj. normy chování, dovednosti sociální komunikace, řeč, způsoby uvažování a hodnocení, žádoucí způsoby chování ve formě rolí apod. ( Vágnerová, 2003 ).

Individuálně specifický způsob, jakým rodina svou socializační funkci plní, se projevuje ve dvou složkách:

**a) Charakteru interpretace a způsobu prezentování sociokulturních vzorců.** Jde např. o úroveň jazykových dovedností, charakter a pružnost rolí, způsob komunikace apod.

**b) Individuálně specifický vztah k dítěti, s důrazem na emoční aspekt,** tj. přijetí, které ve značné míře modifikuje sociální učení. V tomto smyslu jde především o kombinaci dvou faktorů:

**1b) Míra pozitivního citového vztahu,** akceptace, která bude podporovat osobní jistotu a vyrovnanost dítěte, ale bude mít význam i z hlediska učení ( posílí jeho efekt ).

**2b) Míra kontroly dítěte a typ zpětné vazby při plnění rodičovských požadavků,** tj. v procesu učení. Dítě se učí žádoucím variantám chování, protože je za ně pozitivně hodnoceno nebo naopak, protože je za jejich nedodržování trestáno. Způsob chování rodičů neovlivní jenom aktuální učení, ale bude také podporovat rozvoj určitých osobnostních vlastností. I v tomto směru je zjevný vztah chování rodičů a rozvoje takových vlastností, jako je osobní jistota a samostatnost v řešení problémů nebo opačná tendence, úzkostnost a potřeba dodržovat stanovená pravidla naprosto přesně ( Vágnerová, 2003 ).

Každá rodina by si při výchově dítěte měla uvědomit, že je jejím úkolem nejen zabezpečit dítě po stránce materiální, ale i vybavit dítě do života kladnými emocionálními zkušenostmi.

Pro dítě je rodina důležitým zdrojem informací, které zobecňuje a očekává, že se stejným způsobem budou chovat všichni lidé. Rodina je osobně významným prostředím, které by dítěti mělo sloužit jako citové zázemí, jako zdroj jistoty a bezpečí. Rodina modifikuje základní postoj dítěte ke světu. Vysokou měrou se podílí na rozvoji pocitů sebejistoty a sebedůvěry, na nichž závisí uplatnění schopností tohoto dítěte. Stejně rodinné prostředí může působit na jednotlivé děti odlišně ( Vágnerová, 2004 ).

### 7.2.1.1 Osobnost rodičů

Při výchově dítěte hraje podstatnou úlohu samotná osobnost rodiče ( vychovatele ). Jejich působení na dítě může záviset na tom, ke které národnosti a socioprofesionální skupině patří, jaký je jejich světový názor, politické a náboženské přesvědčení.

Podstatný vliv na výchovné působení rodičů má zcela určitě jejich vzdělání. Vzdělání rodiče většinou kladně hodnotí vzdělání a kulturu, pobízejí dítě k dobrému školnímu výkonu a také k hodnotné zájmové činnosti, dokáží mu alespoň do určité míry poskytnout metodickou pomoc při zdolávání překážek v učení nebo v zájmové činnosti. Významnou roli hraje také věk rodičů. Starší rodiče mnohdy projevují přílišné obavy o zdraví dítěte, omezují je v samostatných zájmových činnostech a ve styku s vrstevníky, někteří omlouvají nedostatky svých dětí, jiní jsou k nim nepřiměřeně přísní a nemají porozumění pro jejich záliby či formy využívání volného času. Na druhé straně příliš mladí rodiče – ještě nezralí pro rodičovskou roli – jsou mnohdy bezradní a také se ve výchově dopouštějí častých chyb ( Čáp, 2001 ).

### 7.2.1.2 Výchovné styly

Podle našeho názoru má zásadní vliv na rozvoj seberegulace dítěte způsob rodičovské výchovy. Existuje mnoho výchovných stylů. V této kapitole představíme některé z nich.

Např. Čáp ( 2001 ) ve své práci uvádí tři charakteristické výchovné styly: **autokratický styl, liberální styl, sociálně integrační styl.**

Při **autokratickém ( autoritativním, dominantním ) vedení** vychovatel hodně rozkazuje, hrozí a trestá, málo respektuje přání a potřeby dětí, má pro ně málo porozumění, jednoznačně determinuje děti svými zkušenostmi, úsudky a rozhodnutími, poskytuje jim málo samostatnosti a iniciativy (Čáp, 2001 ).

Při **liberálním vedení ( slabém vedení, liberální výchově )** vychovatel řídí děti málo nebo vůbec ne. Neklade přímo požadavky. Pokud vysloví požadavek, nekontroluje a nepožaduje jeho důsledné plnění ( Čáp, 2001 ).

Při **sociálně integračním ( demokratickém ) vedení** vychovatel udílí méně příkazů a podporuje iniciativu, působí spíše příkladem než hojnými tresty a zákazy, má porozumění pro individuální potřeby dětí ( Čáp, 2001 ).

Jeden z nejužitečnějších modelů pro utřídění stylů rodičovské péče v dětství popsali Maccobyová a Martin ( in Fontana, 1997 ). Pokrývá oblast normální nepoškozující péče. Popisuje dvě hlavní dimenze chování rodičů. První dimenze je založena na kontrastu péče náročné/ kontrolující a péče nenáročné/ nekontrolující. Druhá dimenze proti sobě staví péči orientovanou na dítě ( akceptující, reagující ) a orientovanou na rodiče ( odmítající, nereagující ). Tyto dvě dimenze se vzájemně kombinují, a tak dávají čtyři odlišné vzorce chování v péči o děti.

**Model čtyř stylů výchovy** ( Maccobyová, Martin in Fontana, 1997 ):

|                            |                      |                       |
|----------------------------|----------------------|-----------------------|
|                            | Akceptující          | Odmítající            |
|                            | Reagující            | Nereagující           |
|                            | Orientovaný na dítě  | Orientovaný na rodiče |
| Náročný a kontrolující     | <b>AUTORITATIVNÍ</b> | <b>AUTORITÁŘSKÝ</b>   |
| Nenáročný a nekontrolující | <b>SHOVÍVAVÝ</b>     | <b>ZANEDBÁVAJÍCÍ</b>  |

### 7.2.2 Škola

Významnou institucí, ovlivňující lidskou osobnost i rozvoj různých psychických funkcí, je škola. Tato instituce rozvíjí nejen poznávací schopnosti a různé dovednosti, ale působí i jako významný socializační činitel na vývoj dítěte brzy po nástupu do školy.

Zkušenosti, které zde získá, a požadavky, s nimiž se musí vyrovnat, budou stimulovat rozvoj určitých sociálních dovedností a osobnostních vlastností. Škola může působit jako výzva, nabídka možnosti vlastního rozvoje a sebepotvrzení, ale i jako zdroj ohrožení ( Vágnerová, 2003 ).

Škola od žáka vyžaduje samostatnost a odpovědnost za jeho chování, jednání a jeho případné následky. Jednou ze zátěžových situací, se kterou se ve škole setkává, je hodnocení vlastního výkonu. Úroveň vlastního výkonu vede k prožitku úspěchu či neúspěchu a stává se tak základem sebehodnocení.

Jestliže není u žáka oceňován dobrý výkon nebo chybí citově významná osoba, která by jej ocenila, nebude mít samotný úspěch pro žáka velký význam.

## **8. Poruchy chování**

Snad nejčastější poruchou v dětství a adolescenci jsou poruchy chování. Tyto poruchy se objevují v souvislosti s nedostatečnou seberegulací. Na projevení těchto poruch mohou mít vliv různé negativní faktory jako např. nepříznivé rodinné prostředí, zanedbávaná výchova a další. Poruchy chování úzce souvisí s procesem socializace.

Mezi jedincem a sociálním prostředím se vytvářejí společenské vztahy, probíhají procesy vzájemného ovlivňování, procesy složitých interakcí. Tyto interakce se odehrávají podle Michalové (2004) na třech úrovních:

- na úrovni procesu socializace jedince
- na úrovni vzájemného působení mezi jedincem a sociální skupinou
- na úrovni vztahů mezi jedincem a společností.

Na těchto třech úrovních – jedinec, sociální skupina, společnost – je možné odhalovat mechanismus odchylek v lidském chování od společenských norem.

Někteří autoři uvádějí přehled činitelů a příčin nekázně, které ohrožují zdravý vývoj dětí a mládeže. Zdůrazňují nezávisle především následující faktory: nedostatky funkcí rodiny, zúžení rodičovské péče v důsledku zvýšené pracovní zátěženosti a s ní spojenou únavu až vyčerpanost rodičů; zvýšení náročnosti ekonomického rozpočtu na rodinnou situaci, tlak na zaměstnanost, finanční a časové možnosti rodičů, nezvládajících se dětem dostatečně věnovat v oblasti zájmových aktivit a jejich společenského konání a trvání, nejen z finančních, ale i z časových důvodů; krize pedagogických institucí; preferování výchovy k bezohlednosti na úkor tolerance a kázně; odliv kvalifikovaných učitelů ze škol; nesmyslné trávení volného času aj. (Michalová, 2004).

Také Koudelková (in Michalová, 2004) předpokládá, že na vzniku poruch chování se podílejí vlivy nezasahující osobnost dítěte patologickými mechanismy.

V tomto smyslu uvádí především nedůslednou a nedostatečnou výchovu, která má za následek nevytvoření vhodných sociálních návyků, takže dítě svým chováním překračuje společenské normy.

V procesu socializace a společenské adaptace si jedinec osvojuje hlavně ty normy chování, které jsou schvalovány jeho vlastní skupinou. Může se proto stát, že takové skupinové normy např. v rámci určité rodiny neodpovídají obecně přijímaným normám chování, ale pro jednotlivce budou důležitější než normy společnosti ( Michalová, 2004 ).

M. Vágnerová ( 2002 ) charakterizuje poruchové chování jako *odchylku v oblasti socializace*, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku a jeho rozumovým schopnostem.

Základním rysem těchto poruch je chování, kterým jsou v různé míře, opakovaně a dlouhodobě ( alespoň 6 měsíců ) narušovány sociální normy. Nejde o následky duševních poruch či onemocnění, ale o odchylky v osobnostním vývoji, které jsou dány interakcí základních etiologických faktorů ( podle Vágnerové, 2002 ):

**1. Vliv sociálního prostředí, především rodiny:** jestliže rodinný model chování působí nedostatečně nebo nevhodně, zvyšuje se riziko rozvoje nežádoucích osobních charakteristik, které k poruchám chování vedou.

**2. Genetická dispozice k disharmonickému vývoji,** s typickou odchylkou v rozvoji emočních a volních charakteristik.

**3. Oslabení nebo porucha CNS, převážně na bázi prenatálního či perinatálního poškození.** Představuje určitou dispozici pro vznik poruch chování. Jejím základem je jednak kolísavost emočního ladění, ale hlavně impulsivita a nižší schopnost sebeovládání, která vede k různým, často problematickým reakcím.

## 8.1 Obecné vymezení poruchového chování

Poruchové chování je tedy obecně vymezeno třemi základními znaky, uvedenými v roce 1994 v Diagnostickém a statistickém manuálu duševních poruch Americké psychiatrické společnosti ( DSM – IV ) ( podle Michalové, 2004 ):

**1. Chování nerespektující sociální normy.** Jedinec, který není schopen pochopit význam norem a hodnot, např. jedinec s mentálním postižením nebo jedinec pocházející z jiného sociokulturního prostředí, nemůže být označen jako jedinec s poruchovým chováním. O poruchu chování se jedná tehdy, kdy jedinec normy chápe, rozumí jim, ale nepřijímá je, např. z důvodu jiné hierarchie hodnot nebo vlastních osobních motivů. Může nastat i případ, kdy dotyčný se normami nedokáže řídit, protože v dané chvíli nebo trvale není schopen ovládat své chování, je u něj snížena vlastní schopnost autoregulace. Porušení normy v tom případě nebývá provázeno pocitem viny.

**2. Neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy.** Sociální chování je nepřiměřené pro nedostatek empatie, značné zaměření na sebe včetně snahy okamžitého uspokojování vlastních potřeb. Přizpůsobení se normě v zájmu zachování pořádku je pro člověka s poruchou chování nepochopitelné. Jedná se většinou o jedince, kteří z nezažitého pozitivního emočního vztahu porušují práva jiných lidí, neakceptují sociální normy regulující společenské soužití, nejsou ohleduplní k ostatním bytostem. Charakteristická je neochota angažovat se ve prospěch druhého bez naděje na vlastní prospěch.

**3. Agresivita jako rys osobnosti nebo chování.** Emocionální prožitek takového chování je neutrální, agresivita jako násilný způsob chování je typickým reagováním jedinců s poruchou chování ( Michalová, 2004 ).

## 8.2 Klasifikace poruch chování

Existují různé klasifikace poruch chování. V této kapitole představíme jen některé z nich.

Poruchy chování v širším slova smyslu lze rozdělit na specifické a nespecifické ( Michalová, 2004 ).

Pod pojmem **specifické poruchy chování** jsou chápány poruchy chování vzniklé vlivem působení různých exogenních a endogenních faktorů na podkladě existujícího a prokázaného oslabení nebo změn CNS ve smyslu neurologického postižení.

**Nespecifické poruchy chování** tvoří symptomatologicky podobnou skupinu, organický podklad však u těchto jedinců chybí. Specifická porucha chování může však být podkladem vzniku poruchy nespecifické při nesprávném sociálním působení a vedení jedince s poruchou specifickou.

Dále podle **příčiny** se rozlišují **poruchy chování na podkladě nervové poruchy či onemocnění psychického** ( sem se řadí např. neurózy jako poruchy vyšší nervové činnosti, kdy je narušena schopnost přizpůsobit se společenskému prostředí a onemocnění psychická, z nichž nejvýznamnější je psychopatie, která postihuje celou osobnost jedince, u dětí bývají přítomny jen tzv. psychotické rysy; dalším onemocněním jsou různé psychózy přinášející narušení vztahu k sobě samému i k okolnímu světu, projevují se zejména změnou tempa řeči, myšlení, depresemi, mániami, sebeobviňováním ) a **poruchy chování na základě výchovné nebo sociální narušenosti**, které zahrnují problémy vzniklé na základě narušeného vztahu k sobě i k okolí; jejich charakteristickým rysem je nesoustředěnost, impulzivita, deprese, nepřijetí společenských norem, nedostatky v citové oblasti, nízká motivace, apod. ( Michalová, 2004 ).

Někteří autoři dělí poruchy chování bez ohledu na jejich příčinu pouze podle dopadu jejich důsledků na sociální chování. Např. Vocilka ( in Michalová, 2004 ) dělí poruchy dle intenzity na **asociální** a **antisociální**.

Vágnerová ( 2001 ) dělí poruchy chování dle společenské závažnosti na **agresivní** ( šikana, vandalismus apod. ) a **neagresivní** ( lži, záškoláctví, útěky a toulání ). U neagresivních poruch sice dochází k porušování sociálních norem, ale nebývají spojeny s agresivitou. U agresivních poruch je navíc důležité násilné porušování a omezování práv ostatních, z tohoto hlediska je lze považovat za závažnější.

Výše uvedení autoři, ale i mnozí další, nevidí mezi poruchami přesnou hranici, neboť ty se kombinují, prolínají, méně závažné jednání přerůstá často v závažnější formu agresivní či neagresivní, asociální či antisociální poruchy ( Michalová, 2004 ).

### 8.3 Diagnostika poruch chování

Poruchy chování lze většinou diagnostikovat až ve středním školním věku. Věk, kdy k diagnostice těchto poruch dochází u chlapců a u děvčat, bývá odlišný, u děvčat se věková hranice posouvá k 14. – 16. roku věku, u chlapců je tomu dříve, mezi 10. – 12. rokem.

V originálu jsou diagnostická kritéria převzata z *Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch*, který vydala Americká psychiatrická asociace. U nás odborníci pracují s diagnostickými kritérii podle Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize ( Train, 2001 ).

