

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**Percepce agresivních projevů v chování a jednání dětmi  
staršího školního věku  
v relaci k jejich sebehodnocení**

The Perception of Aggressive Behaviour and Act by Older  
School-Aged Children in Relation to Their Self-assessment



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Mgr. Jana Rozsypalová**

Vedoucí práce: **PhDr. Veronika Kavenská**

Olomouc

2012

## **Prohlášení**

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „**Percepce agresivních projevů v chování a jednání dětmi staršího školního věku v relaci k jejich sebehodnocení**“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce PhDr. Veroniky Kavenské a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Mohelnici, dne 25. 3. 2012

Podpis .....

## **Poděkování**

*„Děkuji svému manželovi i přátelům za velkou pomoc a pochopení a vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Veronice Kavenské za podnětné vedení.“*

## Obsah

|   |    |
|---|----|
| Úvod.....   | 5  |
| TEORETICKÁ ČÁST .....   | 7  |
| 1. Psychické zvláštnosti dětí staršího školního věku .....                            | 8  |
| 1.1 Prožívání .....   | 9  |
| 1.2 Kognitivní změny .....  | 11 |
| 1.3 Proces socializace .....  | 12 |
| 1.3.1 Vztahy v rodině.....  | 13 |
| 1.3.2 Vrstevnické vztahy.....   | 13 |
| 1.3.3 Vztahy ve škole.....  | 15 |
| 1.4 Rizikový vývoj a odchylky u dětí se SPU .....                                     | 16 |
| 2. Agresivita a agresivní projevy v chování a jednání .....                           | 17 |
| 2.1 Pojetí agrese a agresivity ve společnosti a jejich role v rámci socializace ..... | 17 |
| 2.2 Etiologie agresivního chování .....   | 18 |
| 2.3 Agresivní formy poruchového chování u dětí.....                                   | 20 |
| 2.4 Rizikové faktory a specifika u dětí se SPU.....                                   | 21 |
| 3. Percepce agresivního chování.....  | 24 |
| 3.1 Altruismus a empatie .....  | 25 |
| 4. Sebehodnocení a sebepojetí .....   | 27 |
| 4.1 Některé teorie sebehodnocení a sebepojetí .....                                   | 27 |
| 4.1.1 Rohnerovo pojetí sebehodnocení.....   | 28 |
| 4.2 Zvláštnosti u dětí staršího školního věku.....                                    | 28 |
| 4.3 Odchylky u dětí se SPU .....  | 30 |
| VÝZKUMNÁ ČÁST .....   | 31 |
| 5. Cíle výzkumu .....   | 32 |
| 5.1 Výzkumný problém .....  | 32 |
| 5.2 Hypotézy .....  | 33 |
| 6. Aplikovaná metodika .....  | 34 |
| 6.1 Dotazník PAQ .....  | 34 |
| 6.2 Soubor modelových příběhů SMPA .....  | 36 |
| 6.3 Statistické metody .....  | 38 |
| 7. Zkoumaný soubor .....  | 39 |
| 8. Organizace a průběh výzkumu.....   | 41 |
| 9. Symbolika výsledkové části.....  | 42 |
| 10. Výsledky výzkumu .....  | 43 |
| 10.1 Základní výstupy metody PAQ.....   | 43 |
| 10.2 Základní výstupy metody SMPA .....   | 50 |
| 10.3 Korelace .....   | 56 |
| 10.4 K platnosti hypotéz .....  | 59 |
| Diskuze .....   | 61 |
| Závěry .....  | 67 |
| Souhrn.....   | 69 |
| Literatura.....   | 73 |
| Přílohy.....  | 77 |

## Úvod

Vnímání vnějšího i vnitřního světa, jejich změn, evolučních a involučních procesů k nim náležejících, patří k nejzákladnějším a naprosto přirozeným procesům lidského bytí. Mohli bychom proto očekávat soulad našeho vnímání s uvědomováním si našich stavů, pocitů, nálad, způsobů prožívání, chování i vyvolaných reakcí, jež tyto procesy doprovází. Ovšem komplikovanost našich individuí nám značně ztěžuje schopnost porozumění svému okolí i svému nitru. Jelikož poznání vnějšího prostředí se odehrává vždy přes náš osobní katalyzátor, neodmyslitelnou transformující jednotku, sdělující informace přes komparaci nabitých zážitků a zkušeností, jeví se hledání objektivní pravdy a dosažení jednotné shody s dalšími jednotkami lidského druhu ne jinak než utopické. Přesto nutnost spolupráce a vzájemného soužití v zájmu zachování funkčnosti společnosti a své vlastní existence nás nutí k hledání porozumění a pochopení dějů formujících okolní svět, prostředí, ve kterém žijeme a jehož jsme součástí.

K určitému porozumění vnějšímu dění docházíme skrze nás samotné, náš vnitřní svět. Komplikovanost světa vnějšího se odráží v komplikovanosti světa vnitřního a naopak. Mnohotvárnost přirozených možností výběru utváření existencí světa vytváří v našem omezeném prostoru chápání chaos a podkopává základy jistoty a řádu, který se snažíme v našem bytí nalézat a udržet. Právě poznávání této různorodosti možností a komparace s dosavadním poznáním nám naskýtá příležitost lépe porozumět dějům obou světů, vnitřního i vnějšího, jež nás formují a ovlivňují celé naše bytí.

Podstatným krokem na cestě k poznání, pochopení a porozumění je komunikace. Naše úroveň poznání, pochopení a porozumění může být jiná než úroveň našeho protějšku. Naše vnímání subjektivně objektivních podmínek a situací se může lišit. Proto je velmi důležité zjištění stanoviska protistrany, aby mohla být komunikace vedena na stejných nebo velmi podobných úrovních chápání. Adaptace potom představuje klíčový proces vedoucí k možné shodě, porovnání, vhodnému výběru reakcí, k přežití.

V rámci komunikace a střetávání se s druhými lidmi můžeme narážet na překážky, které nám mohou hledání společného cíle narušit nebo mu zamezit. Takovou překážkou mohou být projevy agrese a agresivity. Jelikož se jedná o určitý druh reakcí v jistých situacích člověku přirozených, může být zdolání těchto obtíží značně zkomplikováno. Ovšem k jejich překonání nám může pomoci právě porozumění a pochopení mechanismů fungování těchto jevů a jejich následků v rámci komunikace mezilidských vztahů.

Společnost a jedinci, kteří ji tvoří, představují ekosystém, ve kterém neustále koluje energie, která se různě transformuje. Každý jednotlivec žijící v určité společnosti se podílí na utváření pravidel, zákonů a norem této společnosti. Skrze sama sebe na ni působí, mění ji a ovlivňuje. Ona společnost potom zpětně formuje i svá individua. Soudobá společnost se potýká se vzrůstající tendencí svých individuí ke shovívavosti v řešení problematiky projevů agrese a agresivity mezi lidmi, což globálně ovlivňuje i ji samotnou. Otázku po příčinách tohoto jevu není lehké zodpovědět. Přesto si můžeme klást alespoň dílčí otázky, jejichž zodpovězení může postupně vést k porozumění a pochopení tohoto jevu.

V rámci zkoumání agrese a agresivity existují výzkumy, zabývající se vlivem agresivních projevů v chování na různé skupiny populace, jejich reakcemi i vnímáním těchto projevů. V této práci bychom se chtěli soustředit především na členy společnosti, kteří se nachází v období nejintenzivnějších formujících procesů, na rozcestí mezi dětstvím a dospělostí, a představují tak pro změny ve společnosti velice blízkou budoucnost. Zajímá nás, jak vnímají projevy agrese a agresivity děti staršího školního věku a také děti se specifickými poruchami učení. Věříme, že alespoň částečné objasnění procesu vnímání této oblasti u těchto konkrétních skupin nám umožní pochopení problémů, s nimiž se můžeme potýkat při jejich vzdělávání a výchově a rozšíří možnosti formování naší společnosti při cestě k pochopení a porozumění jednoho druhému prostřednictvím formování našich dětí, naší budoucnosti.

Téma bakalářské práce jsme volili vzhledem k vlastní práci a zkušenostem s cílovou skupinou a naléhavosti potřeby alespoň částečného pochopení jejího způsobu nazírání světa. Smysluplnost této práce spatřujeme právě v poznání vnímání okolního světa očima našich dětí, v odrazu možností praktického využití zjištěných informací v rámci procesu výchovy a vzdělávání.

# **TEORETICKÁ ČÁST**

## 1. Psychické zvláštnosti dětí staršího školního věku

Období staršího školního věku spadá do širšího vývojového celku, který většina autorů označuje jako období dospívání. Toto období trvá, jak uvádí Langmeier a Krejčířová (2006), přibližně od 11 – 12 let do 20 – 22 let. Vždy zde záleží na individuálním vývoji jedince. Období dospívání je dále rozděleno do dvou vývojových fází: pubescence a adolescence. Dítě staršího školního věku se potom nachází v období pubescence, tzn. mezi 11 a 15 lety. Říčan (2006) nazývá tuto periodu „časem první lásky“. Langmeier a Krejčířová (2006) rozdělují období pubescence ještě na další dvě fáze: prepubertu a vlastní pubertu. Prepuberta trvá přibližně od 11 do 13 let a puberta od 13 do 15 let. Autoři při tom zmiňují určité rozdíly nejen individuální, ale také rozdíly v dospívání a průběhu jednotlivých fází mezi pohlavími.

Cílová skupina, s níž budeme ve výzkumu pracovat, se tedy nachází v období pubescence. Toto období může mít pro další vývoj jedince zásadní význam. Někteří autoři (např. Říčan, 2006) zdůrazňují dramatickost a zajímavost tohoto období, nejen z hlediska transformace některých kognitivních procesů a prožívání, ale také z hlediska biologických změn, s nimiž je jedinec v tomto období konfrontován a snad nejvýrazněji zde může docházet k otřesům vlastního sebepojetí a sebeobrazu.

V období pubescence začíná vyvíjející se lidský jedinec nazírat svět a dění v okolním prostředí i ve svém nitru jinak než doposud. Změny, kterými prochází, ovlivňují nejen vlastní sebeobraz, ale skrze něho i obraz okolního světa. V tomto období dochází k mnohým biologickým transformacím lidské postavy. Začínají se objevovat sekundární pohlavní znaky, menarche i poluce a s tím související reakce okolí. Tlak společnosti na pubescenta v souvislosti s určitým očekávaným chováním a přijetím některých rolí začíná být značně citelný a může vyvolávat nejrůznější obtíže při zvládnání tohoto náročného vývojového úkolu. Mění se také sociální vztahy a navazování nových sociálních kontaktů může být zdrojem potěšení i utrpení. Rozhodovací proces se stává v tomto období velmi častým, očekávaným a vyžadovaným, ať už se jedná o volbu povolání nebo přátelské či první partnerské vztahy.

Vývoj jedince v období staršího školního věku může být značně bouřlivý, ovšem také klidný bez vážnějších dramatických eskapád. Přesto změny, které se v tomto období odehrávají, se zapisují do historie lidského individua nerasmazatelně a hluboko, neboť na jejich podkladě se více než jindy formuje a vykresluje jeho vlastní osobnost.



## 1.1 Prožívání

Prožívání v období dospívání, resp. období pubescence, dosahuje značných kvalitativních změn. Pubescent se na počátku tohoto období vydává na nelehkou cestu za sebeobjevením a sebezpřijetím, na jejímž konci se rodí nová individualita. Tato cesta je ovšem lemována četnými překážkami, jejichž konstruktéři z říše somatické i psychické svého cestovatele mnohdy neušetří ani strmým vysoce nebezpečným pádům, kterým musí dospívající pubescent osamocen čelit. Citový život cestovatele na takové cestě může být potom velmi nestabilní, emocionálně laděný a vyčerpávající, reagující na četné úspěchy i neúspěchy při postupu vpřed, couvání, hledání odboček a dosahování dílčích cílů. Není proto divu, že tuto etapu života označují někteří autoři zabývající se vývojovou psychologií jako období „hormonální bouře“ (Říčan, 2006) nebo období „vulkanismu“ (Příhoda, 1963). Ovšem objevily se také práce (např. Mead, 1973), které globálnost tohoto průběhu pubescence nepotvrzují a poukazují na podstatné ovlivnění specifičnosti vnímání tohoto období konkrétní kulturou. My se v následujícím textu orientujeme především na vnímání období pubescence naší euroamerickou kulturou.

Vyvíjející se jedinec nacházející se v období pubescence je vystaven procesu metamorfózy v psychosomatickém smyslu, ovšem i v rovině sociální a spirituální. Na změně kvality jeho prožívání se podílí biologické procesy, které ovlivňují činnost mozku a také žláz s vnitřní sekrecí. Dochází tedy k častému kolísání hladiny hormonů, které následně mohou ovlivňovat nálady i pocity dospívajícího. V období pubescence se také mění celkové vzezření individua. Dochází k růstovému spurtu, s nímž je mnohdy obtížné se vyrovnat. Dospívající si může připadat nemotorný, nešikovný a v důsledku rychlého vzrůstu také velmi unavený, bez energie.

Se změnou tělesných proporcí, souvisejících s růstovým spurtem, ale také s činností pohlavních žláz a projevem sekundárních pohlavních znaků, se dospívající chlapec i dívka mohou těžko vyrovnávat. Vizáž jedince začíná být v tomto období více než kdy jindy velice podstatná. Představuje jednu z možností komunikace s okolním světem. Možné vyjádření individuality nebo naopak konformity jedince. Může být také projevem vymezení se, získání určité autonomie dospívajícího vůči společnosti. Proto se dospívající v pubescentním období začínají přirozeně zajímat o to, jak vypadají a také se srovnávat se svými vrstevníky, idoly či vzory. Soustředění jejich zájmu na svou vizáž vychází z nově nabitě potřeby sebezpoznávání a důležitosti zvládnutí komplikovaného úkolu sebezpřijetí, jehož nesplnění může mít fatální dopad na další vývoj jednotlivce. Můžeme zde namítnout,

že proces sebepoznávání probíhá celý život, neboť člověk se pod vlivem nabitých zkušeností jistě mění, a proto i proces sebepřijetí bude celoživotní. Ano, do jisté míry je tomu tak. V období pubescence probíhá jakési první zúčtování našeho dosavadního bytí, naší existence. Jde zde především o nastavení zrcadla, jak uvádí Říčan (2006), je potřeba „přijmout svou tvář“, přijmout sám sebe takový, jaký jsem a to není lehký úkol ani pro dospělého jedince, natož pro pubescenta, který se s ním potýká poprvé.

Německý psycholog E. H. Erikson (1999) označuje období dospívání výstižně „věkem hledání vlastní identity“. Při hledání vlastního já, vlastní identity, se pubescenti mohou dostat se společností často do konfliktu. Rozpor může nastat v případě, kdy společnost očekává od jedince chování přisuzované určité roli, ovšem on sám má jiné představy. Ke zmatení rolí může v tomto období docházet často, jelikož jsou na pubescenta kladeny značné nároky vztahující se k přechodu do období dospělosti, ale na druhé straně je s ním mnohdy zacházeno jako s dítětem a jeho nároky na práva dospělých jsou ignorovány či odpirány. Uvědomování si svých práv a přijímání svých povinností souvisí také s rozvojem morálky, jež se v tomto období dostává u některých jedinců již na úroveň postkonvenční.

Zdrojem prožívaných strastí i slastí se v období pubescence stává jak vnější tak vnitřní svět. V období mladšího školního věku se vyvíjející se jedinec koncentroval spíše na své okolí a k němu se také vztahovalo jeho prožívání, ovšem dospívající jedinec se již více zaměřuje na svůj vnitřní svět a skrze něho prožívá svět okolní. Nitro dospívajícího se tak transformuje v nejvýznamnější filtr nazírání rodiny, kultury, světa, ve kterém vyrůstá.

Prožívání v období dospívání je charakteristické přecitlivělostí, impulzivitou, nepředvídatelností a jak uvádí Langmeier a Krejčířová (2006) také „častými a nápadnými změnami nálad, zejména směrem k negativním rozladám“. Zmatenost tohoto období a náročnost úkolu s přijetím sama sebe může pubescentům zkomplikovat dospívání a vyústit až v rozvoj některých onemocnění, poruch či patologií, jejichž etiologii můžeme vystopovat právě v období pubescence. Patří sem např. poruchy příjmu potravy, zneužívání návykových látek, sebepoškozování, deprese, disociální porucha osobnosti apod. Na rozvoji těchto onemocnění a patologií se podílí více činitelů a mohou mít mnoho spouštěcích mechanismů. V boji proti těmto nástrahám může dospívajícím pomoci nejen vůle jejich osobnosti, ale i dobré rodinné zázemí a aktivní preventivní působení celé společnosti.

## 1.2 Kognitivní změny

Vývoj kognitivních procesů v průběhu života má také velmi individuální charakter a může být modifikován různými vlivy. V období dospívání ovšem může dosahovat podstatných kvalitativních i kvantitativních změn, které se následně odráží v prožívání i chování daného jedince. Kognitivní procesy v sobě zahrnují informační službu, jež zpracovává a vyhodnocuje data získaná z vnějšího i vnitřního světa individua, ovšem také se podílí na vytváření odpovědí, reakcí na tyto podněty a změně struktur v myšlení, utváření postojů apod. Kognitivní procesy se tedy významnou měrou podílí na utváření sebeobrazu, obrazu společnosti, na formování osobnosti, vlastní existence.

V období pubescence dochází k bouřlivému rozvoji myšlení. Poznávací procesy postupně přechází ze stádia konkrétních operací v stádium formálních operací (Piaget, Inhelder, 1993), které M. Vágnerová (2000, s. 333) označuje také jako „*hypoteticko-deduktivní myšlení*“. Tato kvalitativní změna již umožňuje pubescentům zařadit do procesu myšlení abstraktnější formy a obsahy. V pubescenci začínají přemýšlet o myšlení. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 152) k tomu uvádějí: „*Tato nová úroveň myšlení se odráží i v oblasti sociálního porozumění – dospívající je nyní schopen správně řešit úkoly „teorie mysli druhého řádu“, tedy vyvozovat závěry z toho, co ví, že si druzí myslí o pocitech, úvahách nebo přáních třetí osoby...*“. Tato změna souvisí i se změnou zaměření vnímání, které se nyní více koncentruje na svět vnitřní a vnímání světa vnějšího ustupuje do pozadí. Pubescent je schopen myslet více systematicky a připouští i různé varianty řešení. Kriticky hodnotí okolní svět, ale i sám sebe, své chování a chování ostatních (Vágnerová, 2000). Právě na tuto změnu reaguje rozvoj morálky, jejíž uchopení se přesouvá v určitých oblastech do oblasti postkonvenční.

V návaznosti na koncentraci pozornosti na svět vnitřní a postupné chápání oživení jeho funkce filtrační vůči vnějším podnětům, se také mění a formují postoje jedince a jeho „vidění světa“, které může být z počátku značně černobílé, ovšem postupně se mísí v odstíny šedi. Pubescent začíná rozumět abstraktnějším pojmům jako je svoboda, právo nebo spravedlnost (Langmeier, Krejčířová, 2006), ovšem ještě je nedokáže plně uchopit a operovat s nimi, na rozdíl od adolescenta. O. Čačka (2000, s. 227) vidí možnou příčinu v disharmonii vývoje kognitivních a emočních procesů v tomto období, když píše: „*Zatímco vývoj „racionálně-poznávací oblasti dospěl abstrakcí k vrcholu svých možností, pak široká oblast „subjektivně-prožitkových“ útvarů (sebepojetí, sebehodnocení, seberozvíjení, seberealizace, integrace a harmonizace světa, hledání smyslu existence aj.)*

*může díky počáteční nejasnosti východisek a vtíravé naléhavosti výkony jednodušších složek osobnosti (pozornosti, myšlení atp.) i narušovat.*“ Pozornost udrží pubescent déle než dítě v mladším školním věku, ovšem je stále narušována, nejen zaměřeností na vlastní vnitřní dění jedince, ale také pod vlivem lehce unavitelné nervové soustavy, což souvisí s jejím značným a překotným zráním právě v této vývojové fázi (Langmeier, Krejčířová, 2006). Udržení pozornosti a její zaměřenost je také pod vlivem imaginárních a fantazijních představ, které se velmi prosazují a navazují na rozvoj abstraktního myšlení, kdy si pubescent pohrává s myšlenkami „co by, kdyby“, „jak by“ apod. Již je schopen uvažovat hypoteticky a uvažovat o světě, jaký by měl být (Vágnerová, 2000). Rozvoj kreativního myšlení může být značně formován i deformován školním prostředím i osobními zájmy pubescenta, které ho mohou podpořit nebo utlumit.

Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem, může představovat učení pro pubescenta značný problém. Mnohdy přichází s nástupem puberty i zhoršení školního prospěchu. V tomto období by dospívající jedinci neměli být přetěžováni nadměrnými aktivitami. Potřebují rozvíjet své zájmy, dovednosti a schopnosti, ale také odpočívat a relaxovat. Někteří rodiče a vychovatelé nechápou tuto pubescentní potřebu, vyplývající z biologických dějů, a považují změnu v chování dospívajících za projevy nezájmu, lenosti a mnohdy také hlouposti. Změna myšlení pubescentů se odráží v přístupu k učení, když se zde začíná více uplatňovat složka sebeřídící, i když tento přístup může být dosti laxní, a do popředí se dostává sebevýchova na úkor výchovy okolím.

Flexibilita kognitivních procesů a především myšlení, umožňuje dospívajícím nahlížet dané situace a své zkušenosti v kontextu okolního i vnitřního dění. Určitá zmatenost emočních procesů ovlivňuje také kvalitu kognitivních procesů, jejichž využití tak může působit občas povrchně, jindy zase až příliš detailně. M. Vágnerová (2000) uvádí, že se zde dočasně objevuje tzv. poznávací egocentrismus, který se projevuje mimo jiné také určitým přesvědčením pubescentů o výjimečnosti svých názorů a myšlenek, na jejichž kritiku často reagují přecitlivěle, negativně občas i agresivně.

### **1.3 Proces socializace**

V průběhu socializace se utváří osobnost, vycházející z pravidel kultury, do níž se jedinec včleňuje, z hodnot rodiny, ve které vyrůstá, z dispozic rodičů, kterým se narodila. Všechny tyto faktory ovlivňují její další cestu životem. Autorským perem se podepisují

pod knihu, jejíž stránky jsou vždy jedinečné a neopakovatelné a jejíž čtenář může vždy odhalit nová tajemství a nikdy se již nemůže vrátit zpět a napsané řádky vymazat.

### **1.3.1 Vztahy v rodině**

Rodina je, nejen pro dospívajícího jedince, podstatným určujícím faktorem jeho života. V období dospívání se role a význam rodiny pro pubescenta postupně mění. Rodina představuje pro pubescenta výchozí bod k jeho osamostatňování. Tak jako batole se odpoutává od matky, je období dospívání důležitou etapou v životě jedince, který se postupně odpoutává od své primární rodiny. Pubescent potřebuje cítit oporu v tomto výchozím bodě, do něhož se při svých pokusech a výpravách za sebepoznáváním může opět vrátit. Proto je hlavní rolí rodiny v období pubescence, poskytnout dospívajícímu především dostatečnou míru jistoty a bezpečí, z níž může čerpat obzvláště v tak náročném a zmateném období svého života, ale také dopřát mu určitou volnost, umožňující jeho vývoj a roztažení kreativních a proměnlivých křídel vlastní osobnosti. Vždyť právě zmatení vlastních rolí a hledání identity (Erikson, 1999) je pro toto období příznačné.

Rodina je prvním sociálním prostředím, do něhož nový jedinec vrůstá. Postupně se seznamuje s jejími členy, pravidly i hodnotami. V období pubescence se se změnou myšlení probouzí v dospívajícím jedinci značná kritičnost vůči sobě i druhým a rodinné hodnoty, pravidla a tradice jí nemohou uniknout. Dospívající srovnává a přehodnocuje životní styl své vlastní rodiny s životním stylem rodin svých vrstevníků, přičemž vlastní rodina tento boj občas prohrává. Objevuje se vzdorovitost, která může být pouze demonstrativním sebepotvrzením vlastní hodnoty, vlastní osobnosti. P. Říčan (2006, s. 181) k tomu uvádí: „*Pubescent sleduje chování rodičů, diskutuje o jejich názorech a někdy až nápadně zastává právě opačné stanovisko než oni.*“ A dodává: „*Současní pubescenti hodnotí své rodiče nejnižše, tj. jsou k nim nejkritičtější – už v 11 letech.*“. Přesto normy a hodnoty, které si pubescent v primární rodině osvojil, si s sebou nese většinou dále (Krejčířová, Langmeier, 2006).

### **1.3.2 Vrstevnické vztahy**

Vrstevnické vztahy představují v období dospívání především zdroj sebepotvrzení a sebenalezení. Významným určujícím faktorem v tomto dění se stává konformita (Vágnerová, 2000). Pro pubescentního jedince je jeho vzhled, image, důležitým komunikačním prvkem, který potvrzuje jeho osobnost, dává ostatním najevo, že patří do určité skupiny, poskytuje mu možnost vymezení se vůči jiným skupinám, s nimiž

nesympatizuje, příp. mu umožňuje začlenění se do skupiny, ke které chce náležet. Pubescentní dospívající se potýká se změnami své osobnosti a hledá způsob, jak se s nimi vyrovnat, touží po nalezení určité jistoty a bojí se samoty. Proto je pro něho podstatné vědomí, že patří k určité skupině, kterou uznává, která mu něčím imponuje.