MKN – 10 ( in Michalová, 2004 ) uvádí: „*F 91 Poruchy chování jsou charakterizovány opakujícím se a trvalým obrazem disociálního, agresivního a vzdorovitého chování. Je – li takové chování u daného jedince extrémní, porušuje sociální očekávání přiměřené věku a je závažnější než obyčejná dětská nezbednost nebo rebelantství v adolescenci. Ojedinělé disociální nebo kriminální činy nejsou samy o sobě důvodem pro udělení diagnózy, která vyžaduje, aby charakter takového chování byl trvalý.*“

Příklady chování, na nichž je diagnóza založena, zahrnují nadměrné rvačky nebo tyranizování slabších, krutost k jiným lidem nebo zvířatům, závažné ničení majetku, zakládání ohně, krádeže, opakované lhaní, chození za školu a útěky z domova, mimořádně časté a intenzivní výbuchy zlosti, vzdorovité provokativní chování a trvalou silnou neposlušnost. Každá z těchto kategorií, pokud je výrazná, dostačuje k potvrzení diagnózy, avšak ojedinělé disociální činy pro tuto diagnózu nestačí ( Train, 2001 ).

Nedoporučuje se stanovit tuto diagnózu, pokud by shora uvedené chování netrvalo alespoň šest měsíců nebo déle.

## **8.4 Rizika rodinného prostředí**

Jak už bylo uvedeno výše, poruchy chování mohou mít několik příčin. Domníváme se, že jednou z nejčastějších a nejdůležitějších je právě výchova v rodině. V této kapitole představíme možná rizika podílející se na vzniku poruch chování.

M. Vágnerová ( 1996 ) rozděluje rizika rodinného prostředí do následujících kategorií:

- 1) Rodiče jsou abnormální osobnosti, a tak nejsou schopni uspokojivě plnit rodičovskou roli. Děti bývají v takových rodinách nejen citově, ale i komplexně deprivované, zanedbávané a někdy i týrané. Negativní důsledky výchovy budou větší, pokud je i dítě k disharmonickému vývoji osobnosti disponováno.
- 2) Zvýšené riziko představuje i neúplná rodina. Role osamělého rodiče je těžší, a proto se zde mírně zvyšuje možnost, že rodina nebude schopna poskytovat dítěti podporu a všechny vzorce chování, jaké by potřebovalo. Jedná se o nedostatek otcovské autority a mužského vzoru chování.
- 3) Stoupá četnost poruchového chování i u těch, kteří žijí v úplné a zdánlivě funkční rodině.

Zde se mluví o tzv. subdeprivační zkušenosti dítěte, které má sice úplnou rodinu, ale fungující spíš normálně. Rodina dítěti nedává důležité podněty pro jeho rozvoj. Nedovede mu dát jistotu, že má pro rodiče význam, a nedokáže mu vymezit žádoucí hodnoty a normy chování.

4) Určité subkultury a sociální skupiny toto poruchové jednání tolerují, někdy je dokonce považují za vhodné a nutné.

5) Rozvoj nežádoucího chování může stimulovat nejen určitý styl života, ale i životní prostředí. Jedná se např. o nakupení velkého množství lidí na sídlištích, která jsou typická svou anonymitou a kde lze těžko rozeznat stálé obyvatele od cizích lidí.

## **8.5 Osobnost dítěte s poruchami chování**

Poruchy chování v dětském věku mohou mít přechodný charakter, ale mnohdy fungují i jako signál poruchy osobnosti, který představuje zvýšené riziko budoucího problematického chování ( Vágnerová, 2002 ).

Základní osobnostní vlastnosti, které nějakým způsobem, přímo nebo nepřímo, souvisejí se vznikem poruch v chování, mohou být různého charakteru. Mohou vytvářet rozdílné typy osobnosti, které podmiňují zcela odlišné adaptační problémy ( Vágnerová, 2001 ).

Určitým základem, který může vytvářet vznik odchylek chování je typ temperamentu s typickými znaky prožívání a osobním tempem.

Silná emoční vzrušivost a impulzivita, s tendencí k afektivním výbuchům, může jedince predisponovat k reakcím, kde má porucha ráz náhlého činu. V tomto případě pak chybí dostatečná sebekontrola a sebeovládání. V souvislosti s tím se vyskytuje i nízká frustrační tolerance ( Vágnerová, 2001 ).

Odlišnou skupinu tvoří děti, které mají poruchy citového prožívání bez ohledu na jejich příčinu, která může být dána genetickými dispozicemi či deprivací zkušeností.

Hlavním znakem jejich osobnosti je chladnost, citová plachost, nedostatek empatie či mrzutá, podrážděná nálada a egoismus. Jejich činy bývají různé, ale je jim společný naprostý nedostatek ohledu k ostatním lidem a jejich potřebám.

Dále M. Vágnerová ( 2001 ) uvádí, že s dětskými poruchami chování může souviset i strach a úzkostné ladění, mnohé z nich jsou výrazem obranných tendencí.

Autoregulace jedinců s poruchami chování bývá nezralá, převážně emocionální a směřuje především k uspokojování vlastních aktuálních potřeb, bez ohledu na okolnosti. S tím bývá spojeno snížené sebeovládání, impulsivita, nízká frustrační tolerance a neschopnost oddálit uspokojení.

M. Vágnerová uvádí 2 nezbytné základní předpoklady k dosažení vyšší, volní autoregulace:

- 1) Schopnost respektovat normy chování, ochota řídit se jimi i když to bude znamenat nějaké osobní omezení.
- 2) Schopnost nejen zvolit, ale i realizovat nějaký, mnohdy nejen osobně atraktivní, ale obecně významný cíl, a přitom odolávat aktuálním potřebám.

M. Vágnerová tvrdí, že v obou složkách mívají děti s poruchami chování určité nedostatky. Buď normy a omezení neakceptují vůbec a nebo nejsou schopny omezení, která z nich vyplývají delší dobu vydržet. Projevem, typickým pro ně, je jejich vztah k následkům vlastního jednání. Často jim chybí jakékoliv pocity viny nebo zahanbení.

S osobnostním vývojem, který vede k poruchám chování může mít souvislost i preference a charakter uspokojování základních psychických potřeb těchto dětí ( Vágnerová, 2001 ).

Sociální identita ( tj. příslušnost a identifikace s nějakou sociální skupinou ) bývá u těchto dětí různá, v závislosti na tom, jakého charakteru jsou poruchy chování. Děti, u kterých jsou poruchy chování výrazem hlubší změny osobnosti, často nebývají sociálně akceptovány. Jejich vztahy s lidmi bývají krátkodobé, povrchní a často konfliktní ( Vágnerová, 2001 ).

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 9. Cíle výzkumu

Cílem praktické části diplomové práce je zjišťování regulačních charakteristik osobnosti žáků v období rané adolescence.

Ve výzkumu vycházíme z koncepce osobnosti Blockových ( dimenze ego-flexibilita a ego-kontrola ), kterou uvádíme v teoretické části ( kapitola 5.1 Osobnost a seberegulace podle Blockových ). Zjišťujeme souvislosti regulačních charakteristik se sociální adaptací žáků, tj. zjišťujeme míru poruch chování. Sledujeme externální symptomy psychických poruch osobnosti, které jsou ukazatelem již zmíněné sociální adaptace.

Využíváme výzkumné metody, které byly úspěšně aplikovány v zahraničních výzkumech ( např. v Německu ). Zjišťování uvedených charakteristik je prováděno pomocí q-ratingové metody a dotazníkové metody ( popsány v kapitole 10.1 Popis použitých metod ).

## 9.1 Hypotézy

Konkrétní cíle našeho výzkumu jsme formulovali do následujících hypotéz.

**H 1:** Předpokládáme, že žáci s nižší mírou ego-flexibility budou hůře sociálně přizpůsobiví, tj. budou projevovat vyšší míru externálních psychických poruch.

**H 2:** Předpokládáme, že žáci s nízkou mírou ego-kontroly ( nízká míra ego-kontroly = vysoká impulsivita ) budou hůře sociálně přizpůsobiví, tj. budou projevovat vyšší míru externálních psychických poruch.

**H 3:** Předpokládáme, že vyšší míra externálních psychických poruch ( jako agresivita, delikvence ) ale i celková míra psychických poruch bude vykazována chlapci.

## 9.2 Popis zkoumaného vzorku

Náš výzkum je zaměřen na žáky středního školního věku a byl realizován v několika etapách v časovém období od listopadu 2004 do října 2005.

Výzkum jsme prováděli na vzorku 100 žáků vybraných základních škol v České republice a to v Domažlicích ( 1 základní škola ), v Českých Budějovicích ( 3 základní školy ) a v Jindřichově Hradci ( 1 základní škola ). Vzorek 100 žáků tvořilo 62 děvčat a 38 chlapců. Jejich průměrný věk byl 10,5 roku. Nejmladším žákům bylo 9 a nejstarším 12 let. Výzkumný vzorek tedy tvořili žáci čtvrtých, pátých a šestých ročníků ZŠ. Výzkumu se kromě žáků zúčastnili také učitelé z výše zmíněných základních škol.

## **10. Použité metody**

Jak již bylo uvedeno výše, pracovali jsme s výzkumnými metodami, které byly úspěšně aplikovány v zahraničních výzkumech.

K zajištění vlastní realizace výzkumu byl potřebný souhlas rodičů, ale i ředitelů škol a učitelů. Rodiče a učitelé byli seznámeni s cílem výzkumu. Ve většině případů všichni s výzkumem souhlasili. Rodiče byli motivováni tím, že se dozví více o prožívání a chování svých dětí.

**Při výzkumu byly použity následující metody a dotazníky:**

**1) Metoda California Child Q-Sort ( CCQ )**

**2) Dotazník pro učitele o chování dětí a adolescentů – TRF**

### **10.1 Popis použitých metod**

Nyní bychom rádi představili jednu z metod, se kterou jsme při výzkumu pracovali. Jedná se o California Child Q-Sort ( CCQ ). Metoda Q-Sortu je metodou hodnocení osobnostních charakteristik žáků třetí osobou. V našem výzkumu hodnocení provedli učitelé žáků.

### 10.1.1 California Child Q–Sort ( CCQ )

CCQ – California Child Q–Sort ( Block a Blocková, 1980, in Štefánková, 2005b ) měří osobnostní dimenze dětí: **ego-flexibilitu, ego-kontrolu a závislost na poli** na základě hodnocení 100 charakteristik jejich chování rodiči.

**Metoda Q–Sortu** je ratingová metoda, kterou vytvořil Stephenson ( 1954, in Štefánková, 2005b ). Block ji upravil na měření osobnostních vlastností dětí a dospělých ( 1978 ) – California Adult Q–Sort ( CAQ ), California Child Q–Sort ( CCQ ).

Q–Sort poskytuje možnost popisu osobnosti. Block ( 1978, in Štefánková, 2005b ) ji popisuje jako metodu orientovanou na osobu v protikladu k metodám orientovaným na položky ( např. dotazníky ).

V Q–Sortu se porovnávají a třídí jednotlivé položky z hlediska *jejich typickosti* pro danou osobu. V CCQ je to na základě pevného systému – normálního rozdělení, kde je počet položek spadajících do jednotlivých kategorií pevně daný. Tímto způsobem se dají měřit intraindividuální i interindividuální rozdíly. Jednak je možné porovnat profil jedné osoby s prototypem ( dopředu určeným ideálním profilem ) v různých časech, ale i velké množství osob na základě porovnání jejich podobnosti ( korelace ) s prototypem.

Rozdělení položek do systému kategorií snižuje riziko hodnocení pod vlivem sociální žádoucnosti a předpojatosti. Zabrání se tak tendenčním odpovědím ( např. zakroužkování extrémních či středních hodnot jako v dotazníku ). Porovnání profilů se uskutečňuje bez chyb měření, které by ovlivňovaly výsledek.

California Child Q–Sort ( CCQ ) vychází z California Adult Q–Sort ( CAQ ). Skládá se ze 100 psychology a psychiatry vybraných položek, které popisují zvlášť vlastnosti a způsoby chování. Tyto vlastnosti a způsoby chování se vztahují k dimenzím: kontrola impulsů a regulace impulsů – impulsivity, sociální chování a zvládání zátěže – nároků a neúspěchu.

Položky byly validizované na základě indicií v chování získaných pozorováním a experimenty ( Block a Blocková, 1980, in Štefánková, 2005b ).

100 položek ve formě kartiček je rozděleno do 9 kategorií od „vysloveně typické“ po „vysloveně netypické“. Kategorie 1-4 a 6-9 obsahují 11 položek ( kartiček ), prostřední kategorie 5 obsahuje 12 položek, což odpovídá normálnímu rozložení.

Z amerického originálu přeložila jednotlivé charakteristiky do českého jazyka Mgr. Z. Štefánková ve spolupráci s diplomantkami: Milena Halíková, Petra Makovičková, Kateřina Kochová a Šárka Kolářová. Vhodnost překladu byla zkoušena v předvýzkumu a zajištěna protipřekladem z českého do anglického jazyka, který přinesl uspokojivé výsledky.

#### 10.1.1.1 Postup při výběru typických a netypických charakteristik jedince

Při výběru a seřazování výpovědí vycházíme ze 100 daných charakteristik v podobě karet. Každá karta s charakteristikou je označena číslem od 1 do 100. Výpovědi seřadíme do 9 kategorií. Každá kategorie by měla obsahovat 11 až 12 karet.

1) Nejprve si utvoříme tři hromádky karet. Přitom musíme vždy dbát na správný počet karet v hromádkách. 1. hromádka bude obsahovat vždy **33 typických karet**. 2. hromádka bude obsahovat **34 ani typických ani netypických karet** a 3. hromádka bude obsahovat **33 netypických karet**.

2) Máme utvořené tři hromádky karet, z nichž dále vycházíme. Vezmeme si hromádku **typických karet**. Tyto karty znovu rozdělíme na následující tři hromádky. Opět vybíráme vždy stejný počet karet, jak je uvedeno v návodu.

**Hromádka č. 9** bude obsahovat **11 vysloveně typických karet**.

**Hromádka č. 8** bude obsahovat **11 středně typických karet** a **hromádka č. 7** bude obsahovat **11 méně typických karet**. Tyto 3 vzniklé hromádky si odložíme na stranu.

3) Dále si vezmeme hromádku **netypických karet**. Tyto karty opět rozdělíme na následující 3 hromádky. Vybíráme stejný počet karet, jak je uvedeno v návodu. **Hromádka č. 1** bude obsahovat **11 vysloveně netypických karet**. **Hromádka č. 2** bude obsahovat **11 středně netypických karet** a **hromádka č. 3** bude obsahovat **11 méně netypických karet**.

4) Nakonec si vezmeme hromádku **ani typických ani netypických karet**. Tyto karty rozdělíme na následující 3 hromádky. **Hromádka č. 6** bude obsahovat **11 spíš typických karet**. **Hromádka č. 5** bude obsahovat **12 ani typických ani netypických karet** a **hromádka č. 4** bude obsahovat **11 spíš netypických karet**.

V konečné fázi zapíšeme čísla, která se nachází na kartičkách do datového listu ( od 9 – vysloveně typické po 1 – vysloveně netypické ). Do datového listu poznamenejme i jméno ( respektive kód ), věk a pohlaví dítěte.

Kategorie jsou ve výsledku seřazeny v následující podobě:

**Kategorie 9** obsahuje výpovědi, které jsou **vysloveně ( nejvíce ) typické**.

**Kategorie 8** obsahuje výpovědi, které jsou **středně typické**.

**Kategorie 7** obsahuje výpovědi, které jsou **méně typické**.

**Kategorie 6** obsahuje výpovědi, které jsou **spíš typické**.

**Kategorie 5** obsahuje výpovědi, které nejsou **ani typické ani netypické**.

**Kategorie 4** obsahuje výpovědi, které jsou **spíš netypické**.

**Kategorie 3** obsahuje výpovědi, které jsou **méně netypické**.

**Kategorie 2** obsahuje výpovědi, které jsou **středně netypické**.

**Kategorie 1** obsahuje výpovědi, které jsou **vysloveně ( nejvíce ) netypické**.

Výsledná suma charakteristik byla pomocí statistického programu SPSS porovnána s ideálním profilem ( prototypem ). Nevytvářeli jsme ideální profil pro českou populaci, ale použili jsme prototyp, který vytvořili autoři metody.