V pubescentní fázi se mění kvalita vrstevnických vztahů směrem do jejich hloubky, ale již se také začínají modifikovat vztahy z hlediska pohlaví. V tomto období tvoří z počátku vrstevnické skupiny většinou jedinci stejného pohlaví, což se postupně mění. Pubescenti touží a potřebují hlubší vztahy, které se nejprve rozvíjí v rovině izosexuální skupinové, následně izosexuální individuální, která později přechází v rovinu heterosexuální polygammí až individuální (Krejčířová, Langmeier, 2006). Pubescenti vyhledávají a navazují hlubší vztahy nejčastěji se svými vrstevníky, kteří patří do jejich skupiny. V pubescentním období může docházet již k určitým platonickým vzplanutím, která ale nemívají delšího trvání a nepřecházejí ještě v erotické vztahy. Potřeba přátelství je u obou pohlaví významná, i když se určitým způsobem liší. Dívky navazují méně četné důvěrnější vztahy, větš. opět s dívkami, chlapci naproti tomu navazují přátelství četnější, větš. s chlapci, ovšem více povrchní (Vágnerová, 2000).

Vrstevnická skupina má značný podíl také na sociálním učení dospívajícího jedince. Vystupuje zde jako neformální autorita, která může mít značný vliv na myšlení i chování pubescenta, který napodobuje chování členů skupiny, resp. těch, kteří jsou skupinou uznáváni. Vrstevnická skupina poskytuje jedinci možnost vytvoření vlastního sebeobrazu prostřednictvím jí samotné. Nabízí mu ochranu a určitou anonymitu, přenesení části odpovědnosti na skupinu a tím úlevu od tíživých pocitů, jež dospívání doprovází. Na oplátku ovšem požaduje dodržování vlastních pravidel, jejichž porušení se trestá, až příp. vyloučením jedince ze skupiny. Převzetí a akceptování těchto pravidel pubescentem může u něho také saturovat potřebu určitého řádu a nahrazovat tak případný deficit z rodinného prostředí.

M. Vágnerová (2000) uvádí tři fáze socializace ve vrstevnické skupině, jejichž vývoj koresponduje s vývojem sebeuvědomění jedince a jeho sebepojetím a sebepřijetím. Tento vývoj začíná vstupem a adaptací na normy, pravidla a podmínky vrstevnické skupiny. Pokračuje přijetím skupinové identity a končí odpoutáváním se a osamostatňováním, tzn. nalezením vlastní identity.

### 1.3.3 Vztahy ve škole

Vztah ke školnímu prostředí se pro dospívajícího jedince s nástupem puberty také výrazně mění. I když škola představuje především prostředí, které se vztahuje k učení a budoucí profesní orientaci, přesto je místem střetávání se vrstevnických skupin, nabízejících formování přátelských vztahů a rozvoj sociálních dovedností.

S rozvojem osobnosti pubescenta a nástupem kritického nahlížení světa se zásadně mění pohled na školní prostředí a autoritu učitele. Pubescent již nepřijímá názory učitele zcela nekriticky, ale podrobuje je četným zkouškám, nahlíží na ně ze všech možných úhlů, jako by „pod lupou“, a vyvozuje vlastní závěry, které ty učitelovi přijímají nebo odmítají, příp. nejrůzněji transformují, nejlépe tak, aby vyhovovaly potřebám pubescenta. Objevuje se zde určitá netolerantnost v posuzování osoby učitele. M. Vágnerová (2000, s. 385) k tomu uvádí, že pubescenti: *„mají tendence k určitému atribučnímu stylu, z něhož vyplývá riziko nepřesnosti a zkreslení, které má v případě hodnocení učitelů dospívajícími žáky mnohdy více emocionální než racionální charakter.“* Bouřlivá emocionalita se tak promítá i do řešení četných konfliktních situací, spojených se školním prostředím a inklinujícím k projevům vzdoru, negativismu a provokaci, k nimž v pubescentním období často dochází.

V průběhu dospívání se také mění postoj pubescentů k vyučovaným předmětům a probírané látce. Do popředí se dostávají osobní zájmy dospívajících a s tím související problematika vhodné a dostatečné motivovanosti pubescentů k výuce, která zastupuje ve většině případů teoretizaci. Náplň vyučovaných předmětů se tak dostává do přímého rozporu s hlavním zájmem dospívajících, kteří se v tomto období především orientují na praktické stránky své existence. U mnohých dospívajících se tak mohou objevit komplikace ve vzdělávací oblasti, související s jejich nezájmem o probírané učivo, ale také vycházející z biologických dopadů lehké unavitelnosti jejich nervové soustavy.

Školní prostředí umožňuje dospívajícímu jedinci sebeprosazení, nalezení přátelských vztahů, sebepoznávání i seberealizaci, ovšem může také představovat značně stresující prostředí, s četnými nástrahami v podobě šikany, ponížení a pocitů nedostačivosti, které mohou vývoji osobnosti spíše ublížit. Podstatným faktorem pro zdárný rozvoj osobnosti pubescentního jedince je dobrá spolupráce školy a rodiny, které se podílejí na utváření světa pravidel, určitého řádu, jistoty a bezpečí v rámci jednotné a plynulé komunikace.

#### **1.4 Rizikový vývoj a odchylky u dětí se SPU**

Vývoj osobnosti je ovlivňován mnoha faktory, z nichž některé jej mohou otáčet rizikovým směrem. Již průběh prenatální i perinatální vývojové fáze může určovat některé defektní sklony, které mohou být v dalším vývoji zesíleny či potlačeny. Genetické dispozice rodičů, rizikový průběh těhotenství, stres, frustrace a další zátěžové situace mohou negativním způsobem formovat a predisponovat pozdější vývoj jedince. Tak je tomu např. u některých lehkých mozkových dysfunkcí, které mohou představovat až 50 % příčin vzniku všech specifických poruch učení (Matějček, 1995). Tyto poruchy jsou dále často spojovány s poruchami chování a také hyperaktivitou, přičemž poruchy chování se v populaci vyskytují ve 2 – 20 % (Vágnerová, 1999) a poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou v 1 – 5 % (Munden, Arcelus 2002).

Děti se specifickými poruchami učení a chování se musí vyrovnávat s mnoha problémy, které s sebou tento deficit přináší. Často se potýkají se školní neúspěšností, vyčleňováním z kolektivu, nízkým sebevědomím i nepochopením ze strany dospělých. Některé projevy specifických poruch učení i chování přetrvávají do dospělosti, mohou se i vyvinout v závažnější poruchu, negativně ovlivňují schopnost socializace, a podstatným způsobem narušují vztah člověka nejen k okolí, ale také k sobě samému.



## **2. Agresivita a agresivní projevy v chování a jednání**

Agresivitu a agresivní projevy v chování a jednání můžeme chápat jako komplexní jevy, na jejichž expresi se podílí celá řada faktorů vztahujících se k původu biologickému, psychickému i sociálnímu. Při zkoumání těchto jevů narážíme na mnohé komplikace vycházející z provázanosti této problematiky s jevy dalšími, mnohdy neméně komplikovanými. Přesto potřeba zabývat se otázkami funkčnosti, etiologie i možných důsledků existence těchto jevů v lidské historii jeví se velmi významnou.

### **2.1 Pojetí agrese a agresivity ve společnosti a jejich role v rámci socializace**

Agrese a agresivita doprovází lidstvo v jeho cestě po Zemi od počátku jeho bytí. Působení těchto dynamických činitelů ovlivňujících lidskou existenci lze spatřit v každé historické době, v rámci fylogeneze i procesech ontogeneze. Pojetí agrese a agresivity ve společnosti se různě měnilo, přičemž vyšší zájem o tuto problematiku byl vyvolán až ve 20. století. Hannah Arendtová<sup>1</sup> ve svém spisu *O násilí* (1970) poukazuje na to, že v historických pramenech chybí zmínka o násilí jako takovém, což podle ní dokládá samozřejmost přítomnosti násilí v lidské společnosti, které bylo reflektováno jako její součást a přirozenost, jako něco, co zde vždy bylo a bude přítomno, tudíž nevidíme potřebu zkoumání něčeho tak všudypřítomného. Ovšem právě 20. století, naplněné nesčetnými válečnými konflikty, svědek I. i II. Světové války, předložilo problematiku zkoumání násilí, agrese a agresivity, jejich etiologie, průběhu a následků, jako nutnost v zájmu zachování a ochrany lidstva i života na Zemi.

Agrese a agresivita mají multidimenzionální charakter, proto není jednoduché vysvětlit principy jejich fungování, ani jejich vliv na jednotlivce a společnosti. Erich Fromm ve své knize *Anatomie lidské destruktivity* (1973) shrnuje tři základní klasická pojetí agrese a agresivity ve společnosti. Představitelé neoinstinktivismu, kam Fromm řadí především teorie Konrada Lorenze a Sigmunda Freuda, zdůrazňují zakořeněnost agresivity v lidském organismu s odkazem na přirozenost jejich projevů. Další skupinu tvoří zastánci teorie prostředí a zastánci teorie chování, např. B. F. Skinner, A. H. Buss, S. Milgram, P. G. Zimbardo a další, kteří se soustředí především na roli prostředí a kultury ve formování agresivních rysů osobnosti.

---

<sup>1</sup> Hannah Arendtová byla myslitelka a publicistka německo-židovského původu.

V literárních pramenech soudobých autorů, zabývajících se zkoumáním agresivity, lze vyčíst odkazy varující před růstem agresivních tendencí v současné společnosti, např. F. Koukolík (2008), I. Čermák (1999) nebo Z. Martínek (2009). František Koukolík (2008, s. 172) k tomu uvádí také stanovisko Americké lékařské společnosti, která: „*opakovaně prohlásila násilné chování za akutní problém ohrožující veřejné zdraví*“. Světová zdravotnická organizace (WHO) potom uvádí, že mezilidské násilí je třetí nejčastější příčinou úmrtí lidí ve věku 10-29 let a toto téma dále zpracovává v dokumentu Globální kampaň prevence násilí, který přijala v r. 2002. Problematika vzrůstající agresivity ve společnosti tak dosahuje až epidemických rozměrů (Koukolík, 2008).

Pojetí agrese a agresivity ve společnosti nemá ovšem pouze negativní ohlasy. Řada autorů zdůrazňuje adaptivní charakter fenoménu agrese a agresivity ve společnosti, v duchu sebezáchovy, ale také uspokojování svých potřeb (Fromm, 1973). Agresivitu zde představuje jako hnací pohon umožňující společnosti pokrok, rozvoj technologií, zvýšení konkurenceschopnosti, přežití silnějšího i potvrzení důležitosti lidstva a jeho identity.

Působení agrese a agresivity ve společnosti se odráží také v procesu socializace, vrůstání jedince do společnosti. Již malé dítě se snaží vymanit z područí silnějších a prosadit své JÁ prostřednictvím vrozených tendencí k agresivnímu jednání (Keenan, 2002). Záleží potom na okolí, do jaké míry tyto tendence modifikuje, podpoří či utlumí a tím formuje vlastní pojetí agrese a agresivity v jednotlivci, členu konkrétní společnosti, v níž se toto působení zpětně otiskne. Prosazení sebe sama, potvrzení vlastní existence, uspokojení svých potřeb, obrana svého teritoria, svého místa ve světě atd. mohou být pochopitelnými motivy pro využití agresivních strategií jednání a chování v mezilidských vztazích. Ovšem komplikovanost a složitost této problematiky nás může při cestě za poznáním a pochopením tohoto jevu často zavést na rozcestí i na scestí. K tomu se vyjadřuje také A. Bandura v článku Social Learning Theory of Aggression (Bandura, 1978, s. 13), publikovaném v Journal of Communication, když píše: „*Většina škodlivých důsledků hlavních sociálních problémů je činěna zpozzdálí, nepřímou a neosobně skrze sociální zvyklosti, které za agresivní považují oběti, nikoli ti, kdo z nich profitují.*“ Proto je také mnohdy tak těžké spletnost vláken agrese rozmotat a tomuto jevu porozumět.

## **2.2 Etiologie agresivního chování**

Etiologií agresivního chování se zabývalo mnoho významných psychologů, ale i etologů či biologů. Snad nejobsáhlejší dílo, které se zabývá vysvětlením příčin vzniku a

rozvoje agresivních projevů chování představil Erich Fromm (1973), který shrnuje nejvýznamnější objevy a myšlenky zkoumající tuto problematiku v práci nazvané Anatomie lidské destruktivity. Zabývá se zde pracemi tzv. Instinktivistů, kam řadí především Konráda Lorenze a Sigmunda Freuda, kteří představují zastánce pudové či instinktivní teorie, spatřující etiologii agrese v nahromadění pudu, jež se prostřednictvím násilí uvolňuje. Jejich model nazývá Fromm hydraulickým podle tlaku páry, která se uvolňuje v uzavřené nádobě. Dále zde Fromm uvádí také práce představitelů teorie chování a zastánců teorie prostředí, kteří se pokoušejí vysvětlit agresi a agresivní chování především vlivem sociálního prostředí. Za významné v oblasti etiologie agrese považuje Fromm práce Zimbarda, Bandury a také Berkowitze, který se zabýval vztahem frustrace a agrese. Ovšem samotný Fromm nalézá v nejrůznějších teoriích kromě jejich přínosů také četné nedostatky a považuje za nutné přistupovat k příčinám vzniku a rozvoje agrese a agresivního chování v komplexním pohledu.

Erich Fromm (1973) ve své práci rozlišuje agresi či destruktivitu na dva hlavní druhy: Benigní agresi a Maligní agresi. Benigní agresi považuje za nezhoubnou agresi, která má svůj základ ve vrozených dispozicích a slouží člověku především k obraně a ochraně a představuje, tzv. pseudoagresi, do níž spadá agrese jako hra, sebesprosazení nebo agrese neúmyslná. Dále se zde Fromm zabývá maligní agresi, tzv. agresi zhoubnou, jejímiž projevy se člověk odlišuje, jak od živočichů, tak každý jednotlivý člověk od druhého. Fromma zde fascinuje skutečnost, že člověk je jediným tvorem, který může vraždit pro radost nebo ublížit druhému, aniž by z toho měl nějaký užitek. Tvrdí, že tato agrese je typická pouze pro člověka a nemá žádný vrozený základ. Etiologii destruktivního chování, maligní agrese se snaží vysvětlit pomocí jakéhosi hledání rovnováhy člověka ve světě, kde je nucen žít, přežívat. Jeho chování je do značné míry ovlivňováno nutností uspokojovat existenciální potřeby prostřednictvím kladných vášní (láska, nezávislost, touha po spravedlnosti, něžnost, potřeba pravdy) i vášní záporných (nenávisť, narcismus, masochismus, sadismus a také destruktivita). Erich Fromm se zde odkazuje na své studie charakteru, jako složky získané a formované v průběhu života a uvádí charakter jako výchozí bod pro projevy vášní. Ovšem také podotýká, že charakter můžeme považovat za druhou přirozenost člověka, která do určité míry nahrazuje funkci některých instinktů.

Autoři článku *Human aggression in evolutionary psychological perspective* (Buss, Shackelford, 1997), publikovaném v *Clinical Psychology Review*, se zabývají otázkou vývoje a funkčnosti agrese v rámci mezilidských vztahů a uplatnění evolučních zákonů.

Přichází s myšlenkou využití agrese jako strategie přežití, adaptace a získání výhodnějšího postavení ve společnosti. A. Bandura ovšem varuje před tenkou linií adaptačního a destruktivního působení agrese. Totiž to, zda je konkrétní forma agrese považována za adaptivní nebo destruktivní, značně záleží na tom, kdo nese následky (Bandura, 1998).

Zajímavý pohled na etiologii agrese nabízí také Russel G. Geen, který se ve svém díle *Human aggression* (Geen, 2001) pokusil, podobně jako E. Fromm, o shrnutí dosavadních teorií zabývajících se problematikou agresivního chování. Jedním z pohledů, které zde autor nabízí, je možnost úvahy nad chováním oběti násilí, které lze vnímat jako provokující a agresi vyvolávající. Autor uvádí: „*Nedobrovolná účast svědka bývá v diskusích o agresi často přehlížena, zřejmě proto, že je obtížné představit si situace, kdy člověk nevyvine ani nejmenší úsilí, aby napadení unikl nebo se mu vyhnul.*“ (Geen, 2001, s. 2).

### **2.3 Agresivní formy poruchového chování u dětí**

Agresivita a agresivní chování jsou charakteristické projevy nepřátelství, hostility, nenávisti, bezohlednosti apod. vůči druhým lidem, ale i živočichům, rostlinám či věcem nebo i vůči sobě samotnému. Mohou být důsledkem určitého strádání, frustrace, nepohody, konfliktů atd. U dětí, ale i u dospělých, doprovází agrese i agresivita nejrůznější poruchy osobnosti i jevy spjaté se sociálním prostředím. Říčan, Krejčířová a kol. (2006) uvádí výskyt projevů agresivity např. u: poruch chování, hyperkinetického syndromu, depresí, zanedbávání, zneužívaného a týraného dítěte, psychotických onemocnění i drogových a alkoholových závislostí.

Další pohled na danou problematiku poskytuje Martínek (2009), který předkládá přehled nejčastějších poruch chování dětí a mládeže spojených s agresivitou, mezi něž řadí: hyperaktivitu s poruchou pozornosti, opoziční poruchu, lhaní, krádeže, záškoláctví, útěky a toulky a poruchu chování s protispolečenskými rysy.

O shrnutí závěrů některých výzkumů v této oblasti se pokusil R. G. Fontain v článku *Evaluative behavioral judgments and antisocial behaviors in children and adolescents* (Fontain, 2006), publikovaném v časopise *Clinical Psychology Review*. Ve svém hodnocení výzkumů provedených v této oblasti se zaměřil na problematiku krádeží, podvodů a nedovoleného užívání návykových látek dětmi a mladistvými. Dochází zde k závěrům poukazujícím na schvalování antisociálního chování druhých dětmi a mladistvými, kteří se také dopouštějí těchto způsobů antisociálního chování. Zdůrazňuje

podstatnou úlohu motivace k těmto činům a tlak sociálního prostředí, které může takové jednání u dětí a mladistvých vyprovokovat. Také ovšem zmiňuje nedostatečnost a nekomplexnost výzkumů prováděných v této široké oblasti.

Autoři studie *A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment* (Crick, Dodge, 1994), publikované v *Psychological Bulletin*, přicházejí se zajímavým zjištěním: děti, které projevují vyšší sklon k agresivnímu chování, očekávají od druhých více nepřátelství. Tento postoj potom ovlivňuje jejich současné i budoucí sociální interakce, také vzhledem k tomu, že je sociální okolí považuje za méně přizpůsobivé, narušené a často také samo vyvolává jejich sociální izolovanost.

Vliv sociálního prostředí na rozvoj poruchových forem chování u dětí je značný a řešení nebo snaha o nápravu těžko realizovatelná, jelikož provázanost sociálních systémů a vzájemné působení jejich složek je komplikované. Přesto pokusy o nalezení cesty ze začarovaného kruhu nemusí skončit nezdarem. K tomu se vztahuje také výzkum *School-Based Integrated and Segregated Interventions to Reduce Aggression* (Schechtman, Ifargan, 2009), který byl uveřejněn v časopise *Aggressive Behavior*. Autorky zde popisují experiment, v němž pracovaly s problémovými dětmi třinácti základních izraelských škol, kde řešily možnosti intervence poradenství v případech agresivních projevů dětí. Výsledky výzkumu poukázaly na zlepšení situace v případě intervence v rámci celé třídy i v případě intervence individuální oproti kontrolní skupině, kde žádná intervence neprobíhala.

Výzkum *Adolescents in Transition: School and Family Characteristics in the Development of Violent Behaviors Entering High School* (Frey, Ruchkin, Martin, Schwab-Stone, 2009) se zabýval širší rovinou této problematiky a do svých zjištění zahrnul nejen vliv školního prostředí na agresivní projevy u žáků střední školy, ale také vliv rodinného prostředí a rodičovské kontroly. Výsledky výzkumu jasně poukazují na prioritní roli rodinného prostředí v rámci způsobů chování a jednání dítěte vůči společnosti, sobě i svému okolí.

## **2.4 Rizikové faktory a specifika u dětí se SPU**

Rozvoj agrese a agresivního chování mohou v rámci vývoje osobnosti jedince podpořit některé rizikové faktory, které stojí jak na straně genetických predispozic, tak na straně působení prostředí. Říčan, Krejčířová a kol. (2006) uvádí několik faktorů podporujících agresivitu u dětí a rozlišují je na rizikové faktory u dítěte, rodiny a

mimorodinného prostředí. Rodinné a mimorodinné prostředí má potom několik charakteristických společných znaků, k nimž patří např. nejednotnost a nečitelnost prostředí, v němž dítě vyrůstá, dále neschopnost vychovatelů jasně definovat a stanovit hranice chování dítěte, nevhodný osobní příklad a také určitá citová deprivace dítěte, odmítání přijetí jeho osobnosti a potvrzování negativních projevů jeho chování. Mezi rizikové faktory na straně dítěte potom, dle autorů, patří děti vývojově nezralé, většinou mužského pohlaví, s nízkým socioekonomickým statusem ve vrstevnické skupině, emočně nezralé, s vnějším místem kontroly, nedostatečnou interiorizací morálních norem, vysokou mírou závislosti na okolí a sníženým sebehodnocením.

Jako významného činitele ve vývoji antisociálního chování vidí nefungující rodinné prostředí longitudinální studie *The impact of ADHD and conduct disorder in childhood on adult delinquency: A 30 years follow-up study using official crime records* (Mordre, Groholt, Kjelsberg, Sandstad, Myhre, 2011), publikovaná v časopise BMC Psychiatry, která se zabývá vztahem výskytu poruch chování a hyperaktivity v dětství s kriminálními činy v dospělosti. Závěry této studie uvádí, že 24 % sledovaných osob spáchalo v průběhu monitorovaného období trestný čin. Souvislost se ukázala v případě poruch chování v dětství a delikvencí v dospělosti, dále v případě kombinace poruch chování s emoční poruchou, kde byla korelace výrazně vyšší, ovšem v případě výskytu pouze syndromu hyperaktivity v dětství se souvislost s kriminální činností v dospělosti nepotvrdila.

Charakteristika dětí inklinujících k rozvoji agrese a agresivního chování odpovídá v některých bodech charakteristice dětí se specifickými poruchami učení. Péče o tyto děti bývá pro jejich vychovatele náročnější a vyžaduje větší míru pozornosti, ochoty a tolerance v průběhu jejich vývoje i vzdělávání. Vychovatelům se nemusí dařit uspokojovat zvýšené potřeby těchto dětí a ty mohou být následně více ohroženy psychickou deprivací. Děti se SPU se mohou vlivem lehkého organického poškození mozku jevit také jako vývojově nezralé, často jsou emočně nestabilní a četné neúspěchy ve školním prostředí v nich podporují nízké sebevědomí, které se snaží zvýšit prostřednictvím závislosti na okolním prostředí (2003, Zelinková).

Ovšem podobnost můžeme nalézt nejen v osobnostních charakteristikách dětí inklinujících k agresivnímu chování a dětí se specifickými poruchami učení a chování, ale také v prostředích, ve kterých vyrůstají. Proto zde můžeme vznést předpoklad rizikovosti přítomnosti faktorů specifické poruchy učení a chování u dítěte v souvislosti s rozvojem agrese a agresivních projevů v chování. To dokládá také výzkum *Children's aggressive*

*responses to neutral peer behavior: A form of unprovoked reactive aggression* (Kempes, Mathys, de Vries, van Engeland, 2010), který se zabýval mírou projevu nevyprovokované agrese právě u dětí s poruchami chování. Výsledky tohoto výzkumu jasně ukazují vyšší náchylnost dětí s poruchami chování k nevyprovokované agresi, tzn. v případě, kdy protějšek reaguje neutrálně. Výsledky výzkumu také naznačují souvislost problematických reakcí s nepřizpůsobivým a neadekvátním rodinným prostředím těchto dětí.

Vyšší tendenci dětí s poruchami učení k rizikovějšímu chování potvrzuje longitudinální výzkum *A Longitudinal Study of Risk-Taking Behavior in Adolescents with Learning Disabilities* (McNamara, Willoughby, 2010), jehož autoři srovnávali skupinu dospívajících s poruchami učení a skupinu dospívajících bez poruch učení v souvislosti s jejich tendencí inklinovat k rizikovému chování, v rámci kterého sledovali: užívání alkoholu, kouření, užívání marihuany, užívání tvrdých drog, závažnou a drobnou delikvenci, projevy přímé a nepřímé agrese a gambling – sklon k hazardním hrám. Výsledky výzkumu sledovaly rozdíly v tendencích k rizikovému chování mezi oběma skupinami, ale také změny, ke kterým u sledovaných skupin došlo mezi jednotlivými měřeními. Autoři zjistili vzrůstající tendenci k rizikovému chování u všech devíti sledovaných položek v obou skupinách. Ovšem pozorovali mírné zvýšení tendencí k rizikovému chování u skupiny respondentů se specifickými poruchami učení v položkách: kouření, užívání marihuany, projevy delikvence, agrese a gamblingu. K zajímavému zjištění dospěli autoři výzkumu při srovnání změn naměřených hodnot z prvního a druhého měření a mezi skupinami. Zjistili, že u skupiny respondentů se specifickými poruchami učení došlo u všech položek k nárůstu tendencí k rizikovému chování. U skupiny respondentů bez specifických poruch učení došlo k nárůstu pouze u položek: užívání alkoholu, užívání marihuany, drobná delikvence a gambling.

### 3. Percepce agresivního chování

V procesu socializace se postupně utváří obraz světa, do kterého člověk vrůstá, a formují se také názory a vztahy k dění uvnitř a vně jeho samotného. Na percepci agresivního chování se podílejí nejen osobní dispozice jedince, ale tento obraz je formován především příkladem, potvrzováním či negativními ohlasy okolního prostředí a osob, které mají na jedince větší či menší vliv.

S procesem vrůstání do společnosti a kultury, ze které člověk pochází, spolu s dozráváním psychických a biologických funkcí dochází postupně k formování určitého žebříčku hodnot, vycházejícího z jedincových potřeb a ovlivňujícího jeho motivy pro nejrůznější činnosti i způsoby chování. Kolem sedmého roku přechází dítě ze stádia heteronomní morálky ve stádium morálky autonomní (Piaget, Inhelder, 1993) a učí se přebírat odpovědnost za své vlastní konání. P. Říčan (2006, s. 210) k tomu uvádí: „*Správnost nebo nesprávnost určitého jednání už nezáleží – tak to dítě chápe – na názoru určité osoby, mravní zákon prostě je zde a určuje, co je správné a spravedlivé.*“ A dále píše: „*Pubescent přihlíží k motivům a okolnostem jednání. Čin už není dobrý nebo špatný jen sám o sobě. Jde také – nebo především – o to, co jednající zamýšlel, zda něco udělal nerad, z přinucení, omylem, nebo úmyslně.*“ P. Říčan také věří, že děti již v tomto období chápou, že správné je konat to, co lidem prospívá a také jednat v souladu se svým svědomím. Jeho tvrzení podporují i další autoři např. O. Čačka (2000), J. Výrost a I. Slaměník (2009) nebo Z. Martínek (2009).

Rodinná a vrstevnická skupina, jako nejbližší sociální ovlivnitelé jedince, mají největší podíl na utváření hodnotové hierarchie a preference určitých způsobů chování. Ovšem v dnešní době „moderních technologií“ nelze pominout také nezanedbatelný vliv médií na formování chování jedince i společnosti. Na toto riziko upozornil již A. Bandura ve svých pokusech s panenkou Bobo a článku *Social Learning Theory of Aggression* (Bandura, 1998, s. 14), kde upozorňuje: „*Prakticky veškeré učení vyplývající z přímé zkušenosti může nastat i zprostředkovaně prostřednictvím pozorování chování druhých a jeho důsledků.*“ To také dokládá rozsáhlý výzkum *The role of violent media preference in cumulative developmental risk for violence and general aggression*, který byl publikován v březnu, r. 2009 v prestižním odborném časopise *Journal of Youth and Adolescence* (Boxer, Huesmann, Bushman, O'Brien & Moceris, 2009). Jeho autoři, odborníci z University of Michigan, se zde zabývali velmi aktuální a zajímavou otázkou, jakou a jak



velkou roli hrají násilné mediální scény v rozvoji agresivního chování dospívajících. Cílovou skupinu výzkumu tvořilo 820 amerických dospívajících v průměrném věku 16 let. Výsledky výzkumu poukázaly na významnou provázanost rizikového faktoru *Expozice násilí v médiích* s dalšími rizikovými faktory (projevy násilí v rodině, svědek násilné události atd.) a jejich kumulativnost ovlivňující projevy násilného agresivního chování.

### 3.1 Altruismus a empatie

Altruismus a empatie úzce souvisí s percepcí agresivního chování. Jsou to druhy prosociálního chování, jejichž přítomnost, zvnitřnění, mohou jedinci napomoci rozlišovat „zlé“ od „dobrého“ (Výrost, Slaměník, 2009). Ovšem daná problematika není pouze takto jednoduchá. I dospělý člověk má mnohdy problémy orientovat se v nastalé situaci a rozlišit, zda se jedná o nebezpečí či nikoli a zda je jeho angažovanost v pomoci druhému potřebná. Jedincovo uvažování v tomto směru mohou ovlivňovat nejen jeho hodnoty a zvnitřněné mravní zásady, ale také strach ze sociálního omylu, aktuální nálada, redukce sociální odpovědnosti nebo odmítání pomoci jedincem v tísní (Výrost, Slaměník, 2009).

Studie *'Stop it, that's enough': Bystander intervention and its relationship to school connectedness and shame management* (Ahmed, 2008), jejíž autorkou je Eliza Ahmed, působící na Australian National University, se zabývala problematikou efektu přihlížejícího (bystander effect) v prostředí školy. Hlavním cílem studie bylo odhalení příčin pohnutek k jednání přihlížejících osob v případech školní šikany. Zabývala se motivací k osobní zainteresovanosti při řešení takových situací, ale také motivy, které člověku brání v těchto případech zasáhnout, chránit slabší, pomoci druhému v nouzi. Studie byla provedena na vzorku 1452 žáků 7. – 10. ročníku druhého stupně základní školy v Bangladéši. Vzorek byl tvořen z 49 % dívkami a z 51 % chlapci. Sběr dat proběhl v roce 2008 v rámci Cross-national School Behavior Research Project, který realizuje University of South Australia, a do něhož jsou zapojeny tyto země: Austrálie, Bangladéš, Anglie, Izrael, Itálie a Jižní Afrika. Výsledky studie ukázaly větší pravděpodobnost intervence při zásahu do situace, v níž je žák šikanován, u dívek a studentů, kteří se již v minulosti v této pomoci angažovali. Dále byli lépe připraveni zasáhnout ti studenti, kteří měli kladný vztah ke své škole a studenti, kteří cítili větší zodpovědnost za své chování a své činy. Naopak menší pomoc lze očekávat od studentů, kteří větší část zodpovědnosti za dění okolo sebe přisuzují druhým. Nejvýraznějším motivem k jednání a zásahu v situaci, kdy je druhý šikanován,

však nesehrála empatie s obětí, jak bychom se mohli domnívat, ale pocit studu za své jednání, které by mohlo být ostatními odsouzeno jako nemorální, zavrženíhodné.

Další studie *Grouping of children's helping behaviour* (Kalliopuska, 1992) provedená M. Kalliopuska, publikovaná v *Psychological Reports*, se zabývala výzkumem druhů prosociálního chování u dětí ve věku 9 – 12 let. Výsledky ukázaly, že lze u dětí vysledovat tři skupiny prosociálního chování, které úzce souvisí právě s jejich motivací k činu: 1. Děti se slabou empatií – nezralé a vypočítavé; 2. Děti motivované tím, co vyžaduje okolí – určující je norma; 3. Děti s vysokou empatií a prvky altruismu – morálně vyspělé.

## 4. Sebehodnocení a sebepojetí

Sebehodnocení a sebepojetí představují podstatné a neoddělitelné složky velmi komplikovaného sebesystému, který se buduje v průběhu procesu socializace a neustále se formuje pod vlivem interpersonálních i intrapersonálních událostí (Výrost, Slaměník, 2009). Tyto složky se podílejí nejen na utváření sebeobrazu, nazírání a chápání sebe sama, ale skrze vlastní individualitu také nazírání, vnímání a chápání okolního světa a interpretaci informací, které k jedinci z vnějších i vnitřních zdrojů doléhají.

### 4.1 Některé teorie sebehodnocení a sebepojetí

Složitost sebesystému a vzájemná úzká provázanost jeho složek značně komplikuje rozlišování a přesné vymezení některých psychologických pojmů spjatých s touto problematikou. Mnozí autoři tak mohou hovořit o dvou různých pojmech, které ovšem v podstatě vyjadřují totéž. Nabízíme zde proto vysvětlení některých teoretických náhledů na dané téma.

Výrost a Slaměník (2009, s. 93) chápou sebepojetí jako složku sebesystému, která: *„implikuje především kognitivní obsah, často i strukturu sebereflexe“*. Ovšem termín sebepojetí lze také chápat v širším pohledu: já jako objekt. K této interpretaci se přiklání např. O. Čačka (2000) nebo M. Blatný (2001) a P. Cakirpaloglu (2009, s. 205), který potom zmiňuje pojetí Allportovo, když píše: *„Vytvořené sebepojetí se skládá ze dvou základních aspektů vnímání vlastní osobnosti: kdo jsem a jaký si přeji být. V nejvyšších fázích vývoje dochází k propojení obou obrazů a k závěrečné unifikaci osobnosti.“* Výrost a Slaměník (2009) uvádí k tématu také příklad hypotetického modelu obsahu sebepojetí, v němž dochází k závěru, že i přes chápání sebepojetí jako kognitivní složky sebesystému, nelze tuto komponentu nijak oddělit od prožívání, tzn. emocí.

Jako převážně emocionální složku sebesystému označují Výrost a Slaměník (2009) sebehodnocení, u něhož rozlišují konkrétní dílčí aspekt (zaměřený na sebehodnocení v konkrétní situaci) a globální aspekt (zaměřený na sebehodnocení vyjadřující celkový pocit ze sebe sama). Autoři dále rozvádí (2009, s. 100): *„Sebehodnocení je tedy ovlivněno nejen tím, jak nás hodnotí druzí, ale i tím, jak interpretujeme vlastní chování a chování druhých lidí.“* S tím souhlasí také teorie sebepercepce D. J. Bema, v níž poukazuje na důležitost pozorování vlastního chování a vlastních reakcí na různé věci, skrze něž potom získáváme znalosti nejen o sobě, ale také praxi v rámci interpretace chování druhých lidí (Řezáč, 1998).

O. Čačka (2000) zdůrazňuje v rámci této problematiky především vliv rodiny jako primární skupiny na utváření sebehodnocení jedince, za níž následuje škola a vrstevnická skupina. K tomu se přiklání také zastánce individuální psychologie Alfred Adler (1999), který zmiňuje pojem sebevědomí v souvislosti s určitým prototypem vytvářejícím se v raném dětství a ovlivňujícím další vývoj jedinci osobnosti. Adler také varuje před možností negativního formování osobnosti v narcistickou či méněcennou podobu.

#### **4.1.1 Rohnerovo pojetí sebehodnocení**

R. P. Rohner pojímá sebehodnocení jako systém skládající se z komponent: sebeúcta (self-esteem) a hodnocení vlastních schopností (self-adequacy). Samotný pojem sebehodnocení (self-evaluation) potom vysvětluje jako: „*celkové (komplexní) posuzování sebe samých, k čemuž mají jedinci tendenci*“ (Rohner, 2005).

Sebeúcta (self-esteem) se podle Rohnera projevuje v utváření pohledu na sebe sama. Pokud se člověk vnímá pozitivně, má o sobě také pozitivní sebehodnocení a vnímá svou osobu jako důležitou v rámci dění okolo sebe. Ovšem pokud se vnímá negativně, potom má nízkou sebeúctu, což se odráží také v podceňování vlastní významnosti a negativním sebehodnocení (Rohner, 2005).

Hodnocení vlastních schopností (self-adequacy) přikládá Rohner zvláštní význam. Tato komponenta se odráží ve schopnostech zvládnání každodenních problémů. Pokud si s nimi člověk s větší či menší úspěšností poradí, odráží se to na jeho pozitivním sebehodnocení. Ovšem, pokud se mu zvládnání problémů v běžném životě nedaří, podporuje v sobě negativní sebehodnocení (Rohner, 2005).

Na sebehodnocení jedince se podle Rohnera v nejzákladnější formě podílí především rodinné prostředí uspokojující nebo neuspokojující základní lidské potřeby lásku, pocit bezpečí, jistoty a uznání.

#### **4.2 Zvláštnosti u dětí staršího školního věku**

Období staršího školního věku jsme vymezili od 11 do 15 let, což představuje období pubescence. Toto období je charakteristické četnými změnami týkajícími se fyzické ale i psychosociální oblasti života dospívajících. Tyto změny se také podepisují na utváření sebeobrazu, sebepojetí a sebehodnocení jedince. Pubescent začíná být více kritický ke svému okolí, ale i k sobě samotnému. Vlastní sebeobraz a sebezprezentace získávají na významu a odráží se v chování jedince, jeho začlenění do společnosti. Dospívající se v tomto období mnohdy vymezuje k některým záležitostem značně radikálním způsobem,

což ovlivňuje i jeho nazírání světa v pozitivním či negativním směru. Typické je ovšem střídání těchto pólů a stabilnější krystalizace v období následujícím (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Na utváření sebehodnocení u dětí staršího školního věku se značně podílí hodnocení okolí, především vrstevnické skupiny, resp. jejich populární členové. Tyto závěry vyplývají z výzkumu *I Like Me If You Like Me: On the Interpersonal Modulation and Regulation of Preadolescents' State Self-Esteem* (Sander et al., 2010), publikovaném v časopise *Child Development*, v němž se autoři zabývali vlivem hodnocení spolužáků na vlastní sebehodnocení dítěte. K těmto závěrům se dále přiklání např. Crick a Dodge (1994).

Studie *The Impact of Parenting Strategies on Child Smoking Behavior: The Role of Child Self-Esteem Trajectory* (Yang, Schaninger, 2010) zdůrazňuje vliv adekvátního způsobu rodičovské výchovy a rodičovských reakcí na posílení sebehodnocení dětí staršího školního věku. Prostřednictvím pozitivního sebehodnocení dochází k posílení také zájmu dítěte o sebe sama a své zdraví, resp. pozitivní přístup rodičů k dítěti hraje významnou roli v jejich postoji k některým návykovým látkám.

Vztah k sobě samému, sebehodnocení i sebepojetí, ovlivňují již od dětství postoje jedince k dalším událostem, situacím, hodnotám či věcem. Výzkum *Can Both Low and High Self-esteem Be Related to Aggression in Children?* (Diamantopoulou, Rydell, Henricsson, 2008), uveřejněný v časopise *Social Development*, se zabývá vztahem nízkého či vysokého sebehodnocení u dvanáctiletých dětí s projevy agresivního chování. Z výsledků tohoto výzkumu vyplývá, že v obou případech, tzn. při nízkém i vysokém sebehodnocení se agresivní projevy v chování vyskytují u dětí častěji, než v případě sebehodnocení přiměřeného, přičemž u chlapců se jako rizikovější faktor jeví sebehodnocení vyšší. Výsledky jiného výzkumu *Children's Reasons for Living, Self-esteem, and Violence* (Merwin, Ellis, 2004), provedeného na vzorku 11 až 15 letých dětí, poukazují, mimo jiné, na vyšší míru provázanosti nízkého sebevědomí s násilnými sklony u chlapců, než v případě vyššího či přiměřeného sebevědomí.

### 4.3 Odchylky u dětí se SPU

Sebehodnocení a sebezpojetí jedince se utváří na základě procesu socializace, v němž jedinec získává mnoho informací o sobě i druhých a také zkušenosti se svým chováním i chováním druhých jedinců či skupin. Děti se specifickými poruchami učení a chování se ve svém životě musí více potýkat s četnými nezdary, zvláště v oblasti vzdělávání, které je v euroamerické kultuře stále významnou hodnotou. Případný opakovaný neúspěch v této oblasti negativním způsobem ovlivňuje celkové sebezpojetí dítěte i jeho sebevědomí a sebehodnocení. Děti se specifickými poruchami učení a chování mohou mít také problémy při navazování sociálních kontaktů i v rámci vlastní rodiny, což opět může jejich start do života značně hendikepovat. V. Pokorná (2010, s. 191) k tomu uvádí: „*nízké sebezpojetí a sebeoceňování ovlivňuje chování takového člověka. Vede k tomu, že sám sobě dává nízké cíle, protože je ochromena jeho motivace k překonání neúspěchu, a svým chováním působí i na své okolí. To je stále konfrontováno s jeho chováním, až samo podlehne a přijme situaci za danou a neměnnou. Tím se kruh uzavře a nízké očekávání nahrává nízkému sebehodnocení jedince.*“ Tyto problémy, vznikající v dětství, mohou ovlivňovat jedince následně i v dospělosti.

Výzkum *Self-esteem in children with attention and/or learning deficits: the importance of gender* (Ek, Westerlund, Holmberg, Fernell, 2008), publikovaný v časopise *Acta Paediatrica*, potvrzuje snížené sebehodnocení a sebezpojetí u dětí staršího školního věku s poruchami učení, přičemž poukazuje na zvýšené riziko spec. u dívek, které následně mohou více inklinovat k rozvoji úzkostných poruch v dospělosti.

Příznivější prognózy nabízí studie *Dyslexia and Psycho-social Functioning: An Exploratory Study of the Role of Self-esteem and Understanding* (Terras, Thompson, Minnis, 2009), která se zaměřuje na vnímání sebehodnocení dětí s dyslexií. Výsledky této studie ukazují na snížené sebehodnocení a sebevědomí dětí s dyslexií především v oblastech školní úspěšnosti a srovnávání s vrstevníky, ovšem upozorňují na faktory, které sebevědomí těchto dětí zvyšují, a to: dobrá informovanost dětí i rodičů o poruchách učení a pevné pozitivní rodinné zázemí.

## **VÝZKUMNÁ ČÁST**

## 5. Cíle výzkumu

Výzkumná část bakalářské práce *Percepce agresivních projevů v chování a jednání dětmi staršího školního věku v relaci k jejich sebehodnocení* se zabývá rozdíly ve vnímání agresivních projevů v chování a jednání dětmi staršího školního věku, v rámci skupiny dětí se specifickými poruchami učení a problémy v chování a skupiny dětí běžné populace, ve vztahu k jejich sebehodnocení.

### 5.1 Výzkumný problém

Smyslem řešení výzkumného problému je lepší pochopení negativních projevů v chování a jednání dětí se SPU i dětí běžné populace staršího školního věku. Období staršího školního věku je výskytem problematického chování dospívajících typické (Langmeier, Krejčířová, 2006), proto se nám jeví důležité zabývat se možnostmi pochopení jeho příčin a z nich vyplývajících řešení krizových situací. Většina výzkumů prováděná v této oblasti se zabývá percepcí agresivních projevů v chování a jednání pedagogy, rodiči, vychovateli atd., ovšem nás bude zajímat pohled dětí staršího školního věku, jako jedinců již schopných porozumět dané situaci, rozlišit „dobro“ a „zlo“ (Říčan, 2006) a na základě svých zkušeností adekvátně reagovat.

Ve výzkumu se zaměřujeme na sebehodnocení dětí, které mnohdy koresponduje s jejich vztahem k druhým a celkovému okolnímu dění (Diamantopoulou, Rydell, Henricsson, 2008). Předpokládáme nižší míru sebehodnocení u dětí se specifickými poruchami učení a chování, jak uvádí např. výzkum Eka, Westerlunda, Holmberga a Fernella z roku 2008, nebo např. výzkum z roku 2009 provedený Terrasem, Thompsonem a Minnisem, který také mluví o příznivějších výsledcích u dětí, které měly pevné pozitivní zázemí a jejichž rodiče byli o problematice poruch učení dobře informováni.

Dále se soustředíme na oblast percepce agresivních projevů v chování a jednání dětmi staršího školního věku a zjišťujeme případný výskyt rozdílů mezi skupinou dětí se specifickými poruchami učení a chování a dětí z běžné populace. Adekvátní percepce agresivních projevů v chování a jednání druhých lidí, ale i jedince samotného, umožňuje využití vhodných reakcí a strategií při zvládnání zátěžových situací, příp. poskytnutí pomoci druhému, jak dokládá výzkum Ahmedové z roku 2008.

V závěrečné části výzkumu se snažíme nalézt možné souvislosti mezi oblastí percepce agresivních projevů v chování a jednání dětmi staršího školního věku a mírou



jejich sebehodnocení. Zajímají nás také případné rozdíly u skupiny dětí se SPU a skupiny dětí z běžné populace.

Zjištěné závěry mohou být využity odborníky (psychology, pedagogy) při práci s dětmi staršího školního věku v rámci běžné populace i v rámci skupiny dětí se SPU nebo rodiči těchto dětí při výchově a snaze lépe porozumět svým potomkům.

Výzkum si klade za cíl:

- (1) Zjistit, jaké jsou rozdíly v sebehodnocení dětí se specifickými poruchami učení a chování a dětí běžné populace. (Rohnerova škála sebehodnocení pro děti PAQ)
- (2) Zjistit, jaké jsou rozdíly ve vnímání agresivních projevů v chování a jednání dětmi se specifickými poruchami učení a chování a dětmi běžné populace. (soubor modelových příběhů SMPA)
- (3) Zjistit, zda existuje souvislost mezi zjištěnými hodnotami ze škály PAQ a zjištěnými hodnotami ze SMPA, tedy mezi sebehodnocením dětí staršího školního věku a jejich percepcí agresivních projevů v chování a jednání.

## 5.2 Hypotézy

Při formulaci hypotéz vycházíme nejen z dosud zjištěných informací, vyplývajících z výzkumů uvedených výše, ale také z vlastního pozorování a práce s dětmi staršího školního věku.

V rámci výzkumu se budeme soustředit především na tyto hypotézy:

- H1: Existuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným skóre v sebehodnocení dětí se specifickými poruchami učení a chování a dětí běžné populace.
- H2: Existuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným skóre v percepci agresivních projevů v chování a jednání dětmi se specifickými poruchami učení a chování a dětmi běžné populace.
- H3: Existuje statisticky významná souvislost mezi sebehodnocením dětí staršího školního věku a jejich percepcí agresivních projevů v chování a jednání.

## 6. Aplikovaná metodika

K získání dat pro potřeby výzkumu byly použity dvě metody, dotazník PAQ (Matějček, Vágnerová, 1992) a vlastní soubor modelových příběhů SMPA. Obě metody byly, vzhledem k časové náročnosti, administrovány zkoumanému souboru ve dvou fázích, tedy odděleně. Možnost kompletace dat a určitá míra anonymity byla zajištěna přidělením kódů probandům. Získávání dat probíhalo se souhlasem probandů a jejich zákonných zástupců. Kompletní podoba informovaného souhlasu distribuovaná zákonným zástupcům je uvedena v kapitole Přílohy (Příloha č. 4). Kompletní podoba souboru modelových příběhů SMPA je uvedena v kapitole Přílohy (Příloha č. 5). Hrubé skóry dotazníku PAQ a metody SMPA jsou uvedeny v kapitole Přílohy (Příloha č. 6 a Příloha č. 7).

### 6.1 Dotazník PAQ

Dotazník PAQ – Personality Assessment Questionnaire, Rohnerova škála sebehodnocení dítěte, vznikl v roce 1971. PAQ tvoří součást testové baterie zaměřující se na rodinnou diagnostiku. Je součástí Rohnerovy metody rodinné diagnostiky.

Dotazník PAQ se zabývá subjektivním pohledem dítěte na sebe sama, zjištěním osobnostních vlastností, jeho sebehodnocením. Při sestavování škály sebehodnocení dítěte vycházel Rohner z předpokladů promítání projevů citové deprivace, odmítání dítěte blízkými lidmi, do jeho sebeobrazu a sebehodnocení. Předpokládal zvýšenou míru agresivních projevů v chování a jednání citově deprivovaných dětí, pesimistický náhled na možnou změnu situace vlastním přičiněním a také citovou nevyrovnanost a nezralost (Matějček, Vágnerová, 1992). Tento předpoklad dokládá validita dotazníku sebehodnocení dítěte při srovnání s výsledky v dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti, kdy bylo zjištěno (Matějček, Vágnerová, 1992, s. 4): *„že jeho výsledný skóre ve skupině 10 – 11 letých chlapců a dívek (N=64) záporně a statisticky významně koreluje se subškálou citová labilita... Děti, které se cítí citově nevyrovnané, se hodnotí významně hůř než děti, které se za nevyrovnané nepovažují.“*

Rohner ověřoval svou metodu v mnoha kulturách a sám ji považoval za univerzálně použitelnou a sociokulturně nezávislou (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Jeho tvrzení dokládá reliabilita dotazníku PAQ, u něhož byla zjišťována vnitřní konzistence a depentabilita. Vnitřní konzistence byla zjišťována ve skupině 100 dětí ve věku 10 – 11,11 let. Tabulka č. 1 uvádí zjištěné alfa koeficienty (Matějček, Vágnerová, 1992):

Tabulka č. 1 Vnitřní konzistence PAQ

| Subškála | Alfa koeficient |
|----------|-----------------|
| 1        | 0,62            |
| 2        | 0,59            |
| 3        | 0,66            |
| 4        | 0,59            |
| 5        | 0,61            |
| 6        | 0,63            |
| 7        | 0,59            |

Depentabilita byla zjišťována ve skupině 50 dětí ve věku 10 – 11,1 let. Tabulka č. 2 uvádí zjištěné koeficienty depentability pro jednotlivé subškály dotazníku (Ibid.):

Tabulka č. 2 Depentabilita PAQ

| Subškála | Koeficient depentability |
|----------|--------------------------|
| 1        | 0,72                     |
| 2        | 0,75                     |
| 3        | 0,79                     |
| 4        | 0,66                     |
| 5        | 0,72                     |
| 6        | 0,75                     |
| 7        | 0,73                     |

Metoda PAQ existuje ve dvou variantách: Child PAQ a Adult PAQ<sup>2</sup>. V našem výzkumu pracujeme s variantou Child PAQ, která byla standardizována na české populaci dětí ve věku 10 – 15 let (Ibid.).