Dále zde uvádíme některé příklady charakteristik ( ze 100 již zmíněných položek ), které jsou typické pro osobnostní dimenzi ego-flexibilita a pro oba póly dimenze ego-kontroly ( vysoká kontrola a nízká kontrola ).

**Dimenze flexibilita** zahrnuje např. tyto charakteristiky:

Je pozorný a umí se soustředit. ( 66 )

Je kompetentní ( schopný ), zručný. ( 89 )

Bývá rozmrzelý nebo plačtivý. ( 94 )

Je vytrvalý, nevzdává se snadno. ( 41 )

Je tvořivý ve vnímání, myšlení a konání nebo ve hře – projevuje se tvořivě. ( 96 )

Je spíše nerozhodný a váhavý. ( 53 )

Ve stresových situacích má tendenci „vybuchnout“, bývá nervózní a zmatený. ( 46 )

Je sebevědomý, spoléhá na vlastní úsudek. ( 88 )

Je asertivní ( umí se prosadit ). ( 82 )

Své jednání plánuje. Nejdřív přemýšlí, pak jedná. ( 67 )

**Kategorie vysoká ego-kontrola** zahrnuje např. tyto charakteristiky:

Dobře vychází s ostatními dětmi. ( 4 )

Je pozorný a ohleduplný vůči ostatním dětem. ( 2 )

Je ochotný pomoci a spolupracovat. ( 6 )

Je poslušný a přizpůsobivý. ( 62 )

Rád dává, půjčuje a dělí se s jinými dětmi. ( 32 )

Má na sebe vysoké požadavky. ( 47 )

Snaží se být nezávislý a samostatný. ( 83 )

Zlobí, škádlí, popichuje ostatní děti ( včetně sourozenců ). ( 80 )

Navazuje důvěrné a pevné vztahy. ( 9 )

Jedná rozumně a je přístupný pro rozumné argumenty. ( 25 )

**OPRAVA ( str. 54, 55 ):**

**Dimenze flexibility** zahrnuje např. tyto charakteristiky:

- Je pozorný a umí se soustředit. ( 66 )
- Je kompetentní ( schopný ), zručný. ( 89 )
- Je sebevědomý, spoléhá na vlastní úsudek. ( 88 )
- Do činnosti, kterou dělá, se zcela ponoří. ( 74 )
- Je zvědavý a touží po poznání, je otevřený vůči novým zkušenostem. ( 40 )
- Je vytrvalý, nevzdává se snadno. ( 41 )
- Je asertivní ( umí se prosadit ). ( 82 )
- Své jednání plánuje. Nejdřív přemýšlí, pak jedná. ( 67 )
- Je vynalézavý, má nápady, co by se mohlo dělat. ( 36 )
- Je tvořivý ve vnímání, myšlení a konání nebo ve hře – projevuje se tvořivě. ( 96 )

**Kategorie vysoká ego-kontrola** zahrnuje např. tyto charakteristiky:

- Dobře vychází s ostatními dětmi. ( 4 )
- Je pozorný a ohleduplný vůči ostatním dětem. ( 2 )
- Je ochotný pomoci a spolupracovat. ( 6 )
- Je poslušný a přizpůsobivý. ( 62 )
- Jedná rozumně a je přístupný pro rozumné argumenty. ( 25 )
- Dbá o svůj zevnějšek a má příjemné vystupování. ( 59 )
- Ostatními dětmi je obdivován a vyhledáván. ( 5 )
- Má sklony budit u dospělých sympatie a být jimi akceptován. ( 30 )
- Rád dává, půjčuje a dělí se s jinými dětmi. ( 32 )
- Navazuje důvěrné a pevné vztahy. ( 9 )

**Kategorie nízká ego-kontrola** zahrnuje např. tyto charakteristiky:

- Je vitální, energický, živý. ( 28 )
- Je neklidný a neposedný. ( 34 )
- Pokouší se rozšiřovat hranice dovoleného, aby zjistil, jak daleko může zajít. ( 13 )
- Vyjadřuje negativní city vůči vrstevníkům otevřeně a přímo. ( 18 )
- Pokouší se svalit vinu na jiné. ( 11 )
- Je tvrdohlavý. ( 90 )
- Je zvědavý a touží po poznání, je otevřený vůči novým zkušenostem. ( 40 )
- Hledá uznání u druhých. ( 48 )
- Mluví plynně, umí dobře vyjádřit své myšlenky slovy. ( 69 )
- Ostatními dětmi je obdivován a vyhledáván. ( 5 )

**Kategorie nízká ego-kontrola** zahrnuje např. tyto charakteristiky:

Je vitální, energický, živý. ( 28 )

Je neklidný a neposedný. ( 34 )

Je zvědavý a touží po poznání, je otevřený vůči novým zkušenostem. ( 40 )

Hledá uznání u druhých. ( 48 )

Mluví plynně, umí dobře vyjádřit své myšlenky slovy. ( 69 )

Je zaražený ( inhibovaný ) a strnulý. ( 35 )

Má sklony hloubat a trápit se. ( 24 )

Pokouší se svalit vinu na jiné. ( 11 )

Je tvrdohlavý. ( 90 )

Je bojácný a úzkostný. ( 23 )

Číslo v závorce udává číslo výše zmíněných položek. Jednotlivé položky ve formě kartiček jsou součástí přílohy ( příloha č. 3 ).

#### **10.1.2 Dotazník pro učitele o chování dětí a adolescentů – Teacher's report form – TRF ( Döpfner, Melchers, 1993 )**

Tento dotazník nám umožňuje porovnávat chování žáka nebo žákyně se skupinou jeho/jejích vrstevníků. Dotazník je určen pro učitele. Učitel zde hodnotí chování svých žáků.

Tento dotazník se skládá ze tří částí. První část je věnována obecným informacím o žákovi ( pohlaví, věk, datum narození ), typ školy a třída, kterou navštěvuje. Druhá část se týká sociálních kompetencí žáka. Učitel má zde možnost napsat bližší informace o žákovi ( např. o jeho práci při vyučování aj. ).

Třetí část zahrnuje nápadnosti v chování, nápadnosti v prožívání a tělesné těžkosti. Třetí část dotazníku obsahuje celkem 113 otázek. Otázky nabízejí seznam určitých nápadných způsobů chování, které se mohou vyskytnout u žáků.

Každou formu chování učitel posuzuje na škále 0-1-2 ( 0 = vůbec nesouhlasí, 1 = trochu nebo někdy souhlasí, 2 = přesně nebo často souhlasí ). U každé vlastnosti učitel odpovídá, jestli tuto vlastnost mohl u žáka/ žákyně pozorovat v průběhu posledních 6 měsíců. Jestliže se daná vlastnost vyskytovala **ve velké míře/ intenzitě nebo často**, zakroužkuje se číslo 2. Když se daná vlastnost objevila **v menší míře/ intenzitě nebo někdy**, zakroužkuje se číslo 1. Když se daná vlastnost u žáka/ žákyně **vůbec nevyskytovala**, zakroužkuje se 0.

V diplomové práci byly vyhodnoceny a statisticky zpracovány hodnoty získané z třetí části dotazníku. Podobu dotazníku lze najít v příloze č. 2.

## 10.2 Aplikace metod

Pro zajištění realizace vlastního výzkumu jsme navštívili zmíněné základní školy v České republice a požádali o spolupráci učitele vybraných tříd. Ve většině případů se jednalo o třídního učitele. Všichni učitelé byli velice ochotni zapojit se do našeho výzkumu. Nejprve jsme každého učitele seznámili s průběhem a podmínkami a domluvili si s ním datum dalšího setkání.

Na tomto setkání jsme jim podali vysvětlení o použití dotazníku TRF a ratingové metody Q–Sortu, která vyžaduje podrobnější rozbor a vysvětlení. Vycházeli jsme z návodu Q–Sortu, který je blíže popsán v kapitole 10.1.1.1 Postup při výběru typických a netypických charakteristik jedince.

Poté jsme si s učiteli dohodli vhodný termín vrácení dotazníku a Q–Sortu. Ujistili jsme je, že pokud nastanou případné problémy či nejasnosti, mohou se na nás kdykoliv obrátit. Během celého výzkumu jsme se setkali s velice příjemným jednáním ze strany učitelů.

## 11. Výsledky výzkumu

Výzkumem byla získána data, která jsou statisticky zpracována počítačovými programy Microsoft Excel a SPSS.

Pro analýzu výzkumu byly použity následující statistické charakteristiky:

- 1) **Minimum** – je minimální hodnota v množině hodnot.
- 2) **Maximum** – je maximální hodnota v množině hodnot.
- 3) **Aritmetický průměr** – je dán součtem všech naměřených hodnot dělených jejich počtem.
- 4) **Medián** – je střední hodnota množiny zadaných hodnot.
- 5) **Modus** – je hodnota, která se v oblasti dat vyskytuje nejčastěji.
- 6) **Spearmanův koeficient pořadové korelace** –  $r_s$  – úkolem je zjistit, zda některé dvojice znaků spolu koreluje ( jsou tedy vzájemně závislé ). Jestliže máme zjistit, zda dva znaky jsou vzájemně závislé, musíme určit tento koeficient. Koeficient pořadové korelace patří mezi metody neparametrické, protože se při jeho výpočtu neužívá žádného z parametrů normálního rozložení ( průměrů ani směrodatné odchylky ). Při velikosti souboru nad 8 členů lze významnost hodnot  $r_s$  ověřovat již způsobem, který platí i pro normální součinnový korelační koeficient – **Pearsonův** ( se stupni volnosti  $v = n - 2$  ;  $n$  = počet členů ). Je-li  $r_s$  kladné číslo, je korelace kladná ( čím vyšší je znak 1, tím vyšší je znak 2 ). Je-li  $r_s$  záporné, je korelace záporná ( čím nižší je znak 1, tím vyšší je znak 2 ).

## 11.1 Popisná část

V této části diplomové práce se zaměříme na popis zjištěných údajů z použité metody Q-Sort ( CCQ ) a z dotazníku TRF.

### 11.1.1 Zpracované údaje z dotazníku TRF

#### Poruchové chování

Poruchové chování bylo zkoumáno pomocí dotazníkové metody TRF. Dotazník TRF je popsán v kapitole 10.1.2. Na základě výsledků z tohoto dotazníku byla zkoumána míra poruch chování u žáků. Byly stanoveny intervaly hodnocení pro určení míry poruchového chování jedince a to zvlášť pro děvčata a pro chlapce. Pro určení míry poruch jsme stanovili **T- skóre**, které je převzato z německých norem. T-skóre vyčleňuje 2% nejnápadnějších projevů chování jedinců z původního vzorku, na kterém byly normy vytvořené. Tyto projevy chování byly označeny za klinicky nápadné.

V diplomové práci jsme použili následující dělení T- skóre. Hranice pro určení míry internálních a externálních psychických poruch je v rozmezí T- skóre 60 – 63. Hranice pro určení souhrnného problémového chování je také v rozmezí 60 – 63. Pro určení míry poruch pozornosti je hranice v rozmezí 67 – 70. Pro určení míry delikvence a agresivity je hranice určena také v intervalu 67 – 70. U chlapců a děvčat se liší pouze T- skóre pro určení normálního chování ( Döpfner, Melchers, 1993 ).

Průměrné hodnoty T-skóre pro jednotlivé poruchy chování zobrazuje tabulka č. 1.

**Tabulka č. 1:** Poruchy chování ( Vážené T- skóre – 100 žáků )

| Poruchy chování        | minimum | maximum | průměr | medián | modus |
|------------------------|---------|---------|--------|--------|-------|
| Internální             | 36      | 72      | 52,81  | 53     | 43    |
| Externální             | 39      | 72      | 51,49  | 52     | 42    |
| Souhrnné<br>problémové | 35      | 80      | 55,22  | 56     | 56    |
| Poruchy pozornosti     | 50      | 70      | 53,55  | 50,5   | 50    |
| Delikvence             | 50      | 73      | 53,63  | 50     | 50    |
| Agresivita             | 50      | 74      | 54,42  | 53     | 50    |

**Tabulka č. 2:** Zastoupení poruch chování ( celkem 100 žáků )

| Počet a procenta zastoupení internálních poruch u žáků             |                  |                    |
|--------------------------------------------------------------------|------------------|--------------------|
| Norma T= 37-59 ( D ),<br>T= 36-58 ( Ch )                           | Hranice T= 60-63 | Porucha T= 64-100  |
| 80                                                                 | 6                | 14                 |
| 80%                                                                | 6%               | 14%                |
| Počet a procenta zastoupení externálních poruch u žáků             |                  |                    |
| Norma T= 42-59 ( D ),<br>T= 39-59 ( Ch )                           | Hranice T= 60-63 | Porucha T= 64-100  |
| 84                                                                 | 8                | 8                  |
| 84%                                                                | 8%               | 8%                 |
| Počet a procenta zastoupení souhrnného problémového chování u žáků |                  |                    |
| Norma T= 32-59 ( D ),<br>T= 31-59 ( Ch )                           | Hranice T= 60-63 | Porucha T = 64-100 |
| 68                                                                 | 17               | 15                 |
| 68%                                                                | 17%              | 15%                |

D = děvčata; Ch = chlapci

Výše uvedené hodnoty byly získány ze vzorku 100 žáků. Zjišťovali jsme statistické údaje, které jsou zobrazeny v tabulce č.1. Nejprve byla vyhodnocena data pro hrubé skóre, ze kterého jsme následně výpočty získaly vážené T-skóre. Tabulka s daty pro hrubé skóre je pro přehlednost zařazena do přílohy ( viz. příloha č.1 ).

Nejnižší průměrná hodnota byla zjištěna u externálních poruch chování a nejvyšší průměrná hodnota u souhrnného problémového chování.

Zjištěné maximální hodnoty jsou v T-skóre vyšší než 64 bodů a podle použité metodiky považovány za poruchy chování. Neplatí to pro poruchy pozornosti ( max. hodnota 70, což představuje hraniční hodnotu ), jak je zřejmé z přílohy č.1.

Uvedené nejčastější hodnoty naznačují, že chování většiny žáků podle hodnocení učitelů je v hranicích normy ( předpokládané v TRF ). Je to zřejmé z tabulky č.2., která ukazuje zastoupení jednotlivých poruch celého souboru žáků.

Uvedená čísla v tabulce č.2 naznačují, že velký počet žáků ( v průměru 77% ) nevykazuje tedy poruchy chování. Internální poruchy vykazuje 14 žáků a externální poruchy 8 žáků. Souhrnné problémové chování bylo zjištěno u 15 žáků.

#### 11.1.2 Zpracované údaje z metody Q - Sortu

##### **Ego-flexibilita, Ego-kontrola, Závislost na poli**

Pomocí metody Q–Sortu byly zkoumány osobnostní dimenze žáků jako ego-flexibilita, ego-kontrola a závislost na poli. Pro vyhodnocování těchto dimenzí byly stanoveny následující intervaly. Flexibilita, kontrola a závislost na poli nabývají hodnoty od **-1** do **1**.

**Hodnota 1** znamená maximum a odpovídá vysoké flexibilitě, nízké kontrole a vysoké samostatnosti. **Hodnota -1** znamená minimum a odpovídá nízké flexibilitě, vysoké kontrole a velké závislosti na poli.