Rohnerova škála sebehodnocení dítěte PAQ se skládá ze 7 subškál:

1. Hostilita a agresivita
2. Závislost
3. Negativní sebeocenění
4. Negativní hodnocení vlastních schopností
5. Inhibice citových projevů
6. Emoční labilita
7. Pesimismus

---

2 Více na: [http://home.earthlink.net/~rohner\\_research/r\\_instruments.htm](http://home.earthlink.net/~rohner_research/r_instruments.htm)

Subškála *Hostilita a agresivita* je zaměřena na hodnocení agresivity a hostility dítěte. Vyšší míra se projevuje u chlapců a také u dětí v pubertě a adolescenci. Sklon k agresivnímu chování a jednání může v některých případech souviset s negativním sebehodnocením (Ibid.).

Subškála *Závislost* dítěte se soustřeďuje na tendence dítěte vázat se na podporu jiné osoby. S narůstajícím věkem dítěte mají výsledky v této subškále klesající tendenci (Ibid.).

V subškálách *Negativní sebeocenění* a *Negativní hodnocení vlastních schopností* vykazují vyšší míru sebekritičnosti dívky a děti, které se cítí méněcenné. Tyto děti bývají také ve srovnání s průměrem hostilnější a agresivnější. Míra sebekritičnosti roste také s věkem dítěte (Ibid.).

Vyšší míra výsledků v subškále *Inhibice citových projevů* doprovází také často nižší sebehodnocení. Tyto děti mohou projevovat více agresivity a hostility než je průměr (Ibid.).

Subškála *Emoční labilita* se týká celkové nejistoty dítěte, která v pubertě stoupá stejnou měrou u dívek i chlapců (Ibid.).

Subškála *Pesimismus* přináší informace o negativním pohledu dítěte na svět, pocitu nebezpečí a ohrožení. S věkem má stoupající tendenci. Pesimistické děti se hodnotí hůře než je průměr (Ibid.).

V rámci našeho výzkumu se budeme zajímat především o výsledky v subškálách *Agresivita a hostilita*, *Negativní sebeocenění*, *Negativní hodnocení vlastních schopností* a *Pesimismus*.

Metoda PAQ obsahuje 42 položek, které se bodují na čtyřstupňové škále:

1) téměř vždy; 2) někdy; 3) málokdy; 4) téměř nikdy

## **6.2 Soubor modelových příběhů SMPA**

Soubor modelových příběhů byl vytvořen pro potřeby našeho výzkumu, stejně jako jeho název SMPA, v němž: S = soubor, M = model, P = příběh, A = agresivita. Obsahuje modelové situace vycházející z reálného života s prvky agresivního chování a jednání. Úkolem probandů je tyto situace vyhodnotit, označit viníka/viníky, příp. osoby, které se podle mínění respondenta zachovaly špatně, nemorálně či agresivně. Svou odpověď musí probandi zdůvodnit.

Domníváme se, že data získaná touto metodou, nám umožní zachytit případné rozdíly v percepci agresivního chování a jednání dětmi staršího školního věku. Data jsou

pro přehlednost zanesena do záznamového archu, jehož podobu předkládáme v tabulce č. 3:

Tabulka č. 3 Vyhodnocovací arch SMPA

| VYHODNOCOVACÍ ARCH – METODA SMPA |  |  |  |                                      |        |
|----------------------------------|--|--|--|--------------------------------------|--------|
|                                  | Položka  | Příběh 1   | Příběh 2   | Příběh 3                             | Průměr |
| 1.                               | Identifikace agresora/agresorů (ano/částečně/ne) |  |  |                                      |        |
| 2.                               | Nezdůvodnění odpovědi (ano/ne)                   |  |  |                                      |        |
| 3.                               | Hodnocení aktérů (známka: 1 – 5)                 | A <sub>1</sub> :<br>B <sub>1</sub> :<br>C <sub>1</sub> :<br>D <sub>1</sub> : | A <sub>2</sub> :<br>B <sub>2</sub> :<br>C <sub>2</sub> :<br>D <sub>2</sub> : | A <sub>3</sub> :<br>B <sub>3</sub> : |        |
| 4.                               | Identifikace s agresorem (ano/možná/ne)          | I:<br>II:  | I:<br>II:  | I:                                   |        |

Z dat sebraných metodou SMPA zjistíme:

- ♣ Zda probandi dokáží identifikovat všechny agresory v příběhu, nebo jen některé či žádné – v subškále *Identifikace agresora/agresorů*. Pro potřeby vyhodnocení přiřazujeme odpovědím číselné hodnoty: ano = 2, částečně = 1, ne = 0.
- ♣ Dále budeme hodnotit zdůvodnění jejich výběrů, tzn. odpovědi na otázku *Proč?* – v subškále *Nezdůvodnění odpovědi*. Pokud se v odpovědích objeví nezdůvodnění výběru, přidělíme odpovědi číselnou hodnotu 1, v opačném případě 0.
- ♣ Také zjistíme příp. rozdíly v hodnocení chování aktérů příběhů probandy, kteří mají k dispozici škálu 1 – 5, kdy 1 představuje nejlepší chování v situaci a 5 představuje nejhorší způsob chování v dané situaci – v subškále *Hodnocení chování aktérů příběhů*.
- ♣ Metodou SMPA lze také zjistit možnou identifikaci probanda s agresorem/agresory – v subškále *Identifikace s agresorem/agresory*. Odpovědím jsou opět přiděleny číselné hodnoty: ano = 2, částečně = 1, ne = 0.

Ze získaných dat vytvoříme průměry hodnocení probandy a ty porovnáme v rámci celého zkoumaného souboru i obou skupin.

Jelikož není metoda SMPA standardizována, uvědomujeme si možnosti značného zkreslení při vyhodnocování získaných dat a nemožnost jejich zobecnění. Dopustíme-li se

ovšem v závěrech jisté míry zobecnění, vztahujeme jej pouze k danému souboru a k danému výzkumu.

### **6.3 Statistické metody**

Pro zpracování hrubých skóre získaných z metody PAQ i metody SMPA je použit kvantitativní přístup. Vzhledem k dostatečně velkému rozsahu obou souborů, lze využít parametrických metod. Data jsou zpracována pomocí analýzy dat s využitím popisné statistiky, Pearsnova korelačního koeficientu, dvouvýběrového F-testu analýzy rozptylů a Studentových t-testů.

## 7. Zkoumaný soubor

Zkoumaný soubor tvoří děti staršího školního věku, tzn. 6. – 8. ročník základní školy. V rámci výzkumu pracujeme se skupinou dětí běžné populace a skupinou dětí se specifickými poruchami učení a problémy v chování (SPU). Jako dítě běžné populace chápeme dítě, které není zařazeno ve specializované třídě základní školy nebo není integrované v běžné třídě, tzn. není u něho diagnostikována specifická porucha učení nebo chování. Jako dítě se SPU chápeme dítě s diagnostikovanou specifickou poruchou učení nebo chování, dítě zařazené ve specializované třídě základní školy nebo integrované v běžné třídě.

Do zkoumaného souboru jsme zařadili děti ve věkovém rozmezí 12 – 14,6 let, kdy určujícím faktorem pro výběr tohoto věkového rozmezí byla stenová norma dotazníku PAQ, se kterou v rámci vyhodnocování získaných dat ve výzkumu pracujeme. Tabulka č. 4 předkládá procentuální a průměrné věkové rozložení zkoumaného vzorku populace.

Tabulka č. 4 Věkové rozložení zkoumaného souboru

| Věk          | 12 – 12,99 let | 13 – 13,99 let | 14 – 14,60 let | CELKEM   |
|--------------|----------------|----------------|----------------|----------|
| Počet        | 26 (26,5 %)    | 40 (40,8 %)    | 32 (32,7 %)    | 98       |
| Průměrný věk | 12,5 let       | 13,5 let       | 14,4 let       | 13,6 let |

V rámci zkoumaného souboru byl proveden sběr dat nejprve se skupinou dětí se specifickými poruchami učení a problémy v chování, vzhledem k větší specifičnosti tohoto vzorku populace. Následně proběhl sběr dat u dětí běžné populace a komplementární výběr ke vzorku dětí se specifickými poruchami učení, který zohledňoval věkové rozložení vzorku populace dětí se SPU.

Tabulka č. 5 uvádí počet respondentů v obou souborech a jejich průměrné věkové rozložení.

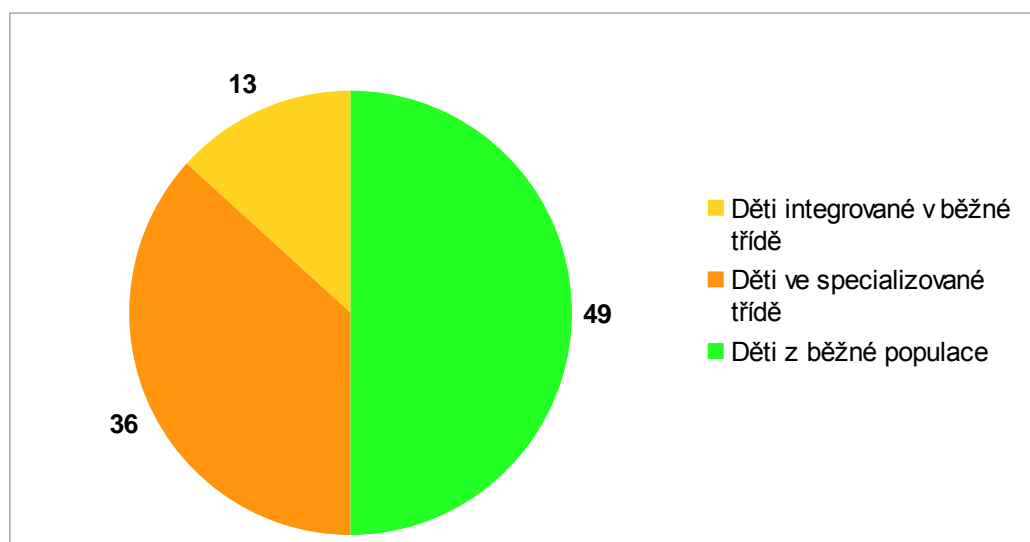
Tabulka č. 5 Průměrný věk probandů

| Soubor       | Děti se SPU | Děti běžné populace |
|--------------|-------------|---------------------|
| Počet        | 49 (50 %)   | 49 (50 %)           |
| Průměrný věk | 13,6 let    | 13,5 let            |

Všechny děti ze zkoumaného vzorku populace navštěvovaly stejnou základní školu. V rámci zkoumaného vzorku populace dětí se SPU byly některé děti integrované

v běžných třídách a většina byla zařazena ve specializované třídě. Graf č. 1 ukazuje celkové rozložení zkoumaného vzorku populace z hlediska integrace žáků.

Graf č. 1 Složení souboru z hlediska integrace



Tabulka č. 6 předkládá rozložení zkoumaného vzorku populace z hlediska zastoupení pohlaví v rámci celkového souboru i v rámci obou skupin.

Tabulka č. 6 Složení souboru z hlediska pohlaví

|                     | Dívky – počet | Chlapci – počet |
|---------------------|---------------|-----------------|
| Děti se SPU         | 18            | 31              |
| Děti běžné populace | 18            | 31              |
| Celkem              | 36            | 62              |

Větší zastoupení chlapců ve zkoumaném vzorku populace bylo dáno složením dostupného vzorku populace dětí se SPU.



## 8. Organizace a průběh výzkumu

V rámci výzkumné části bakalářské práce *Percepce agresivních projevů v chování a jednání dětmi staršího školního věku v relaci k jejich sebehodnocení* proběhla rešerše informačních zdrojů k tématu, stanovení výzkumných cílů a hypotéz a také diskuze nad etickou stránkou výzkumu. Následně proběhlo jednání s organizací, základní školou, o možnostech realizace výzkumu. Výběr zkoumaného vzorku populace byl tedy záměrný (účelový) výběr přes instituci, s ohledem k snadné dostupnosti zkoumaného vzorku.

Po předběžném jednání se zástupci základní školy byli, vzhledem k nezletilosti probandů, osloveni jejich rodiče a zákonní zástupci s žádostí o účast jejich dítěte v daném výzkumu. Rodiče a zákonní zástupci probandů byli osloveni prostřednictvím krátkého dopisu, který jim předávali sami probandi, tzn. samotní účastníci byli již o výzkumu a jeho záměrech informováni. Do výzkumu byli zařazeni pouze ti probandi, jejichž zákonní zástupci souhlasili s jejich účastí a zároveň s ní souhlasili oni sami. Všichni probandi měli možnost kdykoliv odmítnout účast na výzkumu.

Sběr dat probíhal ve dvou fázích, vzhledem k náročnosti administrace metody SMPA a organizaci školního vyučování. V první fázi byla probandům administrována časově méně náročná metoda PAQ a také jim byly přiřazeny kódy, které následně umožňovaly kompletaci vyplněných dotazníků PAQ s metodou SMPA a zároveň zaručovaly jistou míru anonymity. Všechny dotazníky byly administrovány skupinově jedním administrátorem, který zároveň probandům přiděloval kódy.

Sběr dat metodou PAQ probíhal v průběhu měsíce května 2011. Její administrace trvala 20 – 25 minut, přičemž některé děti se specifickými poruchami učení potřebovaly k vyplnění až 35 minut. Sběr dat metodou SMPA probíhal v průběhu měsíce června 2011. Její administrace trvala 35 – 45 minut, přičemž některé děti se specifickými poruchami učení potřebovaly k vyplnění až 60 minut.

## 9. Symbolika výsledkové části

- ✧ SPU = Soubor dětí se specifickými poruchami učení a chování
- ✧ BPOP = Soubor dětí z běžné populace
- ✧ PAQ = Rohnerova škála sebehodnocení dítěte
  - HA = subškála Hostilita a Agresivita
  - Z = subškála Závislost
  - NS = subškála Negativní sebeocenění
  - NSS = subškála Negativní hodnocení vlastních schopností
  - EI = subškála Inhibice citových projevů
  - EL = subškála Emoční labilita
  - P = subškála Pesimismus
- ✧ SMPA = Soubor modelových příběhů
  - IA = subškála Identifikace agresora/agresorů
  - NO = subškála Nezdůvodněnost odpovědi
  - HAK = subškála Hodnocení chování aktérů příběhů
  - IsA = subškála Identifikace s agresorem/agresory

## 10. Výsledky výzkumu

Kapitoly části bakalářské práce Výsledky výzkumu koncipujeme dle stanovených cílů.

V první kapitole uvádíme výsledky získané metodou PAQ, pomocí níž zjišťujeme, jaké jsou rozdíly v sebehodnocení dětí se specifickými poruchami učení a chování a dětí běžné populace – Ad Cíl (1).

Ve druhé kapitole uvádíme výsledky získané metodou SMPA, pomocí níž zjišťujeme, jaké jsou rozdíly ve vnímání agresivních projevů v chování a jednání dětmi se specifickými poruchami učení a chování a dětmi běžné populace – Ad Cíl (2).

Ve třetí kapitole se věnujeme souvislostem mezi zjištěnými hodnotami ze škály PAQ a zjištěnými hodnotami ze SMPA, tedy mezi sebehodnocením dětí staršího školního věku a jejich percepcí agresivních projevů v chování a jednání – Ad Cíl (3).

V poslední kapitole výsledkové části se vyjadřujeme k platnosti hypotéz a realizaci výzkumných cílů.

### 10.1 Základní výstupy metody PAQ

Metoda PAQ se skládá ze 7 subškál. V rámci našeho výzkumu nás zajímají data získaná v subškálách *Agresivita a hostilita (HA)*, *Negativní sebeocnění (NS)*, *Negativní hodnocení vlastních schopností (NSS)* a *Pesimismus (P)*. Získaná data v těchto subškálách porovnáváme mezi skupinou dětí se specifickými poruchami v učení a chování (SPU), kdy  $n = 49$ , a skupinou dětí z běžné populace (BPOP), kdy  $n = 49$ . Celkový přehled zjištěných hrubých skóre z metody PAQ u souboru SPU i BPOP uvádíme v kapitole Příloha (Příloha 3).

HA – subškála *Agresivita a hostilita*

Subškála HA určuje míru sebehodnocení v oblasti agresivních a hostilních projevů dítěte. Čím je skóre vyšší, tím dítě hodnotí své chování jako agresivnější.

Popisná statistika: základní parametry zkoumaných vzorků populace uvádí tabulka č. 7.

Tabulka č. 7 Struktura souborů HA

| <i>HA-SPU</i>      |        | <i>HA-BPOP</i>     |        |
|--------------------|--------|--------------------|--------|
| Stř. hodnota       | 16,06  | Stř. hodnota       | 16,08  |
| Chyba stř. hodnoty | 0,54   | Chyba stř. hodnoty | 0,51   |
| Medián             | 17,00  | Medián             | 16,00  |
| Modus              | 17,00  | Modus              | 14,00  |
| Směr. odchylka     | 3,77   | Směr. odchylka     | 3,57   |
| Rozptyl výběru     | 14,23  | Rozptyl výběru     | 12,74  |
| Špičatost          | -0,27  | Špičatost          | -0,42  |
| Šikmost            | -0,33  | Šikmost            | -0,10  |
| Rozdíl max-min     | 17,00  | Rozdíl max-min     | 16,00  |
| Minimum            | 7,00   | Minimum            | 7,00   |
| Maximum            | 24,00  | Maximum            | 23,00  |
| Součet             | 787,00 | Součet             | 788,00 |
| Počet              | 49,00  | Počet              | 49,00  |
| Největší (1)       | 24,00  | Největší (1)       | 23,00  |
| Nejmenší (1)       | 7,00   | Nejmenší (1)       | 7,00   |

Z Tabulky č. 7 vyplývá, že se skupina dětí SPU hodnotí v průměru nepatrně méně agresivněji než skupina dětí BPOP. Rozptyl ve skupině dětí SPU je ovšem vyšší než rozptyl ve skupině dětí BPOP. Signifikantnost rozdílu rozptylů zjišťujeme dvouvýběrovým F-testem pro rozptyl. Výsledky udává Tabulka č. 8.

Tabulka č. 8 F-test HA

| <b>Dvouvýběrový F-test pro rozptyl</b> |               |                |
|--|---------------|----------------|
|  | <i>HA-SPU</i> | <i>HA-BPOP</i> |
| Stř. hodnota                           | 16,06         | 16,08          |
| Rozptyl                                | 14,23         | 12,74          |
| Pozorování                             | 49,00         | 49,00          |
| Rozdíl                                 | 48,00         | 48,00          |
| F                                      | 1,12          |                |
| P(F<=f) (1)                            | 0,35          |                |
| F krit (1)                             | 1,62          |                |

Jelikož z Tabulky č. 8 vyplývá:  $F < F_{krit}(1)$ , tzn. rozdíl mezi rozptyly není signifikantní, použijeme pro zjištění signifikantnosti rozdílů v průměrech obou souborů Studentův t-test s rovností rozptylů. Výsledky předkládá Tabulka č. 9.

Tabulka č. 9 t-test HA

| <b>Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů</b> |               |                |
|--|---------------|----------------|
|  | <i>HA-SPU</i> | <i>HA-BPOP</i> |
| Stř. hodnota                                   | 16,06         | 16,08          |
| Rozptyl  | 14,23         | 12,74          |
| Pozorování                                     | 49,00         | 49,00          |
| Společný rozptyl                               | 13,48         |                |
| Hyp. rozdíl stř. hodnot                        | 0,00          |                |
| Rozdíl   | 96,00         |                |
| t stat   | -0,03         |                |
| P(T<=t) (1)                                    | 0,49          |                |
| t krit (1)                                     | 1,66          |                |
| P(T<=t) (2)                                    | 0,98          |                |
| t krit (2)                                     | 1,98          |                |

Data v Tabulce č. 9 udávají:  $t \text{ stat} < t \text{ krit} (2)$ . Z toho vyplývá, že rozdíl v průměrech mezi oběma soubory není signifikantní.

NS – subškála *Negativní sebeocení*

Subškála NS určuje míru sebehodnocení v oblasti vnímání negativní stránky vlastní osobnosti. Čím je skóre vyšší, tím dítě hodnotí svou osobnost negativněji.

Popisná statistika: základní parametry zkoumaných vzorků populace uvádí tabulka č. 10.

Tabulka č. 10 Struktura souborů NS

| <i>NS-SPU</i>      |        | <i>NS-BPOP</i>     |        |
|--------------------|--------|--------------------|--------|
| Stř. hodnota       | 17,84  | Stř. hodnota       | 17,29  |
| Chyba stř. hodnoty | 0,48   | Chyba stř. hodnoty | 0,49   |
| Medián             | 18,00  | Medián             | 18,00  |
| Modus              | 18,00  | Modus              | 18,00  |
| Směr. odchylka     | 3,33   | Směr. odchylka     | 3,45   |
| Rozptyl výběru     | 11,10  | Rozptyl výběru     | 11,88  |
| Špičatost          | -0,27  | Špičatost          | -0,48  |
| Šikmost            | -0,21  | Šikmost            | -0,47  |
| Rozdíl max-min     | 13,00  | Rozdíl max-min     | 14,00  |
| Minimum            | 11,00  | Minimum            | 9,00   |
| Maximum            | 24,00  | Maximum            | 23,00  |
| Součet             | 874,00 | Součet             | 847,00 |
| Počet              | 49,00  | Počet              | 49,00  |
| Největší (1)       | 24,00  | Největší (1)       | 23,00  |
| Nejmenší (1)       | 11,00  | Nejmenší (1)       | 9,00   |

V subškále NS ukazují výsledky na průměrně vyšší negativní sebeocení skupinou dětí SPU než skupinou dětí BPOP. Rozptyl je ovšem vyšší u skupiny dětí BPOP než u skupiny dětí SPU. Signifikantnost rozdílů rozptylů uvádí tabulka č. 11.

Tabulka č. 11 F-test NS

| <b>Dvouvýběrový F-test pro rozptyl</b> |                |               |
|--|----------------|---------------|
|  | <i>NS-BPOP</i> | <i>NS-SPU</i> |
| Stř. hodnota                           | 17,29          | 17,84         |
| Rozptyl                                | 11,88          | 11,10         |
| Pozorování                             | 49,00          | 49,00         |
| Rozdíl                                 | 48,00          | 48,00         |
| F                                      | 1,07           |               |
| P(F<=f) (1)                            | 0,41           |               |
| F krit (1)                             | 1,62           |               |

Jelikož z Tabulky č. 11 vyplývá:  $F < F \text{ krit } (1)$ , tzn. rozdíl mezi rozptyly není signifikantní, použijeme pro zjištění signifikantnosti rozdílů v průměrech obou souborů Studentův t-test s rovností rozptylů. Výsledky předkládá Tabulka č. 12.

Tabulka č. 12 t-test NS

| <b>Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů</b> |                |               |
|--|----------------|---------------|
|  | <i>NS-BPOP</i> | <i>NS-SPU</i> |
| Stř. hodnota                                   | 17,29          | 17,84         |
| Rozptyl  | 11,88          | 11,10         |
| Pozorování                                     | 49,00          | 49,00         |
| Společný rozptyl                               | 11,49          |               |
| Hyp. rozdíl stř. hodnot                        | 0,00           |               |
| Rozdíl   | 96,00          |               |
| t stat   | -0,80          |               |
| P(T<=t) (1)                                    | 0,21           |               |
| t krit (1)                                     | 1,66           |               |
| P(T<=t) (2)                                    | 0,42           |               |
| t krit (2)                                     | 1,98           |               |

Data v Tabulce č. 12 ukazují:  $t \text{ stat} < t \text{ krit } (2)$ . Z toho vyplývá, že rozdíl v průměrech mezi oběma soubory není signifikantní.

NSS – subškála *Negativní hodnocení vlastních schopností*

Subškála NSS určuje míru sebehodnocení vlastních schopností. Čím je skóre vyšší, tím dítě hodnotí své schopnosti negativněji.

Popisná statistika: základní parametry zkoumaných vzorků populace uvádí tabulka č. 13.

Tabulka č. 13 Struktura souborů NSS

| <i>NSS-SPU</i>     |        | <i>NSS-BPOP</i>    |        |
|--------------------|--------|--------------------|--------|
| Stř. hodnota       | 17,63  | Stř. hodnota       | 16,78  |
| Chyba stř. hodnoty | 0,42   | Chyba stř. hodnoty | 0,49   |
| Medián             | 18,00  | Medián             | 17,00  |
| Modus              | 18,00  | Modus              | 17,00  |
| Směr. odchylka     | 2,97   | Směr. odchylka     | 3,40   |
| Rozptyl výběru     | 8,82   | Rozptyl výběru     | 11,55  |
| Špičatost          | 1,38   | Špičatost          | -0,18  |
| Šikmost            | -0,93  | Šikmost            | -0,36  |
| Rozdíl max-min     | 15,00  | Rozdíl max-min     | 15,00  |
| Minimum            | 8,00   | Minimum            | 9,00   |
| Maximum            | 23,00  | Maximum            | 24,00  |
| Součet             | 864,00 | Součet             | 822,00 |
| Počet              | 49,00  | Počet              | 49,00  |
| Největší (1)       | 23,00  | Největší (1)       | 24,00  |
| Nejmenší (1)       | 8,00   | Nejmenší (1)       | 9,00   |

Výsledky v tabulce č. 13 ukazují vyšší průměrnou hodnotu u skupiny dětí SPU než u skupiny dětí BPOP, ovšem u rozptylu je tomu naopak. Signifikantnost rozdílů rozptylů udává Tabulka č. 14.

Tabulka č. 14 F-test NSS

| <b>Dvouvýběrový F-test pro rozptyl</b> |                 |                |
|--|-----------------|----------------|
|  | <i>NSS-BPOP</i> | <i>NSS-SPU</i> |
| Stř. hodnota                           | 16,78           | 17,63          |
| Rozptyl                                | 11,55           | 8,82           |
| Pozorování                             | 49,00           | 49,00          |
| Rozdíl                                 | 48,00           | 48,00          |
| F                                      | 1,31            |                |
| P(F<=f) (1)                            | 0,18            |                |
| F krit (1)                             | 1,62            |                |

Jelikož z Tabulky č. 14 vyplývá:  $F < F_{krit} (1)$ , tzn. rozdíl mezi rozptyly není signifikantní, použijeme pro zjištění signifikantnosti rozdílů v průměrech obou souborů Studentův t-test s rovností rozptylů. Výsledky předkládá Tabulka č. 15.

Tabulka č. 15 t-test NSS

| <b>Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů</b> |                 |                |
|--|-----------------|----------------|
|  | <i>NSS-BPOP</i> | <i>NSS-SPU</i> |
| Stř. hodnota                                   | 16,78           | 17,63          |
| Rozptyl  | 11,55           | 8,82           |
| Pozorování                                     | 49,00           | 49,00          |
| Společný rozptyl                               | 10,19           |                |
| Hyp. rozdíl stř. hodnot                        | 0,00            |                |
| Rozdíl   | 96,00           |                |
| t stat   | -1,33           |                |
| P(T<=t) (1)                                    | 0,09            |                |
| t krit (1)                                     | 1,66            |                |
| P(T<=t) (2)                                    | 0,19            |                |
| t krit (2)                                     | 1,98            |                |

Data v Tabulce č. 15 udávají:  $t \text{ stat} < t \text{ krit} (2)$ . Z toho vyplývá, že rozdíl v průměrech mezi oběma soubory není signifikantní.

P – subškála *Pesimismus*

Subškála P určuje míru negativního pohledu dítěte na svět. Čím je skóre vyšší, tím dítě hodnotí svět hůře.

Popisná statistika: základní parametry zkoumaných vzorků populace uvádí tabulka č. 16.

Tabulka č. 16 Struktura souborů P

| <i>P-SPU</i>       |        | <i>P-BPOP</i>      |        |
|--------------------|--------|--------------------|--------|
| Stř. hodnota       | 19,63  | Stř. hodnota       | 18,73  |
| Chyba stř. hodnoty | 0,46   | Chyba stř. hodnoty | 0,58   |
| Medián             | 20,00  | Medián             | 19,00  |
| Modus              | 21,00  | Modus              | 22,00  |
| Směr. odchylka     | 3,22   | Směr. odchylka     | 4,06   |
| Rozptyl výběru     | 10,36  | Rozptyl výběru     | 16,45  |
| Špičatost          | -0,04  | Špičatost          | -0,29  |
| Šikmost            | -0,61  | Šikmost            | -0,56  |
| Rozdíl max-min     | 13,00  | Rozdíl max-min     | 16,00  |
| Minimum            | 11,00  | Minimum            | 8,00   |
| Maximum            | 24,00  | Maximum            | 24,00  |
| Součet             | 962,00 | Součet             | 918,00 |
| Počet              | 49,00  | Počet              | 49,00  |
| Největší (1)       | 24,00  | Největší (1)       | 24,00  |
| Nejmenší (1)       | 11,00  | Nejmenší (1)       | 8,00   |



Z Tabulky č. 16 vyplývá, že děti SPU mají na svět průměrně pesimističtější pohled než děti BPOP, ovšem rozptyl je vyšší u skupiny dětí BPOP než u skupiny dětí SPU. Signifikantnost zjištěných údajů udává Tabulka č. 17.

Tabulka č. 17 F-test P

| <b>Dvouvýběrový F-test pro rozptyl</b> |               |              |
|--|---------------|--------------|
|  | <i>P-BPOP</i> | <i>P-SPU</i> |
| Stř. hodnota                           | 18,73         | 19,63        |
| Rozptyl                                | 16,45         | 10,36        |
| Pozorování                             | 49,00         | 49,00        |
| Rozdíl                                 | 48,00         | 48,00        |
| F                                      | 1,59          |              |
| P(F<=f) (1)                            | 0,06          |              |
| F krit (1)                             | 1,62          |              |

Jelikož z Tabulky č. 17 vyplývá:  $F < F \text{ krit } (1)$ , tzn. rozdíl mezi rozptyly není signifikantní, použijeme pro zjištění signifikantnosti rozdílů v průměrech obou souborů Studentův t-test s rovností rozptylů. Výsledky předkládá Tabulka č. 18.

Tabulka č. 18 t-test P

| <b>Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů</b> |               |              |
|--|---------------|--------------|
|  | <i>P-BPOP</i> | <i>P-SPU</i> |
| Stř. hodnota                                   | 18,73         | 19,63        |
| Rozptyl  | 16,45         | 10,36        |
| Pozorování                                     | 49,00         | 49,00        |
| Společný rozptyl                               | 13,41         |              |
| Hyp. rozdíl stř. hodnot                        | 0,00          |              |
| Rozdíl   | 96,00         |              |
| t stat   | -1,21         |              |
| P(T<=t) (1)                                    | 0,11          |              |
| t krit (1)                                     | 1,66          |              |
| P(T<=t) (2)                                    | 0,23          |              |
| t krit (2)                                     | 1,98          |              |

Data v Tabulce č. 18 udávají:  $t \text{ stat} < t \text{ krit } (2)$ . Z toho vyplývá, že rozdíl v průměrech mezi oběma soubory není signifikantní.

## 10.2 Základní výstupy metody SMPA

Metoda SMPA se skládá ze 4 subškál: *Identifikace agresora/agresorů (IA)*, *Nezdůvodnění odpovědi (NO)*, *Hodnocení chování aktérů příběhů (HAK)*, *Identifikace s agresorem/agresory (IsA)*. Získaná data v těchto subškálách porovnáváme mezi skupinou dětí se specifickými poruchami v učení a chování (SPU), kdy  $n = 49$ , a skupinou dětí z běžné populace (BPOP), kdy  $n = 49$ . Celkový přehled zjištěných hrubých skóre z metody SMPA u souboru SPU i BPOP uvádíme v kapitole Příloha (Příloha 4).

### IA – subškála *Identifikace agresora/agresorů*

Subškála IA určuje míru identifikace agresora/agresorů v příběhu dítětem. Čím je skóre vyšší, tím dítě identifikuje agresora/agresory v příběhu lépe.

Popisná statistika: základní parametry zkoumaných vzorků populace uvádí tabulka č. 19.

Tabulka č. 19 Struktura souborů IA

| <i>IA-SPU</i>      |       | <i>IA-BPOP</i>     |       |
|--------------------|-------|--------------------|-------|
| Stř. hodnota       | 1,26  | Stř. hodnota       | 1,39  |
| Chyba stř. hodnoty | 0,06  | Chyba stř. hodnoty | 0,06  |
| Medián             | 1,30  | Medián             | 1,30  |
| Modus              | 1,30  | Modus              | 1,30  |
| Směr. odchylka     | 0,40  | Směr. odchylka     | 0,39  |
| Rozptyl výběru     | 0,16  | Rozptyl výběru     | 0,15  |
| Špičatost          | 1,12  | Špičatost          | -0,75 |
| Šikmost            | -0,63 | Šikmost            | 0,11  |
| Rozdíl max-min     | 2,00  | Rozdíl max-min     | 1,30  |
| Minimum            | 0,00  | Minimum            | 0,70  |
| Maximum            | 2,00  | Maximum            | 2,00  |
| Součet             | 61,90 | Součet             | 68,10 |
| Počet              | 49,00 | Počet              | 49,00 |
| Největší (1)       | 2,00  | Největší (1)       | 2,00  |
| Nejmenší (1)       | 0,00  | Nejmenší (1)       | 0,70  |

V subškále IA ukazují výsledky na průměrně vyšší úspěšnost identifikace agresora/agresorů skupinou dětí BPOP než skupinou dětí SPU. Rozptyl je nepatrně vyšší u skupiny dětí SPU než u skupiny dětí BPOP. Signifikantnost rozdílů rozptylů uvádí tabulka č. 20.

Tabulka č. 20 F-test IA

| <b>Dvouvýběrový F-test pro rozptyl</b> |               |                |
|--|---------------|----------------|
|  | <i>IA-SPU</i> | <i>IA-BPOP</i> |
| Stř. hodnota                           | 1,26          | 1,39           |
| Rozptyl                                | 0,16          | 0,15           |
| Pozorování                             | 49,00         | 49,00          |
| Rozdíl                                 | 48,00         | 48,00          |
| F                                      | 1,09          |                |
| P(F<=f) (1)                            | 0,38          |                |
| F krit (1)                             | 1,62          |                |

Jelikož z Tabulky č. 20 vyplývá:  $F < F \text{ krit } (1)$ , tzn. rozdíl mezi rozptyly není signifikantní, použijeme pro zjištění signifikantnosti rozdílů v průměrech obou souborů Studentův t-test s rovností rozptylů. Výsledky předkládá Tabulka č. 21.

Tabulka č. 21 t-test IA

| <b>Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů</b> |               |                |
|--|---------------|----------------|
|  | <i>IA-SPU</i> | <i>IA-BPOP</i> |
| Stř. hodnota                                   | 1,26          | 1,39           |
| Rozptyl  | 0,16          | 0,15           |
| Pozorování                                     | 49,00         | 49,00          |
| Společný rozptyl                               | 0,16          |                |
| Hyp. rozdíl stř. hodnot                        | 0,00          |                |
| Rozdíl   | 96,00         |                |
| t stat   | -1,59         |                |
| P(T<=t) (1)                                    | 0,06          |                |
| t krit (1)                                     | 1,66          |                |
| P(T<=t) (2)                                    | 0,12          |                |
| t krit (2)                                     | 1,98          |                |

Data v Tabulce č. 21 udávají:  $t \text{ stat} < t \text{ krit } (2)$ . Z toho vyplývá, že rozdíl v průměrech mezi oběma soubory není signifikantní.

NO – subškála *Nezdůvodnění odpovědi*

Subškála NO určuje míru zdůvodnění odpovědi při identifikaci agresora/agresorů v příběhu dítětem. Čím je skóre vyšší, tím je míra nezdůvodnění odpovědi dítětem častější.

Popisná statistika: základní parametry zkoumaných vzorků populace uvádí tabulka č. 22.

Tabulka č. 22 Struktura souborů NO

| <i>NO-SPU</i>      |       | <i>NO-BPOP</i>     |       |
|--------------------|-------|--------------------|-------|
| Stř. hodnota       | 0,21  | Stř. hodnota       | 0,20  |
| Chyba stř. hodnoty | 0,05  | Chyba stř. hodnoty | 0,04  |
| Medián             | 0,00  | Medián             | 0,00  |
| Modus              | 0,00  | Modus              | 0,00  |
| Směr. odchylka     | 0,33  | Směr. odchylka     | 0,31  |
| Rozptyl výběru     | 0,11  | Rozptyl výběru     | 0,09  |
| Špičatost          | 0,71  | Špičatost          | 1,11  |
| Šikmost            | 1,39  | Šikmost            | 1,47  |
| Rozdíl max-min     | 1,00  | Rozdíl max-min     | 1,00  |
| Minimum            | 0,00  | Minimum            | 0,00  |
| Maximum            | 1,00  | Maximum            | 1,00  |
| Součet             | 10,50 | Součet             | 9,80  |
| Počet              | 49,00 | Počet              | 49,00 |
| Největší (1)       | 1,00  | Největší (1)       | 1,00  |
| Nejmenší (1)       | 0,00  | Nejmenší (1)       | 0,00  |

Středové hodnoty obou souborů jsou v subškále NO téměř stejné. Nepatrně vyšší rozptyl nalézáme u skupiny dětí SPU. Signifikantnost rozdílu rozptylů uvádí Tabulka č. 23.

Tabulka č. 23 F-test NO

| <b>Dvouvýběrový F-test pro rozptyl</b> |               |                |
|--|---------------|----------------|
|  | <i>NO-SPU</i> | <i>NO-BPOP</i> |
| Stř. hodnota                           | 0,21          | 0,20           |
| Rozptyl                                | 0,11          | 0,09           |
| Pozorování                             | 49,00         | 49,00          |
| Rozdíl                                 | 48,00         | 48,00          |
| F                                      | 1,14          |                |
| P(F<=f) (1)                            | 0,33          |                |
| F krit (1)                             | 1,62          |                |

Jelikož z Tabulky č. 23 vyplývá:  $F < F \text{ krit } (1)$ , tzn. rozdíl mezi rozptyly není signifikantní, použijeme pro zjištění signifikantnosti rozdílů v průměrech obou souborů Studentův t-test s rovností rozptylů. Výsledky předkládá Tabulka č. 24.

Tabulka č. 24 t-test NO

| <b>Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů</b> |               |                |
|--|---------------|----------------|
|  | <i>NO-SPU</i> | <i>NO-BPOP</i> |
| Stř. hodnota                                   | 0,21          | 0,20           |
| Rozptyl  | 0,11          | 0,09           |
| Pozorování                                     | 49,00         | 49,00          |
| Společný rozptyl                               | 0,10          |                |
| Hyp. rozdíl stř. hodnot                        | 0,00          |                |
| Rozdíl   | 96,00         |                |
| t stat   | 0,22          |                |
| P(T<=t) (1)                                    | 0,41          |                |
| t krit (1)                                     | 1,66          |                |
| P(T<=t) (2)                                    | 0,82          |                |
| t krit (2)                                     | 1,98          |                |

Data v Tabulce č. 24 udávají:  $t \text{ stat} < t \text{ krit} (2)$ . Z toho vyplývá, že rozdíl v průměrech mezi oběma soubory není signifikantní.

#### HAK – subškála *Hodnocení chování aktérů příběhů*

Subškála HAK určuje míru hodnocení chování aktérů příběhů dítětem. Dítě hodnotí aktéry, v jejichž chování se vyskytují prvky agrese. Čím je skóre vyšší, tím dítě hodnotí chování aktérů hůře.

Popisná statistika: základní parametry zkoumaných vzorků populace uvádí tabulka č. 25.

Tabulka č. 25 Struktura souborů HAK

| <i>HAK-SPU</i>     |        | <i>HAK-BPOP</i>    |        |
|--------------------|--------|--------------------|--------|
| Stř. hodnota       | 3,46   | Stř. hodnota       | 3,44   |
| Chyba stř. hodnoty | 0,07   | Chyba stř. hodnoty | 0,07   |
| Medián             | 3,40   | Medián             | 3,40   |
| Modus              | 3,40   | Modus              | 3,70   |
| Směr. odchylka     | 0,48   | Směr. odchylka     | 0,46   |
| Rozptyl výběru     | 0,23   | Rozptyl výběru     | 0,22   |
| Špičatost          | -0,15  | Špičatost          | 0,15   |
| Šikmost            | 0,11   | Šikmost            | 0,08   |
| Rozdíl max-min     | 2,30   | Rozdíl max-min     | 2,30   |
| Minimum            | 2,40   | Minimum            | 2,30   |
| Maximum            | 4,70   | Maximum            | 4,60   |
| Součet             | 169,50 | Součet             | 168,60 |
| Počet              | 49,00  | Počet              | 49,00  |
| Největší (1)       | 4,70   | Největší (1)       | 4,60   |
| Nejmenší (1)       | 2,40   | Nejmenší (1)       | 2,30   |

Děti ze skupiny SPU hodnotí chování aktérů v průměru nepatrně hůře než děti ze skupiny BPOP. Rozptyl obou výběrů je téměř stejný. Signifikantnost rozdílů rozptylů udává Tabulka č. 26.

Tabulka č. 26 F-test HAK

| <b>Dvouvýběrový F-test pro rozptyl</b> |                |                 |
|--|----------------|-----------------|
|  | <i>HAK-SPU</i> | <i>HAK-BPOP</i> |
| Stř. hodnota                           | 3,46           | 3,44            |
| Rozptyl                                | 0,23           | 0,22            |
| Pozorování                             | 49,00          | 49,00           |
| Rozdíl                                 | 48,00          | 48,00           |
| F                                      | 1,06           |                 |
| P(F<=f) (1)                            | 0,42           |                 |
| F krit (1)                             | 1,62           |                 |

Jelikož z Tabulky č. 26 vyplývá:  $F < F \text{ krit } (1)$ , tzn. rozdíl mezi rozptyly není signifikantní, použijeme pro zjištění signifikantnosti rozdílů v průměrech obou souborů Studentův t-test s rovností rozptylů. Výsledky předkládá Tabulka č. 27.

Tabulka č. 27 t-test HAK

| <b>Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů</b> |                |                 |
|--|----------------|-----------------|
|  | <i>HAK-SPU</i> | <i>HAK-BPOP</i> |
| Stř. hodnota                                   | 3,46           | 3,44            |
| Rozptyl  | 0,23           | 0,22            |
| Pozorování                                     | 49,00          | 49,00           |
| Společný rozptyl                               | 0,22           |                 |
| Hyp. rozdíl stř. hodnot                        | 0,00           |                 |
| Rozdíl   | 96,00          |                 |
| t stat   | 0,19           |                 |
| P(T<=t) (1)                                    | 0,42           |                 |
| t krit (1)                                     | 1,66           |                 |
| P(T<=t) (2)                                    | 0,85           |                 |
| t krit (2)                                     | 1,98           |                 |

Data v Tabulce č. 27 udávají:  $t \text{ stat} < t \text{ krit } (2)$ . Z toho vyplývá, že rozdíl v průměrech mezi oběma soubory není signifikantní.

IsA – subškála *Identifikace s agresorem*

Subškála IsA určuje míru identifikace se dítěte s agresorem, tzn. míru, s jakou by se zachovalo stejně v podobném případě. Čím je skóre vyšší, tím se dítě identifikuje s agresorem častěji.

Popisná statistika: základní parametry zkoumaných vzorků populace uvádí tabulka č. 28.

Tabulka č. 28 Struktura souborů IsA

| <i>IsA-SPU</i>     |       | <i>IsA-BPOP</i>    |       |
|--------------------|-------|--------------------|-------|
| Stř. hodnota       | 0,59  | Stř. hodnota       | 0,58  |
| Chyba stř. hodnoty | 0,07  | Chyba stř. hodnoty | 0,07  |
| Medián             | 0,40  | Medián             | 0,40  |
| Modus              | 0,20  | Modus              | 0,00  |
| Směr. odchylka     | 0,52  | Směr. odchylka     | 0,49  |
| Rozptyl výběru     | 0,27  | Rozptyl výběru     | 0,24  |
| Špičatost          | -0,33 | Špičatost          | -0,39 |
| Šikmost            | 0,71  | Šikmost            | 0,67  |
| Rozdíl max-min     | 2,00  | Rozdíl max-min     | 1,80  |
| Minimum            | 0,00  | Minimum            | 0,00  |
| Maximum            | 2,00  | Maximum            | 1,80  |
| Součet             | 29,00 | Součet             | 28,60 |
| Počet              | 49,00 | Počet              | 49,00 |
| Největší (1)       | 2,00  | Největší (1)       | 1,80  |
| Nejmenší (1)       | 0,00  | Nejmenší (1)       | 0,00  |

Průměrné hodnoty subškály IsA jsou v obou skupinách téměř stejné. Rozptyl výběru dětí SPU je nepatrně vyšší než u dětí BPOP. Signifikantnost rozdílu rozptylů uvádí Tabulka č. 29.

Tabulka č. 29 F-test IsA

| <b>Dvouvýběrový F-test pro rozptyl</b> |                |                 |
|--|----------------|-----------------|
|  | <i>IsA-SPU</i> | <i>IsA-BPOP</i> |
| Stř. hodnota                           | 0,59           | 0,58            |
| Rozptyl                                | 0,27           | 0,24            |
| Pozorování                             | 49,00          | 49,00           |
| Rozdíl                                 | 48,00          | 48,00           |
| F                                      | 1,10           |                 |
| P(F<=f) (1)                            | 0,37           |                 |
| F krit (1)                             | 1,62           |                 |

Jelikož z Tabulky č. 29 vyplývá:  $F < F_{krit} (1)$ , tzn. rozdíl mezi rozptyly není signifikantní, použijeme pro zjištění signifikantnosti rozdílů v průměrech obou souborů Studentův t-test s rovností rozptylů. Výsledky předkládá Tabulka č. 30.

Tabulka č. 30 t-test IsA

| <b>Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů</b> |                |                 |
|--|----------------|-----------------|
|  | <i>IsA-SPU</i> | <i>IsA-BPOP</i> |
| Stř. hodnota                                   | 0,59           | 0,58            |
| Rozptyl  | 0,27           | 0,24            |
| Pozorování                                     | 49,00          | 49,00           |
| Společný rozptyl                               | 0,26           |                 |
| Hyp. rozdíl stř. hodnot                        | 0,00           |                 |
| Rozdíl   | 96,00          |                 |
| t stat   | 0,08           |                 |
| P(T<=t) (1)                                    | 0,47           |                 |
| t krit (1)                                     | 1,66           |                 |
| P(T<=t) (2)                                    | 0,94           |                 |
| t krit (2)                                     | 1,98           |                 |

Data v Tabulce č. 30 udávají:  $t_{stat} < t_{krit} (2)$ . Z toho vyplývá, že rozdíl v průměrech mezi oběma soubory není signifikantní.

### 10.3 Korelace

V rámci zjišťování souvislostí mezi sebehodnocením dětí zkoumaného souboru a jejich percepcí agresivního chování a jednání nás zajímaly především korelace mezi subškálami *NS-HA*, *NSS-HA*, *NS-HAk*, *NSS-HAk*, *NS-IsA* a *NSS-IsA*. Uváděné hodnoty jsme vypočítali pomocí pearsonova korelačního koeficientu pro celý soubor, tzn.  $n = 98$ .

Korelací *NS-HA*, mezi subškálami *Negativní sebeocenění* a *Agresivita a hostilita* dotazníku PAQ, zjišťujeme souvislost mezi mírou negativního sebeocenění dítěte a sebehodnocením míry agresivity v jeho chování. Výsledky uvádí Tabulka č. 31.

Tabulka č. 31 Korelace NS-HA

|    | <i>NS</i> | <i>HA</i> |
|----|-----------|-----------|
| NS | 1,00      |           |
| HA | 0,33      | 1,00      |

Z výsledků vyplývá:  $r = 0,33$ . Pro  $n = 98$  je korelace signifikantní, pokud je  $r > 0,194$  na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nebo  $r > 0,254$  na hladině významnosti



$\alpha = 0,01$ . Zjištěná korelace NS-HA je tedy signifikantní na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  i  $\alpha = 0,01$ .

Korelací NSS-HA, mezi subškálami *Negativní hodnocení vlastních schopností a Agresivita a hostilita* dotazníku PAQ, zjišťujeme souvislost mezi mírou negativního sebehodnocení vlastních schopností dítěte a sebehodnocením míry agresivity v jeho chování. Výsledky uvádí Tabulka č. 32.

Tabulka č. 32 Korelace NSS-HA

|     | NSS  | HA   |
|-----|------|------|
| NSS | 1,00 |      |
| HA  | 0,07 | 1,00 |

Z výsledků vyplývá:  $r = 0,07$ . Pro  $n = 98$  je korelace signifikantní, pokud je  $r > 0,194$  na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nebo  $r > 0,254$  na hladině významnosti  $\alpha = 0,01$ . Zjištěná korelace NSS-HA není tedy signifikantní.

Korelací NS-HAk, mezi subškálami *Negativní sebeocenění* dotazníku PAQ a *Hodnocení chování aktérů příběhů* metody SMPA, zjišťujeme souvislost mezi mírou negativního sebeocenění dítěte a mírou hodnocení chování aktérů v příbězích dítětem. Výsledky uvádí Tabulka č. 33.

Tabulka č. 33 Korelace NS-HAk

|     | NS    | HAk  |
|-----|-------|------|
| NS  | 1,00  |      |
| HAk | -0,13 | 1,00 |

Z výsledků vyplývá:  $r = - 0,13$ . Pro  $n = 98$  je korelace signifikantní, pokud je  $r > 0,194$  na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nebo  $r > 0,254$  na hladině významnosti  $\alpha = 0,01$ . Zjištěná korelace NS-HAk není tedy signifikantní.

Korelací NSS-HAk, mezi subškálami *Negativní sebehodnocení vlastních schopností* dotazníku PAQ a *Hodnocení chování aktérů příběhů* metody SMPA, zjišťujeme souvislost mezi mírou negativního sebehodnocení vlastních schopností dítěte a mírou hodnocení chování aktérů v příbězích dítětem. Výsledky uvádí Tabulka č. 34.