Tabulka č. 3: Osobnostní dimenze ( děvčata a chlapci )

| Osobnostní dimenze | minimum | maximum | průměr   | medián  | modus |
|--------------------|---------|---------|----------|---------|-------|
| Ego-Flexibilita    | -0,462  | 0,762   | 0,1689   | 0,1385  | 0,082 |
| Ego-Kontrola       | -0,508  | 0,495   | -0,02758 | -0,0105 | 0,137 |
| Závislost na poli  | -0,477  | 0,527   | 0,08815  | 0,044   | 0,061 |

Výše uvedené hodnoty byly získány ze vzorku 100 žáků. Nejprve jsme vypočítali hodnoty pro celý soubor a následně zvlášť pro děvčata a pro chlapce, abychom mohli posoudit rozdíly. V tabulkách lze nalézt minimální, maximální, průměrné, střední a nejčastější hodnoty.

Z výše uvedené tabulky je patrné, že zjištěná střední hodnota pro dimenzi ego-kontrola je záporná a naznačuje tak **vyšší míru kontroly** chování. Také průměrná hodnota pro dimenzi ego-kontrola je záporná a směřuje spíše k **vysoké kontrole**. Z tabulky je zřejmé, že průměrná ego-flexibilita žáků ve vzorku směřuje spíše k **vysoké flexibilitě**. Také získaná nejčastější hodnota ego-flexibility směřuje spíše k **vysoké flexibilitě**.

Tabulka č.4: Osobnostní dimenze ( děvčata )

| Osobnostní dimenze | minimum | maximum | průměr   | medián  | modus |
|--------------------|---------|---------|----------|---------|-------|
| Ego-Flexibilita    | -0,462  | 0,762   | 0,138887 | 0,082   | 0,082 |
| Ego-Kontrola       | -0,508  | 0,495   | -0,05505 | -0,0505 | 0,137 |
| Závislost na poli  | -0,396  | 0,485   | 0,066097 | 0,0465  | 0,061 |

Výše uvedené hodnoty byly získány ze vzorku 62 děvčat. Zjištěná maximální hodnota ego-flexibility směřuje k **vysoké flexibilitě**. Průměrná a střední hodnota pro dimenzi ego-kontrola jsou záporné. Jejich porovnáním zjistíme, že jsou téměř shodné a naznačují spíše **střední míru ego-kontroly** u děvčat v tomto vzorku. Také průměrná a nejčastější hodnota dimenze závislosti na poli jsou přibližně stejné a dokazují **střední míru závislosti na poli** u děvčat.

**Tabulka č.5:** Osobnostní dimenze ( chlapci )

| Osobnostní dimenze | minimum | maximum | průměr   | medián | modus |
|--------------------|---------|---------|----------|--------|-------|
| Ego-Flexibilita    | -0,417  | 0,748   | 0,217868 | 0,1525 | 0,57  |
| Ego-Kontrola       | -0,397  | 0,418   | 0,015368 | 0,0255 | 0,156 |
| Závislost na poli  | -0,477  | 0,527   | 0,124132 | 0,042  | 0,351 |

Výše uvedené hodnoty byly získány ze vzorku 38 chlapců. Všechny je můžeme porovnat s hodnotami děvčat a zjistíme např., že chlapci vykazují v průměru menší závislost na poli než děvčata.

Při porovnání průměrných hodnot vykazují **mírně vyšší míru ego-flexibility** chlapci. Dalším porovnáním průměrných hodnot můžeme konstatovat, že děvčata vykazují **vyšší míru ego-kontroly** než chlapci. I ze středních hodnot můžeme usuzovat na vyšší míru ego-kontroly u děvčat než u chlapců. Také zjištěné nejčastější hodnoty chlapců a děvčat se liší. U chlapců nabývají vyšších hodnot. Např. zjištěná nejčastější hodnota ego-kontroly poukazuje na nižší míru kontroly chování chlapců. Proto můžeme tvrdit, že chlapci zkoumaného vzorku projevují vyšší impulsivitu.

## 11.2 Testování hypotéz

V této části diplomové práce se budeme snažit o ověřování námi stanovených hypotéz ( kapitola 9.1 Hypotézy ) a o zjišťování souvislostí níže uvedených charakteristik. K tomuto účelu nám poslouží Spearmanův a Pearsonův korelační koeficient. Jak již bylo zmíněno výše, tyto korelační koeficienty vyjadřují sílu vzájemné souvislosti dvou proměnných.

**Tabulka č.6:** Seznam používaných zkratk

| Název proměnné                  | Vytvořená zkratka |
|---------------------------------|-------------------|
| Ego-flexibilita                 | FLEX              |
| Ego-kontrola                    | CONTR             |
| Závislost na poli               | FIELD             |
| Internální poruchy              | INT               |
| Externální poruchy              | EXT               |
| Souhrnné problémové chování     | SUMA              |
| Poruchy pozornosti              | POZ               |
| Delikvence                      | DEL               |
| Agresivita                      | AGR               |
| Pearsonův korelační koeficient  | Pearson           |
| Spearmanův korelační koeficient | Spearman          |
| Rozdíl průměrů                  | Mean difference   |
| Průměr                          | Mean              |
| Počet žáků                      | N                 |
| Pohlaví                         | POHL              |

Výše uvedená tabulka uvádí seznam vysvětlených zkratk jednotlivých proměnných, které budeme v následující kapitole používat.

**Tabulka č.7:** Vzájemné souvislosti ego-flexibility, ego-kontroly a závislosti na poli

|       |                     | <b>FLEX</b>    | <b>CONTR</b> | <b>FIELD</b>   |
|-------|---------------------|----------------|--------------|----------------|
| FLEX  | Pearsonova korelace | 1,000          | 0,016        | <b>0,940**</b> |
|       | Sig.                | 0              | 0,871        | 0,000          |
| CONTR | Pearsonova korelace | 0,016          | 1,000        | -0,060         |
|       | Sig.                | 0,871          | 0            | 0,553          |
| FIELD | Pearsonova korelace | <b>0,940**</b> | -0,060       | 1,000          |
|       | Sig.                | 0,000          | 0,553        | 0              |

Pearson, \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*  $p \leq 0,05$

Tabulka č.7 ukazuje vzájemné souvislosti osobnostní dimenze ego-flexibility, ego-kontroly a závislosti na poli. Při hodnocení vycházíme ze vzorku 100 žáků.

Z výše uvedené tabulky je patrná vysoká korelace **ego-flexibility** a **závislosti na poli**. Můžeme tedy říci, že mezi nimi existuje statisticky významná souvislost odpovídající hladině významnosti  $p \leq 0,01$ .

V případě ego-kontroly a ego-flexibility se souvislost nepotvrdila ( nebyla zjištěna hodnota korelace alespoň na hladině významnosti  $p \leq 0,05$  ). Jiné výzkumy však ale tuto souvislost potvrdily, proto jsme ji předpokládali. Tato souvislost byla potvrzena např. ve výzkumech Asendorpfa a van Akena ( Asendorpf, van Aken, 1996 ).

**Tabulka č.8:** Vzájemné souvislosti poruch pozornosti, delikvence, agresivity, internálních poruch, externálních poruch a souhrnného problémového chování

|             |               | POZ    | DEL    | AGR    | INT    | EXT    | SUMA   |
|-------------|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| <b>POZ</b>  | Pears. korel. | 1,000  | ,504** | ,611** | ,510** | ,561** | ,568** |
|             | Sig.          | ,      | ,000   | ,000   | ,000   | ,000   | ,000   |
| <b>DEL</b>  | Pears. korel. | ,504** | 1,000  | ,736** | ,228** | ,756** | ,414** |
|             | Sig.          | ,000   | ,      | ,000   | ,023   | ,000   | ,000   |
| <b>AGR</b>  | Pears. korel. | ,611** | ,736** | 1,000  | ,271** | ,923** | ,552** |
|             | Sig.          | ,000   | ,000   | ,      | ,006   | ,000   | ,000   |
| <b>INT</b>  | Pears. korel. | ,510** | ,228** | ,271** | 1,000  | ,216*  | ,615** |
|             | Sig.          | ,000   | ,023   | ,006   | ,      | ,031   | ,000   |
| <b>EXT</b>  | Pears.korel.  | ,561** | ,756** | ,923** | ,216*  | 1,000  | ,507** |
|             | Sig.          | ,000   | ,000   | ,000   | ,031   | ,      | ,000   |
| <b>SUMA</b> | Pears.korel.  | ,568** | ,414** | ,552** | ,615** | ,507** | 1,000  |
|             | Sig.          | ,000   | ,000   | ,000   | ,000   | ,000   | ,      |

Pearson, \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*  $p \leq 0,05$

Tabulka č.8 hodnotí vzájemné souvislosti poruch pozornosti, delikvence, agresivity, internálních poruch, externálních poruch a souhrnného problémového chování.

Z výše uvedených hodnot je patrná vysoká korelace **poruch pozornosti** a **delikvence**. Můžeme tedy konstatovat, že mezi nimi existuje statisticky významná souvislost. Byla zjištěna vysoká korelace **poruch pozornosti** a **agresivity**. Můžeme tedy říci, že mezi nimi existuje statisticky významná souvislost. Dále byla zjištěna vysoká korelace **poruch pozornosti** a **internálních poruch**; vysoká korelace **poruch pozornosti** a **externálních poruch**; vysoká korelace **poruch pozornosti** a **souhrnného problémového chování**.

Z tabulky č.8 je patrná vysoká korelace **delikvence** a **agresivity**, které vykazují statisticky významnou souvislost. Tabulka ukazuje vysokou korelaci **delikvence** a **internálních poruch**; **delikvence** a **externálních poruch**; **delikvence** a **souhrnného problémového chování**. Byla zjištěna vysoká korelace **agresivity** a **internálních poruch**; **agresivity** a **externálních poruch**; **agresivity** a **souhrnného problémového chování**.

Byla zjištěna střední míra korelace ( na hladině významnosti  $p \leq 0,05$  ) **internálních a externálních poruch**. Dále byla zjištěna vysoká korelace **internálních poruch a souhrnného problémového chování**. Tabulka také ukazuje vysokou korelaci **externálních poruch a souhrnného problémového chování**.

Závěrem bychom mohli konstatovat, že mezi všemi výše uvedenými poruchami chování existuje statisticky významná souvislost. Např. je pravděpodobné, že delikventní jedinec bude také projevovat agresivní chování. Všechny výše uvedené korelace potvrzují tedy vhodnost dotazníkové metody TRF, která slouží pro zjišťování poruch chování. Výsledky ukázaly kumulaci jednotlivých poruch.

Níže uvedené souvislosti nám poskytují základ pro zkoumání pravdivosti stanovených hypotéz. Naším cílem je zjistit souvislosti regulačních charakteristik osobnosti žáků s jejich sociální adaptací.

**Tabulka č.9:** Vzájemné souvislosti ego-flexibility, ego-kontroly, závislosti na poli, věku a pohlaví

| Spearmanova korelace |                      | FLEX   | CONTROL | FIELD  |
|----------------------|----------------------|--------|---------|--------|
| <b>VĚK</b>           | Korelační koeficient | -0,010 | -0,017  | 0,005  |
|                      | Sig.                 | 0,925  | 0,868   | 0,959  |
| <b>POHLAVÍ</b>       | Korelační koeficient | -0,132 | -0,191  | -0,123 |
|                      | Sig.                 | 0,189  | 0,057   | 0,224  |

Spearman, \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*  $p \leq 0,05$

Tabulka č.9 hodnotí vzájemné souvislosti osobnostních dimenzí ego-flexibility, ego-kontroly, závislosti na poli, věku a pohlaví. Při hodnocení vycházíme ze vzorku 100 žáků. Z výše uvedených hodnot můžeme konstatovat, že zde nejsou patrné žádné korelace mezi těmito osobnostními dimenzemi a pohlavím. Ani v případě věku nejsou žádné statisticky významné korelace.

Závěrem můžeme tvrdit, že v tomto zkoumaném souboru žáků neexistují souvislosti mezi věkem a osobnostními dimenzemi ego-flexibilita, ego-kontrola a závislost na poli. Dále nebyly potvrzeny žádné souvislosti mezi pohlavím jedince a těmito osobnostními dimenzemi.

**Tabulka č.10:** Vzájemné souvislosti ego-flexibility, ego-kontroly, závislosti na poli, internálních poruch, externálních poruch a souhrnného problémového chování

|       |              | FLEX          | CONTR         | FIELD          | INT           | EXT           | SUMA           |
|-------|--------------|---------------|---------------|----------------|---------------|---------------|----------------|
| FLEX  | Pears.korel. | 1,000         | ,016          | <b>,940**</b>  | -,189         | -,135         | <b>-,231*</b>  |
|       | Sig.         |               | ,871          | ,000           | ,059          | ,180          | ,021           |
| CONTR | Pears.korel. | ,016          | 1,000         | -,060          | <b>-,251*</b> | <b>,431**</b> | -,007          |
|       | Sig.         | ,871          |               | ,553           | ,012          | ,000          | ,942           |
| FIELD | Pears.korel. | <b>,940**</b> | -,060         | 1,000          | -,176         | -,187         | <b>-,261**</b> |
|       | Sig.         | ,000          | ,553          |                | ,079          | ,063          | ,009           |
| INT   | Pears.korel. | -,189         | <b>-,251*</b> | -,176          | 1,000         | <b>,216*</b>  | <b>,615**</b>  |
|       | Sig.         | ,059          | ,012          | ,079           |               | ,031          | ,000           |
| EXT   | Pears.korel. | -,135         | <b>,431**</b> | -,187          | <b>,216*</b>  | 1,000         | <b>,507**</b>  |
|       | Sig.         | ,180          | ,000          | ,063           | ,031          |               | ,000           |
| SUMA  | Pears.korel. | <b>-,231*</b> | -,007         | <b>-,261**</b> | <b>,615**</b> | <b>,507**</b> | 1,000          |
|       | Sig.         | ,021          | ,942          | ,009           | ,000          | ,000          |                |

Pearson, \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*  $p \leq 0,05$

Zjišťovali jsme souvislosti emočně-regulačních charakteristik s mírami psychických poruch hodnocených učiteli. Pokusíme se o ověření hypotézy H 1, která tvrdí, že žáci s nižší mírou ego-flexibility budou hůře sociálně přizpůsobiví, tj. budou projevovat vyšší míru externálních psychických poruch.

Tabulka č.10 hodnotí vzájemné souvislosti ego-flexibility, ego-kontroly, závislosti na poli, internálních poruch, externálních poruch a souhrnného problémového chování. Byla zjištěna záporná korelace **flexibility** a **souhrnného problémového chování** odpovídající hladině významnosti  $p \leq 0,05$ . Dále byla zjištěna záporná korelace **ego-kontroly** a **internálních poruch** (opět na hladině významnosti  $p \leq 0,05$ ). Z tabulky je patrná vysoká korelace **ego-kontroly** a **externálních poruch**. Byla zjištěna záporná korelace **závislosti na poli** a **souhrnného problémového chování**.

Při zkoumání pravdivosti hypotézy H 1 jsme dospěli k následujícímu závěru.

U žáků s vyšší mírou ego-flexibility pozorovali učitelé méně znaků psychických poruch. Naopak u žáků s nižší mírou ego-flexibility jich bylo více. To znamená, že námi stanovená hypotéza H 1 se potvrdila.

**Tabulka č.11:** Vzájemné souvislosti ego-flexibility, ego-kontroly, závislosti na poli, poruch pozornosti, delikvence a agresivity

|       |               | FLEX          | CONTR         | FIELD          | POZ            | DEL           | AGR           |
|-------|---------------|---------------|---------------|----------------|----------------|---------------|---------------|
| FLEX  | Pears. korel. | 1,000         | ,016          | <b>,940**</b>  | <b>-,225*</b>  | -,157         | -,086         |
|       | Sig.          |               | ,871          | ,000           | ,024           | ,118          | ,393          |
| CONTR | Pears.korel   | ,016          | 1,000         | -,060          | ,117           | <b>,362**</b> | <b>,474**</b> |
|       | Sig.          | ,871          |               | ,553           | ,246           | ,000          | ,000          |
| FIELD | Pears.korel.  | <b>,940**</b> | -,060         | 1,000          | <b>-,305**</b> | -,174         | -,137         |
|       | Sig.          | ,000          | ,553          |                | ,002           | ,084          | ,175          |
| POZ   | Pears.korel.  | <b>-,225*</b> | ,117          | <b>-,305**</b> | 1,000          | <b>,504**</b> | <b>,611**</b> |
|       | Sig.          | ,024          | ,246          | ,002           |                | ,000          | ,000          |
| DEL   | Pears.korel.  | -,157         | <b>,362**</b> | -,174          | <b>,504**</b>  | 1,000         | <b>,736**</b> |
|       | Sig.          | ,118          | ,000          | ,084           | ,000           |               | ,000          |
| AGR   | Pears.korel.  | -,086         | <b>,474**</b> | -,137          | <b>,611**</b>  | <b>,736**</b> | 1,000         |
|       | Sig.          | ,393          | ,000          | ,175           | ,000           | ,000          |               |

Pearson, \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*  $p \leq 0,05$

Zjišťovali jsme souvislosti emočně-regulačních charakteristik s mírami externálních psychických poruch hodnocených učiteli. Výše uvedená tabulka ukazuje hodnoty pro ověření hypotézy H 2, která tvrdí, že žáci s nízkou mírou ego-kontroly budou hůře sociálně přizpůsobiví, tj. budou projevovat vyšší míru externálních psychických poruch.

Tabulka č.11 hodnotí vzájemné souvislosti osobnostní dimenze ego-flexibility, ego-kontroly, závislosti na poli, poruch pozornosti, delikvence a agresivity.

Byl zjištěn záporný korelační vztah ( odpovídající hladině významnosti  $p \leq 0,05$  ) mezi dimenzí **ego-flexibilita** a **poruchy pozornosti**. Z tabulky je patrná vysoká korelace ( na hladině významnosti  $p \leq 0,01$  ) mezi dimenzí **ego-kontrola** a **delikvencí**, dále mezi dimenzí **ego-kontrola** a **agresivitou**. Tyto proměnné tedy vykazují vzájemné souvislosti.

Z výsledků tabulky č.11 můžeme potvrdit hypotézu H 2, která tvrdí, že žáci s nízkou mírou ego-kontroly budou projevovat vyšší míru externálních psychických poruch. Z tabulky č. 11 vyplývá, že souvislost mezi ego-kontrolou a externálními psychickými poruchami v tomto případě platí zvlášť pro delikvenci a agresivitu, neplatí však pro poruchy pozornosti.

Pro další analýzu výzkumu jsme použili **T – test**, který umožňuje zjišťování rozdílů. V našem případě jsme zjišťovali rozdíly vzhledem k pohlaví žáků.

**Tabulka č.12:** Rozdíly vzhledem k pohlaví žáků ( T – test )

|             | <b>T</b> | <b>Sig.</b> | <b>Mean difference</b> |
|-------------|----------|-------------|------------------------|
| <b>SUMA</b> | -7,979   | ,000        | -11,7725               |

**Tabulka č.13:** Rozdíly vzhledem k pohlaví žáků ( T – test )

| <b>POHL</b>    |      | <b>N</b> | <b>Mean</b> |
|----------------|------|----------|-------------|
| <b>SUMA Ch</b> | ,00  | 38       | 47,9211     |
| <b>D</b>       | 1,00 | 62       | 59,6935     |

D = děvčata; Ch = chlapci

Zjišťovali jsme rozdíly mezi pohlavím žáků, abychom mohli ověřit pravdivost hypotézy H 3. V hypotéze H 3 testujeme předpoklad, že vyšší míra externálních psychických poruch ( jako agresivita, delikvence ) ale i celková míra psychických poruch bude vykazována chlapci.

Statisticky významné rozdíly mezi pohlavími se ukázaly pouze v případě souhrnného problémového chování, kde bylo zjištěno vyšší skóre u děvčat. Musíme zde však ale brát na vědomí nerovnoměrné rozložení žáků ve vzorku, které samozřejmě také ovlivňuje výsledky. V tomto vzorku je o mnoho vyšší počet děvčat než chlapců.

Závěrem můžeme tvrdit, že pomocí T-testu byly zjištěny rozdíly mezi děvčaty a chlapci v souvislosti s projevy poruch chování pouze v případě souhrnného problémového chování. Námi stanovená hypotéza H 3 se nepotvrdila, jelikož vyšší míru souhrnného problémového chování vykazují děvčata.

## **12. Shrnutí**

V současné době existuje mnoho výzkumů, které se zabývají výskytem poruch chování u žáků. Z výzkumů vyplývá, že v našich školách zaznamenáváme nárůst poruch chování. Na tomto místě je třeba položit si otázku, co může být hlavními příčinami vzniku těchto poruch. Jak dokládají některé z výzkumů, jedním z možných vývojových činitelů pro vznik a rozvoj těchto poruch je nedostatečná, resp. neefektivní vnitřní regulace emocí a chování u jedince. O této problematice se zmiňujeme v teoretické části. Např. Eisenbergová a kol. ( in Štefánková, 2005a ) zde hovoří o efektivní emocionální regulaci. Efektivní emocionální regulace je podle Eisenbergové a kol. ( in Štefánková, 2005a ) procesem neustálého přizpůsobování se prostředí a mění se v závislosti na podmínkách. Jiná bude v normálním sociálním prostředí a ve stresové situaci. Eisenbergová a kol. ( in Štefánková, 2005a ) mluví o socializačních vlivech, které působí na efektivnost emocionální regulace a vyjadřování emocí.

Ústředním tématem diplomové práce je právě tato emocionální regulace resp. seberegulace. Seberegulace zahrnuje tedy regulaci emocí a regulaci chování, které se vzájemně prolínají a ovlivňují.

Tato seberegulace je do jisté míry ovlivňována právě sociálním prostředím jedince, socializačními zkušenostmi a hlavně kvalitou citové vazby pečující osoby. To vše se odrazí v psychickém vývoji jedince a bude ovlivňovat jeho chování.

Dále M. Snyder ( 1987, in Blatný, 2003 ) popsal jeden z důležitých mechanismů regulace chování jedince. Zjistil, že lidé v různé míře přizpůsobují své chování situačnímu kontextu. Stuchlíková a kol. ( 2005 ) ve své práci zdůrazňuje důležitý fakt, že děti se učí regulovat emoce cestou sociálního učení.

Thompson ( in Štefánková, 2005a ) rozlišuje dva typy regulačních zdrojů: seberegulaci a sociální regulaci ( pomocí rodičů, kamarádů ), ve které se při individuálním charakteru emocionální regulace zdůrazňuje opět její sociální aspekt.

My jsme se v praktické části diplomové práce pokoušeli zjišťovat souvislosti emočně-regulačních charakteristik s mírami psychických poruch žáků, které byly hodnoceny učiteli. Stanovili jsme si 3 pracovní hypotézy, pro jejichž ověření jsme využili statistické výpočty.

Při zkoumání hypotéz zabývajících se souvislostí ego-flexibility a ego-kontroly s mírou poruch chování jsme vycházeli z koncepce Blockových, o které se hovoří v teoretické části. Block a Blocková definují osobnost pomocí tří dimenzí vztahujících se ke kvalitě regulace emocí a chování. Popisují osobnostní dimenze ego-flexibilitu, ego-kontrolu a závislost na poli. Zkoumání těchto osobnostních dimenzí bylo předmětem výzkumu praktické části. Zkoumali jsme např. souvislosti ego-flexibility a ego-kontroly, jako osobnostních charakteristik, s emocionální regulací pozorovanou v chování. Protože mnohé výzkumy tuto souvislost potvrdily i my jsme ji předpokládali. Např. Eisenbergová a kol., Asendorpf, van Aken a Robins a kol. ( in Štefánková, 2005a ) potvrdili významné rozdíly v sociální adaptaci mezi třemi popsány styly regulace vycházející z Blockovy koncepce. **Vysoce inhibovaný typ** ( highly inhibited, nízká ego-flexibilita a vysoká ego-kontrola ) a **impulsivní typ** s nízkou mírou kontroly ( undercontrolled, nízká ego-flexibilita a nízká ego-kontrola ) jsou asociované s *nízkou mírou adaptace*. **Optimálně regulovaný typ** ( optimally regulated, vysoká ego-flexibilita a střední míra ego-kontroly ) je ukazatelem úspěšné adaptace jedince ( Štefánková, 2005a ). Souvislost ego-flexibility a ego-kontroly se ovšem v našem výzkumu nepotvrdila. Výsledky výzkumu dále ukázaly, že chlapci zkoumaného vzorku vykazují větší samostatnost než děvčata. U děvčat byla zjištěna vyšší míra kontroly jejich chování. V hypotéze H 1 jsme předpokládali, že vyšší míru externálních psychických poruch budou projevovat žáci s nižší mírou ego-flexibility. Tato hypotéza se potvrdila. V hypotéze H 2 jsme předpokládali, že vyšší míru externálních psychických poruch budou projevovat žáci s nízkou mírou ego-kontroly. Také hypotéza H 2 se potvrdila.

Při zkoumání hypotézy H 3 zabývající se vlivem pohlaví na výskyt externálních psychických poruch jsme došli k nečekanému závěru. Podle mnohých pramenů literatury ( Macek, 1999 ) jsme očekávali vyšší míru poruch chování u chlapců. Macek ( 1999 ) popisuje chlapce jako živější, s tendencí k poruchám chování. Hypotéza H 3 se nepotvrdila, jelikož vyšší míru poruch chování jsme zjistili u děvčat, ale pouze v případě souhrnného problémového chování. Tento výsledek do jisté míry ovlivnilo nerovnoměrné rozložení žáků ve vzorku, kde je o mnoho vyšší počet děvčat.

Naším výzkumem spojeným se studiem literatury jsme přišli k závěru, že v rozvoji a posilování seberegulace dítěte hrají podstatnou roli jeho rodiče. Rodiče pravděpodobně přispívají k emoční regulaci svého dítěte a mohou ji posilovat např. důsledným dbáním na zachovávání řady užitečných návyků. Emoční regulace žáka se pak odráží v jeho školním výkonu a může se stát i příčinou neúspěchu ve škole. Učitelé by se měli snažit porozumět emočním reakcím svých žáků, neboť tyto emoce ovlivňují jejich výkony a samozřejmě také projevy chování ve škole.

Zjistili jsme, že žák, který je emočně stabilní, bude lépe ovládat své projevy chování. Naopak žák emočně labilní bude mít větší problémy se zvládnutím školních požadavků a bude hůře ovládat své chování. Z výše uvedených tvrzení můžeme konstatovat, že zkoumaná seberegulace u žáků velmi úzce souvisí s jejich sociální adaptací. Žáci, kteří mají doma tzv. zázemí a pevnou citovou vazbu s rodiči, budou pravděpodobně schopni lépe ovládat své projevy chování.

## ZÁVĚR

Tato diplomová práce zahrnuje teoretickou a praktickou část. Z jejího tématu plyne zaměření na věkové období rané adolescence.

V teoretické části diplomové práce jsme se snažili přiblížit všechny činitele, které ovlivňují vývoj jedince a souvisejí s hlavním tématem - seberegulací. Velkou pozornost jsme věnovali emocím a emoční regulaci. Další problematika, která je široce zmíněna se týká procesu socializace a poruch chování. Podtržen byl především vliv rodiny na psychický vývoj jedince.

V praktické části bylo naším cílem zjistit souvislosti regulačních charakteristik osobnosti žáků s jejich sociální adaptací. Zjišťovali jsme u nich míru externálních psychických poruch. Ve výsledku došlo k potvrzení dvou ze tří námi stanovených hypotéz.

Zjistili jsme, že schopnost emoční regulace a způsob chování jedince jsou silně ovlivňovány sociálním prostředím, které jej obklopuje.

Stanovený cíl diplomové práce byl splněn a přinesl další aktuální poznatky o projevech chování žáků v souvislosti s jejich sociální adaptací. Nesmíme zde zapomenout zdůraznit kladný přístup učitelů, jež byl pro náš výzkum obrovským přínosem.

## **Použitá literatura**

Achenbach, T., M. ( 1991 b ). Manual for the Teacher's Report Form and 1991 Profile. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Asendorpf, J.,B., van Aken, M.,A.,G. ( 1999 ). Resilient, Overcontrolled, and Undercontrolled Personality Prototypes in Childhood: Replicability, Predictive Power, and the Trait-Type Issue. Journal of Personality and Social Psychology. No. 4, 815-832.

Blatný, M., Plháková, A. ( 2003 ). Temperament, inteligence, sebepojetí. Brno: Akademie věd České republiky.

Block, J., Block, J. H. ( 1980 ). The California Child Q-sort. Palo-Alto, CA ( Consulting Psychology Press ).

Čačka, O. ( 1997 ). Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika. Praha: Doplněk.

Čačka, O. ( 1997 ). Psychologie dítěte. Praha: SURSUM.

Čáp, J., Mareš, J. ( 2001 ). Psychologie pro učitele. Praha: Portál.

Döpfner, M., Berner, W., Lehmkuhl, G. ( 1994 b ). Handbuch: Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse zur deutschen Fassung der Teacher's Report Form ( TRF ) der Child Behavior Checklist. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik ( KJFD ).

Döpfner, M. & Melchers P. ( 1993 ). Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist. Lehrerfragebogen „über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen; deutsche Bearbeitung der Teacher's Report Form der Child Behavior Checklist (TRF). Einprüfung und Anleitung zur Handauswertung, Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familien diagnostik (KJFD), Köln.

Fontana, D. ( 1997 ). Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál.

Gabriel, Z. ( 1999 ). Neurocitizmus a subjektívny emocionálny prežívání detí s poruchami chování. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 34, 302 – 312.

Hartl, P., Hartlová, H. ( 2000 ). Psychologický slovník. Praha: Portál.

Kohoutek, R. a kol. ( 1998 ). Základy sociální psychologie. Brno: Akademické nakladatelství s. r. o.

Kolektiv autorů. ( 1996 ). Slovník cizích slov. Praha: Encyklopedický dům s. r. o.

Krejčířová, D., Říčan, P. a kol. ( 1997 ). Dětská klinická psychologie. Praha: Grada.

Křivohlavý, J. ( 2001 ). Psychologie zdraví. Praha: Portál.

Langmeier, J., Krejčířová, D. ( 1998 ). Vývojová psychologie. Praha: Granada Publishing s. r. o.

Macek, P. ( 1999 ). Adolescence. Praha: Portál.

Matějček, Z. ( 1987 ). Pojem psychické deprivace a subdeprivace. In: Dětská psychologie a patopsychologie. S. 419 – 428.

Mihinová, A., Čanigová, A. ( 2000 ). Špecifika osobnostnej struktury adolescentov s poruchami správania. Strategie zvládania u detí prepubescentného veku. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 35, 110 – 120.

Michalová, Z. ( 2004 ). Analýza dílčích aspektů specifických poruch. Praha: UK – Pedagogická fakulta.

Mikšík, O. ( 2001 ). Psychologická charakteristika osobností. Praha: Karolinum.

Musil, V. J. ( 1996 ). Úvod do sociální psychologie. Olomouc: Universita Palackého.

Nakonečný, M. ( 1998 ). Psychologie osobnosti. Praha: Academia.

Nakonečný, M. ( 2004 ). Psychologie téměř pro každého. Praha: Akademie věd České republiky.

Smékal, V. ( 2003 ). Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit. Brno: Barrister a Principal.

Smékal, V., Macek, P. ( 2002 ). Utváření a vývoj osobnosti. Psychologické, sociální a pedagogické aspekty. Brno: Barrister a Principal.

Smékal, V. ( 2002 ). Pozvání do psychologie osobnosti. Brno: Barrister a Principal.

Stuchlíková, I. ( 2002 ). Základy psychologie emocí. Praha: Portál.

Stuchlíková, I. a kol. ( 2005 ). Zvládání emočních problémů školáků. Praha: Portál.

Train, A. ( 2001 ). Nejčastější poruchy chování dětí. Praha: Portál.

Vágnerová, M. ( 1996 ). Poruchy adaptace. Praha: Fakulta pedagogická, katedra pedagogiky a psychologie.

Vágnerová, M. ( 2002 ). Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál.