Tabulka č. 34 Korelace NSS-HAk

|     | NSS   | HAK  |
|-----|-------|------|
| NSS | 1,00  |      |
| HAK | -0,21 | 1,00 |

Z výsledků vyplývá:  $r = -0,21$ . Pro  $n = 98$  je korelace signifikantní, pokud je  $r > 0,194$  na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nebo  $r > 0,254$  na hladině významnosti  $\alpha = 0,01$ . Zjištěná korelace NSS-HAK je tedy signifikantní v negativním směru na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .

Korelací NS-IsA, mezi subškálami *Negativní sebeocení* dotazníku PAQ a *Identifikace s agresorem* metody SMPA, zjišťujeme souvislost mezi mírou negativního sebeocení dítěte a mírou identifikace dítěte s chováním agresora v příbězích. Výsledky uvádí Tabulka č. 35.

Tabulka č. 35 Korelace NS-IsA

|     | NS    | IsA  |
|-----|-------|------|
| NS  | 1,00  |      |
| IsA | -0,22 | 1,00 |

Z výsledků vyplývá:  $r = -0,22$ . Pro  $n = 98$  je korelace signifikantní, pokud je  $r > 0,194$  na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nebo  $r > 0,254$  na hladině významnosti  $\alpha = 0,01$ . Zjištěná korelace NS-IsA je tedy signifikantní v negativním směru na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .

Korelací NSS-IsA, mezi subškálami *Negativní sebehodnocení vlastních schopností* dotazníku PAQ a *Identifikace s agresorem* metody SMPA, zjišťujeme souvislost mezi mírou negativního sebehodnocení vlastních schopností dítěte a mírou identifikace dítěte s chováním agresora v příbězích. Výsledky uvádí Tabulka č. 36.

Tabulka č. 36 Korelace NSS-IsA

|     | NSS   | IsA  |
|-----|-------|------|
| NSS | 1,00  |      |
| IsA | -0,04 | 1,00 |

Z výsledků vyplývá:  $r = -0,04$ . Pro  $n = 98$  je korelace signifikantní, pokud je  $r > 0,194$  na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  nebo  $r > 0,254$  na hladině významnosti  $\alpha = 0,01$ . Zjištěná korelace NSS-IsA není tedy signifikantní.

## 10.4 K platnosti hypotéz

**Ad. H1: Existuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným skóre v sebehodnocení dětí se specifickými poruchami učení a chování a dětí běžné populace.**

Hypotéza H1 byla ověřována F-testem a t-testem pro rovnost rozptylů. Ve sledovaných subškálách *Agresivita a hostilita (HA)*, *Negativní sebeocnění (NS)*, *Negativní hodnocení vlastních schopností (NSS)* a *Pesimismus (P)* dotazníku PAQ nebyly prokázány signifikantní rozdíly mezi sledovanými soubory dětí staršího školního věku, tzn. mezi skupinou dětí se specifickými poruchami učení a chování a skupinou dětí běžné populace. **H1 zamítáme ve vztahu ke všem sledovaným subškálám** a můžeme tvrdit, že neexistuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným skóre v sebehodnocení dětí se specifickými poruchami učení a chování a dětí běžné populace.

**H2: Existuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným skóre v percepci agresivních projevů v chování a jednání dětmi se specifickými poruchami učení a chování a dětmi běžné populace.**

Hypotéza H2 byla ověřována F-testem a t-testem pro rovnost rozptylů. Ve sledovaných subškálách *Identifikace agresora/agresorů (IA)*, *Nezdivodnění odpovědi (NO)*, *Hodnocení chování aktérů příběhů (HAK)*, *Identifikace s agresorem/agresory (IsA)* metody SMPA nebyly prokázány signifikantní rozdíly mezi sledovanými soubory dětí staršího školního věku, tzn. mezi skupinou dětí se specifickými poruchami učení a chování a skupinou dětí běžné populace. **H2 zamítáme ve vztahu ke všem sledovaným subškálám** a můžeme tvrdit, že neexistuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným skóre v percepci agresivních projevů v chování a jednání dětmi se specifickými poruchami učení a chování a dětmi běžné populace.

**H3: Existuje statisticky významná souvislost mezi sebehodnocením dětí staršího školního věku a jejich percepcí agresivních projevů v chování a jednání.**

Hypotéza H3 byla ověřována pearsnovou korelací. Ve sledovaných korelacích subškál *NSS-HA*, *NS-HAk* a *NSS-IsA* nebyly zjištěny signifikantní výsledky. **H3 tedy zamítáme v rámci těchto korelací** a můžeme tvrdit, že neexistuje statisticky významná souvislost mezi mírou negativního sebehodnocení vlastních schopností dítěte a sebehodnocením míry agresivity v jeho chování, dále mezi mírou negativního sebeocenění dítěte a mírou hodnocení chování aktérů v příbězích dítětem a také mezi mírou negativního sebehodnocení vlastních schopností dítěte a mírou identifikace dítěte s chováním agresora v příbězích.

Ve sledovaných korelacích subškál *NS-HA*, *NSS-HAk* a *NS-IsA* byly zjištěny signifikantní výsledky. **H3 tedy potvrzujeme v rámci těchto korelací** a můžeme tvrdit, že existuje statisticky významná:

- ♣ pozitivní souvislost ( $r = 0,33$ ) mezi mírou negativního sebeocenění dítěte a sebehodnocením míry agresivity v jeho chování => **Vyšší míra negativního sebeocenění dítěte souvisí s vyšší mírou hodnocení vlastního chování dítěte jako agresivnějšího a hostilnějšího.**
- ♣ negativní souvislost ( $r = - 0,21$ ) mezi mírou negativního sebehodnocení vlastních schopností dítěte a mírou hodnocení chování aktérů v příbězích dítětem => **Vyšší míra negativního sebehodnocení vlastních schopností dítěte souvisí s mírnějším hodnocením chování aktérů v příbězích dítětem.**
- ♣ negativní souvislost ( $r = - 0,22$ ) mezi mírou negativního sebeocenění dítěte a mírou identifikace dítěte s chováním agresora v příbězích => **Vyšší míra negativního sebeocenění dítěte souvisí s nižší mírou identifikace dítěte s chováním agresora v příbězích.**

Sledované korelace byly potvrzeny na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ , korelace *NS-HA* byla potvrzena také na hladině významnosti  $\alpha = 0,01$ .

## Diskuze

V bakalářské práci *Percepce agresivních projevů v chování a jednání dětmi staršího školního věku v relaci k jejich sebehodnocení* jsme se snažili nalézt odpovědi týkající se souvislostí mezi vnímáním agrese, agresivity a jejich projevů a sebehodnocením dětí. V rámci rešerše dostupných zdrojů jsme se setkali s mnoha odkazy zpracovávajícími téma agrese a agresivity dětí z pohledu pedagogů, vychovatelů či rodičů, např. výzkum Schechtman, Ifargan, 2009. V rámci našeho výzkumu nás ovšem zajímal přednostně pohled samotných dětí a jejich vnímání agresivních momentů v chování a jednání jejich okolí. Percepce agresivních projevů v chování a jednání jsme vtáhli do souvislosti k sebehodnocení, jelikož jsme vycházeli z předpokladu vnímání okolního dění skrze pohled člověka na sebe samotného a hodnocení okolního dění skrze hodnocení vlastní osoby.

Výzkum jsme zaměřili na skupinu dětí staršího školního věku, vzhledem k našim zkušenostem s prací s touto cílovou skupinou. V rámci zkoumaného souboru jsme potom vyčlenili dva menší výběry, skupinu dětí se specifickými poruchami učení a chování a skupinu dětí běžné populace, tzn. bez poruch učení a chování. U těchto skupin nás zajímalo porovnání případných rozdílů v námi sledovaných parametrech a také zjištění souvislostí sledovaných parametrů v rámci celé skupiny dětí staršího školního věku.

Z rešerše dostupných zdrojů vyplývaly některé závěry týkající se rozdílů v sebehodnocení dětí se specifickými poruchami učení a dětí běžné populace, které jsme chtěli v rámci našeho výzkumu ověřit. Např. ve výzkumu Ek, Westerlund, Holmberg, Fernell z roku 2008, dospěli výzkumníci k závěrům, že děti se specifickými poruchami učení a chování vykazují celkově nižší skóre v sebehodnocení, tzn. hodnotí se hůře než děti běžné populace. Což potvrzuje také výzkum Terras, Thompson, Minnis provedený v roce 2009, který ovšem poukazuje na možnosti zmírnění tohoto jevu v případech dobré informovanosti dětí i zákonných zástupců o problematice specifických poruch učení. My jsme si v rámci našeho výzkumu stanovili pro tuto zkoumanou oblast hypotézu **H1: Existuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným skóre v sebehodnocení dětí se specifickými poruchami učení a chování a dětí běžné populace.**

Při ověřování hypotézy H1 jsme vycházeli z Rohnerovy škály sebehodnocení, metoda PAQ. Tuto metodu jsme zvolili vzhledem k odkazům na její univerzálnost a spolehlivost (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009), k vhodnosti zpracování získaných

dat ze souboru dětí staršího školního věku a její standardizaci na české populaci (Matějček, Vágnerová, 1992). Zaujala nás také informace o dobré dostupnosti této metody a jejím hojném využívání v pedagogicko-psychologických poradnách (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Tato informace se ovšem nepotvrdila a z námi oslovených 10 pedagogicko-psychologických poraden byly pouze 2, které s metodou aktivně pracují a mohly nám ji poskytnout.

Metoda PAQ se skládá ze 7 subškál, ovšem v rámci našeho výzkumu jsme ověřovali rozdíly mezi sledovanými skupinami v rámci 4, pro náš výzkum nejspecifičtějších, subškál. Subškála *Agresivita a hostilita* nás zajímala, jelikož sleduje sebehodnocení chování dítěte ve vztahu k agresivním projevům v jeho chování a tudíž přímo souvisí s cíli našeho výzkumu. Subškály *Negativní sebeocení*, *Negativní hodnocení vlastních schopností* a *Pesimismus* také úzce korespondují s našimi cíli, jelikož sledují předpoklad ovlivnění percepce okolního světa skrze hodnocení vlastní osoby, což potvrzuje např. výzkum Cricka a Dodge z roku 1994.

Při ověřování hypotézy H1 jsme dospěli k závěrům, že neexistuje statisticky významný rozdíl v sebehodnocení mezi oběma skupinami a H1 jsme tedy zamítli. Pro náš výzkum jsme měli dostatečně velký vzorek: v obou skupinách bylo  $n = 49$ , tzn. celkem  $n = 98$ . Výzkumný vzorek ovšem pocházel pouze z jedné základní školy a nemusí tedy plně odpovídat celkové diverzitě zkoumané populace. Zamítnutí H1 se také vztahuje pouze na námi sledované výsledky daných subškál. Zpracované závěry ze získaných hodnot hrubých skóre v jednotlivých subškálách mohou dosahovat jiných výsledků např. při porovnání skupiny dívek a chlapců nebo při rozdělení sledovaného vzorku dle sociálního prostředí, ze kterého děti pocházejí, příp. s přihlédnutím k dalším proměnným – postavení dítěte ve skupině, hodnocení chování dítěte pedagogy nebo rodiči apod. Rohnerova metoda nabízí také využití dotazníku hodnocení rodičovského chování, která je společně se škálou sebehodnocení dítěte součástí Rohnerovy baterie rodinné diagnostiky.

V rámci našeho výzkumu jsme se dále zabývali ověřováním hypotézy **H2: Existuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným skóre v percepci agresivních projevů v chování a jednání dětmi se specifickými poruchami učení a chování a dětmi běžné populace.** Stanovení této hypotézy vycházelo z našeho zájmu o vlastní vnímání agresivních projevů v chování a jednání dětmi staršího školního věku. Pro potřeby našeho výzkumu jsme vytvořili metodu SMPA, tzn. Soubor modelových příběhů, v nichž se odehrávají situace vycházející z reálného života. V chování aktérů těchto příběhů se více či

méně objevují agresivní prvky. Zajímalo nás, zda je děti staršího školního věku dokáží rozpoznat a také, jak jsou k těmto projevům benevolentní. Ke stanovení tohoto cíle nás přiměla nejen naše práce s dětmi cílové skupiny, ale také aktuálnost řešené problematiky a poukazy na rostoucí agresivitu školní mládeže (Martínek, 2009).

V rámci ověřování hypotézy H2 jsme stanovili v metodě SMPA hlavní 4 subškály. Ze subškály *Identifikace agresora/agresorů* jsme chtěli získat informace, týkající se rozpoznání agresivního chování. Zda děti vnímají i nefyzické projevy agrese např. nadávky či posměšky jako agresivní či jsou k nim benevolentní. Subškálu *Nezdůvodnění odpovědi* jsme zařadili z důvodu sledování případných rozdílů ve schopnosti zdůvodnit svou odpověď při identifikaci agresora mezi skupinou dětí se specifickými poruchami učení a chování a skupinou dětí běžné populace. Výsledky by mohly naznačovat rozdíly v chápání důvodů jednání aktérů příběhů, resp. rozdíly v percepce dané situace. Ze subškály *Hodnocení chování aktérů příběhů* jsme chtěli získat informace týkající se percepce chování a jednání aktérů příběhů dětmi. Výsledky vykazující nižší skóre by mohly poukazovat na benevolenci dětí v hodnocení agresivního chování aktérů. V subškále *Identifikace s agresorem/agresory* jsme sledovali příklon dítěte k obdobným způsobům chování a jednání jako se chovali agresori v dané situaci.

Při ověřování hypotézy H2 jsme dospěli k závěrům, že neexistuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným skóre v percepce agresivních projevů v chování a jednání dětmi se specifickými poruchami chování a jednání a dětmi běžné populace. Hypotézu H2 jsme tedy zamítli. Metoda SMPA není ovšem standardizovaná a interpretace výsledků se může ubírat více směry. Např. vysvětlení nezdůvodnění odpovědi může být značně individuální a nemusí se vždy jednat o nepochopení, či odlišné vnímání dané situace. V subškále *Identifikace s agresorem/agresory* se také nemusí přednostně jednat o schvalování daného jednání, ale vyjádření souhlasu s případným obdobným zachováním se v dané situaci může u dítěte naznačovat dobrou schopnost empatie a pochopení pro důvody jednání agresora. Myslíme si, že některé části metody SMPA by bylo vhodnější realizovat formou rozhovoru, což nám časová náročnost administrace metody SMPA a velikost zkoumaného vzorku populace v rámci našeho výzkumu neumožňovali. Zajímavé výsledky bychom mohli získat také, obdobně jako u metody PAQ, porovnáním dat ze skupiny dívek a skupiny chlapců, příp. konfrontací výsledků metody SMPA s výsledky výzkumů zabývajícími se např. vlivem médií na agresivní projevy v chování dospívající

mládeže či percepcí agrese a násilí v médiích dětmi, např. výzkum z roku 2009 autorů Boxer, Huesmann, Bushman, O'Brien & Mocerri.

Stěžejním cílem naší práce bylo zjištění souvislostí mezi sebehodnocením dětí staršího školního věku a jejich percepcí agresivních projevů v chování a jednání. V tomto ohledu jsme stanovili hypotézu **H3: Existuje statisticky významná souvislost mezi sebehodnocením dětí staršího školního věku a jejich percepcí agresivních projevů v chování a jednání.** V rámci ověřování hypotézy H3 jsme vycházeli z dat získaných pro celý zkoumaný soubor dětí staršího školního věku, tzn.  $n = 98$ . Sledovali jsme vzájemné korelace mezi vybranými subškálami: *NS-HA*, *NSS-HA*, *NS-HAk*, *NSS-HAk*, *NS-IsA* a *NSS-IsA*.

Korelaci mezi subškálami metody PAQ *Negativní sebeocenění a Agresivita a hostilita* jsme sledovali s cílem zjistit souvislost mezi mírou negativního sebeocenění dítěte a sebehodnocením míry agresivity v jeho chování, tzn. čím vyšší je míra negativního sebeocenění dítěte, tím více hodnotí dítě své chování jako agresivnější a hostilnější. Tato souvislost se v našem výzkumu potvrdila. Pokud se dítě oceňuje negativně, promítá se toto sebeocenění i do hodnocení vlastního chování dítěte. Mohli bychom z toho usuzovat, že dítě s negativním sebeoceněním vnímá své chování hůře než se ve skutečnosti chová.

Korelaci mezi subškálami metody PAQ *Negativní sebehodnocení vlastních schopností a Agresivita a hostilita* jsme sledovali s cílem zjistit souvislost mezi mírou negativního sebehodnocení vlastních schopností dítěte a sebehodnocením míry agresivity v jeho chování, tzn. čím vyšší je míra negativního sebehodnocení vlastních schopností dítěte, tím více hodnotí dítě své chování jako agresivnější a hostilnější. Tato souvislost se v našem výzkumu nepotvrdila. Pokud tedy dítě hodnotí své vlastní schopnosti negativně, nemusí se toto hodnocení vztahovat také na jeho vlastní chování.

Korelaci mezi subškálou dotazníku PAQ *Negativní sebeocenění* a subškálou metody SMPA *Hodnocení chování aktérů příběhů* jsme sledovali s cílem zjistit souvislost mezi mírou negativního sebeocenění dítěte a mírou hodnocení chování aktérů v příbězích dítětem, tzn. čím vyšší je míra negativního sebeocenění dítěte, tím vyšší je negativní hodnocení chování aktérů v příbězích dítětem. Tato souvislost se v našem výzkumu nepotvrdila. Mohli bychom tedy vyvodit, že negativní sebehodnocení dítěte neovlivňuje hodnocení chování druhých lidí.

Korelaci mezi subškálou dotazníku PAQ *Negativní hodnocení vlastních schopností* a subškálou metody SMPA *Hodnocení chování aktérů příběhů* jsme sledovali s cílem



zjistit souvislost mezi mírou negativního sebehodnocení vlastních schopností dítěte a mírou hodnocení chování aktérů v příbězích dítětem, tzn. čím je míra negativního hodnocení vlastních schopností dítěte vyšší, tím je vyšší negativní hodnocení chování aktérů v příbězích dítětem. Tato souvislost se v našem výzkumu potvrdila, ovšem v opačném směru. Čím je míra negativního hodnocení vlastních schopností dítěte vyšší, tím je negativní hodnocení chování aktérů v příbězích dítětem nižší. Mohli bychom z toho tedy vyvodit, že dítě, které hodnotí své vlastní schopnosti negativně, hodnotí chování ostatních pozitivněji.

Korelaci mezi subškálou dotazníku PAQ *Negativní sebeocenění* a subškálou metody SMPA *Identifikace s agresorem/agresory* jsme sledovali s cílem zjistit souvislost mezi mírou negativního sebeocenění dítěte a mírou identifikace dítěte s chováním agresora v příbězích, tzn. čím vyšší je míra negativního sebeocenění dítěte, tím vyšší je míra identifikace dítěte s chováním agresora. Z této korelace by se dalo usuzovat na možnosti projevů potlačené agrese. Tato korelace se v našem výzkumu potvrdila, ovšem také v opačném směru. Čím vyšší je míra negativního sebeocenění dítěte, tím nižší je míra identifikace dítěte s chováním agresora. Pokud se tedy dítě oceňuje negativně, bude se méně přiklánět k chování agresora. Subškálu *Identifikace s agresorem/agresory* lze ovšem pojímat také jako míru empatie (viz výše). Potom bychom mohli ze závěrů vyvozovat, že dítě, které se oceňuje negativně dokáže lépe pochopit důvody chování agresora.

Korelaci mezi subškálou dotazníku PAQ *Negativní sebehodnocení vlastních schopností* a subškálou metody SMPA *Identifikace s agresorem/agresory* jsme sledovali s cílem zjistit souvislost mezi mírou negativního sebehodnocení vlastních schopností dítěte a mírou identifikace dítěte s chováním agresora v příbězích, tzn. čím vyšší je míra negativního sebehodnocení vlastních schopností, tím vyšší je míra identifikace dítěte s chováním agresora. Tato korelace se v našem výzkumu nepotvrdila. Negativní sebehodnocení vlastních schopností dítěte nemá tedy vliv na příklon dítěte k chování agresora. V souvislosti s empatií bychom mohli vyvozovat, že negativní sebehodnocení vlastních schopností dítěte neovlivňuje schopnost dítěte pochopit důvody jednání agresora.

Hypotézu H3 jsme tedy v našem výzkumu zamítli v souvislosti s ověřováním korelací *NSS-HA*, *NS-HAk* a *NSS-IsA* a potvrdili v souvislosti s ověřováním korelací *NS-HA*, *NSS-HAk* a *NS-IsA*. Z výsledků našeho výzkumu tedy vyplývá, že percepce agresivního chování dětí staršího školního věku může ovlivňovat jejich negativní sebeocenění i negativní vnímání vlastních schopností. S těmito výsledky korespondují

např. závěry výzkumu autorů Diamantopoulou, Rydel a Henricsson provedeného v roce 2008, který přináší zjištění, že při nízkém i vysokém sebehodnocení u dětí s poruchami chování se agresivní projevy v chování vyskytují u dětí častěji, než v případě sebehodnocení přiměřeného. V rámci dalších výzkumů bychom mohli provést také srovnání mezi skupinou dětí se specifickými poruchami učení a chování, příp. mezi skupinou dívek a chlapců. Zajímavé výsledky by mohl přinést výzkum vycházející z našich cílů a cílů výzkumu autorů McNamara a Willoughby, který se uskutečnil v roce 2010 a zaměřil se na rozdíly ve výskytu rizikových projevů v chování u mládeže se specifickými poruchami učení a bez nich. Autoři výzkumu zjistili mírné zvýšení tendencí k rizikovému chování u skupiny respondentů se specifickými poruchami učení v položkách: kouření, užívání marihuany, projevy delikvence, agrese a gamblingu.

Kritickými místy našeho výzkumu byla již zmíněná malá diverzita zkoumaného vzorku populace, vyplývající ze sběru dat v jedné instituci a možnost různé interpretace některých dat, vycházejících z použití nestandardizované metody SMPA. Dále jsme se potýkali s možným střetem zájmů odvíjejícím se od osoby samotné administrátorky a řešitelky výzkumu, která působí v dané instituci jako pedagog. I v případě zaručení jisté anonymity a dobrovolnosti účasti probandů v rámci výzkumu, mohlo vzhledem k této skutečnosti dojít k jejich určitému ovlivnění. V diskuzi ke kritickým místům výzkumu se ovšem musíme také zmínit o vlivu dalších činitelů na výsledky výzkumu, jako jsou např. sociální prostředí probandů nebo styl výchovy, jejichž působení jsme nebyli v rámci našeho výzkumu schopni eliminovat., příp. do výzkumu zakomponovat.

Již v teoretické části této bakalářské práce jsme zdůrazňovali významnost sebehodnocení při utváření pohledu na svět kolem nás, percepce vnějšího i vnitřního dění, zvláště potom v procesu formování dospívající osobnosti. Výsledky, ke kterým jsme v našem výzkumu dospěli také naznačují významnost této problematiky a smysluplnost dalších výzkumů jí se zabývajících. Vždyť právě snaha o porozumění jeden druhému je klíčem k překonání těžkostí a nástrah, jež s sebou naše bytí přináší.

## Závěry

Pro vyhodnocení parametrických dat získaných metodou PAQ a metodou SMPA byly použity statistické metody dvouvýběrový F-test pro rozptyl, dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů a pearsnova korelace.

V rámci výzkumu byly ověřovány 3 hypotézy:

**H1:** Existuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným skóre v sebehodnocení dětí se specifickými poruchami učení a chování a dětí běžné populace.

**H2:** Existuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným skóre v percepci agresivních projevů v chování a jednání dětmi se specifickými poruchami učení a chování a dětmi běžné populace.

**H3:** Existuje statisticky významná souvislost mezi sebehodnocením dětí staršího školního věku a jejich percepcí agresivních projevů v chování a jednání.

Na základě získaných výsledků zamítáme hypotézu H1 a hypotézu H2. Nemůžeme tedy tvrdit, že existuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným skóre v sebehodnocení dětí se specifickými poruchami učení a chování a dětí běžné populace, ani statisticky významný rozdíl mezi průměrným skóre v percepci agresivních projevů v chování a jednání dětmi se specifickými poruchami učení a chování a dětmi běžné populace.

Hypotézu H3 jsme ověřovali pomocí pearsnova korelačního koeficientu. V rámci subškál *NSS-HA*, *NS-HAk* a *NSS-IsA* zamítáme hypotézu H3, ovšem v rámci subškál *NS-HA*, *NSS-HAk* a *NS-IsA* hypotézu H3 potvrzujeme. Z našich výsledků tedy vyplývá:

- a) Negativní sebehodnocení vlastních schopností dítěte nesouvisí se sebehodnocením vlastního chování v míře agresivity a hostility.
- b) Negativní sebeocenění dítěte nesouvisí s hodnocením chování druhých lidí.
- c) Negativní sebehodnocení vlastních schopností dítěte nesouvisí s příklonem dítěte k chování agresora.
- d) Negativní sebeocenění dítěte souvisí se sebehodnocením vlastního chování v míře agresivity a hostility. Tato souvislost byla potvrzena na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  i  $\alpha = 0,01$ . Jedná se tedy o vysoce signifikantní souvislost ve směru: čím

vyšší je míra negativního sebeocení dítěte, tím více hodnotí dítě své chování jako agresivnější a hostilnější.

- e) Negativní hodnocení vlastních schopností dítěte souvisí s hodnocením chování druhých lidí. Tato souvislost byla potvrzena na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ . Jedná se tedy o signifikantní souvislost, ovšem ve směru: čím je míra negativního hodnocení vlastních schopností dítěte vyšší, tím je negativní hodnocení chování aktérů v příbězích dítětem nižší.
- f) Negativní sebeocení dítěte souvisí s příklonem dítěte k chování agresora. Tato souvislost se potvrdila na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ . Jedná se tedy o signifikantní souvislost, ovšem ve směru: čím vyšší je míra negativního sebeocení dítěte, tím nižší je míra identifikace dítěte s chováním agresora.

Z našich výsledků tedy vyplývá určitá souvislost mezi percepcí agresivních způsobů chování a jednání s negativním sebeoceněním a negativním hodnocením vlastních schopností dítěte.

## Souhrn

Bakalářská práce *Percepce agresivních projevů v chování a jednání dětmi staršího školního věku v relaci k jejich sebehodnocení* se zaměřuje na pochopení některých souvislostí vnímání chování druhých lidí dětmi staršího školního věku s jejich sebehodnocením. Téma této práce vychází z našich zkušeností s prací s cílovou skupinou, z níž vychází potřeba proniknout a porozumět složitému světu dospívající mládeže.

Teoretická část práce vychází ze současných i minulých poznatků převážně sociální psychologie, ale také z neurologie, pedagogiky i biologie. V úvodních částech práce se věnujeme psychickým souvislostem období dospívání, spec. období staršího školního věku. Dále směřujeme od lehkého exkurzu do historie pojetí agrese a agresivity po současná pojetí této problematiky, až po percepci agresivních projevů v chování a jednání. Dotýkáme se také problematiky altruismu a empatie a přecházíme k tématu sebehodnocení jako významné složky podílející se na hodnocení okolního světa a jeho globálního nazírání. V každé kapitole se speciálně věnujeme zvláštnostem týkajícím se naší cílové skupiny, tzn. dětí staršího školního věku a také dětí se specifickými poruchami chování a učení.

V kapitole týkající se psychologických zvláštností dětí staršího školního věku vycházíme především z prací Langmeiera, Krejčířové, Říčana a Vágnerové, ale také např. Piageta. Východiska kapitoly o agresivitě a agresivních projevech v chování a jednání čerpáme především z díla Fromma, Bandury, Geena a Martínka a téma doplňujeme výsledky soudobých výzkumů zaměřených na rizikové chování dospívající mládeže, např. autorů McNamary a Willoughby (2010). V tématu percepce agresivního chování se opíráme o poznatky Bandury, Říčana, Výrosta a Slaměníka a tyto doplňujeme závěry současných výzkumů týkajících se empatie, M. Kalliopuska (1992), efektu přihlížejícího, E. Ahmed (2008), nebo vlivu médií na vývoj agresivního chování u dětí staršího školního věku, Boxer, Huesmann, Bushman, O'Brien & Mocemi (2009). Závěrečnou kapitulu teoretické části práce věnujeme přehledu teorií sebehodnocení a sebepojetí, v němž vycházíme z poznatků Výrosta, Slaměníka, Blatného, Bemma a především Rohnera, jehož metodu PAQ využíváme také ve výzkumné části této práce.

Ve výzkumné části bakalářské práce se zaměřujeme na sebehodnocení dětí, které mnohdy koresponduje s jejich vztahem k druhým a celkovému okolnímu dění (Diamantopoulou, Rydell, Henricsson, 2008). Předpokládáme nižší míru sebehodnocení

u dětí se specifickými poruchami učení a chování, jak uvádí např. výzkum Eka, Westerlunda, Holmberga a Fernella z roku 2008, nebo např. výzkum z roku 2009 provedený Terrasem, Thompsonem a Minnisem, který také mluví o příznivějších výsledcích u dětí, které měly pevné pozitivní zázemí a jejichž rodiče byli o problematice poruch učení dobře informováni. Dále se soustředíme na oblast percepce agresivních projevů v chování a jednání dětmi staršího školního věku a zjišťujeme případný výskyt rozdílů mezi skupinou dětí se specifickými poruchami učení a chování a dětí z běžné populace. Adekvátní percepce agresivních projevů v chování a jednání druhých lidí, ale i jedince samotného, umožňuje využití vhodných reakcí a strategií při zvládnání zátěžových situací, příp. poskytnutí pomoci druhému, jak dokládá výzkum Ahmedové z roku 2008. V rámci našeho výzkumu následně sledujeme souvislosti mezi sebehodnocením dětí staršího školního věku a jejich percepcí agresivních projevů v chování a jednání.

Výzkumný soubor dětí staršího školního věku jsme si zvolili vzhledem k našim zkušenostem s prací s touto cílovou skupinou a její dostupnosti. Zkoumaný vzorek tvoří žáci základní školy navštěvující 6. – 8. ročník. Soubor se skládá z 49 dětí se specifickými poruchami učení a chování a 49 dětí běžné populace. Složení souboru vzhledem k pohlaví a věku bylo podřízeno složení skupiny dětí se specifickými poruchami učení a chování, vzhledem k její specifčnosti. Do výzkumu byly zařazeny pouze děti, které se chtěly zúčastnit a zároveň jejich zákonní zástupci s jejich účastí na výzkumu souhlasili.

Ve výzkumu jsme si stanovili 3 cíle:

- (1) Zjistit, jaké jsou rozdíly v sebehodnocení dětí se specifickými poruchami učení a chování a dětí běžné populace. (Rohnerova škála sebehodnocení pro děti PAQ)
- (2) Zjistit, jaké jsou rozdíly ve vnímání agresivních projevů v chování a jednání dětmi se specifickými poruchami učení a chování a dětmi běžné populace. (soubor modelových příběhů SMPA)
- (3) Zjistit, zda existuje souvislost mezi zjištěnými hodnotami ze škály PAQ a zjištěnými hodnotami ze SMPA, tedy mezi sebehodnocením dětí staršího školního věku a jejich percepcí agresivních projevů v chování a jednání.

Z těchto cílů vychází formulace hypotéz:

- (1) H1: Existuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným skóre v sebehodnocení dětí se specifickými poruchami učení a chování a dětí běžné populace.

- (2) H2: Existuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným skóre v percepci agresivních projevů v chování a jednání dětmi se specifickými poruchami učení a chování a dětmi běžné populace.
- (3) H3: Existuje statisticky významná souvislost mezi sebehodnocením dětí staršího školního věku a jejich percepcí agresivních projevů v chování a jednání.

Sběr dat pro ověření hypotéz jsme prováděli ve dvou etapách s ohledem na náročnost administrace vybraných metod. Pro účely spárování dat získaných z obou metod a zachování určité míry anonymity jsme probandům přidělili číselné kódy.

V rámci sběru dat jsme využili metodu PAQ – Rohnerova škála sebehodnocení dítěte a metodu SMPA – Soubor modelových příběhů s agresivními prvky v chování aktérů. Metoda PAQ se skládá ze 7 subškál, přičemž v našem výzkumu jsme využili výsledky ze 4 subškál: *Agresivita a hostilita*, *Negativní sebeocení*, *Negativní hodnocení vlastních schopností a Pesimismus*. Metoda SMPA byla námi vytvořena pro potřeby tohoto výzkumu a skládá se ze 4 subškál: *Identifikace agresora/agresorů*, *Nezdůvodnění odpovědi*, *Hodnocení chování aktérů příběhů*, *Identifikace s agresorem/agresory*.

Při ověřování hypotéz jsme vycházeli z naměřených hrubých skóru obou metod. Data z metody PAQ jsme využili při ověřování hypotézy H1. Data z metody SMPA jsme využili při ověřování hypotézy H2. Data z metody PAQ a metody SMPA byla potom využita při ověřování hypotézy H3. Pro zpracování metrických dat jsme použili statistické metody: dvouvýběrový F-test pro rozptyl, dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů a pearsnovu korelaci.

V rámci ověřování hypotéz jsme došli k závěrům:

Ad H1) Zamítáme hypotézu.

Ad H2) Zamítáme hypotézu.

Ad H3) Zamítáme hypotézu v rámci korelací mezi subškálami:

$$NSS - HA, NS - HAk \text{ a } NSS - IsA$$

Ad H3) Potvrzujeme hypotézu v rámci korelací mezi subškálami:

$$NS - HA, NSS - HAk \text{ a } NS - IsA$$

Z našich výsledků tedy vyplývá:

- a) Negativní sebehodnocení vlastních schopností dítěte nesouvisí se sebehodnocením vlastního chování v míře agresivity a hostility.
- b) Negativní sebeocenení dítěte nesouvisí s hodnocením chování druhých lidí.
- c) Negativní sebehodnocení vlastních schopností dítěte nesouvisí s příklonem dítěte k chování agresora.
- d) Negativní sebeocenení dítěte souvisí se sebehodnocením vlastního chování v míře agresivity a hostility. Tato souvislost byla potvrzena na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  i  $\alpha = 0,01$ . Jedná se tedy o vysoce signifikantní souvislost ve směru: čím vyšší je míra negativního sebeocenení dítěte, tím více hodnotí dítě své chování jako agresivnější a hostilnější.
- e) Negativní hodnocení vlastních schopností dítěte souvisí s hodnocením chování druhých lidí. Tato souvislost byla potvrzena na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ . Jedná se tedy o signifikantní souvislost, ovšem ve směru: čím je míra negativního hodnocení vlastních schopností dítěte vyšší, tím je negativní hodnocení chování aktérů v přiběžích dítětem nižší.
- f) Negativní sebeocenení dítěte souvisí s příklonem dítěte k chování agresora. Tato souvislost se potvrdila na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ . Jedná se tedy o signifikantní souvislost, ovšem ve směru: čím vyšší je míra negativního sebeocenení dítěte, tím nižší je míra identifikace dítěte s chováním agresora.

Vzhledem k výsledkům našeho výzkumu můžeme tedy tvrdit, že percepce agresivních projevů v chování a jednání dětmi staršího školního věku je do určité míry ovlivněna jejich negativním sebeocenením a negativním hodnocením vlastních schopností. Tyto závěry nám ukazují smysluplnost a významnost dalšího studia dané problematiky. Výsledky výzkumů v této oblasti nám mohou pomoci v lepším porozumění nejen agresivním projevům v chování a jednání u dětí, ale mohou nás také vést na cestě k překonání těžkostí spojených s obdobím dospívání, formování vlastní osobnosti a práci s dětmi, naší budoucností.



## Literatura

1. Adler, A. (1999). *Porozumění životu – úvod do individuální psychologie*. Praha: AURORA.
2. Ahmed, Eliza. (2008). 'Stop it, that's enough': Bystander intervention and its relationship to school connectedness and shame management. *Vulnerable Children and Youth Studies*, Vol. 3, No. 3, December 2008, 203 – 213.
3. Arendtová, H. (1970). *On Violence*. New York: Harvest Books.
4. Bandura, A. (1978). Social Learning Theory of Aggression. *Journal of Communication*. Summer, 1978, 12 – 29. Získáno z <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.x/pdf>
5. Blatný, M. (2001). *Sebepojetí v osobnostním kontextu*. Brno: Masarykova univerzita.
6. Boxer, Paul; Huesmann, L. Rowell; Bushman, Brad J.; O'Brien, Maureen; Mocerri, Dominic. (2009). The role of violent media preference in cumulative developmental risk for violence and general aggression. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol 38(3), Mar, 2009. pp. 417-428.
7. Buss, D., M., Shackelford, T., K. (1997). Human aggression in evolutionary psychological perspective. *Clinical Psychology Review*, Vol 17, No. 6. 1997. pp. 605 – 619.
8. Cakirpaloglu, P. (2009). *Psychologie hodnot*. Olomouc: Univerzita Palackého.
9. Crick, N., Dodge, K. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustmen. *Psychological Bulletin*, Vol 115(1), Jan, 1994. pp. 74-101.
10. Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Masarykova Univerzita.
11. Čermák, I. (1999). *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta.
12. Diamantopoulou, S., Rydell, Ann-M., Henricsson, L. (2008). Can Both Low and High Self-esteem Be Related to Aggression in Children? *Social Development*, Vol 17(3), Aug, 2008. pp. 682-698.
13. Ek, U., Westerlund, J., Holmberg, K., Fernell, E. (2008). Self-esteem in children with attention and/or learning deficits: the importance of gender. *Acta Paediatrica*. Vol 97(8), Aug, 2008. pp. 1125-1130.

14. Erikson, H. E. (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Lidové Noviny.
15. Fontain, R., G. (2006). Evaluative behavioral judgments and antisocial behaviors in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, Vol 26(8), Dec, 2006. pp. 956-967.
16. Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A., Schwab-Stone, M. (2009). Adolescents in Transition: School and Family. *Child Psychiatry and Human Development*, Vol 40(1), Mar, 2009. pp. 1-13.
17. Fromm, E. (1997). *Anatomie lidské destruktivity*. Praha: Lidové noviny. (Original work published 1973)
18. Geen, R., G. (2001). *Human aggression*. Philadelphia: Open University Press.
19. Kalliopuska, M. (1992). Grouping of children's helping behaviour. *Psychological Reports*, Vol 71, Issue, 1992. pp. 747 – 753
20. Koukolík, F. (2008). *Mozek a jeho duše*. Praha: Galén.
21. Keenan, K. (2002). *The Development and Socialization of Aggression During the First Five Years of Life*. University of Chicago, USA. Získáno z <http://www.child-encyclopedia.com/documents/KeenanANGxp.pdf>
22. Kempes, M., Mathys, W., de Vries, H., van Engeland, H. (2010). Children's aggressive responses to neutral peer behavior: A form of unprovoked reactive aggression. *Psychiatry Research*, Vol 176(2-3), Apr 30, 2010. pp. 219-223.
23. Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, a. s.
24. Martínek, Z. (2009). *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing, a. s.
25. Matějček, Z. (1995). *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. Praha: H&H
26. McNamara, J., K., Willoughby, T. (2010). A Longitudinal Study of Risk-Taking Behavior in Adolescents with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, Vol 25(1), Feb, 2010. pp. 11-24.
27. Mead, M. (1973). *Coming of age of Samoa – A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation*. American Museum of Natural History, New York. Získáno z <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=54102419>
28. Merwin, R., M., Ellis, J., B. (2004). Children's Reasons for Living, Self-esteem, and Violence. *Archives of Suicide Research*. Vol 8(3), Jul-Sep, 2004. pp. 251-261.

29. Mordre, M., Groholt, B., Kjelsberg, E., Sandstad, B., Myhre, A., M. (2011). *The impact of ADHD and conduct disorder in childhood on adult delinquency: A 30 years follow-up study using official crime records.* BMC Psychiatry, Vol 11, Apr 11, 2011. ArtID 57.
30. Munden, A., Arcelus, J. (2002). *Poruchy pozornosti a hyperaktivity.* Praha: Portál, s. r. o.
31. Piaget, J., Inhelder, B. (1993). *Psychológia dieťaťa.* Bratislava: Sofa.
32. Pokorná, V. (2010). *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti.* Praha: Portál, s. r. o.
33. Příhoda, V. (1963). *Ontogeneze lidské psychiky.* Praha: SPN.
34. Reitterová, E. (2004). *Statistické metody.* Olomouc: Univerzita Palackého.
35. Rohner, R., P. (2005). *Glossary Of Significant Concepts In Parental Acceptance-Rejection Theory (PARTheory).* University of Connecticut. Získáno z [http://www.cspar.uconn.edu/intro\\_partheory.html](http://www.cspar.uconn.edu/intro_partheory.html)
36. Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie.* Brno: Paido.
37. Říčan, P. (2006). *Cesta životem.* Praha: Portál, s. r. o.
38. Sander, T. et al. (2010). *I Like Me If You Like Me: On the Interpersonal Modulation and Regulation of Preadolescents' State Self-Esteem.* *Child Development.* Vol 81(3), May-Jun, 2010. pp. 811-825.
39. Schechtman, Z., Ifargan, M. (2009). *School-Based Integrated and Segregated Interventions to Reduce Aggression.* *Aggressive Behavior.* Vol 35(4), Jul-Aug, 2009. pp. 342-356.
40. Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M. (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících.* Praha: Portál, s. r. o.
41. Terras, M., M., Thompson, L., C., Minnis, H. (2009). *Dyslexia and Psycho-social Functioning: An Exploratory Study of the Role of Self-esteem and Understanding.* *An International Journal of Research and Practice.* Vol 15(4), Nov, 2009. pp. 304-327.
42. Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie.* Praha: Portál, s. r. o.
43. Vágnerová, M. (1999). *Psychopatologie pro pomáhající profese.* Praha: Portál, s. r.
44. Výrost, J., Slaměník, I. (2009). *Sociální psychologie.* Praha: Grada Publishing, a. s.

45. Yang, Z., Schaninger, Ch., M. (2010). The Impact of Parenting Strategies on Child Smoking Behavior: The Role of Child Self-Esteem Trajectory. *Journal of Public Policy & Marketing*, Vol 29(2), Fal, 2010. pp. 232-247.
46. Zelinková, O. (2003). *Poruchy učení*. Praha: Portál, s. r. o.

## **Přílohy**

**Příloha č. 1** – Abstrakt diplomové práce

**Příloha č. 2** – Abstract of Thesis

**Příloha č. 3** – Podklad pro zadání bakalářské práce studenta

**Příloha č. 4** – Informovaný souhlas distribuovaný zákonným zástupcům probandů

**Příloha č. 5** – Soubor modelových příběhů SMPA

**Příloha č. 6** – Hrubé skóry PAQ

**Příloha č. 7** – Hrubé skóry SMPA

## **Abstrakt diplomové práce**

**Název práce:** Percepce agresivních projevů v chování a jednání dětmi staršího školního věku v relaci k jejich sebehodnocení

**Autor práce:** Mgr. Jana Rozsypalová

**Vedoucí práce:** PhDr. Veronika Kavenská

**Počet stran a znaků:** 77/135267

**Počet příloh:** 7

**Počet titulů použité literatury:** 46

Diplomová práce *Percepce agresivního chování a jednání dětmi staršího školního věku v relaci k jejich sebehodnocení* se zabývá souvislostmi mezi vnímáním agrese, agresivity a jejich projevů a sebehodnocením dětí. V rámci zkoumaného souboru dětí staršího školního věku se také zajímá o rozdíly mezi skupinou dětí se specifickými poruchami učení a chování a skupinou dětí běžné populace. Jedná se o srovnávací studii zpracovávanou kvantitativním přístupem. Při výběru zkoumaného vzorku populace bylo použito záměrného výběru přes instituci. Hypotézy výzkumu předpokládali existenci statisticky významných rozdílů v sebehodnocení a percepci agresivních projevů v chování a jednání mezi skupinou dětí se specifickými poruchami učení a chování a skupinou dětí běžné populace. Dále se hypotézy zabývaly souvislostmi mezi těmito jevy. V rámci výzkumu byly pro sběr dat použity metody: PAQ – Rohnerova škála sebehodnocení dítěte a SMPA – autorkou výzkumu vytvořený Soubor modelových příběhů s prvky agresivního chování jejich aktérů. Získaná data byla zpracována statistickými metodami: dvouvýběrovým F-testem pro rozptyl, dvouvýběrovým t-testem pro rovnost rozptylů a pearsnovou korelací. V rámci výzkumu byly hypotézy o existenci statisticky významných rozdílů mezi sledovanými skupinami zamítnuty. Byly ovšem nalezeny souvislosti mezi negativním sebeoceněním, negativním sebehodnocením vlastních schopností dětí a jejich percepcí agresivního chování. Z výsledků našeho výzkumu tedy vyplývá, že percepce agresivních projevů v chování a jednání dětmi staršího školního věku je do určité míry ovlivněna jejich sebehodnocením.

**Klíčová slova:** agresivita, vnímání, sebehodnocení, chování, dospívání

## **Abstract of Thesis**

**Title:**

**Author:** Mgr. Jana Rozsypalová

**Supervisor:** PhDr. Veronika Kavenská

**Number of pages and characters:** 77/135267

**Number of appendices:** 7

**Number of references:** 46

### **Abstract**

The bachelor thesis *The Perception of Aggressive Behaviour and Act by Older School-Aged Children in Relation to Their Self-assessment* deals with connections between perception of aggression and its manifestations and children's self-assessment. The thesis also deals with differences between a group of children with specific learning disabilities and behaviour disorders and a group of children with no learning disabilities and behaviour disorders. It is a comparative study processed by a quantitative approach. When selecting the researched population sample, an intentional choice through the institution was made. The research hypotheses supposed the existence of statistically significant differences in self-assessment and perception of aggressive behavioral manifestations between children with specific learning disabilities and behaviour disorders and children with no learning disabilities and behaviour disorders. Furthermore, the hypotheses dealt with the relationship between the phenomena. These data collection methods were used in the research: PAQ - Rohner's child's self-assessment scale and SMPA – Collection of model stories with aggressive behavioral elements of their players, created by the author of the research. The obtained data were processed by the statistical methods: Two-Sample Test for Variance, Two-Sample Testing for Equality of Variances and Pearson's Correlation. In the research the hypotheses about the existence of statistically significant differences between the observed groups were rejected. However, the relationship between negative self-esteem, negative self-assessment of children's own abilities and their perception of aggressive behaviour was found. Our research results show that the perception of aggressive behaviour and act by older school-aged children is influenced to some extent by their self-assessment.

Key words: aggression, perception, self-assessment, behaviour, adolescence



**Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta**

| PŘEDKLÁDÁ:            | ADRESA               | OSOBNÍ ČÍSLO |
|-----------------------|----------------------|--------------|
| Mgr. ROZSYPALOVÁ Jana | Lidická 1, Mohelnice | I09055       |

**TÉMA ČESKY:**

Percepce agresivních projevů v chování a jednání dětmi staršího školního věku v relaci k jejich sebehodnocení.

**NÁZEV ANGLICKY:**

Perception of aggressive manifestations in behavior and activities of school age children in relation to their self-assessment.

**VEDOUcí PRÁCE:**

PhDr. Veronika Kavenská - PCH

**ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:**

Výzkumný problém: Zjistit, jaké jsou rozdíly ve vnímání agresivních projevů v chování a jednání dětmi staršího školního věku ve skupině dětí se specifickými poruchami učení a chování a dětmi běžné populace v relaci k jejich sebehodnocení. Metody získávání dat: 1) Rohnerova škála sebehodnocení dítěte (PAQ), administrace: děti 10 - 15 let. 2) Soubor modelových příběhů obsahujících situace s prvky agresivního chování a jednání (SMPA), administrace: děti staršího školního věku 6. - 9. ročník ZŠ. Metoda výběru zk. vzorku: Záměrný výběr přes instituce. Výzkumný vzorek: Děti staršího školního věku: 6. - 9. ročník ZŠ. a) Děti běžné populace, tzn. děti, které jsou zařazeny v běžných třídách a nejsou integr. - min. 30. b) Děti s diag. spec. poruchou učení nebo chování, zařazeny ve spec. třídách nebo integrované - min. 30.

**SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:**

- Antier, E. (2004). Agresivita dětí. Praha: Portál, s. r. o.  
Boxer, Paul; Huesmann, L. Rowell; Bushman, Brad J.; O'Brien, Maureen; Mocerri, Dominic. (2009). The role of violent media preference in cumulative developmental risk for violence and general aggression. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol 38(3), Mar, 2009. pp. 417-428.  
Fischer, S., Škoda, J. (2009). Sociální patologie. Praha: Grada Publishing  
Jedlička, R. (2011). Výchovné problémy s žáky. Praha: Portál, s. r. o.  
Klímeš, J. (2009). Televize - škodná bedna. *Psychologie dnes*, 12, 5.  
Martínek, Z. (2009). Agresivita a kriminalita školní mládeže. Praha: Grada Publishing, a. s.  
Pöthe, P. (2008). Emoční poruchy v dětství a dospívání (Psychoanalytický přístup). Praha: Grada Publishing, a. s.  
Říčan, P., Krejčířová, D. a kol. (2006). Dětská klinická psychologie. Praha: Grada Publishing, a. s.  
Vágnerová, M. a kol. (2001). Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Praha: Portál, s. r. o.  
Zelinková, O. (2003). Poruchy učení. Praha: Portál, s. r. o.

**Podpis studenta:** .....

**Datum:** .....

**Podpis vedoucího práce:** .....

**Datum:** .....

## **Informovaný souhlas distribuovaný zákonným zástupcům probandů**

Vážení rodiče, zákonní zástupci,

jmenuji se Jana Rozsypalová a studuji Psychologii na Univerzitě Palackého v Olomouci. Pracuji na bakalářské práci, která se zabývá tím, jak děti vnímají agresivní chování. Chtěla bych Vás požádat o souhlas, že Vaše dcera/syn ..... může vyplnit anonymní dotazník, který bude statisticky zpracován a využit pouze pro potřeby této práce. Dotazník budou děti vyplňovat ve 2 etapách, proto bude označen číselným kódem. Děkuji Vám velmi za spolupráci i pochopení. S pozdravem Jana Rozsypalová.