Vágnerová, M. a kol. ( 1997 ). Vývojová psychologie I. Praha: Karolinum.

Vágnerová, M. ( 2000 ). Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál.

Vágnerová, M. ( 2001 ). Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha: Karolinum.

Vágnerová, M. ( 2002 ). Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha: Karolinum.

Vágnerová, M. ( 2003 ). Úvod do psychologie. Praha: Karolinum.

Vágnerová, M. ( 2004 ). Základy psychologie. Praha: Karolinum.

Štefánková, Z. ( 2005a ): Citová vazba v dětství a adolescenci vztahu k emocionální regulaci. Československá Psychologie č.5, s. 432-445.

Štefánková, Z. ( 2005b ). California Child Q-Sort. Popis metody. Nepublikovaný materiál.

## **Přílohy**

**Příloha č.1: Poruchy chování – tabulky a grafy**

**Příloha č.2: Dotazník TRF**

**Příloha č.3: Karty Q-Sort ( CCQ )**

## Příloha č. 1: Poruchy chování

**Tabulka č. 1: Poruchy chování ( Hrubé skóre – 100 žáků )**

| Poruchy chování     | minimum | maximum | průměr | medián | modus |
|---------------------|---------|---------|--------|--------|-------|
| Internální          | 0       | 27      | 6,4    | 5      | 3     |
| Externální          | 0       | 36      | 5,6    | 3      | 0     |
| Souhrnné problémové | 0       | 47      | 12,49  | 9      | 5     |
| Poruchy pozornosti  | 0       | 25      | 6,45   | 5      | 0     |
| Delikvence          | 0       | 8       | 0,92   | 0      | 0     |
| Agresivita          | 0       | 28      | 4,68   | 2,5    | 0     |

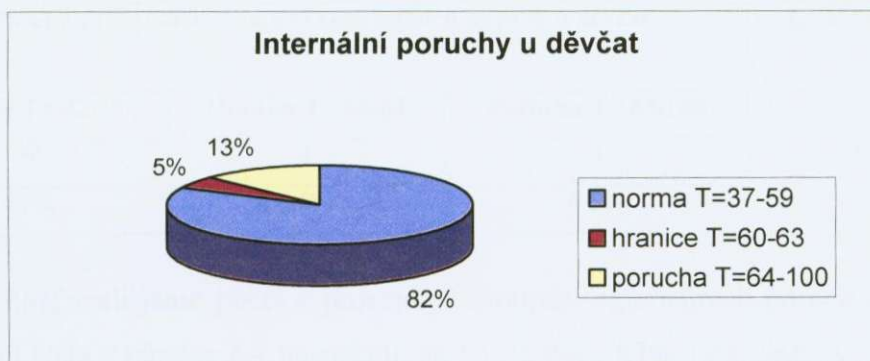
Výše uvedená tabulka byla základem pro vytvoření tabulky č.1 – Poruchy chování ( Vážené T- skóre – 100 žáků ) ( tuto tabulku lze nalézt v kapitole 11.1.1 Zpracované údaje z dotazníku TRF ).

**Tabulka č.2: Internální poruchy u děvčat**

| Počet a procenta zastoupení internálních poruch u děvčat |                 |                   | Celkem<br>děvčat |
|----------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|------------------|
| Norma T=37-59                                            | Hranice T=60-63 | Porucha T= 64-100 | 62               |
| 51                                                       | 3               | 8                 |                  |
| 82%                                                      | 5%              | 13%               |                  |

Zjišťovali jsme počet a procenta zastoupení internálních poruch u děvčat. Uvedená čísla v tabulce č.2 naznačují, že 51 děvčat z celkového počtu 62 nevykazuje internální poruchy. Internální poruchy byly prokázány u 8 děvčat, což je 13% z celkového počtu.

Graf č.1

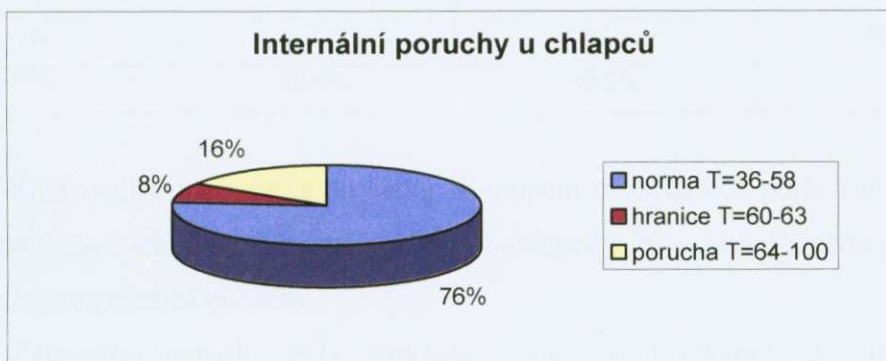


Tabulka č. 3: Internální poruchy u chlapců

| Počet a procenta zastoupení internálních poruch u chlapců |                  |                   | Celkem chlapců |
|-----------------------------------------------------------|------------------|-------------------|----------------|
| Norma T=36-58                                             | Hranice T= 60-63 | Porucha T= 64-100 | 38             |
| 29                                                        | 3                | 6                 |                |
| 76%                                                       | 8%               | 16%               |                |

Zjišťovali jsme počet a procenta zastoupení internálních poruch u chlapců. Uvedená čísla v tabulce č.3 naznačují, že 29 chlapců z celkového počtu 38 nevykazuje internální poruchy. Internální poruchy byly prokázány u 6 chlapců, což je 16% z celkového počtu. Porovnáním získaných % hodnot zjistíme, že z tohoto souboru respondentů trpí internálními poruchami více chlapci než děvčata. Musíme ovšem dbát na vědomí nerovnoměrné rozložení žáků ve vzorku, které ovlivňuje výsledky.

Graf č.2

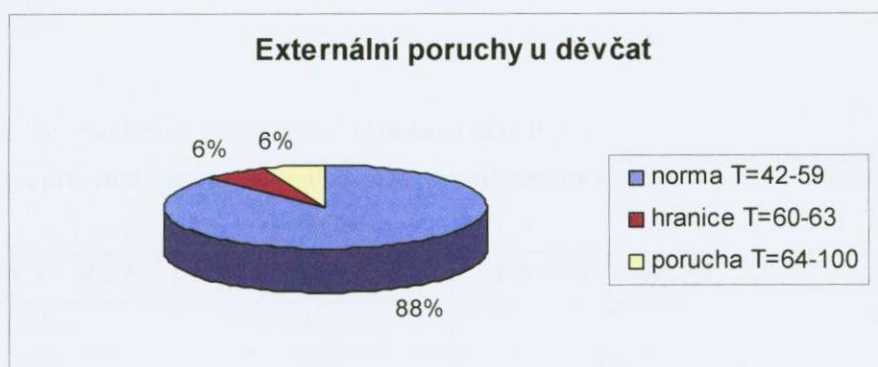


**Tabulka č.4: Externální poruchy u děvčat**

| Počet a procenta zastoupení externálních poruch u děvčat |                  |                   | Celkem děvčat |
|----------------------------------------------------------|------------------|-------------------|---------------|
| Norma T= 42-59                                           | Hranice T= 60-63 | Porucha T= 64-100 | 62            |
| 54                                                       | 4                | 4                 |               |
| 87%                                                      | 6,5%             | 6,5%              |               |

Zjišťovali jsme počet a procenta zastoupení externálních poruch u děvčat. Uvedená čísla v tabulce č.4 naznačují, že 54 děvčat ( 87% ) z celkového počtu 62 nevykazuje externální poruchy. Externální poruchy byly prokázány pouze u 4 děvčat, což je 6,5% z celkového počtu.

**Graf č.3**



**Tabulka č.5: Externální poruchy u chlapců**

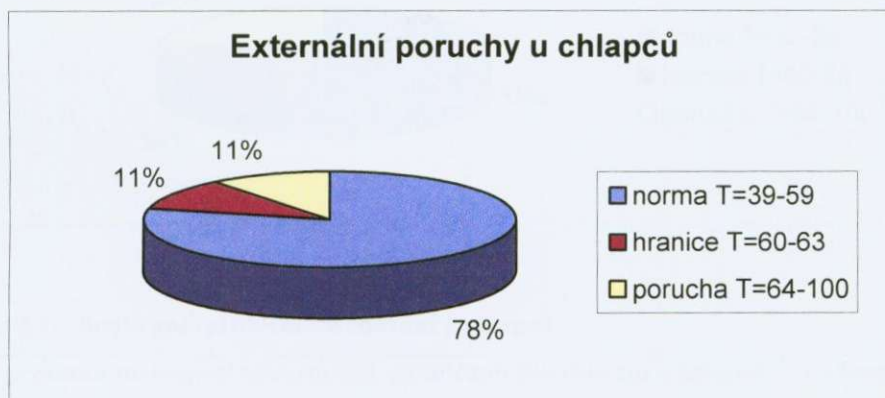
| Počet a procenta zastoupení externálních poruch u chlapců |                  |                   | Celkem chlapců |
|-----------------------------------------------------------|------------------|-------------------|----------------|
| Norma T=39-59                                             | Hranice T= 60-63 | Porucha T= 64-100 | 38             |
| 30                                                        | 4                | 4                 |                |
| 79%                                                       | 10,5%            | 10,5%             |                |

Zjišťovali jsme počet a procenta zastoupení externálních poruch u chlapců. Uvedená čísla v tabulce č.5 naznačují, že 30 chlapců ( 79% ) z celkového počtu 38 nevykazuje externální poruchy.

Externální poruchy byly prokázány pouze u 4 chlapců, což je 10,5% z celkového počtu. Porovnáním získaných hodnot zjistíme, že z tohoto souboru respondentů je poměr děvčat a chlapců vykazujících externální poruchy shodný.

U chlapců je vyšší procentuální hodnota než u děvčat. Tento výsledek může opět ovlivňovat nerovnoměrné rozložení žáků ve vzorku.

**Graf č.4**

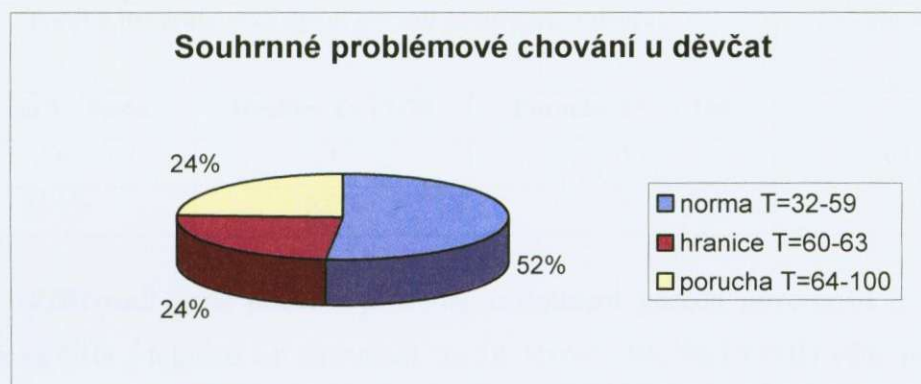


**Tabulka č.6: Souhrnné problémové chování u děvčat**

| Počet a procenta zastoupení souhrnného problémového chování u děvčat |                  |                   | Celkem děvčat |
|----------------------------------------------------------------------|------------------|-------------------|---------------|
| Norma T= 32-59                                                       | Hranice T= 60-63 | Porucha T= 64-100 | 62            |
| 32                                                                   | 15               | 15                |               |
| 52%                                                                  | 24%              | 24%               |               |

Zjišťovali jsme počet a procenta zastoupení souhrnného problémového chování u děvčat. Uvedená čísla v tabulce č.6 naznačují, že 32 děvčat ( 52% ) z celkového počtu 62 nevykazuje souhrnné problémové chování. Souhrnné problémové chování bylo prokázáno u 15 děvčat, což odpovídá 24% z celkového počtu.

Graf č.5



Tabulka č.7: Souhrnné problémové chování u chlapců

| Počet a procenta zastoupení souhrnného problémového chování u chlapců |                  |                   | Celkem chlapců |
|-----------------------------------------------------------------------|------------------|-------------------|----------------|
| Norma T= 31-59                                                        | Hranice T= 60-63 | Porucha T= 64-100 | 38             |
| 36                                                                    | 2                | 0                 |                |
| 95%                                                                   | 5%               | -                 |                |

Zjišťovali jsme počet a procenta zastoupení souhrnného problémového chování u chlapců. Uvedená čísla v tabulce č.7 naznačují, že většina chlapců ( 95% ) nevykazuje souhrnné problémové chování. Porovnáním získaných hodnot jsme dospěli k závěru, že ve sledovaném souboru respondentů trpí souhrnným problémovým chováním více děvčata než chlapci. Opět tomu tak může být proto, že náš vzorek respondentů není úplně ideální.

Graf č.6

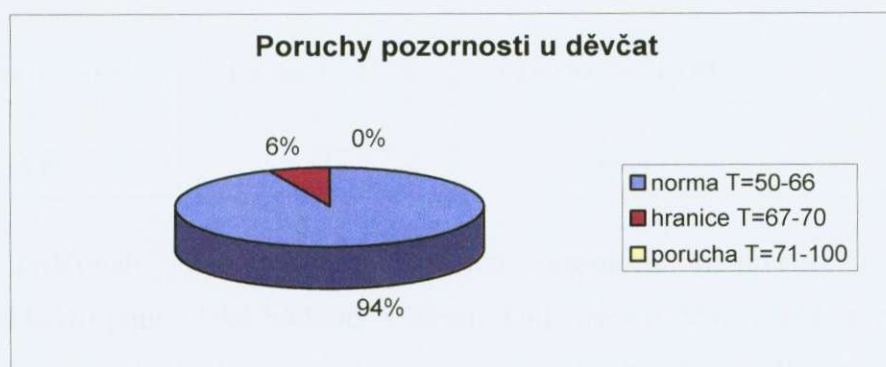


**Tabulka č.8: Poruchy pozornosti u děvčat**

| Počet a procenta zastoupení poruch pozornosti u děvčat |                  |                   | Celkem děvčat |
|--------------------------------------------------------|------------------|-------------------|---------------|
| Norma T= 50-66                                         | Hranice T= 67-70 | Porucha T= 71-100 | 62            |
| 58                                                     | 4                | 0                 |               |
| 93,5%                                                  | 6,5%             | -                 |               |

Zjišťovali jsme počet a procenta zastoupení poruch pozornosti u děvčat. Uvedená čísla v tabulce č.8 naznačují, že 58 děvčat ( 93,5% ) z celkového počtu 62 nevykazuje poruchy pozornosti. Poruchy pozornosti v tomto vzorku 62 děvčat vůbec nebyly prokázány.

**Graf č.7**



**Tabulka č.9: Poruchy pozornosti u chlapců**

| Počet a procenta zastoupení poruch pozornosti u chlapců |                  |                   | Celkem chlapců |
|---------------------------------------------------------|------------------|-------------------|----------------|
| Norma T= 50-66                                          | Hranice T= 67-70 | Porucha T= 71-100 | 38             |
| 38                                                      | 0                | 0                 |                |
| 100%                                                    | -                | -                 |                |

Zjišťovali jsme počet a procenta zastoupení poruch pozornosti ve vzorku 38 chlapců. Uvedená čísla v tabulce č.9 naznačují, že 100% chlapců z celkového počtu nevykazuje poruchy pozornosti.

Graf č.8

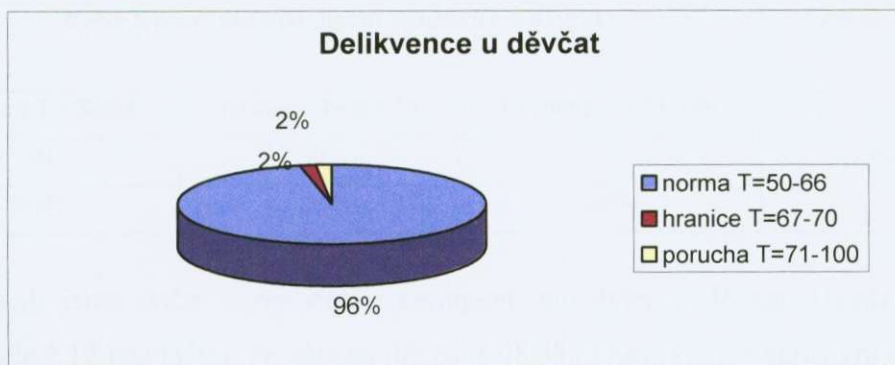


Tabulka č.10: Delikvence u děvčat

| Počet a procenta zastoupení delikvence u děvčat |                  |                   | Celkem děvčat |
|-------------------------------------------------|------------------|-------------------|---------------|
| Norma T= 50-66                                  | Hranice T= 67-70 | Porucha T= 71-100 | 62            |
| 60                                              | 1                | 1                 |               |
| 96,8%                                           | 1,6%             | 1,6%              |               |

Zjišťovali jsme počet a procenta zastoupení delikvence u děvčat. Předpokládali jsme nízké hodnoty výskytu delikvence u děvčat, což se nám také potvrdilo. Uvedená čísla v tabulce č.10 naznačují, že většina děvčat ( 96,8% ) nevykazuje delikventní chování.

Graf č.9

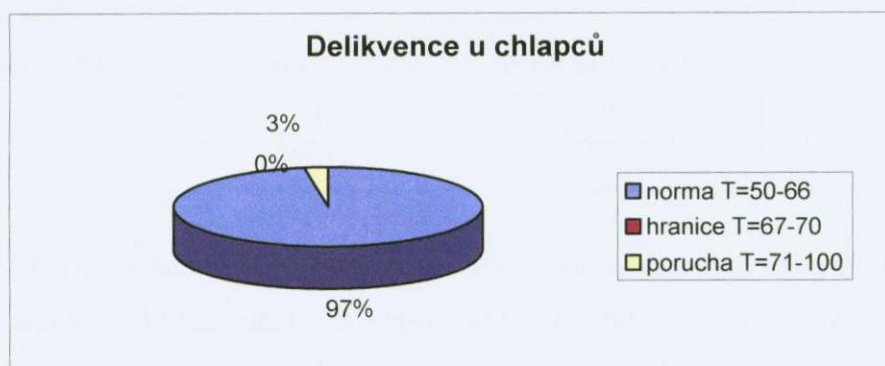


**Tabulka č.11: Delikvence u chlapců**

| Počet a procenta zastoupení delikvence u chlapců |                 |                   | Celkem chlapců |
|--------------------------------------------------|-----------------|-------------------|----------------|
| Norma T=50-66                                    | Hranice T=67-70 | Porucha T= 71-100 | 38             |
| 37                                               | 0               | 1                 |                |
| 97,4%                                            | -               | 2,6%              |                |

Zjišťovali jsme počet a procenta zastoupení delikvence u chlapců. Uvedená čísla v tabulce č.11 naznačují, že většina chlapců ( 97,4% ) nevykazuje delikventní chování. Delikventní chování bylo prokázáno u 1 chlapce, což odpovídá 2,6% z celkového počtu chlapců.

**Graf č.10**



**Tabulka č.12: Agresivita u děvčat**

| Počet a procenta zastoupení agresivity u děvčat |                  |                   | Celkem děvčat |
|-------------------------------------------------|------------------|-------------------|---------------|
| Norma T= 50-66                                  | Hranice T= 67-70 | Porucha T= 71-100 | 62            |
| 61                                              | 0                | 1                 |               |
| 98,4%                                           | -                | 1,6%              |               |

Zjišťovali jsme počet a procenta zastoupení agresivity u děvčat. Uvedená čísla v tabulce č.12 naznačují, že většina děvčat ( 98,4% ) nevykazuje agresivní chování. Agresivní chování bylo prokázáno pouze u 1 děvčete, což odpovídá 1,6% z celkového počtu děvčat.

Graf č.11



Tabulka č.13: Agresivita u chlapců

| Počet a procenta zastoupení agresivity u chlapců |                  |                   | Celkem chlapců |
|--------------------------------------------------|------------------|-------------------|----------------|
| Norma T= 50-66                                   | Hranice T= 67-70 | Porucha T= 71-100 |                |
| 37                                               | 1                | 0                 |                |
| 97,4%                                            | 2,6%             | -                 |                |

Zjišťovali jsme počet a procenta zastoupení agresivity u chlapců. Uvedená čísla v tabulce č.13 naznačují, že většina chlapců ( 97,4% ) nevykazuje agresivní chování. Agresivní chování u chlapců vůbec nebylo prokázáno.

Graf č.12



# Dotazník pro učitele o chování dětí a adolescentů- TRF

Pohlaví: ☐ M ☐ Ž Věk: \_\_\_\_\_ Datum narození: \_\_\_\_\_

Zaměstnání rodičů dítěte:

Matka \_\_\_\_\_

Otec \_\_\_\_\_

Dnešní datum: \_\_\_\_\_

Název, typ školy: \_\_\_\_\_

Třída: \_\_\_\_\_

Dotazník vyplnil: ☐ třídní učitel ☐ jiný

Tento dotazník nám umožňuje porovnat chování žáka nebo žákyně se skupinou jeho/jejích vrstevníků. Prosím zodpovězte otázky co nejlépe, i když nemáte všechny informace.

Prosím vyplňujte tento dotazník podle toho, jak VY hodnotíte chování žáka/žákyně, i když by s tím jiní lidé možná nesouhlasili. Budete-li to považovat za důležité, můžete psát poznámky k jednotlivým bodům dotazníku.

**I. Jak dlouho již znáte tohoto žáka/ žákyni?** Již ..... měsíců.

**II. Jak dobře znáte tohoto žáka/ žákyni?** ☐ Ne dobře ☐ celkem dobře ☐ velmi dobře

**III. Kolik vyučovacích hodin učíte tohoto žáka/ žákyni týdně?** ..... hodin.

**IV. O které předměty, příp. kterou třídu se jedná?** (Př. 3. třída, zeměpis, matematika v 5. třídě...)

**V. Bylo již někdy doporučeno tomuto žákovi/ žákyni, aby byl/a přeřazen/a do speciální školy nebo třídy, aby navštívil PPP, chodil na doučování apod.?**

☐ Nevím ☐ Ne ☐ Ano, prosím popište přesně kdy, kdo doporučil a proč:

**VI. Opakoval tento žák/ žákyně někdy nějakou třídu?**

☐ Nevím ☐ Ne ☐ Ano, kterou a proč:

**VII. Současné školní výkony.** Prosím posuďte aktuální výkony žáka/žákyně v jednotlivých předmětech:

|          | Velmi<br>podprůměrné     | Mírně<br>podprůměrné     | Průměrné                 | Mírně<br>nadprůměrné     | Vysoce<br>nadprůměrné    |
|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**VIII. V porovnání se žáky stejného věku:**

|                                             | Mnohem<br>méně           | Trochu<br>méně           | Asi<br>stejně            | Trochu<br>více           | Mnohem<br>více           |
|---------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Kolik pracuje (je aktivní) na vyučování? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Nakolik přiměřeně se chová?              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Kolik se učí/připravuje na vyučování?    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Trpí tento žák/žákyně nějakou nemocí, případně nějakým tělesným nebo duševním postižením?**

☐ Ne ☐ Ano, prosím popište jakým:

**Kvůli čemu si děláte u tohoto žáka/žákyně nejvíce starostí?**

**Co se Vám na tomto žákovi/žákyni nejvíce líbí? O kterých pozitivních stránkách u něho/ní můžete mluvit?**

**Prosím, poznamenejte další informace o práci tohoto žáka/žákyně, jeho/jejím chování, možnostech a schopnostech:**

(evnt. vložit další list)

Nyní na další stránce najdete **seznam vlastností a způsobů chování**, které se mohou vyskytnout u dětí a mládeže. Za každou vlastností se nachází čísla 0, 1, 2.

U každé vlastnosti, prosím, zodpovězte, jestli jste tuto vlastnost mohli u žáka/žákyně pozorovat v průběhu posledních 2 měsíců. Když se tato vlastnost vyskytovala **ve velké míře/intenzitě nebo často**, zakroužkujte číslo 2. Když se tato vlastnost objevila **v menší míře/intenzitě nebo někdy**, zakroužkujte číslo 1. Když se tato vlastnost u Vašeho žáka/žákyně **vůbec nevyskytovala**, zakroužkujte 0. Prosím, zodpovězte všechny otázky tak dobře, jak to jde, i když se Vám bude zdát, že některé otázky s Vaším žákem/Vaší žákyní vůbec nesouvisí.

0 = vůbec nesouhlasí

1 = trochu nebo někdy souhlasí

2 = přesně nebo často souhlasí

|                                                                                                     |                                                                                  |                                                                                                                                                                               |                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Chová se příliš dětsky/ nezrale na svůj věk                                                      | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 32. Myslí si, že musí být dokonalý/á                                                                                                                                          | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 2. Dělá o vyučování zvláštní zvuky, pobroukává                                                      | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 33. Cítí nebo si stěžuje, že ho/ji nikdo nemá rád                                                                                                                             | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 3. Hodně se hádá nebo odporuje                                                                      | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 34. Myslí si, že mu/jí jiní chtějí něco udělat                                                                                                                                | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 4. Začaté úkoly nedokončí                                                                           | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 35. Cítí se bezcenný/á nebo poražený/á                                                                                                                                        | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 5. U chlapců: chová se jako holka, u dívek: chová se jako kluk                                      | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 36. Často se nechtěně zraní, má sklon k úrazům                                                                                                                                | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 6. Je vzpurný/á, odmítavý/á nebo drzý/á vůči učitelům                                               | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 37. Snadno se dostane do rvaček, bitek                                                                                                                                        | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 7. Udává, žaluje, vychloubá se                                                                      | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 38. Často si ho/ji dobírají, škádlí                                                                                                                                           | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 8. Neumí se soustředit, nevydrží dlouho udržet pozornost                                            | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 39. Stýká se s osobami, které mají problémy                                                                                                                                   | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 9. Nemůže se zbavit určitých myšlenek, prosím popište jakých: .....                                 | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 40. Slyší zvuky nebo hlasy, které tady vůbec nejsou, prosím popsat: .....                                                                                                     | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 10. Nedokáže klidně sedět, je neklidný/á nebo hyperaktivní                                          | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 41. Je impulzivní nebo jedná bez přemýšlení                                                                                                                                   | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 11. Je přítulný/á, zejména k dospělým, nebo příliš nesamostatný/á                                   | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 42. Je raději sám/sama než s jinými                                                                                                                                           | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 12. Stěžuje si na samotu                                                                            | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 43. Lže nebo podvádí                                                                                                                                                          | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 13. Je zmatený/á a roztržitý/á                                                                      | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 44. Kouše si nehty                                                                                                                                                            | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 14. Mnoho pláče                                                                                     | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 45. Je nervózní a napjatý/á                                                                                                                                                   | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 15. Je neklidný/á                                                                                   | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 46. Dělá nervózní pohyby nebo záchvěvy/ škubnutí (nepatří sem neklid uvedený v 10.), popište prosím: .....                                                                    | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 16. Je hrubý/á nebo drzý/á k jiným nebo je zastrašuje                                               | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 47. Je nadměrně přizpůsobivý/á                                                                                                                                                | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 17. Oddává se dennímu snění, nebo lítá v myšlenkách                                                 | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 48. U jiných dětí/ mladých není oblíben/a                                                                                                                                     | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 18. Úmyslně si ubližuje nebo se pokouší o sebevraždu                                                | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 49. Má těžkosti v učení                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 19. Vyžaduje mnoho pozornosti                                                                       | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 50. Je příliš bojácný/á, ustrašený/á                                                                                                                                          | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 20. Ničí své věci                                                                                   | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 51. Cítí se malátně, má závratě                                                                                                                                               | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 21. Ničí věci jiným                                                                                 | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 52. Má příliš silné pocity viny                                                                                                                                               | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 22. Má těžkosti při plnění pokynů                                                                   | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 53. Jí příliš mnoho                                                                                                                                                           | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 23. Neposlouchá ve škole                                                                            | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 54. Je pořád unavený/á                                                                                                                                                        | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 24. Ruší ostatní žáky                                                                               | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 55. Má nadváhu                                                                                                                                                                | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 25. Nevychází/ nesnese se s jinými žáky                                                             | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 56. Má následující potíže bez známých tělesných příčin: a) bolesti (kromě hlavy nebo břicha) <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 26. Zdá se, že necítí vinu, když se špatně choval/a                                                 | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | b) bolesti hlavy <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2                                                                             | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 27. Je závistivý/á                                                                                  | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | c) nevolnost <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2                                                                                 | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 28. Jí nebo pije věci, které nejsou k jídlu nebo pití, prosím popište (neudávejte sladkosti): ..... | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | d) oční potíže (kromě těch, které jsou korigovány nošením brýlí), prosím popsat: .....                                                                                        | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 29. Bojí se určitých zvířat, situací nebo míst (kromě školy), prosím popsat .....                   | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | e) vyrážka nebo jiné kožní problémy <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2                                                          | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 30. Má strach jít do školy                                                                          | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | f) bolesti břicha nebo žaludeční křeče <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2                                                       | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 31. Má strach na něco špatného myslet nebo něco špatného dělat                                      | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | g) zvracení <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2                                                                                  | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
|                                                                                                     |                                                                                  | h) jiné potíže, popište prosím <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2                                                               | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
|                                                                                                     |                                                                                  | 57. Napadá tělesně jiné <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2                                                                      | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |

|                                                               |                                                                                  |                                                               |                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| prosím popište: .....                                         | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 92. Nerealizuje plně své možnosti, mohl/a by zvládnout        | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 59. Zaspává na vyučování                                      | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | více                                                          | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 60. Je apatický/á a nemotivovaný/á                            | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 93. Mluví příliš mnoho                                        | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 61. Má špatné výkony ve škole                                 | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 94. Rád/a provokuje ostatní                                   | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 62. Je tělesně nešikovný/á nebo nemotorný/á                   | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 95. Má výbuchy hněvu nebo výbušnou povahu                     | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 63. Je raději se staršími dětmi nebo mládeží než s vrstevníky | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 96. Zdá se, že se příliš mnoho zaobírá sexem                  | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 64. Je raději se mladšími dětmi nebo mládeží než s vrstevníky | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 97. Ohrožuje ostatní                                          | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 65. Odmitá mluvit                                             | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 98. Přichází pozdě do školy nebo na vyučování                 | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 66. Dělá určité věci pořád dokola jako nějaké nutkání,        | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 99. Záleží mu/jí příliš na čistotě a pořádku                  | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| popište prosím: .....                                         |                                                                                  | 100. Neudělá zadané úkoly                                     | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 67. Vyrušuje ve třídě                                         | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 101. Chodí za školu nebo chybí bez omluvy                     | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 68. Často řve                                                 | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 102. Projevuje příliš málo aktivity, je příliš pomalý/á,      |                                                                                  |
| 69. Je uzavřený/á, nechává si věci pro sebe                   | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | nebo líný/á                                                   | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 70. Vidí věci, které ve skutečnosti nejsou, popište prosím:   | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 103. Je nešťastný/á, smutný/á, nebo sklíčený/á                | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| .....                                                         |                                                                                  | 104. Je neobyčejně hluchý/á                                   | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 71. Je nesmělý/á, rozpačitý/á nebo zaražený/á                 | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 105. Pije příliš mnoho alkoholu, bere drogy nebo zneužívá     | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 72. Pracuje nepořádně                                         | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | léky, prosím popište: .....                                   |                                                                                  |
| 73. Chová se nezodpovědně, popište prosím .....               | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | .....                                                         |                                                                                  |
| .....                                                         |                                                                                  | 106. Pokouší se příliš zalíbit ostatním                       | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 74. Rád/a se předvádí nebo si hraje na klauna                 | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 107. Nemá rád/a školu                                         | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 75. Je ostýchavý/á nebo plachý/á                              | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 108. Má strach dělat chyby                                    | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 76. Projevuje se vznětlivě a nevypočitatelně                  | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 109. Fňuká nebo nařiká                                        | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 77. Musí mít své požadavky ihned vyplněné, je rychle          | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 110. Vypadá zanedbaně                                         | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| frustrovaný/á                                                 |                                                                                  | 111. Stahuje se do ústraní, nenavazuje kontakt s jinými       | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 78. Je nepozorný/á a lehce se nechá rozptýlit                 | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 112. Dělá si příliš mnoho starostí                            | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 79. Má těžkosti při mluvení, prosím popište: .....            | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | 113. Prosím popište i další problémy Vašeho žáka /Vaší        |                                                                                  |
| .....                                                         |                                                                                  | žákyně, které dosud nebyly uvedené:                           |                                                                                  |
| 80. Zírá do prázdna                                           | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | .....                                                         | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 81. Při kritice je hned uražený/á                             | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | .....                                                         |                                                                                  |
| 82. Krade                                                     | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | .....                                                         | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 83. Shromažďuje věci, které nepotřebuje, prosím popište:      | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | .....                                                         |                                                                                  |
| .....                                                         |                                                                                  | .....                                                         | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |
| 84. Chová se zvláštně, prosím popište jak:                    | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | .....                                                         |                                                                                  |
| .....                                                         |                                                                                  |                                                               |                                                                                  |
| 85. Má zvláštní myšlenky, prosím popište:                     | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | Prosím zkontrolujte, jestli jste odpověděli na každou otázku. |                                                                                  |
| .....                                                         |                                                                                  | Podtrhněte ty problémy, které Vám dělají starosti.            |                                                                                  |
| 86. Je vzpurný/á, nevrlý/á nebo podrážděný/á                  | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |                                                               |                                                                                  |
| 87. Projevují se u něho/ní náhlé změny nálady nebo            | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | <b>Děkujeme Vám</b>                                           |                                                                                  |
| emocionálního ladění                                          |                                                                                  | .....                                                         |                                                                                  |
| 88. Mnoho truceje, nebo je hned uražený                       | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |                                                               |                                                                                  |
| 89. Je podezřívavý/á                                          | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |                                                               |                                                                                  |
| 90. Nadává, kleje, nebo používá špatná slova                  | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 |                                                               |                                                                                  |