Prosím zakroužkujte:

SOUHLASÍM

NESOUHLASÍM

## Soubor modelových příběhů – SMPA

Ahoj, před sebou máš tři různé příběhy. Pozorně si je, prosím, přečti a odpověz na otázky, které jsou pod každým příběhem. Děkuji Ti za vyplnění ☺

### PŘÍBĚH 1

Petra byla obyčejná třináctiletá holka, která ale často zadržovala a koktala. Spolužáci se jí proto posmívali. Každý den si musela vyslechnout narážky na své koktání a spolužáci jí prováděli i jiné nepříjemnosti. Brali jí věci, schovávali je a věděli, že se bránit nebude, protože by to musela někomu říct, jenže to bylo pro Petru problém. Jednoho dne si Petra chystala věci na hodinu a nemohla najít sešit. „Á zase jsi něco ztratila, hledej, hledej nebo víš co, být sebou tak to raději jdu hned oznámit.“ rejpl si do Petry její spolužák Pavel. „Jojo, třeba do rozhlasu, hehehe.“ přidala se Jana. Petra už to nevydržela a mrskla po spolužácích kružítko. To se zabodlo Pavlovi přímo do ruky. Právě v okamžiku, kdy do třídy vcházel učitel: „Co jsi to provedla, Petro?“ křičel.

♣ *Je někdo, kdo se v příběhu zachoval správně a proč?*

.....  
.....  
.....  
.....

♣ *Je někdo, kdo se v příběhu zachoval špatně a proč?*

.....  
.....  
.....  
.....

♣ *Ohodnot' chování jednotlivých postav v příběhu známkou, jako ve škole tak, že 1 = nejlepší a 5 = nejhorší (zakroužkuj pouze jedno číslo):*

|                                      |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------|---|---|---|---|---|
| Podle Tvého názoru se Petra chovala: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Podle Tvého názoru se Pavel choval:  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Podle Tvého názoru se Jana chovala:  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Podle Tvého názoru se učitel choval: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

♣ *Dovedeš si představit, že by ses někdy zachoval(a) jako Petra?*

ano       možná, za určitých okolností       ne

♣ *Dovedeš si představit, že by ses někdy zachoval(a) jako Pavel nebo Jana?*

ano       možná, za určitých okolností       ne

♣ *Jak příběh dopadne?.....*

.....  
.....  
.....

### PŘÍBĚH 2

Vojta chodil do šesté třídy. Už od dětství byl neklidný a občas podléhal návalům vzteku, které řešil často tím, že ničil školní lavice nebo občas do někoho strčil nebo bouchl. Přestup z prvního stupně na druhý byl pro něho velmi těžký. Jeho spolužáci si ho neustále dobírali a nadávali mu. Měl pocit, že mu spolužáci nerozumí. Jednoho dne potkal na ulici Mirka a Pavla, spolužáky ze školy, kteří si pohrávali se sprejem. Mirek s Pavlem začali Vojtu povzbuzovat aby sprejem nastříkal

nějaký obrázek na budovu, u které stáli. Tvrdili mu, že se nic nestane a že když to udělá bude opravdu dobřej. Vojta se jim chtěl zavděčit a tak se dlouho nerozmýšlel. Jakmile to udělal, Mírek s Pavlem utekli a vše nahlásili třídní učitelce. Vojta byl potrestán za ničení budovy a od rodičů dostal domácí vězení.

♣ *Je někdo, kdo se v příběhu zachoval správně a proč?*

.....  
 .....  
 .....

♣ *Je někdo, kdo se v příběhu zachoval špatně a proč?*

.....  
 .....  
 .....

♣ *Ohodnot' chování jednotlivých postav v příběhu známkou, jako ve škole tak, že 1 = nejlepší a 5 = nejhorší (zakroužkuj pouze jedno číslo):*

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| Podle Tvého názoru se Vojta choval:            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Podle Tvého názoru se Mírek a Pavel chovali:   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Podle Tvého názoru se třídní učitelka chovala: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Podle Tvého názoru se rodiče chovali:          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

♣ *Dovedeš si představit, že by ses někdy zachoval(a) jako Vojta?*

ano     možná, za určitých okolností     ne

♣ *Dovedeš si představit, že by ses někdy zachoval(a) jako Mírek a Pavel?*

ano     možná, za určitých okolností     ne

♣ *Jak příběh dopadne?.....*

.....  
 .....  
 .....

### **PŘÍBĚH 3**

„Neštvi mě, nebo ti jednu vlepím, ať se máš proč vztekat“ křičela Ondrova mamka a třískla s nádobím do dřezu. „Já nebudu pořád poslouchat to tvoje fňukání, copak nemáš těch průšvihů dost, musíš si pořád něco vymyšlet. Vypadni do pokoje a koukej se učit.“ Ondra praštil nasupeně dveřmi. Matka je fakt nemožná, vůbec nic nechápe, vždyť to nebylo naschvál, pořád na mě něco vidí. Stejně si za to úča mohla sama, hlavně že ostatním to vždycky projde. Jo, je to fakt děs a udělal bych to zas. Sedl si naštvaně k počítači a spustil palbu. To je kalba. Musím se uklidnit, zmasakruju pár zelenejch a ostatní ať mi dají pokoj.

♣ *Je někdo, kdo se v příběhu zachoval správně a proč?*

.....  
 .....  
 .....  
 .....

♣ *Je někdo, kdo se v příběhu zachoval špatně a proč?*

.....

.....  
.....  
.....

♣ *Ohodnoť chování jednotlivých postav v příběhu známkou, jako ve škole tak, že 1 = nejlepší a 5 = nejhorší (zakroužkuj pouze jedno číslo):*

|   |          |          |          |          |          |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| <i>Podle Tvého názoru se Ondra choval:</i>          | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| <i>Podle Tvého názoru se Ondrova mamka chovala:</i> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |

♣ *Dovedeš si představit, že by ses někdy zachoval(a) jako Ondra?*

**ano**       **možná, za určitých okolností**       **ne**

♣ *Jak příběh dopadne?.....*  
.....  
.....  
.....

| PAQ – SPU – HRUBÉ SKÓRY |       |       |       |       |       |       |       |
|-------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Kód probanda            | HA    | Z     | NS    | NSS   | EI    | EL    | P     |
| 10                      | 21,00 | 16,00 | 14,00 | 15,00 | 18,00 | 16,00 | 20,00 |
| 11                      | 16,00 | 11,00 | 14,00 | 14,00 | 16,00 | 14,00 | 18,00 |
| 12                      | 18,00 | 16,00 | 19,00 | 19,00 | 17,00 | 16,00 | 20,00 |
| 13                      | 21,00 | 13,00 | 17,00 | 15,00 | 16,00 | 13,00 | 16,00 |
| 14                      | 16,00 | 14,00 | 20,00 | 13,00 | 10,00 | 16,00 | 17,00 |
| 15                      | 10,00 | 11,00 | 11,00 | 18,00 | 14,00 | 11,00 | 12,00 |
| 16                      | 17,00 | 14,00 | 16,00 | 18,00 | 16,00 | 15,00 | 21,00 |
| 17                      | 9,00  | 17,00 | 13,00 | 18,00 | 13,00 | 12,00 | 18,00 |
| 18                      | 17,00 | 16,00 | 18,00 | 19,00 | 20,00 | 15,00 | 23,00 |
| 19                      | 17,00 | 13,00 | 17,00 | 19,00 | 18,00 | 17,00 | 24,00 |
| 20                      | 19,00 | 12,00 | 15,00 | 14,00 | 16,00 | 15,00 | 15,00 |
| 21                      | 22,00 | 17,00 | 22,00 | 16,00 | 18,00 | 14,00 | 20,00 |
| 22                      | 18,00 | 16,00 | 18,00 | 19,00 | 20,00 | 17,00 | 17,00 |
| 23                      | 24,00 | 9,00  | 24,00 | 21,00 | 16,00 | 21,00 | 24,00 |
| 24                      | 19,00 | 9,00  | 12,00 | 15,00 | 15,00 | 16,00 | 16,00 |
| 25                      | 13,00 | 15,00 | 20,00 | 18,00 | 19,00 | 16,00 | 22,00 |
| 26                      | 13,00 | 15,00 | 11,00 | 8,00  | 15,00 | 9,00  | 11,00 |
| 27                      | 15,00 | 7,00  | 21,00 | 20,00 | 21,00 | 13,00 | 22,00 |
| 28                      | 12,00 | 17,00 | 20,00 | 21,00 | 21,00 | 19,00 | 24,00 |
| 29                      | 20,00 | 12,00 | 17,00 | 16,00 | 15,00 | 18,00 | 17,00 |
| 30                      | 15,00 | 16,00 | 18,00 | 21,00 | 20,00 | 13,00 | 21,00 |
| 31                      | 21,00 | 10,00 | 24,00 | 22,00 | 17,00 | 14,00 | 23,00 |
| 32                      | 17,00 | 12,00 | 19,00 | 18,00 | 21,00 | 19,00 | 21,00 |
| 33                      | 19,00 | 13,00 | 18,00 | 18,00 | 20,00 | 18,00 | 21,00 |
| 34                      | 18,00 | 17,00 | 19,00 | 15,00 | 20,00 | 14,00 | 19,00 |
| 35                      | 13,00 | 16,00 | 15,00 | 19,00 | 18,00 | 12,00 | 16,00 |
| 36                      | 20,00 | 19,00 | 18,00 | 18,00 | 15,00 | 18,00 | 20,00 |
| 37                      | 17,00 | 16,00 | 20,00 | 21,00 | 20,00 | 16,00 | 24,00 |
| 38                      | 17,00 | 14,00 | 22,00 | 18,00 | 17,00 | 19,00 | 21,00 |
| 39                      | 15,00 | 11,00 | 24,00 | 23,00 | 21,00 | 17,00 | 22,00 |
| 40                      | 12,00 | 15,00 | 17,00 | 12,00 | 16,00 | 9,00  | 20,00 |
| 41                      | 17,00 | 14,00 | 23,00 | 20,00 | 19,00 | 15,00 | 21,00 |
| 42                      | 16,00 | 14,00 | 11,00 | 14,00 | 17,00 | 13,00 | 17,00 |
| 43                      | 15,00 | 13,00 | 15,00 | 11,00 | 11,00 | 11,00 | 18,00 |
| 44                      | 15,00 | 11,00 | 17,00 | 22,00 | 21,00 | 18,00 | 23,00 |
| 45                      | 17,00 | 13,00 | 20,00 | 16,00 | 18,00 | 16,00 | 21,00 |
| 46                      | 9,00  | 15,00 | 21,00 | 20,00 | 17,00 | 15,00 | 14,00 |
| 47                      | 17,00 | 12,00 | 21,00 | 18,00 | 19,00 | 17,00 | 23,00 |
| 48                      | 20,00 | 17,00 | 21,00 | 21,00 | 18,00 | 18,00 | 24,00 |
| 49                      | 13,00 | 18,00 | 15,00 | 19,00 | 18,00 | 15,00 | 17,00 |
| 50                      | 10,00 | 13,00 | 18,00 | 18,00 | 16,00 | 10,00 | 18,00 |
| 51                      | 12,00 | 14,00 | 17,00 | 17,00 | 18,00 | 10,00 | 21,00 |
| 52                      | 7,00  | 8,00  | 15,00 | 17,00 | 23,00 | 13,00 | 17,00 |
| 53                      | 15,00 | 13,00 | 18,00 | 19,00 | 13,00 | 10,00 | 19,00 |
| 54                      | 11,00 | 16,00 | 15,00 | 18,00 | 16,00 | 14,00 | 16,00 |
| 55                      | 17,00 | 12,00 | 19,00 | 18,00 | 16,00 | 14,00 | 21,00 |
| 56                      | 20,00 | 14,00 | 20,00 | 18,00 | 20,00 | 17,00 | 24,00 |
| 57                      | 21,00 | 14,00 | 18,00 | 18,00 | 23,00 | 22,00 | 23,00 |
| 58                      | 14,00 | 13,00 | 17,00 | 19,00 | 17,00 | 14,00 | 20,00 |

| PAQ – BPOP – HRUBÉ SKÓRY |       |       |       |       |       |       |       |
|--------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Kód probanda             | HA    | Z     | NS    | NSS   | EI    | EL    | P     |
| 59                       | 22,00 | 12,00 | 22,00 | 21,00 | 19,00 | 16,00 | 22,00 |
| 60                       | 18,00 | 12,00 | 18,00 | 18,00 | 16,00 | 19,00 | 18,00 |
| 61                       | 17,00 | 14,00 | 16,00 | 16,00 | 17,00 | 12,00 | 22,00 |
| 62                       | 13,00 | 13,00 | 12,00 | 20,00 | 16,00 | 9,00  | 13,00 |
| 63                       | 18,00 | 13,00 | 18,00 | 16,00 | 16,00 | 19,00 | 19,00 |
| 64                       | 18,00 | 11,00 | 18,00 | 17,00 | 17,00 | 16,00 | 18,00 |
| 65                       | 13,00 | 12,00 | 15,00 | 13,00 | 18,00 | 11,00 | 15,00 |
| 66                       | 19,00 | 12,00 | 21,00 | 16,00 | 21,00 | 17,00 | 17,00 |
| 67                       | 15,00 | 13,00 | 18,00 | 19,00 | 17,00 | 17,00 | 24,00 |
| 68                       | 16,00 | 17,00 | 18,00 | 16,00 | 14,00 | 11,00 | 20,00 |
| 69                       | 7,00  | 13,00 | 17,00 | 22,00 | 13,00 | 10,00 | 17,00 |
| 70                       | 16,00 | 13,00 | 18,00 | 18,00 | 18,00 | 15,00 | 24,00 |
| 71                       | 13,00 | 12,00 | 22,00 | 20,00 | 19,00 | 14,00 | 22,00 |
| 72                       | 14,00 | 15,00 | 18,00 | 19,00 | 19,00 | 14,00 | 22,00 |
| 73                       | 14,00 | 18,00 | 19,00 | 21,00 | 18,00 | 14,00 | 24,00 |
| 74                       | 20,00 | 17,00 | 18,00 | 17,00 | 15,00 | 17,00 | 20,00 |
| 75                       | 13,00 | 12,00 | 21,00 | 19,00 | 17,00 | 14,00 | 22,00 |
| 76                       | 19,00 | 17,00 | 18,00 | 16,00 | 19,00 | 14,00 | 20,00 |
| 77                       | 17,00 | 14,00 | 20,00 | 21,00 | 19,00 | 15,00 | 23,00 |
| 78                       | 19,00 | 13,00 | 18,00 | 17,00 | 20,00 | 13,00 | 21,00 |
| 79                       | 13,00 | 20,00 | 9,00  | 12,00 | 8,00  | 9,00  | 8,00  |
| 80                       | 23,00 | 11,00 | 22,00 | 17,00 | 22,00 | 17,00 | 18,00 |
| 81                       | 10,00 | 16,00 | 13,00 | 13,00 | 15,00 | 12,00 | 17,00 |
| 82                       | 20,00 | 19,00 | 17,00 | 20,00 | 23,00 | 16,00 | 24,00 |
| 83                       | 14,00 | 11,00 | 20,00 | 18,00 | 16,00 | 11,00 | 20,00 |
| 84                       | 15,00 | 15,00 | 23,00 | 24,00 | 18,00 | 16,00 | 17,00 |
| 85                       | 19,00 | 13,00 | 22,00 | 22,00 | 23,00 | 20,00 | 24,00 |
| 86                       | 14,00 | 15,00 | 20,00 | 17,00 | 22,00 | 13,00 | 23,00 |
| 87                       | 21,00 | 15,00 | 20,00 | 19,00 | 17,00 | 13,00 | 23,00 |
| 88                       | 18,00 | 10,00 | 15,00 | 18,00 | 20,00 | 17,00 | 12,00 |
| 89                       | 13,00 | 13,00 | 16,00 | 15,00 | 17,00 | 20,00 | 22,00 |
| 90                       | 21,00 | 16,00 | 11,00 | 10,00 | 13,00 | 16,00 | 15,00 |
| 91                       | 22,00 | 15,00 | 22,00 | 19,00 | 19,00 | 16,00 | 20,00 |
| 92                       | 10,00 | 19,00 | 16,00 | 12,00 | 14,00 | 11,00 | 17,00 |
| 93                       | 20,00 | 13,00 | 19,00 | 14,00 | 19,00 | 20,00 | 24,00 |
| 94                       | 14,00 | 14,00 | 19,00 | 15,00 | 17,00 | 14,00 | 23,00 |
| 95                       | 14,00 | 8,00  | 20,00 | 18,00 | 22,00 | 13,00 | 16,00 |
| 96                       | 21,00 | 19,00 | 15,00 | 18,00 | 20,00 | 17,00 | 13,00 |
| 97                       | 17,00 | 8,00  | 15,00 | 9,00  | 9,00  | 7,00  | 13,00 |
| 98                       | 18,00 | 14,00 | 21,00 | 14,00 | 18,00 | 13,00 | 17,00 |
| 99                       | 15,00 | 13,00 | 19,00 | 21,00 | 13,00 | 13,00 | 16,00 |
| 100                      | 16,00 | 15,00 | 14,00 | 17,00 | 13,00 | 17,00 | 13,00 |
| 101                      | 13,00 | 17,00 | 13,00 | 15,00 | 14,00 | 15,00 | 18,00 |
| 102                      | 14,00 | 15,00 | 15,00 | 12,00 | 15,00 | 13,00 | 18,00 |
| 103                      | 14,00 | 16,00 | 18,00 | 17,00 | 20,00 | 18,00 | 20,00 |
| 104                      | 20,00 | 15,00 | 13,00 | 17,00 | 19,00 | 19,00 | 23,00 |
| 105                      | 12,00 | 11,00 | 11,00 | 10,00 | 17,00 | 9,00  | 10,00 |
| 106                      | 11,00 | 15,00 | 13,00 | 16,00 | 16,00 | 8,00  | 15,00 |
| 107                      | 15,00 | 14,00 | 11,00 | 11,00 | 18,00 | 9,00  | 16,00 |

| SMPA – SPU – HRUBÉ SKÓRY |      |      |      |      |
|--------------------------|------|------|------|------|
| Kód probanda             | IA   | NO   | HAK  | IsA  |
| 10                       | 1,00 | 0,30 | 3,70 | 0,20 |
| 11                       | 1,30 | 0,00 | 3,40 | 1,20 |
| 12                       | 1,70 | 0,00 | 3,50 | 1,20 |
| 13                       | 1,30 | 0,00 | 3,40 | 0,40 |
| 14                       | 1,70 | 0,00 | 3,50 | 0,60 |
| 15                       | 1,30 | 0,70 | 4,20 | 1,00 |
| 16                       | 1,00 | 0,00 | 3,50 | 0,00 |
| 17                       | 1,30 | 0,70 | 3,40 | 2,00 |
| 18                       | 1,00 | 0,00 | 2,80 | 0,40 |
| 19                       | 1,00 | 1,00 | 3,70 | 0,20 |
| 20                       | 1,70 | 0,00 | 3,90 | 0,00 |
| 21                       | 1,30 | 0,00 | 2,90 | 0,20 |
| 22                       | 1,00 | 0,70 | 3,90 | 0,60 |
| 23                       | 1,30 | 0,30 | 2,90 | 0,00 |
| 24                       | 1,70 | 0,00 | 3,80 | 0,40 |
| 25                       | 1,00 | 0,30 | 2,70 | 0,80 |
| 26                       | 1,30 | 0,00 | 3,40 | 0,80 |
| 27                       | 1,30 | 0,00 | 3,00 | 0,20 |
| 28                       | 1,30 | 0,70 | 4,10 | 1,00 |
| 29                       | 1,70 | 0,00 | 4,10 | 0,20 |
| 30                       | 1,70 | 0,00 | 4,00 | 0,20 |
| 31                       | 1,00 | 0,00 | 4,10 | 0,20 |
| 32                       | 1,00 | 0,00 | 3,90 | 0,20 |
| 33                       | 2,00 | 0,00 | 3,40 | 0,20 |
| 34                       | 1,30 | 0,00 | 3,60 | 1,20 |
| 35                       | 1,30 | 0,30 | 3,50 | 1,20 |
| 36                       | 1,70 | 0,00 | 3,30 | 1,60 |
| 37                       | 0,00 | 1,00 | 3,40 | 1,60 |
| 38                       | 1,70 | 0,00 | 3,40 | 0,20 |
| 39                       | 1,70 | 0,00 | 3,30 | 1,20 |
| 40                       | 1,70 | 0,00 | 3,70 | 1,00 |
| 41                       | 1,30 | 0,00 | 3,90 | 0,00 |
| 42                       | 1,30 | 0,00 | 3,40 | 1,00 |
| 43                       | 2,00 | 0,30 | 4,70 | 0,80 |
| 44                       | 0,70 | 0,30 | 2,90 | 0,00 |
| 45                       | 0,30 | 1,00 | 3,00 | 0,40 |
| 46                       | 1,00 | 1,00 | 3,00 | 1,20 |
| 47                       | 1,30 | 0,00 | 3,40 | 0,40 |
| 48                       | 1,00 | 0,00 | 2,90 | 0,00 |
| 49                       | 1,00 | 0,70 | 2,60 | 0,40 |
| 50                       | 1,00 | 0,00 | 3,20 | 1,00 |
| 51                       | 1,70 | 0,00 | 3,90 | 0,60 |
| 52                       | 0,70 | 0,30 | 3,00 | 0,80 |
| 53                       | 1,00 | 0,30 | 3,20 | 1,40 |
| 54                       | 0,70 | 0,30 | 3,40 | 0,40 |
| 55                       | 1,30 | 0,00 | 4,20 | 0,00 |
| 56                       | 1,30 | 0,00 | 2,40 | 0,00 |
| 57                       | 1,70 | 0,30 | 3,90 | 0,00 |
| 58                       | 1,30 | 0,00 | 3,10 | 0,40 |



| SMPA – BPOP – HRUBÉ SKÓRY |      |      |      |      |
|---------------------------|------|------|------|------|
| Kód probanda              | IA   | NO   | HAK  | IsA  |
| 59                        | 1,30 | 0,00 | 2,80 | 0,00 |
| 60                        | 1,70 | 0,00 | 3,30 | 0,80 |
| 61                        | 1,30 | 0,30 | 3,40 | 0,80 |
| 62                        | 1,00 | 0,00 | 2,90 | 0,80 |
| 63                        | 2,00 | 0,00 | 3,30 | 0,00 |
| 64                        | 1,30 | 0,30 | 3,50 | 0,40 |
| 65                        | 1,30 | 0,00 | 3,30 | 0,60 |
| 66                        | 1,30 | 0,30 | 2,30 | 0,40 |
| 67                        | 1,30 | 0,00 | 2,90 | 0,60 |
| 68                        | 2,00 | 0,00 | 3,70 | 1,00 |
| 69                        | 1,70 | 0,00 | 2,80 | 1,80 |
| 70                        | 1,00 | 0,30 | 3,70 | 0,20 |
| 71                        | 1,30 | 1,00 | 3,80 | 1,20 |
| 72                        | 1,70 | 0,00 | 3,70 | 1,20 |
| 73                        | 1,30 | 0,30 | 3,10 | 1,60 |
| 74                        | 1,30 | 0,00 | 3,70 | 1,00 |
| 75                        | 2,00 | 0,00 | 3,00 | 0,20 |
| 76                        | 2,00 | 1,00 | 3,70 | 0,00 |
| 77                        | 1,30 | 0,70 | 3,20 | 1,60 |
| 78                        | 1,30 | 0,00 | 3,10 | 0,00 |
| 79                        | 1,30 | 0,30 | 3,40 | 1,20 |
| 80                        | 0,70 | 0,70 | 4,60 | 0,20 |
| 81                        | 1,00 | 0,00 | 2,60 | 1,40 |
| 82                        | 1,70 | 0,70 | 3,50 | 0,80 |
| 83                        | 1,30 | 0,30 | 3,20 | 0,60 |
| 84                        | 1,70 | 0,00 | 3,00 | 0,00 |
| 85                        | 1,00 | 0,00 | 3,90 | 0,00 |
| 86                        | 1,30 | 0,00 | 4,10 | 0,40 |
| 87                        | 1,70 | 0,00 | 3,80 | 0,40 |
| 88                        | 1,30 | 0,00 | 3,20 | 0,80 |
| 89                        | 1,00 | 0,30 | 3,70 | 1,00 |
| 90                        | 1,70 | 0,00 | 4,30 | 0,00 |
| 91                        | 1,00 | 0,00 | 3,00 | 0,20 |
| 92                        | 1,30 | 0,00 | 3,10 | 0,80 |
| 93                        | 2,00 | 0,70 | 3,90 | 0,20 |
| 94                        | 0,70 | 0,70 | 3,00 | 0,80 |
| 95                        | 1,30 | 0,00 | 3,70 | 0,40 |
| 96                        | 2,00 | 0,00 | 4,40 | 0,00 |
| 97                        | 2,00 | 0,00 | 3,80 | 0,60 |
| 98                        | 1,30 | 0,00 | 3,50 | 0,00 |
| 99                        | 1,30 | 0,00 | 3,30 | 0,40 |
| 100                       | 1,30 | 0,00 | 3,40 | 0,20 |
| 101                       | 2,00 | 1,00 | 2,90 | 0,60 |
| 102                       | 0,70 | 0,30 | 3,70 | 1,40 |
| 103                       | 0,70 | 0,30 | 3,80 | 0,40 |
| 104                       | 1,70 | 0,00 | 3,80 | 0,20 |
| 105                       | 1,70 | 0,00 | 3,30 | 1,00 |
| 106                       | 1,00 | 0,30 | 3,70 | 0,20 |
| 107                       | 1,00 | 0,00 | 3,80 | 0,20 |