### Příloha č.3: Karty Q-Sort ( CCQ )

|                                                                                                                            |                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| 1 UPŘEDNOSTŇUJE NEVERBÁLNÍ FORMY KOMUNIKACE (GESTIKULACE, MIMIKA) RADĚJI KOMUNIKUJE GESTY, MIMIKOU A POHYBY TĚLA NEŽ SLOVY | 51 JE POHYBLIVÝ, MÁ DOBROU KOORDINACI                                   |
| 2 JE POZORNÝ A OHLEDUPLNÝ VŮČI OSTATNÍM DĚTEM                                                                              | 52 JE OPATRNÝ, OBEZŘETNÝ                                                |
| 3 JE PŘÁTELSKÝ A CITLIVÝ                                                                                                   | 53 JE SPÍŠE NEROZHODNÝ A VÁHAVÝ                                         |
| 4 DOBŘE VYCHÁZÍ S OSTATNÍMI DĚTMI                                                                                          | 54 MÁ TENDENCI RYCHLE MĚNIT NÁLADY, JE EMOČNĚ LABILNÍ                   |
| 5 OSTATNÍMI DĚTMI JE OBDIVOVÁN A VYHLEDÁVÁN                                                                                | 55 MÁ OBAVY, ŽE "PŘIJDE ZKRÁTKA", NEDOSTANE DOST (lásky, jídla, hraček) |
| 6 JE OCHOTNÝ POMOCI A SPOLUPRACOVAT                                                                                        | 56 JE ŽÁRLIVÝ A ZÁVISTIVÝ                                               |
| 7 HLEDÁ TĚLESNÝ KONKTAKT S JINÝMI (doteky, objetí, mazlení, držení za ruce)                                                | 57 DRAMATIZUJE NEBO PŘEHÁNÍ SVÉ NEÚSPĚCHY                               |

|                                                                                                                        |                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8 JE UZAVŘENÝ, PONECHÁVÁ SI MYŠLENKY, CITY ANEBY VÝSLEDKY PRO SEBE                                                     | 58 VYJADŘUJE SVÉ CITY OTEVŘENĚ (gesty, mimikou, v řeči)                                                        |
| 9 NAVAZUJE DŮVĚRNÉ A PEVNÉ VZTAHY                                                                                      | 59 DBÁ O SVŮJ ZEVENĚJŠEK A MÁ PŘÍJEMNÉ VYSTUPOVÁNÍ                                                             |
| 10 NAVAZUJE POVRCHNÍ MEZILIDSKÉ VZTAHY, JE NESTÁLÝ                                                                     | 60 OBÁVÁ SE OBTÍŽNĚ PŘEDVÍDATELNÝCH A NEJASNÝCH SITUACÍ                                                        |
| 11 POKOUŠÍ SE SVALIT VINU NA JINÉ                                                                                      | 61 RÁD HODNOTÍ CHOVÁNÍ OSTATNÍCH                                                                               |
| 12 V ZÁTĚŽOVÝCH SITUACÍCH SE VRACÍ K NEZRALÉMU /MÉNĚ ZRALÉMU CHOVÁNÍ (např. smrká, cumlá si palec, má záchvaty zlosti) | 62 JE POSLUŠNÝ A PŘIZPŮSOBIVÝ                                                                                  |
| 13 POKOUŠÍ SE ROZŠÍŘOVAT HRANICE DOVOLENÉHO, ABY ZJISTIL, JAK DALEKO MŮŽE ZAJÍT.                                       | 63 MÁ RYCHLÉ OSOBNÍ TEMPO, REAGUJE A POHYBUJE SE RYCHLE (Není tím míněna BYSTROST úsudku, ale rychlost reakce) |
| 14 SNAŽÍ SE DRUHÝM ZALÍBIT / VYHOVĚT/ ZAVDEČIT                                                                         | 64 JE KLIDNÝ, UVOLNĚNÝ, BEZSTAROSTNÝ                                                                           |
| 15 PROJEVUJE ZÁJEM O MORÁLNÍ HODNOTY (spravedlnost, ohleduplnost, dobro jiných)                                        | 65 NEUMÍ ODLOŽIT USPOKOJENÍ SVÝCH POTŘEB NEBO ČEKAT NA ODMĚNY                                                  |

|                                                                                                                                                          |                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 16 BÝVÁ SPOKOJENÝ SE SVÝMI<br>VÝTVORY A VÝKONY A JE NA NĚ HRDÝ                                                                                           | 66 JE POZORNÝ A UMÍ SE SOUSTŘEDIT                                                    |
| 17 DÍVKA: CHOVÁ SE ŽENSKY. CHLAPEC:<br>CHOVÁ SE MUŽSKY                                                                                                   | 67 SVÉ JEDNÁNÍ PLÁNUJE. NEJDŘÍV<br>PŘEMÝŠLÍ, PAK JEDNÁ                               |
| 18 VYJÁDŘUJE NEGATIVNÍ CITY VŮČI<br>VRSTEVNÍKŮM OTEVŘENĚ A PŘÍMO<br>(nejde přitom o častost nebo intenzitu<br>negativních citů, ale o přímost vyjádření) | 68 ZDÁ SE, ŽE MÁ VYSOKOU INTELIGENCI<br>(může ale nemusí se to projevovat ve výkonu) |
| 19 JE OTEVŘENÝ A UPŘÍMNÝ                                                                                                                                 | 69 MLUVÍ PLYNNĚ, UMÍ DOBŘE VYJÁDŘIT<br>SVÉ MYŠLENKY SLOVY                            |
| 20 POKOUŠÍ SE OD JINÝCH ZÍSKAVAT<br>VÝHODY                                                                                                               | 70 BÝVÁ ZASNĚNÝ, PONOŘENÝ V<br>DENNÍCH SNECH                                         |
| 21. SNAŽÍ SE BÝT STŘEDEM<br>POZORNOSTI (např. nápadně se ukazuje,<br>předvádí svoje výkony, dobrovolně se nabízí)                                        | 71 OBRACÍ SE NA DOSPĚLÉ, KDYŽ<br>POTŘEBUJE POMOC A RADU                              |
| 22 SNAŽÍ SE ZÍSKAT SI PŘÍZEŇ DRUHÝCH<br>A MANIPULOVAT JE (např. šarm, stydlivost,<br>svádivé chování)                                                    | 72 SNADNO NA SEBE BERE VINU, CÍTÍ SE<br>SÁM VINEN (nemusí se o tom mluvit)           |
| 23 JE BOJÁCNÝ A ÚZKOSTNÝ                                                                                                                                 | 73 MÁ SMYSL PRO HUMOR                                                                |

|                                                                                                                                           |                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| 24 MÁ SKLONY HLOUBAT A TRÁPIT SE                                                                                                          | 74 DO ČINNOSTI, KTEROU DĚLÁ, SE ZCELA PONOŘÍ                     |
| 25 JEDNÁ ROZUMNĚ A JE PŘÍSTUPNÝ PRO ROZUMNÉ ARGUMENTY                                                                                     | 75 JE VESELÝ                                                     |
| 26 JE TĚLESNĚ AKTIVNÍ                                                                                                                     | 76 JE DŮVĚRYHODNÝ A SPOLEHLIVÝ                                   |
| 27 SVÝM ZE VNĚJŠKEM SE VIDITĚLNĚ ODLIŠUJE OD SVÝCH VRSTEVNÍKŮ (zvlášť malý nebo velký, podváha nebo nadváha, tělesné postižení a podobně) | 77 CÍTÍ SE BÝT NEHODNÝ, MYSLÍ SI O SOBĚ, ŽE JE "ŠPATNÝ"          |
| 28 JE VITÁLNÍ, ENERGICKÝ, ŽIVÝ                                                                                                            | 78 SNADNO SE URAZÍ, JE CITLIVÝ NA KRITIKU A VÝSMĚCH              |
| 29 OCHRAŇUJE OSTATNÍ                                                                                                                      | 79 VŮČI OSTATNÍM JE NEDŮVĚŘIVÝ A PODEZÍRAVÝ                      |
| 30 MÁ SKLONY BUDIT U DOSPĚLÝCH SYMPATIE A BÝT JIMI AKCEPTOVÁN                                                                             | 80 ZLOBÍ, ŠKÁDLÍ, POPICHUJE OSTATNÍ DĚTI (VČETNĚ SOUROZENCŮ)     |
| 31 MÁ POROZUMĚNÍ PRO CITY JINÝCH, JE EMPATICKÝ                                                                                            | 81 UMÍ SE VYROVNAT S NEGATIVNÍ ZÁŽITKY A PŘIJMOUT NEGATIVNÍ CITY |

|                                                                           |                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 32 RÁD DÁVÁ, PŮJČUJE A DĚLÍ SE S JINÝMI DĚTMI                             | 82 JE ASERTIVNÍ (UMÍ SE PROSADIT)                                                     |
| 33 SNADNO SE ROZPLÁČE                                                     | 83 SNAŽÍ SE BÝT NEZÁVISLÝ A SAMOSTATNÝ                                                |
| 34 JE NEKLIDNÝ A NEPOSEDNÝ                                                | 84 MLUVÍ HODNĚ A RÁD (hodnoceno je jenom množství řeči, ne její plynost nebo kvalita) |
| 35 JE ZARAŽENÝ (INHIBOVANÝ) A STRNULÝ                                     | 85 PROJEVUJE SE AGRESIVNĚ (TĚLESNĚ NEBO SLOVNĚ)                                       |
| 36 JE VYNALÉZAVÝ, MÁ NÁPADY, CO BY SE MOHLO DĚLAT                         | 86 JE RÁD SÁM, BAVÍ HO ČINNOSTI O SAMOTĚ                                              |
| 37 RÁD SOUTĚŽÍ A SROVNÁVÁ SE S OSTATNÍMI                                  | 87 NAPODOBUJE A PŘEBÍRÁ CHOVÁNÍ LIDÍ, KTERÉ OBDIVUJE                                  |
| 38 MÁ NEOBVYKLÉ MYŠLENKY, MYSLÍ A CHÁPE NEOBVYKLÝM ZPŮSOBEM               | 88 JE SEBĚVEDOMÝ, SPOLÉHÁ NA VLASTNÍ ÚSUDEK                                           |
| 39 VE STRESOVÝCH SITUACÍCH MÁ SKLONY KE STEREOTYPNÍMU a STRNULÉMU CHOVÁNÍ | 89 JE KOMPETENTNÍ (SCHOPNÝ), ZRUČNÝ                                                   |

|                                                                                       |                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 40 JE ZVÍDAVÝ A TOUŽÍ PO POZNÁNÍ, JE OTEVŘENÝ VŮČI NOVÝM ZKUŠENOSTEM                  | 90 JE TVRDOHLAVÝ                                                                                                                                  |
| 41 JE VYTRVALÝ, NEVZDÁVÁ SE SNADNO                                                    | 91 JEHO CITOVÉ PROJEVY JSOU NEPŘIMĚŘENÉ SITUACI (reakce jsou přehnané, nedostatečné, nebo neadekvátní )                                           |
| 42 JE ZAJÍMAVÉ, POZORUHODNÉ DÍTĚ                                                      | 92 JE HEZKÝ, DOBŘE VYPADÁ                                                                                                                         |
| 43 RYCHLE SE VYROVNÁ SE ZATĚŽÍ                                                        | 93 V KONTAKTU S DRUHÝMI SE CHOVÁ DOMINANTNĚ / SNAŽÍ SE MÍT PŘEVAHU                                                                                |
| 44 PŘI KONFLIKTECH NEBO NEDOROZUMĚNÍCH S JINÝMI MÁ TENDENCI SE VZDÁVAT NEBO USTUPOVAT | 94 BÝVÁ ROZMRZELÝ NEBO PLAČTIVÝ                                                                                                                   |
| 45 V STRESOVÝCH SITUACÍCH MÁ TENDENCI STÁHNOUT SE DO ÚSTRANÍ                          | 95 REAGUJE PŘEHNANĚ INTENZIVNĚ NA MALÉ FRUSTRACE (ZKLAMÁNÍ, SELHÁNÍ). BÝVÁ SNADNO PODRÁŽDĚNÝ A/NEBO VZTEKLÝ                                       |
| 46 V STRESOVÝCH SITUACÍCH MÁ TENDENCI "VYBUCHNOUT", BÝVÁ NERVÓZNÍ A ZMATENÝ           | 96 JE TVOŘIVÝ VE VNÍMÁNÍ, MYŠLENÍ A KONÁNÍ NEBO VE HŘE - PROJEVUJE SE TVOŘIVĚ (posouzení tvořivosti, jde spíš o mnohostrannost než o inteligenci) |
| 47 MÁ NA SEBE VYSOKÉ POŽADAVKY                                                        | 97 MÁ BOHATOU FANTAZII                                                                                                                            |

|                                                                                                                      |                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| 48 HLEDÁ UZNÁNÍ U DRUHÝCH                                                                                            | 98 JE PLACHÝ A UZAVŘENÝ. POMALU NAVAŽUJE KONTAKTY                        |
| 49 MÁ SPECIFICKÉ NÁVYKY NEBO RITUÁLY V CHOVÁNÍ (např. tiky očima, okusování nehtů, koktání, cumlání palce atd.)      | 99 JE PŘEMÝŠLIVÝ / HLOUBAVÝ. NEJDŘÍVE PŘEMÝŠLÍ, AŽ POTÉ MLUVÍ NEBO JEDNÁ |
| 50 PROJEVUJÍ SE U NĚJ TĚLESNÉ SYMPTOMY JAKO DŮSLEDKY NAPĚTÍ A KONFLIKTŮ (např. bolest hlavy, břicha, nevolnost atd.) | 100 SNADNO SE STANE OBĚTÍ ŠIKANY NEBO OBĚTNÍM BERÁNKEM                   |